

Volet Pédagogique

Entre 1992 et 1996, j'ai écrit plus de cent articles en rapport avec l'Ecole dans le quotidien de Fribourg *La Liberté*. Les temps ont changé. L'Ecole - je pense tout spécialement à l'école primaire - a été l'objet de multiples innovations. Je n'ai pas à les évaluer, étant « sur la touche ». Les articles que j'ai écrits dans la dernière décennie du 20^e siècle revêtent-ils un caractère intemporel ? Ou bien les dernières innovations ne leur confèrent-elles qu'un aspect historique ? Au lecteur de juger en parcourant l'échantillonnage choisi !

Des textes ont été légèrement retouchés, mais sans en altérer le sens. J'en ai ajouté deux. L'un, préparé en vue d'une interview avec une journaliste de *La Liberté*, présente les avantages et les inconvénients de l'école d'autrefois « à tous les degrés ». L'autre, publié avant la votation du 24 septembre 2000 sur l'article de loi proposant l'introduction obligatoire d'une partie de l'enseignement dans la seconde langue. Un projet défendu par la quasi unanimité des autorités : Grand Conseil, Conseil d'Etat, Préfets, conseillers nationaux... Le peuple, avec bon sens, n'a pas suivi et a dit non. Les défenseurs du projet de loi ont manifesté leur profonde amertume, relevant l'infime proportion qui avait fait pencher négativement la balance. Nuançons ! Dans les districts francophones de la Glâne, de la Gruyère, de la Broye et de Sarine-Campagne, les non à ce projet d'enseignement en partie en allemand ont atteint respectivement 65 %, 64 %, 62 % et 57 %. La Veveyse n'a rejeté le projet qu'à 53 % (influence de politiciens) et la ville de Fribourg, en partie germanophone, ne l'a accepté que de justesse : 52 %. Dans le district alémanique de la Singine, 72 % des votants ont plébiscité le projet. Et dans le district du Lac - dont 67 % de la population est de langue allemande - les oui ont atteint 70 %. Depuis l'année 2000, malgré ce vote, les assauts officiels en faveur du bilinguisme n'ont fait que s'intensifier... Oui au plurilinguisme, mais non à l'enseignement de diverses branches dans une langue autre que la langue maternelle !

Remarque : dans les textes qui suivent, je me suis efforcé de bannir tout vocabulaire ésotérique et prétentieux... Ainsi, par exemple, l'« apprenant » reste un élève. Et les « géniteurs de l'apprenant » restent les parents... Le jargon pédagogique pédant est à mettre en parallèle avec celui du politicard raillé par Léon Savary dans ***Voulez-vous être conseiller national***, publié en 1958 :

Vous voilà donc à Berne. Là, multipliez les contacts personnels et mettez-vous d'emblée à l'étude du jargon parlementaire. Désormais ne dites plus : « une belle vache ; dites : une pièce sélectionnée de notre cheptel bovin ; ne dites pas : un chat qui attrape bien les souris ; dites : un félidé domestique, spécialement apte à l'extermination des rongeurs ; ne dites pas : une maison ; dites : un immeuble affecté à l'habitation... »

Table des matières

1. Donner soif à l'enfant.....	2
2. Loi sur le bilinguisme du 24 septembre 2000.....	3
3. Ecole et éducation artistique	4
4. A maître ouvert élèves ouverts.....	5
Objectivation, métacognition, évaluation formative... ..	5
5. Mes expériences : années 50, l'école « à tous les degrés ».....	6
6. Renforcements positifs et cruauté mentale	7
7. Le bon enseignant.....	8
8. Les livres de lecture hier et aujourd'hui	9
9. Recettes pour ne pas être ennuyeux	10
10. Pour tenter d'éviter l'endoctrinement.....	12
11. Nouveaux entrecoupés de ruptures	13
12. Une classe qui va « rôder »	14
14. Souvenirs de rentrée scolaire	17
15. Quelques idées d'Alain.....	19
16. Pédagogie fribourgeoise.....	20
17. De l'importance des attentes... ..	21
18. Avoir des égards	22
19. Pamphlets pédagogiques.....	23
20. Autoritarisme : à éviter !	24
21. Gestion de classe	26
22. Courants pédagogiques.....	27

En exergue, un texte de Célestin Freinet, qui résume bien mes vœux - ou mon utopie ? -
sur ce que devrait être l'Ecole :

1. Donner soif à l'enfant

Si votre enfant n'a pas soif de connaissances, s'il n'a aucun appétit pour le travail que vous lui présentez, ce sera peine perdue que de lui « entonner » dans les oreilles vos démonstrations les plus éloquents. C'est comme si vous parliez à un sourd. Vous pouvez flatter, caresser, promettre ou frapper, le cheval n'a pas soif. Et méfiez-vous : par votre insistance ou votre brutale autorité, vous risquez de susciter chez vos élèves une sorte de

dégoût physiologique pour la nourriture intellectuelle, et vous boucherez à jamais peut-être les chemins royaux qui mènent aux profondeurs fécondes de l'être. Donnez soif, par quelque biais que ce soit. Rétablissez les circuits. Suscitez un appel du dedans vers la nourriture souhaitée. Alors, les yeux s'animent, les bouches s'ouvrent, les muscles s'agitent. Il y a aspiration, et non atonie ou répulsion. Les acquisitions se font désormais sans intervention anormale de votre part, à un rythme qui est sans commune mesure avec les normes classiques de l'École. Toute méthode est regrettable qui prétend faire boire cheval qui n'a pas soif. **Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir et aiguise le besoin puissant de travail.**

Les Dits de Mathieu, Delachaux et Niestlé, 1978

2. Loi sur le bilinguisme du 24 septembre 2000

Sur le fond du problème - améliorer l'enseignement des langues étrangères à l'école - tout le monde est d'accord. C'est la manière qui dérange.

Courageux, M. Alfons Gratwohl le syndic bilingue de Surpierre ! Il s'insurge contre la nouvelle loi et lance un référendum. On l'a entendu sur les ondes affirmer que le corps enseignant avait peur d'exprimer ouvertement son désaccord. Exact ! Sauf exceptions. Antoine Müller, instituteur à Surpierre, en a donné un exemple à la télévision C'est vrai qu'il faut se sentir indépendant pour dire non à la quasi totalité des députés, au conseil d'Etat avec, en tête, le directeur de l'Instruction publique. En aparté, je n'ai pas rencontré un seul enseignant du niveau primaire qui se réjouisse d'enseigner, dans peu d'années, l'une ou l'autre branche en allemand. Car l'une des principales pierres d'achoppement de la nouvelle loi est bien là, dans le fait qu'il s'agirait non seulement d'améliorer l'enseignement de l'allemand, mais d'enseigner dans cette langue une partie du programme officiel. Il est question, dans un premier temps, de 15%.

Je laisse de côté l'aspect fausse évaluation des coûts de « l'opération bilinguisme », que le syndic-ingénieur agronome de Surpierre relève avec pertinence. Je me bornerai à un point de vue pédagogique, dicté par plus de 40 ans passés au service de l'école soit à enseigner, soit à visiter des classes.

Premier point, capital : nos enfants, tous nos enfants, doivent pouvoir suivre l'enseignement de toutes les branches dans leur langue maternelle. De quel droit les laisserait-on dans l'ignorance d'un vocabulaire, d'une terminologie et d'une pensée indispensables à leur culture et à la suite de leurs études, que ce soit en histoire, en géographie, en éducation religieuse ou dans une quelconque autre branche ? Pourquoi aussi ne tenir aucun compte des enfants à la compréhension plus lente, en augmentant encore - et comment ! - leurs difficultés ? Que fait-on enfin de l'interdisciplinarité, tant prêchée naguère, dont l'une des fonctions est de faire concourir les diverses branches du programme à une meilleure connaissance de la langue maternelle ?

Deuxième point. Et les maîtres ? Pour enseigner une branche totalement en allemand, il faut posséder cette langue à fond. Combien sont-ils, dans le canton, les enseignants nés dans une famille bilingue, ou ayant vécu au moins une année dans un milieu totalement

germanophone ? Un ou deux % ? Utopie de vouloir les rendre tous bilingues, capables d'enseigner une partie du programme dans la langue dite « partenaire » !

Troisième point. Dans tout le canton, que l'on soit à Nierlet, à Tatroz, à Grangettes ou à Villars-sur-Glâne, les enfants ont droit à un enseignement d'une qualité égale et d'un contenu homogène. Ce qui, de toute évidence, ne sera pas le cas avec la nouvelle loi, les communes ayant la possibilité d'initiatives dans le domaine de l'enseignement de la seconde langue. Tous ces arguments valent aussi pour les maîtres et les enfants de la partie alémanique du canton. A une nuance près, et non des moindres. L'allemand que l'on apprend à l'école n'est pas parlé en dehors d'une certaine « officialité »... Mais c'est là un sujet tabou.

Pourquoi donc nos députés ont-ils presque tous voté oui ? Je les comprends. La plupart ne sont pas vraiment bilingues et c'est tout à leur honneur de souhaiter que les générations futures soient mieux formées qu'eux-mêmes à la pratique des langues étrangères. Et les mécanismes de la psychologie des foules, décrits au début du siècle par le Dr Gustave Le Bon, ont probablement bien joué lors des séances du Grand Conseil où il était question de bilinguisme. Je garde néanmoins ma confiance dans le bon sens des députés. Ils devraient être prêts à éviter les écueils et les injustices. Que des gens d'école leur suggèrent les « comment ». Des voies sont à rechercher : méthodes actives avec les moyens informatiques modernes, cours d'allemand donnés dans les classes par les maîtres les plus à l'aise dans cette langue, ou par des enseignants germanophones itinérants, amélioration de la formation des maîtres avec de longs séjours dans des régions ou pays germanophones, cours organisés par districts destinés aux enseignants qui souhaitent approfondir l'allemand... Sans priver les élèves de leur droit intangible à l'égalité de traitement et à l'enseignement de tout le programme en français. Sauf les leçons d'allemand, bien sûr !

3. Ecole et éducation artistique

N'attribuons pas toutes les tâches à l'Ecole ! N'oublions pas les autres influences éducatives qui s'exercent aussi sur l'enfant : la famille - censée occuper la première place -, les mass media, les groupements divers, les Eglises... Ces différents agents de l'éducation influencent-ils tous positivement la formation du goût artistique ? Si tel était vraiment le cas, il y aurait peut-être davantage de monde pour fréquenter concerts et expositions, et l'on verrait moins de reproductions insipides aux murs des appartements.

Alors, que faire ? Soyons persuadés, tout d'abord, que l'environnement dans lequel vivent les enfants et les jeunes gens a une influence déterminante. La toute première beauté à leur faire découvrir est celle de la nature, mais celle d'une nature que rien n'est encore venu dégrader. Si, en plus, depuis leur plus tendre enfance ils entendent régulièrement de la belle musique et ont leur attention attirée par des reproductions picturales d'œuvres de maîtres, ils ne sauraient, devenus adultes, être indifférents à l'art. Leur goût artistique sera d'autant mieux formé et ancré que l'atmosphère familiale aura été chaleureuse durant l'enfance. Rappelons que, pour favoriser le désir de lire, il s'agit de la même imprégnation. Si, chaque jour, la maman ou le papa lit une page intéressante, l'enfant se rendra bien vite compte que les livres contiennent des merveilles...

