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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 40 (1911)

Heft: 16

Rubrik: Échos de la presse

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

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

Séances du Comité.

Pendant l'année, votre Comité a tenu ses quatre séances habituelles. Trente-cinq questions de nature diverse y ont été traitées. Huit affaires ont été liquidées par voie de circulation des pièces. Enfin, nous avons eu à nous occuper de 27 cas individuels de retard dans le payement des cotisations et autres redevances.

En somme, l'administration de la Caisse de retraite n'a rien présenté d'extraordinaire en 1910. Nous ne pouvons nous empêcher de répéter ici que, comme ces dernières années, les réclamations inutiles et mal fondées, dont l'examen absorbait autrefois la meilleure partie des séances du Comité, sont devenues vraiment une rareté. Cette amélioration réjouissante est, certes, toute à la louange du corps enseignant, mais il serait injuste de ne pas l'attribuer aussi en partie aux réformes qui ont été introduites peu à peu dans les habitudes administratives du Comité.

Les deux questions les plus importantes dont le Comité ait eu à s'occuper, sont celles concernant les instituteurs des écoles libres et la revision de l'état des membres de la Caisse. Comme elles ont déjà été abordées au cours de ce travail, nous n'y reviendrons pas. Cependant, nous ne saurions laisser passer cette occasion sans rendre hommage ici au zèle et à l'intelligence dont notre nouveau caissier a fait preuve pendant cette première année de sa gestion.

Terminons en rappelant que le Conseil d'Etat, basé sur une décision de l'assemblée générale de 1910, a fixé à 40 fr. la cotisation pour l'année courante. Notre caissier n'envisage sans doute pas avec une satisfaction sans mélange la perspective de la prochaine perception. Espérons que celle-ci ne se heurtera pas à de trop grandes difficultés et formons le vœu sincère que les membres du corps enseignant, les jeunes surtout, se pénètrent de plus en plus de cette vérité que celui qui veut récolter doit commencer par semer.

La Tour-de-Peilz, juin 1911.

Pour le Comité :
Le Secrétaire : **H. GUILLOD.**

ÉCHOS DE LA PRESSE

Les lectures des enfants. — C'est une question à la mode. Aussi bien les romans policiers sont-ils devenus une vraie peste et l'on peut affirmer que les enfants ne lisent rien plutôt que de les laisser de côté. Mais d'où vient l'attrait singulier autant qu'indéniable de ces mauvais livres ? Le fin psychologue qu'est M. Roger Cousinet a essayé, dans *l'Educateur moderne*, de démêler le principe du plaisir qu'éprouvent les adolescents à ces sortes d'ouvrages. Il analyse donc successivement, en fonction de la mentalité enfantine, les contes

de fées, les récits d'aventures et de voyages, les romans policiers. Et sa conclusion, toujours la même, est celle-ci : « Nous pouvons définir le conte : un récit exposant invariablement le *succès* d'un héros qui triomphe *sans peine* d'un certain nombre d'obstacles et se tire de grands dangers par sa force, plus souvent par la ruse, plus souvent encore sans qu'il y tâche, par la soumission à une destinée heureuse... ; le récit d'aventure : un récit exposant invariablement le succès d'un héros qui triomphe des obstacles qu'il rencontre ; il n'en triomphe pas sans efforts, mais ses efforts ne sont que d'un seul ordre, et ils ne laissent pas de trace dans l'esprit des enfants qui ne se rappellent que le triomphe... ; le roman policier : un récit exposant invariablement le *succès* d'un policier ou de son adversaire, succès obtenu par des efforts insignifiants et dus à une chance heureuse absolument irréelle ».

Ce n'est donc pas, comme on le croyait, les mystères de l'intrigue ou le goût de l'aventure qui cause, selon M. Cousinet, l'essentiel intérêt de ces écrits; c'est bien plutôt l'admiration pour un héros que la fortune favorise. Nous trouvons, dit-il, dans ces récits deux éléments communs : « à quelque classe qu'ils appartiennent, il y a l'histoire d'un succès, d'une réussite, et ce succès est dû le plus souvent à une chance continue, à une destinée guidée par un dieu clément. Pour en résumer aussi brièvement que possible le caractère essentiel, on peut dire qu'ils montrent le déploiement d'une *activité heureuse et facile* ». Si cette condition est remplie seulement, si le spectacle est donné « d'une vie facile et variée que des obstacles surmontés par bonheur, des périls évités par chance, conduisent à la béatitude finale, le livre est avidement lu et par les adolescents et par les adultes aussi ; la littérature populaire à l'usage de ces derniers ne cède en rien en ineptie et en irréalité à celle des enfants.

