

# Éducation ou instruction publique

Autor(en): **Ducarroz, M.**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **78 (1949)**

Heft 11

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1040552>

## **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.

# Education ou instruction civique <sup>1</sup>

Ce n'est pas notre propos, loin de là, de condamner l'enseignement systématique de notions touchant les rouages et le fonctionnement de nos institutions. Sans l'ombre d'un doute, ces éléments d' « instruction civique » doivent être enseignés en temps opportun, soit durant les dernières années de scolarité primaire. Y renoncer sous prétexte que les intelligences manquent de maturité constituerait une erreur pédagogique de taille dont on mesurerait bientôt les fâcheuses conséquences.

Il faut à cet âge, alors que la mémoire est encore docile, réceptive, fidèle aussi, donner à l'adolescent un cadre, une toile de fond, un schéma clair, sobre de conception, dans les limites duquel viendront peu à peu s'insérer, s'intégrer des notions plus complètes, réelles, puisées à même la vie, qu'il sera infiniment plus aisé alors de coordonner, de constituer en synthèse. N'est-ce pas l'avis du regretté professeur A. Carrard (*Jeunesse de demain*), qui supplie les maîtres « de réduire autant que possible le nombre des sujets à enseigner, de se contenter d'une « armature de fer », base indispensable pour y asseoir plus tard l'édifice des connaissances ».

Avouons cependant, en toute franchise, que cet enseignement formel que nous dispensons actuellement à nos jeunes disciples ne nous donne pas satisfaction, et les résultats obtenus ne paient pas, ne compensent pas la somme d'efforts déployés. Les examens fédéraux de ces dernières années confirment par ailleurs ce jugement, si sévère soit-il. Dans un remarquable article paru dans les *Etudes Pédagogiques 1948*, M. Chantrens, expert d'arrondissement, déclare sans ambages : « L'école se fait d'ailleurs de singulières illusions sur la persistance du savoir qu'elle distribue ainsi. Les examens des recrues ne sont que trop éloquents à cet égard. Ils montrent que les connaissances civiques formelles sont trop souvent inexistantes, ou généralement vagues et confuses. Un inspecteur scolaire résume très exactement, dans son rapport, les constatations désenchantées de ses collègues experts romands unanimes, en écrivant : « L'ignorance des jeunes gens en matière d'instruction civique est inquiétante. Leurs connaissances — lorsqu'ils en ont — sont superficielles, fragmentaires et confuses. » Dans son rapport général de 1943, l'expert en chef déclare : « Dans la moyenne, les recrues ont conservé le souvenir d'une poignée de dénominations et de notions inconsistantes et surtout d'une foule de noms de « conseils » amalgamés en un inextricable écheveau... »

Bien des collègues, surtout parmi ceux qui ont fonctionné et fonctionnent encore en qualité d'experts aux examens de fin de cours complémentaire dans le canton, souscriront sans peine à de telles assertions, quelle qu'en soit l'amertume. Les faits parlent. Rien ne sert de se lamenter. Il faut avoir le courage de reconnaître ces déficiences pour être à même d'y porter remède.

Nous avons fait allusion précédemment à la persistance d'une pratique pédagogique regrettable, dangereuse même, parce que s'accommodant de la passivité de nos élèves, inadaptée à leur mentalité, à leur psychologie évoluée et façonnée par les contingences d'une époque agitée. Une fois de plus, dénonçons

---

<sup>1</sup> Voir *Bulletin pédagogique* n° 3 du 15 février 1949.

l'abus de l'abstrait qui caractérise souvent notre enseignement intellectualiste, « trop exclusivement cérébral ».

Reconnaissons aussi que nous accordons exagérément foi en l'efficacité d'un procédé coutumier, « officiel », qui, parmi les modes de transmission du savoir, jouit d'une réputation usurpée : l'exposé *ex cathedra* du maître, face à un auditoire silencieux, désespérément passif.

Enfin, disons que cet auxiliaire, indispensable pourtant, qu'est le manuel, auquel on assigne souvent à tort un rôle qu'il n'est pas à même de jouer, accuse encore par ses textes le caractère abstrait, rébarbatif de cette discipline. Inéluctablement, en face de telles erreurs pédagogiques, l'élève proteste à sa manière, s'armant d'indifférence ou dissimulant à peine son aversion. L'aiguillon de l'intérêt n'est plus. Le maître est en présence d'une classe amorphe, d'éléments inertes dont l'esprit vagabonde. Les ponts sont coupés. L'échec est quasi certain.

