

Remarques sur notre programme

Autor(en): **Dévaud, E.**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **66 (1937)**

Heft 4

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1040935>

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.

Remarques sur notre programme ¹

I. Aux autres

Nous n'avons pas l'honneur d'être des Vaudois, ni des Neuchâtelois, encore moins des Genevois. Nos populations fribourgeoises n'ont jamais appartenu à aucun de ces cantons ; notre histoire se déroule indépendante de la leur depuis un millénaire. Nos villages s'étagent à des altitudes dont la moyenne est 600 m., dans une terre plus âpre, plus pauvre, plus exigeante. Ils ont parlé jusqu'ici et parlent encore par-ci par-là un dialecte romand que nos voisins ne comprennent plus depuis cent ans. La doctrine protestante, telle que l'a définie le haut et puissant gouvernement de Berne, nous a encerclés pendant quatre cents ans d'un anneau que la Révolution française a quelque peu desserré. Nous sommes autres ; nous sommes décidés à rester autres ². A vouloir imiter nos cousins plus riches de Lavaux et du Jorat, nous ferions de bien mauvais Vaudois ; nous ferions de plus mauvais Neuchâtelois ; nous ferions de ridicules Genevois. Au reste, ces excellents concitoyens ne nous demandent nullement de les imiter ni ne le désirent. Nous ne servons jamais mieux notre Suisse qu'en gardant et sauvegardant le caractère régional de notre pays fribourgeois. Gottfried Keller, un Suisse authentique, se félicitait, en 1860, « qu'il n'y ait pas une seule espèce de Suisses, mais qu'il y ait des Zuricois et des Bernois, des Unterwaldiens et des Neuchâtelois, des Grisons et des Bâlois, et même deux espèces de Bâlois, qu'il y ait une histoire d'Appenzell et une de Genève », une de Fribourg aussi, fort différente de celle de Berne comme de celle de Lausanne, et il priait Dieu de conserver à la Suisse « cette diversité dans l'unité ». C'est à la conserver que doit s'appliquer de tout son pouvoir notre école primaire fribourgeoise, surtout celle de la campagne.

Autre peuple, autre éducation, autre enseignement. Ne jetons pas des regards envieux sur les écoles de Vaud, de Neuchâtel, de Genève, encore moins sur celles de France. Admirons l'ampleur imposante et la densité de leurs programmes, la subtilité de leurs méthodes, la sûreté de leur jugement sur l'étendue, la largeur, la profondeur de l'intelligence de leurs élèves, sans nous soucier de les égaler. Nos enfants sont plus lents de conception et d'élocution ; leur trésor

¹ Le programme des branches de connaissances au cours supérieur comprend quatre parties : I. Connaissances sur le pays (histoire). — II. Connaissances sur la terre (géographie). — III. Connaissances sur la nature. — IV. Connaissances sur la société. Cette dernière partie réclame encore quelque réflexion. Elle ne tardera pas à paraître.

² La base de l'éducation nationale est la tradition ; or, nous ne rencontrons la tradition que dans la région, selon les justes remarques de G. de Montenach : « De là, la nécessité pour nous de procéder à l'utilisation de toutes les valeurs régionales et, par conséquent, de nous déclarer adversaires de tous ceux qui voudraient établir arbitrairement quelque chose de Suisse qui ne serait pas directement enfanté par la région. Quoique cette erreur soit toujours propagée et défendue par plusieurs esprits éminents, c'en est une de croire et de proclamer que nous deviendrons de meilleurs Suisses en nous dépouillant de nos particularités locales et cantonales pour adopter une formule nouvelle de penser, conventionnellement qualifiée d'helvétique. » *L'Éducation nationale dans ses rapports avec la tradition, la région et la beauté*, p. 15 (Fribourg, Fragnière, frères, 1916). Voir aussi mes *Réflexions sur l'éducation patriotique à propos de la motion Wettstein* (Fribourg, St-Paul, 1918).

intérieur de faits observés et d'images conservées est totalement différent. Exigeons d'eux ce qu'il est possible et raisonnable d'exiger. Si quelque fat nous estime arriérés et le laisse entendre, ne nous impatientons pas ni ne nous offenso. On peut remplir sa destinée d'homme et de chrétien avec un bagage scolaire restreint et des diplômes modestes. Les soldats qui sont partis au secours de Berne, en 1918, n'ont pas eu à produire leurs livrets scolaires. C'est pourquoi nous prions nos voisins de ne pas s'étonner si ce que nous proposons d'enseigner à nos petits paysans soit d'ambition si bornée.

