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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 28 (1899)

Heft: 5

Rubrik: Échos des revues

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Siehe Rechtliche Hinweise.

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. Voir Informations légales.

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. See Legal notice.

Download PDF: 11.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

communiqué une physionomie particulière à ces agapes fraternelles. Ce fut d'abord la vente de billets de loterie tous gagnants au profit de l'asile de Géronde. Tirée sur l'heure, cette tombola extraordinaire obtint le plus vif succès en provoquant des accès de fou rire, un brio de meilleur aloi qui ira *crescendo* jusqu'à la fin. Ce fut ensuite une réédition de ce gracieux compliment qu'un sourd-muet de Gruyères adressa en 1895 à notre Société d'Education réunie dans la cité des anciens comtes. Bien des yeux se sont mouillés lorsque l'enfant de Géronde célèbra d'une voix juste et parfaitement articulée, les mérites de l'instituteur et remercia les bienfaiteurs de l'asile. Ah ! combien plus est digne d'admiration le dévouement de ces saintes femmes, qui avec une patience angélique se vouent à la pénible mission de rendre la parole aux muets et de remédier aux conséquences de la surdité. Aussi sont-elles accueillies par de vifs applaudissements les paroles de M. Allet, major de table, qui offrit au personnel de Géronde le tribut d'admiration et de reconnaissance de l'assemblée. Tous les discours seraient à citer : l'exposé de M. Chappaz, conseiller d'Etat, dont les encouragements trouvèrent un écho joyeux dans le cœur de ses subordonnés ; le toast de M. le Chanoine Burnier à la patrie ; ceux de M. de Cocatrix aux instituteurs, de Mgr Ecœur au gouvernement valaisan, de M. de Chastonnay, préfet de Sierre, de M. Giroud, inspecteur scolaire, à l'union des amis de l'école. A M. Vannaz, saluant le canton de Fribourg, M. Collaud répond avec le feu qui le distingue, et M. Délez de Salvan porte au bourg et au district de Sierre un toast scintillant d'humour et de poésie. Nous en passons et sed meilleurs ; car « qui ne sût se borner... » Or, pour conclur enous dirons que tous les participants garderont le plus agréable souvenir de cette journée dont rien ne put troubler la touchante harmonie.

Mais c'est l'heure du départ : le temps ne dure guère aux épanchements de l'amitié ! Adieu Sierre, Géronde, pour longtemps !

Les délégués fribourgeois emportent eux aussi un durable souvenir de leurs amis du Valais ; ils les remercient par l'intermédiaire du *Bulletin* qui compte encore quelques lecteurs sur les bords du Rhône, de leur franche, cordiale et sympathique hospitalité. Que M. le Chanoine Burnier, que MM. Pignat et Lamon surtout reçoivent ici le témoignage de leur gratitude.

E.

ÉCHOS DES REVUES

M. Chabot, professeur de psychologie à la Facultés des lettres de Lyon, indique une série d'observations que les instituteurs pourraient faire sur leurs élèves.

« Le moyen d'enquête le plus pratique et jusqu'ici le plus sûr, dit M. Chabot, c'est l'observation psychologique journalière, répétée avec persévérance pendant un laps de temps suffisamment long, sur plusieurs enfants par un grand nombre de maîtres. Il faudrait que les observateurs eussent la constance de rédiger, de formuler avec précision, d'après une méthode rigoureusement suivie, toutes les observations qu'ils peuvent faire sur un sujet bien déterminé, dans le cours de leur enseignement. Les observations de ce genre pratiquées dans certaines écoles par des psychologues sont encore trop peu nombreuses pour qu'on en puisse tirer des conséquences générales. Mais, faites sur un grand nombre d'enfants, par un grand nombre de maîtres, elles permettraient de généraliser. » Dans cet ordre d'idées, M. Chabot signale des tentatives intéressantes décrites dans les *Etudes sur l'Enfance*, de James Sully, et il cite quelques lignes de la préface que M. Compayré a mise en tête de la traduction française; il cite aussi, en montrant les graphiques, les observations qui lui ont été communiquées par un des étudiants de la Faculté, professeur d'école primaire supérieure et par un de nos collègues lyonnais.

M. Chabot prie instamment les membres de l'enseignement de vouloir bien tenter des expériences ou plutôt des observations psychologiques de ce genre dans leur classe, et d'en formuler d'une manière précise les résultats. Ce travail ne sera ni long ni difficile s'il est bien conduit et si chacun veut rester dans le champ d'une idée unique et bien déterminée. Il faudra pour cela s'arrêter à une question comme l'une des suivantes :

1° Comparer les diverses périodes de l'année, au point de vue de l'attention et de la fatigue remarquées chez un enfant.

