

Le maître et l'élève dans l'École active

Autor(en): **Barbey, Léon**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **91 (1962)**

Heft 3

PDF erstellt am: **16.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1040389>

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.

Le maître et l'élève dans l'École active

Le noyau de l'École active, abstraction faite des nuances qui en différencient les multiples tendances, réside dans une certaine conception des relations entre l'enfant et le maître, dont résultent instruction et culture, des relations entre l'enfant et l'éducateur, dont résulte une éducation humaine, une éducation chrétienne.

Le rôle du maître

L'idée essentielle de l'école traditionnelle est que le maître sait et que l'élève ne sait pas. Le maître doit donc donner, apporter, transmettre, communiquer son savoir. L'élève doit recevoir, accueillir, accepter, absorber, digérer, assimiler. De ces deux attitudes complémentaires, la plus active est celle du maître ; celle de l'élève, qui l'est moins, est, par comparaison, plutôt passive, c'est-à-dire docile, soumise, obéissante aux leçons, aux explications, aux consignes, aux modes d'emploi. La marge de l'initiative de l'élève est minime.

C'est sur ce point précis que porte l'attaque de l'École nouvelle. Tout récemment encore, Cousinet l'a exprimée avec une implacable logique, poussée jusqu'à l'extrême. Non, dit-il, le maître ne doit pas enseigner, il ne doit pas être un « enseigneur ». Il ne doit pas donner, apporter, transmettre, communiquer un savoir tout fait. Il doit éveiller l'esprit de l'enfant, et cela non pas en agissant directement *sur lui*, mais en disposant autour de lui des *choses* (objets, pierres, plantes, animaux, images) qui suscitent son intérêt, le mettent spontanément en activité de curiosité, de recherche, de vouloir-savoir-et-comprendre. L'enfant doit être actif, actif de l'esprit, des yeux, des mains, des oreilles, de la langue. Il parle avec les autres ; ils discutent ensemble et tout naturellement interpellent le maître, qui peut alors légitimement entrer dans la danse, dont le rythme reste marqué par les élèves. Son rôle sera de répondre intelligemment aux questions, c'est-à-dire de les satisfaire et de les faire rebondir, d'amener de temps en temps des mises au point, des vues d'ensemble, des synthèses et de l'ordre dans les notions acquises.

Entre ces deux pôles extrêmes, il y a place pour de nombreuses positions, aimantées surtout par l'un ou par l'autre de ces pôles.

Sa critique de cette conception de l'activisme pédagogique, Mgr Dévaud l'a centrée sur la méconnaissance qu'elle implique des valeurs culturelles. Le savoir du maître n'incarne qu'une partie de cette culture, mais justement la partie qui en est, pour l'heure, accessible et assimilable par l'enfant. Cette culture comporte, dans l'ensemble, plus de richesses que n'en peut découvrir par lui-même l'enfant ou le

groupe en classe. D'autre part, le mode de présentation du savoir par par le maître, l'enseignement magistral, implique une économie de temps. A s'en priver, on aboutit nécessairement à un retard, une dénivellation, à une chute de niveau de l'instruction et de la culture. Cette critique revêt une force encore plus contraignante dans la perspective de l'enseignement d'une religion révélée, dont l'enfant, moins encore que l'homme, ne peut trouver en lui, par ses moyens naturels, la substance surnaturelle. - En un mot, Eugène Dévaud a fait surtout la critique du « vom Kinde aus ».

Nous tenons cette critique pour péremptoire. Sous sa forme absolue, nous rejetons l'Ecole active, qui fait de l'activité chercheuse de l'enfant la source unique de son savoir.

De son côté, un Genevois, M. Dottrens, s'en est pris aux plans d'études américains (Dalton et même Winnetka), où le rôle du maître se réduit à celui d'un administrateur des plans d'études individuels, d'un guide donnant quelques informations générales ou d'un contrôleur des résultats. Fondé sur son expérience de maître et de directeur d'école, il requiert comme indispensable l'enseignement collectif du maître à la classe. Les fiches de travail individualisé dont il s'est fait l'habile ingénieur ont leur utilité en tant qu'elles sont reliées à cet enseignement magistral ; il n'est pas question qu'elles le supplantent.

Nous pouvons également tenir pour perdu le procès intenté par l'Ecole nouvelle au rôle magistral du maître enseignant une collectivité.

