

À propos d'éducation patriotique [suite]

Autor(en): **Dévaud, E.**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **46 (1917)**

Heft 5

PDF erstellt am: **16.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1038894>

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.

à plus d'une reprise, de lire des lettres d'instituteurs conçues en un vrai style d'écolier et émaillées, ici ou là, par inadvertance sans doute, de « respectables » fautes d'orthographe ou de syntaxe.

Les doléances de l'honorable rédacteur en chef du *Bulletin* ne sont donc pas tout à fait hors de propos. En présence du nombre plutôt restreint de collaborateurs tirés du sein du corps enseignant, je me hasarde, à mon tour, à poser la question suivante : Les candidats à la carrière de l'enseignement reçoivent-ils à l'École normale une formation littéraire suffisante ? Oui, à ne considérer que la fonction essentielle à laquelle on les destine, soit l'enseignement primaire ; non, si l'on envisage la culture générale que doit posséder l'instituteur, appelé à jouer un rôle dans la société. Loin de moi la pensée de vouloir faire vibrer la corde de la critique. Je me hâte, du reste, d'ouvrir ici une parenthèse pour rendre un juste tribut d'hommages et de reconnaissance au distingué professeur de littérature dont les leçons, surtout en quatrième année, étaient pour nous un vrai régal. Je me rappelle toujours avec quel art et quel amour il savait, en analyse littéraire, nous faire pénétrer dans le temple du goût ; avec quelle chaleur communicative et quels accents pathétiques il nous faisait partager son admiration et son enthousiasme pour ses deux auteurs favoris : Lacordaire et François Coppée. Et puis, que d'aimable indulgence dans l'accueil de nos premiers essais, et comme on ajoutait de prix aux élégants 8 dont il lui arrivait parfois de gratifier une composition à laquelle on avait voué les plus grands soins !

(A suivre.)

Antonin BONDALLAZ.



A propos d'Education patriotique

(Suite.)

Le sentiment patriotique.

Souvenons-nous une fois de plus que la science pédagogique a des bornes étroites et qu'elle emprunte aux autres sciences leurs conclusions pour en tirer des conséquences éducatives. Que nous apprennent donc les psychologues ¹ du

¹ Nous nous inspirerons surtout de la très belle analyse du sentiment patriotique qu'a publiée le R. P. de Munnynck, professeur à l'Université de Fribourg, sous le titre : *Psychologie du Patriotisme*, dans la *Suisse latine*, 1^{re} année, p. 1, 61, 150. Fribourg, Fragnière, frères, 1914.

sentiment patriotique, ou, si l'on veut, du patriotisme en tant que sentiment, en tant qu'amour ?

Deux lois psychologiques sont d'abord à connaître et à retenir.

La première est celle de la persistance des impressions dans notre subconscience. Depuis la première heure de la naissance jusqu'à l'âge d'émancipation, pas une seconde ne s'écoule sans que des impressions multiples effleurent nos sens, nos esprits, nos cœurs. Or, nulle impression ne nous atteint qui ne laisse en nous quelque trace, qui ne contribue à marquer d'un trait nouveau notre physionomie mentale. Nous ne nous en souvenons plus ; nous ne nous en souviendrons plus jamais, et, peut-être, nous n'y avons pas même pris garde. Cette trace n'en subsiste pas moins et contribue, comme élémentaire parcelle, à constituer notre caractère, nos opinions, notre façon d'aimer et d'agir. Ce n'est qu'un grain de sable perdu dans le mortier des fondations d'une vaste maison ; mais il remplit son rôle ; toute la maison repose sur des grains de sable et de petits cailloux agglomérés en une masse enfouie, qui ne voit ni ne verra le jour ; sur elle cependant repose la solidité de la maison.

Or, pendant la période de formation, où l'enfant est singulièrement plastique, quelle énorme somme d'impressions extérieures, — choses aperçues, paroles entendues, sentiments ébauchés, — jamais saisies par une perception nette, s'amasent, ignorées, dans le tréfond de l'âme ! Et quand nous avons réagi à ces impressions, quand nous avons ri ou pleuré sur elles, quand nous les avons jouées, quand nous avons parlé, agi, conformément à leurs impulsions, elles en ont été singulièrement renforcées. Tous ces éléments ne demeurent pas inertes dans la subconscience, comme le sable et les cailloux des fondations dont on utilise la seule force de résistance. Ils commandent nos façons de sentir et d'agir ; ils orientent nos sentiments et leur donnent leur richesse et leur intensité, ils dominent nos goûts ; ils inspirent nos jugements pratiques ; ils donnent de la consistance à nos préjugés. Tout cela est profondément oublié, d'autant plus que l'adulte oublie singulièrement sa propre enfance, mais n'en est que plus efficacement agissant.

