L'enseignement des langues, de l'histoire et de la géographie dans les écoles secondaires de la Suisse : d'après l'Exposition nationale de 1914 à Berne

Autor(en): **Bonnard, G.**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Annuaire de l'instruction publique en Suisse**

Band (Jahr): **6 (1915)**

PDF erstellt am: **28.03.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-110112

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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

L'enseignement des langues, de l'histoire et de la géographie dans les Ecoles secondaires de la Suisse

d'après l'Exposition nationale de 1914 à Berne.

Une exposition scolaire — et c'est là son plus grand intérêt — permet d'étudier à loisir l'activité des écoles qui y participent, et non seulement les cadres de cette activité. C'est cette vie de travail qu'il est le plus difficile de saisir sur le vif. Horaires et programmes, lois et règlements, théorie des méthodes en usage s'étudient sans peine. Pour se faire au contraire une idée précise de l'activité réelle qui se déploie dans ces cadres, il faudrait voir maîtres et élèves à l'œuvre, non pas une fois par hasard, ni même de temps en temps, mais en suivant des séries de leçons, en examinant systématiquement de nombreux travaux ; il faudrait aussi demander aux maîtres de vous faire part de leurs recherches et de leurs expériences. Une telle étude est presque toujours impossible. Mais si les maîtres prennent la peine d'exposer par écrit les procédés dont ils usent dans leurs enseignements, et d'accompagner cet exposé de travaux d'élèves qui permettent non seulement de mieux comprendre la méthode, mais aussi de la juger, ils mettent entre nos mains ce qui est nécessaire pour saisir assez bien l'activité réelle de l'école. Or, à l'Exposition nationale de Berne on trouvait justement des exposés de méthode et des travaux d'élèves qui permettaient de voir comment et avec quel succès les langues, anciennes et modernes, l'histoire et la géographie sont enseignées dans divers établissements secondaires de la Suisse.

Chaque exposant ne s'était malheureusement pas rendu compte de la nécessité de montrer à la fois un exposé de méthode et des travaux d'élèves. Il y avait des collections de travaux que rien n'expliquait, et des exposés de méthodes dont on ne pouvait voir les résultats ou suivre la marche dans la pratique.

Il est certes regrettable que chaque exposition n'ait pas été complète. Il est bien plus regrettable encore que les exposants aient été si rares. Nous en avons compté, comptant tout, 6 pour les langues anciennes, 8 pour les langues modernes dont 2 seulement pour la langue maternelle, 4 pour l'histoire et une demi-douzaine pour la géographie. Quelle pauvre image de l'activité pédagogique dans nos écoles secondaires !

A quoi cette pauvreté tient-elle ? Sans doute en partie à la nature de ces enseignements peu concrets par eux-mêmes. Un exposé de méthode ne sera pas lu, se dit-on ; des compositions, dictées, thèmes et versions, des exercices grammaticaux ne trouveront personne pour les regarder ; à quoi bon prendre la peine d'écrire l'un, de collectionner les autres ? — Ceux qui raisonnent ainsi et pour ces raisons s'abstiennent de participer à une exposition scolaire, oublient qu'une exposition est nécessairement faite toute de spécialités que ne peuvent comprendre et apprécier que des spécialistes. Les maîtres qui sont allés à Berne — et nous voulons croire que malgré tout il y en eut quelques-uns — chercher pour l'exercice de leur métier des idées nouvelles ont dû être fort déçus d'en trouver si peu. Il n'en a certes pas été de même pour les industriels et les commerçants de tous genres.

Mais il y a une autre cause qui explique et excuse la maigreur de cette exposition scolaire. Pour renouveler son enseignement, il faut au maître le temps de se cultiver personnellement, de réfléchir aux problèmes que sa tâche journalière soulève, de se renseigner sur les solutions que d'autres donnent à ces problèmes, d'élaborer des procédés nouveaux, de suivre le rendement de ces procédés. Il lui faut des loisirs s'il veut formuler ses recherches et ses expériences par écrit. Or, ce dont les maîtres de l'enseignement secondaire manquent le plus en Suisse c'est du temps nécessaire à ces travaux-là. On ne saurait leur reprocher sans injustice de n'avoir pas

fait meilleure figure à Berne. Nous sommes certains que dans presque chaque collège, chaque école supérieure du pays, on trouverait un maître au moins qui procède d'une façon plus ou moins originale, utile à connaître. Le manque de loisirs pour la plupart, une certaine modestie pour quelques-uns, les ont empêchés de montrer à Berne ce qu'ils font. Nous le regrettons vivement.

I

Enseignement des langues classiques.

