

# La place occupée par l'intérêt et la spontanéité dans la formation éducative

Autor(en): **Dupraz, Laure**

Objekttyp: **Article**

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

Band (Jahr): **64 (1935)**

Heft 14

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1040817>

## **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.

M. Otto Remy, à Planfayon, instituteur à Ueberstorf ; M<sup>lle</sup> Julia Wolf, à Flamatt, institutrice de la classe inférieure du cercle libre public de Kessibrunnholz ; M. Oscar Aeby, à Villarlod, instituteur à Albeuve ; M. Jules Gisler, à Russy, instituteur à Sâles ; M<sup>lle</sup> Marie-Louise Mændly, à Bonnefontaine, institutrice à Vaulruz ; M<sup>lle</sup> Jeanne Beyeler, à Schmitten, institutrice à Altavilla ; M<sup>lle</sup> Frida Stauffer, à Fribourg, institutrice à l'école libre publique de Courtepin ; M. Séraphin Villosz, à Mossel, instituteur à l'école de Bellechasse ; M. Marcel Ducrest, à Givisiez, instituteur à Châtonnaye ; M. Henri Rouiller, à Fruence, instituteur à Hennens ; M. André Descloux, à Chavannes-les-Forts, instituteur aux Ecasseys ; M. Albert Gummy, à Cournillens, instituteur à Franex ; M<sup>lle</sup> Marie-Thérèse Michaud, à Estavayer-le-Lac, institutrice à Lully ; M<sup>lle</sup> Marie-Ange Ruffieux, à Fribourg, institutrice à Montet (Broye) ; M. Paul Savary, à Bellechasse, instituteur à Murist ; M. Jean Murith, à Albeuve, instituteur à Nuvilly ; M. Max Ballif, à Murist, instituteur à Russy ; M. Alphonse Karth, à Sâles, instituteur à Fruence (Châtel-St-Denis) ; M<sup>lle</sup> Colette Sallin, à La Corbaz, institutrice à Besencens.

---

## PARTIE NON OFFICIELLE

---

### La place occupée par l'intérêt et la spontanéité dans la formation éducative <sup>1</sup>

---

Le titre donné à la causerie qu'on m'a fait l'honneur de me demander : « La place occupée par l'intérêt et la spontanéité dans la formation éducative » peut facilement paraître quelque peu prétentieux. Je suis sans illusion : traiter à fond ce sujet exigerait des études minutieuses et approfondies de la psychologie de l'enfant, de la méthodologie appropriée à son âge. Il eût été possible de recourir aux traités vastes et nombreux qui ont paru sur cette question. Rappelons, par exemple, Herbart qui, l'un des premiers, s'y attacha tout spécialement au début du XIX<sup>me</sup> siècle. De nos jours, Claparède, à Genève, y a consacré une large part de ses études. Je n'ai pas à rappeler tout ce que M. le professeur Dévaud a enseigné et publié sur cette matière. Je ne mentionnerai ici simplement que son livre *Pour une école active selon l'ordre chrétien*. La pédagogie allemande contemporaine aurait également pu fournir une vaste documentation. Mais la matière ainsi comprise ferait l'objet de très nombreuses leçons et dépasserait considérablement le cadre du présent entretien

<sup>1</sup> Causerie faite à la réunion des maîtres de l'enseignement secondaire, à Fribourg, le 20 mai 1935.

et le temps que j'y puis consacrer. Je me vois donc contrainte à me borner et je me limiterai à quelques simples réflexions inspirées par l'expérience. Je le dis et le répéterai : je ne prétends pas avoir fait de découvertes inédites ou sensationnelles ; je ne prétends pas apporter quelque innovation ; mais il est utile de temps à autre de formuler tout haut ce que l'on a pensé tout bas : ce que je vais dire, chacun le sait, tout le monde le sait ; mais peut-être cependant pourrait-il être intéressant pour nous tous de concentrer quelques instants notre attention sur des problèmes qui sont le pain quotidien de notre vie scolaire.

Et tout d'abord : qu'est-ce que la formation éducative ? Revenons à l'étymologie du mot « éduquer ». Ce mot ne signifie pas autre chose que *educere*, c'est-à-dire tirer au dehors, faire paraître au jour ce qui était tout d'abord caché. Et que trouvons-nous dans l'âme de nos enfants ? Nous y trouvons les facultés de connaissance (connaissance sensible, connaissance intellectuelle), les puissances de vouloir, les capacités d'enthousiasme et d'amour. Mais, attention : l'éducation ne peut se borner à la culture isolée, spécialisée de l'un ou l'autre de ces groupes de facultés ; éduquer n'est pas préparer de secs intellectuels, ou encore des hommes d'action à vue bornée, ou encore des êtres tout d'impulsion et de passion. Eduquer, c'est développer l'individu tout entier, ou mieux encore, c'est développer harmonieusement des personnalités complètes, si nous ne voulons pas sacrifier l'unité de nature de l'être humain. Ce n'est que par le développement de toutes ses facultés — facultés qui sont autant de germes d'action déposés par Dieu dans l'âme de l'enfant — que celui-ci, devenu homme, remplira la tâche qui lui sera assignée en ce monde, c'est-à-dire jouera le rôle qui lui a été dévolu dans le plan de la création.