Mais, à quoi ça sert d'aimer la musique classique et la peinture, m'a demandé autrefois un élève de quinze ans ? J'étais resté interloqué, ne trouvant pas de réponse. Je lui dirais aujourd'hui que, si l'école n'existe que pour bourrer les crânes et fabriquer des gens rentables et compétitifs économiquement parlant, l'éducation artistique ne sert à rien. Mais, si l'on songe à un bonheur plus profond, plus vrai et plus durable que celui qu'entraîne la seule réussite sociale, si l'on veut donner à sa vie une dimension qui dépasse l'utilitarisme, si l'on souhaite sentir cette vibration intérieure qu'apporte l'authentique beauté, si l'on veut trouver des dérivatifs aux moments désagréables que la vie ne manque pas de ménager à chacun, alors, avoir une éducation artistique sert à quelque chose !

Que pourra faire concrètement l'Ecole ? Il existe des choses toutes simples... Faire entrer les enfants en classe silencieusement en écoutant du Mozart ou du Haendel. Ou, pendant certaines leçons - de dessin par exemple - passer des enregistrements de musique classique en les introduisant par un bref commentaire bien senti. Quand apparaît la fatigue de la classe, ménager un flash « musique » ou « peinture » : trois ou quatre minutes de musique - ou la présentation d'un poster - pour éveiller la curiosité, avec quelques mots qui situent l'œuvre et son auteur. Le maître pourra aussi présenter quelques chefs d'œuvre de musique dite descriptive. Chacun connaît Pierre et le Loup, ou le Carnaval des animaux, ou les Quatre-Saisons, par exemple.

Le bon goût n'est pas uniquement formé par l'audition ou l'observation. La pratique personnelle y contribue pour une large part. Mais, encore faut-il que les chants proposés soient de qualité, soutenus par de beaux textes que l'on saura aussi faire goûter aux exécutants. Et pourquoi ne pas faire découvrir les raisons pour lesquelles des chants peuvent être considérés comme ratés. Les causes : un mélange inopportun (ou démagogique) de genres, avec d'intempestives syncopes et des rythmes incongrus; l'ignorance manifestée par certains auteurs des rudiments de la prosodie, cet art de faire coller la musique au texte. Dans l'autre domaine, celui de la pratique du dessin ou de la peinture, si les élèves sont devenus des familiers des grands maîtres, si les meilleures démarches méthodologiques sont appliquées, les résultats ne sauraient être décevants.

Mais, cela implique beaucoup de matériel, des posters, des cassettes... Que l'on sache que tout peut être emprunté gratuitement au Centre fribourgeois de documentation pédagogique. Renseignements pris, de plus en plus nombreux sont les enseignants qui viennent faire leur choix parmi les centaines de reproductions d'œuvres d'art à disposition, ou qui empruntent des cassettes de musique classique, en vue de l'éducation artistique. Il y a donc de l'espoir !

4. A maître ouvert élèves ouverts

Objectivation, métacognition, évaluation formative...

Dans une conférence donnée à l'Université de Fribourg, le professeur Jean-Pierre Pourtois, de l'Université de Mons (Belgique) attirait l'attention sur certains excès de la pédagogie contemporaine. Celle-ci postule, notamment, le retour du « sérieux » - pour autant qu'il ait disparu ! - avec l'accent mis sur les connaissances de base et les méthodes les plus indiquées pour que chaque élève réussisse. Quelques-uns des concepts clés de cette pédagogie :

rentabilité, efficacité, maîtrise acquise par tous grâce à l'attention portée par le maître à chacun de ses élèves. Rien à redire, apparemment, à tout cela. Mais il ne faudrait pas que cette rigueur dissipât ce qui faisait la richesse de la pédagogie moderniste dont les idées généreuses avancées dès le début du siècle s'appelaient intérêt, motivation, recherches personnelles des élèves, enthousiasme du maître, variété des activités scolaires...

L'idéal de l'école ne tient-il pas dans les deux courants pédagogiques ? Il est possible, me semble-t-il, d'associer la joie de la découverte à la rigueur dans les apprentissages. En prenant connaissance d'un impressionnant ouvrage canadien¹ - qui fait pourtant la part belle à la rigueur évoquée ci-dessus - l'on découvre des procédés dont tout enseignant, que son appartenance pédagogique soit traditionnelle, moderniste ou contemporaine, peut tirer bénéfice. Un seul exemple. Il concerne **l'objectivation**.

De quoi s'agit-il donc ? Tout simplement, d'expliquer. Le maître explique les buts de son enseignement, ses démarches, il commente les façons d'apprendre. De son côté, l'élève est appelé à dire ses façons de faire, à exprimer ce qu'il a appris, à dire comment il a appris (métacognition), à préciser ce qu'il a compris ou ce sur quoi il a achoppé. Jacqueline Caron donne maintes précisions.

En voici quelques-unes, tirées d'un *Petit guide pour objectiver et faire objectiver* :

Avant une leçon, une séquence de travail scolaire, un travail individuel ou par groupes : que penses-tu déjà connaître sur ce sujet ? Dans quelles circonstances as-tu appris ce que tu sais déjà ? **Pendant** : est-ce que tu comprends ? Faut-il t'aider ? Redis-moi ce que tu as compris. Dis-moi exactement ce que tu ne comprends pas. (Evaluation formative) **Après** : raconte ce que tu as appris. Nomme des façons d'utiliser ce que tu as appris. Dis-moi comment tu pourrais expliquer tes découvertes à d'autres personnes. Qu'est-ce que tu as trouvé le plus difficile dans ton travail ? Le plus facile ? Explique-moi comment tu as utilisé tel outil, telle information. Est-il possible de s'y prendre autrement ? Etc. Les buts de l'objectivation sont louables : s'assurer que le message passe, avoir des buts clairs et en donner conscience, éviter des blocages. Mais l'atmosphère de confiance réciproque reste primordiale pour que tous ces échanges soient bénéfiques.

¹ Jacqueline Caron, *Quand revient septembre, guide de la classe participative*, Les Editions de la Chenelière, Montréal, 1994, 450 pages

5. Mes expériences : années 50, l'école « à tous les degrés »

Avantages	Inconvénients
<p>Une seule classe comprenant tous les degrés, garçons et filles permettait au maître de bien connaître ses élèves, qu'il gardait de 7 à 16 ans. Pas forcément positif pour tous les élèves... L'instituteur n'était pas un personnage anonyme. Il était respecté car il était l'un des seuls à avoir fait des études. Au début des années 50, de très rares élèves fréquentaient l'école secondaire.</p>	<p>Tous les enfants, même ceux rencontrant de graves difficultés intellectuelles, restaient à l'école du village. Le temps manquait pour s'occuper d'eux. Il n'y avait pas de classes spéciales. Les 7^e, 8^e et 9^e années d'école se passaient au « cours supérieur » pour les élèves qui n'avaient répété aucune classe. Pas facile de leur présenter un « menu » varié !</p>

<p>La confiance régnait. Les parents ne se prenaient pas pour des spécialistes de la pédagogie.</p> <p>La commission scolaire accordait une large confiance au maître. Elle effectuait de rares visites et laissait toute initiative au maître pour organiser des manifestations scolaires, pour mettre sur pied la course annuelle... et pour trouver son financement (récupérations !)</p> <p>Je pouvais prolonger la récréation ; personne ne disait rien...</p> <p>Avantages pédagogiques d'une classe à tous les degrés :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les plus jeunes entendaient les cours donnés aux plus grands et en profitaient. L'apprentissage de la lecture se faisait rapidement. - Les enfants écrivaient beaucoup ; ils avaient beaucoup d'activités écrites, le maître ne pouvant s'occuper que d'un cours à la fois ; dès la troisième année, les enfants écrivaient avec aisance. Les textes à trous n'existaient pas. - On insistait sur les connaissances fondamentales. D'abord sur la langue maternelle. Malheureusement, la dotation horaire pour la langue maternelle n'a fait que diminuer. Par exemple, de 15 h hebdomadaires de français en 1876, on est passé à 10,5 unités de 50 min. en 1973 et à 7 unités de 50 min. en 2000... - Les examens oraux présidés chaque année par l'inspecteur, puis les examens écrits faisaient le bilan des connaissances acquises. Je me souviens d'examens oraux qui duraient dans ma classe de 14 à 18 h. - J'avais le temps de lire, de beaucoup lire. L'époque des cours et des recyclages incessants n'avait pas commencé. J'ai encore connu les conférences régionales où des maîtres choisis par l'inspecteur donnaient des leçons en présence de leurs collègues. Avant les années 50 existaient les questions mises à l'étude. 	<p>Avec 50 élèves, les procédés d'école active étaient difficiles à appliquer. Et le matériel didactique était souvent des plus sommaire. Au maître de trouver les moyens de le compléter...</p> <p>La formation pédagogique donnée à l'Ecole normale de Fribourg était très sommaire dans les années 40 et 50.</p> <p>L'enseignement était très livresque, au détriment du développement du sens critique et de l'esprit d'initiative.</p> <p>Je demandais néanmoins parfois aux élèves la présentation de petits exposés. Je me souviens avoir sollicité les ambassades pour obtenir de la documentation. Celle d'URSS m'avait gâté : la classe a été envahie de propagande communiste. Néanmoins, le village est resté 50% conservateur et 50% radical...</p> <p>On était payé par le boursier communal, quand il avait de l'argent... Parfois, le salaire mensuel anémique de quelque trois cents francs était touché avec plusieurs jours de retard. Dans le village voisin, mon collègue ne recevait parfois qu'un petit acompte prélevé sur « l'argent des œufs » de l'épouse du boursier. Les occupations dites accessoires comme le secrétariat communal ou paroissial n'étaient jamais confiées à un instituteur dans la paroisse de Surpierre. Exception seulement pour les fonctions d'organiste, de directeur de chœur et de fanfare : pour ces postes, il n'y avait pas de concurrence !</p> <p>La pression religieuse était très forte : enseignement quotidien de la bible et de la lettre du catéchisme, obligation pour tous les enfants (et pour le maître !) d'assister à tous les offices religieux. Le curé m'avait sévèrement interdit de donner des explications relatives au catéchisme, car je n'avais pas fait de théologie... Mon rôle devait se borner à faire réciter par cœur les réponses (abstruses) aux nombreuses « demandes » du catéchisme.</p>
---	--

6. Renforcements positifs et cruauté mentale

Vous, lui, moi... tous, nous avons besoin de renforcements positifs. Cette expression est, fort heureusement, à la mode dans la pédagogie d'aujourd'hui. Elle signifie que chacun a besoin d'être encouragé. Un petit mot positif, en passant, est si vite dit et il peut faire tant de bien :

à une maman qui a préparé un bon repas, à un employé dont le travail est bien fait, à quelqu'un qui a réussi ce qu'il ratait d'habitude, à une personne anxieuse qui a tellement besoin d'être rassurée, à un élève qui a effectué un travail soigné. Si le chef doit savoir user du renforcement positif, le subalterne - sans être cireur de pompes ou larbin obséquieux - devrait aussi dire de temps en temps à son patron ou à son directeur que telle attitude lui a fait plaisir.

Le contraire du renforcement positif est le rabâchage négatif. Il consiste à revenir maintes fois sur une erreur ou une faute passée. Ce rabâchage aussi ridicule que déplacé a souvent pour conséquence de transformer la faute accidentelle en un trait de caractère durable. Les « tu n'es qu'un paresseux », les « tais-toi menteur », les « espèce de voleur », les « espèce d'ivrogne » vont peu à peu persuader les personnes à qui s'adressent ces reproches qu'elles ont réellement les défauts dont on les affuble. Elles vont s'accepter telles qu'on les traite.

