

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Zeitschrift:</b> | Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique |
| <b>Herausgeber:</b> | Société fribourgeoise d'éducation   |
| <b>Band:</b>        | 41 (1912)   |
| <b>Heft:</b>        | 17  |
| <b>Rubrik:</b>      | 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:** 20.02.2026

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

examen des comptes de 1910, placement de capitaux, taux des titres hypothécaires, impôt sur les titres, pensions, perception des cotisations, rentrée des arriérés, etc., etc. Dans cette dernière catégorie, ne figurent pas moins de 63 cas individuels de retard dans le payement des cotisations et autres redevances. En outre, 10 affaires ne souffrant pas de trop longs retards ont été liquidées par voie de circulation des pièces.

Toutes ces questions ne sortent pas du cadre ordinaire dans lequel se trouve enfermée une administration comme celle de la Caisse de retraite. Aucune ne présente un intérêt spécial et quelques-unes des décisions prises ont, du reste, déjà été mentionnées dans le cours de ce travail. Nous ne nous étendrons donc pas davantage sur ce sujet et terminerons ici notre compte rendu en nous réjouissant avec vous du beau résultat financier de l'année 1911. Nous félicitons le corps enseignant d'avoir compris, quoique un peu tard, que le meilleur moyen de mettre la Caisse de retraite à même de satisfaire à sa tâche, dans le présent et dans l'avenir, est de lui donner pour base un capital aussi élevé que possible. Les besoins matériels du corps enseignant, comme des autres classes de la population, augmentent rapidement, tandis que les ressources que l'Etat peut mettre à notre disposition resteront toujours forcément limitées. Pour les membres qui attendent de notre institution de prévoyance une aide plus efficace, c'est donc, plus que jamais, le moment de mettre en pratique la vieille devise : Aide-toi, le Ciel t'aidera.

La Tour-de-Peilz, juin 1912.

POUR LE COMITÉ :  
*Le Secrétaire : H. GUILLOD.*

---

## ÉCHOS DE LA PRESSE

---

*Comment parler aux enfants ?* — « Avec les enfants, qui sont par excellence des vivants, il faut être frais, vivant, tout à fait à son affaire, comme si la chose décrite vous arrivait sur l'heure. Le moindre détail réaliste et vécu laisse plus de traces que tout un long exposé abstrait. La vie, si seulement on le lui permet, s'enseigne par elle-même. Et je suis convaincu qu'il n'y faut pas de qualités spéciales. Pourvu qu'on sache se découvrir sa véritable veine naturelle et s'en servir, chacun a de quoi trouver autour de lui ce qu'il faut et le donner ensuite. Ne disons pas qu'il faut être comme celui-ci ou celui-là qui ont des dons exceptionnels. Certes, ceux-là peuvent nous donner une première impulsion ; mais une fois cette impulsion reçue, on peut marcher par soi-même, renouveler, étendre, enrichir l'expérience d'autrui. Aimer les enfants, rester près des enfants par le cœur, être un brave homme avec des yeux ouverts et des oreilles attentives, si vous y joignez ce que chacun a appris et recueilli de la vieille expérience de l'humanité, cela suffit à vivifier vos paroles et à faire de vous des éveilleurs d'âmes. »

*L'interrogation.* — Autant de maîtres autant de procédés d'interrogations. Il en est d'excellents ; il en est de médiocres. Tel interroge peu ou pose des questions trop simples, ou met lui-même la réponse dans sa demande, ou s'arrange de telle façon qu'un oui ou un non va le satisfaire ; il ne suscite pas l'effort. Tel autre, par des questions trop nombreuses et précipitées, hache menu les réponses des élèves, ne leur laisse pas le temps de développer à leur aise leurs idées et les habitue insensiblement à n'agir qu'à coup d'aiguillon. Celui-ci déconcerte par sa brusquerie, celui-là a l'air de tendre des pièges ou de proposer des énigmes, on dirait qu'il prend plaisir à embarrasser et à confondre. En voici un, fort impatient, qui commence lui-même les réponses et quelquefois les achève ; cet autre n'admet que la formule qu'il a dans la tête et rejette impitoyablement toutes celles qui ne se conforment pas à son type...

Un défaut dans lequel on tombe assez souvent consiste à poser une question trop générale, trop complexe ou trop étendue, qui n'a pas un objet assez apparent, précis et déterminé, et qui laisse flottant et indécis l'esprit de l'enfant sur la voie à prendre pour arriver à la réponse.