Examinons, si vous le voulez bien, les possibilités qui s'offrent au maître pour reprendre contact avec son jeune auditoire, en capter l'attention, le mettre en disponibilité et finalement le conquérir. Quelques principes pédagogiques anciens, éprouvés — ils sont vieux parce qu'ils sont bons — éclaireront notre action et l'emploi judicieux et opportunément varié de procédés redonnera à notre enseignement toute son efficience. Passons-les brièvement en revue :

### **1. Se rapprocher de la vie**

De par sa nature, l'école est un milieu artificiel, généralement coupé du monde qu'elle a mission pourtant d'expliquer. Ouvrons néanmoins toutes grandes les fenêtres sur la vie du lieu, du milieu, sur son comportement, ses réactions, sur les événements importants qui jalonnent son histoire. Que l'école étudie ses tranches de vie, ces « portions de réel », envisagées non à travers les livres, mais directement et en elles-mêmes, et grâce auxquelles pourront s'exercer, se développer, se fortifier les capacités de réflexion, de jugement de nos grands élèves. « Le concret, c'est-à-dire le réel, le vécu, le vivant, le positif, le particulier par opposition au général, le livre de la *Vie* par opposition au livre tout court : voilà le ressort, le secret d'un enseignement intéressant et par conséquent fructueux. » (Chantrens, article précité.) Et John Dewey, dans *L'Ecole et l'Enfant*, déclare que « tout fait qui n'a pas été rattaché à ce qui intéresse réellement et d'une façon profonde la vie de l'enfant, occupe une position usurpée. »

Travaillons donc sur des problèmes de vie touchant *sa* famille, *son* village, *sa* paroisse, *son* district, *son* canton. Nous susciterons aussitôt l'intérêt qui est sympathie à l'égard de la chose enseignée. Cette complaisance, a dit un pédagogue contemporain, intensifie l'entendement intellectuel. On entre plus avant dans ce qu'on étudie quand on l'aime ; on le comprend plus à fond et surtout on se l'assimile, on fait sien ce vrai, qui devient alors *notre* vrai.

### **2. Utiliser l'actualité**

A condition de ne pas en abuser, c'est le moyen adéquat de susciter l'adhésion, de capter l'attention, de « tenir en mains » une volée d'élèves. L'événement récent, le fait proche, apporte dans une classe somnolente un petit air de fraîcheur, un accent de vie, et constitue la toile de fond d'un fructueux travail d'analyse. La synthèse suivra. Les généralisations dont nos manuels sont farcis viendront plus tard. Donnons d'abord à l'adolescent, démuné de l'expérience enrichissante

de l'adulte, une plate-forme, un point d'appui, une assise ferme et concrète, avant qu'il trébuche sur des abstractions.

Mais ici comme ailleurs, enseigner c'est choisir. La vie changeante est complexe en ses manifestations. Une discrimination s'impose. Tout n'est pas matière à étude. De plus, il y a une coordination, un ordre de préséance, une échelle de valeurs à respecter. Il est de notre devoir de fouiller et non d'effleurer « ces problèmes d'aujourd'hui, ces vérités de toujours ». Trop de zélés novateurs n'ont su éviter l'écueil de sacrifier à la fantaisie, à l'intérêt momentané, changeant et superficiel, au caprice, à la dispersion. Les résultats — ainsi que de légitimes réactions — ne se sont pas fait attendre.

### **3. Viser à l'essentiel**

A l'exemple de l'artiste, le maître responsable d'un programme doit faire montre de qualités sélectives en opérant le choix, parmi un ensemble complexe, de quelques éléments constitutifs, dont l'importance n'est pas à démontrer. D'un tout, en l'occurrence la vie communautaire, il doit extraire les lignes maîtresses, les dominantes, en révéler l'ossature. Il importe de sacrifier nombre de détails, afin de mieux percevoir l'ensemble. Peu nous chaut de savoir, par exemple, que le président d'une instance judiciaire est flanqué de deux ou quatre assesseurs ou que les « viennent ensuite » à la faveur du système proportionnel bénéficient de la préséance sur les suppléants.