Un mot pour terminer du pédagogue Emile Chanel : « **Toujours insatisfaits, toujours grondeurs, certains parents imposent à leurs enfants une sorte de martyr moral, plus cruel, peut-être, que les mauvais traitements.** » Professeurs, instituteurs, patrons d'entreprise ont peut-être parfois le même comportement que ces parents irascibles et rabâcheurs. Qu'ils essaient donc une méthode bien plus payante, celle du renforcement positif. La cruauté mentale - faite de rabâchage de méchancetés, de bouderie qui dure, d'autoritarisme - n'a que des effets désastreux.

7. Le bon enseignant

De tout temps - et cela se retrouve dans tous les métiers - il y a les gens qui se remettent en question, qui cherchent à s'améliorer, et ceux qui dorment sur un acquis considéré comme l'unique vérité et la seule référence, en se gaussant parfois de leurs collègues qui s'investissent totalement dans leur métier. Les bons éducateurs savent - comme le philosophe et pédagogue Alain décédé en 1951 - que **Rien n'est plus dangereux qu'une idée quand on n'en a qu'une seule**. J'ai eu la chance - durant les 14 années où j'avais la charge d'organiser les cours de perfectionnement - de connaître quelques pédagogues de grand renom. Tous étaient des gens **modestes**, conscients du fait que la personnalité de l'éducateur, caractérisée par une grande ouverture d'esprit, se construit la vie durant et que, dans cette profession, aucun savoir n'est définitif.

Voici la vision du bon maître qu'ont les élèves de nos écoles secondaires. La question que j'ai posée à plusieurs dizaines d'adolescents de troisième année, au cours d'entretiens privés, était la suivante : *si un jour tu es dans l'enseignement, quelles qualités devras-tu avoir pour que l'on dise de toi que tu es un bon enseignant. Pense à des maîtres que tu as beaucoup appréciés au cours de tes neuf années de scolarité, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire*. J'ai comparé les réponses à un article du journal *L'éducateur*, publié le 15 novembre 1990 et intitulé *Réurrence de l'image du maître idéal*. Plusieurs réponses des jeunes gens de nos CO, en 1991 et 1992, étaient identiques aux textes décrivant les qualités du bon professeur, il y a bien longtemps déjà.

Quelques exemples cités par *L'éducateur* :

1868 : il faut que le maître soit toujours d'humeur égale, aimant véritablement ses élèves, toujours impartial.

1932 : les qualités essentielles sont au nombre de quatre. Deux sont indispensables : le dévouement et l'esprit de justice. Deux sont très précieuses : la gentillesse et l'entrain.

1946 : le maître doit être juste et posséder des réserves de bonne humeur.

1970 : il faut des gens sains de corps et d'esprit, lucides, équilibrés, sensibles et généreux, mûrs, qui savent entretenir, dans leur cœur, une présence de bonheur et de joie.

Il est bien difficile de parvenir à cette perfection ! Les élèves interrogés, lorsqu'on leur demande de faire un choix dans cet éventail de qualités, insistent en premier lieu sur les qualités relationnelles. Ils aiment les contacts chaleureux. Ils ont horreur de l'indifférence ou du mépris. Ils souhaitent aussi, lorsqu'ils seront enseignants, imiter les maîtres qui savent varier les façons d'enseigner et qui font travailler efficacement leurs élèves, de façon intéressante. Ces opinions d'élèves donnent raison à l'opinion du professeur Guy Avanzini exprimée dans *L'école d'hier à demain. Des illusions d'une politique à la politique des illusions*, Erès, 1991. L'auteur s'étonne de l'opinion de gens osant affirmer que « lorsqu'on dispose d'une forte culture, le mode de transmission de celle-ci s'ensuit naturellement ». Je crois réaliste l'affirmation suivante : ceux qui prétendent à l'inutilité de la pédagogie et de la didactique sont ceux qui n'en ont jamais fait, ou à doses infinitésimales.

Enfin, je pense que l'autoritarisme passe de mode. Le petit-chef omnipotent, qui ne supporte aucune contradiction, n'a jamais été et ne sera jamais cité comme le parangon du bon maître. Si l'on évoque avec respect le nom de tel professeur exigeant, mais très humain, on ne peut rappeler que les dégâts moraux causés par le maître-caporal méprisant. Je termine en citant un passage de l'ouvrage tonique de Henri Wadier, *La réforme de l'enseignement n'aura pas lieu*, Robert Laffont, 1970 :

Il existe deux types de classes, c'est-à-dire deux types d'enseignement et deux types d'homme. Il y a la classe où, le maître ayant le dos tourné, les tâches continuent paisiblement, sans affectation ; les élèves échangent quelques mots, quittent leur banc pour aller consulter un dictionnaire ou un atlas, vérifient le résultat d'un exercice au fichier ; bref, ils vivent de la même façon, qu'ils soient sous l'œil du maître ou non. Et il y a la cage aux lions... où le bavardage se déchaîne, où l'on ricane, où on se lance des boulettes dès que le dompteur lâche le fouet. Affolé, le maître se retourne pour lancer de furieux : « Taisez-vous ! Silence ! », en pure perte, bien entendu.

8. Les livres de lecture hier et aujourd'hui

J'ai ressorti le livre de lecture du cours supérieur édité en 1934. Ce manuel remplaça le gros livre unique du cours supérieur qui avait été introduit dans les classes fribourgeoises à la fin du 19^e siècle.

Ouvrons donc le livre de grand-maman ! Le directeur de l'Instruction publique y écrit dans l'introduction : (...) *L'école a rempli sa tâche lorsqu'elle a inculqué les vérités premières*

touchant le sens et le but de la vie. Le livre de lecture de 1934 reflète ces vérités premières. Il faut reconnaître qu'il les reflète avec beaucoup plus de sentiment, de poésie et de chaleur que son prédécesseur le livre unique, qui assénait la morale à coups de chapitres péremptoires parmi lesquels on trouve : *Abandon à la Providence, Impôts que nos vices prélèvent sur nous, Pierre qui roule n'amasse pas mousse, L'économie, Etre content de son sort*, etc. Rien de tout cela dans le livre de 1934. La morale y est présente, mais sous la plume moins lourde d'auteurs dont quelques-uns ne sont plus guère à la mode, à cause peut-être d'un certain sentimentalisme, voire d'une mièvrerie qui passaient mieux la rampe dans les années 30. On y lit des textes, ou des poèmes, de Francis Jammes, René Bazin, Louis Mercier, Henriette Charasson, Jean Nesmy, Pierre Deslandes, A. Hublet, Pierre l'Ermite, et tant d'autres. Les belles histoires édifiantes sont intitulées : *Aux Feuillantines, Le fils de Pilate, Un petit garçon fait un sacrifice, Notre-Dame, Saint François d'Assise prêche aux oiseaux...* Ayons garde d'oublier deux personnages, restés célèbres dans la mémoire des générations pour qui ce manuel fut familier : *Jacqui et Tititte*, les deux petits Fribourgeois nés sous la plume poétique d'un professeur de l'Ecole normale et écrivain de l'époque, Auguste Overney.

Jetons maintenant un coup d'œil sur le livre de lecture destiné à la 5^e année d'école primaire. Intitulé *Sélections*, il a paru en 1987. Ce manuel reflète les progrès considérables de l'édition quant à la présentation et aux illustrations, comme les progrès dans la conception même de la lecture. Finis les seuls poèmes et morceaux choisis ! L'éventail des documents est des plus large : textes, BD, tableaux, graphiques, recettes... Le tout est aéré, plaisant, diversifié, attrayant.

Des réserves, cependant. Lorsque, en 1972, parut le *Plan d'études romand* destiné aux quatre premières années d'école primaire, le directeur de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogique de l'époque, le pédagogue Samuel Roller, demanda à Roger Nussbaum, président de CIRCE : *Mais où donc sont les objectifs relatifs à l'éducation ?* La réponse : *Il faut les chercher entre les lignes...*

Il est en effet difficile de trouver un consensus quant aux objectifs moraux de l'école, lorsque les diverses particularités des cantons romands s'affrontent. En plus, il y a encore les chercheurs, les groupes les plus divers qui analysent les manuels et y traquent les représentations du père, de la mère, de la femme, de la société, de la patrie ou de l'autorité. Si, d'aventure, vous y rencontrez une femme qui lave la vaisselle, ou un homme qui aime le service militaire, ou un papa qui ose encore gronder son fils, gare aux réactions ! Résultat : les auteurs se retranchent derrière des textes et des documents qui soient le plus possible aseptisés sur les plans moral, patriotique, familial.

9. Recettes pour ne pas être ennuyeux

C'est vrai que l'ennui est un fléau. Partout, mais tout spécialement dans l'enseignement. Un discours ennuyeux, une homélie soporifique, un entretien pesant ne durent heureusement que peu de temps, même si un quart d'heure d'ennui peut avoir l'apparence d'un siècle. Mais, une journée de classe, ou plusieurs heures par semaine avec le même maître chez qui l'on chercherait en vain l'ombre d'un charisme, quel purgatoire ! Lisons le professeur Edmond Gilliard pourfendant le démon ennui¹ : L'ennui est plus nuisible, plus immoral que

tout. Il ruine toute éducation en débilitant la nature, il anémie toute doctrine, il dessale toute nourriture, il ôte toute saveur à la conscience, il délave l'âme. L'injustice peut révolter, la violence peut stimuler la résistance. L'ennui, profondément, écœure

Les apprentissages à réaliser dans de telles conditions sont bien compromis. Les élèves ne consentiront des efforts personnels que si un examen important vient sanctionner l'enseignement. Mais ils devront travailler seuls, ou en groupes, pour tenter d'atteindre un niveau de suffisance. Les souvenirs de ces cours ennuyeux s'estomperont bien rapidement; seule restera une impression de vacuité, de désert intellectuel. Peut-être des évocations de chahuts organisés pour donner le change émailleront-elles plus tard les réunions de classe ?

Gabriel Racle donne une bonne description des vrais apprentissages, durables, favorisés par un enseignement varié, vivant, intéressant². Simplifions ! L'auteur décrit nos trois cerveaux : le reptilien, siège des habitudes et du conformisme ; le limbique, influencé par les émotions ; le supérieur (néo-cortex), qui organise la pensée abstraite, l'invention, les idées... La motivation, le désir d'apprendre, sont une stimulation limbique qui fait aller vers un apprentissage perçu comme bon, désirable. Pour aiguillonner le cerveau limbique et ses zones d'émotion - pour instiller l'intérêt - il faut un maître éveilleur, chaleureux, et non endormeur. Les liaisons cerveau limbique - néo-cortex sont évidentes : le néo-cortex se prête d'autant mieux aux apprentissages que le cerveau limbique est activé par des sensations agréables éveillant l'attention. Au contraire, les sensations monotones - générées par l'ennui - n'entraînent que l'aversion.

Existe-t-il des recettes pour ne pas être ennuyeux ? Les publications sont nombreuses sur le sujet. Je ne m'arrêterai pas aux procédés indiqués par les techniques d'animation de groupe, ou de conduite d'entretiens. Je dirai simplement deux mots des fonctions du langage décrites par le linguiste Roman Jakobson. Ces fonctions expliquent comment le message doit être exprimé pour qu'il soit bien reçu. Tout orateur - qu'il soit professeur, prédicateur ou politicien - aurait intérêt à parfaitement maîtriser cette théorie et à l'appliquer. Ce serait une contribution bienvenue à une action anti-ennui. Six facteurs, précise Jakobson, permettent d'établir et d'entretenir la communication. (A dessein, le vocabulaire quelque peu ésotérique de Jakobson n'est pas utilisé.)