Beaucoup de questions s'amorcent par cette question : « De quoi avons-nous parlé dans notre dernière leçon d'histoire (ou de géographie, ou de morale, ou d'instruction civique) ? » L'élève a retenu certains détails qui l'ont frappé, plutôt qu'une conception de l'ensemble ; il a, selon le cas, trop à dire ou trop peu ; il se tait. Le « que voyez-vous sur cette image ? » si souvent entendu, ne met pas davantage l'enfant sur la route ; il voit trop de choses, il voit confusement, en gros, et s'il répond, c'est à l'aventure, par une nomenclature sans grand intérêt. Nous nous surprenons à demander à nos élèves, après avoir lu un texte littéraire : « Qu'a-t-on voulu nous montrer dans ce morceau ? » Notre auditoire reste en suspens, il ne peut dévider tout seul cet écheveau. Et surtout les « comment ? » sont pleins d'incertitudes et de précipices. « Comment est le personnage qui est sur cette gravure ? » Ce « comment » a des frontières trop larges. Resserrez-les. Désignez avec une suffisante précision l'attribut, la catégorie que vous avez en vue. Nous ne redirons jamais assez que nous sommes exposés à errer parce que, invinciblement, nous prêtons aux enfants notre propre mentalité. Ce qui est fort clair pour notre esprit peut être pour eux tout à fait obscur. S'ils ne saisissent pas en plein la question et s'ils n'ont pas assez rapidement l'intuition de la réponse à donner, ils se déconcertent et, leur timidité aidant, ils se réfugient dans un laconisme désespérant ou, ce qui est plus grave, ils prennent l'habitude de parler au hasard. Et, dans tous les cas, le maître que le temps presse est obligé de secourir son élève et répond à sa place ; la collaboration active dont on fait grand état, est encore une fois abandonnée. C'est que, en effet, l'interrogation et surtout l'interrogation inventive ou socratique, a pour but de solliciter, de diriger, de soutenir l'effort personnel des élèves. C'est une tactique qui n'est efficace que par la manœuvre appropriée de l'analyse. Le complexe est inabordable, réduisons-le donc au simple, divisons les difficultés en autant de parcelles qu'il est requis pour mieux les résoudre. La question est trop générale ; mais c'est un tout dont il est facile

de faire voir isolément les parties et de montrer l'enchaînement par des questions à objet restreint et à but prochain, précises et coordonnées. Il en est de la question trop large et par suite trop vague comme d'un problème ; il convient de l'analyser. Que me demande-t-on ? Pour obtenir tel résultat, que me faut-il au préalable connaître ? Ces questions que l'élève se pose quand il s'agit de résoudre un problème, c'est à nous de les formuler, quand nous prétendons l'amener à une réponse d'un caractère compréhensif. Au lieu d'essayer de lui faire franchir d'un saut la montée qui conduit à la vérité, adoptons une marche en échelons, marquons des étapes dans cette ascension, découpons des degrés dans cette pente escarpée ; mais que l'enfant aille seul et à son pas, sur ce chemin ainsi accommodé à son infirmité. Nos questions liées, chacune conduisant à la suivante, le soutiennent sans le porter ; on amène l'élève à répondre, comme la mère apprend à marcher à son enfant, en ménageant ses efforts, en ne demandant jamais trop à sa faiblesse, en lui assurant des succès gradués.

Poser ainsi des questions limitées et ordonnées en séries, c'est rapprocher, autant qu'il est possible de le faire à l'école primaire, l'enseignement de la recherche et de la découverte, c'est vraiment faire de l'interrogation, en son fond, une leçon de méthode et de réflexion.

\* \* \*

*L'enseignement collectif.* — C'est un art difficile que celui de bien conduire une leçon collective. Il n'y a pas deux feuilles semblables dans une forêt, dit-on ; il n'y a, plus sûrement encore, pas deux élèves semblables dans une classe. Or, nous ne pouvons faire abstraction de l'individualité différente des écoliers. « L'élève perdu dans le troupeau se désintéresse d'un enseignement qui n'est pas pour lui, qui n'est pas suffisamment à sa mesure, qui ne stimule pas immédiatement son activité propre : Il « suit » d'un pas moutonnier, sans élan, sans goût. L'enseignement ne porte pas parce qu'il n'est pas assez individualisé, il ne profite, par accroc, qu'aux mieux doués ; il n'est pas vraiment collectif.