Fribourg expose une série de monographies publiées entre 1895 et 1900 par l'abbé Horner, professeur de pédagogie à l'Université de Fribourg, dans lesquelles il traite de la méthodologie des divers enseignements de l'école secondaire. Toutes naturellement dépassées, ces monographies n'en sont pas moins intéressantes encore aujourd'hui. A côté d'un fonds d'idées traditionnelles, on y trouve de nombreuses idées qui font présager les tendances pédagogiques plus récentes. Ses « Quelques directions pour l'enseignement du latin et du grec » [1] assignent à l'enseignement des langues classiques un but que beaucoup s'accordent aujourd'hui à juger trop étroit. Il estime qu'en étudiant le latin sans chercher à l'apprendre, sans jamais arriver à le savoir, on n'en acquiert pas moins une culture humaine, on n'en assouplit pas moins son intelligence. Ce point de vue est de plus en plus démodé. Mais tout en faisant cette concession à l'opinion courante du moment où il écrivait, l'abbé Horner préconise une méthode d'enseignement qui annonce par plus d'un trait les méthodes réformées d'aujourd'hui. Il le doit d'une part à sa connaissance de l'enseignement avant le XIX^{e} siècle, d'autre part à sa conviction que la méthode directe est la bonne méthode d'enseigner les langues vivantes et que ce qui est bon pour une langue l'est peut-être aussi pour une autre. Il veut ainsi que le vrai travail de pensée exigé de l'élève porte sur les heures de classe et non seulement sur les heures d'études ou de préparation — que la grammaire soit étudiée inductivement — que

[1] Extrait de *L'enseignement chrétien*, Paris (Poussielgue) 1895.

la traduction des auteurs se fasse toujours en un français irréprochable et qu'à ce travail de version la classe entière contribue ; il préconise l'usage de la conversation et de la composition latines et désire que le maître enseigne une prononciation correctement accentuée du latin.

* * *

Bien malgré lui, M. Repond, dans son mémoire dactylographié sur « Le latin à l'Ecole secondaire de la Glane à Romont » où il enseigne depuis trente-quatre ans, fait le procès de la méthode traditionnelle dont il se constitue le défenseur. Sans qu'il les désigne jamais ouvertement, il s'en prend à tous les réformateurs de ces dernières années. Sur un point il est d'accord avec eux : il reconnaît la nécessité de l'extrême abondance des exercices, tant oraux qu'écrits, au début de l'étude du latin. Il analyse aussi avec justesse les avantages du thème d'imitation. Mais partout ailleurs M. Repond et les pédagogues de la jeune école sont à couteaux tirés. Quelques citations savoureuses de ce mémoire touffu le feront bien voir. Pendant les premières semaines, on se borne à étudier les cinq déclinaisons. Voici comment ce vieux maître de latin, plein d'expérience et d'énergie, conçoit ce début de son enseignement : « C'est une vraie bataille, acharnée, pour conquérir la connaissance complète des déclinaisons latines. C'est sur ce champ de bataille que mordent la poussière les écoliers trop jeunes ou ayant fait insuffisamment les classes primaires, les étourdis irréductibles, les paresseux, les élèves peu doués. » M. Repond n'a aucune pitié pour eux ; il voit en ces malheureux des ennemis, et ses leçons sont des combats où il cherche à les terrasser. C'est dans cet esprit belliqueux qu'au reste il mène tout son enseignement. Les verbes, dit-il plus loin, doivent être conjugués « en tous sens *(sic)*. Corvée colossale, fastidieuse pour le maître, rebutante pour les étudiants. Oui, mais le travail le plus indispensable de tous, gymnastique par tous les mouvements *(sic)*, première entrée dans la pratique de la réflexion. » Quant à la syntaxe, seule la méthode déductive est la bonne : « Voilà une règle de grammaire, apprenez-la ; à la suite, à la ligne suivante, il y a un exemple, deux, trois, expliquez-les.... L'élève se mettra dans la tête qu'il y a une filière à suivre, fondée, expéri-

mentée, pour se tenir dans le vrai. C'est une habitude à lui faire prendre. Il est à souhaiter que l'étudiant ait soin plus tard d'en revenir toujours à des principes, sur n'importe quel sujet.» Et pour conclure ces conseils sur l'enseignement de la syntaxe, un aphorisme triomphant : « Il faut induire l'élève à prouver que les textes sont conformes aux préceptes. » Rien qui surprenne dès lors quand M. Repond déclare que, lorsqu'au cours d'une leçon de lecture sa classe rencontre une tournure grammaticale inconnue, il fait « ouvrir les grammaires en avant, au passage où cette tournure nouvelle est justifiée.» Qu'on nous permette encore une citation. Nous la trouvons à la fin du mémoire. Elle en est la digne conclusion : « Lorsqu'il fait sa phrase latine, le pauvre écolier chemine dans un défilé où sont tapis en embuscade : les verbes toujours, quelques compléments indirects très sournois, la kyrielle des adverbes de lieu, la proposition infinitive, la conjonction *quod*, la forme indirecte, enfin le serpent le plus venimeux, l'interrogation indirecte ! Il y en a d'autres, mais combien plus accommodants ! »

