

Le milieu local et l'enseignement

Autor(en): **Dévaud, E.**

Objektyp: **Article**

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

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

Heft 16

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1041358>

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.

Bulletin pédagogique

Organe de la Société fribourgeoise d'éducation

ET DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE DE FRIBOURG

Abonnement pour la Suisse : 3 fr. — Pour l'étranger : 4 fr. — Prix du numéro : 20 ct.
Prix des annonces : 15 ct. la ligne de 5 centimètres. — Rabais pour les annonces répétées.

Tout ce qui concerne la Rédaction doit être adressé à **M. le Dr Julien Favre**, professeur à l'École normale, Hauterive-Posieux.

Pour les annonces, écrire à **M. L. Brasey**, secrétaire scolaire, Ecole du Bourg, Varis, Fribourg, et, pour les abonnements ou changements d'adresse, à l'Imprimerie Saint-Paul, Avenue de Pérolles, Fribourg.

SOMMAIRE. — *Le milieu local et l'enseignement.* — *Rapport (suite).* — *Le deux novembre (poésie).* — *Les fêtes du centenaire de Louis Veuillot.* — *Echos de la presse.* — *Lecture et composition.* — *Bibliographies.* — *Chronique scolaire.* — *Annonces.*

LE MILIEU LOCAL ET L'ENSEIGNEMENT

I. Le Milieu local, point de départ de l'enseignement.

Lorsque l'enfant, âgé de six ou sept ans, pénètre pour la première fois dans nos classes, il n'est plus un ignorant. L'instituteur le plus infatué de science scolaire, qui le questionne, suppose de l'élève rougissant et embarrassé un savoir considérable. Il l'interroge sur la maison paternelle, le chien, les pommes, l'eau qui court dans le ruisseau tout proche, le feu qui brûle, le fer qui est lourd, le bois qui est léger. L'enfant répond de son mieux. Que ne connaît-il pas, en effet, de ce qui, dans son milieu, l'intéresse, entre pour quelque part dans sa vie. Il apporte en classe toute l'expérience curieuse de ses premières années, tout ce qu'il a vu dans ses promenades et ses flâneries, tout ce qu'il a touché, goûté,

cassé dans ses jeux, tout ce qu'il a entendu de ses camarades ou dans le cercle de la famille. Il apporte aussi sa langue maternelle, trésor dont nous apprécierons la valeur si nous songeons au fatigant labeur qu'il faut fournir pour apprendre une langue étrangère et la balbutier plus mal que l'enfant de sept ans sa langue maternelle. Or, pour le petit au berceau, tout langage, sauf celui des pleurs, est étranger. Il apporte enfin une somme non méprisable de sentiments, d'habitudes, de dispositions héritées ou acquises, de réflexions, d'idées et d'opinions, d'essais même de généralisation. C'est sur cette base de connaissances que le maître fonde ses leçons, connaissances confuses, incohérentes, sans doute, mais qu'il s'agit précisément de débrouiller et d'ordonner. Si l'on veut bien y réfléchir, nulle période n'est plus féconde en instruction que celle du premier âge, qui cependant précède l'école.

Aussi bien, l'école, loin de méconnaître et de dédaigner ce savoir spontané, doit s'en servir constamment, le corriger parfois, le compléter souvent, le prolonger, l'organiser enfin en une synthèse finale qui ne s'opérera sans doute que dans le courant des dernières années primaires, mais qu'il faut prévoir dès les premières classes.

Tout l'effort des débuts de l'enseignement devrait donc porter sur ce point : vérifier, préciser, raisonner, ordonner le savoir que fournit le coin de terre où l'enfant est né, où il a grandi, où vraisemblablement il mourra. C'est ce qu'avait compris notre bon maître, R. Horner, qui, il y a bientôt cinquante ans, écrivait dans son *Guide de l'Instituteur*, ouvrage épuisé, mais non vieilli : « Ce n'est ni le catéchisme, ni la lecture qui sera le point de départ de l'enseignement élémentaire, mais l'enseignement intuitif, lequel, par son objet, par sa forme et par ses procédés, servira de transition naturelle entre l'éducation domestique et l'instruction régulière de l'école. » Voulait-il donc écarter de l'école l'étude de la langue maternelle ou celle de la religion ? Non, certes ! Mais, dans l'étude de la langue, les premières années scolaires doivent simplement amener l'écolier à prendre conscience de la connaissance que lui en a donné sa mère d'abord et l'ambiance sociale ensuite. L'un des biens les plus précieux que transmet l'ambiance sociale, n'est-ce pas cette langue, justement appelée maternelle parce que ce n'est point l'école qui l'enseigne, mais l'éducatrice essentielle du milieu domestique et local : la mère ? La langue maternelle fait donc partie de cette investigation scolaire du milieu local qui est la tâche principale des premières classes. Le vocabulaire, qu'il s'agit

au reste d'étendre, de préciser, de corriger, porte sur les objets, les qualités, les actions et les sentiments observables dans le milieu local. Les livres de lecture des cours élémentaires traitent aussi, sous peine d'être ennuyeux et de demeurer incompris, de sujets usuels et quotidiens. Et la grammaire du premier âge prend son point de départ et ses matériaux d'observation et de raisonnement dans le langage que parle l'enfant, sur lequel on l'invite à revenir, pour redresser ce qui est défectueux et parfaire ce qui est incomplet.

