

Échos de la presse

Objektyp: **Group**

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

Band (Jahr): **48 (1919)**

Heft 12

PDF erstellt am: **15.09.2024**

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.

ÉCHOS DE LA PRESSE

Du « *Bulletin des Ecoles primaires* » (Belgique) : *Ce que doit être l'école.* — L'idée de l'autonomie dans la discipline scolaire s'est réalisée de la façon la plus complète dans ce qu'on appelle le système de l'*Ecole-cité*. Ce système aboutit à faire de l'école un petit Etat démocratique se réunissant en assemblées régulières pour se donner ses propres lois et élire des représentants qui, en qualité de juges, de fonctionnaires de la salubrité publique, d'inspecteurs, de trésoriers, etc., veilleront à l'exécution de ces lois, le tout naturellement sous la surveillance des maîtres qui, les premiers, ont donné, sur les formes parlementaires et la bonne organisation de toutes ces « institutions démocratiques », les explications préliminaires indispensables.

Ce système, né en Amérique, a passé en Europe, où il a été essayé, par exemple, en Ecosse, en Allemagne, en France et en Suisse.

William Gill, son inventeur, fait observer que « tant que le maître sera seul à régner, l'écolier verra, avec une complète indifférence, toutes les atteintes que des camarades pourront porter à la loi. Qu'on donne, au contraire, à la classe elle-même une part importante dans l'effort qu'il s'agit de faire pour assurer l'ordre, tout de suite les élèves s'intéresseront vivement à la discipline pour la rendre plus parfaite, et ce sera, pour le maître, une occasion toute trouvée de leur ouvrir des perspectives nouvelles sur les charges et les responsabilités du citoyen. Le plus puissant facteur d'éducation, ce n'est pas un sermon abstrait sur la responsabilité, c'est l'exercice même d'une responsabilité véritable ».

Gill écrit encore : « *L'Ecole-cité* permet à ce qu'il y a de meilleur dans l'esprit des élèves de se manifester d'une façon décisive. La vulgarité individuelle et collective, la turbulence d'une minorité fondent comme la neige au soleil. Sans une organisation de ce genre, les meilleurs éléments d'une classe, même s'ils sont en majorité, n'ont pas la force de résister aux influences pernicieuses qui se font sentir dans une école. »

Le président de l'Université de Harvard dit à son tour : « L'importance éducative de cette méthode ne tient pas seulement à ce qu'elle rend plus spontanée la soumission à la loi, mais surtout à ce qu'elle met au service du bien l'influence puissante des camarades, du sentiment général, de la suggestion collective : en les organisant, elle fait de tous ces facteurs, qui paraissent d'abord impondérables, quelque chose sur quoi l'on peut s'appuyer. Il n'est donc pas douteux que nous ayons à faire ici à une tentative d'éducation sociale de tout premier ordre. »

Cette idée américaine n'est pas, au fond, nouvelle. « Trotzen-dorf, mort en 1556, associait déjà ses élèves au gouvernement en nommant les uns économes, les autres questeurs, les troisièmes éphores. Il avait institué aussi parmi ses élèves une magistrature composée d'un consul, de douze sénateurs et de deux censeurs. Un écolier s'était-il rendu coupable d'une faute, il devait se défendre devant ce sénat. Trotzen-dorf assistait aux débats en qualité de *dictator perpetuus*, et veillait à ce que la décision prise fût exécutée. »

* * *

De l'Ecole et la famille. — C'est M. Gréard, un des hommes qui font autorité dans notre monde scolaire, qui a écrit ces lignes : « L'abstraction est l'écueil de l'école primaire ; les exercices pratiques, les démonstrations simples, les applications

usuelles en sont l'âme et la vie. » En d'autres termes : allez toujours du concret à l'abstrait, voilà le premier conseil qu'on donne aux instituteurs débutants ; examinons la justesse et la portée de ce conseil.

Il convient d'abord de définir le sens précis des mots « concret » et « abstrait » ; on ne s'entend par toujours sur ce point.

On désigne parfois par concret ce qui est matériel, ce qui tombe sous les sens, et par abstrait ce qui est immatériel, comme les faits moraux, ou les notions de qualité, de changement, etc. Si l'on donne ce sens aux deux mots, la question est facile à résoudre : passer du concret à l'abstrait, c'est commencer par ce qui tombe sous les sens, et cette méthode est la bonne, parce que les enfants ne sont guère capables de concevoir les faits moraux ni de saisir les notions métaphysiques.

Mais la question, ainsi posée, ne présenterait pas de difficulté, et ne mériterait pas d'être étudiée. Prenons plutôt les mots dans leur vrai sens, le sens étymologique. *concret* signifie : composé, formé de plusieurs choses, et *abstrait* signifie tiré, extrait, dégagé d'un tout, d'un ensemble. Dans un objet donné, c'est abstraire que de considérer une qualité, indépendamment de celles qui lui sont liées, par exemple la couleur dans une surface qui est colorée, ou dans un solide, la surface sans la troisième dimension.

Mais il est essentiel de distinguer un cas particulier de l'abstraction, appelé *généralisation*. Plusieurs objets étant donnés, qui présentent une qualité commune, mais chacun en un certain degré, c'est abstraire que de considérer cette qualité indépendamment de la différence de degré qui se manifeste dans ces objets. Par exemple, cette neige, ce lait, ce marbre ont chacun leur blancheur propre (blancheur vive, ou douce, ou mate) ; si je néglige ces différences de tons, ces nuances, pour ne garder que ce qu'il y a de commun à ces divers cas, je formerai par abstraction l'idée générale de la blancheur.

Or, ces idées générales, auxquelles on aboutit par l'abstraction, sont les seules qui aient une réelle valeur ; elles jouent un rôle de premier ordre dans le fonctionnement de notre intelligence ; c'est grâce à elles que l'homme se distingue de l'animal. Elles seules font la clarté de notre esprit ; il est vrai que le vulgaire en juge autrement : langage abstrait, pour la foule, est volontiers synonyme de langage obscur. C'est qu'il convient de distinguer deux sortes de clarté, l'une apparente, superficielle, c'est la clarté par les sens ; le vulgaire a l'habitude de trouver clair ce qu'il voit, ce qu'il touche par les sens, alors qu'il n'en comprend pas les raisons ; mais il y a une autre clarté, qui est la vraie : c'est cette clarté profonde qui vient des idées ; voir clair dans ce sens, c'est connaître les genres et les lois auxquels se ramènent les faits et les êtres, et c'est de cette clarté supérieure que l'abstraction est le principe.....

Pourtant, ces idées générales (ou abstraites), dont l'acquisition est en définitive le but de tout enseignement, il ne faut pas les donner telles quelles aux enfants ; ceux-ci ne sauraient les comprendre, car ils ne s'intéressent guère qu'à ce qui touche leurs sens. Ces abstractions sont vides même pour les adultes, quand elles ne s'appuient pas sur les faits concrets, sur les recherches, sur les tâtonnements qui ont permis de les formuler. Il ne faut donc pas faire étudier à l'enfant des généralités sans rapport avec son expérience, qui est bien courte ; il ne nous suffit même pas d'être certains que les idées générales que nous voulons communiquer sont en rapport avec l'expérience de l'enfant, avec les faits particuliers connus de lui, car peut-être ses souvenirs à cet égard sont déjà lointains ; il nous faut donc les rafraîchir, évoquer les faits concrets qui sont de nature à rendre intelligible et vivante la notion générale.....