Comment nous y prendrons-nous sur ce terrain très spécial qui est le nôtre, l'école, pour réaliser cette fin, cette formation éducative ? L'école doit instruire, — ceci ne peut être mis en question — sa fin prochaine est de donner des connaissances aux enfants, de développer leur intelligence, mais cette tâche ne peut être qu'un aspect de sa mission. Par l'instruction, dans l'instruction, au travers de l'instruction, il s'agit de former l'homme tout entier. Nous verrons qu'il ne s'agit pas — en vue de cette fin — d'introduire de nouvelles branches au programme, d'empiéter sur l'horaire établi, ou d'énoncer longuement de bons principes. Il s'agit, utilisant ce que nous avons en mains, ce que nous avons sous la main — et, partant de cette réalité : la vie de l'écolier à l'école — de nous efforcer de préparer l'enfant à la vie tout court.

Voyez, notre tâche immédiate est la suivante : nous instruisons les enfants, nous leur donnons des connaissances, nous enrichissons leur être, mais nous faisons plus que cela ; nous leur donnons, par le fait même, sans faire exprès, tout au moins d'une façon rudi-

mentaire, les éléments d'une philosophie de la vie. Faut-il préciser les idées par un exemple ? Si j'ai à parler en géographie ou ailleurs de l'origine du monde ou de l'origine de la vie, pourrai-je, moi, chrétien convaincu, ne pas faire appel à la création, au Dieu créateur ? alors que le maître matérialiste ou athée se contentera peut-être de faire intervenir le hasard. On pourrait multiplier les exemples. Il devient dès lors clair qu'en les instruisant, nous donnons à nos élèves la synthèse qui orientera toute leur action, tous leurs sentiments et qui commandera la façon dont ils comprendront un jour leur devoir vis-à-vis d'eux-mêmes, de la société, de l'Etat et de l'Eglise.

Prenons maintenant les choses sous un autre aspect. La loi psychologique si connue, que le R. P. de Munnynck désigne sous le nom de loi de diffusion psychique, nous apprend que tout ce qui se produit à un niveau quelconque de la conscience humaine tend à se diffuser dans la personne tout entière, par exemple, une image, un désir nous pousse à l'action, un mal d'estomac nous dispose à la mélancolie. Il devient dès lors manifeste que le développement intellectuel trouve son contre-coup dans la vie volitive et dans la vie affective.

Comment donc, maintenant, allons-nous nous y prendre pour affirmer, amplifier, orienter, canaliser les forces déclenchées par ce contre-coup ? Encore une fois, ne perdons pas de vue le but proposé : la préparation à la vie naturelle et surnaturelle de personnalités humaines.

Or l'école, cela va de soi — nous ne pouvons nous attarder sur ce point, — doit être une vie : mais qui dit vie dit organisation, et qui dit organisation dit ordre, dit loi, mais loi assez souple pour assurer le développement total des êtres intégrés dans cette organisation. Or à l'école, la forme de cette loi, c'est la *discipline*. La discipline est la condition nécessaire, *sine qua non*, de tout enseignement que l'on veut profitable. Il faut à l'école une discipline rigide, il faut à l'école une discipline de fer — mais non pas une discipline telle que la subissent à contre-cœur les forçats qui s'en vont à la corvée, non pas cette caricature de la discipline qui s'obtient à grands cris, à coup de punitions. L'étymologie nous le dit : dans le mot *discipline*, nous découvrons la même racine que dans le mot *disciple* ! Le disciple... ce terme qui revient si souvent dans l'Evangile et qui évoque l'image d'une obéissance pleine d'affection, d'une soumission joyeuse à la volonté du maître, le disciple, dis-je, désigne celui qui est plus et mieux qu'un simple écolier à qui il suffit d'apprendre à la légère ce qui lui est dit, ou d'accomplir en rechignant ce qui lui est imposé. Le disciple est celui qui écoute et retient les leçons d'une manière fervente, qui y croit en y croyant vraiment de tout son cœur, qui est prêt à sacrifier ce qu'il y a d'égoïste en lui pour que, à l'école de son maître, qu'il admire et suit avec enthousiasme,

