

La lecture à l'école primaire [suite]

Autor(en): **[s.n.]**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **31 (1902)**

Heft 17

PDF erstellt am: **17.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1041176>

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.

Nous constatons, et c'est une expérience faite, que les doctrines et le point de vue de Descartes ont inspiré la notion de la Psychologie que nous examinons ici. Voici d'ailleurs la confirmation de ce que nous avançons. La définition de la Psychologie comme science des faits de conscience n'est pas, comme on pourrait le croire, spontanée et primitive ; chez certains psychologues au moins, elle est déjà systématique et prélevée pour ainsi dire par anticipation sur les conclusions finales qu'ils donnent au problème de l'âme et de l'homme. Le procédé est le suivant : on commence par distinguer dans l'homme l'âme et le corps constitué comme corps, et même on les oppose l'un à l'autre, à peu près comme deux êtres complets. A chacun de ces êtres, on accorde une activité propre ; l'âme reçoit en partage la pensée, le corps a l'étendue et des fonctions qui s'accomplissent par les organes. A la suite de Descartes, on étend le nom de pensée à tous les faits internes que chacun aperçoit immédiatement par une connaissance intérieure, jusqu'à la sensation inclusivement ; ces faits, croit-on, se produisent tous dans l'âme, donc ils sont *psychiques* : et comme la Psychologie, étymologiquement, est la science de l'âme, de ses états, de ses opérations, ces faits sont *psychologiques*. D'autre part, comme on n'a découvert dans l'âme d'autre activité ou d'autre rôle que ce dont elle a conscience, la Psychologie devient la science des faits de conscience ; la Physiologie, au contraire, sera la science des fonctions du corps humain, opposé à l'âme ; elle appartient ainsi au groupe des sciences physiques qui étudient les corps étendus et les faits matériels, alors que la Psychologie est la science des faits spirituels¹. Cette distinction faite conformément à un *système* de Psychologie, il n'y a plus, pour l'accentuer, qu'à chercher des raisons plus approfondies, mais entachées de la préoccupation déjà signalée, qui distinguent le fait psychologique du fait physiologique : ce sont ces raisons que nous allons examiner et juger.

(A suivre.)



La lecture à l'école primaire

(Suite.)

III. Etude du texte dans sa forme

A l'étude du fond, succède l'étude de la forme. Tout le monde sait, et nous n'apprenons rien à nos lecteurs en répétant cette vérité si banale, que l'étude d'un texte de lecture au point de vue de la forme comporte un triple commentaire :

¹ V. E. BOIRAC, *Psychologie appliquée à l'Education*, p. 1-8.

A. *Le commentaire historique et géographique.*

B. *Le commentaire grammatical.*

C. *Le commentaire littéraire.*

Mais l'importance à donner à chacune de ces remarques et la façon de les présenter varient beaucoup suivant l'âge des enfants et leur état d'avancement. D'une manière générale, nous estimons qu'il convient de fondre ces trois espèces de remarques dans un commentaire unique qui suive le texte pas à pas. Si nous les distinguons ici, c'est pour plus de clarté dans l'exposition de notre sujet.

A. COMMENTAIRE HISTORIQUE ET GÉOGRAPHIQUE

On comprend sans peine que ce commentaire devient important dans les morceaux d'inspiration patriotique et nationale où foisonnent les noms propres de lieux et de personnes ; mais il n'a pas toujours sa place : certains morceaux n'en comportent aucun. Dans certains autres, il se réduit à deux ou trois observations. Ainsi, dans la fable que nous étudions, *La laitière et le pot au lait*, nous ne voyons que quatre ou cinq expressions qui nécessitent des explications historiques et géographiques : Espagne, Picrochole, Pyrrhus, sophi (ancien nom du schah de Perse) et, si l'on veut farce (autrefois : pièce de théâtre bouffonne : c'était le sens de ce mot au XVII^e siècle ; aujourd'hui : action plaisante, bouffonne ou ridicule.) Il est bien entendu que tout mot géographique exige, pour la parfaite entente du texte, l'exposition d'une carte murale ou tracée par le maître au tableau noir.

Disons en passant que l'affabulation qui suit notre apologue ne devrait pas figurer dans un livre destiné à l'école primaire. D'abord, elle n'ajoute rien à la fable proprement dite : l'impression est produite ; ce long développement après coup forme une amplification agréable en elle-même, mais inutile. Ensuite, pour donner aux élèves une idée du comique Picrochole, conquérant à la Pyrrhus, l'instituteur se voit obligé de faire un parallèle entre les victoires onéreuses du roi d'Épire sur les Romains et la guerre fantastique de Gargantua contre Picrochole : idée fort heureuse, sans doute, de la part du poète, mais hors de saison dans une école primaire.

B. COMMENTAIRE GRAMMATICAL

Si le commentaire historique n'a pas toujours sa raison d'être, il n'en va pas de même du commentaire grammatical, dont l'importance est de tout premier ordre. Il s'agit, en effet, d'apprendre à l'enfant sa langue maternelle, en l'initiant aux richesses du vocabulaire et de la syntaxe.

