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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 42 (1913)

Heft: (12)

Rubrik: Rapport général sur la question mise à l'étude par le comité de la Société fribourgeoise d'éducation pour la réunion annuelle de 1913

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

Supplément au N° 12 du BULLETIN PÉDAGOGIQUE de 1913

RAPPORT GÉNÉRAL

sur la question mise à l'étude
par le Comité de la Société fribourgeoise d'éducation

POUR LA

RÉUNION ANNUELLE DE 1913

L'Observation directe dans l'enseignement d'après le programme et les méthodes en usage dans notre canton.

SOMMAIRE

Ire Partie. — L'observation directe et l'Enseignement : L'Intuition directe et le tableau, le dessin, les collections du musée scolaire. — Valeur éducative de l'Observation directe. — Difficultés, inconvénients.

IIme Partie. — Les trois modes d'observation directe. — La leçon en plein air. — La tâche d'observation. — L'Observation directe en classe.

IIIme Partie. — L'Observation directe dans les branches de notre programme : Instruction religieuse. — Lecture, vocabulaire. — Histoire nationale, instruction civique. — Géographie locale. — Histoire naturelle, sciences physiques. — Arithmétique. — Dessin. — Conclusions.

PREMIÈRE PARTIE

L'observation directe et l'enseignement

Une des conclusions de la question traitée l'année dernière portait que « l'éducation de l'attention volontaire se confond avec celle de la volonté même et la fermeté de la volonté est un des buts essentiels de l'école et de l'éducation ». D'après les psychologues, l'observation est l'attention prolongée sur un objet déterminé, extérieur et matériel, pour l'examiner sous toutes ses faces et dans toutes ses parties. Si donc nous avons travaillé à l'éducation de l'Attention volontaire chez nos enfants, nous aurons déjà préparé les voies à l'Observation, la première étant la base et la condition nécessaire de la seconde.

La nécessité de l'Intuition a été démontrée souvent déjà et si nettement qu'il est superflu d'insister. La pédagogie qui ne s'inspirerait pas des procédés intuitifs serait destinée à un échec certain.

La connaissance du monde qui nous entoure s'acquiert par l'observation ; celle-ci est à la base de la science et doit être à la base de l'enseignement. Le milieu dans lequel vit l'enfant nous paraît assez vaste pour subvenir à son instruction scientifique telle que doit la donner l'école primaire. Et pour que cet enseignement soit productif, que les résultats en soient clairs, précis, durables, il faut que l'enfant soit actif, qu'il observe lui-même, à loisir, souvent et longuement les êtres vivants, animaux, plantes, les phénomènes naturels dans leur milieu, leurs développements successifs, leurs rapports entre eux et leurs rapports avec l'homme.

Mais ce n'est pas seulement l'histoire naturelle qui doit nous intéresser. Tout l'enseignement doit être donné de telle façon que l'enfant « vive sa vie telle qu'il la doit vivre, dans le temps et le milieu où la Providence l'a placé ». Or, ce milieu, c'est le milieu local. Il est tout naturel donc que le maître revienne à chaque instant à ce milieu, soit pour en tirer des exemples ou des intuitions, soit pour concrétiser par des applications à la vie concrète, les leçons des livres, pour personnaliser et unifier son enseignement en en montrant la répercussion dans le coin de terre, où vivra vraisemblablement l'enfant.

Un reproche adressé parfois à notre enseignement, non sans quelque raison peut-être, est d'avoir été trop livresque, d'avoir donné à l'enfant des idées toutes faites au lieu de les lui laisser découvrir, quand nous le pouvons, par sa propre initiative. Avons-nous assez tenu compte des individualités diverses, n'avons-nous pas parfois comprimé l'éveil personnel des idées au lieu de les développer?

Comment pouvons-nous éviter ce défaut? En mettant les enfants en contact direct avec les choses. Malgré les apparences contraires, les enfants ressentent le besoin d'apprendre, de savoir, de comprendre. Ils sont curieux de tout ce qui est nouveau, de ce qui brille, de ce qui vit, de ce qui se déplace. Avons-nous su mettre à profit cette force latente? Nos préoccupations n'ont-elles pas eu trop souvent pour but la seule préparation des examens? Evidemment ceux-ci doivent entrer en ligne de compte, mais ne serait-il pas préférable de développer surtout l'esprit d'observation, l'initiative personnelle de nos élèves et de les laisser progresser dans le chemin du savoir avec plus de liberté et avec la joie de continuelles découvertes?

L'enfant aime à observer : suivez-le dans la rue, que de choses l'intéressent ; il s'arrête devant un chien, un oiseau, moins que cela ; il a découvert aux étalages des magasins une foule d'objets, de détails que nous n'avons pas remarqués nous-même. En classe, voyez les regards pressés et avides des élèves devant un tableau nouveau, l'élan des mains qui voudraient saisir, palper l'objet inconnu que vous leur présentez. Les réflexions alors, les remarques, les questions de pleuvoir : même les plus indolents s'animent, différemment il est vrai, selon leur tempérament et leur intelligence. Utilisons donc cet instinct naturel en faveur de notre enseignement.

Les connaissances acquises par l'observation spontanée et libre sont souvent inexactes et superficielles, elles sont forcément incomplètes. L'enfant ne sait pas voir ou voit mal ; il observe au hasard de l'occasion, de l'imprévu, de son plaisir ; il n'observe que ce qui l'intéresse actuellement ou ce qui peut le servir. Voilà pourquoi il passe à côté de détails importants et s'arrête aux plus insignifiants ; il ne sait pas voir, et c'est pourquoi nous devons lui apprendre à mieux observer.

L'observation, pour ne point demeurer superficielle, devra être rendue méthodique et voulue. Il sera donc nécessaire d'amener l'écolier à pratiquer ses observations aussi complètes et méthodiques que possible.

L'observation sera ainsi une réaction contre l'automatisme, la répétition machinale, le verbiage, le savoir livresque. Elle sera un exercice de concentration pour l'esprit et l'unique moyen de la culture des sens. « Au point de vue pratique, dit Mme Goué, dans un ouvrage dont nous nous sommes inspirés, elle nous donne la connaissance du milieu et le pouvoir d'influencer ce milieu conformément à nos intérêts ; l'utilisation est ainsi une conséquence de l'observation scientifique et non sa cause. »

L'Intuition directe et le tableau, le dessin, les collections du musée scolaire.

Autrefois, dans bon nombre d'écoles, la mémoire et le texte du livre jouaient un rôle prépondérant. Mais bientôt les psychologues proclamèrent une éducation fondée sur l'exercice des sens, sur l'Intuition, et les éducateurs, les suivant dans cette voie nouvelle, n'ont plus laissé à la mémoire qu'une place très secondaire, nous croyons même trop restreinte. Les programmes de l'enseignement primaire introduisirent l'intuition dans les exercices réguliers des classes et l'on vit alors paraître les tableaux, les dessins, les collections du musée scolaire.

Les tableaux intuitifs, s'ils répondent aux exigences que réclame l'enseignement dans une classe, peuvent rendre de bons services à l'école ; ils seront même indispensables pour l'observation en classe et les répétitions. De même, un dessin, un schéma tracé à grands traits au tableau noir par le maître, peut remplacer, compléter quelquefois la gravure. Il intéresse vivement et exerce l'œil et même la main, car les enfants aiment à le reproduire. Cependant le tableau le meilleur ne peut donner à l'enfant que des notions sur la couleur, les formes, les parties du sujet à l'étude ; il ne frappe que la vue et n'a guère de portée sur les autres sens. Il manque au tableau la vie, le mouvement, la réalité ; l'impression qu'il laisse est certainement moins forte, moins exacte que celle de l'intuition immédiate, c'est-à-dire celle de l'objet lui-même. Par conséquent, réservons les tableaux intuitifs : 1° Pour les cas où l'observation directe n'est pas possible par suite de la difficulté de se procurer l'objet intuitif ou du danger à l'observer dans son milieu ; il sera fait appel alors à de bonnes comparaisons ; 2° comme complément des observations faites directement et pour les répétitions. Nous

nous en servirons, non comme d'un accessoire ou d'une sorte de distraction, mais comme un procédé méthodiquement organisé, destiné à renforcer l'Observation directe.

Musée scolaire. — Pendant les deux premières années scolaires, l'enseignement de l'histoire naturelle se borne à la leçon de choses. Après avoir soigneusement vérifié, par quelques interrogations bien conduites, le contenu préalable du cerveau de ses écoliers, le maître revient sur les objets usuels du milieu local, les plus familiers et par cela même les moins regardés, et en étudie avec eux les parties, les qualités, les propriétés, l'origine et l'emploi. L'écolier apprend à nommer ces objets, à en parler, il acquiert l'expression avec l'exprimé, le mot avec la chose.

La leçon de choses réclame l'intuition immédiate, la perception directe. Il convient d'avoir sous la main les objets eux-mêmes à utiliser dans la leçon. Enrichissons donc notre musée scolaire, intéressons-y nos élèves qui nous apporteront avec joie des objets utiles.

Mais nos musées scolaires, qui devraient être organisés en conformité avec le programme et refléter le contenu, l'ordre et l'ampleur de l'enseignement, ne sont trop souvent qu'un amas d'objets disparates, déformés, rapetissés. Ils donnent à l'enfant des idées fausses de la réalité, l'adaptation de la matière et de la forme à la destination de l'objet ne s'y voit pas, celui-ci n'étant pas présenté dans son milieu, ni même dans sa réalité. Avec la meilleure volonté et toute l'expérience désirable, pourrions-nous réunir en nos classes tout le matériel, grandeur naturelle, nécessaire à nos leçons? Ceci est pratiquement impossible tant de par la nature même des objets, que de par la place dont nous disposons. Mais nous pouvons suppléer à cet inconvénient ; nous pouvons faire observer par l'enfant les choses elles-mêmes chez lui ; combien il lui sera plus facile, agréable et profitable d'aller voir lui-même la casserole sur le fourneau de la cuisine, dans laquelle cuisent les carottes ou la locomotive sifflant, roulant sur les rails et entraînant les wagons à sa suite.

Faut-il alors supprimer les musées scolaires? Non, ils doivent, ainsi que les tableaux, nous rendre de précieux services. Nous en utiliserons les objets, non pour l'initiation à la réalité, mais pour rappeler les idées acquises par l'observation directe, compléter aussi, renforcer, unifier les images. Ainsi en présentant, après observations personnelles, un chien aux élèves, nous les amènerons à concentrer, à unifier, à généraliser les perceptions, les images premières

trouvées à l'examen des différents chiens observés. En conséquence, l'observation directe, pour autant qu'elle sera possible, sera toujours supérieure à tout ce qu'on présentera aux élèves comme tableaux et matériel intuitif tiré du musée scolaire, car plus l'observation se fera dans le milieu où le Créateur a placé les objets, plus les connaissances acquises seront précises, durables, utiles.

Valeur éducative de l'observation directe

« L'éducation, nous dit M. le professeur Dévaud dans son livre sur l'*Enseignement de l'histoire naturelle*, c'est la transmission par les parents et la société, de tout ce dont l'enfant a besoin pour vivre la vie telle qu'il la doit vivre ; c'est encore, de la part des enfants, l'acceptation et l'assimilation de ces biens, de cet héritage des parents et de la société. » C'est pour la transmission de ces biens qu'a été organisée l'école.