vive ce qu'il y a de meilleur dans son âme. Il est, en quelque manière, à l'affût de la parole du maître ; or, cet état d'attente, dont l'arc bandé nous fournit une image assez juste, n'est pas autre chose que l'état de discipline dans toute sa perfection. La vraie discipline saisit donc le fond même de l'être ; elle s'établit du dedans, elle s'empare de l'intelligence, du cœur et de la volonté de l'enfant, elle lui apprend à être de toute son attention, de toutes ses forces à la besogne qui lui est commandée maintenant, que ce soit un problème, un exercice de grammaire, ou encore un jeu. L'élève sera, selon le mot d'un auteur contemporain, « présent à toutes les minutes de son existence ». — Mais, de cette façon, se prépare le terrain à l'intérêt — dont on parle tant —, bien plus, se constitue l'intérêt, et l'enfant, toujours en état d'attention volontaire, en viendra naturellement à ce que j'ai appelé ailleurs déjà « l'état de grâce » scolaire, c'est-à-dire l'état d'attention spontanée, c'est-à-dire l'état d'intérêt.

Mais être dans l'état d'intérêt — rappelons-nous *inter esse* — c'est être présent de toutes les forces de l'intelligence à la tâche proposée maintenant, sans y être obligé par une contrainte extérieure —, c'est s'y être donné spontanément, c'est-à-dire — qu'on me passe le terme — « vitalement ». C'est, en quelque manière, vivre non plus de soi, mais de la leçon et dans la leçon ; c'est s'être quitté soi-même pour être tout entier à ce qui se passe. C'est se trouver vis-à-vis de la leçon dans la même situation psychologique que vis-à-vis du jeu qui nous prend tout entier : c'est être prêt à recevoir la balle des interrogations, à la faire rebondir immédiatement, sans jamais laisser tomber l'ardeur qui anime la partie — c'est s'y donner de son propre mouvement. En définitive, intérêt et spontanéité sont le double aspect intellectuel et volitif de ce qui vient d'être appelé l'état de grâce scolaire. — Pas d'intérêt sans spontanéité, pas de spontanéité sans intérêt. L'enfant qui est dans cet état *veut* savoir ; il *veut* apprendre de lui-même, sans provocation, ni contrainte de la part du maître. Il ouvre son âme toute grande à la richesse qu'elle est capable d'accueillir. Cet intérêt spontané que le maître aura su éveiller dans l'âme de ses élèves deviendra la source d'un travail fécond, personnel, d'un travail en collaboration entre le maître et l'élève, d'un travail où chacun à son tour jouera le rôle d'entraîneur. Sans cet intérêt spontané, les notions acquises, les suggestions proposées flottent à la surface de la conscience, pour reprendre la comparaison de Bergson, comme des feuilles mortes à la surface d'un étang. Et flottant ainsi, elles demeurent sans prise réelle sur l'âme, elles ne s'organiseront jamais dans la synthèse vitale, elles ne dégageront jamais chaleur ou lumière ; elles constitueront tout au plus un poids mort dont l'enfant se débarrassera hâtivement — et avec soulagement — à la première occasion. Mais s'il en va ainsi, le maître a failli à sa tâche ; qu'il ne l'oublie pas, il faut que l'enfant apprenne à vouloir par lui-même ; à agir par lui-même,

à assumer personnellement et intégralement la responsabilité de ses actions, à être mieux que le simple pendule qui ne réagit que sous une impulsion venue du dehors. Le vrai maître est celui qui sait rapidement se rendre inutile.

Nous n'avons pas le temps de donner ici des exemples concrets et de nous attacher à montrer comment chaque branche du programme, comment chaque épisode de la vie scolaire peut contribuer à la formation éducative par la spontanéité et l'intérêt. Tout maître, par la grâce de Dieu, saura créer l'ambiance où fleurira cette spontanéité ; ne nous lassons pas de le répéter ; il s'agit ici d'une *atmosphère* ; nous n'avons pas à faire ici à des rapports quantitatifs. L'esprit d'une classe bien vivante ne s'exprime pas en pour cent de discipline, en pour cent d'intérêt, pas davantage d'ailleurs en pour cent d'éducation ou en pour cent d'instruction. Nous nous mouvons sur un terrain autre que celui de la physique : on ne construit pas sa classe, comme nous avons jadis appris à construire une pile de Volta. Il ne s'agit pas d'intercaler une plaque de discipline entre une plaque d'intérêt, une plaque de spontanéité, comme on construit une pile en intercalant un disque imprégné d'eau acidulée entre un disque de cuivre et un disque de zinc. Dans le premier cas, malgré tous les efforts, on n'aura jamais de courant, on n'obtiendra jamais une force vitale.

