

Die Schülerjahre

Autor(en): **Willy, E.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin de la Société pédagogique genevoise**

Band (Jahr): - **(1913-1914)**

Heft 3

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-243306>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

BULLETIN

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE GENEVOISE

Sommaire du N° 3.

Die Schülerjahre, par M^{lle} E. Willy. — Discussion. — *Livres nouveaux* :
1° Le chemin de fer des Alpes bernoises, par Ed. Platzhoff-Lejeune.
2° Littérature criminelle, par L. Cellérier. — *Assemblée générale du*
22 mai 1913. — **Convocation pour le jeudi 4 décembre 1913, à**
2 h. 1/2, Salle de la Taconnerie.

AVIS

Mesdames et Messieurs les Sociétaires sont informés que Monsieur le Président tient à leur disposition des tickets pour les représentations ordinaires du théâtre de « *La Comédie* » donnant droit à une réduction de 20 % sur le prix de toutes les places.

Die Schülerjahre.

par M^{lle} E. Willy.

Mesdames et Messieurs,
Chers Collègues,

Lorsqu'il me fut donné de parcourir pour la première fois l'ouvrage dont je désire vous offrir aujourd'hui un léger aperçu, je ne soupçonnais guère toutes les richesses qu'il renfermait. Mais, plus je l'ai lu, plus j'ai désiré le relire et m'y suis attachée comme à un ami, car il soulève, on peut le dire, tous les problèmes de l'éducation.

L'impression qui se dégage de cette lecture n'est pas ce qu'on pourrait attendre de l'évocation d'un temps qu'on est convenu d'appeler le plus beau temps de la vie : cette impression est déprimante, angoissante même, et s'il fallait un sous-titre à l'ouvrage on pourrait dire : *Schülerjahre* ou le *Drame de l'Enfance*.

Parmi tous ces souvenirs de l'enfance studieuse, la note heureuse est l'exception; pour m'en convaincre, je n'ai qu'à jeter les yeux sur les nombreuses fiches dont je me suis servie pour la classification des documents : Celles qui portent en tête : Pour l'École — Bons souvenirs — tiennent une place fort modeste à côté des autres où les expressions : contre l'école — reproches — doléances — constituent un réquisitoire aussi accablant pour les maîtres que pour les systèmes scolaires et les méthodes d'enseignement.

En même temps qu'un réquisitoire, ce livre est un martyrologe; la hideuse figure de la lâcheté humaine s'y montre à côté de la bêtise et ces deux s'accordent fort bien ensemble pour torturer l'enfance.

Leur union maudite pèse sur un âge sans défense, victime souvent dès sa naissance de tout ce qu'il trouve à côté de son berceau. L'enfant subit en effet, pendant longtemps et sans pouvoir réagir, toutes les circonstances de vie où se meut son entourage; la santé de ses parents, leur situation sociale, leurs malheurs, leurs tares physiques et morales, leur sottise et leur ignorance font de lui une victime dans le sens le plus profond de ce mot, car sa dépendance est complète.

Si l'on songe à la sensibilité de l'enfant et de l'adolescent, à leur faculté de souffrir que l'âge n'a pas encore émoussée, on ne s'étonnera nullement de retrouver tant de larmes et de désespoir, tant de ressentiment aussi dans les souvenirs de la première période de la vie, en particulier de l'adolescence.

Les griefs formulés contre l'école visent la personnalité des maîtres, leur valeur pédagogique, le système scolaire, les méthodes, les moyens disciplinaires, l'hygiène; ils mettent souvent l'accent sur l'influence exercée par tel ou tel maître sur la carrière de ses élèves, longtemps après leur sortie de l'école.

L'auteur de l'ouvrage, Docteur Alfred Graf, de Nuremberg, a procédé par voie d'enquête en s'adressant à des personnalités marquantes de la génération qui, à l'heure qu'il est, a de 50 à 60 ans.

Ceux qui lui ont répondu ne sont ni des ratés, ni des vaincus de la vie, circonstance qui pourrait infirmer la valeur des témoignages; selon les professions ils se répartissent comme suit :

Quinze juristes et hommes éminents jouant un rôle dans la vie publique.

Onze philosophes et philologues.

Six théologiens.

Deux médecins.

Trois naturalistes.

Quatre historiens, écrivains d'histoire littéraire.

Cinquante-deux poètes et écrivains.

Trente-huit peintres, sculpteurs, architectes, professeurs aux Ecoles d'art.

Treize musiciens et acteurs.

