

Échos de la presse

Objektyp: **Group**

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

Band (Jahr): **47 (1918)**

Heft 8

PDF erstellt am: **21.06.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

ÉCHOS DE LA PRESSE

On donne... on demande... — L'énoncé d'un problème de classe comprend deux parties : 1° Il expose les données ; 2° il énumère les inconnues. — Occupons-nous, pour aujourd'hui, des inconnues.

Lorsqu'on s'adresse aux tout petits, aux débutants, il n'y a pendant un certain temps qu'une question posée. Plus tard, on en groupe deux, puis trois... Primitivement, elles sont disposées *dans l'ordre même* où elles doivent être résolues. — Jusque-là je n'ai rien à dire. En maîtres prudents, vous rédigez vos énoncés en soulignant le plan qui doit guider des pas encore mal assurés. C'est bien.

Plus tard, la force des élèves croissant, l'instituteur use de malice. Il intervertit l'ordre des questions, ou bien il en omet quelques-unes. Certaines inconnues dont il ne demande pas explicitement la valeur jouent pourtant un rôle essentiel. Il faut les connaître pour calculer les « réponses » exigées. — Ces nouveaux cas, par rapport aux premiers, présentent une difficulté accrue qui exerce utilement la sagacité de l'élève.

Fort bien encore. J'admets ces énoncés, ou plutôt j'admets ce désir de rendre plus délicate la recherche d'une solution. Nous n'avons pas à guider toujours l'élève rigidement. Peu à peu nous l'abandonnons à lui-même, c'est de l'éducation bien comprise.

Voilà qui demeure entendu. Mais alors je propose, *très sérieusement*, de censurer l'énoncé, de le « caviarder », de laisser la fin en blanc. En effet, cette fin peut et doit être toujours la même : « On demande tout ce qu'il est possible de déduire des données : » — Et si la rédaction se répète pareille dans tous les problèmes, elle devient superflue. Il n'y a donc aucun inconvénient à la supprimer.

La ligne blanche que je substitue au texte insidieux me paraît plus franche. Celui qui intervertit l'ordre des questions, ou qui volontairement omet de demander une inconnue — auxiliaire indispensable —, celui qui rédige l'énoncé avec cette astuce, pose aux élèves un problème plus délicat que d'habitude et ne les prévient pas. S'il dictait simplement : « On demande... », les points de suspension ne dissimuleraient pas l'effort nouveau qu'il impose ; il n'y aurait plus de piège caché. Je vois donc les énoncés sous cette forme, en géométrie par exemple : « On prend tels et tels points ; on fait telles et telles constructions. On demande *d'étudier la figure.* »

Cette rédaction vague : « On demande d'étudier la question », aurait un autre avantage (pour des élèves entraînés — et c'est le cas que je suppose). En précisant avec minutie les points qui sont demandés, on limite trop souvent l'ardeur aux recherches qui caractérise les meilleurs esprits. J'ai vu le cas se produire. Dans une école normale, on avait posé ce problème : « A midi les aiguilles d'une montre sont en coïncidence. A quelle heure y seront-elles de nouveau ? » Les élèves avaient donné la réponse (4 h. 5 m...), mais sans voir qu'il y avait onze réponses faciles à trouver, sans avoir l'idée de généraliser la question : « A quelles heures les aiguilles sont-elles superposées ? » — et sans se demander : « A quelles heures sont-elles opposées ? » et sans demander : « A quelles heures sont-elles en positions réversibles ? »

Supposez l'énoncé que j'ai proposé : « On demande *tout* ce qu'il est possible d'obtenir », peut-être les élèves les mieux doués de la promotion auraient-ils eu moins de hâte à poser un porte-plume satisfait de son petit calcul. En tout cas, il serait bon d'apprendre à ces élèves, à nos élèves, cette vérité : *Un problème n'est jamais fini.* Et tel serait le sens de cet *etc....* qui doit, à mon sens, terminer tout énoncé de problème : « On demande, etc... »

(*Journal des Instituteurs.*)

* * *

Le rôle du facteur personnel dans l'éducation, par L. Dugas. — Il est incontestable que l'éducation et surtout l'instruction se perfectionnent, que les sciences progressent, que les méthodes et l'outillage s'améliorent, et cependant on ne voit pas que les enfants soient mieux élevés et les écoliers plus instruits. A quoi est dû ce stationnement de l'éducation dans un monde en progrès ? *Ne serait-ce pas que la pédagogie s'en fait accroire ?* Oui ; nous ne doutons pas assez de l'enseignement ; nous ne voulons pas voir qu'il est par lui-même et à lui seul sans action ; que toujours il appelle et jamais ne supplée l'adhésion personnelle.

N'envisageant que l'éducation intellectuelle, convenons que nos écoliers sont instruits de plus de choses, ou, si l'on veut, plus *informés* que leurs aînés ; mais que vaut leur instruction ? dans quelle mesure pénètre-t-elle en eux ?

Il est à craindre que le poids des connaissances dont on les charge ne soit trop lourd pour leurs épaules, que les matières dont on les gave *ne soient pas toutes assimilables ni réellement assimilées*. Sans prendre la mesure des cerveaux, on croit qu'il suffit de répandre l'instruction de la façon la plus large, la plus complète, et selon les méthodes les plus scientifiques. Mais c'est jeter la graine à tous les vents, sans se mettre en peine de savoir où elle tombera.