L'école — encore une fois — est une réalité vivante, une ; discipline, intérêt, spontanéité en sont les éléments constitutifs ; en les analysant successivement, on s'y est pris à la manière du naturaliste qui étudie un organisme ; il en a séparé les différentes parties pour les examiner l'une après l'autre, tout en sachant fort bien qu'il ne tient plus la vie, et qu'après le travail d'analyse devra intervenir un travail de reconstruction synthétique qui ne pourrait avoir sa réelle valeur que si un souffle de vie venait l'animer.

On a trop longtemps opposé les deux éléments : discipline et spontanéité, c'est-à-dire, en définitive, le principe d'autorité et la liberté individuelle. Förster le signalait déjà dans son livre *Autorität und Freiheit*. Or, nous venons de voir que l'autorité bien comprise, la discipline sainement entendue présupposent, postulent, impliquent la collaboration spontanée de l'enfant. Il ne s'agit pas de deux réalités qui s'affrontent, il ne s'agit pas de deux forces contradictoires ; il s'agit, nous ne saurions trop le répéter, d'une unité d'effort vers le bien, de deux éléments qui doivent s'animer l'un l'autre, se coordonner, se fusionner en vue d'obtenir une fin unique : la formation de personnalités sur qui la famille, la société, l'Etat et l'Eglise puissent compter en tout temps. Le maître n'est pas là pour s'imposer arbitrairement à l'enfant et le former à son image à lui ; il est là pour l'aider à se trouver lui-même, et à devenir lui-même. D'autre part, la spontanéité de l'enfant ne doit pas se traduire par une tendance à échapper à l'action du maître, mais au

contraire, par un désir intense de l'accepter et de s'y soumettre entièrement.

Résumons maintenant brièvement ces quelques considérations. Quelle est donc la place occupée par l'intérêt et la spontanéité dans la formation éducative ? Cette place, c'est très simple, elle est *centrale* ; mais alors, quelle est la place de la discipline ? elle est *centrale* également. Cette œuvre éducative, nous l'avons dit et répété, doit être œuvre de vie, donc constituer une unité et si les facteurs considérés sont séparés, il s'agit là d'une nécessité d'analyse et non d'une séparation dans l'ordre de la réalité. Pour reprendre l'expression de Maritain, il s'agit là de « distinguer pour unir ».

Seul le maître par vocation sera capable de réaliser cet idéal : la spontanéité dans la discipline et la discipline dans la spontanéité. Il trouvera en lui-même les moyens d'éveiller cette spontanéité, de l'entretenir, de l'épanouir, tout en maintenant une stricte discipline. Il ne se contentera pas de copier servilement les procédés employés par le maître d'à côté : il se rendra compte qu'un procédé, si ingénieux soit-il, ne vaut que pour autant que lui-même eût été capable de l'imaginer — il se rendra compte qu'aussi longtemps qu'il se contentera simplement de faire comme les autres, il fera peut-être une honnête besogne de copiste, il ne fera pas œuvre d'homme intelligent et libre. Qu'il se mette à la place de l'élève pour savoir comment il désirerait que les choses lui soient présentées, comment il voudrait être intéressé à la grammaire, l'arithmétique, la géographie, comment jadis il aurait voulu apprendre à travailler, comment il aurait désiré voir associer son effort à l'effort du maître. Que celui qui enseigne ne se place pas *vis-à-vis* de ses élèves, mais qu'emporté par le souffle d'une vie personnelle, haute et puissante, il entraîne à sa suite ceux que la Providence a placés dans sa sphère d'action. Qu'il soit lui-même *quelqu'un*, qu'il soit une *personnalité*. Il agira par *ce* qu'il est et il formera des hommes dans la mesure où il est lui-même un homme complet. Il animera, il créera l'atmosphère de discipline et de spontanéité par le simple fait qu'il vit. Bergson l'a dit : « Les grands hommes de bien ne demandent rien et pourtant ils obtiennent ; ils n'ont pas besoin d'exhorter. Ils n'ont qu'à exister. Leur existence est un appel ! »

LAURE DUPRAZ.

---

### Un centre d'intérêt : une revue missionnaire

---

Depuis quelque temps, le *Petit Courrier d'Afrique* s'est introduit dans nos classes. Créé et rédigé par le R. P. Paul-Marie (l'Oncle Paul), capucin à Romont, spécialement pour les écoliers, il se présente à eux sous la forme d'un cahier de huit pages, avec illustrations. A en juger par la liste des dons publiée dans chaque numéro, bien