

**Zeitschrift:** Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique  
**Band:** 48 (1919)  
**Heft:** 19  
  
**Rubrik:** Échos de la presse

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 16.10.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

une note quasi officielle au sujet des balances provenant de l'étranger ! Il y aurait encore d'autres défauts à signaler dans ce tableau.

D'une manière générale, il faut se méfier, comme n'étant pas toujours conformes à nos lois, de toutes les notions sur les poids et mesures qu'on peut trouver dans les manuels d'arithmétique venant de l'étranger, manuels qu'on suit trop aveuglément dans certaines écoles. Ce ne sont pas les lois françaises ou allemandes qui règlent ces questions, nous avons à nous tenir à la loi fédérale du 24 juin 1909 dont le *Bulletin pédagogique* a donné jadis un extrait à l'usage du corps enseignant<sup>1</sup>, et aux arrêtés du Conseil fédéral pris en exécution de cette loi, ou pris précédemment et qui n'ont pas été abrogés. C'est au corps enseignant à veiller et à ne pas apprendre à nos écoliers des choses qui ne conviennent pas à notre pays. J. ÆBISCHER.



## ÉCHOS DE LA PRESSE

*Comment un enfant devient menteur.* — Nous ne naissons pas menteurs. Comment le devenons-nous ? Question pénible, mais qu'il faut poser.

Un éducateur émérite, — qui même met en doute que la sincérité soit une disposition naturelle, — fait remonter jusqu'aux parents et à l'entourage la plus grande part de responsabilité dans cette matière :

« Il est difficile, remarque-t-il, de savoir au juste si l'enfant naît sincère. En effet, à l'âge où l'enfant commence à se révéler par certains signes intelligibles, il a été victime de tant de tromperies, de tant de petits mensonges, qu'il connaît déjà la ruse par expérience.

« Il l'a apprise à ses dépens.

« Et on la lui a enseignée d'ailleurs.

« Les promesses fausses et les menaces vaines se chiffrent par nombre incalculable ; à tel point, qu'à deux ans, maint enfant sait à n'en pas douter que les paroles diffèrent sensiblement des actes.

« Hélas ! on se croit même forcé de l'abuser quelquefois dans son intérêt...  
*Qu'on y prenne bien garde !*

« L'enfant à qui on a fait prendre de l'émétique en lui assurant que c'est excellent, n'oubliera pas la supercherie et ne la pardonnera pas de longtemps.

« On a joué sur un coup de dé, mais on peut avoir la certitude que la tricherie ne réussira pas lors d'une seconde épreuve.

« Et comme, — morale à part, — le mensonge est utile à l'enfant pour parvenir à ses fins, tout naturellement il sera porté à dissimuler à son tour, pour éviter les gronderies et les punitions qu'il redoute. »

Une première responsabilité est donc établie : l'illogisme des parents, de prêcher la franchise, en donnant l'exemple de la duplicité.

L'enfant ne dira pas tout haut : je fais comme mes parents ; mais il le pensera.

« Chez un enfant, surtout s'il est intelligent et observateur, la candeur première peut être ternie par les mauvais conseils. Pour se tirer d'un mauvais pas, des camarades plus grands dressent un petit être innocent à raconter une histoire

<sup>1</sup> Voir le numéro 18, XXXIX<sup>me</sup> année, 15 novembre 1910.

qui n'est pas arrivée, à laquelle, de lui-même, il n'aurait pas songé : ils lui font faire l'apprentissage du mensonge.

Sans malice aucune, un enfant met son maître ou ses parents au courant d'irrégularités que leurs auteurs voulaient cacher. Mal lui en prend : il reçoit des coups avec commentaires éloquents : « C'est pour t'apprendre à te taire. » — « Si tu recommences, je te pile », ou bien : « Une autre fois, tu ne diras rien à papa ni à maman, mon petit chéri. Ne raconte rien de ce que nous faisons, tu auras des gâteaux. »

Ainsi, les grands agissent sur les petits, par menaces ou par promesses.

Seconde responsabilité des parents : veiller sur l'entourage. Écarter tout ce qui induit au mal ; et si tout écarter n'est pas possible, former l'enfant à une confiance si parfaite, que les parents seront avertis de tout ce qui lui a été dit ou conseillé.

Au point de vue que nous envisageons, il est de la plus haute importance de témoigner une particulière indulgence pour une faute avouée franchement. Que la punition soit toujours moins sévère, pour récompenser la bonne foi de l'enfant qui confesse honnêtement ses torts. Si, en effet, on n'établit pas une différence très sensible dans la répression, l'enfant retiendra que sa candeur a tourné contre lui, et il se promettra de ne plus renouveler une autre fois ses confidences si loyales.