Si c'est en ces termes-là que le maître de latin de l'Ecole de la Glane à Romont vante à ses élèves les beautés de la langue de Virgile, nous pouvons être bien sûrs qu'il ne leur en donne guère le goût. Et son aveu qu'en dépit de son énergie il n'a jamais réussi à faire apprendre la conjugaison latine à ses écoliers en dit long sur les heureux résultats de la méthode qu'il suit. Cependant nous avons peine à admettre que M. Repond défende avec autant de fougue des idées battues en brèche de tous côtés sans de bonnes raisons. Il faut que la pratique — une pratique de trente-quatre années — lui en ait prouvé l'excellence. Mais cette excellence est sans doute pour lui ailleurs que dans les résultats immédiats. Ne serait-elle pas toute contenue dans certains des aphorismes cités plus haut et qui sont l'affirmation de l'esprit dogmatique et de l'esprit d'obéissance sans discussion ?....

* * *

On ne saurait trop le répéter, d'une méthode défectueuse un bon maître peut tirer un bon parti, tout comme la meilleure des méthodes est sans valeur entre les mains d'un maître sans talent. Une méthode n'est qu'un instrument plus

ou moins perfectionné. Ce qu'on appelle une mauvaise méthode n'est souvent qu'un outil médiocre, mais dont un ouvrier énergique, patient et adroit, peut se servir avec succès. Par contre, une bonne méthode est un instrument compliqué, délicat, qui demande un apprentissage souvent long pour en user sans gâcher son ouvrage.

Le latin est enseigné à Orbe suivant la méthode traditionnelle, mais non suivant la routine traditionnelle. Les cahiers de grammaire que M. Poget fait composer à ses élèves montrent comment un enseignement évidemment déductif de la grammaire peut être rendu attrayant, facile, comment il peut s'adresser autant à l'observation des écoliers qu'à leur mémoire. Ces cahiers contiennent un remarquable essai de simplification, de condensation de la grammaire latine. Ils font ressortir par des rapprochements ingénieux et du reste philologiquement justifiables, l'unité dans l'extrême diversité apparente des formes et en rendent ainsi l'acquisition à la fois plus aisée et plus aimable. Dans le premier et le second de ces quatre cahiers, on trouve des tableaux des conjugaisons, dans le troisième, la syntaxe de la proposition simple et dans le quatrième, celle de la proposition complexe. Le premier cahier nous semble de beaucoup le plus ingénieux. On y voit les conjugaisons mises en regard les unes des autres de telle sorte que l'élève se rend compte au premier coup d'œil de leurs ressemblances et de leurs différences ; celles-ci ressortent avec force grâce à l'emploi d'encre de couleurs variées. — Dans le deuxième cahier, des tableaux habilement disposés mettent en lumière certains faits de la conjugaison latine que les élèves oublient perpétuellement : que les temps composés du latin ne correspondent pas à des temps composés du français, que les verbes neutres du français conjugués avec être ne sont pas des verbes passifs, etc. On y trouve en outre des listes de verbes intransitifs usuels, de verbes pronominaux français mais non réfléchis que le latin rend au moyen de verbes neutres, etc. Mais ici déjà apparaît ce qui est, selon nous, l'un des vices fondamentaux de la méthode traditionnelle : la confusion entre deux ordres de difficultés : celles que causent la diversité ou l'irrégularité des formes et celles qui proviennent des différences entre les habitudes de langage du français et les habitudes de langage du latin. Ce

second ordre de difficultés est réel, mais l'expérience prouve qu'on ne s'en rend pas maître en partant du français comme norme. Il faut commencer par créer une nouvelle habitude et seulement lorsqu'elle existe lui comparer l'habitude française, en montrant, au besoin en expliquant les différences qui les séparent. — Les cahiers de syntaxe contiennent de nombreux tableaux, de nombreuses listes intéressantes. Mais leur nombre même est leur principal défaut. Il faut une mémoire exceptionnelle pour les retenir tous, en dépit de leur disposition claire, de la simplicité des exemples et des encres bleues ou rouges.

Il est très regrettable que M. Poget n'ait pas accompagné ces cahiers d'un mémoire explicatif. Nous aimerions savoir comment les élèves les composent peu à peu, à la suite de quels exercices — ce qu'ils en font une fois composés. Nous aimerions aussi savoir si les élèves prennent goût à la grammaire latine ainsi apprise et si, en fin de compte, ils la savent mieux qu'on ne la sait en général.

