

# Le milieu local et l'enseignement [suite]

Autor(en): **Dévaud, E.**

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **42 (1913)**

Heft 17

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1041359>

## **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

## pédagogique

**Organe de la Société fribourgeoise d'éducation**

**ET DU MUSÉE PÉDAGOGIQUE DE FRIBOURG**

---

Abonnement pour la Suisse : 3 fr. — Pour l'étranger : 4 fr. — Prix du numéro : 20 ct.  
Prix des annonces : 15 ct. la ligne de 5 centimètres. — Rabais pour les annonces répétées.

---

Tout ce qui concerne la Rédaction doit être adressé à **M. le Dr Julien Favre**, professeur à l'École normale, Hauterive-Posieux.

Pour les annonces, écrire à **M. L. Brasey**, secrétaire scolaire, Ecole du Bourg, Varis, Fribourg, et, pour les abonnements ou changements d'adresse, à l'Imprimerie Saint-Paul, Avenue de Pérolles, Fribourg.

---

**SOMMAIRE.** — *Le milieu local et l'enseignement (suite).* — *Rapport sur l'administration de la caisse de retraite (suite et fin).* — *Variétés scientifiques.* — *Echos de la presse.* — *Bibliographies.* — *Chronique scolaire.* — *Annonces.*

---

## LE MILIEU LOCAL ET L'ENSEIGNEMENT

*(Suite.)*

---

N'avons-nous donc pas raison de ne point négliger cette force naturelle qui l'emporte infiniment sur nos faibles et mesquins artifices pédagogiques, mais au contraire de la discipliner et de la mettre au service de l'art d'amener l'enfant à la virilité.

C'est dire que la matière de notre enseignement doit être puisée d'abord dans le milieu local, que la partie intuitive, en particulier, ce que nous appelons volontiers le donné concret de nos leçons, doit en être tirée, dans la mesure du possible sans doute, mais dans la plus large mesure.

Entendons-nous bien sur le sens et la raison de l'intuition dans la leçon scolaire. Des gens se sont affirmés partisans de « l'intuition à outrance », parce que l'impor-

tance de l'intuition leur a une fois été démontrée; aussi croient-ils avoir rempli leur tâche lorsqu'ils ont fait passer une quantité de gravures ou d'objets quelconques sous les yeux des élèves, sans prendre la peine d'extraire de ce donné concret, l'idée claire, distincte, qui seule constitue la vraie connaissance intellectuelle et dont l'acquisition devrait constituer le but essentiel de la leçon.

La psychologie nous avertit que nos connaissances intellectuelles nous viennent primordialement des sens. L'esprit humain ne peut entrer en contact direct avec le monde extérieur; il doit user de l'intermédiaire des perceptions ou des images, résidus des perceptions. Je dois communiquer à l'enfant une connaissance intellectuelle, dans la leçon scolaire. Comme je ne puis atteindre son intelligence directement, je suis bien obligé de lui présenter le savoir sous la seule forme qui permette à l'écolier d'entrer en contact avec lui, la forme sensible, concrète. Je puis user de définitions et d'explications plus abstraites avec un adulte cultivé, parce que son intelligence est formée et rompue au maniement des idées, parce que les mots dont je me sers ont pour lui un contenu précis. Je n'en puis agir ainsi envers l'enfant, car il n'a pas encore appris le contenu exact des mots; mon rôle est précisément de lui communiquer et la réalité mentale et les expressions qui la rendent adéquatement. Je dois donc présenter à l'élève la connaissance que je désire lui inculquer sous la forme d'un cas concret, particulier, sensible, intuitif. Cette intuition immédiate, ce donné concret, est divers selon les diverses branches; mais il est nécessaire qu'il existe et serve de fondement à toute l'élaboration intellectuelle subséquente. Toute connaissance qui ne se fonde pas sur une base concrète, intuitive, sur la perception sensible ou sur la représentation imaginative, est une connaissance factice pour l'enfant, parce que celui-ci n'est pas entré en contact personnel avec la réalité. Il peut sans doute réciter des mots, car il les apprend avec beaucoup de facilité. Il n'y a ni assimilation ni appropriation vraie du savoir, ni exercice et éducation de l'intelligence. Nous pouvons être victimes d'une illusion du langage enfantin; nous nous laisserons prendre aux formules qu'avec beaucoup de flair il sent qu'il est bon qu'il dise. Ces avoir purement mémorisé, *appris*, mais non *compris*, lui est inutile pour sa vie, parce qu'il ne se l'est pas transformé en sang et nourriture; il est destiné à l'oubli; il est même dangereux, car il incite l'enfant à se payer de mots; c'est l'inoculation du psittacisme que nous avons pratiquée.