Mais les exercices de langage sont des formes qui enveloppent des réalités pour les exprimer. Ce sont donc des « réalités » que doivent proposer en premier lieu les leçons scolaires. Et quelles sont ces réalités, sinon les leçons de choses des classes inférieures ? Mais où puiser les choses de ces leçons ? Nous l'avons dit et le redisons encore : dans l'entourage de l'écolier. Ce n'est donc ni la langue ni le calcul qui doivent occuper le premier rang dans un programme élémentaire, mais les branches qui fournissent à l'écolier des idées sur les choses et les êtres au milieu desquels il vit. Donner la première place à ces branches ne signifie pas nécessairement leur consacrer la majeure partie du temps disponible, au détriment de disciplines plus lentes à approprier (langue ou calcul), mais les faire précéder ces dernières. Les leçons qui communiquent des réalités doivent être enseignées avant celles qui expriment ces réalités (lecture, orthographe, grammaire) ou les mettent en œuvre (composition, calcul, dessin). C'est trop évident !

Quant à la religion, elle appartient, elle aussi, à l'ambiance de l'enfant. Le coin de terre où le petit chrétien grandit a pour centre l'église, avec son presbytère, son curé, ses cloches, ses cérémonies. Dès sa venue en ce monde, l'enfant a été porté dans cette église pour y recevoir le baptême qui l'a marqué du signe du Christ et l'a agrégé au groupe de la confession locale. Bien avant de sortir de l'enclos domestique, il a appris à connaître Dieu, le bon Dieu ; il a joint les mains ; il a balbutié des prières devant le crucifix et les « images » suspendues à la paroi. A sa manière, il a vécu de vie chrétienne. Il a sans doute fréquenté quelque office. Et les vérités essentielles de la religion lui ont été révélées par sa mère avant d'être expliquées par le prêtre. Nous souhaitons, quant à nous, que Dieu reste longtemps, toujours, en notre patrie, le Maître tout puissant et très doux que nos enfants apprennent à connaître dès leur bas âge et auquel ils s'adressent en toute confiance et simplicité, parce que, invi-

sible et présent, Il prend une large part à la vie familiale entière. Nous souhaitons que la religion soit un patrimoine jalousement gardé et transmis par nos familles à leurs descendants, si bien que l'école et le catéchisme puissent se fonder sur ce premier contact avec la vérité pour rendre mieux consciente, compléter, développer la doctrine apprise dans ses éléments et surtout pratiquée, devenue habituelle, grâce à l'influence de l'ambiance locale imprégnée de vie religieuse. A notre avis, la religion fait partie du programme dès les premières années, parce qu'elle aussi est une « réalité » du milieu local, et la plus prenante, la plus féconde des réalités pour l'enfant, quand le maître ou le catéchiste en savent tirer parti.

Toutes les branches, en somme, des trois ou quatre premières années primaires au moins devraient appuyer leur enseignement sur les « leçons de choses » qu'offre le milieu local.

Mais alors, pourquoi faire venir l'enfant à l'école ? Ne serait-il pas plus logique de le laisser circuler dehors jusqu'à dix ans, des champs voisins à la forêt prochaine ? Il y rencontrera les mêmes objets qu'en classe et les connaîtra mieux sans doute, parce qu'il jouira de leur contact immédiat, parce qu'il les expérimentera directement, parce qu'il y prendra un intérêt infiniment plus vif, puisque aucune contrainte ne le tourmentera. Vive donc l'école buissonnière !

Mais il s'agit de l'instruction régulière de l'école qui se substitue à l'instruction amorphe de l'éducation domestique. Il s'agit d'instruction et d'enseignement intuitif et non d'un jeu quelconque. Ce ne sont point seulement les yeux et les doigts de l'écolier qu'il faut exercer maintenant, mais son intelligence devenue assez forte pour qu'on la développe par des exercices appropriés. L'enfant réfléchit volontiers, mais sur le sensible ; il raisonne avec plaisir, mais sur le concret. Dès qu'on quitte le domaine du sensible et du concret, il ne saisit plus, il se tait et se lasse. Il n'est donc pas dépourvu d'intelligence ; il ne demande même pas mieux que de l'exercer et d'acquérir des connaissances qui sont déjà abstraites et générales. Mais cette intelligence a besoin de s'appuyer constamment, pour fonctionner, sur le concret, le sensible, qui seul lui est immédiatement accessible. Et quel est ce domaine sensible et concret, intuitif, si ce n'est celui que ses yeux ont curieusement parcouru dès qu'ils se sont ouverts, celui que ses pieds ont exploré en tout sens dès qu'il a pu marcher, le milieu local.