* * *

M. l'abbé Delaloye, professeur au Collège de Sion, expose avec clarté la méthode qu'il suit dans la lecture des auteurs. Son mémoire nous paraît de tous points excellent. Nous nous faisons un plaisir d'en reproduire les idées essentielles.

La lecture d'un texte comprend trois phases distinctes : la préparation, l'explication, et des « exercices divers ».

La préparation se fait en classe dans les premières années ; peu à peu l'élève est accoutumé à la faire lui-même à la maison ; mais un auteur nouveau est toujours préparé en classe pendant quelques leçons, de même qu'un passage trop difficile est au moins débrouillé avec l'aide du maître. Cette préparation se fait ainsi : après un résumé par un élève ou par le maître du morceau précédent, le maître indique en deux mots le sujet de la lecture qu'on va faire. Cette lecture, le maître lui-même la fait une première fois de manière expressive. Les mots nouveaux, les difficultés de construction sont ensuite élucidés en commun.

L'explication du texte, qui vient ensuite, vise à mettre l'élève en présence des idées ou des faits que le texte expose plus que des mots qui traduisent ces idées ou ces faits. Le

maître demande d'abord que l'on précise l'idée dominante du morceau préparé et qu'on en montre le rapport avec l'idée dominante du morceau précédent. Puis les élèves traduisent chacun le développement d'une pensée ; le mot à mot leur est rigoureusement interdit, mais non la construction, à laquelle il faut avoir recours aussi souvent qu'on a des doutes sur la compréhension du texte ; fréquemment, au lieu de demander aux élèves une traduction, on leur fait reproduire de mémoire la pensée de l'auteur ; ils apprennent ainsi à voir dans leur lecture non des mots mais des pensées. Des explications grammaticales et lexicographiques, historiques, littéraires ou archéologiques sont souvent utiles. Mais il ne faut pas en abuser. Leur nombre et leur nature dépendent des connaissances de la classe et de l'auteur étudié. Ces explications sont autant que possible illustrées par des « realia » de toutes sortes : plâtres, gravures, photographies, cartes, monnaies, etc....

Les « exercices variés » par lesquels se termine la lecture d'un morceau en complètent l'étude idéologique et philologique. Tantôt un élève est chargé d'exposer librement le passage traduit en le rattachant à l'ensemble de l'œuvre. Tantôt cet exposé est mis en dialogue latin. Puis on en use pour du thème d'imitation ; on y prend de quoi compléter le vocabulaire des élèves sur divers sujets. Lorsque vient le moment des répétitions générales, ces exercices, sans changer de nature, prennent une ampleur nouvelle : on résume des parties entières de l'œuvre, voire l'œuvre entière ; on systématise en vue d'une composition tout ce que le texte contient de renseignements sur tel ou tel personnage, telle ou telle institution, tel ou tel événement. Mais partout et toujours, c'est aux élèves « conduits et soutenus par le maître » à faire le travail.

M. l'abbé Delaloye est, on le voit, au courant des idées les plus récentes sur l'explication des textes ; on sent qu'il les a éprouvées et mûries au cours d'une expérience personnelle attentive et déjà longue. On regrette d'autant plus qu'à côté de son mémoire, il n'ait pas exposé quelques collections de travaux : de ces compositions par exemple où les élèves résument ce que plusieurs semaines ou mois leur ont appris sur un sujet donné — de ces traductions libres, de ces expo-

sés libres des idées d'un texte qu'il demande sans doute parfois par écrit à ses classes.

* * *

Nous n'avons guère parlé que du latin. Mais il va sans dire que les conseils de M. Delaloye s'appliquent aussi bien à la lecture d'auteurs grecs que d'auteurs latins. Et le collège d'Orbe expose un cahier de grammaire grecque composé sur les mêmes lignes que ses cahiers de grammaire latine.

* * *

De même qu'il est de tradition de mener nos élèves classiques à Aventicum, de même on mène leurs camarades bâlois à Augusta Rauracorum. Le Gymnase de Bâle expose un album-souvenir d'une course à Augusta faite en février dernier sous la conduite du Dr G. Steiner. Cet album, entièrement l'œuvre des élèves, contient un récit de l'excursion, de brèves causeries historiques, archéologiques, des aquarelles et esquisses au crayon et à la plume, des plans et des photographies. Presque chaque élève a eu sa part dans le travail commun. Les causeries étaient faites par quelques-uns d'entre eux sur place ; ils s'y étaient préparés sous la direction de leur professeur. Comme nous aurons l'occasion de le dire plus loin, le Gymnase de Bâle a poussé très loin l'enseignement au moyen des courses, excursions et voyages.

