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

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 36 (1907)

Heft: 17

Rubrik: Échos de la presse

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: 07.01.2026

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

gieuse ? Pour cela, il faut que le corps enseignant et le clergé marchent la main dans la main. Soyons et restons toujours unis. On dit quelquefois : l'instituteur a son ouvrage à lui ; la religion, la morale, c'est l'affaire du prêtre. Cette assertion n'est pas juste : vous savez que le prêtre et l'instituteur cultivent les âmes et les intelligences, et que, dans ce domaine complexe de l'éducation intellectuelle et morale, le travail de l'un complète celui de l'autre. Il doit donc y avoir harmonie entre ces deux éducateurs, entre l'instituteur et le prêtre. C'est pourquoi, Mesdames et Messieurs, je porte mon toast à l'union toujours plus intime du clergé et du corps enseignant. (*Longs applaudissements.*)

(*A suivre.*)

ÉCHOS DE LA PRESSE

Sous le titre SAVOIR LIRE, M. Emile Faguet de l'Académie française, a écrit pour le *Manuel général* un délicieux article, que nous reproduisons intégralement.

« Comment doit-on lire ? En vérité, je me le demande encore après quarante ans de professorat. Ne croyez pas que je veuille examiner la question ou les questions de l' « art de la lecture », de cet art auquel le bon Legouvé avait consacré les trois quarts de sa vie, qui fut à peu près d'un siècle. Cela est bien démodé et je ne crois pas que nulle part on y songe encore.

L'excellent homme avait inventé une chose épouvantable. Il lisait bien, lui, personnellement, quoique trop en acteur ; mais il avait inventé une chose épouvantable. Il avait inventé l'art de lire artificiellement.

Entre ses mains, ou, si vous voulez, entre ses lèvres, c'était supportable ; ce n'était même pas sans agrément ; mais dans la bouche de ses disciples, c'était horrible. J'en entends encore un. Comme parmi les multiples préceptes de Legouvé, le plus important, l'essentiel était : « saisir *le mot de valeur* et le mettre en relief, mon disciple, je veux dire celui de Legouvé, s'appliquait fermement à saisir le mot de valeur et à l'asséner au travers de la figure de ses auditeurs. Et, par ainsi, disant « les Prunes » d'Alphonse Daudet, qui avaient, je ne sais pourquoi, à cette époque, une vogue extraordinaire, il commençait ainsi :

Mon oncle avait un GRAND jardin
Et MOI, j'avais une cousine...

Qu'est-ce qui lui avait dit que *grand* était le mot « de valeur » du premier vers et que *moi* était le mot de valeur du second, je n'en

sais rien ; ces choses-là doivent se sentir ; mais il gonflait le mot *grand* comme un ballon et le mot *moi* comme un pneu de bicyclette.

Et cela continuait jusqu'à la fin avec un mot de valeur par chaque vers. Cela faisait grincer des dents. C'est depuis ce temps-là que je n'ai pas pu souffrir les « Prunes » d'Alphonse Daudet, que, du reste, auparavant, je n'aimais pas.

Donc ce n'est pas de cela que je veux vous parler. Chacun doit lire selon son tempérament et selon son intelligence, et s'il est intelligent et parle d'une façon distincte, il lira bien. Mais il y a autre chose. Comment faut-il lire aux élèves les textes classiques, c'est-à-dire *dans quelle mesure et selon quel sectionnement* faut-il les lire ? Faut-il les lire d'une seule tenue ou faut-il les couper pour y intercaler des commentaires ? Faut-il faire les commentaires après tout le morceau lu ; ou faut-il faire précéder de commentaires le morceau à lire, ou faut-il, toutes les dix ou quinze lignes lues, introduire les réflexions ?

Tous ces systèmes ont du bon et du mauvais. A première vue, par exemple, vous devez trouver absurde celui qui consiste à mettre le commentaire *avant* et le texte *après*. Eh bien ! Il peut se défendre. Sarcey me disait et (il s'agissait d'un public d'adultes) : « *Traduisez* avant de lire, toujours *avant*. C'est à cette seule condition que le public comprendra. Jeté dans le texte, il n'y entend rien. Il faut d'abord lui donner l'idée du texte en langage de maintenant, en mauvais langage, et, ensuite, dans ce moule, pour ainsi parler, il reçoit le texte ancien ; et il a quelque chose en lui pour le saisir. »

Il y a beaucoup de vrai dans cette méthode que l'expérience avait enseignée au bonhomme. L'inconvénient, c'est que le *texte vrai* venant après le texte inventé par vous paraît une répétition et peut, par les enfants surtout, n'être pas écouté. Ne nous dissimulons pas cet inconvénient ou ce danger.

Autre méthode : lire tout le *morceau du jour*, une fable de la Fontaine par exemple ou une page de Bossuet et l'expliquer ensuite. Le bon de ceci, c'est que vous aurez d'abord jeté à l'oreille et à l'esprit de l'enfant *l'ensemble* du morceau et qu'il aura, chose essentielle, une sensation ou impression d'ensemble. Très bon cela. Seulement, le commentaire portant sur tout le morceau aura quelque chose de vague, de général au moins et de trop synthétique ; *ou*, si vous allez chercher quelques détails pour les mettre en lumière et en faire sentir la beauté, en expliquer le sens, vous avez comme l'air de pêcher à la ligne. Encore une méthode qui a du bon et du mauvais.

