

À propos de psychologie expérimentale

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

Objektyp: **Article**

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

Band (Jahr): **47 (1918)**

Heft 5

PDF erstellt am: **08.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-1041296>

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.

pas su regarder au delà et les préparer à leur unique destinée et bonheur, les jeunes hommes viennent à perdre leur âme ?

L'Encyclique *Acerbo nimis* de Pie X sur l'*Enseignement de la Doctrine chrétienne* contient ces mots redoutables : « Si d'une terre qui n'a pas reçu de semence, il est vain d'attendre une moisson, comment espérer de bonnes générations, si celles-ci n'ont pas été instruites, au moment nécessaire, de la doctrine chrétienne ? Nous avons le droit de conclure, puisque la foi languit de nos jours au point que, chez beaucoup, elle est presque morte, que la charge de l'enseignement catéchistique est remplie avec négligence ou totalement omise. » Ces objurgations s'adressent sans doute d'abord au clergé du monde entier, mais aussi à ceux qui, de par leur charge et leur état, ont assumé *ipso facto* l'obligation de collaborer avec le prêtre, de communiquer la science indispensable pour la vie de la terre et de l'éternité.

E. DÉVAUD.

A propos de psychologie expérimentale

L'école a pour but non pas seulement la transmission des biens idéaux à la génération nouvelle, mais aussi d'éveiller de vigoureuses personnalités, de former des caractères. L'enseignement qui ne viserait qu'à verser dans la mémoire des notions toutes faites n'éveillerait pas les esprits et les consciences. Le jeune instituteur, pénétré de son grave devoir d'éducateur, doit poursuivre son perfectionnement et introduire dans son enseignement des méthodes nouvelles. Il doit s'efforcer de substituer aux méthodes passives, les méthodes actives. Son rôle consiste surtout à développer les énergies naturelles de l'enfant, à faire de lui un esprit actif, une conscience droite et un caractère trempé. La vraie éducation, dit un auteur, est beaucoup plus une discipline morale qu'un enseignement.

L'essentiel n'est donc pas de gaver la mémoire de l'élève de notions reçues passivement, mais de l'amener à faire attention, à observer, à réfléchir, à trouver. Le reste est de peu d'importance. Faire trouver, c'est tout le secret d'un bon enseignement.

La psychologie constitue la base sur laquelle doit s'appuyer tout le travail éducatif s'il veut atteindre ce but. La psychologie, dit Habrich, nous fournit les points de contact, auxquels doit se rattacher la transmission des biens idéaux, pour qu'ils deviennent la propriété intellectuelle des élèves. De là, la nécessité, pour le maître, de connaître la psychologie. Il pourra avec cette connaissance, selon le mot de Bacon, « obéir à la nature humaine ». Nul ne peut être vraiment éducateur s'il n'est psychologue.

L'instituteur doit être un esprit vivant, curieux et souple. En préparant sa leçon, il doit considérer subjectivement l'esprit de

l'enfant. La fonction de l'intelligence est la même chez l'adulte et l'enfant, tandis que la technique de cette faculté diffère. Celui qui oublie de faire cette distinction fixe un ordre invariable aux étapes de la pensée de l'élève ; il fait le plan de ses leçons toujours dans le même ordre. Dans la réalité, la pensée est zigzagante. Montaigne disait déjà, dans ses rêveries, qu'il suivait les « spirales de sa pensée ». Il en est de même, à plus forte raison, pour l'enfant dont l'attention est oscillante. Souvent, ce que le maître a mis en dernier lieu dans son plan est ce que l'élève trouve en premier. Le jeune instituteur, tout bourré de théorie, se trouve parfois dérouté : il a préparé soigneusement ses questions et voilà que son élève vient troubler l'ordre établi ! A chaque moment de la leçon, le maître doit s'adapter à l'état d'esprit de l'enfant ; il doit considérer le travail de celui-ci subjectivement. C'est pourquoi, l'éducateur doit ajouter à ses théories dogmatiques, la connaissance pratique, c'est-à-dire l'expérimentation et se faire une conception biologique de l'acte de l'intelligence. Quand on bute sur une pierre ou dans une ronce en travers du chemin, s'acharne-t-on sur ces obstacles matériels, ou les tourne-t-on adroitement pour s'éviter des blessures ? Agissons de même avec les obstacles psychiques que nous trouvons dans nos élèves.