En résumé : ne trompons jamais l'enfant ; prenons garde qu'on ne l'incite au mensonge ; soyons indulgents aux aveux très sincères. Telle sera l'éducation préventive.

*Bulletin paroissial.*

\* \* \*

*La récitation de morceaux choisis à l'école primaire, par M. Aubin, inspecteur d'académie. (Revue pédagogique.)*

La récitation des morceaux choisis est généralement un exercice goûté dans nos classes. Mais pour que cet exercice profite réellement à la culture du goût et à l'enseignement du français, il faudrait apporter une autre méthode dans le choix des textes et dans les procédés employés pour les faire apprendre.

On choisit les textes au fur et à mesure des besoins ; aussi la succession des morceaux accuse-t-elle presque toujours de l'incohérence : *il n'y a ni plan d'ensemble ni idée directrice*. Ne serait-il pas sage, au début de chaque année, de dresser d'avance dans toutes les écoles un programme des textes à apprendre dans chaque cours ? Le Conseil des maîtres, tout qualifié pour arrêter ce choix, rejetterait délibérément tout ce qui est puéril, tout ce qui est médiocre dans le fond et dans la forme, pour s'en tenir à *des pages tirées de nos plus grands auteurs*, de ceux dont la gloire est définitivement consacrée. Les textes appris par les élèves durant leur scolarité se succéderaient suivant un plan méthodique, de sorte qu'un enfant, à sa sortie de l'école, emporterait une idée des plus belles pages — de celles qui sont à sa portée, s'entend — de la littérature française.

Le texte une fois choisi, il est nécessaire de le préparer et de l'expliquer méthodiquement. Avant que l'enfant l'apprenne par un travail d'étude personnelle, *il faut lui enseigner à le dire*. Le maître le lira d'abord à haute voix, et il commentera sa lecture : il fera remarquer l'expression donnée par lui à chaque passage ; « il indiquera les endroits où il convient de laisser tomber la voix ou de l'élever, il signalera le mot après lequel il faut s'arrêter, celui qu'il faut, au contraire, rattacher au mot suivant ; il attirera l'attention sur la façon dont il a, sans arrêt, relié la fin d'une strophe au début de la strophe suivante ». Puis il fera lire le texte successivement par quelques élèves, ceux qui lisent le mieux, en

rectifiant ou faisant rectifier les fautes ; enfin il le fera lire plusieurs fois collectivement par un groupe d'élèves, puis par toute la classe.

L'explication du texte, singulièrement facilitée par cette étude préalable, sera conduite de la façon suivante : le maître fera comprendre le sens général, puis descendra aux idées et aux sentiments divers sous lesquels il s'exprime, pour arriver enfin aux mots et aux expressions. On évitera toutes les considérations grammaticales ou lexicologiques qui ne tendent pas directement à la clarté du texte ; on ne commentera une expression que si le profit en est réel, immédiat. A la classe suivante, le maître vérifiera si l'élève a correctement appris le morceau préparé. *Si l'enfant récite son texte sans hésitation, avec une diction correcte, d'une façon suffisamment expressive, on peut être sûr qu'il le comprend.* Les revisions fréquentes, le plus souvent inopinées, à l'aide d'interrogations rapides tenant les élèves en haleine, permettront de vérifier la sûreté et la précision des souvenirs de l'enfant.

\* \* \*

*Réflexions sur la composition.* — Il faut convenir que l'enseignement de la composition française présente beaucoup plus de difficultés que les autres enseignements. Quand il s'agit d'histoire, de géographie, de sciences, de calcul même, si la mémoire ne suffit pas à rendre fécondes, chez l'enfant, les leçons du maître (la mémoire, indispensable partout, n'est suffisante nulle part), le rôle qu'elle joue est du moins capital ; la parole du maître, le chapitre du livre fournissent à l'élève des faits, des notions, des règles qu'il n'a qu'à recevoir et à « retenir », après explications. La besogne lui est donc toute « mâchée », si j'ose dire. Il n'en va pas de même en composition française. Ce qu'on demande à l'enfant, ce n'est plus seulement du « savoir », mais du « savoir-faire », ce qui est bien autre chose. Il ne s'agit plus de simplement retenir des faits, ou d'appliquer des règles. Il faut faire, vraiment, œuvre personnelle : bien comprendre, d'abord, le sujet proposé, chercher ensuite les idées qui s'y rapportent, faire entre toutes ces idées un choix judicieux, les disposer suivant l'ordre convenable, trouver, pour les exprimer, les termes qui conviennent, et agencer ces termes dans des phrases correctes. Ce travail qui, au premier abord, peut paraître simple, est, en réalité, des plus complexes. Il exige, pour que le résultat en soit satisfaisant, un entraînement de longue haleine chez l'élève et, chez le maître, une préparation méthodique et intelligemment graduée.