I. Vocabulaire. — En ce qui concerne le vocabulaire, il faut attirer l'attention des élèves : 1^o sur l'orthographe de certains mots ; 2^o sur la signification d'un grand nombre de termes et

de locutions ; 3^o sur l'étymologie des mots sans faire étalage de science.

a) *Orthographe*. Il y a gros à parier que l'enfant rencontre dans la plupart de nos textes des mots qu'il n'a jamais vus jusqu'alors. Ainsi sommes-nous sûrs qu'il écrira sans faute : *coussinet, sans encombre, cotillon, soulier, troussé, couvée, marri, mari, défi, détrôner, diadème* ? Faisons-lui remarquer comment ils s'écrivent.

b) *Sens des mots*. Parmi les mots, les uns portent une idée entière en offrant à l'esprit un objet total, un point solide où il puisse se poser ; ce sont les *mots à idées* : le *nom, l'adjectif qualificatif, le verbe attributif* et l'*adverbe* ; les autres ne désignent qu'un lien logique entre idées : ce sont les *mots liens*, qui tiennent surtout à la syntaxe. Insistons beaucoup sur la signification des mots à idées. Plusieurs seront tout nouveaux pour l'enfant ; ainsi comprendra-t-il le sens des locutions : *sans encombre, court vêtu, cotillon* et *cotillon simple, souliers plats, troussé, faisait triple couvée, tout allait à bien, soin diligent, bel et bon, adieu veau*, etc., *œil marri, fortune répandue* ? Cela n'est pas certain : il y a donc lieu de les lui expliquer. D'autres mots sont pris dans un sens différent de leur sens ordinaire, ou du moins différent du sens que l'enfant peut connaître. Ainsi, dans les expressions suivantes, il sait peut-être la signification de la première locution, et ignore sans doute le sens particulier que leur donne le poète dans la seconde : l'encombre de la rue et *arriver sans encombre* ; faire de grands pas et *aller à grands pas* ; un enfant raisonnable et *une grosseur raisonnable* ; battre le blé et *battre la campagne* ; bâtir un château et *faire des châteaux en Espagne* ; un enfant flatteur et *une flatteuse erreur* ; l'âme est immortelle et *emporter nos âmes* ; il pleut et *les diadèmes vont pleuvant* ; je rentre chez moi et *rentrer en moi-même*, etc.

c) *Étymologie des mots*. Enfin, il y a lieu quelquefois d'intéresser l'élève à l'étymologie des mots. Il est clair, n'est-ce pas, qu'il ne saurait être question de faire étalage de science : nous trouverions déplacé tout souvenir du grec ou du latin. Mais, dans certains cas, il peut n'être pas superflu de rapporter les *composés* à leurs *simples* (prétendre et tendre ; élever et lever ; engraisser et graisser ; revendre et vendre ; transporter et porter ; détrôner et trôner ; épiderme et derme), ou les *dérivés* à leurs *primitifs* (coussinet et coussin ; agile et agir ; laitière et lait ; facile et faire ; grosseur et gros ; raisonnable et raison ; troupeau et troupe ; campagne et camp, champ).

Parfois, il y a profit à mentionner des étymologies qui permettent de mieux comprendre la force ancienne de mots affaiblis par un long usage : c'est ainsi que, si nous rencontrons dans quelque texte du XVII^e siècle les verbes *étonner* ou *gèner*, nous nous souviendrons à propos que leur étymologie

respective, *tonnerre* et *géhenne*, leur ont d'abord conféré le sens de *foudroyer* et de *torturer*, avant qu'ils n'aient pris le sens atténué de *surprendre* et de *importuner*. D'autres fois, l'élève aura plaisir à savoir les circonstances historiques qui ont donné naissance à tel ou tel mot. Nous lui apprendrons donc, à sa grande surprise, que le *calicot* est une toile de coton venue d'abord de *Calicut*, ville d'Asie sur la côte de Malabar, et que la plante appelée *dahlia* reçut ce nom du botaniste suédois *Dahl*, qui l'apporta le premier du Mexique en Europe en 1789. Et si par hasard nous trouvons sur notre route l'affreux mot de *guillotine*, nous lui dirons que l'invention de ce supplice a rendu tristement célèbre, à l'époque de la Révolution française, le docteur *Guillotin*.

(A suivre.)



LE MUSÉE SCOLAIRE

(Suite et fin.)

Collection du Musée

Comme vous le voyez, je me suis permis de vous donner connaissance de quelques modes de classement pour les différentes collections. Il est évident que mes honorables collègues en trouveront d'autres, et des meilleurs. — Il nous reste une question à résoudre : Que mettrons-nous dans notre Musée scolaire ? — Ici, je me permettrai de rappeler une des excellentes idées émises, il y a deux ans, dans le rapport présenté à Estavayer. Le voici : « Le Musée scolaire doit être approprié à l'enseignement et non l'enseignement au Musée. » Or, notre enseignement est basé sur le livre de lecture : c'est donc ce dernier qui nous servira de guide dans le choix des objets que nous recueillerons.

C'est une collection essentiellement fribourgeoise, suisse que nous voulons et comme telle, elle nous rendra des services incontestables.

Le Musée scolaire devrait renfermer :

1. Echantillons de minéraux.
2. » métaux employés dans l'industrie ;
3. » matériaux de construction (marbre, tuiles, briques, chaux ;
4. » quelques roches ;
5. » minéraux combustibles (coke, houilles, tourbe, anthracite, etc ;
6. » différents sols (argileux, calcaire...);
7. Epis et farines des différentes céréales ;