Nos instituteurs s'inspirent trop souvent d'une psychologie plus ou moins étrangère à la vie en ce sens qu'elle est trop dogmatique. Un maître ne doit pas seulement avoir appris les réponses, c'est-à-dire, les préceptes de pédagogie tout solutionnés dans les manuels, mais connaître les problèmes. C'est par l'observation que nous nous rendons compte des activités, des phénomènes et des états psychiques. Et, pour aller plus vite en besogne, pourquoi n'utiliserions-nous pas l'expérimentation systématique ? Avec la psychologie intégrale, c'est-à-dire, celle qui est à la fois rationnelle et expérimentale, l'éducateur se place au centre de l'être moral, au cœur de la pensée et de la vie affective de son élève ; il fera alors vraiment œuvre éducatrice profonde : il formera l'enfant de dedans au dehors.

Le maître qui n'a pas cette préparation psychologique suffisante, violente souvent l'esprit de l'enfant et s'expose à contrecarrer la nature. De grossières erreurs de méthode n'ont pas d'autres causes. Partout nos inspecteurs voient des maîtres qui se fatiguent et des élèves qui ne font pas d'efforts. A quoi cela tient-il ? Notre pédagogie ne repose-t-elle pas suffisamment sur la connaissance de l'enfant, ou bien est-elle basée uniquement sur la théorie dogmatique, et serions-nous alors des routiniers ?

Les élèves-maîtres reçoivent un excellent cours de psychologie à l'École normale, mais une fois dans la vie pratique, ils oublient trop facilement que ce petit fonds qu'ils ont acquis, ils doivent avoir à cœur de l'augmenter et surtout de le conserver. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas.

L'instituteur qui n'a pas le souci de sa culture personnelle ne

renouvelle pas son enseignement et finit par tomber dans l'ornière de la routine. Une fois dans cette ornière, il appliquera les grands préceptes de la pédagogie toujours de la même façon et avec tous les élèves; il manquera de souplesse et ne prendra plus la peine de s'adapter. C'est alors que sa psychologie sera étrangère à la vie! Seuls, le travail personnel, l'expérience systématique, qui devance l'expérience journalière qui s'acquiert trop lentement, le tireront de sa torpeur intellectuelle, l'engageront à résoudre les questions relatives au développement de l'enfant, à la technique du travail ou à la didactique.

De nos jours, on parle beaucoup de psychologie expérimentale. Ce n'est pas à tort, et ce n'est pas faire preuve de bon sens et de clairvoyance que de qualifier cette science de « chinoiserie ». Sans doute, cette science spéciale est encore bien jeune, à peine ébauchée, mais son avenir est vaste. Elle doit tenir compte, si elle veut être raisonnable, de l'observation externe et de l'introspection, établir les conditions de la vie sensible et affective sans méconnaître les données de la conscience, accorder également à l'âme et au corps leur part dans la vie psychique. Une psychologie expérimentale qui s'aviserait de supprimer l'un des facteurs du problème, et le plus important, l'âme, qui ne se baserait pas sur les principes éternels de la philosophie chrétienne, n'obtiendrait qu'une solution disproportionnée et impossible.

La psychologie doit donc être à la fois rationnelle et expérimentale.

Il y a une grande différence entre la connaissance purement philosophique et spéculative et la connaissance pratique nécessaire à l'action. Nous disons vulgairement : « Il y a loin de la théorie à la pratique ! » La connaissance philosophique envisage son objet dans l'absolu, dégagé des notions individualisantes de temps et de lieu, tandis que la connaissance pratique l'envisage dans toute la richesse de sa réalité.

La théorie, prise dans toute sa rigueur, ne peut que très rarement se concilier avec les exigences diverses et multiples de la pratique. C'est pourquoi, nous donnons plus ou moins raison à ceux qui proclament l'incompatibilité de la théorie et de la pratique. Il ne faut cependant pas dire que la première est inutile à la seconde. La connaissance théorique est nécessaire à l'action, mais elle ne suffit pas. Au contraire, elle peut engendrer des erreurs. Elle doit être éclairée par la connaissance pratique. La perfection de l'action est proportionnée à la perfection plus ou moins grande de la connaissance. Or, la totalité de cette connaissance ne se réalise ni dans la connaissance théorique, ni dans la connaissance pratique, mais dans leur union.

