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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 20 (1891)

Heft: 10

Artikel: Méthode Herbart-Ziller

Autor: [s.n.]

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1038670

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.07.2025

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

MÉTHODE HERBART-ZILLER

M. le professeur Koller, de si regrettée mémoire, avait publié à plus d'une reprise, dans le *Bulletin,* de remarquables articles sur la méthode Herbart-Ziller, qui est l'objet des plus vives discussions en Allemagne.

Nous empruntons à l'*Annuaire de l'enseignement* une étude très intéressante sur cette même question.

Si l'on examine un plan d'études et que l'on suive la même branche d'enseignement depuis la classe élémentaire jusqu'à la classe supérieure, l'histoire par exemple, on remarque l'enchaînement rigoureux et la parfaite ordonnance des différentes parties de l'enseignement historique. Mais si l'on considère, dans une seule classe, la répartition des autres branches d'études, on s'aperçoit aussi que l'enseignement de l'histoire n'a aucun rapport avec l'enseignement de la géographie ; que les leçons d'histoire naturelle ne profitent pas des sujets d'études fournis par le cours de géographie locale ; que dans les leçons de lecture, on lit souvent des morceaux étrangers aux cours d'instruction morale ou d'histoire.

Bref, l'unité qu'on se plaisait à constater dans chaque branche d'enseignement disparaît lorsqu'on observe le plan général des études d'une classe ; on trouve un mélange ou une superposition de plusieurs enseignements au lieu d'un plan rationnellement combiné qui soit comme un organisme vivant, c'est-à-dire dont toutes les parties aient des rapports étroits entre elles et se prêtent mutuellement appui.

Si ce plan n'existe pas, l'esprit de l'enfant court un danger. L'élève étudie chaque branche en particulier, son intelligence se lance tour à tour dans plusieurs directions différentes ; mais elle suit pour ainsi dire des grandes routes qui ne sont pas reliées par des chemins intermédiaires, puisque les branches de l'enseignement, unes en soi, ne sont pas rattachées entre elles. Les notions que l'élève a acquises sont étrangères les unes aux autres ; il n'a pas été habitué à remarquer les liens qui réunissent ses connaissances. Les rapports plus ou moins éloignés entre ses idées lui échappent ou plutôt le travail par lequel il les met en relation entre elles se fait trop lentement.

La « concentration » a précisément pour but, tout en conservant l'unité de chaque branche des études, de réaliser l'unité dans le plan général. Elle empêche, d'une part, que l'activité intellectuelle de l'enfant ne dégénère en activité inquiète et incertaine du but qu'elle doit atteindre ; et, d'autre part, elle remédie à la faiblesse de la faculté de reproduction et de la vivacité du rappel des souvenirs, faiblesse que Herbart qualifie de raideur de l'intelligence. En un mot, la concentration conserve, avec un soin jaloux, les avantages d'une instruction complexe et variée, en même temps qu'elle établit les rapports nécessaires et qu'elle assure des relations faciles entre les différents groupes de connaissances de l'enfant.

Il ne faut pas se dissimuler que c'est un travail difficile que se propose la concentration. Aussi bien, en Allemagne et même dans les centres pédagogiques les plus éclairés, le problème n'est pas encore

résolu de la manière la plus satisfaisante. Nous essayerons de donner ici seulement quelques exemples, pour montrer comment il est possible de réaliser, en partie, l'idée fondamentale de la concentration.

On peut atteindre le but qu'elle se propose par les deux moyens suivants :

1° Le choix des sujets d'enseignement ;

2° L'ordonnance et la combinaison adroite de ces mêmes sujets dans le plan d'études. Cette dernière partie est la plus importante.

Tous les sujets à traiter doivent avoir des rapports plus ou moins éloignés avec les propres connaissances de l'enfant, car comment l'instituteur peut-il assurer le développement harmonique des facultés de l'élève, comment peut-il établir ce courant continuel d'échange entre toutes les notions de l'esprit qu'il doit cultiver et enrichir, s'il ne prend pour base d'opération ce que l'enfant a déjà observé et acquis lui-même ? Comment l'intelligence de l'élève pourrait-elle se développer et se perfectionner si le maître lui infusait des connaissances qu'elle ne peut s'assimiler ? Il faut donc que l'enseignement prenne racine dans le champ d'expérience de l'élève.