D'autre part, toute intuition, sans intellection subséquente, est aveugle, aussi inutile, aussi dangereuse que les mots appris sans qu'ils aient été compris. Les sensations isolées ne peuvent fonder qu'un savoir disparate, superficiel, incohérent. Le vrai savoir tire des observations, des faits, des récits, l'abstrait, le général, qui seule forme la connaissance proprement humaine.

L'intuition est nécessaire; mais elle n'est pas le tout de l'enseignement. De ce qu'une maison a besoin de fondements, en conclut-on que les fondements constituent toute la maison? Est-ce qu'on s'arrête aux fondations sans pousser plus loin la construction? C'est une erreur pareille que commettent les instituteurs qui pratiquent « l'intuition à outrance ». Ce donné concret constitue la base, le fondement de la leçon; elle n'en est ni le couronnement, ni le but final supérieur. Aucune intuition ne montrera pourquoi la chauve-souris n'est pas un oiseau, ni pourquoi il est défendu de mentir, ni ce qu'est la foi ou la contrition. Pour le savoir, il faudra travailler le donné concret et en abstraire, par une élaboration intelligente, les idées, les concepts, les jugements. Il faut donc amener l'élève à juger, à raisonner, à analyser, à distinguer, à concevoir les notions intellectuelles. On a trop dit que l'enfant n'était point apte à exécuter ces opérations de l'esprit. Il y est apte parfaitement, à condition que les matériaux concrets sur lesquels il doit exercer ses facultés intellectuelles lui soient réellement communiqués, à condition qu'on ait su choisir ces matériaux dans un domaine qui l'intéresse et lui tient au cœur, à condition qu'on sache le guider dans l'art de voir l'abstrait dans le concret, de découvrir des relations, d'analyser et de raisonner. Et toute leçon, même la plus humble des leçons de choses, devrait aboutir à une idée claire et distincte, l'idée qui fait l'unité foncière de la leçon.

Et c'est parce que l'enseignement scolaire a pour but d'aboutir à l'idée claire et distincte, parce qu'il revêt par conséquent une forme méthodique et ordonnée, passant du donné concret et intuitif à l'élaboration intellectuelle du concept, du jugement, de l'analyse, du raisonnement, qu'il se distingue, même dans ses cours élémentaires, de l'instruction amorphe et désordonnée, incohérente, bizarre et bigarrée, présidée par le hasard et la curiosité, de l'ambiance locale et de « l'école buissonnière ». L'enseignement de l'école provoque la réflexion, ordonne le savoir et systématise les connaissances; il a une méthode et un programme.

Mais la matière de cette élaboration mentale, si nous voulons communiquer à l'esprit enfantin des réalités et éviter

le psittacisme, doit être tirée du milieu local; ce sont les données du milieu local qui doivent servir de base première à l'enseignement primaire, parce que ce sont les primordiales et nécessaires intuitions.