Ces biens sont de deux sortes : *biens intellectuels*, contenu de l'intelligence, assimilé et organisé, et *biens moraux*, mœurs, habitudes, sentiments, actes qui requièrent une emprise personnelle sur son vouloir : la vertu. La vraie culture étant intérieure, l'éducation doit tendre à la culture de l'âme et des facultés humaines. Mais la transmission des biens de civilisation s'accomplit même sans école. Deux facteurs spécialement agissent sur l'enfant bien avant la période de scolarité : l'ambiance sociale qui, par la famille d'abord, le commerce avec les hommes ensuite, lui procure des habitudes, des connaissances, des opinions, une ligne de conduite ; puis l'expérience personnelle de l'enfant lui-même qui lui fait acquérir l'initiative, le sens pratique. Une large part de culture n'est ainsi communiquée ni par les manuels, ni par les leçons scolaires, mais sous l'influence de ces facteurs extrascolaires dont l'action est efficace et indéniable.

Cependant l'école possède un but propre qui est de transmettre à l'enfant des biens qui ne peuvent être transmis que par elle, l'art de lire, d'écrire, de compter, les éléments du savoir. Faire connaître la nature dans les diverses manifestations de ses énergies, leurs conditions, leurs lois, leurs services, est une des missions de l'enseignement. Enseigner est donc la tâche essentielle de l'école.

La nature attire l'homme ; il est curieux, nous l'avons dit, et dans l'enfance surtout. Mais sa curiosité ne se borne pas à écouter : l'état passif ne lui convient guère. Ce qu'il désire

par-dessus tout, c'est voir, toucher, démonter, expérimenter : il veut être actif. S'instruire et agir ne devraient faire qu'un pour lui.

Or, l'éducation telle que nous la donnons dans nos classes répond-elle bien à ces dispositions de l'enfant? Pas toujours, elle n'est ni assez vivante, ni assez agissante. Les facultés de l'enfant n'arrivent pas au degré de développement qu'elles atteindraient, si notre enseignement était mieux basé sur l'observation directe des êtres. Quand l'enfant a franchi le seuil de la classe, il perd, trop souvent, le contact avec la réalité, il répète ce qu'on lui apprend, il emmagasine des connaissances qui demeurent vagues et incohérentes parce qu'elles ne reposent point sur l'expérience personnelle. L'observation, voilà donc le point de départ, le principe qui viendra rajeunir l'enseignement traditionnel par le contact direct de la vie. Voici comment :

L'enseignement fondé sur l'observation directe aura pour premier résultat d'*affiner les sens* de nos élèves, de les rendre plus habiles, plus experts à percevoir les sensations, de faciliter leurs relations avec le monde extérieur. La vue révèle à l'écolier la couleur uniforme ou variée des corps, l'aspect terne, mat, brillant, la transparence, l'opacité, la forme des solides, la fluidité des liquides, les dimensions, le mouvement, l'allure, le volume et le nombre des objets. L'ouïe lui permet de distinguer ou de comparer la hauteur, l'intensité, la direction, l'origine des sons. Le toucher le met en relation avec l'état des surfaces, lisses, rugueuses, polies, la consistance des corps, le poids, la température, le relief ; il lui fait noter les effets du choc, de la pression, du frottement. L'odorat lui fait percevoir des sensations diverses : odeurs naturelles ou de moisi, de brûlé, les parfums, les senteurs douces ou fortes. Le goût enfin l'informe des saveurs des aliments, des boissons, saveurs amères, sucrées, salées, fades. Interroger convenablement et soigneusement chaque sens l'un après l'autre est un point important surtout dans les cours inférieurs. C'est par des efforts, des exercices raisonnés, progressifs, méthodiques, que nous apprendrons à nos élèves à se servir avec plus d'adresse et de succès de leurs organes sensoriels.

Un second résultat éducatif de l'observation directe sera un plus grand et plus rapide *développement de l'intelligence.* Ouvrir les yeux du corps ne suffit pas, il faut surtout ouvrir les yeux de l'âme. Observer, c'est analyser, réfléchir, raisonner d'abord, c'est ensuite comparer, généraliser. Ces diverses étapes souvent répétées, bien dirigées doivent nécessaire-

ment provoquer une énergie intellectuelle intense. L'enseignement par l'observation directe n'est-il pas propre à mettre en éveil toutes les facultés mentales : la mémoire qui emmagasine, le jugement qui apprécie les faits, le raisonnement qui en recherche les causes, la volonté qui fixe la pensée, c'est l'intelligence tout entière qui fonctionne et se fortifie? Car l'observation, comme l'intuition, doit toujours être raisonnée.

Placé directement en relation avec la nature, l'enfant acquerra cette facilité de compréhension et d'assimilation, cet *esprit d'observation* qui n'est autre qu'une perception rapide et juste des sensations venant frapper nos organes. L'enfant regarde beaucoup, mais ne sait pas « voir », il faut le lui apprendre. L'observation a cet avantage important de diriger son attention sur ce qui l'entoure, de lui apprendre à reconnaître les phénomènes naturels et à les mettre à profit le cas échéant. Son savoir n'est point livresque, il est réel et vécu ; les leçons reposent sur une base solide, ne sont plus des démonstrations théoriques et abstraites, mais deviennent l'explication raisonnée de faits naturels, la découverte, par des exemples précis, des lois physiques qui dirigent les phénomènes, des mobiles moraux aussi qui font agir les hommes.

L'observation directe contribuera à former des *esprits pratiques*. Mis en présence des êtres et des choses qu'il doit étudier, l'enfant ne travaillera plus dans le vide, il ne vivra plus dans un monde factice et imaginaire. Les connaisssances scolaires seront dirigées dans un but pratique, la vie, dans un milieu déterminé ; les leçons recevront une application bien concrète et utilisable immédiatement et pour toute la vie.

Nos écoles ont grand besoin de ce bain de réalisme ; elles n'apprennent pas assez à l'enfant à se conduire pratiquement dans l'existence, à être « débrouillard ». L'homme adulte ne réussit dans aucune entreprise s'il n'a recueilli un nombre suffisant de données exactes sur les conditions où son activité doit s'exercer. Ce n'est pas tout, il est vrai, de bien « voir », il faut bien « juger » ; mais la première condition d'un raisonnement juste, n'est-elle pas une abondante provision de renseignements clairs et précis, puisés dans la réalité par nos sens?

Nous savons que « l'attention est la condition essentielle de tout progrès. Elle apparaît comme une fonction générale de notre être, une énergie inhérente à nos facultés supérieures » (*Rapport sur l'Attention*). Si donc l'attention de

l'enfant nous est indispensable, sachons l'exciter, la conserver par un enseignement attrayant. Or, rien n'est propre à éveiller l'*intérêt* comme l'intuition immédiate. Que de fois, au cours de la leçon, nous sentons l'attention de nos élèves nous échapper, nous voyons l'ennui, la distraction gagner nos jeunes auditeurs. Que faire pour ranimer l'intérêt qui faiblit, retenir cette énergie qui se perd? Tout simplement donner de la vie à notre enseignement en présentant à nos enfants un objet à palper, en leur proposant un fait à examiner ou à vérifier, en les mettant en contact avec une réalité concrète, non pas lointaine, étrange ou sans cesse renouvelée, mais toute proche, familière, tirée du milieu. M. le Dr Dévaud a grandement raison quand il dit que « si les choses anciennes sont insipides, les choses tout à fait nouvelles ne disent rien à l'enfant ; mais l'ancien prenant une tournure nouvelle, voilà ce qui fixe l'attention ». L'enfant ne retient vraiment que ce qui l'intéresse, c'est-à-dire ce qui le ramène à lui-même, à son expérience, à son « connu ». Il voit, il sent ce que son éducation et peut-être l'hérédité l'ont préparé à sentir. Partons donc du milieu local pour y revenir sans cesse en élargissant graduellement et lentement l'expérience de l'enfant. Nous maintiendrons ainsi aisément son attention parce que toutes les notions nouvelles seront accueillies par des idées apercevantes nombreuses, par un « connu » riche en notions génératrices.

Difficultés, inconvénients

Mettre l'enfant en relation directe avec la nature pour l'étudier dans ses conditions de vie, dans ses manifestations, paraît tout d'abord une chose assez simple. Cependant tous mes collègues, qui ont déjà fait l'expérience de cet enseignement, vous diront que l'observation immédiate est, dans la pratique, un exercice plutôt difficile et demande de la part du maître une sérieuse préparation, une grande sûreté de vue et de la persévérance, car tout n'ira pas du premier coup. En effet, combien plus facile est de faire lire et réciter ce que dit le livre du lapin, du canard, que d'observer ou de faire observer la manière de vivre de chacun de ces animaux et les organes qui leur serviront pour vivre de telle manière.

Le plus sérieux obstacle à la méthode de l'observation directe est l'abondance des matières à étudier. « Les pro-

grammes sont trop chargés ! » On l'a dit et redit, mais le remède au mal n'a guère été appliqué. Le maître doit passer trop rapidement sur chaque point sous peine de ne pouvoir parcourir en entier son programme. Tout ne peut être observé ; mais, supposons même certains êtres, animaux, plantes, placés en classe sous les yeux des élèves : nous ne les étudions ainsi qu'à un moment déterminé de leur vie. Il faudrait pourtant que les manifestations caractéristiques de leur existence fussent prises sur le vif, dans leurs mouvements inconscients. Le lapin, à supposer qu'on l'apporte à l'école, s'y comporte autrement que dans son milieu naturel. La plante devrait être observée, non seulement au moment de la germination du grain ou dans son plein développement, mais au cours de la formation, de la transformation de la fleur, du fruit, etc. Aurons-nous le temps d'y revenir? Les minéraux eux-mêmes paraissent en classe froids, peu dignes d'intérêt.

Des classes trop nombreuses et la grande différence d'âge chez les élèves constituent également pour l'observation directe une réelle difficulté et obligent le maître à une surveillance minutieuse et à beaucoup de tact et d'à-propos.

Toutefois, malgré les inconvénients attachés à cette méthode (et toute méthode en comporte), nous sommes amenés à la reconnaître comme étant la plus pénible peut-être, mais aussi la plus intéressante et la plus rationnelle à l'école.

DEUXIÈME PARTIE

Les trois modes d'observation scolaire

---

1. La leçon en plein air.

Bien des choses ne peuvent être observées directement si l'on ne va pas à elles. L'église et sa liturgie, le ruisseau, une vieille tour ne sauraient être apportés en classe, il faut les aller voir sur place. Voilà la raison de la leçon en plein air, c'est-à-dire l'idéal de l'enseignement par intuition directe, tant au point de vue intellectuel et moral qu'au point de vue physique. L'enfant placé en face de l'objet lui-même, en pleine nature, s'y intéresse, se l'assimile. La conception de cette nature si riche, si pleine d'harmonie, parle à l'in-

telligence de sa jeune âme et l'élève tout entière dans un sentiment d'amour vers le Créateur de tant de merveilles. Aussi longtemps que la leçon de choses se contentait de décrire et de classifier les êtres, on pouvait se contenter d'introduire en classe des collections, des tableaux, même une gerbe d'épis, une branche de pommiers en fleurs ; mais depuis que le principe biologique des êtres organisés fait l'objet de notre étude et que leur condition de vie est pour nous le point essentiel, l'intuition également doit être élargie. C'est dans le champ même qu'il est bon de voir ce qui fait la force de la tige frêle et délicate du blé, pourquoi la feuille doit s'enrouler autour de cette tige et non s'étaler? Pourquoi la tige ne doit porter qu'un seul épi? etc.