Enfin — je suppose encore — vous lisez dix lignes par dix lignes. Fort bien ; c'est encore la méthode la plus naturelle. C'est *lire avec l'enfant* et, quand il devrait avoir une idée, *ou quand il*

l'a, la lui suggérer, ou compléter celle qu'il commence à avoir. C'est tout à fait lire et penser avec lui. Oui ; mais avec ce procédé, c'est l'ensemble qui échappe complètement ou qui peut échapper, et voilà le mauvais côté de la méthode. C'est une espèce de morcelage qui ne laisse dans l'esprit de l'enfant que des idées de détail et que de menues sensations de goût.

Tirez-vous de là ! Rien n'est plus difficile.

Je vous vois venir. « Une conciliation des trois méthodes... » Très juste : 1° donner une idée générale de tout le morceau, l'introduire, pour ainsi parler, auprès du public ; 2° l'expliquer phrase par phrase *en le faisant entendre*, ce qui est l'essentiel, et en le faisant admirer par la mise en relief des plus belles choses qu'il contient ; 3° le relire en entier sans une seule interruption et mettre ensuite en vive lumière l'idée générale qu'il contient. Rien de mieux évidemment, et c'est ceci, en somme, que je recommande.

Seulement je reconnais que pour nos Français surtout, si vifs et toujours pressés, *c'est beaucoup insister*. L'élève aura la sensation qu'on lui aura lu trois fois le passage et peut être à la troisième, et peut-être même à la seconde, il n'écoutera plus. Ah ! que c'est difficile !

La vérité est qu'il y a une méthode pour chaque chose qu'on lit. Selon la chose qu'on lit, une des méthodes précédemment indiquées est la bonne et est nécessaire et suffisante, *ou* encore c'est la combinaison des trois méthodes qui est indiquée.

Vous lisez une épigramme : il est à peu près nécessaire que vous employiez la méthode N° 1 et elle seule. Vous *introduisez* l'épigramme en la donnant vous-même, en prose, à moitié ou aux trois quarts ; puis vous la lisez ; puis vous n'ajoutez rien du tout, une épigramme délayée étant insipide.

Vous lisez une fable de la Fontaine : vous la sectionnez raisonnablement, selon que vous jugez qu'elle se compose de deux, trois ou quatre parties. Chacune de ces sections, vous la lisez entière ; puis vous la commentez ; et enfin, de la fable en son ensemble, vous donnez l'idée générale.

Vous lisez une dissertation un peu difficile. Ici, c'est la combinaison des trois méthodes, dans la mesure que vous jugerez convenable et selon la force d'attention que vous supposez à vos disciples, qui s'impose nécessairement à vous.

Il n'y a donc pas de science toute faite, il n'y a donc pas de recette pour lire un texte ; il y a un art, très souple, ou qui doit être très varié, pour lire différents textes, et c'est l'intelligence que vous aurez de chaque texte qui doit vous guider.

De quelle manière le texte de ce jour doit-il être manié, c'est ce que vous devez vous demander tous les matins. Il n'y a pas, du reste, d'exercice plus utile ni plus fécond pour l'esprit.

« Et maintenant, me direz-vous, nous voyons quelques linéaments de l'art de lire ; mais *l'art de faire lire l'élève*, qu'en pensez-vous ? » — Ah ! celui-ci, mes amis, j'estime qu'il dépasse mes forces de vous renseigner sur lui, même à moitié. Faire lire et faire expliquer les élèves, on y réussit parfois, mais comment y réussit-on ? Je veux être mis tout de suite à la retraite si je le sais. Il n'y a rien de plus malaisé.

Après tout, il est probable que le meilleur moyen de leur apprendre à lire, c'est de lire bien devant eux. Et c'est la grâce que je vous souhaite.

L'enseignement du dessin à l'école primaire

Cette importante question mise à l'étude par M. Perriard, inspecteur du IVme arrondissement, a été traitée par 13 instituteurs et 3 institutrices.

I. *Introduction du dessin à l'école primaire.*

Depuis quelques années le dessin a été introduit dans nos écoles. Jusqu'à nos jours, l'enseignement de cette branche a beaucoup laissé à désirer. Si le dessin a tant de peine à conquérir sa place à l'école primaire, ne faut-il pas en rechercher les causes dans les motifs suivants :

a) Manque de préparation pratique du maître ;

b) Défaut de méthode complète ;

c) Erreur où plusieurs se trouvent de ne voir dans le dessin qu'un art d'agrément ;

d) Fausses idées sur l'utilité du dessin et sur les résultats que l'on doit rechercher dans l'enseignement de cette branche.

Tout homme qui pénètre dans le monde pédagogique primaire sait à quoi s'en tenir sur le manque de préparation des maîtres pour le dessin. Pour beaucoup d'instituteurs, l'obligation d'enseigner le dessin à l'école a été une très lourde tâche et ils ne s'y sont résolus qu'à leur corps défendant. Aussi bien, il est très difficile à un régent, un peu faible pour le dessin, de se créer un programme pour l'enseignement de cette branche. Il n'est pas possible de suivre complètement une méthode, car dans chaque ouvrage vous vous heurtez à des impossibilités, à des partis-pris de spécialistes, à des travers sans nombre, et, si vous ne savez pas faire la part du feu, vous vous noyez dans un verre d'eau.