Pourquoi donc ces histoires plaisent-elles, où l'action volontaire de l'homme ne se fait pas sentir, où tout réussit, alors qu'il paraîtrait au contraire que dût les intéresser une vie faite comme la leur de joies et de tristesses entremêlées, où il faut travailler, s'efforcer d'obéir et où l'on n'est point libre ? M. Cousinet donne de ce fait une explication psychologique assez subtile, moins adéquate qu'il ne pense, mais qui contient certainement quelque bonne part de vérité. Résumons-la et simplifions-la, au risque de la trahir. L'idée que nous nous faisons du monde et de la vie est le fruit d'une longue expérience. Mais cette expérience, l'enfant ne l'a point faite. Il conçoit donc le monde tout autrement que nous. Sa perception est d'abord confuse. Ses perceptions nouvelles sont ramenées aux anciennes et, dans un nouvel objet, ce qu'il découvre c'est ce par quoi il ressemble à ce qui est connu, donc des analogies qui nous échappent totalement. Leur imagination travaille sur les choses, qui n'ont point pour lui la stabilité qu'il a pour nous, parce qu'il n'a pas encore expérimenté comme nous qu'elles ne se plient pas à notre volonté, parce qu'il ne s'est point heurté à leur résistance. Le monde extérieur est donc déformé dans sa perception même et il n'a pas pour l'enfant l'aspect rigide que nous lui connaissons. « Les objets ne sont pas eux-mêmes, mais seulement un peu eux-mêmes et quelque chose d'autre. La poupée est une poupée et aussi une petite fille ; la chaise est une chaise et aussi une voiture

et un wagon et un bateau... La prétendue imagination que l'enfant déploie dans ses jeux n'est que cette confusion facilement observable, cette impossibilité de découvrir entre les différentes perceptions ces dissemblances et même ces contradictions qui nous empêchent de les confondre, cette ignorance encore du principe d'identité, cette vie au milieu d'un monde qui sort à peine du chaos primitif, dans lequel les objets ont des contours estompés et se muent continuellement les uns dans les autres, comme les premières terres émergées qui n'étaient plus liquides et qui n'étaient pas encore solides. »

Appliquons cette théorie à nos histoires. Dans les contes, les choses n'y sont pas réelles ni différenciées : une citrouille est un carrosse et un rat un valet de pied ; un chat parle comme un homme et des bottes magiques s'adaptent à tous les pieds. Rien de stable ni d'immobile en ce monde irréel qui ressemble singulièrement à celui qu'imagine le jeu du petit. Puis l'enfant grandit ; le monde s'immobilise ; la stabilité et la différenciation paraissent ; mais il n'est pas encore réel et complètement fixe ; il n'offre pas encore une résistance à l'autorité du héros dans ses explorations merveilleuses dans les terres, les airs et les eaux, du centre du globe à la lune. Faisons un pas de plus. La résistance apparaît ; mais la ruse, l'invention scientifique, des interventions occultes et mirifiques, la chance heureuse aideront Mathias Sandorf et Holmès, Nic Carther et Rocambole. « Ainsi, de degré en degré, nous retrouvons la même caractéristique : un accord harmonieux entre les préférences littéraires de l'enfant et sa conception du monde.

Et, dans sa conclusion, M. Cousinet nous avertit qu'il faut que l'enfant lise ; mais il faut prendre garde, au risque de le dégoûter de toute lecture, que notre choix soit guidé par sa psychologie. « C'est le spectacle d'un monde » qui corresponde à sa conception enfantine « qu'il cherche dans ses lectures et nous aurons à lui confier des livres où ce spectacle soit décrit. Dira-t-on qu'en agissant ainsi on encourage l'infirmité de son esprit et qu'on ne le mènera pas à la réalité ? Mais la réalité n'a pas besoin de nous : elle s'impose peu à peu à l'enfant sans nos efforts artificiels et c'est faire œuvre vaine que de la mettre en face de regards qui ne sont pas assez clairs pour la contempler ».