* * *

L'Ecole cantonale de St-Gall expose une reconstitution en plan, coupes diverses, vues à vol d'oiseau, vues de divers côtés, de la villa de Pline le Jeune, le Laurentinum. C'est évidemment le travail d'élèves d'une section technique. Nous ignorons dans quelles conditions il a été fait, qui en a fourni les données, si elles furent simplement prises dans quelque traité d'archéologie ou tirées de la description minutieuse que Pline fait de sa villa dans sa fameuse lettre à Gallus. Quoi qu'il en soit, ce travail suggère la possibilité d'une collaboration utile entre deux sections (technique et classique) d'une école secondaire. Les classiques fourniraient à leurs camarades les données de travaux de ce genre-là et l'école se ferait ainsi peu à peu, sans frais, une collection précieuse de

dessins représentant le plan et la coupe d'un théâtre antique, d'un temple grec, d'une maison romaine, etc....

II

Enseignement de la langue maternelle.

Dans sa brochure sur «L'Enseignement de la langue maternelle au collège» [1], l'abbé Horner ne dit rien qui ne soit maintenant devenu familier à chacun et dit bien des choses qu'on ne dirait plus aujourd'hui. Il insiste cependant sur un point qu'on néglige souvent : l'un des buts, selon lui, de tout enseignement du français, est une élocution correcte et aisée. Mais nous ne sommes plus d'accord avec lui quand il déclare que l'enseignement de la littérature doit viser à donner aux élèves une idée claire des divers genres littéraires «avec leurs règles fondamentales». Ce sont là des idées dont on sourit à l'heure actuelle.

M. l'abbé Delaloye, du Collège de Sion, cherche au contraire à suivre dans ses classes de français les méthodes élaborées en France depuis quelques années par les Gazier, les Rudler, les Dubrulle [2]. Son enseignement est avant tout basé sur l'étude des bons auteurs. Il distingue trois opérations principales dans la lecture d'un morceau donné : l'étude du fond, l'étude de la forme, la critique.

L'étude du fond comporte l'élucidation du sujet et celle du plan. On commence par lire le morceau, par en expliquer les mots rares et difficiles. Après quoi, au moyen d'une maïeutique appropriée, le maître fait trouver à ses élèves le caractère général du morceau, l'idée dominante, les idées générales, le but de l'auteur et les moyens qu'il emploie pour l'atteindre. On passe ensuite à la recherche des grandes divisions et subdivisions du morceau et à celle de leur ordre et de leur enchaînement.

L'étude de la forme porte sur la valeur du morceau dans son ensemble, sur les particularités de la langue et du style

[1] Fribourg 1900. Une brochure de 50 pages.

[2] Rapport sur l'«Enseignement du français» à la suite du mémoire sur l'«Enseignement du latin».

(on note les expressions particulièrement heureuses, celles au contraire qui semblent imparfaites, les procédés de style, la disposition des mots), sur la nature de la prose ou du vers employé, sur les rapprochements que suggère la connaissance d'autres morceaux.

La critique se borne à des appréciations générales qui se déduisent de tout le travail qui précède, le résument et en font ressortir les résultats essentiels. Ce sont quelques remarques, maintenant facilement comprises de l'élève, sur l'auteur, ses pensées et son style.

La lecture d'un morceau quelconque doit être précédée d'une brève introduction biographique et littéraire dont le but est double, intéresser la classe à la personnalité de l'écrivain, situer le morceau en donnant les renseignements indispensables à son intelligence.

L'esprit aussi bien que les détails de cet enseignement nous semblent excellents. Deux citations pour conclure le montreront encore : « Dans nos appréciations, ayons grand soin de bannir les jugements tout faits, extraits d'une histoire littéraire, et de suivre le texte de très près. » — « Seule la forme socratique [d'enseignement] mérite notre préférence. Le professeur est là pour guider, faire trouver. Il s'agit moins en effet de donner des connaissances que de développer le sens critique des élèves, de leur apprendre à lire avec profit, à goûter, à apprécier à sa juste valeur tout ce qu'ils lisent. » On ne saurait mieux dire !

