

De l'enseignement intuitif à l'enseignement actif

Autor(en): **Ischer, Adolphe**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **48/1957 (1957)**

PDF erstellt am: **19.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-114537>

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.

De l'enseignement intuitif à l'enseignement actif

Les *Propos sur l'éducation*, d'Alain (Emile-Auguste Chartier), datent de 1932. Grâce à ses qualités de style, car la langue d'Alain atteint à celle des grands auteurs de ce siècle, l'ouvrage est resté classique. Quant aux idées défendues par l'auteur, si certaines nous paraissent périmées (Alain lance aux psychologues de bien perfides flèches et combat violemment les tendances nouvelles de l'enseignement), d'autres ont le mérite de nous faire réfléchir sur le sens profond des occupations enfantines et sur l'abandon, par l'école contemporaine, de certaines constantes qui eussent mérité de subsister.

J'ai trouvé dans Alain ce propos remarquable :

« Il n'y a de progrès, pour nul écolier au monde, ni en ce qu'il entend, ni en ce qu'il voit, mais en ce qu'il fait. »

Phrase concise et claire, d'une authentique valeur pédagogique parce qu'elle souligne le rôle de l'activité véritable des enfants ; phrase qui, de plus, condense, en un raccourci saisissant, les étapes historiques de l'acte pédagogique.

... ni en ce qu'il entend...

Alain fait allusion à l'enseignement de transmission, à cette forme première de l'école qui pouvait se justifier avant Gutenberg mais qui a toutes les peines du monde à disparaître. Elle subsiste, en traces très apparentes, dans le cours dicté du degré secondaire. Je la vois réapparaître sporadiquement au degré primaire, chez nos tout jeunes instituteurs, au moment où ils prennent une classe en main. Peu satisfaits de tel ou tel manuel ils y substituent leur prose ... et les enfants l'écrivent avec de lamentables fautes d'orthographe ! Ou bien, sous prétexte d'être intéressants et complets, ils versent dans le verbalisme. Le résultat, pour les élèves, est évident : ce qui entre par une oreille ressort par l'autre.

... ni en ce qu'il voit...

Rousseau, Pestalozzi, Herbart, en réaction contre le livresque et le dogme, ont passé au palier historique suivant, celui de l'enseignement intuitif. Voir et non plus seulement entendre ! Voir véritablement, c'est-à-dire voir la chose ! Car lire un livre, ce qui revient à « voir » dans un livre, c'est rester au palier inférieur, c'est entendre la voix d'un maître, par le truchement d'un manuel¹.

¹ Entendons-nous ! Le livre, instrument élémentaire de l'école de transmission, véhicule actuel, luxueux et coûteux, de l'enseignement intuitif, restera, bien employé, l'outil le plus efficace d'une véritable école active.

L'enseignement intuitif n'a pas épuisé toutes ses possibilités et le décrolysmisme, une des formes les plus évoluées de l'école, en use largement. Herbart, qui l'a pratiquement introduit dans l'école du dix-neuvième siècle, mérite mieux qu'une mention, en histoire de la pédagogie. J'irai jusqu'à dire que les formes les plus réussies de l'école qu'on appelle traditionnelle doivent leur succès à ce qu'elles contiennent d'herbartien et qui correspond au secret désir de l'âme enfantine : voir...

Mes bons maîtres d'autrefois, et aujourd'hui les meilleurs d'entre les instituteurs âgés encore en fonction, représentent dignement cette école où la transmission s'efface au profit de l'intuition, où l'enfant n'est plus un auditeur passif, mais une petite personne à qui on apprend à observer.

Et voici qu'Alain se montre bien négatif à l'égard de l'enseignement intuitif. Comme la plupart des penseurs contemporains il veut nous persuader que dans un monde d'action l'école doit mobiliser le besoin fondamental d'activité des enfants.

J'ai fait allusion au monde, il fallait marquer ce rapprochement. Marrou, dans son « Histoire de l'éducation dans l'antiquité » démontre que quelles que soient les intentions des théoriciens de la pédagogie, que malgré les réalisations passagères qui en découlent, l'école, siècle après siècle, reste le reflet du monde.

La société veut de plus en plus des hommes et des femmes actifs et responsables. L'école les lui fournira tôt ou tard, l'histoire est là pour nous le prouver. Serons-nous ceux qui, restant au palier de l'intuition, retarderont une évolution inévitable ? Ou ceux qui, pour éviter le divorce entre le monde et l'école, chercheront à préparer par l'action les enfants à leur vie d'activité et de responsabilité ?

... mais en ce qu'il fait...

Nous y voilà ! Partant de l'enseignement traditionnel (ce que l'élève entend), passant par l'enseignement intuitif (ce qu'il voit), nous tendons vers le palier supérieur en appliquant ce qu'on appelle communément et d'une façon bien vague les méthodes actives. Mais cette activité scolaire contemporaine, mal structurée, fait illusion. Dans nos timides et peu convaincants essais nous nous tenons sur le palier intuitif et le tout aboutit « au débordement de l'activité du maître, face à des élèves désabusés » ainsi qu'a pu l'écrire un journaliste romand. Ou bien nous confondons activité et agitation et la classe présente l'aspect peu séduisant d'une ruche orpheline où les abeilles courent en tous sens, car le maître n'arrive plus à contrôler l'activisme superficiel des enfants.

