

Gare à la routine!

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 20

PDF erstellt am: **17.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1041189>

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.

GARE A LA ROUTINE !

Serait-il permis de se demander si la routine, cette ennemie du progrès, depuis bien des années proscrite de nos écoles par les méthodes nouvelles d'enseignement, n'a pas conservé, malgré tout, une place privilégiée dans un certain nombre de classes ? Quel maître se reconnaîtra routinier ? Aucun assurément, car l'amour-propre est là. Et de fait, la maudite routine fait encore de nombreuses victimes. C'est une ennemie qu'il faut chasser du foyer scolaire énergiquement, irrévocablement.

Nous avons de la peine à admettre au sein de nos écoles l'existence de la routine ; et bien, réfléchissons un peu et faisons ensemble un rapide examen.

Il s'agit de savoir, disons-nous, si, dans notre enseignement, nous avons le tort de communiquer à l'enfant des notions abstraites, qu'il apprendra par cœur et qui resteront pour lui d'incompréhensibles mystères. Or, dans nos écoles, que de lectures, récitations débitées vite et par cœur, mais restées incomprises ? Que de rédactions renfermant des phrases complètes tirées d'un livre de lecture et soigneusement rendues à la lettre ! En fait de calcul, que de procédés appris à l'élève, sans que ce dernier soit amené à connaître le pourquoi de telle manière de procéder ! Et des dates historiques, des chiffres géographiques sur lesquels il me semble interdit de raisonner, une abondance de noms disposés à la file comme les grains d'un chapelet, voilà autant de matériaux qui nous servent trop souvent à bourrer l'esprit de l'enfant. Et nous croyons développer ainsi simultanément les facultés naissantes de l'écolier livré à nos soins pour son éducation intellectuelle et morale ! Nous nous étonnons alors que nos élèves aient tant de peine à acquérir de simples connaissances, qu'ils se dégoûtent même de l'école et soient si impatients de prendre leurs ébats, loin de leur prison scolaire !

Que dirions-nous du père de famille qui ferait avaler à son enfant des mets tout crus sans même lui donner le temps et la permission de les mâcher ? Trop souvent, hélas ! nous ne préparons pas les aliments intellectuels que nous voulons faire digérer à l'esprit de l'écolier. C'est une erreur profonde et regrettable de croire que les connaissances possédées par le maître avec sûreté et clarté, pénètrent avec la même netteté et la même facilité dans l'intelligence encore embryonnaire de l'enfant. Avant d'enseigner et pour enseigner avec fruit, il faut préparer l'objet de la leçon, se rendre compte de sa nature, de ses difficultés, voir comment il pourra s'assimiler le plus facilement avec les connaissances déjà acquises. De même que l'architecte ne commence pas un édifice par le sommet, mais bien par la base, de même aussi l'instituteur doit se mettre au niveau de l'enfant, c'est-à-dire commencer par la base des connaissances, et dès lors, gravir avec lui, par une série lente et méthodique d'observations bien guidées, d'impressions vives, de raisonnements bien amenés, le faite d'une instruction solide et éclairée.

Pour cela, il faut à l'instituteur le travail personnel et quotidien, la préparation régulière des leçons, la connaissance exacte et la mise en pratique de la bonne méthode, de celle incontestablement vraie

du raisonnement par l'observation. L'enfant verra alors tracée devant lui la voie sûre, celle qui mène au progrès et rend avide de savoir toujours plus et toujours mieux.

F. B.

◆◆◆

Deux mots de réplique

Pour ne pas fatiguer longtemps le lecteur, j'aborde la question sans préambule.

Est-ce qu'une dictée sténographique au tableau noir constitue un exercice de cacographie ?

— Non, répond M. Agmen, car les signes sténographiques représentent des *sons* et non les *lettres* ordinaires de l'alphabet. Ils restent étrangers à l'orthographe.

— Cette réponse serait péremptoire, si le tableau noir était une sorte de phonographe, s'il s'agissait de lire simplement cette dictée et non de la convertir en écriture ordinaire, si les mots dont se compose la dictée se présentaient nécessairement sous la forme phonétique et venaient frapper directement l'oreille. Il n'en est pas ainsi du tout ; car les mots de la dictée sont figurés par des signes *graphiques* et non pas des signes *phonétiques*. Ils arrivent à l'esprit de l'enfant par l'intermédiaire de la vue non par l'ouïe. Pour traduire cette dictée, pour convertir ces signes graphiques en écriture ordinaire, l'enfant doit se demander quelle lettre, quelle syllabe représente chaque signe sténographique de la dictée. Or, il est évident que si ces signes sténographiques rappellent à mon esprit d'autres lettres, d'autres syllabes, que celles que m'impose l'orthographe, je suis fatalement induit en erreur.

Prenons, par exemple, la syllabe *mè*, qui en sténographie est figurée par deux signes. Que je sténographie le mot *mè(re)*, ou *mai(re)* ou *mei(leur)*, etc., j'emploierai chaque fois les mêmes caractères. L'enfant, qui ignore l'orthographe, les traduira naturellement par les mêmes lettres. La prononciation, les *sons* resteront étrangers à ce travail, puisqu'il s'agit de traduire une écriture, non en *paroles* mais en une autre écriture. C'est là que git l'erreur de M. Agmen.

Comment voulez-vous que l'écolier se familiarise avec l'orthographe des mots, si on place sous ses yeux, au tableau, des signes que, dans son ignorance, il ne peut traduire qu'au hasard ou d'une manière fautive ? N'est-ce pas là de la cacographie ?

Mais n'insistons pas. Passons à d'autres observations.

Je dois dire, que durant mes études, comme beaucoup d'autres écoliers, je me suis laissé attirer par ce que la sténographie présentait de mystérieux. Je l'ai donc apprise et