2° Comparer à ce point de vue les jours de la semaine.

3° Comparer, au même point de vue, les classes du matin et celles du soir. (Observations faites à Breslau et enregistrées par l'*Année psychologique*, 1897, p. 653.)

4° Comparer les divers enseignements donnés par un même maître en multipliant les observations pour éliminer le facteur commun (le maître).

5° Distinguer à l'école les sujets visuels, auditifs, moteurs, et chercher si ces différences correspondent à des différences générales d'intelligence.

6° La mémoire est-elle souvent séparée de l'intelligence générale ? — Distinguer la facilité, la promptitude, la ténacité, la fidélite.

7° En précisant, trouve-t-on des différences accentuées, permettant d'opposer les esprits scientifiques aux esprits littéraires, dès l'école primaire ?

8° Faire la monographie d'un esprit dont on suivrait le développement, en dégageant, si possible, l'influence de l'école de celle de la famille ou du milieu extérieur.

9° La docilité est-elle souvent ou ordinairement un signe de moindre vigueur, intellectuelle ou morale (Remarques faites par Tissié — Voir l'*Année psychologique*, 1897-10).

10° Réclamer la description d'un objet, — demandée simultanément à un grand nombre d'enfants, d'âges, de sexes et de milieux différents. — Comparer la description et noter les différences.

11° Observer la peur chez les enfants (*Année psychologique*, 11-223).

12° Faire la monographie d'un caractère, en dégageant, si possible, l'influence de l'école.

13° Monographies montrant l'influence des liaisons et des camaraderies.

14° Monographies de traitement d'un défaut : mensonge, paresse.

15° Par quel enseignement croit-on avoir le plus de prise morale ? L'enseignement moral, tel qu'il est donné d'après nos programmes, est il vraiment efficace ?

16° Observer l'influence de la rue et des images obscènes. — Relater des faits précis.

17° Relations de l'école et de la famille.

Cette liste n'est fournie d'ailleurs qu'à titre d'*indication* ; les sujets d'études peuvent être très variés. La *Revue pédagogique* a publié déjà plusieurs de ces observations psychologiques sous le titre *Ames d'écoliers* ; il sera intéressant de connaître le résultat des recherches auxquelles donnera lieu la communication de M. Chabot.

— La *Revue des catéchismes*, publiée sous la direction de M. Finot, chanoine à Langres, publie une remarquable série d'articles sur la *Méthode à suivre dans l'enseignement du catéchisme*. Donnons-en quelques extraits, d'abord sur le rôle respectif du prêtre et de l'instituteur ou catéchiste auxiliaire.

Ce serait chose intéressante que de caractériser nettement chacun de ces deux enseignements et de tracer leurs limites respectives. Si l'on nous permettait d'esquisser ce double tableau, nous dirions qu'en général et sauf les exceptions exigées par les différences de circonstances :

1° L'*instituteur* et le *catéchiste* peuvent et doivent :

Faire apprendre aux enfants la lettre du Catéchisme diocésain ;

Expliquer le sens grammatical des mots et des phrases employés dans le dit Catéchisme ;

Raconter aux enfants les traits de l'Histoire sainte ou de l'Evangile, qui contiennent le commentaire de la leçon ;

Répéter et même développer, mais avec prudence, pour ne pas commettre d'erreur, les explications précédemment données par le prêtre ;

Faire répéter aux enfants ces explications doctrinales et ces traits historiques, de manière à les leur faire comprendre, goûter et retenir.

Appliquer les enseignements du catéchisme aux circonstances et aux événements qui se rencontrent, afin d'apprendre aux enfants comment ces enseignements doivent leur servir pour juger de ces circonstances et de ces événements ;

Enfin, quand l'occasion s'en présente, suggérer aux enfants les sentiments et les résolutions dont la leçon du catéchisme doit être la source. Mais ceci, on le comprend, demande du tact et de la discrétion.

2° Le *prêtre* peut et doit :

Compléter et parfaire le travail de l'instituteur et du catéchiste ;

Expliquer à fond, démontrer, s'il y a lieu, et développer la leçon du catéchisme ;

Faire le commentaire de cette leçon au point de vue moral et au point de vue spirituel ; dire aux enfants quelles conséquences pratiques il leur faut en tirer ; en un mot, exploiter la leçon pour l'alimentation des âmes et la direction des consciences.