Les véritables méthodes actives n'ont pas seulement une valeur informative mais également une valeur formative. Elles n'apportent pas que l'instruction aux enfants mais contribuent à leur éducation. Ce qui signifie que leur pratique s'accompagne nécessairement de

l'introduction d'un esprit nouveau à l'école. Lors du Congrès de Lausanne, en 1950, les instituteurs romands avaient attaché beaucoup d'importance à cette condition, l'avaient érigée en thèse principale. A la réflexion, à la lumière de ce que j'ai vu ces dernières années, j'en viens à considérer que cette thèse est un truisme. Car infiniment rares sont les cas où l'introduction de véritables méthodes actives ne s'accompagne pas d'un changement radical du milieu scolaire. En revanche, ce que nous n'avions pas prévu à Lausanne c'est la réciprocity de cette thèse : car trop fréquemment on aurait tendance à accepter « l'esprit nouveau » (connaissance psychologique de l'enfant qui conduit à la mansuétude, abandon des mesures répressives, comportement différentiel du maître), toutes choses graves et qui mènent à la démission de l'instituteur si cet esprit moderne ne s'accompagne pas de la pleine, de la riche activité personnelle de l'enfant.

L'introduction des techniques actives n'est pas fatalement subordonnée à la création préalable d'un climat adéquat. Les deux vont de pair. Il vaut d'ailleurs mieux ne pas attendre que les techniques introduites obligent le maître à réfléchir à sa discipline et à son organisation de classe, mais y réfléchir avant.

* * *

Les méthodes actives ! Expression bien vague... Dans cette provente abondante offerte par les revues, les journaux, les cours, les conférences, qu'allons-nous choisir ? Ah ! si les professeurs de pédagogie et de méthodologie de nos Ecoles normales, si les inspecteurs d'école avaient quelque part dans leur tiroir une méthode active infaillible, universellement applicable, ce serait simple ! Il faut bien en convenir, ce système unique n'existe pas et l'éducateur doit faire son choix entre toutes les techniques qu'on lui propose et qui, toutes, se réclament de l'éducation nouvelle.

Comment le fera-t-il, ce choix ?

D'après ses tendances personnelles, suivant la catégorie d'instituteurs à laquelle, d'après Dottrens, il appartient : conservateur, sceptique, indifférent, emballé ou chercheur.

Les conservateurs n'ont pas de choix à faire ; ils ont opté, dès le début de leur carrière, pour des procédés qui, selon eux, se sont révélés efficaces et auxquels ils tiennent. Ils estiment regrettables les gages que l'école donne aux idées de ce temps.

Les sceptiques se méfient... Voilà trop longtemps qu'on leur présente « la » méthode, qui efface la précédente, en attendant d'être supplantée, et à bref délai, par la suivante. Aussi se tiennent-ils prudemment sur leurs gardes.

Les indifférents (s'il en existe vraiment) estiment que tous les moyens permettant au maître de mener à chef son programme et ses écoliers à la promotion se valent.

Les emballés ! Il en est de deux sortes : ou bien ils s'appuient sur une seule technique « active » (elle ne l'est pas toujours !), l'érigent en dogme et poursuivent leur expérience envers et contre tout, jusqu'à l'échec ou jusqu'au choix d'une nouvelle panacée ; ou bien ils sont constamment du « dernier bateau », esquif plus ou moins fraîchement repeint du vernis « éducation nouvelle ». Etant de tous les bateaux, ils sont forcément de tous les naufrages...

Ne soyons pas trop conservateurs, ni trop sceptiques. Ne soyons surtout pas des indifférents ignorants des problèmes pédagogiques. Mais veillons à ne pas nous classer parmi les emballés qui, par leur imprudence ou leur étourderie, font du tort aux thèses qu'ils prétendent défendre !

Soyons des chercheurs, réfléchis, ouverts aux problèmes et aux solutions possibles. Dans la palette des techniques et des didactiques proposées, choisissons, après étude, quelques couleurs voisines ou complémentaires.

Qu'allons-nous choisir ?

Ces procédés portent la marque de l'école pédagogique qui les a mis en vogue. Mais leur introduction dans ma classe ne signifie pas que j'aie adhéré à cette école, à sa philosophie, et que j'en sois le prisonnier.

Je peux, par exemple, employer les jeux sensoriels sans pour cela respecter les cadres stricts, un peu figés, du montessorisme ; je peux pratiquer le travail de groupes sans m'inféoder à Cousinet et à l'École nouvelle française ; je peux reconnaître l'intérêt de la méthode globale de lecture et l'appliquer sans épouser la psychologie decrolyenne, bien dépassée ; et, surtout, je peux appliquer les techniques Freinet sans me laisser tenter par l'arrière-fond idéologique de l'École moderne française.

Les méthodes, les techniques sont de simples instruments, non obligatoirement liés à une philosophie ; certes le maître a le droit d'adhérer à un mouvement pédagogique étranger pour autant que rien ne transparaisse, dans son attitude et dans son enseignement, qui soit contraire aux principes et à l'esprit de notre école romande ; mais il a également le droit d'utiliser les formes didactiques et les outils de ce mouvement sans qu'on l'accuse d'en être dépendant.

Cette remarque vaut surtout pour l'École moderne française, animée par Célestin Freinet. Lui-même a donné l'exemple d'un éclectisme de bon aloi en écrivant, dans la première en date de ses brochures didactiques (B.E.N.P.) : « Nous ne craignons pas de prendre notre miel où nous le trouvons. » Il a donc volontairement répandu les idées et les réalisations qui lui paraissaient utiles, les empruntant à Decroly, à Profit, à Washburne. Il leur a assuré un rayonnement supplémentaire ; et, surtout, il les a rendues plus efficaces en les passant au crible de son attitude pragmatique. Son apport personnel

est d'ailleurs assez important pour que son mérite ne soit pas diminué par les emprunts qu'il a faits aux autres doctrines pédagogiques. Je ne cesse de répéter ces choses aux jeunes étourdis qui rapportent tout à Freinet.