1. On évitera de s'exprimer sans émotion, de façon neutre et impersonnelle. **2.** Le message ne saurait être un monologue. Il interpellera la ou les personnes à qui il est destiné. **3.** L'auditoire saura exactement de quoi il est question. Le discours, l'homélie, la leçon ne devraient pas entraîner une compréhension approximative ou des contre-sens. **4.** L'orateur s'assurera que le contact est bien maintenu. Les *ça va, vous me suivez ?* rétabliront la liaison, si nécessaire, comme aussi un léger temps d'arrêt, un regard... **5.** Le langage sera soigné dans son rythme, dans sa présentation. **6.** Les mots ou expressions dont la compréhension par l'auditoire est incertaine seront immédiatement expliqués par des synonymes.

Les lecteurs qui souhaitent connaître la terminologie exacte de Jakobson la trouveront dans la plupart des ouvrages de linguistique, notamment dans celui indiqué en référence.³

¹ Edmond Gilliard, *L'école contre la vie*, in *Trois pamphlets pédagogiques*, Ed. L'Age d'Homme, Poche Suisse, 1984

² Gabriel Racle, *La pédagogie interactive*, Retz 1983

³ Roland Eluerd, *L'usage de la linguistique en classe de français*, tomes 1 et 2, Ed. ESF, 1979

10. Pour tenter d'éviter l'endoctrinement

La liberté, c'est la propriété de soi. Cette pensée mérite d'être placée en exergue à cette tentative de réponse à une question bien difficile. La propriété de soi suppose que l'on soit capable de discernement, d'analyse, afin d'éviter les pièges tendus par des prosélytes à tous crins.

Que peut l'école ? En lisant la question, j'ai spontanément pensé à ce pédagogue vaudois qui, dans l'immédiat après-guerre, avait visité des écoles en Allemagne. Il m'a dit combien il avait été frappé par les multiples questions que posaient les maîtres pour développer l'esprit critique. Les élèves étaient invités à rechercher les causes de tel événement, à en dire les conséquences, à inventer d'autres causes ou d'autres conséquences possibles, à relativiser les données en les situant dans le temps, dans l'espace, à établir des comparaisons avec d'autres faits, à confronter les opinions personnelles des élèves... A la question posée à un enseignant allemand sur le pourquoi d'une telle attitude, la réponse fut : *pour que 39-45 ne se reproduise plus jamais*. L'ouverture d'esprit n'est peut-être pas suffisante pour éviter des guerres, mais elle contribue sans nul doute à la compréhension mutuelle, à la tolérance, à l'exercice de son propre jugement lorsqu'un prosélyte - souvent persuasif, voire envoûtant - tente d'embrigader.

Cette recherche de la mobilité intellectuelle se retrouve souvent dans les théories pédagogiques. Trois exemples. En 1970, un congrès international qui eut lieu à l'institut des Sciences de l'éducation de l'Ontario, mit notamment l'accent sur les tendances ouvrantes que chaque enseignant devrait exercer. Ces tendances, supposées génétiques, sont celles qui poussent à essayer, sentir, explorer, penser, comprendre, maîtriser, bref, à chercher toujours plus de « signification » dans le monde. Le psychologue J.P. Guilford parle, lui, de pensée divergente, appelée à produire des informations variées à partir d'un même donné. La pensée divergente génère la créativité, l'originalité. Enfin, Carl Rogers parle d'empathie. Il s'agit de la capacité de se mettre « dans la peau » de l'interlocuteur, de le comprendre de l'intérieur et non par le biais de manifestations externes porteuses de déformations possibles, de sentir ses motivations. Tendances ouvrantes, pensée divergente et empathie : trois moyens d'enrayer la crédulité. Trois moyens à exercer tous les jours à l'école et dans la famille !

Quelles techniques les recruteurs utilisent-ils ? Je pense qu'ils connaissent certaines caractéristiques psychologiques de l'être humain. Notamment les besoins décrits par Abraham Maslow ou William Schutz : tout être humain a besoin de relations interpersonnelles, d'appartenance, de sécurité, de reconnaissance de soi par les autres, d'acceptation, d'amitié, d'amour. Il paraît que sectes et communautés connaissent ces besoins... mieux semble-t-il que les religions officielles.

Si certaines communautés ont pour objectifs d'apporter le bonheur ou un mieux-être quelconque, où est donc le danger ? Voilà la question ! Répondons par d'autres questions.

N'y a-t-il pas exclusivisme, rejet, lorsqu'un groupe prétend détenir à lui seul toute la vérité ? L'amour d'autrui y est-il largement partagé ou réservé aux seuls initiés ? Toute visée mercantile est-elle absente ? Le Christ a-t-il voulu cette foi du charbonnier qui accepte toutes les conjectures greffées pendant deux mille ans sur son message ? A-t-il inspiré un rituel gymnique assorti d'onomatopées pratiqué jusque dans nos églises ?

Répetons-le : l'entraînement des tendances ouvrantes, de la pensée divergente et de l'empathie, comme aussi le bon sens, la recherche de la simplicité, de l'authenticité, l'ouverture d'esprit - et pourquoi pas la pratique d'un sport - : autant de recettes pour éviter les pièges tendus par des marchands d'ésotérisme à une clientèle désemparée et crédule.

11. Renouveaux entrecoupés de ruptures

Les années 30 furent pédagogiquement très intéressantes. Grâce à un vaste mouvement, qui débuta avec le siècle et qui s'appelait « école nouvelle », ou « école active ». Ce mouvement eut ses ardents théoriciens et propagateurs autant en Europe que dans le Nouveau Monde. Le but était de renouveler l'école, de la rendre plus vivante, plus intéressante, de donner aux élèves l'occasion de rechercher, d'investiguer, de découvrir... Bref, une école qui fût proche de la vie et des intérêts des enfants. Ce dont ne se souciait pas l'école traditionnelle où le maître détenait seul tous les pouvoirs et les savoirs.

Le canton de Fribourg, dans les années 30, avait la chance de voir la chaire de pédagogie de l'Université confiée à un pédagogue passionné. Il s'appelait Mgr Eugène Dévaud, de Villaz-St-Pierre. Rien ne le laissait indifférent dans les courants pédagogiques qui agitaient l'Europe et l'Amérique. Il voyageait, lisait, écrivait des livres et des articles, suivait de près l'école primaire de son canton, composait de nouveaux manuels, payait sans cesse de sa personne. En 1932, il se rendit en Belgique, voir de près des classes qui appliquaient les théories de l'un des grands pédagogues de ce siècle, le Dr Decroly. C'est là qu'Eugène Dévaud découvrit la méthode des centres d'intérêt, qu'il s'empressa de faire connaître dans son canton. Il s'agissait de travailler tout différemment en classe primaire où les leçons traditionnelles se succédaient, sans liens les unes avec les autres : on passait en effet d'un chapitre de bible à la surface du trapèze, puis au pronom relatif. Le maître devait procéder tout autrement avec les centres d'intérêt. Un thème était choisi, proche de la vie et des intérêts de l'enfant. Toutes les branches gravitaient autour de ce thème. Et le programme ? Eugène Dévaud s'en souciait et il publia des ouvrages où les démarches et les contenus nouveaux étaient détaillés.

Pourquoi, en 1942, à la mort de Mgr Dévaud, les centres d'intérêt meurent-ils aussi ? Il y a plusieurs réponses. L'Ecole proposée par Dévaud était bien plus exigeante que l'Ecole traditionnelle. Il fallait organiser des enquêtes, planifier sans cesse, disposer d'une abondante documentation. Et les structures - classes à degrés multiples, nombre élevé d'élèves - ne facilitaient en rien l'application de méthodes dites actives. En plus, la résistance à la nouveauté - appelée misonéisme - n'est-elle pas une maladie endémique ?

N'allons tout de même pas croire que l'école se soit complètement endormie en 1942. Un vent de nouveauté laisse toujours quelques semences... Il faut reconnaître néanmoins que,

dans le canton de Fribourg, l'Ecole ne connut guère de réformes avant les années 70, porteuses des renouveaux dus à l'Ecole romande.

Comment résumer ces renouveaux et l'évolution de l'Ecole ? L'Ecole active fit des insatisfaits. On l'accusa de papillonnage, de superficialité, de manque de rigueur dans l'acquisition de connaissances. Retour de balancier : des pédagogues, dans les années 70, ont clamé l'importance des objectifs : savoir ce que l'on veut, ce que l'on fait et où l'on va ! De nombreux livres sont venus préciser la façon de définir les différentes sortes d'objectifs, en rapport avec les connaissances, ou avec les savoir-faire, ou encore avec les savoir-être. Les apprentissages devaient être décomposés en une série de procédures contrôlables par le maître. Le risque d'une école technocratique, bien éloignée de la vie, des intérêts et des motivations des enfants était réel. Enfin, ces dernières années, la pédagogie a surtout mis l'accent sur la nécessité de tenir compte des différentes façons d'apprendre observées chez les élèves et de différencier les pratiques pédagogiques.

Comment s'y retrouver ? Où est la vérité ? Dans l'école active, dans la théorie des objectifs ou dans la pédagogie différenciée ? Je résume la réponse de Philippe Meirieu : *La pensée pédagogique n'a guère tenté de prendre en compte ces trois aspects. Elle s'est plutôt livrée à une série de mouvements de balanciers particulièrement absurdes.*

L'Ecole d'aujourd'hui devrait donc s'efforcer de tenir compte - sans exagération ni fanatisme - des trois aspects. Une classe vivante - inspirée des techniques préconisées par les centres d'intérêt ou par Célestin Freinet - mais qui sache où elle va, qui tienne compte des différences individuelles et qui insiste sur les savoirs fondamentaux.

12. Une classe qui va « rôder »

Ce n'est pas d'aujourd'hui que certains condamnent sans appel tout ce qui n'est pas inféodé à une certaine tradition. Et qui vitupèrent ces classes qui vont rôder... Et pourtant ! Il faut constater que, « de notre temps » comme disent les nostalgiques d'un certain passé - et même avant ce temps-là ! - des enseignants intelligents savaient déjà combien une école proche de la vie peut être plus utile et bien plus intéressante qu'un enseignement enraciné dans le verbalisme et la scolastique. L'histoire de la pédagogie, à ce sujet, est riche. Choisissons quelques exemples. Montaigne déjà, au 16^e siècle, souhaitait que l'homme fût libéré de ce dogmatisme qui assène des vérités définitives et écarte toute possibilité de discussion ou de formulation d'hypothèses. Montaigne préconisait le contact direct avec les êtres et les choses, comme l'exploitation raisonnée du milieu et les méthodes actives basées sur l'intérêt. Ces idées furent notamment reprises par Rousseau au 18^e siècle, puis par Pestalozzi à la fin du 18^e et au début du 19^e siècle.

Le mouvement pédagogique appelé « Ecole active », qui connut ses théoriciens et ses praticiens tant en Europe que dans le Nouveau-Monde au début du 20^e siècle, fit la part belle aux sorties, à la motivation, à l'intérêt, aux recherches personnelles, à la vie. L'Ecole active, pour reprendre une définition de l'un de ses principaux prosélytes, le Genevois Adolphe Ferrière (1879-1960), c'est « l'école où l'activité spontanée, volontaire de l'enfant, est à la base de tout travail et où sont satisfaits l'appétit de savoir, le besoin d'agir et de

créer qui se manifestent chez tout enfant sain ». Cf. Adolphe Ferrière, *La Pratique de l'Ecole active, Expériences et directives*, Ed. Forum, 1924

Dans le même ouvrage, Ferrière parle longuement des excursions scolaires (ou classes-promenades, ou recherches en plein air). Il cite en exemple la classe fribourgeoise de Cugy, dirigée par le régent Perriard. Celle-ci, durant l'été des années 1911, 1912 et 1913, effectua de très nombreuses sorties. Voici quelques-unes des études qu'elles prétextèrent : la source de la fontaine de l'école; la voie romaine, les sentiers et les chemins vicinaux; les changements survenus dans la flore des marais de Cugy depuis le dernier drainage; relations entre l'eau de la Petite-Glâne, sa profondeur, ses mouvements et les plantes qui y croissent; cachets particuliers des villages visibles de Cugy; étude d'une ferme modèle, etc.