Le prêtre n'aura plus, après cela, qu'à déterminer l'objet de la leçon suivante et à l'expliquer par avance, pour en rendre l'étude plus facile.

Remarquons, avant de quitter ce sujet, qu'il est absolument

nécessaire à l'instituteur et au catéchiste d'assister à la leçon du prêtre. En retour, il ne serait pas sans avantage que le prêtre assistât de temps à autre, souvent même, pour la surveiller et la contrôler, à la leçon de l'instituteur ou du catéchiste.

La même revue établit les principes qui doivent inspirer cet enseignement.

Premier principe. — *L'enseignement de la doctrine chrétienne doit être solide et raisonné, de manière à produire dans l'esprit des enfants une connaissance exacte et convaincue.*

Le sens de ce principe est que la leçon de catéchisme doit être donnée de telle sorte que les enfants aient une notion juste des points de la doctrine révélée et en saisissent la vérité, afin d'être en état de rendre raison de leur foi, de se la conserver à eux-mêmes et de la défendre plus tard contre les autres. On voit déjà par là quelle intelligence nette et profonde le catéchiste doit avoir des vérités à enseigner.

La nécessité d'un fort enseignement religieux résulte de la situation qui nous est faite. Aujourd'hui, la foi n'a plus seulement à subir l'assaut des passions individuelles ; elle est assaillie de toutes parts par l'incrédulité, l'ignorance et l'indifférence.

Souvent, de nos jours, l'enfant qui sort de l'école primaire, loin de sentir sa foi soutenue par ceux qui l'entourent, n'entend de tous côtés que railleries contre nos saintes doctrines et qu'objections contre toutes les vérités de notre foi : railleries et objections présentées, sous les dehors de la plus pure vérité, par des hommes en vue, honorés et estimés, et qui exercent bien souvent sur la jeunesse une véritable fascination. L'enfant a donc besoin aujourd'hui d'armes spéciales. La prière et la piété, certes ! lui seront d'un secours puissant. Mais tous les enfants ne sont pas des saints ; et l'on peut dire, sans craindre de se tromper, — affirmation confirmée d'ailleurs si tristement par l'expérience journalière, — que la foi de l'enfant se perdra infailliblement si elle ne s'appuie sur une connaissance éclairée de la doctrine du salut et sur une forte conviction de la vérité de notre foi.

Mais comment s'y prendre pour arriver à ce but ? Il faut, pour cela : d'abord, donner des vérités de la foi une explication claire et lucide ; ensuite, démontrer les vérités religieuses ; enfin, résoudre clairement les objections qu'on leur oppose.

a) Quant à la manière de donner une explictation claire et lucide, on l'apprendra précisément par tout ce que nous dirons dans le présent travail.

b) Pour ce qui concerne les démonstrations, il y a lieu de distinguer entre les enfants des classes ou divisions *inférieures* et ceux des sections *supérieures*.

Pour les premiers, la grande preuve à invoquer c'est *l'autorité*. La croyance à la parole des parents, des maîtres et de leurs curés, tout en les portant vers Dieu, développera dans leurs âmes le sentiment religieux et mettra la foi dans leurs cœurs. Il faut conserver à l'enfance une foi simple et enfantine. Les points de la foi doivent leur être proposés, non comme des théorèmes à démontrer, mais comme des vérités absolument certaines, vérités qui sont crues par leurs parents, par leurs maîtres, par leur curé, par l'Église entière, et que nous admettons comme indubitables, parce que c'est Notre-Seigneur Jésus-Christ, pendant sa vie mortelle, et le Saint-Esprit, dans les livres inspirés, qui nous les ont apprises.

La seule preuve à exploiter devant ce jeune auditoire sera donc la manière même d'affirmer la vérité, comme chose certaine et indubitable. Les enfants se convaincront de cet enseignement comme ils se convainquent de tout ce que leur disent leurs parents, leurs maîtres, leurs pasteurs. Il ne faut donc presque jamais, si ce n'est pour les choses évidentes, faire appel à la raison naturelle des enfants.