Choisissons donc, sans crainte d'être étiquetés, les procédés adaptés à notre tempérament, à l'âge des élèves, aux conditions locales. Écartons ceux qui ne conviendraient pas. Par exemple, il est malheureusement vain de tenter l'expérience du travail en équipes dans un local exigü, à mobilier fixe, où de trop nombreux élèves demeurent à l'étroit.

Restons juges de l'évolution de notre enseignement. Il ne faut pas jeter le manche après la cognée mais il faut aussi apprendre à ne pas s'obstiner. Persévérer pour réussir... Oui ! quand l'homme s'engage personnellement, quand, en cas de défaite, il éprouve seul les conséquences de l'échec. Dans notre métier : non ! Il y a danger à persévérer quand n'apparaissent pas les résultats attendus ; parce que, en cas d'échec, la responsabilité du maître est terrible : il engage l'avenir des enfants qui lui sont confiés¹.

L'efficacité, voilà la pierre de touche de tout système pédagogique. L'efficacité, qu'il ne faut pas confondre avec le rendement immédiat. Le bénéfice que les enfants retirent de telle ou telle méthodologie ne se mesure, parfois, que beaucoup plus tard ; le vernis de l'acquisition bachotée s'écaille, seul demeure le savoir véritable.

Le temps viendra où de simples travaux de pédagogie expérimentale nous renseigneront sur l'efficacité réelle des techniques à l'ordre du jour. Nul doute que le char de l'éducation nouvelle s'allégera alors de bien des colis encombrants et inutiles, et qu'une didactique générale se dessinera, adaptée régionalement, nuancée par la personnalité du maître, et qui présentera tout de même une unité qui, aujourd'hui, fait défaut.

Au fond l'école doit tendre, comme l'industrie, à éprouver ses outils, à se séparer de ceux qui, désuets, ne donnent plus satisfaction, à en essayer d'autres, avec le plus de garanties possible.

D'aucuns pourraient, lisant ces lignes, craindre que leur auteur ne verse dans le mécanisme et ne cherche à minimiser la part d'art du beau métier d'éducateur. Qu'on me permette, afin de dissiper toute équivoque, une comparaison : si un artiste se préoccupe de la théorie des couleurs (van Gogh en était obsédé), de la qualité des pinceaux et des toiles, de la composition des vernis, il n'en est pas moins artiste, il assure au contraire son avenir et son succès.

La pédagogie ne doit pas craindre de s'appuyer sur des sciences : psychologie, sociologie infantine, pédagogie expérimentale. Elle n'en reste pas moins un art qui vaut surtout par la personnalité du maître.

¹ L'instituteur qui se contente de formes scolaires périmées et qui ne prépare pas les enfants, par la vie scolaire, à leur vie future, endosse la même terrible responsabilité.

Ce faisant elle s'assure simplement de contrôles de qualité pour son travail éducatif. Les uns (psychologie, sociologie) améliorent l'outil principal, le maître ; les autres (les différentes branches de la pédagogie expérimentale) les outils accessoires, soit les méthodes, les techniques, les critères de rendement.

Les recherches de pédagogie expérimentale commencent à porter leurs fruits : on sait par exemple, en arithmétique, quel est le véritable ordre de difficultés (celles éprouvées par les enfants) des cent opérations fondamentales ; on sait par exemple, en français, dans quelles proportions les adolescents emploient les différents temps du verbe. Grâce aux travaux de cet ordre, qui se multiplient à un rythme réjouissant¹, il sera possible, dans un avenir pas trop lointain, d'établir plus scientifiquement nos plans d'études ; et peut-être aussi de choisir avec plus de sûreté, dans la gerbe des procédés qui nous sont offerts, ceux qui présentent le plus de garantie.

UN CHOIX DE TECHNIQUES ACTIVES

Note. — La brochure *Problèmes scolaires* (Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant N° 7, nouvelle série, éditions Delachaux & Niestlé) contient, rédigés par des spécialistes, une série d'articles sur les formes modernes d'organisation du travail scolaire.

Les pages qui suivent peuvent être considérées comme le complément d'un de ces articles (A. Chappuis : « Techniques nouvelles »). Cinq ans ont passé depuis sa parution et les expériences, en général heureuses, parfois négatives, faites sur une vaste échelle par les jeunes instituteurs neuchâtelois, issus d'une Ecole normale nettement progressiste, appellent d'utiles réflexions complémentaires et justifient le présent travail.

Nous nous limiterons, le titre de ce chapitre l'indique, aux « outils », aux techniques et nous laisserons de côté les formes d'organisation du travail qui font l'objet des articles suivants, restés actuels, de la brochure citée plus haut :

R. Jotterand : « Les relations entre l'école et la famille ».

R. Uldry : Le travail par équipes à l'école ».

M. Béguin : « Le travail individualisé à l'école ».

E. Bölsterli : « Autonomie partielle des écoliers ».

LES CENTRES D'INTÉRÊT

A considérer les débats passionnés qu'ils suscitent, qui s'aviserait de remarquer qu'ils sont centenaires... Au moment où Herbart enseigne qu'une représentation, pour trouver place dans la file des connaissances acquises, doit être introduite, escortée par la représentation précédente ; au moment où Ziller, son disciple, travaille par « associations », le centre d'intérêt est pratiquement né.

¹ S. Roller, à Genève, accomplit dans cette voie un travail remarquable.

Il a pris, au début de ce siècle, tant au point de vue de sa structure que de son ampleur, des formes bien variées. En effet, quelle différence entre le grand centre decrolyen, se déroulant à travers toute une année, où tout est si bien prévu que le maître sait qu'en janvier s'y inscrira l'étude des adjectifs démonstratifs et celle des partages proportionnels, et le complexe spontané de Freinet qui prend naissance brusquement et désorganise l'activité antérieure de la classe comme un ami inattendu vient troubler, ô combien sympathiquement, la quiétude familiale !