Une instruction restreinte est d'une assimilation plus aisée et d'un profit plus réel, en un sens, qu'une instruction vaste et encyclopédique, comme celle qu'on prétend donner aujourd'hui ! « Aussi les échecs de l'enseignement sont-ils plus graves, plus naturels et plus fréquents que jamais. Nous sommes menacés d'une nouvelle barbarie, pire que l'ancienne : nous risquons de voir des esprits promenés à travers toutes les connaissances comme des badauds à travers les vitrines d'une exposition nouvelle, demeurant étrangers à ces connaissances, incapables de se les assimiler, ahuris devant elles. »

Il est temps que la pédagogie se souvienne que le but de l'instruction et de l'éducation en général est la *formation des esprits*, non la *transmission de la science*, que celle-ci du moins doit être subordonnée à celle-là, à supposer qu'elle se puisse concevoir sans elle. (L'Education.)

* * *

Les écoliers de Lens. — Extrait du *Petit Parisien* qui a publié quelques notes touchantes de M. Emile Basly, député et maire de Lens, sur la vie des écoles et des écoliers de sa ville sous le bombardement.

... Nous avons eu beau choisir les caves les moins humides, les plus vastes — les caves de brasseurs avaient été réquisitionnées par les Allemands, pour leurs casinos, — ces jeunes poumons manquaient d'air, ces frais visages s'émaciaient. Songe-t-on que ces corps enivrés de mouvement, de vie, avaient perdu l'habitude de jouer ? Trois années sans récréations, telle fut l'existence de nos petits.

— Il faudrait organiser quelque chose pour développer ces enfants, me dit un jour l'excellent docteur Eymery, d'un ton soucieux.

— Quoi, mon ami ?

— Un cours d'exercices physiques.

— Sous les obus ?

— Le matin, de sept à dix, les Anglais ne tirent pas, on pourrait profiter de l'accalmie.

Le projet fut exécuté ; le cours d'éducation physique eut lieu dans les jardins de l'hospice ; les élèves furent pesés, mesurés chaque semaine, et le docteur Eymery, devant les résultats, se frottait les mains.

— Ils profitent, les mâtons, ils profitent ! s'écriait-il gaiement.

Mais à dix heures, il fallait se dépêcher de rentrer, car les projectiles recommençaient de pleuvoir.

* * *

Toujours les mêmes. — Nous lisons dans l'*Œuvre* :

Une institutrice de Cervières (Hautes-Alpes), M^{lle} Faure, vient de gagner, pour la troisième fois depuis cinq ans, un lot aux tirages du Crédit Foncier.

En 1912, ce fut un lot de 10,000 fr. ; en juin 1914, ce fut un lot de 100,000 fr. Cette fois, elle va toucher 50,000 fr.

Ce qui prouve que la justice n'existe pas, même quand on confie au hasard le soin de la répartir. (*Journal des Instituteurs.*)

* * *

C'est en forgeant... — ... Et la jeune institutrice me disait, l'air désolé :

« Impossible de rien obtenir en français ! Est-ce parce que chez eux, entre eux, ils parlent patois, petit nègre ou un français espagnol, je ne sais ; mais ce que je sais trop, c'est que je retrouve dans chaque nouvelle rédaction des fautes dix fois corrigées... Cependant, vous avez constaté vous-même que je ne néglige pas l'enseignement du français, qu'il y a place, à mon emploi du temps, et pour des exercices de vocabulaire, et pour des exercices de langage, sans compter la lecture et, par semaine, deux compositions françaises que je couvre, hélas ! d'encre rouge. Et, comme résultats, rien, rien, rien ! C'est à ne plus savoir que faire, vraiment !

— Ne jetons point le manche après la cognée, mademoiselle. Evidemment, vos enfants manient assez gauchement leur langue, mais c'est faire un jugement téméraire que de déclarer, si vite, leurs progrès nuls. Ce n'est pas du jour au lendemain qu'on peut constater en français des résultats précis, tangibles, comme on le fait en calcul par exemple. Il y faut du temps, de la patience, un effort persévérant, et aussi de la part de la maîtresse, *une surveillance de tous les instants.*

— Mais j'y apporte tous mes soins...

— Oui, je sais, deux rédactions par semaine, des lectures, des exercices de vocabulaire, de langage... Mais de même que l'enseignement de l'orthographe ne réside pas dans la seule dictée, de même l'enseignement du français ne consiste pas exclusivement dans les exercices spéciaux ci-dessus dénommés. Il consiste également — pour ne pas dire *surtout* — dans *l'emploi permanent de formes et de tournures correctes* dans tous les exercices scolaires. Or veillez-vous à cette *correction*, l'exigez-vous toujours, constamment, dans tous les devoirs écrits?... Parcourons ensemble, si vous le voulez bien, les solutions de quelques problèmes. Lisez vous-même :

Il tondra de moutons 129 — 17...

Il reste de verres 844 — 28...

Il y a en tout de livres sur l'étagère 34 + 19...

Elle a en tout reçu d'argent 723 + 72...

Il y a d'animaux 8 + 6...

On aura de litres d'huile 226 : 0,925...

On obtiendra de sucre 140 : 1,60..., etc., etc...

Ces exemples, pris au hasard, vous convainquent-ils que vous ne faites pas encore *tout* ce qu'il faut faire, et que vous laissez prendre à vos élèves de très fâcheuses habitudes de style ? Rappelez-vous qu'il faut exiger de vos enfants que *toujours et partout*, ils parlent ou écrivent correctement... Et le succès suivra, soyez-en sûre. » (*Journal des Instituteurs.*)