Il y a lieu de ne pas confondre ici la « leçon en plein air » avec les écoles en plein air spéciales à la saison d'été ou réservées aux petits malades et aux convalescents dans certaines villes. La « leçon en plein air » se propose, comme toutes les leçons, un but précis d'observation : Où irons-nous? Que voulons-nous étudier? Pour être fructueuse, une leçon de ce genre réclame certaines conditions. Elle demande, plus que toute autre, une préparation sérieuse afin de ne point se perdre dans les détails. Sans doute il est permis aux élèves de poser les questions que suggèrent leurs observations spontanées, mais le maître doit savoir ramener toujours l'attention vers le point central, la vérité qu'il veut faire découvrir.

Il va de soi qu'une parfaite discipline doit régner au cours de l'excursion et pendant la leçon. M. Dévaud, dans son livre, nous donne tous les renseignements désirables sur l'organisation et la marche des leçons en plein air. Nous y renvoyons nos lecteurs.

Qu'on nous permette maintenant quelques objections :

I. La leçon en plein air étant une leçon scolaire doit avoir en vue la matière du programme et se donner pendant les heures de classe. A la campagne où la nature s'épanouit au seuil de l'école, il est facile de l'organiser sans perte de temps aucune ; mais de la ville, il faut aller loin quelquefois pour atteindre son but et alors c'est toute une séance de classe donnée à une seule leçon. Dans les classes de garçons, passe encore, mais dans les classes de filles, après avoir donné 5 ½ heures par semaine aux travaux à l'aiguille, le temps se trouve fort réduit. Il faut aussi considérer que les enfants de la ville ont, plus que ceux de la campagne, besoin de voir de près la nature et ses manifestations.

II. Il est indispensable que tous les enfants assistent

à la leçon ; il y a là un vieux préjugé à déraciner : les parents s'imaginent volontiers que la classe n'est pas sérieuse puisqu'on se promène et que leurs enfants ont mieux à faire alors à la maison.

III. Le plus grand empêchement au bon résultat d'une leçon en plein air est encore le trop grand effectif de nos classes. Au moment opportun, le maître range en cercle ses élèves devant lui : un nombre de 12 à 15 élèves, 20 au maximum, est plus que suffisant. Que ferons-nous alors de nos classes de 30, 40 élèves et même plus? La moitié des écoliers, ne voyant pas ce qu'il faut observer, entendant mal les explications, regardent ailleurs, se bousculent, se dissipent, dérangent leurs compagnons et le fruit est nul.

Pour les classes à plusieurs degrés, il y aura la possibilité de ne prendre à la fois que les élèves d'un cours et d'éliminer ceux des autres cours en plaçant cette leçon à la dernière heure de classe. Encore y a-t-il là un côté défectueux. Rappelons-nous qu'il s'agit ici, non pas seulement de faire observer, mais d'amener les enfants à un travail d'assimilation intellectuelle qui seul gravera profondément dans lesur cerveau les connaissances qu'on y veut faire pénétrer. Il faut aussi que les élèves amassent des impressions, des jugements, des souvenirs qui puissent leur servir dans les leçons futures, être classés dans leur esprit de manière à pouvoir être retrouvés aisément en temps voulu. Enfin ne nous faisons pas illusion ; si ces sorties sont récréatives pour les élèves, elles ne le sont pas pour le maître qui y est tenu à plus d'attention, de zèle et d'efforts qu'aux leçons ordinaires. La leçon en plein air, quoique excellente en principe et présentant des avantages réels, n'est donc praticable que difficilement et trop rarement. Tout au plus, peut-on en faire une par mois dans les conditions actuelles de temps et de programme.

2. La tâche d'observation.

Puisque les excursions et les leçons en plein air ne peuvent avoir lieu que de loin en loin, que cependant l'enfant doit être mis le plus souvent possible en contact direct et personnel avec le monde extérieur, adoptons un procédé plus facilement applicable. Au lieu de conduire nos élèves voir le cours de la rivière ou les arbres de la forêt, envoyons-les seuls observer à loisir l'arbre ou la rivière. Le lendemain ou le surlendemain ils nous apporteront le résultat de leur examen.

Evidemment ce procédé demande une préparation antérieure, un certain entraînement. L'enfant ne sait pas observer tout seul, il faut d'abord le lui apprendre, soit au cours d'une excursion, soit en classe lorsqu'une plante ou un animal a pu y être apporté. Puis sur un autre animal, une autre plante, les élèves sont invités à faire eux-mêmes les observations, à formuler des remarques, des réflexions et le maître fait voir avec bienveillance ce qu'il y a de superficiel ou d'incomplet dans leur manière d'examiner. Il doit habituer les élèves à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à en reconnaître les particularités et les caractères généraux. Enfin, peu à peu, les enfants sont laissés à eux-mêmes.

Pour chaque nouveau domaine à explorer, le maître a soin d'exposer le nouveau mode de procéder et donne d'abord des tâches faciles. Celles-ci sont en rapport aussi avec l'âge et l'intelligence des élèves. L'objet à observer doit être nettement déterminé. Si nous voulons que nos élèves sachent ce qu'ils doivent observer, identifions-bien exactement et le lieu et l'objet lui-même de leurs observations. Il n'est pas inutile d'avertir les enfants de l'endroit précis de la haie, où ils trouveront sûrement des églantiers et le point de la rive où le ruisseau a rongé sa berge pour en transporter les matériaux en alluvion sur un champ. Déterminons surtout clairement ce qu'il faut examiner dans tel objet. Il est peu sage de présenter aux enfants un tableau, par exemple, un matériel intuitif quelconque, en leur demandant : « Que voyez-vous? » Ce procédé est incomplet ; il n'indique pas le motif de l'examen. L'observation est pratiquée en vue d'une perception plus nette, d'une réflexion, d'un jugement, d'une action. On n'observe pas de la même manière pour dessiner, pour décrire, pour vérifier, pour comprendre ou pour découvrir. Indiquons donc le motif, le but de l'observation. Et que l'observation soit toujours le point de départ d'une exploration conforme au programme, ou d'une démonstration, d'un acte, ou de vérification, d'application d'un savoir préalablement communiqué. Il ne suffira donc pas de dire : « Allez voir la porte de Bourguillon », mais « Allez voir ce soir, ou l'après-midi du congé hebdomadaire, la porte de Bourguillon. Examinez la tour qui ferme l'entrée de la ville, la façon dont elle est construite, son aspect du côté de la ville, du côté de la campagne. Remarquez les rainures où glissait la herse, les gonds des anciennes portes, les meurtrières, les machicoulis. Reconnaissez-vous les traces des fossés? Représentez-vous comment attaquaient les ennemis du dehors ; comment les défenseurs repoussaient les assail-

lants. » Ne craignons pas de préciser, de détailler, sinon les enfants, étourdis de leur naturel, regardent superficiellement et croient bientôt avoir tout vu.

Toute tâche d'observation doit être utilisée dans une leçon, les élèves se lasseraient vite de travaux qui ne seraient pas contrôlés. Les divers points sur lesquels doivent porter les observations sont donnés par écrit dans un carnet, spécial si l'on veut. On peut demander aux élèves des cours supérieurs d'y inscrire en regard les résultats obtenus et, avec plaisir, ils y ajouteront, en deux ou trois traits, un petit dessin de l'être observé ou d'une de ses parties (bec de l'oiseau, empreinte de la patte du chat, une vieille tour.) Prenons garde surtout de ne point décourager les débutants ; il convient de tenir compte de l'étourderie enfantine, de la timidité des plus faibles et de développer peu à peu l'initiative et l'activité personnelle de chacun tout en surveillant toutefois les paresseux qui, n'ayant rien observé, s'en tirent en utilisant leur mémoire ou leur imagination.

L'intuition directe n'est pas seulement praticable en histoire naturelle. De fait, dans le milieu local, nous avons à considérer : le milieu naturel, gens, animaux, plantes, minéraux ; le milieu social, institutions, coutumes, ressources industrielles et commerciales ; le milieu moral et religieux, culte, vertus, défauts. Ainsi notre champ d'observation, bien que limité au milieu local de l'élève, peut être extrêmement productif, à condition qu'il soit cultivé.

Toutes les matières ne se prêtent pas également aux observations locales. Il est des leçons qui ne font pas appel aux expériences des écoliers : l'intuition locale n'est utilisable que dans la mesure où elle se prête sans artifice, ni complication, à l'utilisation scolaire. Nous croyons qu'elles sont rares cependant les leçons de branches naturelles et même de branches morales qui ne comportent pas une allusion, même fugitive, à quelque chose du milieu local. Il suffit, en effet, pour éveiller l'intérêt de l'écolier, d'évoquer ce qui le touche, ce qui lui est cher, d'un mot, d'une phrase, de situer un exemple dans le milieu, d'y prendre un terme de comparaison. Ils sont rares certainement les jours où un maître n'aura pas trouvé l'occasion d'inviter ses élèves à ouvrir les yeux et les oreilles, au retour de la classe, à quelque fait d'observation quotidienne.

Les observations peuvent être faites partout : en classe, à domicile, en promenade, sur le chemin de l'école et, ainsi qu'il a été dit plus haut, doivent intéresser tous les sens. Elles peuvent précéder une leçon et servir de préparation ;

elles peuvent aussi suivre la leçon, servir de vérification, de point d'arrivée.

La tâche d'observation n'est point une leçon, elle n'en est qu'un des éléments : elle fournit le « donné concret » et sert à appuyer, à illustrer la démonstration. Qu'on se persuade donc qu'il ne s'agit nullement d'introduire une branche nouvelle, l'observation du milieu local, dans le programme si chargé déjà, trop chargé à notre avis, de l'école primaire. On a parlé de « leçons d'exercice d'observation ». Le mot et la chose sont à rejeter. La tâche d'observation n'est pas, ne peut pas être une leçon, mais seulement un auxiliaire de la leçon. Il n'y aura jamais de leçon d'observation ; il y aura des leçons de religion, d'instruction civique, d'histoire, de géographie, de sciences, de langue, qui auront utilisé quelque observation, laquelle servira de base, de point de départ à cette leçon. Le maître ne peut donc, à sa guise, choisir les tâches d'observation qu'il lui plaît. Mais à propos de l'explication de chaque point de son programme, il peut et doit se demander : « J'ai telle leçon à donner demain. Y a-t-il dans l'ambiance de l'enfant quelque chose qui puisse me servir? Quelle « intuition naturelle » puis-je utiliser de préférence à l'intuition artificielle? » Les tâches d'observation n'ont pas à bouleverser capricieusement le programme, à l'asservir, mais à s'y adapter, à le servir.