D'autres fois, l'enseignement semble n'être offert qu'à quelques élèves seulement. Il est approprié, de propos délibéré ou inconsciemment, à leurs aptitudes ; mais les autres élèves sont réduits à l'état de comparses. Pourquoi certains élèves s'imposent-ils ainsi à l'esprit et à l'attention du maître ? Les raisons ne sont pas toutes faciles à discerner, mais c'est un fait plus commun qu'on ne pourrait croire. Qui n'a assisté à ces leçons où un excellent maître a commencé par s'adresser à toute la classe, utilisant toutes les forces, faisant sur tous les bancs circuler la vie ? Puis, vous avez pu voir, avec étonnement, se rétrécir l'aire de son action, il découpaient une tranche dans son auditoire, il ne s'adressait plus qu'à un groupe d'élèves, n'ayant d'yeux que pour eux, n'interrogeant qu'eux. Et même, il lui arrivait parfois de tourner le dos au reste de la classe. La leçon collective se muait, à l'insu de son auteur, en leçon particulière.

La leçon collective suppose la connaissance exacte de tous les élèves et le désir vénélement d'être utile à tous. Car du jour où par une étude

attentive, nous avons réussi à discerner les tendances, les goûts, la « dominante » d'un élève, du jour où il nous est connu, il éveille notre intérêt et préoccupe notre esprit. Nous savons où l'atteindre, comment manœuvrer, nous sentons les mots qu'il faudra dire à son intention, le coup d'œil qui l'excitera; mieux on a pénétré ses élèves, plus on les aime, moins on est exposé à les confondre en une masse indistincte. L'enseignement collectif est affaire de volonté, et par conséquent d'habitude, d'entrainement; on arrive à tenir présente à l'esprit la personnalité de chaque élève quand on s'adresse à toute sa classe. On conte que Mozart, dirigeant un orchestre, entendait le son de chaque instrument et suivait avec une minutieuse exactitude le jeu de chaque musicien. Le bon instituteur, maître de lui-même et de sa classe, pourrait souvent en dire autant».

Ces remarques de M. Paul Bernard, dans le *Volume*, sont très fines et très adéquates. Il est incontestable que souvent l'enseignement n'est collectif que par l'aspect extérieur. Tantôt il se disperse sur tous sans pénétrer la masse, tantôt il tend à devenir individuel. Que l'on se surveille donc!

Eugène DÉVAUD.

---

## CHRONIQUE SCOLAIRE

---

**Fribourg.** — Dans ses séances du 28 septembre, du 5 et du 11 octobre, le Conseil d'Etat a appelé M. Emile Cardinaux, professeur à l'école secondaire de Châtel-St-Denis, au poste de secrétaire de la Direction de l'enregistrement et du contentieux fiscal. Il a nommé M. Jean Bæriswyl, à St-Ours, instituteur à l'école supérieure mixte de Tavel ; M. Antoine Berset, à Albeuve, instituteur à l'école mixte de Surpierre ; M. Paul Bugnon, à Torny-le-Grand, instituteur à l'école mixte de Corserey ; M. Louis Rey, à Frasses, instituteur à l'école des garçons de Matran ; M. Louis Roulin, à Villarsiviriaux, instituteur à l'école supérieure mixte de Bussy ; M. Joseph Waeber, à Guin, instituteur à l'école supérieure des garçons de Planfayon ; M. Félix Zbinden, à Heitenried, instituteur à l'école supérieure mixte de St-Ours ; M<sup>me</sup> Joséphine Loup, à Fribourg, institutrice à l'école des filles de Massonnens ; M. le chanoine Schœnenberger, à Fribourg, professeur de religion à l'école secondaire professionnelle des garçons de la ville de Fribourg ; M<sup>le</sup> Marie Chollet à Vaulruz, institutrice à l'école inférieure mixte de Vaulruz ; M<sup>le</sup> Bernadette Maillard, à St-Martin, institutrice à l'école de Granges ; M<sup>le</sup> Brigitte Cardinaux, à Châtel-St-Denis, institutrice à l'école des filles de Montagny-les-Monts, et M<sup>le</sup> Louisa Schneuwly, à St-Aubin, institutrice à l'école des filles de Montagny-la-Ville.