## II. La communication de réalités.

On reproche à nos écoles de n'enseigner que des mots. Notre temps est las de verbiage. Aussi exige-t-on des réalités, des connaissances positives. Nos programmes, nos théories pédagogiques prônent les « leçons de choses ». Mais ces leçons de choses ne sont-elles pas encore trop souvent des leçons de mots à peine déguisées? Au lieu de présenter l'objet lui-même, la « chose », ou un tableau qui la représente, l'instituteur ne se contente-t-il pas d'expliquer soigneusement le texte du livre? S'agit-il du chien ou du lapin, de la forêt ou du plomb, n'interprète-t-il pas le chapitre qui décrit le chien, le lapin, la forêt, d'une façon littérale et abstraite, comme si, dans le village, les enfants n'avaient jamais rencontré ces réalités, comme s'ils n'avaient jamais pris connaissance, dans leurs jeux, des propriétés du plomb? Trop souvent l'enseignement se développe, livresque, dans un monde irréel et indéterminé. Au seuil de chaque leçon, le maître devrait se demander ce que les enfants connaissent déjà du sujet dont on traite, ce qui, dans leur milieu, correspond à son enseignement, ce dont il peut tirer parti du savoir extrascolaire des écoliers.

Dans le but louable de parer aux inconvénients d'un enseignement verbal et mnémonique, on a créé les musées scolaires, car c'est de ce nom trop pompeux qu'on a désigné les modestes collections de gravures et d'objets destinés à illustrer, à concrétiser les leçons. Les musées scolaires ont joui d'une belle vogue. Ne s'est-on pas illusionné quelque peu sur leur efficacité? Des jouets de bois, de métal, sont censés représenter les instruments aratoires, les ustensiles de ménage, les locomotives, les animaux domestiques. Mais ces objets ne représentent la nature que d'une façon ridicule et rapetissée. Ne tendent-ils pas à faire considérer l'enseignement comme un jeu? Que d'objets bizarres et disparates se rencontrent dans ces musées scolaires? Et quelles représentations inexactes, incomplètes, déformées, résulteraient de telles intuitions, si, par bonheur, la nature, telle que le bon Dieu l'a faite et telle que l'enfant la voit tous les jours, ne corrigeait l'effet de ces lamentables perceptions. A supposer même que le matériel fût de qualité supérieure, les objets

sont examinés, en classe, hors de leur milieu naturel, hors de leurs relations nécessaires avec leur destination et leur usage. Une charrue n'a de sens pour qui la voit pour la première fois que dans le labourage; la raison de la matière et de la forme d'une voiture ne s'aperçoit que dans l'observation d'une vraie voiture. Les leçons de choses seraient singulièrement vaines si, de fait, l'écolier ne faisait appel aux souvenirs de ce qu'il a vu, observé, démonté, dans le milieu local. Leur succès dépend donc moins du matériel intuitif dont dispose l'instituteur, que des connaissances préalables des êtres, des objets et des actes du milieu local qui lui permettent l'aperception du donné concret de la leçon et qui sont rappelées et maintenues dans la conscience par l'objet matériel d'intuition qu'a fourni le musée scolaire.

(A suivre.)

E. DÉVAUD.

---

## RAPPORT

*sur l'administration de la Caisse de retraite des membres du corps enseignant primaire et secondaire du canton de Fribourg, pour l'année 1912, lu à l'Assemblée générale du 28 juin 1913, à Fribourg.*

(Suite et fin.)

### Mouvement des capitaux.

Sommaire des capitaux au 31 décembre 1911 . . .	Fr.	468,449 57
Placements en 1912. . . . .	Fr.	57,935 20
Remboursements en 1911. . . . .	»	44,729 23
Excédent des placements, soit augmentation des capitaux. . . . .	»	13,205 97
Sommaire des capitaux au 31 décembre 1912. . .	Fr.	<u>481,655 54</u>

### Rentier.

Au 31 décembre 1912, le rentier de la Caisse de retraite se composait de 82 titres comprenant : 40 oblig. hyp., 2 cédules de la Caisse hyp., 2 oblig. de la Banque cantonale, 33 actions de la Caisse hyp. et de la Banque cantonale, 4 cédules de rachat et 1 livret d'épargne de la Banque cantonale, faisant ensemble pour le capital susmentionné de 481,655 fr. 54.