Quelques pédagogues ont daigné accorder quelque attention à notre *Pédagogie du Cours supérieur*. Ils se sont étonnés de la modicité de nos revendications réformistes et nous ont averti qu'ils nous refusaient le titre de représentant de la « pédagogie nouvelle », titre que nous ne leur avons pas demandé. De quel droit régèment-ils leurs collègues et leur distribuent-ils de bonnes et de mauvaises notes ? Si j'avais à me justifier devant leur austère aréopage comme un écolier en faute, je leur dirais que je prends l'école de chez nous dans des circonstances concrètes qu'il n'est pas en mon pouvoir de changer : 1° la pauvreté de nos communes et des parents de nos élèves ; 2° le grand nombre des enfants qui peuplent nos écoles, cinquante et soixante parfois, de 6 à 16 ans, des deux sexes souvent ; 3° le personnel enseignant tel qu'il est, avec sa variété d'intelligence, de bonne volonté, d'application, d'initiative et de persévérance ; 4° les lois et les règlements scolaires tels qu'ils sont ; 5° les exigences des travaux de la campagne et la difficulté des distances ; 6° les manuels surtout, qui ne sont pas tous en toutes leurs parties selon mon cœur, mais qui sont neufs et demeureront pendant vingt-cinq ans encore en usage obligatoire dans nos classes.

Il est assurément commode et facile de tracer sur le papier le plan d'une école idéale, organisée en divisions homogènes de vingt têtes chacune, pourvue d'un coûteux matériel d'intuition et d'étude fabriqué selon les données les plus récentes de la psychologie enfantine et de la didactique de la dernière heure, dirigée par un maître également rompu à l'enseignement actif de toutes les disciplines humaines, sinon divines, à la pratique des tests et de la pédagogie quantitative, au maniement diplomatique de groupes d'élèves se gouvernant eux-mêmes autonomement. Je saurais, je crois, m'écrier aussi bien que d'autres : Transformons l'école ! et construire, sous les yeux ébahis du lecteur, un enseignement admirable, mais qui ne sortirait jamais des deux couvertures qui l'enserrent et de la bibliothèque où il dort, un chiffre au dos.

Mon dessein est à la fois plus ambitieux et plus modeste : acceptant tout ce que, personnellement et tout seul, je ne puis transformer, je me demande, connaissant nos élèves et leurs maîtres, quel progrès, ou ce qui me paraît tel, je puis obtenir immédiatement et partout, dans nos campagnes. Les procédés de *Lire, Parler, Rédiger* sont entrés, depuis deux ans (1934), les uns ici, les autres là, dans l'enseignement de presque toutes nos écoles ; l'an dernier (1935-36) et cette année (1936-37), deux des centres d'étude sur quatre ont été essayés dans les trois quarts de nos cours supérieurs ; cela sans invitation officielle, par la seule persuasion, par la claire vue qui s'est imposée aux maîtres qu'une telle réforme était possible, qu'on ne risquait rien à la tenter. L'intérêt qu'ont montré les élèves vient d'achever la conviction de ceux qui doutaient encore. Ce que je propose n'est certes pas un programme idéal ; ce n'est pas même l'enseignement que, personnellement, je souhaiterais ; c'est celui qu'il me semble qui peut être réalisé immédiatement, chez nous, parmi nos paysans, dans les conditions concrètes de lenteur réfléchie chez nos enfants, de bon vouloir prudent,

voire timoré, chez nos maîtres, sans exiger d'argent d'institutions qui n'en ont pas, sans procéder à un remaniement de notre organisation scolaire, que je ne juge pas opportun de bouleverser.

Les programmes que voilà sont destinés exclusivement au cours supérieur des écoles campagnardes. Ils ne sont pas applicables à celles des villes dont les conditions sont autres. Les petits campagnards restent en général deux ans (ou trois) au cours inférieur, trois ans au cours moyen, trois ans ou quatre au cours supérieur. Les inspecteurs m'ont averti que la plupart n'y restaient que trois années complètes. J'ai donc divisé le programme que j'estime suffisant pour ceux qui ne poursuivront pas leurs études dans des établissements secondaires en trois « plans », un par année scolaire ; ils sont indépendants et interchangeableables ; les élèves entrant au degré supérieur au long des trois années les aborderont successivement ; ceux qui entrent la première année commenceront par le premier ; ceux qui entrent la seconde année, par le second et ceux qui entrent la troisième année, par le troisième ; après quoi l'on reprendra le premier. Ces plans sont donc enseignés simultanément aux élèves des trois années du cours supérieur.