D'un côté la sûreté, mais pas forcément l'intérêt ; de l'autre, l'intérêt puissant mais souvent l'aventure...

Je pense que la vérité est à mi-chemin et que les centres d'intérêt, tels que les ont définis Aubert et Viret, s'approchent de cette juste mesure. Rappelons ici leurs caractères : ils partent du milieu, ils ne comprennent pas nécessairement toutes les disciplines, leur durée est limitée.

Qui donc oserait nier l'efficacité des centres d'intérêt ? Qui se permettrait de parler des foins en février ? Qui intéresserait ses élèves au cirque quand il a depuis quelques semaines planté son chapiteau ailleurs, aux timbres Pro Juventute, en juin, quand personne n'en parle ?

Concentration, logique, gain de temps, activités où brillent même les élèves faibles, lien naturel entre les diverses disciplines et, surtout intérêt, voilà l'avvers de la médaille !

Difficulté de traiter le programme annuel, empiètement sur celui des années suivantes, danger des parenthèses, extinction de l'intérêt en chemin, en voilà le revers !

Aussi, méfions-nous du dogmatisme ! Nous accrocherons, s'il se peut, les intérêts accidentels qui se présentent, pour les inclure dans notre ouvrage. Nous ne craignons pas d'interrompre un jour ou deux, notre étude du lac, pour nous occuper du « mai » qui s'ouvre partout et que les gosses ont apporté en classe.

Je m'efforce constamment de prouver aux normaliens que l'emploi intelligent de cette méthode n'empêchera pas le maître de respecter le programme et le plan d'études ; que les centres d'intérêt, non seulement ne négligeront pas les disciplines formelles, mais, au contraire, les féconderont ; qu'on peut, par exemple, épuiser le vocabulaire fondamental de l'année (voir plus loin) en l'introduisant, mois par mois, dans les centres successifs ; qu'enfin, l'idéal de tout instituteur (avancer prudemment, méthodiquement, sans perdre la motivation en route) restera celui des maîtres qui travaillent par centres d'intérêt.

Le véritable centre d'intérêt doit naître en classe, spontanément. Il doit se structurer au fur et à mesure et se nourrir du milieu. Aussi les centres d'intérêt des manuels et des revues pédagogiques qui préparent semaine par semaine le travail de l'instituteur et qui l'enri-

chissent de textes littéraires, fort bien choisis mais trop généraux, ne méritent pas leur nom. Réservons-leur celui de « centres d'étude ». Je sais gré à M. G. Mayer et à ses collègues d'avoir doté les instituteurs neuchâtelois de 4^e année d'un ensemble de centres d'étude scientifiquement conçus et expérimentés sérieusement avant d'être diffusés ; je les loue de ne pas prétendre apporter à leurs collègues des centres d'intérêt.

En résumé, abstraction faite des centres decrolyens inapplicables chez nous (conf. A. Chappuis, art. cit. p. 35), se dessine toute une gradation dans la gamme des techniques de concentration :

- A l'échelon inférieur, ignorance regrettable de la nécessité d'un travail motivé.
- Utilisation d'un manuel qui présente les matières par centres d'étude, suivant le jeu des saisons et des travaux humains. C'est déjà mieux.
- Enrichissement de l'enseignement ainsi fondé par une documentation personnelle classée de la même manière, ou par l'abonnement à une revue corporative qui offre ces mêmes « centres d'étude » tout préparés. Voilà déjà une forme évoluée de concentration et qui demande du temps et du travail. On emploiera, quand il existe, le matériel local, les fiches élaborées par ceux des collègues qui militent dans les groupes de travail.

On passera ensuite aux véritables centres d'intérêt :

- soit en s'inspirant de la forme que leur ont donnée Aubert et Viret ; c'est la solution que l'Ecole normale neuchâteloise recommande aux candidats à l'enseignement ;
- soit enfin, en accédant à la réalisation la plus pure, celle conseillée par l'Ecole moderne française ; source de grande joie mais éventualité de grands écueils si la disponibilité du maître n'est pas totale et si sa documentation laisse à désirer.

LE VOCABULAIRE FONDAMENTAL

Il s'agit d'un vocabulaire orthographique. Aussi le reproche que lui font ses détracteurs d'appauvrir l'expression verbale des enfants est-il ridicule ! Voici, sans ambages, le problème tel qu'il se présente : Faut-il essayer, en quelques années, de faire apprendre aux enfants, au hasard des livres, une dizaine de milliers de mots, quitte à enregistrer un déchet considérable (révélé par exemple, par les déconcertantes lettres d'excuses que nous envoient les parents) ? Ou vaut-il mieux faire mémoriser, si possible par la voie studiométrique, les trois mille mots que les travaux des spécialistes considèrent comme étant le bagage utile aux enfants et aux adultes, avec la certitude d'en voir acquise une bonne proportion.

Laissons les initiés se disputer quant à la validité de telle ou telle liste et saluons avec plaisir l'accueil toujours plus favorable que nos

écoles font au vocabulaire fondamental. Le Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel a admis le principe de son utilisation rationnelle. Plus d'une centaine de jeunes instituteurs, préparés ces dernières années par l'École normale l'emploient quotidiennement.

Nous entrons ainsi dans la voie qui seule nous permettra de réaliser un programme de vocabulaire orthographique précis, contrôlable en fin d'année et qui tienne compte de la coordination verticale.

Dans ce domaine aussi, l'instituteur choisira des techniques d'entraînement au vocabulaire fondamental plus ou moins évoluées !