Quelques remarques sur les exercices de rédaction ou composition et sur ceux d'élocution complètent ce que dit M. l'abbé Delaloye de son enseignement du français. Ses idées sur la composition ne sont pas particulièrement nouvelles. Elles témoignent de ce même souci de l'ordre, d'une méthode bien graduée que ses idées sur la leçon de lecture. Il ne parle malheureusement pas de la préparation des rédactions ou compositions. Il se contente d'indiquer le genre de sujets qui convient aux différents degrés de l'enseignement : au début, il les choisit dans le monde concret : l'élève apprend à décrire ce qu'il voit autour de lui, à parler de choses qui lui sont familières : la nature où il vit, la maison et l'école, les objets dont il use ; on lui demande parfois de décrire des gravures illustrant des scènes qui lui sont

déjà connues. Plus tard, la composition doit l'initier au cœur humain, aux sentiments qui l'animent, aux passions qui l'agitent, à la variété infinie des caractères. Enfin les sujets de dissertations seront pris dans le monde des idées morales ou littéraires, peut-être même scientifiques et philosophiques. — On oublie trop volontiers, trop complètement chez nous que l'un des buts essentiels de l'enseignement du français est une bonne élocution. Et par là nous entendons une certaine facilité à s'exprimer avec ordre et clarté, si possible avec élégance. On ne semble l'oublier ni à Fribourg, ni à Sion. M. l'abbé Delaloye demande que l'on ne perde jamais ce but-là de vue. Il indique les exercices que lui-même pratique pour l'atteindre : les narrations de vive voix, les résumés oraux de lectures recommandées, les exposés oraux de sujets préparés à domicile.

* * *

L'enseignement systématique de la littérature figure encore aux programmes de tous nos gymnases. Il n'y a que peu de temps qu'on en met en doute la valeur pour la culture et le développement intellectuel des jeunes gens. Ces cours *ex cathedra* sur la vie et les œuvres d'écrivains dont on ne lit souvent pas une page ou dont on parcourt rapidement et sans étude, par conséquent sans compréhension sérieuse, quelqu'œuvre choisie au hasard, ces considérations générales sur l'esprit d'une période littéraire, sans intérêt pour les élèves parce qu'au-dessus de leur portée, commencent à passer de mode. On cherche à rendre l'enseignement de la littérature plus concret, plus vivant. Les uns abandonnent courageusement les cours tout faits et n'abordent que les écrivains qui peuvent intéresser leurs élèves ou auxquels ils peuvent les intéresser. D'autres, tout en conservant le cours chronologique, s'efforcent de l'illustrer par des lectures bien choisies. Le Collège de Genève possède des cadres à fond mobile où le professeur dispose des illustrations en rapport avec le sujet traité. « Portraits, caricatures, habitations, costumes, sites, monuments, fac-similés d'autographes, etc. aident les élèves à être mieux les contemporains du passé, à voir dans les auteurs des hommes. Exposés plusieurs jours, moins fugaces que les projections lumineuses, ces documents

incitent les élèves à regarder, à former des collections personnelles, ou à augmenter par leurs dons ou leurs recherches celles du maître. » A côté des lectures choisies, des citations, l'image est un précieux auxiliaire du cours de littérature qui cesse d'être « un défilé fastidieux de noms, de dates, d'étiquettes et de formules esthétiques ».

Cette manière d'illustrer un cours facilement trop abstrait nous paraît extrêmement heureuse. Sans doute elle demande du maître des recherches parfois laborieuses. La composition des cartons où les documents sont collés exige du temps, du goût, une vue très nette des besoins de l'élève. Mais celui qui aime pour elle-même la matière de son enseignement réunira les documents nécessaires avec le plus vif intérêt et ne jugera pas perdues les heures passées à les disposer intelligemment. Il en sera du reste amplement récompensé par le gré que ses élèves lui en auront. Rousseau ne devient-il pas plus vivant pour qui a sous les yeux, au moment où il entend parler du grand écrivain genevois, des vues de l'église de Bossey, de celle de Confignon, des Charmettes, de Môtiers, de l'île Saint-Pierre, d'Ermenonville, des reproductions de portraits de Jean-Jacques à différents moments de sa vie, de tous ceux et de toutes celles que son amitié, son caractère passionné, sa haine ont intimément mêlés à son existence ?[1] On peut envier les élèves de la première classique du Collège de Genève d'étudier la littérature française dans de telles conditions. Et l'on doit souhaiter à tous les professeurs de littérature de suivre leur collègue genevois dans les efforts qu'il fait pour rendre son enseignement plus vivant et par suite pour intéresser toujours plus ses élèves.

III

Enseignement des langues vivantes étrangères.

La brochure de l'abbé Horner sur l'« Enseignement des langues vivantes dans les collèges » date déjà de 1898. C'est dire qu'elle est de tous points dépassée, si bien documentée qu'elle ait été à l'époque. Après un examen très sérieux des diverses méthodes alors en vogue, aussi bien de la méthode

[1] Matière des deux tableaux exposés à Berne.

grammaticale et indirecte que de ces premiers essais informes de méthode directe, les systèmes Berlitz, Gonin et Langensheidt, M. Horner conclut en faveur de ce qu'il appelle la « méthode intuitive » et qui est en somme une ébauche encore imprécise de ce qui allait être la « méthode directe ».