Il y a des observations qui ne mènent à rien et sont inutiles, par exemple : Comment s'y prend une poule pour manger du pain? Au contraire, elles doivent aboutir à une idée rationnelle : Comment sont disposés les doigts des pattes de la poule? — Ces doigts sont élargis parce que cet oiseau, destiné à vivre sur la terre, devait posséder un organe pouvant lui offrir une large surface d'appui.

Il est préférable de ne pas donner plus de 3 ou 4 points à observer à la fois. Si le sujet comporte un grand nombre d'observations, on pourra donner plusieurs tâches ou mieux, diviser la besogne entre les élèves. Les résultats divers seront utilisés tour à tour et fondus dans la leçon. On peut faire observer indifféremment, dans tous les cours, la plupart des êtres du milieu local en commençant par les objets les plus proches de l'enfant et les groupant en 2 ou 3 collectivités assez riches et variées cependant pour intéresser : la maison, la rue, le jardin. A mesure qu'il étend le cercle des observations, la forêt, le ruisseau, l'étang, tout en reprenant les notions antérieures qui doivent se lier aux nouvelles, le maître peut demander plus d'idées réfléchies, de compréhension des conditions d'existence des êtres, pour amener

les enfants à trouver eux-mêmes le pourquoi de leurs observations, déduisent les idées générales, sachent agencer et organiser les connaissances que l'expérience et les lectures leur procureront dans la suite.

La méthode d'observation, présentée par Mme Goué, ne se contente pas d'étudier un être vivant ou un phénomène à un moment déterminé, mais elle le suit dans son développement et les différentes phases de son existence. Cette conception est excellente, mais demande beaucoup de temps et ne peut être suivie à l'école primaire où nous avons à concilier l'étude du manuel et les observations réelles. La division adoptée par nos livres est celle des trois règnes de la nature et, en général, notre étude se fait dans cet ordre-là. Le règne animal et le règne minéral sont parcourus dans le semestre d'hiver, le règne végétal dans le semestre d'été.

On ne saurait, en classe, étudier à tous les points de vue chacun des êtres qui font l'objet de notre enseignement ; il suffit de chosir dans chaque domaine le « sujet-type » de l'observer avec soin, sous tout les aspects. Le résultat de ces recherches sera utilisé dans l'étude des êtres de la même famille où l'on procédera plutôt par comparaison. Des tâches d'observation pourront encore être données, mais plus succinctes, plus rapides, établissant seulement la relation de l'être nouveau avec celui qui est déjà connu.

Règne animal. — Ayant à étudier, par exemple, les animaux quadrupèdes, nous prenons comme animal-type : le chien. Nous nous proposons comme but d'amener l'enfant à conclure que le chien est un animal domestique, le gardien de l'homme et de la maison et qu'il est pourvu des organes nécessaires pour se défendre, pour attaquer et poursuivre l'ennemi.

Voici les tâches d'observations que nous pouvons donner : Où vit le chien? de jour? de nuit? — Laisse-t-il une trace de son passage sur la poussière du chemin? laquelle? (dessin). — Comment prévient-il son maître de la présence d'un étranger? — Son cri est-il le même dans la colère, la joie, la souffrance? — Comment attaque-t-il ou se défend-il? — Examinez le museau du chien, ses crocs, ses molaires. — Que mange-t-il? comment saisit-il sa nourriture? comment boit-il? — Se procure-t-il lui-même sa nourriture. — Observez ses jambes, ses pattes, ses griffes. — Observez son allure à la course.

Dessins à tracer : la tête d'un chien, l'empreinte de sa patte, sa niche.

Autres seront les observations sur un chien de chasse

ou un chien de berger ; nous ferons alors retrouver les traits caractéristiques de chaque race. Puis viendra l'étude d'autres mammifères : le chat, le mouton, le lapin, qui seront étudiés comparativement au chien et aussi dans ce qu'ils comportent de particulier à leur espèce, à leur condition de vie.

Règne végétal. — S'il s'agit du règne végétal, des arbres forestiers, par exemple, prenons pour étude spéciale : le sapin.

Tâches à observer : Quel arbre de la forêt garde sa verdure toute l'année? — Où remarquez-vous encore des sapins? — Observez la hauteur que peut atteindre cet arbre? — Examinez les racines d'un sapin déraciné. — Les peut-on voir quand le sapin est sur plante? — Touchez l'écorce du sapin, que ressentez-vous? — Voyez ce qui en découle. — Quelle odeur a la résine? — Observez la couleur du bois de sapin. — Cueillez un cône de sapin, enlevez les écailles et voyez ce qu'elles recouvrent.

On peut varier et étendre les questions suivant le développement de l'intelligence des élèves. Plus tard, on pourra faire évaluer la hauteur moyenne du sapin de nos contrées, la comparer à celle du sapin de la montagne ; faire remarquer la relation du sapin avec les autres arbres de la forêt (force, résistance) avec les animaux (abri, protection), avec l'homme (culture, utilisation).

Règne minéral. — Bon nombre de minéraux se retrouvent dans les collectivités, cependant il est nécessaire, avec les commençants surtout, d'étudier séparément les matières les plus communes ou qui sont d'un emploi fréquent.

Les pierres. — Où voyez-vous des pierres, molasse, pierre à bâtir, marbre? — Réunissez quelques échantillons de différentes pierres? — Soupesez-les et rangez-les d'après leur poids. — Sont-elles dures ou tendres? polies ou rugueuses? — Brisez-les avec un marteau, notez celles qui résistent et celles qui s'effritent. — Examinez la cassure. — Rayez-les avec l'ongle, puis avec un clou ; quelles pierres ne se laissent pas entamer? — Visitez la carrière de molasse de Beauregard, trovez une différence entre les blocs récemment détachés et d'autres exposés depuis longtemps aux intempéries. — Après une forte pluie, examinez ce que sont devenus, sur la route, le sable et les petites pierres. — Remarquez dans quels endroits ils se sont déposés.

Enfin nous élargissons notre horizon et prenons comme sujet d'observation une collectivité.

Le ruisseau. — Par un jeudi ensoleillé, nous envoyons nos élèves examiner le petit ruisseau de Miséricorde. Voici les

questions que les enfants ont inscrites : Notez l'état, la couleur de l'eau, les cailloux du fond, les herbes de la rive, les insectes, les poissons. — Quels bruits entendez-vous? (clapotis de l'eau, chants d'oiseaux, bourdonnements d'insectes.) — Sentez la température de l'eau, aspirez l'odeur des plantes aquatiques. — Mesurez, à l'aide de votre mètre, la largeur et la profondeur du ruisseau.

Enfin, après l'observation, on peut faire donner l'analyse des sensations, les causes, les effets : D'où vient le ruisseau? où passe-t-il? où va-t-il? pourquoi l'eau coule-t-elle dans cette direction? les animaux et les plantes dont la condition de vie dépend du ruisseau ; la relation entre l'homme et les êtres de cette collectivité. On voit d'ici l'intérêt que doit trouver l'écolier à une étude de ce genre d'autant plus qu'on peut varier à l'infini les questions, les aspects, les ploints de vue. La tâche d'observation tient en éveil la curiosité naturelle de l'enfant, elle convient à son besoin d'activité et de mouvement ; elle développe son initiative, l'oblige à regarder calmement un objet, à réfléchir, à préciser ; enfin, elle lui procure la joie de continuelles découvertes.

Un précieux auxiliaire, dans les tâches d'observations pour l'enseignement de l'histoire naturelle, serait assurément le « jardin scolaire ». C'est l'enclos tout proche de l'école où légumes, fleurs, insectes, croissent, se développent dans un milieu qui est le leur, mais qui est aussi celui des écoliers. C'est encore la nature et c'est déjà l'école. Bien des enfants ont vu des jardins, ont même été mis à contribution parfois pour la besogne assez peu attrayante du sarclage ou de l'arrosage ; mais leur a-t-on fait remarquer l'orientation convenant au bon rendement du terrain, leur a-t-on dit pourquoi telle semence doit être mise en terre bien avant telle autre, indiqué le moyen de prévenir ou d'arrêter une invasion d'insectes destructeurs. C'est dans la culture du jardin que l'enfant saisit les conditions de vie des plantes ; là, il n'observe pas seulement, il agit, il expérimente ; ce savoir, provenant de l'action personnelle, est pratique et durable.

Cependant, les jardins scolaires n'ont guère de succès chez nous ; diverses conditions d'emplacement, de temps, d'argent aussi, y font obstacle. On essaye parfois d'y suppléer en intéressant les enfants à semer et à cultiver en pots des graines ou des fleurs. Ces plantes sont élevées en classe et soignées par les élèves. Nous pouvons aussi conseiller aux enfants d'obtenir un petit coin de terre et d'y faire les expériences et les observations dont nous parlons en classe.

3. L'Observation directe en classe.

Bien des choses ont été observées au cours des excursions, les tâches d'observations ont fait naître des impressions multiples dans l'esprit de l'écolier ; mais, au milieu des mille distractions de la pleine nature, l'enfant n'a pu trouver la tranquillité d'esprit nécessaire pour réfléchir et raisonner. D'un autre côté, ses observations demandent à être contrôlées, vérifiées, elles doivent produire des idées nouvelles, arriver à des conclusions générales. Ce bon et fructueux travail ne se fera qu'en classe.

Les moments psychologique de la leçon

Le maître commence la leçon par l'*indication du sujet*, du but à atteindre, indication claire, concrète, qui a pour résultat immédiat d'éloigner de l'esprit de l'enfant les images distrayantes et de ramener sur le seuil de la conscience les connaissances déjà acquises, produit des leçons antérieures ou résultat des tâches d'observations. Grâce à l'indication du sujet, l'enfant sait de quoi on va parler. L'énoncé du but provoque l'attente et l'intérêt, deux facteurs précieux de l'attention.

Différentes tâches d'observation ayant été données préalablement, le maître va les utiliser ; il fait rendre compte par les élèves de leurs recherches en les habituant à ne donner que l'essentiel sans longueurs, ni bavardages inutiles ; il rectifie ce que les observations peuvent avoir d'erroné. Il est bon que le maître fasse rendre compte des observations en les groupant dans un ordre méthodique, par exemple, s'il s'agit d'un animal : 1° Description, 2° nourriture, 3° habitat, 4° genre de vie. Les remarques, les observations des élèves sont approuvées rapidement si elles sont bonnes et judicieuses, corrigées, complétées si elles sont fausses ou trop hâtives. Les élèves sont eux-mêmes appelés à se prononcer et à rectifier les données incorrectes de leurs camarades.

Après avoir ainsi analysé les représentations anciennes, il importe de les lier avec les nouvelles, d'en opérer la synthèse, de provoquer l'*aperception*, c'est-à-dire l'assimilation par l'esprit des notions ou impressions nouvelles venant du dehors.