Sont donc dans l'erreur ceux qui veulent tout plier devant les principes rigides de la connaissance absolue, qui ne veulent accepter que la théorie dogmatique, aussi bien que ceux qui ne tiennent compte d'aucun principe, qui n'acceptent que les faits. Les deux extrêmes sont également condamnables en psychologie. Les uns ne veulent que la psychologie dogmatique et les autres négligent les

principes pour ne faire état que des faits constatés dans les laboratoires et qui voudraient transformer l'instituteur en expérimentateur. Tous n'aboutissent qu'à des résultats incomplets. Le psychologue doit se montrer également pénétré de philosophie et de science. C'est pourquoi, j'affirme que la psychologie expérimentale n'a pas moins de droit que la psychologie rationnelle pour résoudre les problèmes de l'éducation.

E. Coquoz.

Notre société de secours mutuels en 1917

(Suite et fin.)

L'année 1917 a été marquée par deux événements concernant nos intérêts matériels. Ce fut d'abord, le 30 mai, l'élaboration par le Grand Conseil de la loi mettant le personnel enseignant primaire au bénéfice des allocations votées pour le renchérissement de la vie ; puis, en novembre, la revision fondamentale de la loi sur la caisse de retraite. N'ayant pas à nous occuper ici du second événement, nous croyons être agréables aux mutualistes en retraçant les différentes phases du premier.

L'art. 3 dit que la caisse-maladie tend, en général, à sauvegarder les intérêts du corps enseignant. En vertu de cette décision statutaire, une démarche en vue d'obtenir des allocations fut tentée conjointement auprès du Grand Conseil et du Conseil d'Etat.

Le 14 janvier, nous reçûmes un extrait de l'arrêté du Conseil d'Etat statuant sur la requête que nous venions de lui adresser. Sur la proposition de la Direction de l'Instruction publique, l'autorité exécutive avait écarté notre pétition. Il nous restait d'insister auprès du Grand Conseil, dont l'honorable Président était tout dévoué à notre cause. Ce dernier exposa l'objet de notre pétition à l'assemblée législative. Les députés unanimes reconnurent le bien-fondé de notre requête. De leurs délibérations naquit la loi du 30 mai qui plaçait le corps enseignant sur le même pied que les employés et fonctionnaires de l'Etat, mais avec la restriction que les communes seraient invitées à verser la seconde moitié de l'allocation, restriction qui devait entraîner des inégalités choquantes. Nous obtenions gain de cause. Mais du moment que les communes n'étaient qu'invitées à verser la même part que l'Etat, il y avait lieu de prendre des mesures pour inciter les autorités communales à correspondre au désir exprimé par le Grand Conseil. A cet effet, une circulaire fut adressée à tous les conseils communaux du canton. MM. les Préfets voulurent bien, à cette occasion, nous prêter leur précieux concours et servir d'intermédiaire entre nous et les communes. Pour créer un esprit d'émulation entre ces dernières, la presse se mit avec un zèle louable à notre disposition ; elle publia les noms des communes qui déféraient au vœu de l'autorité législative.

A la fin du mois de novembre, les membres du conseil d'administration furent priés de nous fournir l'état statistique des allocations communales versées au corps enseignant de leur arrondissement. A l'heure actuelle, ces renseignements sont presque complets. Ils feront l'objet d'un rapport général que nous adresserons à qui de droit en temps opportun.

L'idée soulevée par quelques députés d'obliger les communes à verser leur quote-part d'allocation n'ayant malheureusement pas prévalu, la statistique que nous avons sous les yeux accuse d'étonnantes bigarrures.

Dans un trop grand nombre de communes, spécialement dans les districts de la Broye et de la Glâne, le vœu du Grand Conseil est resté à l'état purement platonique ; des instituteurs chargés de famille ont été frustrés de toute allo-