Lorsqu'on compose son programme, en toute liberté, il convient donc d'élaguer, d'éclaircir l'arbre touffu de l'instruction formelle, de ne retenir que l'essentiel, afin d'être à même de porter l'accent sur l'éducation, la culture de l'esprit civique et de parfaire cet équipement social dont les jeunes ont tant besoin pour affronter l'épreuve de la vie.

### **4. Se hâter lentement**

Rien ne sert de courir... Dès sa promotion au cours supérieur, l'élève peut se familiariser avec une foule de notions, si nous voulons bien, selon les conseils de Dewey, « transformer nos matériaux pour les adapter à sa mentalité et les faire entrer dans son horizon visuel ».

Bénéficiant, durant ses dernières années de scolarité, d'un enseignement régulier, consciencieux, sagement progressif et dispensé avec conviction, notre émancipé aura quelque chance de prendre le large, lesté d'un bagage aussi dense que substantiel. Les méfaits du bourrage de crâne intempestif, du chauffage à blanc, de l'agitation fiévreuse à la perspective des examens sont trop patents pour qu'il soit indiqué de mettre en garde un éducateur digne de ce nom. Ne prépare-t-on pas la jeunesse pour la vie ? L'école se doit de former des hommes et non des candidats aux examens.

### **5. Rechercher la concentration**

Non pas qu'il soit indispensable d'échafauder un programme d'envergure rassemblant pour un mois, un trimestre, toute l'activité scolaire autour d'une unique idée-pivot. L'organisation actuelle de nos classes, pas plus que les manuels en usage, ne postulent cette manière de faire.

Par contre, il est possible, recommandable, si l'on veut œuvrer en profon-

deur et obtenir des résultats substantiels, de concevoir un programme d'éducation civique présentant plus d'unité et groupant les notions autour d'idées-clés : famille, école, travaux publics, finances, etc. ; les branches dites de techniques : lecture, éloquence, composition, dessin, calcul même apportant solidairement leur concours pour assurer la compréhension, le succès d'une idée, l'éclosion d'un sentiment, l'adhésion à une règle de vie, l'attachement à un idéal. Ce faisant, nous luttons efficacement contre l'agaçante et stérile dispersion, réduisant à quelques « centres » bien charpentés, riches d'associations logiques, l'essaim capricieux des idées fugaces. Nous voulons plus d'unité dans les idées pour qu'il y ait plus d'unité dans nos vies, mettant opportunément en lumière la solution adéquate aux problèmes essentiels de l'heure. Ce travail de concentration permet plus aisément à notre jeunesse de se composer cette « attitude affirmatrice », positive, généreuse à l'égard de la vie. Gageons aussi qu'en nous écartant de l'écueil de la dispersion, nous gagnerons un temps précieux. La concentration sagement comprise est toujours garante de succès.

## 6. Savoir se taire

Alain, dans ses piquants *Propos sur l'éducation*, nous met amicalement en garde contre la tentation toujours possible, excusable jusqu'à un certain point, de la parlote. « Pour l'ordinaire, dit-il, je conçois la classe primaire comme un lieu où l'instituteur ne travaille guère et où l'enfant travaille beaucoup... Je hais ces petites Sorbonnes. Point de ces leçons qui tombent comme la pluie et que l'enfant écoute les bras croisés... D'une leçon magistrale, il ne reste presque rien après huit jours et, après quinze jours, il ne reste rien du tout, car, explique-t-il, écouter c'est toujours courir sans jamais pouvoir revenir. »

L'expérience a démontré à maints praticiens la justesse de ces propos, réalistes, sévères peut-être. Et puisque « le docte ronron du maître produit infailliblement sur l'intelligence débile de l'écolier l'effet d'un soporifique », que les longs exposés ne conviennent pas aux culottes courtes, il est indiqué de transformer, autant que faire se peut, nos traditionnelles leçons d'instruction civique en débats, contradictoires même, en discussions vivantes, que le maître conduit et anime avec tact et diligence, l'objectif à atteindre constamment devant les yeux. Laissons nos jeunes s'extérioriser ; ils apprendront progressivement à formuler des jugements, à réfuter des objections, à défendre « charitablement » une cause.