Deux grandes catégories de faits de conscience sont en particulier influencés par le substratum de nos impressions antérieures : nos sympathies et nos jugements « de valeur ».

Nos sympathies et nos antipathies, donc nos émotions, nos sentiments, et le choix de leurs objets, déconcertent la raison raisonnante et ne paraissent tenir que du caprice. Non ! Nous en trouverions l'explication, si nous pouvions

y pénétrer, dans l'obscur résultante des impressions d'autrefois, qui constitue le fond de notre caractère.

Et d'elles aussi dépendent nos « jugements de valeur » immédiats, c'est-à-dire nos éléments d'appréciation dans telles circonstances concrètes. Il est un instinct qui nous fait juger : ceci est laid, désagréable, cela est beau, plaisant ; il est un instinct qui nous fait considérer cet acte comme bon, cet autre comme blâmable, inconvenant ; il est un instinct qui nous souffle : celui-ci dit vrai, celui-là dit faux. Nous ne pouvons souvent fonder en raison notre jugement, nous répondons : « Parce que je le sens » ou : « Parce que c'est comme ça » ou simplement : « Parce que... ! »

La seconde loi est celle de la brièveté de la période pendant laquelle se constitue notre personnalité morale. Plus on étudie et l'adulte et l'enfant, plus l'axiome de Joseph de Maistre perd son allure de paradoxe pour devenir une redoutable et indiscutable vérité : « Ce qu'on appelle l'*homme*, c'est-à-dire l'*homme moral*, est peut-être formé à dix ans. » Depuis un siècle, les psychologues et les pédagogues n'ont pu que confirmer cette proposition et diminuer toujours plus le sens dubitatif de l'adverbe *peut-être*. Oui, l'enfant est aux trois quarts formé, au point de vue moral, à 10-12 ans ; il l'est aux sept huitièmes à 16-18 ans, et, vers la vingt-cinquième année, ses opinions, ses habitudes, ses sentiments, son caractère entier enfin se prend comme plâtre ; il y a de nombreuses chances qu'il ne changera guère.

Or d'où proviennent ces impressions ? Du milieu où vit l'enfant. Le milieu forme donc l'enfant, remplit et nourrit sa conscience, son imagination, son esprit et son cœur, lui inspire la façon de sentir et d'agir, lui impose des habitudes. Et quand, vers la fin de l'adolescence, l'enfant prend en main la direction de sa propre vie et devient l'artisan principal de sa propre formation, il est rare qu'il réagisse vigoureusement contre l'emprise du milieu ; il se contente d'accepter alors personnellement et les idées et les mœurs et le mode de vivre de son ambiance sociale.

Il en résulte que l'enfant, élevé en fonction d'un certain milieu naturel et social, s'est adapté à ce milieu ; il se trouve à son aise dans ce milieu ; il s'y trouve bien ; il s'y trouve « chez lui ». Et, au contraire, transplanté dans une nation voisine, il se sent inadapté, il se sent gêné, — étranger. Il s'aperçoit alors qu'il aime sa patrie, qu'il l'aime d'un amour de *prédilection*, c'est-à-dire davantage, comparativement à un autre milieu, à un autre pays. Il n'en avait pas conscience avant d'avoir émigré ; mais l'adaptation au sol natal n'existait pas moins, et, par conséquent, l'attachement à ce sol ;

ce n'était pas encore un amour de prédilection, car l'occasion ne s'était pas présentée encore de comparer. Mais l'amour de « dilection » s'amasse au fond du cœur, comme l'eau d'une source profonde et cachée, qu'il faut savoir faire sourdre et couler.

L'école a sans doute pour tâche de montrer que nous devons aimer notre pays et que le sentiment que nous éprouvons pour lui est fondé en raison. Elle rend conscients les motifs que nous avons de l'aimer et de le servir.

L'enseignement civique nous apprend quelques-uns de ces motifs. La géographie nous fait connaître le sol de notre Suisse ; partant du milieu local, par cercles de plus en plus élargis, elle nous conduit, par la région, par le canton, jusqu'aux frontières capricieusement découpées. L'histoire nous fait savoir comment et par quels sacrifices notre pays est devenu ce qu'il est. L'école nous détaille son organisation politique et sociale. Elle nous invite à considérer comme de fraternels concitoyens ceux qui, dans la patrie commune, parlent une autre langue, sont d'une autre race, professent une autre religion. L'école doit, je ne dis pas *enseigner* le patriotisme, car l'amour ne s'enseigne ni ne s'impose, il s'inspire, mais montrer quelle est notre patrie, et ce qu'elle est, et que nous avons raison en l'aimant.