Un autre pédagogue, belge celui-là, fut un adepte inconditionnel des sorties dans la nature. Il s'agit de Georges Cuisenaire - plus connu chez nous par ses fameuses réglottes diffusées dans les années 1960 - qui publia un ouvrage sur la classe en plein air : Georges Cuisenaire, *Leçons-promenades*, Ed. Duculot, 1936. Dans la préface, Mgr Eugène Dévaud, professeur de pédagogie à l'Université de Fribourg, formule de pertinentes remarques et d'utiles conseils : l'excursion-leçon est un éminent moyen de formation si elle est minutieusement préparée par le maître et les élèves. Le maître doit faire l'excursion lui-même au préalable, et plutôt deux ou trois fois qu'une, se fixer un but précis correspondant aux possibilités des enfants, se renseigner avec exactitude sur toutes les données que requiert le sujet, et prévoir les ramifications que prendra son enseignement dans quelques autres branches. (Il s'agit, en fait, de centres d'intérêt.) Les enfants doivent être préparés à la sortie, à ce qui les attend. Car *nous ne savons observer que ce que nous sommes préparés à observer*. Si cette condition est remplie, l'excursion ne peut être que fructueuse.

Et aujourd'hui ? Tout ce qui précède garde sa valeur. Les contacts avec les choses et les êtres, les sorties, les visites, les interviews, les enquêtes sont clairement décrits dans une riche méthodologie éditée à l'usage des maîtres de 1^{ère}, 2^e et 3^e années primaires. Quelques-uns des buts qui y sont énoncés : développer chez les enfants une attitude d'interrogation, d'observation, de réflexion; manifester sa curiosité au monde, aux êtres, aux choses; découvrir les beautés du milieu, les comprendre et les respecter.

13. Un pédagogue suisse romand : Samuel Roller

Avant de retracer les grandes étapes de la vie de ce grand pédagogue ami de Fribourg, disons combien sa personnalité rayonnante, son sens profond de l'humain, son ardent désir de promouvoir une école de l'enthousiasme et de la réussite, comme son charisme de conférencier ont secoué une Ecole par trop traditionnelle, élitiste et « enfermante ».

La carrière de Samuel Roller

Il est né en 1912 à La Chaux-de-Fonds. Il obtient son brevet d'instituteur neuchâtelois en 1930. Il poursuit ses études à l'Université de Genève. En 1935, il est diplômé de l'Institut des sciences de l'éducation. Tout d'abord chargé de cours à cet institut, il devient professeur en 1952. Il obtient en 1955 son doctorat en philosophie. La même année, il est nommé codirecteur des Etudes pédagogiques (Ecole normale de Genève), avant de devenir

codirecteur - avec Piaget - de l'Institut des sciences de l'éducation. En 1970, il est nommé directeur de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (Neuchâtel) qui vient d'être fondé. Samuel Roller a aussi enseigné aux Universités de Lausanne et de Neuchâtel. En 1968, le Ministère de l'éducation et de la culture du Royaume de Belgique l'a décoré de sa médaille d'or.

Questions à Samuel Roller

Je les ai posées le 25 février 1993, lors d'une rencontre à Genève qui m'a permis de découvrir avec émerveillement que l'âge n'avait entamé chez Roller ni l'enthousiasme, ni la vivacité d'esprit et ni la foi dans la mission d'une Ecole qu'il a toujours souhaitée épanouissante et au service de tous. Un extrait de cet entretien passionnant, et souvent passionné !

Quelles devraient être les préoccupations principales de celui qu'on appelle un « bon maître » ?

Ce qui devrait inlassablement être recherché, c'est la valorisation de tout enfant pour qu'il ait l'impression qu'on le considère comme un être qui mérite d'être considéré. Et qu'on lui donne l'occasion de grandir, de réussir. S'il peut aller de réussite en réussite, de victoire en victoire, il va de bonheur en bonheur. Et il se construit. Parce que, pour qu'un être humain se construise, il lui faut du bonheur, de la réussite. Ensuite, il faut que les activités scolaires soient payantes, qu'elles procurent des satisfactions. Un exemple tout récent : une institutrice de Genève m'a montré des cahiers où étaient rassemblées des recherches effectuées par des enfants de 5^e et 6^e années sur des thèmes choisis par eux-mêmes. Il y avait les Vikings, les serpents, l'univers. Les enfants avaient réalisé ces recherches - qui avaient tenu lieu de devoirs à domicile pendant un mois - au moyen des documents qui leur avaient été remis. Ces travaux ont été faits avec ferveur, soin et méticulosité. Les grands pédagogues de l'Ecole active, et tout spécialement Célestin Freinet, ont voulu cela : que les enfants apprennent, apprennent bien, non pas par contrainte, mais parce que c'est intéressant et qu'on s'y met avec bonheur.

Vous devriez vous adresser à de futurs professeurs d'école secondaire, que leur diriez-vous ?

Je leur dirais ceci : faites en sorte que votre enseignement de sciences, de mathématique, de lettres, soient donnés de telle sorte que vos élèves sentent en eux naître et s'animer des intérêts, qu'ils éprouvent le bonheur de l'ouverture au monde, aux savoirs du monde, à la vitalité de la culture, à la joie de la participation aux richesses du monde. Et, ainsi, vous contribuez à faire en sorte qu'ils se découvrent eux-mêmes, par la présence d'un maître qui aime son domaine et qui fait passer son amour dans l'esprit, dans le cœur, dans l'âme de ses élèves. Grâce à la force rayonnante de votre enseignement, de votre manière de transmettre vos richesses et vos propres valeurs culturelles, ils verront des aspects d'eux-mêmes s'éveiller et, inmanquablement, des choix interviendront en eux. Il y aura ceux qui s'orienteront vers les sciences, ou vers les lettres, ou vers la mathématique, grâce à la passion que vous avez su faire partager.

Votre opinion sur l'enseignement programmé et la pédagogie par objectifs

Il y a trente ans, on a lancé l'enseignement programmé. Ce que j'ai dit dès le début, c'est que si on aborde un cours programmé pour maîtriser un savoir ou une technique quelconque,

c'est qu'il importe de rester conscient et de se dire : je vais maintenant me conditionner, par exemple à être un parfait monteur en chauffage, ou à l'apprentissage de certains aspects de la conjugaison française. Mais je sais que je me conditionne ! Une pédagogie par objectifs a sa valeur, tout en n'étant pas le summum de la pédagogie. Voici ce que j'estime parfaitement valable : dans une école où il faut acquérir un certain nombre de savoirs, il est indispensable que certains objectifs soient bien définis et avec une grande simplicité, et que les élèves aient les moyens très concrets d'acquérir la maîtrise de ces objectifs. Cela apporte, dans le domaine de l'acquisition des connaissances, une sécurité et une simplicité qui ont leur valeur. A condition que l'on reste parfaitement maître du conditionnement auquel on se soumet. Il importe aussi de se rendre compte que rien n'est inscrit dans une chambre fermée. Le cognitif (tout ce qui concerne les connaissances) est enveloppé d'affectif : l'intérêt qui anime l'élève dans la poursuite de tel objectif, les encouragements que lui prodigue son maître, la joie ressentie une fois l'objectif maîtrisé.

Quelle est, à votre avis, la formation idéale des maîtres ?

C'est une gageure de répondre en quelques mots... Tous ceux qui sont appelés à exercer des fonctions d'éducateur, il importerait que ce soient des vivants, des amoureux de la vie, des êtres qui soient généreux, ouverts, qu'ils aient des passions, des élans, une vigueur, une joie qui puisse se transmettre aux élèves. Il importerait qu'un maître puisse vous dire : ce que je dois enseigner, cette mathématique, ce français, ça me passionne. Alors, à ce moment-là, tout passe, car il y a en lui une sorte de feu, de chaleur, que les élèves ne peuvent pas ne pas sentir. Ce feu les « cholorise » eux-mêmes et fait qu'ils se mettent à apprendre. Et ils apprennent étonnamment bien.

Que l'on apporte aux futurs maîtres une préparation méthodologique, cela va sans dire. Qu'on leur donne des cours de psychologie, qu'on les rende attentifs à la psychologie sensible de l'enfant, chère à Célestin Freinet. Il importe en effet que le maître apprenne à tenir compte de beaucoup de choses, que ce soit dans la nature, le caractère, le milieu, les antécédents de l'enfant, qu'il se rende compte s'il faut aider, protéger ou exercer certaines contraintes. Enfin, il importe que les futurs maîtres dominent toutes les technologies du moment, qu'ils sachent par exemple apprivoiser les ordinateurs, mais que tout cela se fasse dans une ambiance d'élan, de bonheur. Que les enseignants soient vraiment des êtres en mouvement, en continuel perfectionnement, en marche vers le monde et vers eux-mêmes, qu'ils se construisent avec le bonheur de s'ouvrir, de se renforcer et de se maîtriser.

14. Souvenirs de rentrée scolaire

Je repense à ma première année d'école, à Onnens. C'était l'année de la guerre, en 39. Mon père, qui était le régent du village, n'était pas mobilisé. Il avait passé entre les gouttes et ne le regrettait pas. Aucune velléité de devenir un virtuose des armes à feu ne l'avait jamais effleuré. Il fit néanmoins une très brève apparition dans le corps de la garde locale, où étaient incorporés des non-astreints au service militaire. Je me souviens de cette garde qui disposait de brassards, de fusils impressionnants par leur longueur dont l'origine était la guerre de 14 et, mes souvenirs sont-ils exacts ?, de bonnets de police. Mon papa n'était guère attiré par ces attributs bellicistes. Quand il a été question de recevoir un masque à gaz, il a pris son vélo et il est descendu à Payerne trouver le Dr Lincio. Celui-ci lui a aimablement rédigé une dispense définitive de la garde locale...

Aussi, au début novembre 1939 - la rentrée avait lieu à la Toussaint - papa était à son poste pour le premier jour d'école. Avec des élèves plus nombreux que les grains d'un chapelet. Il ne s'agissait que des garçons. Tous étaient revenus à l'école, certains après un congé de six mois, pas toujours rongés par le désir d'apprendre. Sœur Angèle faisait l'école à toutes les filles de la paroisse. Pas question de mélanger les garçons et les filles pour diminuer le nombre de cours ! Les classes mixtes n'étaient tolérées que dans les villages où le nombre d'élèves ne permettait pas l'existence de deux classes. Mgr Dévaud, par ailleurs grand pédagogue, fustigeait à cette époque les classes géminées. Ainsi appelait-il les classes mixtes, suspectées sans doute d'être porteuses de quelque germe de concupiscence. Survivance d'idées reçues ? Sûrement. En 1824 déjà, le Manuel des régens (sic) balise le chemin de la vertu et plante des garde-fous destinés aux classes mixtes : dans ces écoles, les bancs des garçons et des filles ne seront jamais placés en face les uns des autres, mais sur des lignes parallèles (art.40). Lorsque l'école aura réuni les deux sexes, les filles seront toujours renvoyées un quart d'heure avant les garçons et des mesures suffisantes seront prises pour que les garçons ne les trouvent point en chemin (art.43).