La méthode directe n'a pas, on le sait, partout remplacé la méthode grammaticale. Si l'ouvrage encore en manuscrit de M. A. Syring, professeur d'allemand au Collège Saint-Michel à Fribourg, « Ein Kursus im Deutschen », est entièrement composé suivant les principes de la première, c'est en bonne partie suivant ceux de la seconde que procède M. le Dr Dick, maître d'anglais à l'Ecole supérieure des jeunes filles de Bâle.

Il ne nous a pas été possible, vu sa mauvaise exposition, d'étudier en détail le volume de M. Syring, mais ce que nous en avons lu nous a fait la meilleure impression. L'arrangement des matières nous en a paru excellent, la gradation des difficultés très heureuse, les gravures et graphiques d'une clarté plus grande que dans bien des ouvrages analogues. On doit en souhaiter la prochaine publication et il faudra en tenir compte quand il aura été publié. Sous sa forme actuelle, M. Syring en use depuis plusieurs années dans ses classes, le remaniant et l'améliorant sans cesse.

M. le Dr Dick a composé, à l'usage de ses élèves, une série de quatre volumes qui forment ensemble un cours complet d'anglais. Le premier [1] nous initie aux éléments du langage, au vocabulaire usuel, à la grammaire des formes ; la méthode suivie est un amalgame de méthode traditionnelle et de méthode réformée ; les sons sont représentés suivant un système compliqué et insuffisamment rigoureux ; les mots sont introduits de telle sorte qu'ils peuvent être enseignés en usant des procédés de la méthode directe, mais leur traduction n'en est pas moins toujours donnée ; les règles de grammaire viennent bien après les exemples, mais elles ne sont pas formulées en anglais. Une fois ce premier volume étudié, on passe à l'étude parallèle des trois autres. « Twelve Chapters from Standard Authors » [2] contient des lectures bien

[1] A New English Course. Frankfurt (Diesterweg) 1912.

[2] Twelve Chapters from Standard Authors (1850-1900). — Frankfurt (Diesterweg) 1912.

choisies qui sont découpées en paragraphes et morceaux dont chacun doit être le sujet d'une leçon. « Words to learn »[1] est un vocabulaire donnant pour chaque morceau du livre de lecture une liste de mots et expressions à apprendre. « Englishe Satzlehre »[2] est une syntaxe accompagnée de thèmes d'imitation tirés des « Twelve Chapters. »

M. le Dr Dick entend que l'on emploie ces trois ouvrages de la manière suivante :

Chaque leçon de lecture se divise en trois périodes. Pendant dix ou quinze minutes, on récite les mots de la leçon précédente, on relit, résume ou raconte le dernier morceau lu. Ensuite, pendant trente à trente-cinq minutes on explique le morceau suivant (lecture, explication, traduction). Enfin les cinq dernières minutes se passent à lire et exercer les mots correspondants du vocabulaire.

Les leçons doivent être combinées entre elles. Six ou sept sont des leçons de lecture de l'espèce indiquée plus haut. Puis viennent trois leçons de répétition : on relit rapidement tout ce qui a été lu au cours des leçons de lecture, on traduit les thèmes correspondants du « Satzlehre ». Après quoi on recommence les leçons de lecture. De temps à autre on remplace une des leçons attendues par une heure de grammaire systématique.

Tout bien compté, la lecture d'un des « Twelve Chapters » doit occuper près d'un trimestre et l'étude des trois volumes trois ans.

Trois années sur les mêmes livres ! et rien que sur ces livres-là, puisqu'à eux seuls ils suffisent à tout l'enseignement, prononciation, grammaire, vocabulaire, stylistique et lecture ! C'en est assez pour nous faire prendre en grippe une telle méthode où tout est si bien organisé, si exactement prévu. N'est-ce pas supprimer la spontanéité, le renouvellement, tuer la vie qui, même à l'intérieur de cadres forcément étroits, peut et doit être incessamment changeante ? Nous nous faisons du manuel une idée diamétralement oppo-

[1] Words to learn. A Selection of Words from « Twelve Chapters... » — Frankfurt (Diesterweg) 1912.

[2] Englische Satzlehre zusammengestellt auf Grund von Beispielen aus dem Englischen Lesebuch « Twelve Chapters... » — Frankfurt (Diesterweg) 1912.

sée. Nous voudrions qu'il donnât de simples résumés de la matière traitée en classe, des exemples d'exercices à faire, et qu'il laissât à chacun pleine liberté d'ordonner sa leçon, d'en exposer le sujet, d'en causer avec ses élèves, comme il lui plaît. L'essentiel n'est pas que le manuel soit attrayant, mais que la leçon soit attrayante. On l'a trop oublié ces dernières années. Connaît-on de supplice pédagogique pire que d'assister à une leçon qui se traîne et s'endort sur un livre aimable, plein de gravures et d'amusantes histoires?