Ici trouvent leur utilité les collections du musée scolaire, les tableaux intuitifs. Ce que l'enfant a observé au dehors,

souvent ne peut être introduit en classe ; cependant les images recueillies seront-elles assez présentes et réelles pour former seules l'intuition de la leçon? Pas toujours sans doute ; nous pouvons donc introduire des tableaux, du matériel intuitif pour rappeler les objets perçus directement, les représenter, faire revivre un instant les impressions. C'est à ce moment que l'instituteur présente aux élèves l'objet intuitif, animal, plante ou tableau et le fait examiner un instant en silence. L'animal ou la plante est ensuite décrit partie par partie, non dans une description pure et simple, mais raisonnée et sous le point de vue que le but a fixé : les organes de l'être en rapport avec sa condition d'existence. L'objet intuitif devient ainsi le point central de l'attention dans cette partie de la leçon. C'est au tableau que se rapportent questions et réponses ; c'est du tableau que découlent le raisonnement, les abstractions, les conclusions.

Il est recommandé de n'étudier qu'un objet, un seul tableau en une leçon. A défaut de tableau ou de matériel intuitif, le maître aura recours au dessin sur le tableau noir où, en de rapides croquis, il saura illustrer sa leçon. De petites expériences physiques, simples, naturelles, frappent l'imagination et rendent une leçon particulièrement intéressante. Une bougie allumée, placée devant la porte ouverte de la salle, démontrera la densité de l'air par rapport à sa température, ainsi que la formation des vents. Sur un verre plein d'eau, appliquer une feuille de papier et retourner le verre : l'eau ne tombe pas, car l'air presse de bas en haut la feuille de papier avec une force supérieure au poids de l'eau. A l'étude de la circulation du sang, faire percevoir et compter pendant une minute les battements du cœur, les pulsations du pouls.

Ces expériences ne demandent qu'un peu d'à-propos et captivent l'attention des élèves. Ils voient, ils comprennent ; c'est encore de l'observation directe.

Mais la leçon n'est point encore terminée parce que des notions nouvelles ont été ajoutées aux anciennes ; il faut maintenant que ce savoir, encore tout intuitif et particulier, soit travaillé par l'intelligence, que l'*élaboration didactique* intérieure succède à l'intuition extérieure. Nous ne nous y étendrons pas, cela ne rentrant pas dans le sujet.

Puis vient, dernière étape de la leçon, la *comparaison* et la *généralisation*, et enfin l'*application*. Dans ce dernier moment, l'observation directe peut intervenir. De nouvelles tâches d'observation peuvent être données pour vérifier cette fois les conclusions posées, pour constater l'utilisation de

l'être étudié, son exploitaton par le commerce et l'industrie, les services rendus à la collectivité.

Les connaissances ainsi acquises peuvent être mises à profit par les autres branches, les exercices de langue, de phraséologie, de rédaction peuvent porter, comme fond, sur les notions acquises dans les leçons qui ont eu des réalités pour objet. Ces exercices d'application auront pour résultat excellent de remettre en mémoire et de fortifier les données fournies par l'observation directe. Ainsi, au cours de la leçon, l'observation directe est mise à contribution dans l'introduction aperceptrice, dans la partie concrète et intuitive aussi, puis dans l'application.

TROISIÈME PARTIE

L'Observation directe dans les branches de notre programme

« La vraie science de la vie, écrit M. le chanoine Beaupin, consiste à saisir le sens éducateur de toutes les réalités vivantes. » L'enfant, en effet, doit être élevé pour vivre sa vie en un temps et en un lieu concret qui est le village ou la ville où il est né. Et tout l'enseignement doit tenir compte de ce milieu. L'enfant n'acquerra cette science pratique de la vie que s'il est mis en relation directe avec la vie réelle tout entière par une observation raisonnée ; qu'il regarde autour de lui, qu'il réfléchisse, qu'il compare non pas seulement dans le domaine de l'histoire naturelle, mais dans toutes les questions qui intéressent ses facultés, religion, histoire nationale, géographie, arithmétique. Toutes les branches, aussi souvent que possible, feront appel à l'intuition directe pour en faire jaillir le plus de connaissances utiles. Habitué dés le jeune âge à ne point passer dans la vie avec des yeux qui ne voient pas et des oreilles qui n'entendent pas, l'enfant saura continuer, seul dans l'avenir et avec discernement, le développement moral et intellectuel de sa personnalité.

Instruction religieuse. — L'homme doit rendre à Dieu un culte intérieur d'adoration, mais combien peu fervents et durables seraient nos sentiments de foi et d'amour envers Dieu sans le culte extérieur qui les soutient et les fortifie.

Utilisons donc cette intuition que, officiellement pour ainsi dire, l'Eglise nous propose.

La vie paroissiale joue son rôle dans cette éducation religieuse par l'ambiance sociale dont nous avons parlé déjà, et l'église de paroisse en est certainement le point de départ. Le silence et le respect du saint lieu doit porter l'enfant au recueillement et à la réflexion ; faisons-lui comprendre pourquoi brûle la lampe du sanctuaire? Quel acte signifie la génuflexion? ce que représentent les cierges allumés, la fumée de l'encens, le son des cloches. Les tableaux, les peintures, les vitraux ne parlent-ils pas à son âme, ne sont-ils pas des enseignements vivants de foi, de vérité? Pourquoi ne pas les utiliser à l'occasion, les aller voir? L'enfant doit être mis en contact avec les cérémonies, les rites des Offices, les objets liturgiques, en connaître les significations surnaturelles, pour s'y intéresser, s'y attacher, ne pas y assister en indifférent et en distrait, y suivre le prêtre dans ses prières et ses actions.

A l'église, chaque image est une leçon, chaque cérémonie présente un enseignement pratique, chaque temps de l'année rappelle un passage de la vie du Sauveur ; les prières récitées en commun nous parlent de l'immortalité de l'âme, de la communion des saints ; les stations et l'exercice du Chemin de la Croix retracent dans l'âme enfantine le drame émouvant de la Passion ; le cimetière, avec ses monuments et ses inscriptions, ramène la pensée vers les fins dernières et le culte des morts.

A chaque chapitre du catéchisme également correspond une cérémonie, une fête, une prière. Ne négligeons pas de montrer les relations qui existent entre le dogme et les multiples manifestations de la croyance religieuse. La morale surtout a besoin d'être concrète et localisée pour être efficace. Si l'intuition n'est pas tout dans l'enseignement, elle doit néanmoins nous conduire au développement de l'intelligence et de la volonté, elle doit ici, de plus, provoquer le sentiment religieux, une piété solide, éclairée, une foi convaincue qui lui fera prendre une attitude décidée en face des difficultés de la vie, des tentations du monde. Et comment intéresser la volonté et la sensibilité à la règle morale, sinon précisément en leur proposant des applications immédiates et concrètes dans divers gestes de l'enfant en classe et hors de classe.

Pour l'enseignement biblique, le tableau est nécessaire afin de l'amener, non seulement à la connaissance de la vérité religieuse, mais encore à l'adhésion de sa volonté et de son cœur à la croyance librement consentie de cette vérité. Si

la parole du maître fait naître la foi, la prédication par les yeux renforce singulièrement l'emprise de la parole.

Dans un exposé paru dernièrement *Tableaux intuitifs d'enseignement religieux*, M. Dévaud nous présente un rapport fort intéressant sur la valeur pédagogique de l'imagerie religieuse, les différentes collections de ces tableaux et leur utilisation scolaire. M. Dévaud nous met en garde contre « la tendance à croire que seul ce qui a été appris et répété, ce que les élèves peuvent réciter dans les examens, profite. Notre ambition doit aller plus loin ; elle doit tendre à cultiver l'intelligence, à fortifier la volonté, sans doute, mais aussi à donner à l'adolescent une doctrine de la vie, en l'instruisant de la seule manière de la vivre que nous a enseignée le Christ ; il faut lui rendre désirable la forme de vie sur la terre qui le fera parvenir à la vie éternelle.

Lecture, vocabulaire. — La lecture courante est l'exercice de toute l'école primaire, mais surtout des cours inférieurs. Dès la 3me et 4me année, l'enfant doit pouvoir saisir le sens d'une lecture. L'enseignement de cette branche est soutenu efficacement par une application intelligente de la méthode intuitive. Dès que l'enfant distingue quelques lettres, on les groupe en mots connus qu'il déchiffre avec joie ; ces mots réunis en petites phrases l'entraînent à la découverte d'éléments nouveaux et lui font franchir peu à peu les rudes étapes du syllabaire. L'enfant est heureux de ses découvertes personnelles, il prend insensiblement l'habitude de chercher, de comprendre par lui-même. Evidemment, il doit connaître le sens de la plupart des mots ; le morceau à lire doit présenter un intérêt pour l'élève, approprié à sa force intellectuelle : ce qui ne se rencontre pas toujours dans nos manuels, surtout des 2me et 3me degrés.

Les tâches d'observation, l'examen de la gravure accompagnant le récit, la leçon de choses précéderont la lecture et aideront à la compréhension du texte. Il sera bon de faire allusion, dans la préparation de la leçon, aux choses correspondantes du livre de lecture dans le milieu local ; puis viendront des applications des réalités lues au milieu où se meut et agit l'enfant. Lecture, rédaction, langage emploient des mots pour exprimer des idées. Aussi bien l'école se préoccupe-t-elle de pourvoir les jeunes cerveaux d'un trésor de mots riche, varié, de bon aloi. Mais dans l'étude du vocabulaire, souvenons-nous des règles inflexibles qui régissent la mémoire : un mot isolé est presque fatalement destiné à l'oubli, de même s'il est indifférent ; il faut lui communiquer une valeur émotionnelle quelconque ; l'enfant

doit avoir intérêt à le retenir. Le vocabulaire utile ne comprend que deux ou trois expressions nouvelles à la fois, avec peut-être une plus stricte précision du sens d'expressions connues déjà. La base intuitive de l'enseignement du vocabulaire est encore le milieu local. Avec les réalités mentales, il faut donner les expressions verbales ; avec l'idée, le mot. Et quand l'école aura permis à l'enfant d'exprimer en mots propres et précis ce qu'il voit dans son milieu, ce qu'il y ressent, ce qu'il y pense, elle aura parfaitement et complètement rempli sa tâche.