Presque toujours, l'instituteur observe cette prescription sans s'en rendre un compte exact, et en somme ce premier devoir est assez facile à remplir. Il n'en est pas de même du second. Là apparaissent vraiment les difficultés.

Comment, sans détruire l'unité de chaque branche d'enseignement, établir des relations entre les différentes matières à étudier ?

En ce qui concerne l'enseignement de la lecture, il ne sera pas difficile à l'instituteur de trouver des morceaux traitant de sujets que l'enfant connaît déjà. Pourquoi, par exemple, dans quatre ou cinq leçons par mois, ne lirait-on pas en hiver des morceaux de prose ou de poésie ayant trait à la neige, à la gelée..., etc... Puis, dans les leçons restantes et suivant son programme, le maître ne pourrait-il pas faire lire des récits se rapportant aux leçons d'instruction morale et civique ? aux leçons d'histoire ou de géographie locale ?

Sans qu'il soit nécessaire d'avoir un livre spécial, l'instituteur pourrait, par son initiative et presque sans travail, réaliser en partie l'idée de la concentration, sans porter préjudice à l'enseignement de la lecture qui doit toujours rester la chose essentielle.

En outre, ces leçons de lecture peuvent être considérées comme le pivot de l'enseignement de l'orthographe, de la grammaire et même de la composition française. A Weimar, dans les classes élémentaires il n'existe pas d'enseignement grammatical suivi et indépendant des leçons de lecture ; les remarques grammaticales et orthographiques se font au jour le jour ; mais le maître a soin de graduer les difficultés, et à la fin de l'année, il consacre un mois ou deux à la revision de ce qui a été appris et il classe les règles grammaticales. De même, les rédactions se rattachent directement ou indirectement aux textes de lecture.

Ainsi, d'un côté, par le choix et la succession des morceaux à lire, d'un autre côté par l'interprétation des textes que le maître utilise pour l'orthographe, la grammaire et la composition française, l'enseignement de la lecture bien compris sert la cause de la « concentration ».

L'enseignement de la géographie donne aussi très souvent l'occasion de relier et de concentrer les connaissances de l'élève. Par exemple,

elle livre des sujets d'étude aux éléments des sciences physiques et naturelles. L'enseignement du dessin en tire aussi des motifs : le plan de la classe, le dessin de la palissade de la cour ou d'une feuille de tilleul ou de marronnier du jardin sont autant de sujets à la portée de l'élève.

Il est presque inutile de faire remarquer que l'histoire et la géographie doivent autant que possible, suivre une marche parallèle. Ainsi il sera bon d'enseigner l'histoire et la géographie de la France dans la même année. Si l'on ne peut faire coïncider ces deux enseignements, il sera toujours indispensable de faire la description rapide du pays dont on veut raconter l'histoire ; par exemple, avant ide commencer l'histoire de la Grèce, il faudra donner aux élèves une dée du pays, et insister sur les deux caractères de la géographie physique : développement considérable des côtes ; physionomie montagneuse du pays. Les élèves comprendront beaucoup mieux l'histoire de la Grèce après les explications géographiques.

Dans un grand nombre de cas, comme on le voit, il est possible de satisfaire aux exigences de la concentration ; toutes les fois qu'on peut, sans danger pour l'unité d'une branche d'études, relier ou même combiner deux ou plusieurs enseignements ensemble, il est utile de le faire et l'élève en tirera de grands avantages. Les connaissances qu'il aura acquises ne seront plus étrangères les unes aux autres ; d'autre part, il pourra les évoquer immédiatement, et, pour employer une image de Herbart, l'enseignement aura tenu compte des joints dans lesquels les diverses parties du savoir humain s'engrènent les unes dans les autres.