- La plus simple, la plus sûre, malheureusement la plus opposée au travail par centres d'intérêt, c'est de découper la liste annuelle en rations hebdomadaires.
- La plus parfaite, c'est d'épuiser cette même liste par centres d'intérêt successifs ; soit en rédigeant des textes contenant les mots de l'année ; soit, mieux, en repérant ces mots dans les textes littéraires choisis pour illustrer le centre. Cela peut paraître une gageure. Mais G. Mayer et D. Reichenbach viennent de prouver dans leur « Enquête confirmant la valeur universelle d'un programme d'orthographe d'usage pour les écoles primaires » (Documentation scolaire S.P.R. n° 67) combien les textes des grands écrivains reflètent le vocabulaire de base et, par conséquent, le justifient.

LES LIENS ASSOCIATIFS

Un procédé pédagogique emprunté au decrolyisme rendra de sérieux services aux instituteurs lors des leçons de géographie et d'histoire.

Partir du lieu, du microcosme de l'enfant pour explorer, en cercles concentriques, l'univers, voilà un moyen didactique, non seulement original, mais efficace.

Partir du présent, temps où vit l'enfant, pour lui révéler le passé, voilà dans le domaine historique, un cheminement identique, qui présente les mêmes avantages.

Ces deux didactiques, ponctuant d'instantants actifs (le lieu, le présent) un enseignement qui sans cela n'est qu'information, s'allient parfaitement à la méthode des centres d'intérêt.

LA DIDACTIQUE SCIENTIFIQUE DE L'ARITHMÉTIQUE

Les études auxquelles s'est livré M. L. Pauli, directeur de l'École normale de Neuchâtel, s'appuyant sur les travaux de Piaget, d'Inhelder et d'Aebli, prouvent que dans cette discipline les différents stades d'acquisition doivent être minutieusement respectés et qu'il faut, dans les débuts surtout, avancer prudemment et lentement.

La plupart des didactiques contemporaines donnent l'illusion de l'activité mais se situent malgré tout sur le palier de l'intuition et

non de la véritable action. De plus, les techniques arithmétiques employées dans le degré inférieur confondent calcul et numération et apprennent à compter plus qu'à calculer.

Depuis cinq ans tous les candidats à l'enseignement sortent de l'Ecole normale munis d'un matériel inspiré par les travaux de M^{lles} Audemars et Lafendel et, préparés par un solide enseignement méthodologique, sont à même de donner une forme scientifique, strictement progressive et véritablement active à leurs leçons d'arithmétique.

Le directeur de l'Ecole normale a déjà donné des cours de perfectionnement au corps enseignant en exercice et continue de se tenir à sa disposition afin que se généralise l'emploi d'une méthode qui affranchit l'école d'un empirisme regrettable.

Comment va s'articuler, dans le centre d'intérêt, l'arithmétique ? La réponse sera simple : il est dangereux de faire dépendre du centre la progression arithmétique, la maîtrise des notions successives. Mais, les acquisitions étant faites, contrôlées, assurées, leur application, sous forme de problèmes, peut dépendre du centre.

UNE NOUVELLE MÉTHODOLOGIE DU SOLFÈGE

Une désaffection sensible, à laquelle les disputes stériles de deux écoles pédagogiques rivales n'étaient certes pas étrangères, s'était manifestée dans notre canton, depuis une vingtaine d'années, à l'égard du solfège et du chant. Un spécialiste, M. Ch. Landry, par ailleurs titulaire d'une classe expérimentale rattachée à l'Ecole normale, se consacra, pour sortir de l'impasse, à l'élaboration d'une nouvelle méthode découlant des principes suivants :

« Le solfège n'est qu'une partie de la musique, non la plus attrayante. L'exercice de solfège en soi est incapable d'émouvoir ou d'exalter l'âme enfantine à moins d'être « motivé », de répondre à un besoin, de concourir à un but précis.

« Le chant, lui, reste une discipline éminemment éducative. Retrouvons-lui sa véritable place en le mettant au centre de nos activités musicales ; il nous fournira les éléments nécessaires à l'apprentissage du rythme, de la mélodie, du solfège et de la théorie musicale.

« Notre souci, c'est non seulement d'apprendre la musique vocale à nos élèves, mais de la leur faire découvrir, comprendre et aimer. Nous leur montrons le lien existant entre l'écriture musicale et sa réalisation sonore. Ainsi, au cours de leur scolarité, par un enseignement gradué et méthodique, nos élèves apprennent-ils véritablement à lire la musique et à l'interpréter. »

Une méthodologie et des exercices sur fiches fournissent au maître des idées et une riche matière, lui permettent de donner des leçons au cours desquelles l'activité des enfants est réelle et constante. A ce titre, la méthodologie Landry trouve sa place dans notre présentation des procédés actifs.

LA MÉTHODE « BABETTE »

M^{lle} R.-M. Girard, directrice de l'École professionnelle des jeunes filles, à Neuchâtel, et professeur de méthodologie des travaux féminins à l'École normale a mis au point une méthode originale pour l'enseignement des « ouvrages » dans le degré inférieur.

Les fillettes, au lieu de faire des points dans un quelconque carré d'étoffe, au lieu de tricoter des bandes, confectionnent la poupée dite « Babette ».

Quelle belle motivation : la fillette découpe les deux faces du corps chablonné, les coud ensemble, en ménageant l'ouverture qui lui permettra d'emplir la poupée de kapok. Elle peint le visage de Babette et dessine ses cheveux. La confection de sous-vêtements et de vêtements en laine et en tissu l'oblige à parcourir tout le programme de travaux à l'aiguille de l'année.

Le Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel témoigne de son intérêt envers cette innovation en consentant, malgré les complications qui en résultent, à servir le matériel nécessaire à Babette, en lieu et place des fournitures ordinaires, aux institutrices qui lui en font la demande, et notamment aux anciennes élèves de l'École normale, habituées à cette méthode.