Ces « leçons », par ailleurs, n'auront pas été vaines, si nos « parlementaires en herbe », aux prises avec l'amour-propre et... l'égoïsme, ont appris à respecter les règles du jeu... oratoire, à sacrifier des préjugés, à s'incliner devant une argumentation plus solide, à admettre une intervention loyale d'un camarade, comme aussi à ne point se départir, face à un contradicteur, de cet esprit de tolérance, de compréhension, de cordialité qui fait si souvent défaut. Ils n'auront pas perdu leur temps, nos adolescents, s'ils ont consenti, de gaieté de cœur, à se livrer peu à peu, à s'ouvrir, à participer activement à ces débats, avec le seul souci de la recherche ardue, toujours plus objective et désintéressée, de la vérité.

Mais pour qu'ils soient fructueux — nous en reparlerons —, ces entretiens doivent être « motivés » et annoncés assez tôt, afin de permettre la chasse aux documents, aux arguments surtout, car ils postulent une préparation tant du côté de l'élève que du maître.

## 7. Créer l'obstacle

C'est la manière la plus heureuse d'engendrer le désir de connaître, de briser l'indifférence, de vaincre l'inertie de nos grands élèves. Il convient de donner vie à nos leçons impeccablement ordonnées et respectueuses des principes, en leur apportant un cachet nouveau, attachant, enjoué. Mais, loin de nous l'idée de jeter par-dessus bord la discipline des « moments didactiques », de violer les règles psychologiques de l'assimilation intellectuelle du savoir. Nous avons tous constaté, cependant, que l'énoncé traditionnel du sujet, exprimé dans sa forme coutumière, presque banale : « Nous allons vous parler de . . . », prédispose assez mal nos élèves à entendre notre plaidoyer. Plus importante encore pour le succès de nos leçons, est la présentation vivante, attrayante, du donné concret. A nous de trouver la formule originale, renouvelée, drôle parfois, qui pique aussitôt leur curiosité, qui appelle leur collaboration sympathique, frappe leur imagination, excite certains sentiments, met leur esprit en « état d'attente », en appétit de savoir.

Sous prétexte de gagner du temps, nous cédon trop facilement à la tentation de leur livrer aussitôt notre savoir, de les submerger de notre abondante documentation, en ayant souci d'écartier de leur route toutes difficultés, apportant d'emblée la réponse à des questions, à des problèmes que nos élèves n'ont même pas eu le temps de se poser. « Au contraire, déclare Pierre Emmanuel, tout l'art du pédagogue est de soulever des obstacles. » Choisissons donc un thème, un fait de vie, un donné concret qui fasse *problème*. Aidons discrètement l'élève durant les premières minutes de la leçon à se poser des questions, à analyser une donnée, à préciser des « inconnues ». Bientôt il réagira, il s'engagera, il prendra parti, et le problème commun du début deviendra *son* problème, auquel il tentera d'apporter, avec l'aide du maître et de ses condisciples, *sa* solution. Présenté ainsi, le donné concret suscite l'étonnement, donne l'alerte, les « intelligences se placent dans le cercle d'images et d'idées où elles doivent travailler et, sans peine, les facultés d'attention, de raisonnement convergent vers le domaine intellectuel bien délimité qu'elles ont mission de conquérir. »

Après confrontation et analyse, il restera à vérifier si les diverses solutions proposées par les élèves sont bonnes et cadrent avec les réalités.

## 8. Varier les procédés

L'artiste-peintre dispose de plusieurs palettes pour la création de teintes subtiles, nuancées ; le sculpteur choisit parmi la gamme de ses ciseaux celui qui burinera avec le plus de bonheur le granit ou le marbre. Le maître, ce modelleur de personnalités, a également le privilège, sinon le devoir, d'user, sans abuser, suivant les circonstances, de procédés divers, susceptibles d'assurer le succès de son enseignement, de lutter, en particulier, contre la monotonie de ses leçons, contre l'ennui « qui naquit un jour de l'uniformité ».

Ces procédés qu'à tort on néglige ont fait leurs preuves. Ils méritent non seulement d'être signalés, mais commentés. Ils feront l'objet d'une prochaine étude.

M. DUCARROZ.