Etant donné que presque toutes ces personnalités, parmi lesquelles on compte cinq dames, ont fréquenté les établissements d'enseignement secondaire et supérieur, où l'étude des langues mortes est à la base du programme, il s'en suit que cette rubrique tient une grande place dans les réponses envoyées au D^r Graf. C'est donc par là que je commencerai le dépouillement des réflexions et critiques auxquelles l'étude des humanités a donné lieu.

Les Humanités.

A quelques exceptions près, les reproches adressés à cette branche du programme ne visent pas sa suppression, mais ils stigmatisent le détestable abus des exercices grammaticaux dont l'ennui est aggravé par la pédanterie d'un grand nombre de professeurs.

« Du moment, dit M. Friedrich Näumann, député au Reichstag, qu'on entend par culture classique la faculté de se servir couramment des langues mortes, je suis pour cette culture classique. Mais je prétends qu'un jeune homme qui, après avoir peiné pendant 9 ans sur le latin et le grec, est incapable de lire dans ces deux langues, a perdu son temps. » Le docteur Auguste Forel, de Morges, s'exprime ainsi : « L'étude des classiques est une perte de temps, parce qu'on bourre les cerveaux d'un fatras de formes sans rien leur communiquer de l'esprit même des Grecs et des Romains : c'est un martyre pour l'enfance. Mieux vaudrait se borner aux formes principales de la grammaire, aux racines grecques et latines, si utiles pour l'étude du français; de bonnes traductions des classiques permettraient aux élèves de s'initier à la culture antique. Quant

à l'étude approfondie du grec et du latin, elle doit être réservée aux futurs philologues. »

« Certaines leçons de grec ne s'effaceront jamais de ma mémoire, dit Paul Furbringer. C'était une suite rapide de questions compliquées sur les verbes irréguliers, suivies et accompagnées, selon les réponses, d'un changement non moins rapide dans le classement des élèves. Tout aussi inoubliables les traductions en latin des œuvres les plus difficiles de nos poètes modernes. C'était pour moi un tel tourment que j'en rêvais encore bien des années plus tard. Au sortir de l'école populaire, j'entrai au Gymnase où je passai quatre années pénibles; mais j'acceptai cette nécessité comme une obligation pesante à laquelle un gamin de onze ans ne peut pas se soustraire.

« Nous avions au minimum une heure de latin par jour, deux fois par semaine deux heures, et tout cela pour arriver à lire péniblement, avec le secours du dictionnaire, le *De bello gallico*, de Jules César. — Grammaire et Syntaxe, encore et toujours. — C'était encore pire avec le grec ! Et cependant, malgré tant d'heures gâchées, j'eus à regretter plus tard, de savoir si peu de latin et de grec, quand il me fallut entreprendre des études sur l'histoire de la technique picturale. C'est pourquoi je demande aujourd'hui aux pédagogues compétents s'il ne vaudrait pas mieux attendre pour commencer les études classiques que les élèves soient un peu plus âgés. Une maturité d'esprit plus avancée leur permettrait de s'assimiler en une année le programme que, plus jeunes, ils parcoururent avec peine en quatre ans. »

Un artiste, Georges Schniter, s'exprime ainsi : « Lorsque, à l'Académie, j'entrai dans la salle dite des „Antiques” je sentis amèrement combien peu, après tant d'études classiques, j'étais familiarisé avec l'âme de l'antiquité. Au lieu des *choses* on nous avait appris des *mots*. Cette éducation-là peut être utile au futur professeur de philologie; mais elle ne développe pas l'*homme* dans l'élève. La prépondérance de la philologie dans nos études classiques fut accablante et déprimante. Un de nos professeurs — savant philologue grec — désireux de nous inculquer l'habitude d'aller au fond des choses, nous tenait une heure à tourner et retourner quelques lignes d'un texte, au point de vue philologique, naturellement. Il eût été presque anormal de ne pas s'endormir !