L'ÉTUDE DU MILIEU

Il y a une vingtaine d'années les autorités scolaires et le public ne concevaient guère les déplacements d'élèves que sous la forme des courses scolaires et sous celle des classes-promenades, cette dernière à peine tolérée.

Que de progrès depuis ! L'étude du milieu, collective, en groupes ou individuelle, l'enquête menée par les élèves, les « interviews » sont entrés dans les mœurs. Les cours de la Société suisse de travail manuel et de réforme scolaire, des départements de l'Instruction publique, de la Guilde vaudoise de travail, ont initié nombre d'instituteurs à l'étude du milieu.

On n'insistera jamais assez sur l'importance du rôle scolaire de l'étude du milieu. Elle intervient comme amorce d'un centre d'intérêt. Ou si ce centre est né autrement, elle l'enrichira, le fera peut-être rebondir. Elle fécondera l'histoire et la géographie locales, enrichira le travail de la classe, même le plus formel. Quand les autorités scolaires et les parents de nos élèves auront compris que toute sortie-exploration donne lieu non seulement à des dessins et à des compositions, mais à des exercices de grammaire et à des problèmes d'arithmétique, ils accepteront sans réserve l'étude du milieu.

Bien menée, l'étude du milieu a cet autre mérite de nous habituer à l'observation intensive, à de vrais exercices de mensuration. Les

écoliers belges, à qui la balance à plateaux, le mètre et le litre sont aussi nécessaires qu'aux nôtres le crayon et la gomme, doivent à Decroly cet accent mis sur l'expérimentation active et personnelle.

LES FICHES ET L'INDIVIDUALISATION

A la page X du manuel d'arithmétique il y a trente problèmes variés. Mes élèves vont les résoudre, l'un après l'autre. Je me tiendrai à leur disposition, aiderai les faibles...

Dans la salle voisine mon collègue distribue au hasard, comme un joueur ses cartes, les mêmes trente problèmes collés chacun sur une fiche. Les enfants vont les résoudre et le maître se tiendra à leur disposition...

Où est, je vous prie, le progrès ? Ce que je sais, c'est que mon contrôle sera facilité par l'ordre dans lequel les problèmes seront résolus, ordre troublé seulement par le rythme différentiel des enfants, ce qui me permettra de déceler et de « dépanner » les faibles. Par contre, dans la salle d'à côté, le maître, assailli cinq minutes plus tard par trente enfants porteurs chacun d'un problème différent, ne saura plus où donner de la tête, et la discipline s'en ressentira !

Je m'excuse d'avoir usé d'une parabole qui rend sensible une distinction pas toujours faite et pourtant très importante : n'appelons pas « fiches » le découpage d'un ensemble de même difficulté.

La fiche est l'instrument de l'individualisation. Individualiser ce n'est pas surveiller trente travaux particuliers, délivrés au hasard ! Pour individualiser le travail il faut, au préalable, dans un domaine déterminé, analyser les fautes des enfants et établir les fiches en conséquence.

Le livre de R. Dottrens « L'enseignement individualisé », l'article de M. Béguin cité plus haut (p. 71) initieront l'instituteur aux méthodes d'individualisation. Il y trouvera profit et joie et ses élèves aussi. Car (je cite M. Béguin) quand cette technique est bien employée « l'élite se révèle et se détache et les élèves peu doués ne sont pas sacrifiés ».

LES MOYENS AUDIO-VISUELS

Voici une série de techniques (projection fixe, cinéma, radio, pick-up, magnétophone) bien adaptées à notre époque mécanicienne et qui satisfont à notre désir morbide de lumière, de mouvement et de bruit.

Et, paradoxe inattendu, ces procédés qui emploient des visages si modernes, si évolués se situent pourtant sur les plans inférieurs de l'acte pédagogique (ce que l'enfant voit, ce qu'il entend...). Ils font de nos élèves des spectateurs et des auditeurs et non de petits ouvriers libres et responsables.

Le maître peut échapper à cet activisme illusoire que le modernisme de tels outils ne rend pas sensible et accéder au plan supérieur de la didactique en élaborant soigneusement son travail et en préparant ses élèves, par une activité préalable à l'audition et au spectacle. De plus les matériaux lumineux et sonores (qu'on me permette cette expression) seront ensuite exploités en classe.

La PROJECTION FIXE, si son pouvoir d'évocation est plus faible que la projection animée, a, sur cette dernière, un gros avantage : elle permet l'observation tranquille et renouvelée, elle ne cède pas à la tendance moderne au fugitif et au superficiel. De nombreux collègues l'ont compris qui militent dans la « Lichtbildkommission » du S.L.V. et dans la « Commission pour la projection fixe » dépendant de la S.P.R. dont les membres jurassiens et vaudois sont très actifs, ayant fait œuvre de pionniers. Ces deux groupes de travail dotent actuellement l'école de séries géographiques de valeur, établies d'après les principes suivants :

- Le critère pédagogique, dans le choix du cliché, s'allie au critère artistique.
- Le cliché en couleurs, aujourd'hui si fidèle, est préféré au cliché en noir et blanc « pour autant que la couleur apporte quelque chose ».
- Le film-fixe, qui oblige à une didactique anonyme imposée par le producteur est abandonné au profit de l'image isolée. Il est recommandé de découper les meilleures images des films-fixes existants, pour les monter isolément.
- Le cliché-schéma en noir, qui permet la projection dans la salle à demi-obscurcie, est retenu pour ses avantages pédagogiques. Il assure le décalque rapide des formes, par exemple géographiques, soit au tableau noir, soit sur papier Java.
- Les formats classiques 9×12 , $8 \frac{1}{2} \times 10$, $8 \frac{1}{2} \times 8 \frac{1}{2}$ des clichés sont abandonnés au profit du format réduit 5×5 .
- Enfin, les instituteurs sont mis en garde contre l'utilisation incomplète de la surface lumineuse par des clichés de format extérieur 5×5 , mais dont l'image n'a que $2,4 \times 1,8$ et non $2,4 \times 3,6$.