Le rôle de l'élève

Après le maître, l'enfant. Si l'Ecole active détruit un facteur essentiel de l'acquisition de l'instruction, en réduisant à l'extrême le rôle du maître, elle a vu plus juste en revendiquant un maximum d'initiative laissé à l'élève. Mais si l'on renforce le pour-cent d'un partenaire, ne diminue-t-on pas *ipso facto* celui de l'autre partenaire ? L'enfant devenant plus actif dans l'acte même de l'acquisition du savoir, la part d'activité du maître paraît devoir être diminuée. En réalité, elle ne fait que changer de forme, tout comme l'énergie mécanique qui se transforme en chaleur. C'est ce qu'il faut comprendre.

Nous pouvons suivre l'Ecole active dans la mesure où elle proscrit les leçons assénées, pour ainsi dire, à l'improviste par le maître sur des sujets complètement étrangers aux préoccupations actuelles de l'enfant.

Les maîtres que nous suivrons ici, avec Dévaud, c'est Decroly, c'est Ferrière, dans ce que ce dernier appelle la *recherche des documents*, et ce sont les pédagogues allemands (Kerchensteiner, par exemple) qui ont mis l'accent sur l'intérêt.

Mille formes peuvent être revêtues par cette chasse aux « documents » terme qui risque de faire entendre qu'il s'agit d'un travail de bibliothécaire, alors qu'il s'agit de tous matériaux, objets de la leçon. Mais peut-être est-il opportun de noter que cette méthode comporte un danger, celui de se laisser submerger par le concret. Le fameux « donné concret » de la pédagogie de Herbart ne peut être que le point de départ, le premier acte ; il rejoint ce que Decroly appelait tout simplement « voir » ou « observer ». Le danger n'est pas de trop voir, mais d'employer tout le temps de la leçon à prendre contact avec les objets ou les images des objets, et à négliger le passage à la seconde étape, qui est l'acte intellectuel par excellence, l'acte de *juger*, de *comprendre*. Cet acte comporte le passage du concret à l'abstrait, et c'est là surtout qu'est indispensable l'intervention et le contrôle du maître.

Dans la même ligne, l'École active nous a rendu service en nous obligeant à réfléchir sur la valeur pédagogique des *devoirs*, tâches d'application, exercices en classe et à domicile. Ils concernent la troisième phase de l'acte de s'instruire, qui consiste à *exprimer*, en paroles et en action, ce qu'on a compris et assimilé.

Le problème des devoirs

Si nous envisageons ce problème des exercices et des devoirs dans la perspective que Mgr Dévaud nous a ouverte – perspective synthétique des intuitions de l'École active et des analyses de la pédagogie expérimentale –, nous devons nous élever contre une certaine manière, trop courante, de « donner » les devoirs, de les donner comme si le devoir était un élément distinct de l'acte d'apprendre, une sorte d'excroissance, de tentacule, une queue de comète, un post-scriptum de l'acte d'apprendre. L'acte d'apprendre ne comporte pas seulement l'audition par l'élève de l'exposé du maître, et sa compréhension. Il inclut dans son essence même l'assimilation, la prise de possession du savoir. Or l'assimilation comporte la mémorisation des faits ou des textes (voilà la part des devoirs oraux) ; elle comporte la capacité d'appliquer les techniques et les règles dans des exercices pratiques (voilà pour les devoirs écrits) ; elle comporte enfin la compréhension intelligente (qui entre en jeu et dans les leçons à apprendre et dans les devoirs écrits).

Il ne faut pas séparer l'assimilation et l'audition attentive de la leçon magistrale. La leçon n'est terminée, elle n'est complète que quand elle est sue, possédée, assimilée.

Dewey compare ingénieusement l'action bilatérale de l'enseignant et de l'enseigné à celle qui s'accomplit dans un contrat d'achat-vente, entre le vendeur et l'acheteur. Le marché n'est pas conclu du seul fait que le commerçant a présenté sa marchandise, fût-ce avec éloquence.

Le marché n'est conclu que lorsque le client en a pris possession ; alors seulement *il a acheté* ; alors seulement la marchandise est à lui ; alors seulement le commerçant est devenu effectivement vendeur et il a terminé son rôle par rapport à ce marché.