Homère, Sophocle, Virgile, Horace, étaient transformés en appareils de gymnastique philologique. C'était le beau moment de la composition latine — et il semble vraiment que César et d'autres n'ont vécu que pour servir de thème à des dissertations. Les candidats à la maturité possédaient un certain stock de ces exercices sur les grands hommes : ils les repassaient à leurs cadets, et, ô ironie des chiffres d'examens ! il advint que les mêmes vieux morceaux obtinrent des notes fort différentes à quelques années de distance. »

Max Slevogt garde un souvenir amer du temps passé au gymnase et voici son opinion : « Le soi-disant idéal classique est une erreur ; la réforme de l'enseignement doit se faire sur une base moderne et pratique (histoire naturelle, langues vivantes). »

Hermann Struck, de Berlin, déclare qu'il ne s'est jamais senti heureux au gymnase. Il détesta Homère, Horace et les autres dont les maîtres se servaient comme d'une arène pour l'exercice des verbes irréguliers et autres chinoïseries de ce genre. « Que ne puis-je, dit-il, faire vendre à l'encan tous ces sacristains ossifiés qui m'ont gâté ma belle jeunesse, me donnant le dégoût des œuvres remarquables de l'antiquité ! Ce serait ma vengeance pour mes tristes années d'école. »

Inutile d'abuser des citations ; j'ajouterai toutefois pour clore ce chapitre que les quelques personnalités qui ont gardé un bon souvenir de leurs études classiques ont eu la chance d'avoir des maîtres sachant les entraîner à la lecture personnelle des auteurs, et leur faire goûter le charme des écrivains antiques ainsi que leur valeur pour la formation de la pensée.

L'abus de la grammaire, l'absurdité de la mettre à la base de l'étude des langues mortes, est partout stigmatisé. Les langues vivantes, y compris la langue maternelle, n'échappent pas à ce reproche.

« Ma jeunesse, dit Ludwig Curlitt, de Vienne, s'est noyée dans l'étude des langues. J'avais l'impression que le monde était une grande chambre de torture où les règles de grammaire figuraient les instruments de supplice : pendant dix pénibles années, tout a tourné autour de l'Indicatif et de l'Optatif, autour de *cum* avec conjonctif, et d'une foule de règles inventées pour le tourment des humains. Et cela n'avait pas de fin ! L'école m'apparaissait comme

ces routes de la forêt vierge où, à chaque pas, vous êtes arrêté par une broussaille épineuse. Faut-il que la jeunesse ait de l'élasticité pour supporter tout cela! »

Gustave Ulitz parle au contraire avec reconnaissance de plusieurs de ses maîtres. Deux d'entre eux se complétaient admirablement. Ils avaient chacun leur méthode pour l'enseignement de la composition. Giesebrecht demandait une rédaction claire et concise sur un thème préparé en classe. Il détestait tout délayage qu'il biffait avec la mention « vide » ou « phrase à longues jambes ». Mais il manquait du don sympathique de pénétrer la pensée de l'élève et de la faire éclore. Son collègue Schmidt comblait admirablement cette lacune en poussant au contraire à la pensée indépendante. Tout travail témoignant d'un simple effort de mémoire était cinglé de remarques ironiques. Un autre professeur, Calo, savait éperonner le zèle de ses élèves qui s'astreignaient à des travaux facultatifs. Ils firent sous sa direction de très grands progrès en français et en anglais.

Mais voici une autre cloche : « Grâce à un enseignement purement grammatical, mes succès en français et en anglais furent nuls, dit Richard Pietzsch, de Dresde. J'envie du fond du cœur tous les sommeliers que je rencontre pour la facilité et l'exactitude avec laquelle ils s'expriment dans une langue étrangère sans rien savoir de la grammaire. »

Théodore von Kolde rappelle avec plaisir le souvenir d'un maître de gymnase du grand-duché de Bade, Ernst, qui délivra les écoliers du cauchemar des dissertations sur les proverbes. Cette coutume, très courante autrefois, subsiste encore ici et là; elle avait le grand inconvénient d'entraîner les élèves à un verbiage hypocrite sur la vertu et la morale. Ces thèmes furent remplacés par des récits empruntés à l'histoire et à l'histoire littéraire. Les sujets étant souvent laissés au choix des élèves, Kolde nous dit que, grâce à cette méthode, il a lu presque toutes les œuvres marquantes de la littérature allemande.

Si de l'enseignement des langues nous passons à d'autres branches d'études, les reproches adressés au programme par d'anciens élèves, sont tout aussi vifs. Les mathématiques, enseignées comme un dogme, ont fait le tourment des écoliers. « Je ne veux pas, dit Näumann, dire du mal de mon professeur de mathématiques, car c'était un brave homme; mais ce qui lui manquait le plus, c'était l'énergie mathématique. Devant un problème difficile, il avait un

certain geste de la main pour nous dire : « Cela nous entraînerait trop loin ! » Or s'il existe une branche où l'énergie de chercher soit nécessaire, c'est bien dans les mathématiques.