La PROJECTION ANIMÉE, outil prestigieux, dont la valeur évocative ne peut être mise en cause, a conquis les faveurs du public et par conséquent des enfants. La concurrence entre les différentes firmes productrices de films 16 mm., si elle présente des aspects inquiétants, a cet avantage de susciter une louable émulation et de fournir l'école de « bandes » de qualité. Louons les offices qui, tels que la « Centrale suisse du film scolaire » à Berne, accompagnent leurs films de commentaires détaillés qui permettent au maître de préparer les élèves à la séance de « ciné ». Et félicitons les maîtres qui savent exploiter ensuite, pour des fins informatives et même formelles, ce que les enfants ont vu. C'est à cette double condition (préparation, exploitation) que le cinéma scolaire se hissera au rang de technique active.

La RADIO A L'ÉCOLE l'a conquis, ce rang : discrétion dans le rythme des émissions (une par semaine), régularité (le mercredi à 9 h. 15 et à 10 h. 10, avec, donc, une option appréciée), valeur des émissions, possibilité pour le maître de les préparer soigneusement à l'aide des « Feuilles de documentation » élaborés par la « Commission régionale des émissions scolaires », enfin critique réservée aux auditeurs par la voie d'une formule simplifiée à dessein et que tout instituteur peut remplir en quelques minutes.

Souhaitons que celles des émissions qui ont une valeur didactique aient un retentissement a posteriori sur l'activité scolaire, ce qui permettra aux enfants d'avoir deux périodes d'activité, avant et après l'émission.

Puissions-nous, dans quelques années, en dire autant de la TÉLÉVISION qui s'introduira fatalement à l'école, à titre d'auxiliaire éducatif. Mais il faut pour cela que la voix des éducateurs soit entendue, dès maintenant, dans les cercles qui s'occupent de télévision.

Le PICK-UP, autonome ou lié au poste récepteur, a remplacé le gramophone dont certains maîtres mélomanes savaient tirer une information artistique séduisante. L'invention des disques microsillon a révolutionné les techniques auditives et, de plus en plus, la production s'oriente vers la leçon sonore, vers l'extension, au-delà de la musique, des applications du pick-up : l'histoire, le théâtre, la littérature en seront rendus plus vivants. Les éducateurs sauront-ils manier ces « outils » ou se laisseront-ils supplanter par eux et ravalés au rang d'auditeurs, comme leurs élèves ?

Quant au MAGNÉTOPHONE, auxiliaire beaucoup plus pédagogique que les précédents parce qu'il permet l'activité propre des enfants, ses applications se révèlent illimitées et il révolutionne déjà les classes de l'Ecole moderne française.

LE TEXTE LIBRE — LE JOURNAL A L'ÉCOLE — LA CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE

Terminons cette présentation des procédés actifs par quelques réflexions au sujet de ceux relatifs à l'expression écrite des enfants : techniques très connues puisqu'elles sont diffusées par Freinet, très critiquées aussi... souvent pour la même raison !

La didactique du TEXTE LIBRE est difficile. Il y faut, de la part du maître, un sens affiné de la langue et beaucoup de doigté. Il obtiendra ces textes en faisant preuve de psychologie, non comme ce naïf normalien qui disait aux gosses : « Vous m'apporterez un texte libre, sur le lièvre, pour demain ! »

Une première difficulté gît dans le choix du texte à élire ! En général les enfants lisent en classe, à haute voix, leur « papier ». Cette lecture les avantage ou les dessert... Puis c'est le vote ! Les élèves se

souviennent-ils vraiment des mérites respectifs de dix ou quinze textes lus à la suite ? Je connais une classe où, pour pallier cette difficulté, le maître rappelle aux enfants les titres des textes et leur résumé. Notons que le vote des enfants s'entache de partialité : leurs faveurs vont, suivant les lois de la sociologie infantine, aux leaders, aux meneurs, ou, plus simplement, à ceux qui sont réputés « forts en français » plutôt qu'aux textes les meilleurs. Occasion délicate, pour l'instituteur, de faire preuve de son sens psychologique, en orientant le vote !

La mise au net du texte soulève une autre difficulté : du texte de l'enfant, porté sur la partie gauche du tableau noir, naît, par une habile discussion, un texte corrigé qu'on écrira en regard du premier. N'est-ce pas une erreur psychologique que de laisser si longtemps (car ce travail, très intéressant, progresse lentement) devant les yeux des écoliers le texte de gauche, semé de fautes de syntaxe et d'orthographe ?

Et voici une troisième difficulté, d'ordre moral celle-là : dans quelle mesure une classe peut-elle retoucher collectivement un texte individuel en lui laissant sa signature ?...

Quelle riche leçon d'analyse et de rédaction que la correction collective d'un texte libre ! Et combien motivée !

Employé comme seule technique de rédaction, le texte libre offre un grave danger, car les élèves s'occupent trop exclusivement de leurs propres productions au lieu de se hausser à l'étude et à la compréhension des textes les plus beaux des grands auteurs.

Mais utilisé parallèlement à l'analyse des œuvres d'adultes, le texte libre apporte à l'enseignement de la langue un complément fort sympathique, ne serait-ce que par cette collaboration libre des enfants ; lesquels d'entre nous, au temps lointain de notre scolarité primaire, n'eussent pris plaisir à s'imposer du travail supplémentaire de rédaction et à l'apporter au maître ? Je vous le demande, franchement...