Histoire nationale, Instruction civique. — L'histoire nationale a pour but de mettre l'enfant en rapport avec les temps, les peuples, les faits qui l'ont précédé. Lorsqu'il commence l'étude de cette branche féconde en enseignements moraux et patriotiques, l'élève a déjà atteint un certain développement ; le milieu local s'est étendu, il a parcouru des espaces nouveaux. Il est donc relativement facile de trouver une base concrète pour cet enseignement. Et le concret en histoire, à l'âge de l'enfant qui n'a qu'une notion très imparfaite du temps et de l'espace, c'est ce qui est tout proche de ses yeux, de son esprit, de son cœur ; c'est sa ville ou son village, avec ses métiers, ses arts, ses hommes célèbres, les événements qui ont caractérisé la vie des ancêtres, les monuments qui ont marqué leur passage. Des souvenirs de notre histoire nationale se retrouvent à chaque pas dans notre petit pays ; il n'y a pas un village qui n'ait, dans un rayon d'une lieue, quelque ruine ou souvenir historique, vieille maison avec date, église et tombeaux, etc. Les lacustres ont laissé, près d'Estavayer, de nombreux vestiges ; les pilotis de leurs cabanes sont encore plantés dans les roseaux de la rive du lac. Partout on a trouvé des traces de la domination romaine. La capitale de l'Helvétie, Aventicum, se trouvait dans la région. Près de Fribourg, un pont authentiquement romain est jeté sur la Glâne. Des tombes barbares ont été découvertes un peu partout ; les fondations même de l'école de Villaz-Saint-Pierre en ont mis à jour deux ou trois. Gruyères, Bulle, Morat, Romont, Rue, Estavayer possèdent de fort beaux châteaux féodaux. Qu'on les signale à l'attention des écoliers afin que, lorsqu'ils s'en iront aux chefs-lieux, ils prennent la peine de les examiner. Les écoliers de Fribourg sont privilégiés. Il n'est pas une époque, depuis le moyen âge, qui n'ait un monument caractéristique à remémorer. Il serait bon, dans les classes, d'y reprendre, sur les édifices mêmes, cette histoire de la ville narrée d'une façon si attachante par le Père Girard. Nous avons ainsi le

vieux Tilleul, datant de la bataille de Morat, l'Hôtel du gouvernement et ses bas-reliefs ; la Collégiale de Saint-Nicolas, son architecture, ses statues, ses vitraux ; les remparts avec leurs vieilles tours et leurs portes démantelées.

Dans nos musées se trouvent des souvenirs qui devraient servir surtout à l'éducation populaire et nationale. Nos drapeaux, nos armes, nos monnaies, tous ces vieux trophées constituent un patrimoine national que nos jeunes générations ne devraient point ignorer. Naturellement il faudra guider l'enfant, lui indiquer nettement ce qu'il doit observer. Les tâches seront données, le plus souvent, après la leçon, lorsque l'enfant aura pris connaissance déjà du fait historique.

Le chant devrait, lui aussi, faire partie du programme patriotique et régional. Grâce au beau recueil de M. J. Bovet, nos écoliers ont réappris à chanter les « chansons de chez nous », ces vieilles chansons qui parlent si bien de notre sol et de nos troupeaux qu'elles faisaient déserter les durs lansquenets, nos ancêtres. Et c'est précisément parce que la chanson fait partie de l'éducation de l'ambiance sociale, que l'école doit la reprendre et l'utiliser dans le sens même de cette éducation spontanée, religieuse et patriotique.

Le peuple suisse est fier de son histoire, de ses héros, et a marqué par des fêtes spéciales le souvenir des faits les plus glorieux : telle la fête du 9 juillet à Sempach, celle du 1er août célébrée dans toute la Suisse. Inspirons à nos futurs citoyens l'amour de la patrie, le respect de son symbole, le drapeau ; éveillons dans les cœurs de profonds sentiments de gratitude et d'admiration pour les ancêtres valeureux qui ont préparé notre prospérité et notre indépendance ; apprenons à nos enfants que l'histoire est, avant tout, l'ascension des peuples vers la civilisation, le développement de la vie sociale, le progrès des arts, de l'industrie, du commerce, de l'instruction ; que tout n'est point encore terminé, mais qu'ils doivent, eux aussi, en bons ouvriers, fournir leur part d'énergie et de travail dans ce grand mouvement de la vie sociale.

A l'enseignement de l'histoire nationale se rattache celui de l'instruction civique qui présente, surtout au cours moyen, de réelles difficultés. Que de maîtres, malgré leur zèle et leur dévouement, y constatent l'inutilité de leurs efforts et l'insignifiance des résultats ! L'élève retient des mots qu'il confond bientôt, n'ayant qu'une notion vague des idées dont ces mots sont l'enveloppe. Il suffit, pour s'en convaincre, de se remémorer quelques réponses entendues à l'époque

des répétitions ou le jour de l'examen. Le Conseil d'Etat est devenu le Conseil des Etats, le Conseil national a pris la place du Conseil communal, le Syndic fait les lois dans la Confédération, etc. D'où proviennent ces déconvenues, ces absurdités qui nous déconcertent, sinon de leçons trop théoriques, trop abstraites, où l'intuition directe n'entre pas en jeu? Le P. Girard partait de l'observation du milieu local pour introduire l'écolier dans la vie politique et sociale. La constitution de la famille lui fournissait le modèle intuitif de la constitution de la commune, puis de l'Etat. Il ne s'embarrassait pas dans l'énumération des pouvoirs des diverses autorités, mais il faisait toucher du doigt l'exercice de ces pouvoirs dans la distribution de l'eau, par exemple, et dans l'assistance publique des pauvres et des orphelins. Suivons-le dans cette voie. Dans une capitale, un chef-lieu de district se trouvent des monuments publics où siègent des autorités. Signalons ces bâtiments et leur affectation à l'attention de nos élèves, qu'ils soient autre chose, à leurs yeux, que des maisons ordinaires.

Voulons-nous étudier la commune, par exemple? Prenons toujours comme point de départ ce qui est proche de l'enfant : Quels sont les objets que vous voyez dans cette classe dont l'usage vous est permis, mais qui ne vous appartiennent pas ? A qui appartiennent-ils ? En dehors de la classe, que possède la Commune ? — Qui a construit le banc que vous occupez? — Qui l'a payé? — Avec quel argent? — D'où vient cet argent? — Nommez un contribuable? — Comment appelez-vous l'argent versé par les contribuables? — Doit-on payer l'impôt, pourquoi? — Qui perçoit les impôts? — Qui a nommé le Caissier de ville ou le Boursier communal? — Où siège le Conseil communal?

Puis, comme tâche d'observation, allez voir la Maison de Ville, remarquez l'inscription qu'on lit au-dessus de la porte. Ces mots : « Administration communale » apprennent beaucoup de choses à l'enfant, s'ils sont interprétés intelligemment.

On peut procéder de même pour l'Hôtel cantonal, la Maison judiciaire, la Préfecture, la Chancellerie et arriver ainsi à l'étude du Grand Conseil, de la Justice de Paix, du Conseil d'Etat. Dans toute localité importante habitent des magistrats ou députés que les enfants connaissent ; il est permis de parler en classe de ces personnages, avec tout le respect qu'il convient, pour en faire connaître et apprécier les fonctions, en étudier l'Autorité dont ils font partie, son organisation, ses attributions.

Enfin, il serait facile également de constituer à l'école un petit musée civique, une collection de documents à utiliser dans les leçons, bulletins de vote, certificats de capacité électorale, registres, formulaires, etc. Nous rendrons ainsi nos leçons plus variées, plus attrayantes, tout en laissant dans l'esprit des enfants une impression nette, précise et vivace.

Géographie locale. — La géographie, avant d'être une science de description, est une science d'observation. Son premier but est d'apprendre à l'enfant à « voir », en classe d'abord, au dehors ensuite, puis de raisonner et de trouver le pourquoi des phénomènes observés.

L'enseignement de la géographie, plus que tout autre peut-être, doit être intuitif et attrayant, surtout avec de jeunes élèves, substantiel et pratique. L'étude du milieu local en est tout naturellement le point de départ : la maison d'école, ses abords, puis la ville ou le village qu'habite l'enfant, la commune, la vallée. Ici tout particulièrement l'on appréciera l'utilité de la leçon en plein air et des tâches d'observation. Faites voir sur le chemin de l'école, par les jours de pluie, comment l'eau charrie le gravier, le sable fin, le limon ; la place du soleil à différentes heures du jour pour retrouver les points cardinaux ; le lit de la Sarine avec ses parois de rochers usés par l'eau ; l'embouchure de la Glâne, du Gottéron dans la Sarine ; les divers produits sur le marché de Fribourg selon les districts, sont autant de points facilement observables. Ce qu'il y a d'exceptionnel en géographie, c'est que, dès l'origine, les principes en sont si féconds, si fondamentaux, que plus tard il n'y aura rien à modifier. Toute la géographie physique dépend de quelques lois très simples dans lesquelles doit être introduit le raisonnement.

Conduisons un enfant sur le pont suspendu, après une forte pluie : la Sarine est jaune, pourquoi? L'enfant vous dira qu'il y a de la boue dans cette eau. D'où vient cette boue? Où va-t-elle? Par des questions et du raisonnement, nous lui ferons comprendre que ce sont des parcelles de terre, prises de partout et transportées plus loin, et le principe de la démolition sera introduit dans cette imagination.

Faisons observer de même, à la suite d'un orage, les lignes suivies par les eaux sur une route, les cailloux déchaussés, les déplacements, les deltas, tant d'autres faits intéressants qu'il retrouvera en grand plus tard.

La géographie d'ailleurs n'est plus, comme jadis, un défilé de noms plus ou moins baroques, de définitions n'éveillant dans l'esprit de l'enfant nulle impression, nulle idée réelle.

Les éducateurs ont compris qu'il faut étudier les phénomènes terrestres dans leurs diverses phases, leurs causes, leurs résultats, leurs rapports. Ainsi, au lieu de définir abstraitement les trois régions de la Suisse, il sera combien plus intuitif de gravir une colline assez élevée, le Guintzet, par exemple, d'où l'on puisse contempler d'un côté la masse imposante des Alpes, de l'autre, la chaîne plus basse, moins accidentée du Jura. Les collines, les talus, les fossés que l'enfant a sous les yeux lui feront saisir les inégalités de terrain que présente le Plateau suisse. Voyons aussi pourquoi la vigne et le tabac sont cultivés dans le district de la Broye ; pourquoi le fromage est fabriqué en Gruyère, dans l'Emmenthal ; la raison pour laquelle des villes, des cités importantes sont construites sur le cours d'une rivière ; comment des voies de communication se sont créées peu à peu en raison de l'importance qu'a prise le commerce.

L'étude de notre carte murale de la Suisse, œuvre artistique et cartographique de haute valeur, présente des points nombreux d'observation, à condition que l'enfant ait été initié à la lecture d'une carte géographique. Notre carte de la Suisse met en relief merveilleusement la configuration du sol de notre patrie, les masses rocheuses des montagnes d'où descendent les cours d'eau creusant les vallées, l'alignement des villes au moment où finissent les montagnes, leur situation à l'extrémité des lacs. Il y a là à déduire toute une série de faits historiques qui se groupent et s'enchaînent, mais à condition que cet enchaînement ait été observé dans le milieu local.

Histoire naturelle, sciences physiques. — Si la géographie humaine et politique se rattache à l'histoire des peuples, on ne saurait nier que l'histoire naturelle est intimement liée à la géographie physique ; ces deux enseignements se confondent même bien souvent puisque tous deux sont une initiation de l'enfant à la connaissance de la nature.

L'enfant, au sortir de l'école primaire, continue son instruction, soit par l'enseignement secondaire, soit par les cours de perfectionnement, les lectures, l'expérience, la vie elle-même. Il faut que les connaissances initiales soient un fondement solide et réel pour son perfectionnement futur, que le savoir acquis en classe n'ait pas à être désavoué par le savoir post-scolaire. Que notre enseignement de l'histoire naturelle soit donc, non plus occasionnel, sans suite, livré au caprice du moment, mais rendu régulier, méthodique, établi sur un principe directeur et organisateur qu'il s'agit de déterminer.