Quant aux enfants plus avancés, ils doivent être confirmés dans leur foi par des principes plus élevés. La grande preuve sera toujours *la parole de Dieu* et *la proposition de l'Église*. Mais on doit faire ressortir, de temps en temps, les motifs de crédibilité, les preuves de l'existence de Dieu et de la divinité de l'Église, qui nous propose ces vérités ; en même temps qu'on indiquera *comment ces vérités religieuses sont démontrées même par la raison naturelle, et comment elles sont toujours conformes avec elle.*

Mais ici, il faut toujours tenir compte de la capacité des enfants, surtout pour le manière de proposer les choses ; et il faut bien remarquer que la démonstration des points de la foi ne doit jamais être présentée aux enfants comme une chose nécessaire et indispensable, mais seulement comme *une explication* ultérieure et plus profonde de la vérité qu'on vient de proposer.

c) Relativement aux objections, il y a deux cas à observer.

S'il s'agit d'objections que les enfants ignorent et qui vraisemblablement ne viendront jamais à leur connaissance, il n'en faut pas parler. On se contentera de mettre la vérité assez en lumière pour que, si par hasard l'objection leur est faite un jour, les enfants aient au moins quelques éléments de solution.

S'il s'agit d'objections que les enfants connaissent déjà ou apprendront bientôt, on ne doit pas les dissimuler. On les énoncera clairement et on en donnera une réfutation si complète, qu'elle ne laisse pas subsister le moindre doute dans l'esprit des auditeurs.

Un excellent moyen de proposer les objections, c'est de les énoncer de telle façon qu'on montre en même temps, par toute sa manière de parler, combien méritent la pitié, combien sont ignorants ceux qui se laissent ébranler par ces erreurs.

On peut, par exemple, ce qui d'ailleurs excitera l'attention des enfants, les proposer sous forme d'histoire, mettre en scène un homme, qui voulant se moquer de la religion, avait fait telle ou telle objection, s'était laissé aller à dire en plaisantant, ou en se rengorgeant orgueilleusement, telle ou telle chose. On décrira la scène d'une manière quelque peu dramatique et l'on montrera comment un autre homme, une femme ou un enfant avait répondu telle ou telle chose, et combien le premier interlocuteur avait dû être honteux de son ignorance.

Une autre manière, c'est de se servir de formules comme celle-ci :

« Il y a des personnes qui, comprenant mal, prétendent... » ou :

« Il y en a qui, croyant avoir inventé du nouveau, osent dire... »

Il arrivera qu'une objection ou une difficulté sera présentée par un enfant. Il faut alors la bien accueillir, louer même l'enfant de son attention aux choses expliquées, et attirer l'attention des autres enfants sur la difficulté proposée, afin qu'on voie que le maître n'en est nullement ébranlé. Puis, le maître lui-même, ou un autre enfant qui sera jugé capable, résoudra la difficulté ; et on aura soin de faire remarquer qu'elle n'a été faite que parce que tel ou tel point de la doctrine n'avait pas été compris.

Pendant tout cet exercice, on émettra comme un principe de haute importance la vérité suivante, à savoir : *que beaucoup d'objections sont faites de mauvaise foi*, par des gens qui désirent mener une vie déréglée ; mais que *toutes celles qui sont faites de bonne foi ne sont faites que parce que tel ou tel point de la doctrine n'est pas compris exactement.*

Remarque importante : le catéchiste ne doit jamais proposer une objection sans être sûr de pouvoir la résoudre parfaitement.

— Que de considérations théoriques sur l'abus des dictées, pour en arriver à cette direction entrée chez nous en usage dans toutes nos écoles, direction que l'on peut formuler en ces quelques mots : « Pour apprendre l'orthographe d'usage faites étudier préalablement, au point de vue orthographique, quelques morceaux du *Livre de lecture*, morceaux que vous dicterez ensuite, afin que vos élèves ne soient pas exposés à écrire les mots au hasard. »

Lisez à ce sujet la page suivante empruntée à la *Revue pédagogique.*

La Dictée. — Dans un rapport sur l'épreuve écrite de l'examen du certificat d'aptitude pédagogique, M. Dériès, inspecteur d'académie de la Manche, présente sur le sujet donné : *De la pratique de la dictée à l'école primaire*, les considérations suivantes :

« La question venait à son heure, car s'il est un exercice scolaire que la routine ait envahi et détourné de son vrai et légitime usage, c'est assurément celui-là. Il est certainement très commode de faire faire chaque jour, matin et soir, aux enfants de longues dictées ; cette façon toute matérielle d'employer le temps étant on ne peut plus agréable sinon pour les élèves du moins pour certains maîtres. Il est infiniment plus malaisé d'user de ces mêmes dictées non seulement pour l'apprentissage spécial de l'orthographe, mais aussi pour le développement de l'intelligence et le progrès général de l'instruction.