Motiver les textes d'enfant en leur donnant un but, la diffusion... Informer les parents et les amis de l'école par la voie d'un JOURNAL qui reflète les activités de la classe... Nourrir du même coup, par la vente de ce journal, la caisse de la classe... Enfin, ce qu'aucun autre procédé ne réussit à faire : motiver les efforts enfantins en vue d'une maîtrise de l'orthographe (car, remarque P. Bovet, on ne peut décemment « sortir » un journal contenant des fautes)... Combien d'idées géniales, en partie empruntées par Freinet à des essais sporadiques et coordonnées par lui en une technique précise !

Il est certain que l'imprimerie, « outil » éminemment actif, oblige les enfants à l'attention et à la précision, transforme l'esprit de la classe, change des élèves passifs en de petits ouvriers actifs, débrouillards, responsables, un peu trop souvent maculés d'encre d'imprimerie, au grand désespoir des mamans.

La pratique de l'imprimerie à l'école appelle pourtant quelques réserves :

- L'imprimerie est un moyen, non un but. Le journal ne doit donc pas absorber tous les efforts de la classe. En particulier il faut éviter que le respect de sa date de parution ne devienne une obsession.
- Si le geste d'imprimer est bref et correspond, en comparaison du geste d'écrire, à un sérieux gain de temps, le geste de composer reste lent et son rythme présente un sérieux décalage avec celui de la pensée. L'imprimerie, pour cette raison, est mieux adaptée aux petites classes qu'aux grandes.
- L'Ecole normale reçoit passablement de journaux scolaires. Je ne perds jamais une occasion, lorsque je remercie les classes expéditrices, de leur suggérer d'imprimer non seulement des textes libres mais aussi des textes informatifs, en particulier les résultats de l'étude du milieu.

En effet, quelle que soit la grâce de ces rédactions enfantines, elles paraissent pauvres et vides à ceux qu'elles n'atteignent pas affectivement. Trop de ces textes n'ont ni valeur littéraire et, ce qui est plus grave, ni valeur morale : l'enfant qui a choisi (est-ce un choix ou une manifestation du subconscient ?) de conter un rêve étrange, une dispute, une farce, une polissonnerie quelconque a eu du succès et son « papier » a été retenu par ses camarades.

La CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE, pratiquée de tout temps, ne pouvait manquer d'intéresser Freinet qui l'a promue au rang de procédé régulièrement employé et étroitement codifié. Ne motive-t-elle pas dans sa propre classe la lecture des tout petits ? Ils tournent et retournent (je les ai vus !) la page de journal ou la lettre qu'ils ont reçue de leur correspondant et n'auront de cesse qu'ils ne l'aient déchiffrée...

Ce moyen didactique tisse un sympathique réseau d'amitiés de région à région, de pays à pays. Partant de l'échange du journal, il tend vers l'échange des correspondances individuelles, des cadeaux et, Freinet le prévoit, vers l'échange des enfants eux-mêmes. Notons qu'il ne gagne rien à rester trop longtemps au stade purement épistolaire, où l'intérêt s'épuise vite.

LA DOCUMENTATION DU MAITRE

La plupart des techniques actives décrites plus haut supposent une documentation de classe vaste et complète. Le maître sera fatalement appelé à fournir presque instantanément le document qui va répondre à la question de l'enfant. De plus, celui-ci travaillant souvent seul, il doit pouvoir retrouver lui-même très rapidement ces mêmes documents, à l'aide d'une clé de classification¹ bien à sa portée.

¹ La meilleure c'est « Pour tout classer » de Lallemand (Bibliothèque de travail de l'E.M.F.) accompagnée d'un « Dictionnaire-Index » alphabétique.

Aussi l'École normale de Neuchâtel réclame-t-elle de ses élèves, le jour des examens pratiques, la présentation d'un fichier bibliographique (format A6), d'un fichier de travail (fiches confectionnées ou découpées dans les journaux professionnels), et surtout d'un fichier d'information bien classé (format A4, classement vertical), outil indispensable à la conduite moderne de la classe.

TECHNIQUES ARTISANALES ET ARTISTIQUES

Il semble, à lire les pages qui précèdent, que l'enseignement actif va verser dans la « technicité », va se mouvoir dans des cadres didactiques précis, d'où la fantaisie est absente. On se dirigerait vers une école du type laboratoire !

Et pourtant (est-ce compensation, ou réaction contre l'intellectualisme qui entache l'école, ou fruits de la liberté donnée aux enfants ?) aucun autre mouvement pédagogique n'a attaché autant de prix à l'expression artistique des enfants et aux réalisations d'ordre artisanal !

En lieu et place des « dons » et des « occupations » de Froebel, nous trouvons, sur le plan de l'enseignement actif, une richesse insoupçonnée de vrais travaux, que ne désavoueraient pas les artistes et les artisans : peinture, lino, impressions, moulages, mosaïque, tissage, céramique...

La récente exposition du Palais de Rumine a montré, dans le domaine graphique, de quoi étaient capables des enfants que l'enseignement actif laisse spontanés.

* * *

Nous avons passé en revue les didactiques et les techniques qui contribuent à transformer l'enseignement intuitif en un enseignement actif.

C'est aux maîtres de choisir, dans cette gamme de procédés, ceux qui leur conviennent. Qu'ils se souviennent qu'à tout vouloir prendre ils risquent la catastrophe ! Et qu'ils n'oublient pas que, quelle que soit la forme d'enseignement choisie, certaines constantes, qui ont fait leurs preuves dans l'école d'autrefois, doivent absolument être maintenues : la concentration en vue de l'effort, la précision dans l'exécution, l'ordre et le soin, le climat tranquille et détendu.

A ce prix, les conquêtes techniques de l'école contemporaine conserveront toute leur valeur.

AD. ISCHER

*directeur des études pédagogiques
à Neuchâtel.*