L'enfant ne pense pas à soi, ou plutôt ne se replie pas sur

soi, pour s'analyser et se connaître; la réflexion un peu abstraite lui coûte beaucoup; il ne l'entreprend que par force et sur l'ordre du maître; il en oublie bientôt les résultats. Il ne s'appartient pas; il vit en dehors de lui-même; il est possédé pleinement par l'extérieur, par les couleurs et les reliefs des choses, par le mouvement, le bruit, tout ce qui frappe et captive ses sens. Aussi s'aménage-t-il très bien dans son milieu, s'y adapte à merveille, le furète, l'explore et s'y meut à l'aise. Le moindre événement, deux attelages qui s'embarrassent, un trou qu'on creuse, un arbre qu'on abat, le trouve présent, attentif, bouche bée, pendant un long temps. Ne trouvons-nous pas dans cet intérêt qu'il témoigne à son milieu, dans ses questions sur le pourquoi et le comment de tout ce qui s'y passe et de tout ce qui s'y trouve, de précieuses indications sur ce dont il a besoin de savoir, sur ce qui, par conséquent, doit former le fond de notre enseignement. Il est en effet très avide d'apprendre et appliqué quand on l'intéresse et pique sa curiosité.

Son cerveau s'est en effet lentement formé, moulé, sur le relief de la petite patrie locale, la seule pour ses premières années. Il en a chaque jour amassé et renforcé les images. A vingt ans, à l'âge où le caractère, selon un mot expressif de W. James, se prend comme du plâtre, les lignes de l'horizon natal, et les mœurs, et le langage, et les souvenirs de l'enfance heureuse et ceux des morts enterrés autour de l'église, y demeurent ineffaçablement inscrits. Il peut partir pour les contrées lointaines; il peut croire qu'il a oublié les sites et les gens de son jeune âge. Mais les représentations des horizons de l'enfance, des mœurs, des usages dont il a pris l'accoutumance, des gens, de ceux surtout qui lui sont unis par les liens infrangibles de la chair et du sang, toutes ces images remontent inlassablement dans sa conscience, qui l'y ramèneront avec la ténacité douce des puissances inflexibles. Et voici qu'un jour il a senti la nostalgie l'envahir; le besoin grandit, de plus en plus impérieux, de revenir. Il y revient, en effet, presque fatalement, pour y mourir. Car, pendant nos premiers vingt ans, nous acquérons l'*habitude* de notre pays. Et cette habitude, une fois enracinée, se prend et se fixe avec notre organisme et notre caractère et nous lie définitivement à l'endroit coutumier. Il peut être de climat rude et pauvre de culture; l'adulte y reste quand même et se trouve mal à l'aise ailleurs, parce qu'il s'y est habitué. L'habitude exerce une irrésistible emprise. « C'est elle, dit W. James, qui seule maintient dans les chemins de la vie les plus durs et les moins séduisants ceux que leur naissance et

leur éducation y ont placés. C'est elle qui fait tenir la mer tout l'hiver au pêcheur et au mousse; elle qui retient le mineur dans les ténèbres, elle qui nous protège de l'invasion des habitants du désert et des zones glacées. Elle nous condamne tous à combattre le combat de la vie à la place que nous fixe notre éducation ou notre choix antérieur. » Et pour nous faire toucher du doigt la puissance de cette habitude à un site, à des mœurs, à un langage, à une vie sociale enfin d'un milieu déterminé, souvenons-nous que c'est elle qui obligeait les vieux soldats au service étranger, par la trop séductrice évocation des images des montagnes aimées, à désertier à l'ouïe ensorcelante du *Ranz des Vaches*.

(A suivre.)

E. DÉVAUD.

RAPPORT

sur l'administration de la Caisse de retraite des membres du corps enseignant primaire et secondaire du canton de Fribourg, pour l'année 1912, lu à l'Assemblée générale du 28 juin 1913, à Fribourg.

(Suite)

Cotisations des Sociétaires.

En 1912, le Caissier a perçu :

a) 46 $\frac{3}{4}$ cotisations arriérées, à 15, 30 ou 40 fr.	Fr.	1,830 —
b) 5 cotisations à 15 fr. pour 1912	»	75 —
c) 339 cotisations à 40 fr. pour 1912.	»	13,560 —
Total pour 390 $\frac{3}{4}$ cotisations		Fr. 15,465 —
En 1911, il avait été perçu pour 417 $\frac{1}{4}$ cotisations	»	15,660 —
Diminution	Fr.	195 —

qui s'explique par le fait que le nombre des cotisations arriérées perçues en 1912 a été moins élevé qu'en 1911. En réalité, il y a eu augmentation.

Selon rapport du caissier, 305 cotisations à 40 fr. et 5 cotisations à 15 fr. avaient été payées, à la date du 12 septembre, soit spontanément, soit au reçu de la carte de rembours. Au 9 novembre, il restait à percevoir 38 cotisations dont 26 furent payées encore avant le 31 décembre.

Subside de l'Etat.

En 1912, il n'a été encaissé, à titre de subside de l'Etat, qu'une somme de 12,440 fr. correspondant aux cotisations versées jusqu'à la