De même l'élève ne possède sa leçon, *il n'a appris*, que lorsqu'il sait la réciter ou la mettre en pratique, selon la nature de l'objet enseigné. Donc en soi, didactiquement parlant, ce que nous appelons leçon à apprendre, exercice ou devoir à faire, cela fait corps avec la leçon ; ce n'est pas autre chose, un appendice, c'est la dernière phase, suprême et décisive de l'acte d'apprendre, terme final et corrélatif de l'acte d'enseigner. Couper les tâches de l'élève de la leçon magistrale, c'est couper l'acte d'apprendre de l'acte d'enseigner : c'est de la vivisection pédagogique, et peut-être un suicide didactique.

Si l'on donne des devoirs à domicile pour que le maître n'ait plus en classe qu'à débiter des cours, et pour qu'il puisse en débiter le plus possible, si c'est le maître qui travaille en classe et pas l'élève, ou fort peu, étant réduit à écouter, à assister, et à tâcher de comprendre au vol les paroles du maître, *alors nous devons être contre ces devoirs-là à l'école primaire.*

Il faut que la première mémorisation, la première compréhension, la première application se fasse en classe, à chaud, étant le point culminant de la leçon, à l'intérieur de l'acte didactique complet « enseigner-apprendre ».

Mais ce n'est encore là qu'un aspect du « devoir » ; or il y en a plusieurs. Nous sommes ainsi faits, enfants ou adultes, qu'il ne suffit pas que nous ayons su faire une fois quelque chose, pour le savoir longtemps, pour le savoir toujours. Nous sommes voués à la *répétition* pour échapper à l'oubli. Il reste donc une place et une place indispensable pour les leçons et les devoirs qui consistent à répéter des textes et des exercices appris en classe. Ils mettent en jeu le processus d'entraînement et d'habitation, par quoi le savoir s'enracine et se consolide, sans quoi il s'évapore. Ces devoirs-là doivent suivre la leçon ; la psychologie expérimentale a confirmé sur ce point la tradition scolaire, en démontrant que l'oubli intervient surtout pendant les premières heures consécutives à la première mémorisation. Ce type de *devoir-répétition* doit être la règle soit dans les classes élémentaires, soit dans les classes plus avancées pour les débuts d'une nouvelle branche ou d'un nouveau secteur du savoir.

Aux niveaux supérieurs, le devoir peut et doit devenir plus personnel. Il comporte alors une *extension* du savoir et du savoir-faire par les moyens propres de l'élève qui en est arrivé à « apprendre à apprendre » tout seul.

Il y a enfin les *devoirs-créations* (en rédaction, en dessin, en travaux

manuels), qui sont le stade supérieur où le travail scolaire rejoint les conditions du travail dans la vie réelle.

Ce sont les devoirs mal préparés, mal adaptés – c'est-à-dire détachés du contexte vivant de la leçon – et par conséquent trop difficiles – ou ce sont les devoirs trop longs, disproportionnés, qui créent des difficultés aux élèves et suscitent des scènes pénibles au sein des familles. Sur ce dernier point, nous avons sans cesse à nous méfier de notre appréciation de la difficulté ou de la durée d'un devoir. En revanche, quand les devoirs sont réellement adaptés, on peut parler non seulement de leur valeur pédagogique, mais de leur valeur sociologique, comme lien entre la famille et l'école, assurant une liaison à peu près quotidienne entre les maîtres et les parents.

LÉON BARBEY

Ce qui me passionne dans la vie, c'est de pouvoir collaborer à une œuvre, à une Réalité, plus durable que moi.

P. TEILHARD DE CHARDIN, *Genèse d'une pensée* (Grasset, 1961, p. 185).

Maisons recommandées

A la Belle Jardinière

FRIBOURG
Place de la Gare

La Maison du plus grand
choix en vêtements pour
hommes et garçons.

Reliure **ERNEST GUTMANN**

Travail prompt et soigné
FRIBOURG
Tél. 2 15 36 — Place de la Gare 34



Le Café l'ARABE **toujours bon**

Eigenmann et Keller S. A.

ALBIN BAERISWYL S. A.

Chauffages centraux
Installations sanitaires
Av. St-Paul 13 **FRIBOURG**
Tél. (037) 2 15 65

MONT-PÉLERIN s/Vevey

Restaurant Tea-Room de la Gare

Avec sa magnifique terrasse, son panorama grandiose, sa cuisine renommée, ses pâtisseries de 1^{er} choix. Salles pour noces et sociétés.

P. Rigazio-Gissber, chef de cuisine.

GARAGE STADTBERG **FRIBOURG**

V. Nussbaumer

D K W et Vauxhall