Nous avons assigné aux leçons d'histoire naturelle les êtres du milieu local, la nature quotidiennement observée, quotidiennement observable, étudiée dans ces collectivités biologiques qui unissent certains êtres les uns aux autres, parce qu'ils sont soumis à des conditions semblables d'existence. Les êtres vivants seront donc traités au point de vue biologique ; les êtres inanimés, d'après le principe physico-chimique. Aussi souvent que possible, ils seront observés directement et toujours étudiés en fonction de leur milieu.

Pour tout ce qui concerne la méthode de l'enseignement de l'histoire naturelle, nous renvoyons les lecteurs au livre si com- let de M. le Dr Dévaud.

L'enseignement des sciences physiques lui-même devrait partir de phénomènes directement observés dans la nature locale. Il devrait s'organiser non pas systématiquement, mais autour des installations domestiques et des occupations journalières : habitation, chauffage, éclairage, moyens de locomotion, cuisine et alimentation, etc. L'expérience, assez rare, ne devrait être que la répétition simplifiée du phénomène naturel. Les écoliers primaires ne comprennent point la valeur démonstrative d'une expérience. Nous croyons qu'une physique quotidiennement observable dans la maison et la rue, une chimie dont le laboratoire est la cuisine maternelle sont les seules sciences admissibles dans une classe primaire. On peut, par d'humbles remarques et de modestes tâches d'observation, intéresser prodigieusement les élèves et leur ouvrir l'esprit et les yeux aussi sûrement qu'avec des appareils plus ou moins compliqués.

Arithmétique. — L'arithmétique, branche positive par excellence, ne laisse guère de place à l'imagination, à la fantaisie. Il est donc facile, autant que nécessaire, de baser cet enseignement, dans les cours inférieurs en particulier, sur des notions concrètes, observables par l'enfant dans son milieu. C'est ce qui se pratique déjà, mais quelquefois peut-être d'une manière insuffisante. Nos méthodes actuelles de calcul sont certainement un progrès sur les précédentes ; elles ne tirent pas cependant tout le parti que pourraient nous fournir nos moyens d'observation directe.

Le calcul purement abstrait a encore une trop grande place à l'école, les premiers éléments devraient y être enseignés presque exclusivement à l'aide d'objets et de dessins. Parlons à l'enfant de cerises, de crayons, faisons-le travailler avec ces objets, qu'il les palpe, qu'il en fasse des groupes de deux, de quatre, qu'il se familiarise avec les nombres et, à son insu, fasse les différentes opérations.

Sans doute, le maître peut et doit faire preuve d'initiative et ne pas se rendre esclave du livre ; mais il est bon aussi que les méthodes facilitent le plus possible la tâche de ceux qui enseignent. Or, nos petits manuels de calcul n'ont subi, depuis leur publication il y a une quinzaine d'années, aucune modification, aucune amélioration.

Pour que l'esprit des élèves ne travaille pas dans le vide, il faut leur présenter des problèmes pris dans leur sphère d'observation, des problèmes qu'ils puissent contrôler, qui soient adaptés à leur milieu, à leur mentalité. Sous ce rapport, nos livrets de calcul ne présentent-ils pas bien des lacunes et des défectuosités? Dans d'autres cantons suisses, nous voyons les manuels de calcul devenir de plus en plus concrets, de plus en plus parlants ; on s'ingénie à les illustrer, à les rendre clairs, pratiques, attrayants, à utiliser des données régionales. Le maître devra donc suppléer à l'impersonnalité du manuel et avoir recours le plus possible à l'intuition directe.

L'étude du système métrique tout spécialement réclame son concours. En supposant qu'il s'agisse d'étudier le mètre, ses multiples, ses sous-multiples, à l'aide d'un mètre pliant ou d'une baguette de cette longueur, une foule d'exercices pratiques peuvent être faits par les élèves sans même sortir de la salle de classe : mesurer la longueur d'un banc, de tous les bancs placés bout à bout, la dimension de la salle, des fenêtres, du tableau, le pourtour du livre, de la boîte d'école. Pour l'étude des surfaces, mêmes exercices. Nous pouvons ensuite sortir de classe, envoyer nos élèves mesurer la surface d'une cour, d'un jardin, d'un pont. Les différentes figures géométriques se trouvent dans la nature, sachons les utiliser et, par le pourquoi des opérations, déduire la règle à retenir.

L'étude des volumes, des mesures de capacité, des poids, des monnaies, pour être vraiment fructueuse et solide, doit reposer tout entière sur l'observation personnelle. De même l'image des fractions pourrait-elle surgir dans l'esprit des enfants sans la représentation visuelle? Il faut réellement fractionner sous leurs yeux une feuille de papier, une pomme, une orange, en détacher une, deux, trois parties, voir ce qui reste, ce que vaut l'entier, etc.

Pour faire comprendre le calcul d'intérêt, ne pourrait-on pas dire : « M. B. possède une grange qu'il n'utilise pas. Le père de Maurice a besoin d'un abri pour ses récoltes de plus en plus abondantes. Il demande donc à M. B. de lui prêter sa grange. Et tous les élèves sont d'accord pour reconnaître

qu'en échange du service rendu, le père de leur camarade doit au propriétaire une indemnité annuelle ; cette indemnité, c'est l'intérêt. Les problèmes-types servant de point de départ à nne nouvelle règle, à un nouveau procédé de solution, gagneraient à être ainsi localisés. Alors l'arithmétique ne sera plus cette science froide, abstraite, déplaisante à l'enfant ; elle lui plaira par ses détails variés et familiers, elle excitera son activité par la perpective de la preuve à fournir, de l'expérience à réaliser.

Dessin. — Dessiner, c'est observer. On ne saurait devenir bon dessinateur sans posséder une grande acuité d'observation. Maîtres et élèves devraient dessiner beaucoup. Le maître qui peut dessiner ajoute la vie et l'entrain à son enseignement ; le dessin complète la parole, supplée parfois à l'absence du matériel intuitif et peut profiter à n'importe quelle branche.

Tout enfant possède un certain attrait natif pour le dessin ; cette disposition doit être cultivée, guidée, développée dès les premières années scolaires, non seulement comme exercice d'éducation esthétique de l'œil et de la main, mais aussi comme moyen d'expression. Un objet demande à être regardé bien attentivement et consciencieusement pour être reproduit par le dessin : cet exercice oblige donc à l'observation. Les dessins des petits enfants nous font voir tout ce qu'il y a d'incomplet, de fugitif dans leurs perceptions visuelles. Les lignes essentielles passent souvent inaperçues tandis que celles de détail prennent des proportions effrayantes. Il faut donc, ici encore, obliger peu à peu les enfants à voir, à regarder avec réflexion. Le dessin, chez les petits, sera l'exercice d'observation par excellence. Au bout d'un certain temps, ils y prendront goût, s'entraîneront et reproduiront avec assez d'exactitude ce qu'ils observeront en classe et au dehors.

Evidemment, il ne faudrait pas que le temps d'une leçon d'histoire naturelle ou autre fût, en majeure partie, consacré au dessin. On ne dessinera dans la leçon que ce qui peut être tracé en quelques minutes, un organe caractéristique de l'être, le bec d'un rapace, le contour d'une feuille. De nombreux exercices, et non les moins fructueux, seront laissés à l'initiative de l'élève et exécutés à la maison.

Depuis un certain nombre d'années, le dessin a pris une place importante à l'école primaire. On lui a fait une large part dans l'élaboration des programmes. Il existe néanmoins une lacune. Le dessin est trop enseigné pour lui-même et pas assez lié aux autres branches. Ainsi de nombreux

sujets de compositions gagneraient à être illustrés par les élèves, de petites vignettes très sobres, de simples croquis prouvant qu'ils ont observé ce qu'ils décrivent, qu'ils savent ce dont ils parlent et que leurs phrases traduisent des connaissances réelles. En géographie, les exercices de cartographie ont fait leurs preuves ; on pourrait s'attacher moins à la copie des cartes et se rapprocher davantage de ce qui se présente journellement sous les yeux de l'enfant en faisant appel à son esprit d'observation. Enfin, le dessin peut être apparenté à toutes les autres branches du programme et habitue les enfants à mieux observer les choses ordinaires de la vie et les êtres qui les environnent.

Il y aura lieu aussi d'intéresser à la question les maîtres spéciaux de dessin afin que, dans l'ordonnance de leur programme, assez libre d'ailleurs, ils veuillent bien tenir compte des matières qui font l'objet de l'enseignement dans les autres branches et travailler de concert au moment opportun.

Aucune branche, mieux que le dessin, ne peut s'adapter aux tendances actuelles de notre pédagogie et de nos méthodes de concentration. L'essentiel est qu'on ne cherche jamais dans l'image un moyen de se passer de la réalité, qu'on en mesure toujours l'intérêt au « réel » et que l'observation de la vie, principe de la méthode, en reste invariablement le but.

Ajoutons, pour terminer, que l'esprit d'observation exerce et fortifie la volonté puisqu'il exige un effort ; il développe la personnalité. Ces deux points sont essentiels : si l'esprit et la science contribuent au bonheur et à la perfection de l'individu, ils n'y suffisent pas. Ce qu'on veut importe, en ce monde, plus que ce que l'on pense, et le savoir ne serait pas de grande valeur s'il n'exerçait une influence sur l'action. Pour combattre l'intellectualisme et former des hommes de volonté, de caractère et d'action, il ne faut pas que les maîtres pensent que l'instruction est une chose et que l'éduation en est une autre. Ces deux buts doivent marcher parallèlement et se confondre. L'école, tout en donnant le savoir, doit, par ce savoir lui-même, tremper le caractère et former le cœur. Faire l'éducation morale par l'instruction, tel est le but de notre école primaire, mais en agissant dans un milieu déterminé, dans un concours de circonstances particulières de personnes, d'espace et de temps. Nous tendons à ce que l'enfant vive sa vie pleinement, chrétiennement, parmi telles personnes, dans tel temps, en tel lieu. Et ce millieu est celui où il est né, où il vit et vivra vraisemblablement toujours : le milieu local. C'est pour ce milieu qu'il faut l'éduquer.

CONCLUSIONS

1. L'observation directe dans l'enseignement donne à l'enfant la connaissance du milieu où la Providence l'a placé, en le mettant en contact avec les êtres qui l'entourent.

2. L'observation spontanée de l'enfant est inexacte, superficielle et incomplète ; elle devra être rendue méthodique et voulue.

3. L'observation directe des êtres du milieu local est supérieure aux tableaux, dessins, collections du musée scolaire ; cependant, les tableaux seront utiles dans les répétitions et pour renforcer l'observation directe ; les objets du musée scolaire serviront à rappeler, concentrer, unifier les images acquises par l'examen intuitif.

4. La valeur éducative de l'observation directe est incontestable. Elle affine les sens, développe l'intelligence, l'esprit d'observation et l'esprit pratique tout en forçant l'attention des élèves par l'intérêt qu'elle présente.

5. Pour obtenir ce résultat, il faut partir toujours du milieu local, du « connu » et tenir compte du savoir acquis par les facteurs extra-scolaires : l'ambiance sociale et l'expérience personnelle de l'enfant.