La composition française ne traduit pas seulement, comme l'orthographe par exemple, la valeur de l'enseignement scolaire, mais celle de toute la culture intellectuelle, et le milieu familial contribue certainement plus que l'école à ce développement intime et profond. C'est pourquoi nos meilleurs élèves en composition française appartiennent, dans la plupart de nos centres, aux familles de fonctionnaires, c'est-à-dire à la petite bourgeoisie française.

Il est indispensable d'apporter beaucoup de réflexion dans le choix des sujets qu'on leur propose. On éliminera ceux qui ne sont pas naturels, qui ne correspondent pas à l'expérience personnelle de l'enfant, qui sont hors de proportion avec ses facultés, qui ne l'intéresseront pas : quand le sujet sourit aux élèves, il y a des chances pour qu'ils en affrontent plus volontiers les difficultés et ne se tirent pas trop mal d'affaire.

Parmi les sujets donnés, le choix est parfois étrange. Quel intérêt, par exemple, peut offrir un sujet tel que celui-ci : « *Le couteau.* Qu'est-ce qu'un couteau ? De quoi est composé un couteau ? Quelle en est la partie la plus importante » ? (*sic*) — ou celui-ci : « *Décrire un carton d'écolier* » ?

Nous pourrions citer encore beaucoup d'autres sujets du même genre et qui n'offrent pas plus d'intérêt. Le résultat, on le devine. Tous les devoirs sont secs, froids, coulés dans le même moule, ne se distinguent que par le nombre des fautes d'orthographe.

Ces sujets de « natures mortes » n'inspirent, en réalité, rien.

Combien préférables sont les petites *scènes* vécues, les *tableaux* qui montrent des personnages en action, dont l'enfant saisit le détail, intéressé qu'il est par tout ce qui vit, s'agite et remue.

*Bulletin de la Charente.*

\* \* \*

*La combativité de l'enfant*, par P. Bovet. (*Annales de la Ligue polonaise de l'Enseignement.*)

Les enfants se battent. Pourquoi ? Neuf fois sur dix, pour un motif tellement futile qu'ils n'arrivent pas à le formuler et avancent qu'ils ont échangé des coups « pour rien ». Quand ils luttent pour s'approprier un objet, l'objet est souvent si insignifiant « qu'il apparaît clairement comme un prétexte et non comme une raison de bataille ». Disons-le : les enfants se battent parce que cela les amuse ; les trois quarts des batailles d'enfants n'ont pas d'autre justification.

Les luttes enfantines répondent à un *instinct* qui évolue comme les autres ; tantôt il se continue sans modification et alors l'homme reste batailleur comme était l'enfant ; plus souvent il se canalise et alors l'adulte ne se bat plus que dans certaines circonstances et en observant les règles fixes.

On constate aussi, en étudiant attentivement le fait, que les manifestations de l'instinct de lutte se compliquent de mille façons chez l'enfant grandissant, grâce aux ressources nouvelles mises à sa disposition par l'intelligence en voie de développement : la bataille change de forme, se perfectionne, devient collective quand les instincts sociaux entrent en jeu.

Les altérations de cette tendance sont curieuses à noter : il arrive que les énergies agressives de l'individu s'en prennent non plus à un ennemi, mais à une chose, quand la lutte devient, par exemple chez l'alpiniste, un corps à corps avec la montagne ; d'autres fois, l'homme trouvera lui-même un adversaire à terrasser dans une lutte en vue de son propre perfectionnement ; ne voit-on pas aussi des *belligérants platoniques* renoncer aux coups et combattre leur adversaire avec « les armes de l'esprit seulement », dans ce champ très vaste qu'ouvrent la science, la religion, l'art, la morale, etc. ?

L'évolution tend donc à transformer chez l'individu l'instinct de combativité, de façon à rendre les manifestations non seulement inoffensives, mais même socialement utiles. Et il n'est certainement pas absurde de « chercher un équivalent psychologique et moral de la guerre qui, faisant appel aux mêmes énergies pour les mettre au service de la collectivité, *accumulerait moins de ruines et construirait au lieu de détruire* ».

---

## BIBLIOGRAPHIE

---

E. Jaques-Dalcroze, *Libre Helvétie* pour chant et piano, et transcription pour chœur d'hommes. Fœtisch, frères, éditeurs, Lausanne.

Il vient de paraître de Jaques-Dalcroze *Libre Helvétie* sur des paroles d'Eugène Rambert. Voilà deux noms aimés entre tous du public romand, et qui dispensent de toute recommandation. *Libre Helvétie* avec son texte enflammé,