Mais les raisons du programme scolaire ne sont pas les meilleures. L'enfant aime sa mère autrement et davantage que toutes les autres femmes. Elle est moins riche, elle est moins belle, elle a moins de pouvoir que beaucoup d'autres ; il l'aime cependant plus qu'il n'en aimera aucune autre, — parce qu'elle est sa mère. Le patriotisme est un amour, non pas exclusif, mais de préférence. Nous aimons notre pays plus que les autres, autrement que les autres ; c'est une prédilection. Nous aimons notre pays non parce qu'il est plus beau, car il n'est pas toujours beau ; non parce qu'il est plus riche, car il est parfois pauvre ; non parce qu'il est fort, car il est petit, il est faible, à côté de voisins puissants ; non parce qu'il est libre, car il peut être asservi comme la Pologne ou l'Alsace, — mais parce qu'il est le nôtre. C'est à lui seul que nous nous sentons adaptés ; une convenue intime et irrésistible s'est formée entre lui et nous. Toutes les raisons extérieures que l'école peut nous présenter faiblissent devant la seule raison profonde : le patriotisme jaillit de notre propre personne, il nous est naturel. Il nous est naturel d'aimer nos parents, parce que nous tenons d'eux ce que nous sommes, *principium naturale, producens nos in esse et gubernans*. Il nous est naturel aussi d'aimer notre patrie, dont nous tenons aussi ce que nous sommes,

principium connaturale producus nos in esse et gubernans.
Quand nous disons que la patrie est une mère, c'est plus qu'une métaphore que nous avançons. Nous devons l'aimer d'un amour filial ; le jeune homme, en aimant sa patrie, aime sa mère, et sa femme, et ses petits, et son foyer qui se place au centre de la patrie, et, autour de ce foyer, le pays de ses pères, les biens matériels et spirituels, les organisations politiques, sociales, religieuses, bref tout ce qui nous a fait ce que nous sommes. Aussi bien le latin dénommait d'un seul mot et l'amour des parents et l'amour de la patrie : *pietas*.

Cette raison se sent plus qu'elle ne s'enseigne ; peut-être ne sera-t-il pas impossible au maître de la réveiller et de la faire sentir.

(A suivre.)

E. DÉVAUD.

Quelques réflexions au sujet du « Guide grammatical »

A diverses reprises et de milieux différents, mais surtout des écoles et collèges où l'on professe les langues, de nombreuses plaintes se sont fait entendre au sujet des connaissances grammaticales de nos élèves qui, pour la plupart, n'ont pas reçu un enseignement rationnel et judicieux de grammaire suffisant. Plusieurs professeurs même ont conclu qu'il fallait réintroduire les manuels de grammaire dans nos classes ? D'où provient cette lacune ? La réponse est toute simple. Beaucoup d'instituteurs ne connaissent pas encore la méthode recommandée cependant depuis de longues années ou ne savent pas l'appliquer d'une manière intelligente d'après les directions données par les auteurs du *Guide grammatical* que l'Autorité supérieure a fait élaborer et rendu obligatoire partout. Je dis partout dans notre canton, mais j'ai pu constater moi-même que dans maintes écoles cet utile et modeste guide était relégué au fond d'une vieille armoire avec d'autres livres poussiéreux datant d'un autre âge, voire même avec l'ancienne grammaire de Larive et Fleury ou celle de Larousse.

Dans la Gruyère, pour ne citer que cet arrondissement, cet ouvrage est sérieusement utilisé dans toutes les écoles et les élèves reçoivent de solides notions grammaticales. En est-il de même dans tous les arrondissements ? N'étant pas chargé de contrôler et vérifier cet enseignement, je ne voudrais pas porter de jugement téméraire à ce sujet. Cependant, dans un arrondissement, l'un de mes amis, instituteur depuis quelque vingt ans, à qui j'avais demandé pour quels motifs on n'utilisait pas le *Guide grammatical*, me donna cette simple réponse : « Cet ouvrage, mais à quoi sert-il ? Il y a trop d'exercices et la plupart sont inutiles. Il suffit que les enfants connaissent un peu le genre, le nombre des noms, des adjectifs, leur accord et quelques temps les plus usuels des verbes. Moyennant cela, ils peuvent très bien arriver à une bonne orthographe. A quoi bon s'éreinter à suivre toutes les applications contenues dans le *Guide grammatical*. » Je me demande si ce maître, et il n'est pas le seul, a étudié sérieusement