« Le mal n'est point d'emprunter des textes, soit à des recueils appropriés, soit à des revues et des journaux, comme le croient naïvement certains candidats très bien intentionnés, mais plutôt de puiser sans discernement, au petit bonheur, dans ces recueils comme dans ces revues et dans ces journaux. C'est presque une vérité de M. de la Palice que les dictées doivent être constamment en rapport avec les connaissances grammaticales actuelles des élèves et par conséquent doivent servir d'application aux règles récemment apprises. Il ne faut pas, ce qui n'est pourtant pas très rare, donner une dictée sur les participes avec *être* ou *avoir* quand la classe en est encore à l'étude de l'accord du substantif ou de l'adjectif. Il ne faut pas non plus imposer les mêmes dictées aux élèves des différents cours et dans le même cours donner indifféremment tel ou tel exercice à tel ou tel moment de l'année. Pour être très élémentaire, tout cela n'est pas assez connu ou du moins suffisamment mis en pratique. — A un autre point de vue, toute dictée doit avoir une valeur, une valeur quant à la forme et une valeur quant au fond : une valeur quant à la forme, pour montrer à l'enfant ce que c'est que bien écrire ; une valeur quant au fond pour lui fournir des connaissances positives de tout genre. Par un habile choix de dictées, rien n'est plus aisé que de compléter tous les enseignements, depuis la morale, l'instruction civique, l'histoire et la géographie, jusqu'aux sciences physiques et naturelles. Malheureusement, tout choix suppose de la réflexion,

la réflexion exige du temps, et nombre de jeunes maîtres considèrent trop volontiers les procédés les plus expéditifs comme les meilleurs au point de vue pédagogique.

« Des méthodes usuelles de correction je ne dirai rien, ni pour en faire l'éloge, ni pour les blâmer. Leur principal tort n'est souvent que d'être trop exclusives. Tous nos stagiaires et même d'autres qu'eux auraient grand profit à lire et à méditer les remarquables études publiées sur les exercices d'orthographe par un inspecteur d'académie à la fois praticien et philosophe de l'école, M. Payot Entre autres choses, ils apprendraient avec lui que les enfants ne doivent pas se familiariser seulement par l'oreille, mais aussi par l'œil avec la forme matérielle des mots et en particulier des mots difficiles et d'un usage peu courant. La correction individuelle a bien son mérite. mais la correction collective au tableau noir, qui n'exige pas du maître de perte stérile de temps est infiniment plus utile. Ne devrait-on pas dresser au tableau la liste des mots d'une dictée sur lesquels portent la plupart des erreurs ? A quoi bon mettre toute une classe en présence d'un mot inconnu. Ne vaut-il pas mieux l'écrire dès l'abord tel qu'il doit être écrit? Il y aurait à cet égard une foule de conseils à donner, mais ils ne peuvent trouver ici leur place.

De toutes les discussions auxquelles donne lieu de nos jours l'étude de l'orthographe, il ressort du moins une vérité pratique. Les exercices d'orthographe sont ce qu'on les fait. Au lieu de les mépriser et de les tourner en ridicule, il convient plutôt d'en perfectionner l'usage pour le plus grand avantage et de la connaissance particulière du français et de la culture générale des esprits, ce qui est au fond la chose essentielle.

L'art d'écrire

Sous ce titre M. Albalat vient de publier à la librairie Colin un guide qui n'a rien de commun avec les manuels de littérature étudiés dans nos collèges. C'est un recueil de directions aussi sages que pratiques. Nous serions heureux de pouvoir en faire bénéficier nos chers lecteurs. C'est dans cette intention que nous nous proposons de donner des extraits de cet ouvrage vraiment remarquable. Quoique décousus ces passages ne seront pas moins utiles aux nombreux instituteurs qui désirent apprendre à écrire.

Chacun peut écrire, dans la mesure de ses facultés personnelles ; l'un peut présenter des discussions abstraites ; l'autre peindre la nature, aborder le roman, dialoguer des situations.

S'il ne voit pas clair dans ses aptitudes, s'il est embarrassé par l'élocution, il consultera des amis compétents et, en dernier lieu, ce livre-ci, qui a été fait pour l'aider, le former et le révéler à lui-même.

Si vous êtes capable de rédiger une lettre, c'est-à-dire de faire un recit à un ami, vous devez être capable d'écrire, parce qu'une page de composition est un récit fait au public.