* * *

Lorsque l'un des élèves viendra te prier de lui accorder une permission, ne te fais pas prier, si tu as l'intention de céder. Tu réfléchiras. Si la demande te paraît raisonnable, dis : oui, sans autre forme de procès. Si elle n'est pas raisonnable, tu la refuseras avec fermeté.

Tu ne discuteras pas. Mais tu n'agiras qu'en entière connaissance de la cause et avec pleine délibération. Tu ne te presseras pas de donner une réponse immédiate et précipitée ; mais tu exigeras que l'élève expose ses raisons. Tu les pèseras avec bienveillance et équité. Et tu t'en tiendras ensuite à la détermination que tu auras prise, sans raideur, sans fléchissement, avec la calme sûreté d'action de l'homme fort et bon.

Il est mauvais de n'accorder une grâce qu'à la fin d'un long sermon moral et ennuyeux : « Vous ne l'avez pas mérité, mais... » ; « j'attends de vous que dorénavant... » Je sais des adolescents qui, ayant besoin d'une permission légitime, n'ont pas voulu la demander, de peur

de l'interminable monitoire qu'ils prévoyaient.. De tels procédés gâtent toute reconnaissance et toute joie. Or, l'une et l'autre sont nécessaires pour jouir d'un bienfait. Un enfant appelait cela : « Jeter de la boue dans l'eau qu'on veut boire ».

* * *

L'enseignement des sciences. — Nous lisons dans la *Revue pédagogique* les intéressantes considérations qui suivent; elles ont été faites aux cours d'examens récents du Brevet élémentaire et du Concours d'entrée aux écoles normales, en France. « Tel candidat interrogé sur la circulation du sang parle avec abondance des mouvements de systole et de diastole; il a oublié de *compter* les pulsations de ses artères. Tel autre disserte avec ampleur des organes respiratoires; il n'a pas *vu* les poumons d'un oiseau de basse-cour, ceux d'un animal de boucherie. Un troisième dessine au tableau noir une coupe exacte de l'œil; jamais il n'a eu la curiosité de *regarder* l'humeur vitrée de l'œil arraché du lapin. On sait le coëfficient de dilatation du fer, du cuivre, de l'or, de l'argent; on n'a pas *observé* l'espace qui sépare deux bouts de rail; on n'a pas *fait visite* au charron qui adapte le cercle sur la roue. La buée des vitres est chose connue; on ne s'est pas demandé *pourquoi* elle s'y dépose, pourquoi elle disparaît. Si l'on avait *vu* des manomètres, — il n'en manque pas à notre époque de machinisme, — on ne dirait pas que le manomètre à air libre est plus souvent employé que le manomètre métallique. On cite trois, quatre, cinq mélanges réfrigérants; on n'a pas *essayé* d'en *faire* un avec de la glace, de la neige et du sel marin. L'eau de chaux est nommée à propos de nombreuses expériences de chimie ou de physiologie; on en ignore la *nature* et la fabrication. — Et ainsi du reste.

A chacun de déduire ce qui revient de ces simples remarques, savoir : Dans trop de cas, on *apprend* la « science », on ne la *réalise* pas. Le livre est l'unique moyen d'enseignement, alors que ce devrait être le « laboratoire » ou la promenade scolaire. Le verbalisme remplace l'expérimentation. Le *mot* cache, fausse ou tue la *chose.*

Que faire alors ? — Mais juste le contraire : *observer.* Observer la nature : le caillou, la plante, la bête, l'homme; observer en soi les mille manifestations de la vie: observer en dehors de soi les phénomènes que le savant étudie sous le nom de physique et de chimie et qui se produisent à chaque instant près de nous, chez nous, autour de nous : la pierre qui tombe, le bouchon qui surnage, l'eau qui coule, le feu qui flambe, la fumée, la vapeur, la bulle, tous les corps, ceux qui sont durs et ceux qui sont mous; les faits qu'on étudie en classe sous les rubriques les plus diverses : pesanteur, chaleur, lumière, magnétisme, électricité...

Point n'est besoin pour cela du matériel de l'alchimiste. Les ressources du bon vouloir, de l'initiative, du bon sens suffisent pour délivrer l'enseignement des sciences physiques et naturelles de tout ce qu'il y a de livresque, d'abstrait et de rebutant et pour lui donner, au contraire, ce caractère particulièrement concret qu'il ne devrait perdre jamais. »

Joseph CRAUSAZ.