Dans mon village, la salle de classe des garçons se trouvait en dessus de l'appartement du régent. Ce qui permettait à sa famille - à ma famille - de tout entendre, même le contenu des séances de conseil communal. (Sœur Angèle, curieuse, regrettait cette inégalité de traitement.) Comme il n'existait aucun autre local de réunion, tout se passait dans la salle des garçons, y compris les assemblées communales et les répétitions de chant. Parfois, certains bruits parvenaient en bas atténués. Ainsi, durant l'été, le « raclement » des galoches était-il remplacé par le tambourinage d'une légère pluie sur des tôles : nous venions à l'école pieds nus.

Je reviens à ma première année d'école. Montons dans la salle de classe. Que ceux du cours supérieur me paraissent grands, et savants! Mon père leur parle avec des mots qui me semblent magiques : numérateur, dénominateur, conjonctions de subordination, Ephraïm et Manassé. Et ils sont capables de réciter d'une traite *Arth, Schindellegi, Rothenthurm et Morgarten*. Assistons à un moment de classe. Un moniteur s'occupe de nous, les petits. En tirant la langue - j'apprendrai beaucoup plus tard qu'il s'agit d'une syncinésie ! - avec dans la main une craie bien trop épaisse pour nos petits doigts, nous repassons l'un après l'autre sur la lettre modèle tracée pour nous au tableau noir. On entend, sur les ardoises, les grincements sporadiques des crayons métalliques des élèves de deuxième année. Ils conjuguent les verbes chanter et prier au présent. Ceux du cours moyen lisent, l'un après l'autre, un passage d'un chapitre puis en font le compte-rendu, sur un ton plus bas pour cette deuxième opération. Mais la voix reste monocorde, sauf en fin de phrase.

La matinée commence par la bible, et l'après-midi par le catéchisme. Mon curé me le rappellera en 1952, alors que j'étais moi aussi devenu régent : le corps enseignant n'a pas le droit d'expliquer le catéchisme car il n'a pas fait de théologie. La loi lui demande d'exercer uniquement le par cœur des réponses du catéchisme. Heureusement que mon père était intelligent. Il lui en aurait coûté de s'en tenir aux recommandations boiteuses de la loi. Il y allait de ses commentaires et les digressions ne lui causaient guère de remords. On consacrait bien plus de temps à l'instruction religieuse qu'à l'éducation physique. Chez les filles surtout, la gymnastique était réduite à sa plus simple expression. Je me rappelle avoir

vu les filles qui mimaient un jet de pommes par-dessus une haie. C'est mon unique souvenir des prouesses gymniques de mes petites camarades. Nous, les garçons, nous faisons de temps en temps un peu d'école de section militaire : en colonnes par quatre, en avant, marche; à gauche, gauche; subdivision halte ! un, deux... Le mot « subdivision » m'impressionnait. Puis quelques préliminaires. Préliminaires à quoi ? Je ne l'ai jamais su. Pendant la guerre, on nous installa une perche. Celle-ci était sûrement réservée aux grands, car je ne me souviens pas y être monté.

Un mauvais souvenir ? J'en ai un seul. J'ai commencé l'école sans sac à dos, ni caisse en bois. Car j'habitais la maison d'école. Dans les rangs, le premier jour, je me gêtais comme si j'étais nu.

15. Quelques idées d'Alain

Les seules choses qui paraissent nouvelles sont celles que nous avons oubliées, affirmait récemment un historien. Le propos peut paraître exagéré. Mais, en pédagogie du moins, il a un fonds de vérité. Raison pour laquelle il est bon de se replonger de temps à autre dans des ouvrages qui ont connu leur heure de célébrité... et d'y (re)découvrir quelques propositions servies aujourd'hui avec une apparence de nouveauté.

Un exemple. Connaissez-vous le philosophe et pédagogue Alain (1868-1951) ? De son vrai nom Emile Chartier, il est agrégé de philosophie en 1892. Il mène une carrière remarquable de professeur et d'écrivain. Quelques-unes de ses idées, qui interpellent... ou provoquent !

La démocratisation de l'enseignement. Il faut éveiller tout esprit, le plus qu'on peut, et donner davantage de soin aux plus lents. Il convient de régler l'enseignement non sur les mieux doués, mais sur les moins doués. **Réserver à l'esprit lent le seul savoir technique, c'est ne voir en lui que l'instrument à mettre dans les mains d'un chef, c'est préparer l'esclave à sa fonction d'esclave, c'est oublier l'homme.** Une bonne éducation donne plus d'importance à la manière de penser qu'au contenu de la pensée.

Faire remporter à l'enfant des victoires difficiles. Ce qui compte, c'est de façonner la personne. L'homme est un animal fier et difficile. Et, à ce sujet, l'enfant est plus homme que l'homme. Il n'est pas satisfait de son état d'enfant. Il veut faire l'homme. L'enfant est avant tout ambition. Il vise au difficile, non à l'agréable.

Respecter les différences. L'art du maître consiste à graduer les épreuves et à mesurer les efforts. Tous les élèves n'ont pas les mêmes possibilités. La grande affaire est de donner à l'enfant une haute idée de sa puissance et de la soutenir par des victoires. Mais il n'est pas moins important que ces victoires soient exigeantes.

Priorité à la lecture. Lire, voilà le difficile. Lire aisément, vivement, sans effort, de façon que l'esprit se détache de la lettre et puisse faire attention au sens. Celui qui sait lire lit des yeux, et non des lèvres. Il reconnaît les mots d'après leur aspect. Et l'attention se porte sur une suite de mots qui donnent un sens par leur relation. Nul ne s'instruit en écoutant. **C'est en lisant que l'on s'instruit.** Si le maître se tait et si les enfants lisent, tout va bien ! Si un élève

quitte l'école à nonnant et bredouillant, il n'aura pas le goût de lire. Il oubliera même le peu qu'il sait.

La confiance, et non la peur. Alain n'est pas tendre envers les prêtres qui furent ses professeurs. (On est en 1880 !) : « Les prêtres qui m'ont instruit jusqu'à douze ans étaient des ignorants, et cela se voyait. Mais c'étaient surtout des peureux qui arrivaient à me faire peur. Les prêtres ont peur et font peur. Et souvent l'empreinte reste. » User de la peur, c'est écarter l'esprit, la gaieté. Le sérieux et le rire doivent marcher du même pas...

16. Pédagogie fribourgeoise

Un article de *La Liberté*, qui relatait les récents « états généraux » de l'instruction publique tenus à Grangeneuve, laissait entendre que l'école primaire fribourgeoise n'avait guère innové depuis le Père Girard, décédé en 1850. C'est un peu court ! Et passer sous silence des périodes où l'école fribourgeoise - tout spécialement l'école primaire - a connu un intense bouillonnement. Des exemples ? A la fin du 19^e siècle, l'école primaire de notre canton s'est montrée l'une des plus avant-gardistes du pays. Grâce à celui qui créa la chaire de pédagogie de l'Université, le chanoine Raphaël Horner, un esprit ouvert à tous les mouvements pédagogiques de son temps. A son actif : rédaction de nouveaux manuels parmi lesquels les *livres uniques* occupent une place de choix, lancement d'un syllabaire novateur pour l'époque, attachement à la compréhension en insistant sur la nécessité du concret, étude du milieu proche de l'enfant, travail en commun des instituteurs qui se penchaient sur les « questions mises à l'étude », rédaction d'innombrables articles dans le *Bulletin pédagogique*.

Et la période qui suivit, dominée par Mgr Eugène Dévaud - successeur de Horner à la chaire de pédagogie de l'Université dès le début du 20^e siècle et jusqu'en 1942 - fut caractérisée elle aussi par un continuel souci de recherche et d'adaptation. Les années de 1930 à 1940 furent les plus fécondes de la carrière de Dévaud, et parmi les plus riches qu'ait comptées l'histoire de notre école primaire. Grâce aux multiples conférences, articles et publications novatrices dues à ce pédagogue dont la dimension peut être comparée à celle du Père Girard, Fribourg fut à l'avant-garde. Le chanoine Barbey, pédagogue distingué et d'une remarquable intelligence, éloigné de Fribourg pour des raisons politiques aussi regrettables que ridicules, vint dissiper dans les années 60 la stagnation qui avait suivi la disparition de Dévaud. Le *Plan d'étude pour l'école primaire* dont Léon Barbey fut l'inspirateur précéda de quelques années les nouveaux programmes romands publiés dans les années 70.

Ce rapide survol prouve donc que la novation l'a emporté sur l'immobilisme...

Et aujourd'hui ? Les réformes de l'école nécessitées par les transformations de la société nécessitent trois qualités, et une institution : *l'audace, la modestie, la pédagogie... et un centre de recherches pédagogiques.*

L'audace suppose de la hardiesse dans l'innovation. Mais sans faire courir de risques à l'institution. Les innovations doivent être, dans un premier temps, limitées et supervisées. Elles sont le fait des enseignants avec qui les spécialistes - les chercheurs - travaillent en étroite et constante collaboration. *La modestie* veut que, **si l'on n'a pas testé plusieurs**

solutions sur le terrain, sans idées préconçues, on ne peut rien proposer. Enfin, *la pédagogie* sous-entend le savoir-faire, le sens des relations humaines harmonieuses, comme la connaissance de la longue histoire de l'école et de ses avatars.

Mais voilà, Fribourg est le seul canton romand dépourvu d'un *centre de recherches pédagogiques*. Sa création est vivement souhaitée, autant par l'Université que par les milieux proches de l'école. Un bon sujet pour les prochains états généraux de l'école fribourgeoise dont le rôle est de définir les meilleures voies de l'innovation. (Cet article a été écrit en 1995)

17. De l'importance des attentes...

Un ami m'a cité l'exemple de l'un de ses oncles qui garda toute sa vie une dent contre l'école. Risée du maître et de ses camarades, il avait pris cette institution en horreur. Ce qui ne l'empêcha néanmoins pas de se débrouiller dans la vie... Mais, avec dans le cœur beaucoup d'aigreur et les séquelles de multiples humiliations.

L'école a-t-elle fait des progrès dans le respect dû à chacun ?

Si des enfants sont encore les victimes de tels mépris, c'est impardonnable. Les conditions d'enseignement ont changé. Depuis les années 1960 - 70, on ne trouve plus dans notre canton de classes avec plusieurs dizaines d'élèves et tous les cours, où il était impossible de se préoccuper des difficultés et des lacunes de chacun. La pratique de l'évaluation formative aurait exigé des prouesses méthodologiques. Sans doute aurait-on pu, néanmoins, s'abstenir de rabaisser des enfants en difficulté et les harceler de quolibets qui allaient rester collés à leur peau. On peut comprendre que ces laissés-pour-compte, le jour de leur émancipation de l'école, hurlaient *les cahiers au feu, le maître au milieu*. Beau constat d'échec de l'école...

Quelques réflexions au sujet de ceux qui étaient classés dans la catégorie des mauvais élèves. Ils étaient peut-être les innocentes victimes d'étiquetages bien rapides. Aujourd'hui encore, que les enseignants prennent garde aux préjugés ! Les partis-pris positifs les entraîneront dans un chouchoutage détestable. Et si les préjugés sont négatifs, pauvres élèves ! Comme l'a démontré il y a vingt ans une recherche souvent citée¹, il existe un rapport direct entre l'attitude du maître et les succès ou succès l'enfant. C'est ce que l'on appelle l'effet Pygmalion. Si le maître se montre négatif à cause d'idées préconçues, de mauvaises images véhiculées par les on-dit d'un entourage peu charitable, les progrès sont compromis. Si, au contraire, le maître manifeste des attentes réelles de succès, celui-ci apparaîtra.