6. L'abondance des matières, les classes trop nombreuses et la grande différence d'âge chez les élèves constituent pour l'observation directe de sérieux obstacles.

7. La leçon en plein air est l'idéal de l'enseignement par intuition directe, mais des raisons diverses ne la rendent praticable que difficilement et rarement. Tout au plus en peut-on faire une, deux par mois.

8. La tâche d'observation, qui n'est point une leçon, mais seulement un élément, un auxiliaire de la leçon, supplée aux difficultés que présente la leçon en plein air, en mettant l'enfant en relation immédiate avec le milieu local.

9. La tâche d'observation doit être nettement déterminée et aboutir à des idées rationnelles servant de base à une leçon du programme.

10. Il importe de tenir compte, dans les tâches imposées, de l'intelligence et de l'âge des élèves.

11. La tâche d'observation convient au besoin d'activité

de l'enfant ; elle tient en éveil sa curiosité et l'oblige à regarder, à réfléchir, à préciser.

12. Au cours de la leçon en classe, l'observation directe est mise à contribution dans l'introduction aperceptrice, dans la partie concrète et dans l'application.

13. Un excellent exercice comme contrôle de l'observation est le dessin ; celui-ci sera cultivé, non seulement comme spécialité, mais comme adjuvant à employer dans les autres branches du programme.

14. Dans toutes les branches du programme il faut faire appel, aussi souvent que possible, à l'observation directe, car tout l'enseignement doit jaillir du milieu local, où vit l'enfant. C'est pour ce milieu qu'il faut l'éduquer.

Fribourg, le 29 mai 1913.

A. GUTKNECHT, *institutrice.*

LISTE

DES

rapporteurs de district et des maîtres qui ont traité la question mise à l'étude.

Ier arrondissement (Broye).

Rapporteur : M. Ducry, Charles, Seiry.
Collaborateurs :

Mlles Badoud, A., Dompierre ; Bugnet, M., St-Aubin ; Cardinaux, B., Montagny-les-Monts ; Carrard, Th., Estavayer ; Charrière, L., Montet ; Ducarroz, A., Cousset ; Joye, A., Mannens ; Perriard, A., Vuarnoz, S., Estavayer ; Schneuwly, L., Montagny-la-Ville ; Zamofing, J., Bussy ; MM. Ballif, F., Murist ; Berset, A., Forel ; Berset, Ant., Surpierre ; Bersier, L., Châbles ; Bise, F., Dompierre ; Bise, E., Rueyres-les-Prés ; Bondallaz, D., La Vounaise ; Brasey, A., Estavayer ; Brasey, J., Lully ; Chammartin, H., Mannens ; Corboud, F., Montbrelloz ; Defferrard, M., Granges-de-Vesin ; Dessibourg, P., Estavayer ; Dessarzin, H., Nuvilly ; Gremaud, J., Vuissens ; Grognuz, A., Les Friques ; Loup, L., Gletterens ; Losey, E., Montborget ; Roulin, L., Bussy ; Sautaux, E., Montagny-les-Monts ; Sansonnens, L., Villeneuve ; Singy, M., Russy ; Sauteur, A., Morens ; Thévoz, F., St-Aubin ; Thierrin, F., Font.

IVme arrondissement : Section A. Ville de Fribourg.

Ont envoyé des travaux :

Mlles Bochud, J., Bossel, L. ; Cardinaux, J. ; Cardinaux, E. ; Carrel, L. ; R. Sr Corboud, E. ; Mlles Daguet, P. ; Fornerod, L. ; Kolly, E. ; Marchand, V. ; Plancherel, C. ; Progin, L. ; Savoy, E. ; Villard, B. ; Zosso, L. ; MM. Bise, J. ; Crausaz, L. ; Dessibourg, J. ; Pilloud, C. ; Renevey, A. ; Villard, A. ; et Wicht, A., à Fribourg.

IVme arrondissement : Section B. Cercles de Belfaux et de Cournillens.

Rapporteur : M. Progin, O., Cormérod.
Collaborateurs :

Mlles Aubert, M., Cutterwyl ; Butty, J., Corminbœuf ; R. Sr Banderet, S. ;

Mlles Misteli, M.-L., Belfaux ; Monney, F., Villarepos ; M. Passaplan, L., Corminbœuf.

N.-B. — Les instituteurs dont les noms ne figurent pas dans cette liste ont traité un autre sujet pédagogique mis à l'étude par M. l'Inspecteur de la Sarine.

IVme arrondissement B. : Cercles de Prez, Farvagny et le Mouret.

Rapporteur : M. Loup, A., Prez-vers-Noréaz.
Collaborateurs :

R. Srs Alphonse de Saint-Paul, Bonnefontaine ; Alma, Cottens ; Andrée, Angèle, Ependes ; Besson, Ponthaux ; Me Bitterlin, Rossens ; R. S^rr Danielle, Ependes ; Dewarrat, Marly ; Eusèbe, Posat ; Francey, Treyvaux ; Mlles Fragnière, Zénauva ; Hermann, Noréaz ; R. Sr Hegglin, R. Sr Iten, Farvagny ; Me Joye, J., Ependes ; R. Srs Joye, Vuisternens ; Louis-Marie de la Croix, Marie du Calvaire, Bonnefontaine ; Marie-Eulade, Praroman ; Morard, Treyvaux ; Pauline de la Croix; Praroman ; Pontet, Onnens ; Rickenbach, Prez ; Sallin, Farvagny ; Seydoux, Lentigny ; Sigisberte, Arconciel ; MM. Andrey, Onnens, Bise, G., Cottens ; Bugnon, P., Corserey ; Chardonnens, Neyruz ; Chavaillaz, Ecuvillens ; Dévaud, Treyvaux ; Gumy, Corpataux ; Maillard, Lentigny ; Michel, Villarlod ; Rossier, L., Praroman ; Rotzetter, Magnedens ; Sautaux, Posieux ; Thierrin, J., Zénauva ; Tinguely, J., Autigny.

Vme arrondissement : Gruyère.

Rapporteur : M. Nidegger, J., Montbovon.
Collaborateurs :

R. Srs Auderset, Sorens ; Bapst, Riaz ; Brasey, Gumefens ; Charrière, Gruyères ; Chantal, La Tour ; Mlles Currat, Desbiolles, Bulle ; Dey, Pont-en-Ogoz ; R. Srs Dheilly, Les Sciernes ; Dunand, Broc ; Grandjean, Gruyères ; Mlles Gaudard, Jacolet, Magnin, Bulle ; Morand, A., Enney ; Morand, L., Hauteville ; R. Srs Morard, Gruyères ; Pometta, La Tour ; Mlle Pinaton, Bulle ; Mlle Pittet, Grandvillard ; R. Srs Rouiller, Riaz ; Stirnimann, Avry-devant-Pont ; Schwager, Broc ; Seydoux, Cerniat ; Savoy, Stekoffer, Gruyères ; Sépibus, La Tour ; Mlles Stajessi, Charmey ; Sauterel, Le Pâquier ; R. Srs Tschan, La Tour ; Werner, Gruyères ; Zürcher, Sorens ; MM. Baudère, Broc ; Beaud, Albeuve ; Brasey, La Valsainte ; Clerc, Enney ; Currat, Corbières ; Coquoz, Broc ; Desbiolles, Bulle ; Grandjean, Pont-en-Ogoz ; Hauswirth, Mothélon ; Maradan, Cerniat ; Monney, Bulle ; Overney, Gumefens ; Pasquier, La Roche ; Ruffieux, F., Bulle ; Ruffieux, L., La Tour ; Terrapon, La Roche ; Thorimbert, Botterens.

VIme arrondissement : Glâne.

Rapporteur : M. Delabays, F., Lussy.
Collaborateurs :

Mlles Baumgartner, H., Romont ; Bays, M., Rue ; Berger, E., Villarimboud ; Bitterlin, M., Châtonnaye ; Borcard, M., Rue ; Dématraz, L., Chavannes-les-Forts Genoud, I., Le Saulgy ; Gillaud, I., Romont ; Golliard, M., Mézières ; Grand, M., Romont ; Gumy, R., Les Glânes ; Hensler, E., Romont ; Lafaverges, C., Torny-le-Grand ; Margueron, I., Villarimboud ; Pochon, B., Romont ; Pfyffer, H., Siviriez ; Richard, L., Auboranges ; Ridoux, J., Vuisternens-devant-Romont ; Rossel, F., Chapelle-Gillarens ; Seydoux, B., Vauderens ; Seydoux, L., Villaranon ; Sublet, M., Villaz-St-Pierre ; Sudan, M., La Joux ; Thorimbert, L., Châtelard ; Vez, Th., Middes ; MM. Abriel, F., Châtelard ; Abriel, I , Massonnens ; Brulhart, P., Ursy ; Chatton, A., Romont ; Chenaux, L., Villarsiviriaux ; Dénervaud, J., Vauderens ; Descloux, E., Chavannes-les-Forts ; Dessarzin, Ph., Villaz-St-Pierre ; Eggerswyler, F., Châtonnaye ; Gendre, E., Lieffrens ; Grivel, H., Orsonnens ; Jungo, J., Villargiroud ; Marguet, A., Villaraboud ; Menoud, L., Blessens ; Monnard, A., Esmonts ; Mottet, F., Chavannes-sous-Orsonnens ; Page, I., Sommentier ; Perroud, A., Berlens ; Pittet, P., Estévenens ; Pittet, P., Mézières ; Rey, A., Montet ; Roggo, L., Vuarmarens ; Rossier, L., Chapelle ; Rotzetter, P., Billens ; Rouiller, F., Promasens ; Schorroz, E., Grangettes ; Sudan, P., La Joux ; Terrapon, I., Prez-vers-Siviriez ; Vauthey, F., Vuisternens.

VIIme arrondissement : Veveyse et cercle de Vaulruz.

Rapporteur : M. Renevey, M. Progens.
Collaborateurs :

Révérendes Sœurs de Châtel, du Crêt, d'Attalens et de Vuarrat ; R. Srs Antoinette, Sales ; Louise-Pacifique, Porsel ; Révérendes Sœurs de Semsales ; Mlles Bæriswyl, J., Vuadens ; Bossel, L., Besencens ; Braillard, B., Le Jordil ; Cardinaux, M., Remaufens ; Chollet, M., Vaulruz ; Corboz, L., Vuadens ; Dunand, L., Vaulruz ; Genoud, J., Prayoud ; Lehmann, L., Pont ; Maillard, L., La Rougève ; Maillard, B., Granges ; Savoy, B., Vuadens ; MM. Cartier, C., Attalens ; Déglise, J., Granges ; Gauderon, D., Bouloz ; Gremaud, J., Châtel ; Gabriel, L., La Verrerie ; Frère Bernard, Attalens ; Grandjean, F., Grattavache ; Jaquet, Magnin, J., Vuadens ; Morel, J., Bossonnens ; Musy, I., Semsales ; Musy, J., Fruence ; Pachoud, A., Tatroz ; Plancherel, C., Vaulruz ; Pfulg, C., Le Crêt ; Perrin, H., Romanens ; Rossier, A., Porsel ; Schrœter, E., Châtel ; Thorin, J., Sales.