La distribution du programme en années scolaires est plus avantageuse assurément. Je me place, je l'ai dit, sur le terrain des faits. Nos classes sont souvent nombreuses ; il est des effectifs qui dépassent la soixantaine, et de tous les degrés. Le maître doit s'écarteler en quatre pour faire travailler de front les petits qui ne savent pas lire, les « lecteurs » du cours inférieur, le cours moyen, le cours supérieur ; il ne saurait conduire utilement huit ou neuf divisions.

L'effort de notre école populaire ne doit pas se borner à donner à nos enfants la formation que réclame leur situation individuelle future ; elle doit les rendre capables de jouer leur rôle dans les groupements nationaux et sociaux dont ils feront partie, de vivre aussi, selon leur état, de la vie intellectuelle, morale, religieuse, qui est celle de notre pays et de notre temps. Le programme contient donc des branches de culture, dont les principales sont l'instruction religieuse, la langue maternelle et le calcul ; j'en ai fait abstraction ici. Au reste, on trouvera dans *Lire, Parler, Rédiger* les exigences que je crois pouvoir formuler pour les sections fondamentales de la langue maternelle. La présente étude est une contribution à l'établissement d'un programme que les « autorités compétentes » élaboreront plus complètement dans trois ou quatre ans. D'ici là, nous essayerons, nous expérimenterons. Des instituteurs diligents s'y appliquent, que des inspecteurs surveillent d'un œil attentif et critique, aussi désireux que moi d'une meilleure adaptation de notre enseignement à la vie, soucieux également de ne rien tolérer qui serait utopique ou désordonné. Je puis me fier à ces excellents collaborateurs.

II. Aux nôtres

Quant à nous, continuons d'être fidèles à notre méthode traditionnelle, innovant, oui, mais dans la ligne de nos pratiques coutumières et dans l'esprit des principes que nous avons reçus de nos anciens maîtres, le P. Girard d'abord, puis le chanoine Horner. Il y a cinquante ans, bien avant que l'on parlât de l'étude du milieu, nous avons fondé notre enseignement sur l'observation du milieu. Par milieu, nous avons entendu jusqu'ici non seulement la nature et ce qu'elle produit, mais la vie sociale dans la famille, le village, la région, mais les travaux de la ferme et des champs, au gré des saisons, mais les jours de fête

et les jours de deuil, la vie sociale, la vie religieuse, tout cet ensemble de faits et de gestes, de croyances et d'habitudes, qui enserme l'enfant dès sa naissance comme un « sein spirituel » — le mot est de saint Thomas — où il devient un homme, sans qu'il en prenne nettement conscience, mais un homme d'un tel endroit, donc d'une telle langue, d'une telle culture, d'une telle mentalité. C'est le procédé de la nature de former un homme, mais un homme concret, par l'influence du lieu naturel et du milieu culturel.

Ce procédé, le chanoine Horner l'a excellemment adapté aux deux premiers cours de nos écoles sans avoir jamais su se l'expliquer à lui-même ni l'expliquer aux autres. Il sentait qu'il devait en être ainsi. Il n'a rien compliqué ; il n'a pas élaboré de programmes savants ni n'a publié de directives avec des noms tirés du grec ou traduits de l'allemand. Il a composé deux livres qui, le premier, parlait de la vie au village, le second, du pays, le pays étant identifié au canton, ce qui peut se faire chez nous, le canton étant assez grand pour qu'il puisse vivre d'une vie civique et culturelle propre, assez petit pour que, de partout, les écoliers embrassent son territoire d'un regard circulaire. Et n'ai-je pas dit souvent que l'enseignement devait tirer sa « matière » des objets situés dans le cercle que l'écolier parcourait de ses pieds au cours inférieur et de ses yeux au cours moyen ?