Deux mots de l'inné et de l'acquis, dont les rapports avec la question posée paraissent évidents. Les innéistes pensent que tout est dit à la naissance. Tout serait inscrit dans le patrimoine génétique, l'hérédité. L'éducation n'existerait que pour aider l'éveil des talents innés. Si l'éducateur ne découvre pas d'emblée l'ombre d'un talent, il laisse tomber : l'élève est délaissé. Au contraire, les environmentalistes estiment que toutes nos connaissances viennent de nos sensations, des interactions entre le milieu et l'individu. Le philosophe anglais Locke au 17^e siècle, les Français Condillac et Helvétius au 18^e étaient de cette deuxième tendance. Même si un enfant présente des signes de lenteur, d'inadaptation, il

faut croire aux progrès possibles et ne pas le classer d'emblée dans la catégorie des bons à rien.

Un magnifique exemple a été donné par le médecin français Itard (1774 - 1838), qui s'occupa de Victor de l'Aveyron. Celui-ci a été immortalisé dans le film de Truffaut, *L'Enfant sauvage*. Itard, disciple de Condillac, récusait totalement la détermination par l'inné. Avec Victor, l'enfant sauvage qui se nourrissait de glands et de racines, il voulut prouver le pouvoir de l'éducation censée ramener Victor au rang de civilisé. Certaines attitudes pédagogiques de Itard ont préfiguré des données de la pédagogie moderne. Par exemple, il ne démontrait pas tout à Victor. Il le faisait chercher, il le mettait dans des situations problématiques, qui sollicitaient son attention et mobilisaient son intérêt. Philippe Meirieu, le pédagogue de Lyon, dans l'un de ses ouvrages où il traite des façons d'apprendre, trouve exemplaire et prémonitoire l'attitude de Itard². Les succès enregistrés avec Victor - même si celui-ci ne parvint pas à parler - militent en faveur d'attentes positives de la part des maîtres. Une citation d'Alain garde ici toute sa valeur et peut avantageusement être livrée en conclusion : *l'on ne peut presque pas instruire sans supposer toute l'intelligence possible dans un enfant*.

L'oncle de mon ami aux sombres souvenirs scolaires n'avait certainement pas été l'objet d'une telle supposition...

¹ Robert A. Rosenthal, Lenore Jacobson, *Pygmalion à l'école*, Casterman, 1971

² Philippe Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, Ed. ESF, 1987

18. Avoir des égards

Était-on autrefois plus poli et plus reconnaissant qu'aujourd'hui ? En ce qui me concerne, je crois pouvoir répondre par la négative. Non, on n'était pas habitué, autrefois, à manifester davantage d'égards qu'aujourd'hui. Non, on n'était guère soucieux de remercier notre maman qui avait préparé un bon repas ou parfaitement raccommoqué un habit. Non, durant nos études, on n'exprimait pas notre reconnaissance à nos maîtres d'école, à nos professeurs, à notre entourage. En tout cas pas de façon spontanée. Un regard autour de nous. Les plus âgés manifestent-ils vraiment davantage d'égards envers leur entourage que la nouvelle génération ? Difficile de l'affirmer. Il y a en tous cas des exceptions. Un petit exemple. J'étais, l'autre jour, au volant de ma voiture en ville de Fribourg. Je cède le passage à une personne âgée, avec un geste de la main et un large sourire. Cette personne me toise, visage fermé, puis traverse la rue sans le moindre petit signe. N'avez-vous jamais vécu de situations comparables, dans la rue, dans les transports publics, ailleurs ? Si les plus jeunes doivent respecter les personnes âgées, l'inverse n'est-il pas tout aussi vrai ?

Trêve de comparaisons entre les générations. La question n'est pas là. La politesse, les égards envers son entourage doivent s'apprendre. Depuis la petite enfance. On s'est moqué des « Dis bonjour à la dame », des « Dis merci au monsieur ». Peut-être ces exigences étaient-elles un peu factices ? Ce qui ne l'est pas, c'est de montrer l'exemple, de vivre soi-même les comportements que l'on souhaite chez les jeunes. Je veux que mon enfant soit poli, qu'il ait des égards envers son entourage ? Moi, parent - ou éducateur - je vais en tout premier lieu être poli avec lui et avoir des égards envers lui. La psychologie nous dit que l'un des leviers de l'activité humaine est la valorisation. L'enfant, comme l'adulte, a un besoin

vital d'être encouragé, estimé, reconnu. Comme parent, je dois féliciter mon enfant lorsqu'il réussit quelque chose. N'est-on pas frappé par le fait que tous les parents, s'ils applaudissent chaudement les premiers pas de leur enfant ou ses premiers comportements « d'enfant propre », sont beaucoup plus avarés de renforcements positifs par la suite ? Il est évident qu'il faut savoir raison garder ! Il ne s'agit pas de se confondre en félicitations pour tout et pour rien. Mais de savoir relever ce qui est bien. D'inciter gentiment, progressivement l'enfant à dire merci et avoir, lui aussi, des égards. Et ne pas craindre de le remettre en place lorsqu'il se montre trop égoïste ou ingrat. L'enfant a besoin - aussi - d'un cadre de références solides et indiscutables.

Eduquer c'est savoir distinguer entre contraintes et libertés. L'idée est de Denis de Rougemont. Il existe des contraintes morales et sociales au sujet desquelles on ne tergiverse pas. Encore faut-il les justifier avec intelligence. Car les contraintes ont varié au cours de l'histoire, à cause de facteurs sociologiques, religieux, politiques. Des contraintes inutiles ou exagérées peuvent rejoindre le rayon des vieilles lunes. Mais, les égards envers autrui ne devraient en aucun cas apparaître comme de vaines contraintes. Les égards sont un facteur indispensable à l'amélioration des relations interpersonnelles.

En conclusion, quelques pensées inspirées d'Alice Miller, qui assure que les comportements d'adulte trouvent leur origine dans l'enfance : si l'enfant vit dans l'équité, il apprend à être juste ; si l'enfant vit dans l'encouragement, il apprend à avoir confiance et à encourager à son tour ; si l'enfant vit dans l'animosité, il apprend à se battre ; si l'enfant vit dans la critique, il apprend à critiquer ; si l'enfant vit dans la méfiance, il apprend à se méfier.

19. Pamphlets pédagogiques

Il existe des pamphlets de toutes encres. Dans le domaine de l'école, certains écrits n'ont apparemment pour but que de démolir. Œuvres de misonéistes - personnages à qui tout ce qui est nouveau donne de l'urticaire - certains pamphlets reflètent à longueur de pages la triste image de réactionnaires désespérément suspendus à des branches vermoulues. Arrivé à la fin du livre, le lecteur a cherché en vain des propositions constructives, des savoir-faire autres, voire plus raisonnables que les pratiques critiquées. Rien ! Que des regrets évoquant le bon vieux temps et ses soi-disant bonnes vieilles méthodes. Comme si tous les chercheurs en éducation n'étaient que des incapables et des malhonnêtes.

Il est des pamphlets plus constructifs. Tel *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, publié par le professeur lausannois Henri Roorda voici exactement 75 ans. Rapidement épuisé en 1917 dans la collection *Les cahiers vaudois*, l'ouvrage reparut la même année aux éditions Payot. En 1984, il fut réédité avec deux autres pamphlets, celui d'Edmond Gilliard, *L'école contre la vie*, et celui de Denis de Rougemont, *Les méfaits de l'instruction publique (Pamphlets pédagogiques, Ed. L'Age d'homme, Poche Suisse, 1984)*

Le Roorda qui s'attaque à l'Ecole reste honnête. Il souhaite que le lecteur complète son propos parfois incisif ou désabusé en disant : « Toutes les écoles n'ont pas ce défaut-là. » Il précise aussi que ses jugements ne font qu'exprimer ses goûts. Voici, soumises à votre appréciation trois-quarts de siècle après leur parution, quelques-unes des pensées de Roorda glanées au fil des 74 pages que compte l'ouvrage :

- Si l'Ecole était scrupuleuse, elle se demanderait encore : « Existe-t-il des moyens meilleurs que ceux que j'emploie pour instruire et pour fortifier ces enfants ? »

- Il ne s'agit plus d'enseigner à tous les élèves les mêmes procédés et les mêmes formules. Il faut fournir à chacun l'occasion d'améliorer ce que la nature lui a donné de bon. Car chacun d'eux, en qualité d'être humain, a des aptitudes précieuses dont on pourrait favoriser le développement. Tous les enfants ne peuvent pas progresser à la même allure.

- Il y a des pères trop portés à croire qu'un « mauvais élève » est un mauvais enfant.

- Je rencontre parfois, dans la rue ou dans un salon, quelques mois après leur sortie de l'école, des jeunes gens qui furent jusqu'au bout des « mauvais élèves ». Eh bien ! je constate souvent dans leur maintien et dans leur expression un changement très marqué : ils se sont redressés, ils se sont épanouis. Ils sont en train d'oublier leur infériorité scolaire. Leur intelligence est la même qu'autrefois; mais il s'écoule des semaines sans que personne ne leur rappelle qu'ils sont médiocrement doués. D'ailleurs, quelles étaient leurs aptitudes véritables ? C'est ce que l'Ecole n'a pas essayé de savoir.

- Tenez : lorsque des fillettes jouent à l'école, celle qui a le rôle de la maîtresse ne prend-elle pas ce ton sec dont on formule les commandements tranchants ? Ce n'est qu'une caricature involontaire, évidemment, mais ces enfants n'ont pas inventé cette comédie de toutes pièces.

- L'éducation doit souvent être un frein, mais il faut d'abord qu'elle soit un stimulant. Si l'on n'enseignait aux écoliers que le respect ou l'obéissance, on ferait une œuvre mauvaise. L'imitation du passé ne constitue que la moitié de l'histoire; les innovations en sont l'autre moitié. Dans nos vieilles vérités et dans nos vieilles habitudes, tout n'est pas digne d'être conservé.

20. Autoritarisme : à éviter !

Dans l'une de ses causeries, Samuel Roller souhaitait que la famille et l'école forment des enfants énergiques et volontaires, dont les vertus principales soient la maîtrise de soi et le don de soi. Pour ce faire, un puissant levier : la pédagogie de la réussite. Ce moyen, assurait le pédagogue romand, est de tous les temps; il vaut pour tous les êtres vivants; il a fait l'homme et les civilisations. La réussite est le couronnement de toute action bien conduite. Ainsi, les parents - et les enseignants - ne se borneront pas à commander, à donner des ordres secs et froids. Ils ne se contenteront pas non plus d'appliquer la règle des renforcements positifs, c'est-à-dire de relever les succès par un sourire ou un mot de félicitation. Mais ils placeront les activités de leur enfant dans un projet, après discussion avec eux.

Cette pédagogie peut très bien être appliquée dans la famille : permettre à l'enfant de faire des projets et l'aider à aller jusqu'au bout de chaque projet. Transformer ses jeux, comme les besognes quotidiennes - faire son lit, sa toilette, la vaisselle - en projets qu'il faut réussir. Et avoir toujours dans l'esprit que le projet est établi en commun avec l'enfant. Avec lui, on

planifié, on découvre ce qui est essentiel ou moins important, on met en évidence les raisons d'être et l'utilité du projet, on discute les difficultés de réalisation. Et l'échec ? L'action ratée donne lieu à une révision du projet, à un effort nouveau qui pourra être couronné par une réussite.