« On pourra alors comparer l'élève à un général qui, sur un champ de bataille, aperçoit toutes ses troupes ; d'un mot, d'un signe il peut les faire avancer et diriger sur tel ou tel point ; de même l'élève domine toutes ses connaissances et peut les faire agir en les combinant de mille façons, suivant le but qu'il veut atteindre ; ses notions sont si bien reliées ensemble qu'une idée en éveille beaucoup d'autres voisines, qu'un souvenir précis en rappelle une infinité d'autres semblables.

« De cette manière, l'enfant dispose, sans efforts, de tout ce qu'il a acquis ; il y a un échange constant, rapide et sûr, entre le domaine et son possesseur ; celui-ci a une notion exacte de ce qui lui appartient et de l'usage qu'il peut faire de ses richesses, de sorte que l'enseignement aura eu pour but de préparer l'élève pour la vie pratique. »

***

Pénétré de l'importance du système et voulant en tirer de plus grands avantages, Ziller, disciple de Herbart, a poussé à ses dernières conséquences l'idée fondamentale de la concentration.

Dans chaque classe, Ziller établit comme centre des études un enseignement qui domine tous les autres, auquel tous doivent se subordonner, duquel doivent découler le choix et l'ordonnance de toutes les autres matières. Et, afin de déterminer ce « point central » des études, Ziller s'appuie sur les deux principes suivants, justes en soi, et dont l'application peut devenir féconde :

1° L'enseignement doit avoir surtout pour but de développer le caractère moral et religieux de l'élève.

2° L'âme de l'enfant, dans son épanouissement naturel, passe par les phases qu'a traversées l'humanité dans sa marche vers le progrès.

Ziller établit ainsi, pour les huit années d'école primaire, huit enseignements centraux qui sont en même temps comme huit degrés de culture humaine et historique :

1re année — *Douze contes de Grimm ;*
2e » — *Robinson ;*
3e » — *Histoire des Patriarches ;*
4e » — *Epoque des juges ;*
5e » — *La Royauté en Israël ;*
6e » — *Vie de Jésus ;*
7e » — *Histoire des Apôtres ;*
8e » — *Histoire de la réforme au XVIe siècle.*

Dans les lycées, à partir du 3e degré, doivent suivre parallèlement l'étude de l'*Odyssée,* des écrits d'*Hérodote,* de l'*Anabase.*

Ce n'est pas ici le lieu de discuter et de critiquer cet enseignement zillérien, mais on voit, par cette tentative même, combien les pédagogues allemands attachent d'importance à la concentration. Aujourd'hui, en Allemagne, dans les cercles herbatiens, on ne peut combiner de pl n d'études sans tenir compte des exigences de la concentration. A Weimar, l'Ecole normale a adopté les idées de Herbart et de Stoy; elle se garde de toute exagération et surtout elle maintient avec fermeté l'unité de chaque branche d'études, ce que ne fait pas l'école zillérienne. La question n'est peut-être pas résolue de la meilleure manière ; mais, en tout cas, elle est à l'ordre du jour parmi les problèmes de l'éducation, et il serait bon de ne pas la négliger, afin d'en tirer le plus de profit possible pour les enfants de nos écoles.

Le plan d'études est fait ; il s'agit maintenant d'instruire les élèves en suivant le meilleur procédé ; c'est justement le but et l'objet de la progression normale (formalen stufen). *(A suivre).*

Par quels exercices amènerons-nous les enfants à s'exprimer avec facilité et correction ?

M. l'inspecteur Gapany veut bien nous communiquer le rapport d'un instituteur sur cette importante question traitée récemment dans une conférence des instituteurs du 1er arrondissement. Nous reproduisons ce travail presque intégralement.

La question à laquelle nous avons à répondre, nous dit l'auteur, comprend deux parties :

I. Importance d'un langage correct.
II. Procédés à employer pour y arriver.

I. Importance du langage correct.

La parole est le lien de la société, le moyen de traiter nos affaires et l'intermédiaire nécessaire à toutes nos relations. En effet, qui ne comprend les avantages qu'elle procure et l'heureuse influence qu'elle