Qu'a demandé le chanoine Horner de ses instituteurs, nos devanciers immédiats ? Qu'ils apprennent par leçons d'observation — qu'il dénommait à la mode d'alors leçons de choses — le village, puis le pays ; et que, la leçon de la chose en question terminée, on vint au livre, on y retrouvât ce qu'on avait observé du village, du pays. Cette méthode simple et réaliste de se servir de ses livres comme programme détaillé pour l'étude du milieu, de la réalité, l'auteur n'a pas réussi à la faire comprendre. Des disciples maladroits l'ont réduite en un formalisme si exaspérant que ce ne fut bientôt qu'un cri de malédiction contre cette méthode dite de « concentration ». Depuis trente ans, qu'on souffre cette confiance, je m'applique à dégager la vraie méthode de mon bon maître de l'amas des superfétations étouffantes d'une part, des préjugés injustifiés, d'autre part, qui la déforment et l'empêchent de communiquer la vie aux intelligences et aux cœurs, à l'expliquer, à la compléter par une pédagogie du cours supérieur qui la continue et l'achève, mais selon le mode et l'esprit qui conviennent à des jeunes qui ne sont plus des enfants, qu'il faut préparer à l'action immédiate et concrète qu'ils auront à fournir dans peu d'années, dans peu de mois, qu'ils fournissent déjà, à la maison, aux champs, dans leur milieu familial, dès l'heure de la sortie, le soir, avant celle de l'entrée, le matin.

Nous continuerons donc à partir du village au cours inférieur, de la région et du pays au cours moyen, pour aller aux livres qui nous parleront du village et du pays encore ; la causerie « sur le contenu » de nos lectures retiendra nos écoliers sur le pays réel, s'efforçant de leur former une mentalité de devoir et d'amour à l'égard de leur milieu paysan, de sa nature, de ses travaux, de ses gens. Qu'est-ce que cela, sinon rendre l'enfant conscient de cette emprise de la vie concrète en un lieu, en une ambiance sociale, qui est celle de ce « sein spirituel » qui le fait homme, en expliquant et ce lieu et cette ambiance, cette nature, ces travaux, ces gens, en fonction desquels il s'élève aujourd'hui et vivra demain.

Et justement, tandis que les cours inférieur et moyen font connaître le milieu naturel et social, par observation quelque peu réfléchie déjà, le cours supérieur a pour tâche propre de préparer le jeune à y vivre, à y remplir son rôle de personne, à y accomplir sa destinée. Le premier enseignement allait

aux objets du milieu pour que l'écolier apprenne à les connaître ; le second s'adresse au sujet et forme sa mentalité à l'égard de la vie de personne qu'il doit vivre dans l'ambiance naturelle et sociale du pays, l'initie à l'attitude intérieure qui doit être la sienne, pour que, civiquement et chrétiennement, il y réalise sa fonction de personne. Cette fonction de personne implique une attitude de l'esprit, de la volonté, des sentiments, à l'égard du monde entier, de l'humanité totale, situant ce jeune homme dans l'ensemble des hommes, y déterminant son rôle, mais rôle tenu en un lieu, en un milieu, qui n'est autre que celui où Dieu l'a mis, où il lui a réservé ses grâces, où il lui a fixé sa destinée en une vocation singulière, unique, la sienne, à laquelle les éducateurs ont le devoir de le préparer. Les éducateurs scolaires l'y préparent en lui faisant comprendre les relations qui le lient à la terre en ce lieu et aux hommes en ce milieu, et comment, là où il est, il se servira de la terre et servira Dieu en servant les autres hommes. C'est, à mon avis, tout le programme des branches profanes, et spécialement celui des branches de savoir, au cours supérieur.

Il s'ensuit que l'on peut assigner à ces branches un but matériel : un certain nombre de connaissances qu'il faut que le maître enseigne et que les écoliers apprennent, et un but formel ou intentionnel : une certaine attitude intérieure à provoquer, une certaine décision vitale à faire prendre d'une résolution consciente et libre, une intention à poursuivre au long de l'existence, là, dans ce village, au sein de ce pays. Ce dernier but « informe » l'enseignement, c'est-à-dire lui insuffle son esprit, lui communique son ardeur, lui assure un retentissement jusqu'en l'intime de la personnalité des jeunes qui s'y laissent gagner, ainsi que son efficence conquérante et durable.

Connaissances et attitude à l'égard du pays. Le but matériel, c'est un certain nombre de faits historiques qu'il faut étudier. Le but formel : accepter pour sienne la patrie à laquelle l'histoire démontre être rattachés le village et le canton, avec tous les devoirs et tous les amours que cette reconnaissance comporte.