La deuxième réponse provient de la revue *Psychologies* d'octobre 1991. Voici un extrait de l'article *Nobody is perfect*, de Erik Pigani. Il s'agit d'un paragraphe intitulé *Ne plus être négatif*. On soumet très tôt les enfants à une série de tabous et d'interdits dont la transgression les met en état de « faute ». On culpabilise. Et les gens ainsi culpabilisés seront malheureux et ne retrouveront que difficilement leur équilibre. La négativité est un autre moteur de la culpabilisation. **Etre négatif, ce n'est pas dire non à tout, mais déprécier systématiquement toute action, toute pensée, chez soi et chez les autres; c'est dramatiser de petits problèmes quotidiens; c'est rendre a priori impossible tout projet, toute évolution, parce que l'on considère les autres - ou soi-même - comme incapables.** Considérons donc les erreurs, les bévues, comme des étapes de l'évolution... et vivons ce qui se passe autour de nous avec une tournure d'esprit positive.

Troisième réponse. En 1842, le pédagogue Joseph Joubert, affirmait : **Les enfants ont plus besoin de modèles que de critiques**. Cette phrase est toujours d'actualité. Bruno Bettelheim, dans son livre *Comment être des parents acceptables* (Ed. Robert Laffont), écrit : « La meilleure, et probablement la seule façon de devenir une personne disciplinée est d'imiter quelqu'un dont nous admirons l'exemple ». Et qui les enfants admirent-ils le plus, sinon leurs parents ? Le numéro de janvier 1990 de *Psychologies* attire l'attention à ce sujet : cet attachement puissant qui lie les enfants aux parents peut devenir un atout formidable ou une arme terrible selon le comportement des adultes. C'est pourquoi il est indispensable, lorsqu'on est parent, de se poser un certain nombre de questions : **les barrières que j'impose sont-elles vraiment indispensables? Et pourquoi donc ? Si j'estime nécessaire de placer des barrières, comment est-ce que je les présente ? Est-ce que je sais qu'il est presque toujours possible de donner aux enfants une raison valable qui motive ce qu'on leur impose ?** Il ne s'agit pas du tout de philosopher devant un petit enfant de quatre ou cinq ans. Il faut lui expliquer, et ne pas se contenter de dire *C'est parce que c'est comme ça, ou c'est parce que j'ai décidé*.

Pour d'autres réponses, aussi diverses qu'utiles et sensées, je ne puis que renvoyer les parents intéressés à un ouvrage que les bibliothèques tiennent ou tiendront certainement à la disposition des parents. Je me permets de signaler que l'un des auteurs, Meinrad Perrez, est professeur à l'Université de Fribourg¹. Quelques sujets traités dans ce livre : *Faites le bilan de vos théories en matière d'éducation, Les pièges du compliment et de la punition, L'influence des modèles, Attitudes et tendances éducatives de base, La résolution des conflits*.

¹ Meinrad Perrez, Beate Minsel, Heinz Wimmer, *Ce que les parents devraient savoir*, Coll. Horizon/Famille, Ed. Labor, 1990, 236 pages

21. Gestion de classe

Seule, l'observation de nombreuses classes, dans diverses régions et sur un long laps de temps, aide à découvrir certains facteurs qui favorisent une vie normale de la classe. Ou, au contraire, qui la perturbent.

L'un des facteurs de dysfonctionnement qui m'ait le plus frappé est l'escalade. L'enseignant - et la remarque ne vaut-elle pas aussi pour les parents ? - profère des remarques « à répétition », dont le débit et l'intensité sont tels qu'elles ne servent plus à rien, sinon à instaurer un brouhaha permanent. Quelques-unes de ces remarques : *Tu verras déjà si tu continues*, ou *Qu'est-ce que je viens de te dire* ou *Tu suis maintenant* ou encore *Je veux pas le répéter cent fois*, etc. Cette attitude est surtout le fait de gens nerveux et impulsifs qui, s'étant rendus compte des conséquences fâcheuses de l'escalade, devraient plutôt s'efforcer de « calmer le jeu ». Un regard, une attente en silence, une remarque à voix basse ne sont-ils pas plus efficaces que cette intempestive et bruyante logorrhée ?

D'autres facteurs entraînent des conséquences néfastes dans toutes les classes. Ce sont l'atmosphère lourde et ennuyeuse, le ton monocorde, les procédés routiniers, ou encore l'absence d'encouragements, voire le mépris.

Un ouvrage est susceptible d'apporter de fort pertinentes directives. Il s'agit des réflexions de Gaston Goumaz, un psychologue de Genève au bénéfice d'une large expérience¹. L'auteur cite le fait suivant - aisément adaptable dans toutes nos classes les premiers jours d'une nouvelle année scolaire - dont il fut témoin aux Etats-Unis. Au début d'une période de cours d'été de six semaines, un professeur consacra de longues heures à habituer ses élèves à parler à tour de rôle, posément, à ne pas interrompre un camarade ou le maître en train de parler, à comprendre qu'il était inutile d'attendre que le maître crie pour admettre que *ça devenait sérieux*. Ces heures furent pénibles à cause de la reprise incessante et tatillonne des consignes données au début. Mais, ensuite, maître et élèves ont passé cinq semaines et demie fort agréables. Gaston Goumaz estime que ***personne ne devrait se sentir obligé d'enseigner dans n'importe quelles conditions, à n'importe quels élèves, mais que chacun devrait oser former une classe à ses exigences, se donner les élèves qu'il estime mériter.***

Plusieurs thèmes de cet ouvrage mériteraient d'être relevés, tant ils sont en rapport avec le sujet de cet article. L'auteur insiste à diverses reprises sur l'importance d'un climat d'estime réciproque qui seul peut créer un cadre de travail idéal. Il s'arrête, entre autres sujets marqués par cette estime ou ce respect mutuels, à la « réponse fausse » : lorsqu'on interroge les élèves, si le premier désigné parmi ceux qui s'annoncent ne donne pas la réponse attendue, on passe généralement au suivant, sans prêter aucune attention au type de réponse fausse fournie par le précédent, au cheminement intellectuel suivi pour la fournir, à l'endroit de ce raisonnement auquel s'est produite une confusion. Il n'y a rien de plus humiliant que de voir la réponse qu'on s'était hasardé à fournir évacuée sans appel.

Au sujet des méthodes, Gaston Goumaz estime un peu naïf d'imaginer que l'on puisse se référer à une méthodologie uniforme. Peut-être est-ce ainsi que l'on fabrique 20 à 25 % d'élèves inadaptés ! La preuve semble faite qu'une méthodologie, quelles que soient ses qualités intrinsèques, ne réussit qu'en raison de l'intérêt qu'elle soulève chez l'enseignant et de l'enthousiasme que celui-ci met à l'appliquer. Dès lors, pour l'autorité scolaire et les

instances de formation, le problème n'est plus tellement d'offrir « la meilleure méthodologie » que d'initier à rechercher une palette de possibilités.

¹ Gaston Goumaz, *Enseignant - enseigné, une estime réciproque*, Editions des Sables, Perly-Genève, 1991, 77 pages

22. Courants pédagogiques

Le pédagogue belge Arnould Clause a consacré des centaines de pages à l'analyse philosophique des caractéristiques de l'Ecole, depuis l'Antiquité¹. Simplifions, sans donner les références philosophiques relevées par Clause. Celui-ci distingue deux courants profonds : le pérennialisme et le progressivisme. Une brève explication sur le premier mot : *perennis*, en latin, signifie durable. **Le pérennialisme** prétend que les principes de base de l'éducation sont éternels, immuables. Les tenants de ce courant estiment que l'Ecole, l'éducation, la morale sont fondées sur des principes intangibles et des vérités universelles. Changement implique danger. Quant au **progressivisme**, il affirme que l'éducation doit être tournée vers l'avenir, vers un plus et un mieux. L'Ecole ne saurait, pour les progressivistes, se limiter à adapter les gens à la société existante. Elle se doit de donner à l'homme les moyens de se réaliser au mieux dans le monde d'aujourd'hui et le rendre capable d'améliorer continuellement la société.

On trouve aussi une description intéressante des courants pédagogiques dans un ouvrage canadien Claude Paquette². Chaque courant a des aspects qui peuvent être rattachés soit au pérennialisme, soit au progressivisme, comme d'ailleurs aux pédagogies humaniste ou mécaniste. Sont humanistes les mouvements qui attachent beaucoup d'importance à celui qu'on éduque, à ses intérêts, ses motivations, ses sentiments, comme aux particularités dues à son caractère, à son milieu ou à ses façons d'apprendre. Quant aux courants mécanistes, ils mettent l'accent essentiellement sur les savoirs, les techniques de transmission, les résultats. A vous de placer les étiquettes pérennialiste, progressiviste, humaniste, ou mécaniste sur les quatre modèles qui suivent...

Le modèle autogestionnaire. Les modalités de l'enseignement sont choisies en commun par le maître et les élèves. Un précurseur fut, au milieu du siècle passé, Léon Tolstoï qui créa une école modèle où les enfants, à l'instar des serfs que le tsar venait d'émanciper, osaient relever la tête. En 1900, la fougueuse institutrice suédoise Ellen Key proclamait sa volonté de *faire des garçons sauvages et vigoureux et non des bœufs obéissants destinés à marcher régulièrement sous le joug*³. Les pédagogues libertaires allemands prirent le relais à Hambourg entre 1919 et 1936. On parle encore beaucoup de l'expérience d'A.S. Neill qui, dès 1927 et pendant un demi-siècle, pratiqua à Summerhill en Angleterre une pédagogie censée libérer l'enfant du poids de la répression qui entraîne crainte, soumission, passivité, haine et mépris. Plus près de nous, on pourrait rappeler les expériences de pédagogie institutionnelle.

Le modèle traditionnel. Le maître *donne des leçons*. Les élèves écoutent, puis restituent ce qu'ils ont appris lors d'interrogations orales ou écrites. C'était, naguère encore, l'école qui se caractérisait aussi par des punitions et des récompenses. Chacun connaît cette pédagogie que l'on appelle aussi encyclopédique. Ne croyons pas qu'elle soit à proscrire ! Tout dépend

de la personnalité de celui qui la pratique, de ses qualités humaines, de l'intérêt qu'il sait éveiller.

Le modèle participatif. Au début de ce siècle est né un vaste mouvement, que l'on a appelé école nouvelle, ou école active, ou même école de Genève à cause de deux célèbres pédagogues de cette ville, Adolphe Ferrière et Edouard Claparède, qui furent d'ardents propagateurs d'idées nouvelles sur l'école. Quelles idées nouvelles ? En voici quelques-unes : L'enfant peut aussi découvrir par lui-même : recherches diverses, enquêtes, interviews... Les savoirs que propose l'école doivent être utiles; Claparède dit : fonctionnels. Le maître doit connaître les ressorts de la motivation, laquelle naît des besoins de l'enfant. Le travail fait en classe doit répondre au besoin de valorisation que ressent tout être humain : publication d'un journal, réalisation d'une exposition ou d'un montage audio-visuel, préparation d'un spectacle. L'école doit être branchée sur la vie, sur ce qui entoure l'enfant, sur ce qu'il expérimente quotidiennement.

Le modèle technologique. L'enseignant met à disposition une technologie. Par exemple un ordinateur qui offre un menu prédigéré, avec des savoirs bien apprêtés, bien fractionnés et prêts à être assimilés par l'élève.

Quel est le meilleur modèle ? Une réponse toute subjective : il n'existe pas de modèle idéal. Un maître passionné par son métier choisira des stratégies variées et pourra s'inspirer de chacun des modèles très brièvement décrits ci-dessus, au gré des besoins, des différences que présentent les élèves, des matières à enseigner ou de la vie de sa classe.

¹ Arnould Clause, *Evolution des doctrines pédagogiques*, Ed. universitaires, Fribourg, 1983

² Claude Paquette, *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, Ed. NHP, Victoriaville, 1976

³ Helen, Key, *Le siècle de l'enfant*, Flammarion, 1900