Quant aux sciences naturelles elles étaient généralement réduites, dans les gymnases classiques, à la portion congrue — portion compromise encore par l'abus de la théorie et le manque d'appareils. — On cite même le cas d'un professeur d'histoire naturelle, qui, au cours d'une promenade, ne sut pas reconnaître, dans les champs, les diverses espèces de blé; cela au grand scandale de ses élèves.

L'histoire et la géographie manquaient de base intuitive: l'une faisait une trop grande place à des détails peu intéressants, comme le nombre des habitants d'un pays ou son étendue en kilomètres carrés; l'autre se transformait en un exercice de mémorisation des dates et des dynasties. On s'étalait trop aussi sur les temps anciens, la période moderne était écourtée et on s'arrêtait franc devant l'époque contemporaine.

Le dédain de la culture dite classique pour l'éducation esthétique et le développement corporel était bien souligné par le peu d'attention et de temps consacré au dessin et à la gymnastique. « Quel contraste, dit Georges Schuster-Woldau, entre le tableau que l'on nous faisait de la jeunesse antique, se livrant aux jeux divers du gymnase, et la négligence qui présidait à notre culture physique ! »

Mais les reproches les plus vifs ce sont ceux qui s'adressent à l'enseignement religieux.

Erich Schrutlka, Edler von Rechtenstamm (noblesse de robe) s'exprime ainsi : « Mon plus vilain souvenir d'école est celui de la leçon de religion. Pendant 8 ans, nous fûmes obligés d'apprendre mot à mot des livres que l'on changeait chaque année : le catéchisme de Regensburger, la liturgie, l'Ancien et le Nouveau Testament, la dogmatique, etc. Il y a 40 ans de cela ! Cependant, de temps à autre, j'ai un cauchemar : je rêve que j'ai oublié d'apprendre ma leçon de religion. »

Richard Pietzsch, de Dresde, dit : « Ce n'est pas avec des prières imposées et un catéchisme à apprendre par cœur que la religion entre à l'école : elle y pénètre avec celui qui est chargé de l'enseigner. Il doit avoir une conscience sans reproche, car les élèves ont vite fait de démêler

ce qu'il y a de contradictoire entre le précepte enseigné et l'exemple donné par le maître. »

Une enquête aussi sérieuse que celle du docteur Graf lui a valu, nous le voyons, des réponses aussi nettes que nombreuses; tout ce qui intéresse la vie scolaire est touché par la critique, et la question des travaux à domicile ne pouvait rester dans l'ombre.

Ils pesaient et ils pèsent encore d'un poids bien lourd sur les épaules des écoliers. A cette époque, on constatait déjà le rapport intime qui existe entre la faiblesse de l'enseignement de certains maîtres et leur manie de bourrer leurs élèves de tâches et de leçons à préparer à la maison.

Les vacances mêmes n'étaient pas respectées; plus d'un écolier se plaint de ce que la perspective de nombreux travaux scolaires empoisonnait d'avance ces quelques semaines de répit. Chose étrange! les maîtres les plus impatientes de jouir d'un repos bien gagné sont souvent ceux qui gâtent le plus volontiers les vacances des petits!

La discipline était parfois draconienne; les rapports entre maître et élèves très différents selon les écoles. Généralement les souvenirs du temps passé à l'Ecole populaire sont plus doux que ceux du gymnase. Friederich Hüch, de Brunswick, qui a fréquenté le gymnase de différentes villes, établit ainsi la situation : « A Brunswick, du côté des professeurs, chaleur de cœur, souci de développer la personnalité. A Dresde, c'étaient des bureaucrates et des philistins. »

« Au lieu de manœuvres et de caporaux, ce sont des hommes qu'il faut donner à la jeunesse, dit A. Schinnerer; malheureusement, sur les deux douzaines de maîtres que j'ai eus, deux seulement méritent qu'on les honore. »

Ludwig Gurlitt, de Vienne, a des souvenirs bien pénibles de son temps d'école. « Je fréquentais, dit-il, la Bürgerschule de Gotha. On y apprenait très bien les éléments, mais le système du fouet régnait avec une si terrible rigueur que je ne repense qu'avec indignation aux scènes de torture que des maîtres brutaux provoquaient dans nos classes, et à leurs sévices contre des enfants de 7 à 9 ans. »

« Un autre maître, dit le même auteur, était d'une telle sévérité qu'une onde de joie parcourut l'école lorsqu'on apprit qu'il venait de succomber à une attaque d'apoplexie. Il nous tenait comme des prisonniers. »

Wilhelm Wallroth, de Darmstadt (1854) n'a gardé que

des souvenirs pénibles de son temps d'école. « Mes années d'école ont été les plus tristes de ma vie. Je ne fus jamais compris de mes maîtres et on me tourmenta avec les mathématiques pour lesquelles je n'avais aucun goût. En outre, un théologien qui parlait beaucoup de l'amour pour son semblable, mais le pratiquait à rebours, me bourrait la tête d'études bibliques. »

Wassermann est plus énergique encore et conclut que :

1° Les connaissances importent peu.