Connaissances et attitude à l'égard des autres hommes, car, à l'école primaire, la géographie est moins celle de la terre que des hommes qui l'habitent. But matériel : acquérir quelques notions sur la terre et les hommes de la patrie d'abord, puis sur le continent autour de la patrie, enfin sur le globe et les astres dans le vaste univers. But formel : se persuader des liens qui nous attachent aux hommes qui ne sont pas nos compatriotes, ce qu'ils nous sont, ce que nous leur sommes et comment nous pouvons étendre jusqu'aux plus lointains, qui ne sont ni de notre couleur ni de notre race, notre sympathie et notre fraternité en un Sauveur commun, en un Père commun.

Connaissances et attitude à l'égard de la nature. But matériel : notions élémentaires des sciences par l'exploration raisonnée d'un certain nombre de collectivités naturelles, puisqu'il faut renoncer aux cours complets de zoologie, de botanique, de physique, de chimie. But formel : comment mettre la nature au service de la vie, de toute la vie, puisque nous tirons de l'univers matériel non seulement la subsistance de notre corps, mais les idées de notre esprit, et puisque nous réalisons notre tâche d'homme et de chrétien en des actes qui se portent sur cet univers matériel, en particulier par le travail, ce travail qui nous lie à la fois à la nature terrestre et à l'éternité ; adhérer au travail, c'est adhérer pleinement au destin temporel que la Providence assigne tout spécialement au paysan.

Connaissances et attitude à l'égard du milieu au sein duquel nous avons

à remplir notre rôle de personne. But matériel : les institutions politiques et sociales du village, du pays, de la nation. But formel : se convaincre que nous ne devenons une personne qu'en acceptant pour nôtre l'ambiance sociale où Dieu nous a placés, qu'en prenant conscience du rôle qui nous est dévolu, des obligations qui en découlent, obligations de justice, obligations de charité, qu'en nous disposant à les remplir sans retour égoïste sur soi, en sachant perdre sa vie pour la gagner.

N'avons-nous pas trop exclusivement veillé à l'absorption des « matières » du programme ? N'avons-nous pas estimé que plus massive en était la dose enfournée dans la mémoire, plus le niveau de l'instruction était monté ? L'instruction mesurée aux examens de recrues peut-être, mais non la vraie culture, ni civique, ni intellectuelle, ni morale. Ce qui importe par-dessus tout, c'est la formation de l'homme, non d'un homme abstrait, impersonnel, mais de l'homme d'un lieu, d'un état, d'une profession, d'une famille dans un village, d'un village dans un pays, qui sait penser, vouloir, aimer, agir, mais dans le concret même de la vie où toute sa vie est engagée, qui est une personne enfin jouant son rôle parmi d'autres personnes jouant le leur, toutes formant le pays et la nation, parmi d'autres pays et d'autres nations au sein de l'humanité, qui tout entière monte plus haut, quand l'un des membres, quelque part, s'élève à plus d'humain, se hausse vers le divin.

Oui, on s'est trop contenté de faire apprendre les « matières » des branches de savoir. On a négligé l'esprit et l'intention. On n'a pas ordonné la personne en devenir à son rôle prochain dans le milieu et dans le monde. Alors, les jeunes n'ont plus su à quoi vouer leur vie ; ils ne l'ont conçue que rampante et égoïste, où le ventre l'emportait sur la tête et le cœur. Il en est résulté ce dont notre Europe n'est que trop infestée : ces individus aigris et négatifs, prêts à tous les hurlements, à tous les mauvais coups peut-être, qui se disent socialistes et communistes, qui ne sont que des anarchistes malfaisants.

Les vrais socialistes, les communistes de conviction et d'action, pourquoi se sont-ils laissé prendre à ces pauvres utopies de bien-être matériel, si éloignées en somme de tout ce qui est de l'humain ? Parce que cette réalisation d'une société où régnerait plus de justice, un bonheur mieux réparti, leur est apparue comme une religion. Ils se sont laissé conquérir par sa « mystique ». Mais comment ont-ils pu se donner, se dévouer, à cette caricature de religion et de mystique ? Plusieurs causes expliquent cette aberration, car le cas est complexe. L'une, plus effective qu'on ne pense, à mon jugement, ne serait-elle pas que l'école, bornons-nous à elle, n'a su leur donner ni religion vivante ni mystique généreuse, j'entends cette explication de leur personne concrète et de sa situation dans leur patrie et le monde, et de sa condition par rapport à la nature et au travail manuel, et de son rôle par rapport à la société, et finalement de sa destination par rapport à elle-même et à Dieu ? L'école a enseigné abstraitement les « matières » du programme ; elle a oublié l'homme vivant, qui n'est vivant que dans le concret d'un temps, d'un lieu et d'un milieu.

E. DÉVAUD.