2° La discipline sans influence morale est une absurdité.

3° Il faut épargner les martyres que nous avons subis aux générations actuelles.

Ces tourments, les magnanimes les pardonnent, les bornés les oublient, les plus modérés ne peuvent rien en dévoiler, et les arrivés ou arrivistes n'en veulent rien dévoiler.

Au milieu de ce concert de plaintes, de reproches, s'élèvent cependant des voix qui disent la patience, la bonté, le tact pédagogique de beaucoup de maîtres; mais, on ajoute, que ces maîtres-là, n'étaient pas toujours les mieux vus de l'autorité supérieure! (Rien n'est nouveau sous le soleil.)

En somme, la conclusion de tout ce qui précède, c'est que la personnalité du maître joue le premier rôle en éducation. Elle fait aimer ou détester l'école, porter un jugement favorable ou défavorable sur telle ou telle branche d'étude; influence même à son insu le choix de la carrière.

Lietz dit : « Le maître se forme à l'école avec l'écolier », et le docteur A. Forel, qui fait cette citation, ajoute : « On naît maître d'école, on ne le devient pas par le gavage des Ecoles normales d'où l'on sort plus déformé que cultivé. C'est sur de tout autres bases que doit se faire le choix des maîtres. »

Enfin, si nous voulons résumer et condenser les impressions produites par la lecture du volumineux dossier constitué par l'ouvrage « die Schülerjahre », nous constatons qu'il est deux choses que l'enfant ne pardonne pas à l'école.

C'est : 1° L'ennui éprouvé pendant les leçons; le dégoût inspiré par la pédanterie des méthodes.

2° L'injustice subie.

Inspirons-nous donc des faits pour dégager de tous ces documents humains la leçon qui en découle directement, et dont l'application touche à des problèmes pédagogiques de premier ordre.

Cherchons, en nous appuyant davantage sur les données

de la psychologie, à rendre notre enseignement toujours plus captivant et veillons avec un soin jaloux à l'équilibre des balances de la Justice. Au fond, l'Education est surtout une affaire de Conscience.

E. WILLY.

M. le Dr *Claparède* se dit très heureux d'avoir entendu l'exposé de M^{lle} Willy à qui il avait recommandé la lecture des *Schülerjahre*, avec le désir qu'elle en présentât un résumé à la Société pédagogique. Il ne regrette pas de lui avoir donné ce conseil, car la lecture de ce résumé nous incite à nous poser quelques questions qui sont toujours actuelles bien qu'on s'en soit préoccupé depuis longtemps déjà. C'est ainsi que les doléances contre l'abus de la philologie dans l'enseignement des langues restent aussi vives de nos jours qu'il y a vingt ans. Comme autrefois, la grammaire joue le premier rôle, malheureusement, au détriment des exercices pratiques de langage.

M. A. *Charvoz* relève les critiques adressées à la surcharge occasionnée par les travaux à domicile. S'il en croit ses souvenirs, il les trouve justifiées; il aimerait qu'une fois ou l'autre la Société étudiât cette question pour elle-même.

En remerciant M^{lle} Willy pour sa communication, M. *Martin* dit avoir été frappé par l'importance qu'attachent les auteurs cités aux souvenirs pénibles des injustices subies sur les bancs de l'école. Il se demande s'il n'y aurait pas lieu de vouer une attention spéciale à ces délicats problèmes qui touchent à l'éducation de la conscience de l'instituteur. Il espère que l'un ou l'autre de nos collègues se laissera tenter par leur étude et que nous aurons bientôt l'occasion de reprendre ces intéressants points de la « Pédagogique ».

La bulletinière :

E. WILLY.

LIVRES NOUVEAUX

Le chemin de fer des Alpes bernoises, par Ed. Platzhoff-Lejeune. Zurich, 1913. *Orell Füssli*, éd. Fr. 1,50.

Jolie brochure de la Série ancienne et bien connue de l'*Europe illustrée*. L'auteur, après avoir fait l'historique du