* * *

L'Ecole réale de Bâle expose un volume fort intéressant sur les excursions scolaires envisagées comme moyens d'enseignement [1]. Les courses de quelques heures, d'une journée, les voyages plus longs servent à l'enseignement non seulement de la géographie, des sciences naturelles et de l'histoire, mais aussi des langues, voire des mathématiques. C'est ainsi que le 15 janvier 1908, une classe entière fit une excursion «anglaise» à Ste-Ursanne. De toute la journée, pas un mot d'allemand ne devait être prononcé. A plusieurs reprises, le maître réunit ses écoliers et leur décrivit en anglais — ô méthode directe, que de belles choses tu rends possibles! — villages et paysages, travaux de la campagne, scènes agrestes, tout ce qui leur passait sous leurs yeux. Au retour, composition.

Pendant les vacances, une classe entière ou un groupe d'élèves s'en va, sous la conduite du maître de français ou d'anglais, passer une, deux, trois semaines en France ou en Angleterre. Les élèves en rapportent des récits de voyage, auxquels les journaux bâlois font un accueil flatteur, des albums de croquis et de photographies. Ces voyages, à en juger par les récits de ceux qui y ont pris part, n'ont rien du charmant vagabondage des «Voyages en Zig-zag». Le programme, l'itinéraire en sont nettement tracés d'avance. Le but à atteindre est clairement perçu par chacun : il s'agit non pas tant de se récréer que d'acquérir un certain bagage de connaissances. Et ces connaissances on les classe en catégo-

[1] Der Unterricht im Freien auf der höhern Schulstufe, mit durchgeführten Beispielen aus verschiedenen Unterrichtsgebieten... herausgegeben vom Rektor der obern Realschule zu Basel, Dr Robert Flatt.

ries distinctes : géographie, mœurs étrangères, langage étranger.

Il faut pour mener à bien de telles entreprises une dose de sérieux chez le maître et chez l'élève que l'on ne trouve pas chez nous. Nos jeunes Suisses romands sont d'un esprit trop frondeur, d'un tempérament trop indépendant pour que nous puissions avec succès pratiquer l'enseignement en plein air d'une manière aussi étendue qu'on semble le faire à Bâle. Sachons ne pas vainement le regretter. Ce serait admettre que nous ne valons pas nos Confédérés d'au-delà la Sarine. Tandis que nous sommes simplement différents d'eux. Les procédés d'enseignement qui valent pour eux ne valent pas pour nous. Trop de pédagogues théoriciens ont perdu ce truisme de vue et le prestige d'une certaine culture scientifique les a poussés à vouloir nous forcer à introduire chez nous des manières de faire qui y sont vouées à l'insuccès. Reconnaissons leur erreur et ne la répétons pas.

IV

Enseignement de l'histoire et de la géographie.

La brochure de l'abbé Horner [1], de 1895, est vieillie sous bien des rapports. L'auteur y montre comme ailleurs sa sympathie intelligente pour des idées nouvelles il y a vingt ans, insuffisamment connues encore aujourd'hui. Si pour lui le rôle du professeur d'histoire est d'apprécier « avec impartialité, à la lumière des principes chrétiens, les actes, les œuvres, les rôles, la vie des grands hommes; en les jugeant, moins au point de vue du succès proprement dit ou du profit que les générations ont retiré de leurs services, que sous le rapport de leur mérite intrinsèque », au moins donne-t-il plus d'un conseil judicieux et pratique. Il est partisan de l'emploi d'un manuel, mais il ne veut pas que la leçon d'histoire se borne à en être une simple lecture expliquée. Le manuel est utile au maître comme un fil conducteur, à l'élève pour apprendre et répéter. Qu'on se garde de surcharger la

[1] Horner, R. « L'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les collèges ». Fribourg (Veith) 1895.

mémoire de l'enfant d'un grand nombre de dates. Il suffit qu'il en apprenne quelques-unes, les plus importantes. Les autres, le maître les lui fera retrouver en développant en lui la réflexion qui permet de situer les événements au moins approximativement. Les cartes et les gravures sont indispensables. Mais il vaut mieux ne pas les trouver dans le manuel dont on se sert tous les jours. Car « ce que l'on a constamment sous les yeux n'offre bientôt plus d'intérêt et n'a plus le don d'éveiller notre attention ». Il est bon d'astreindre les élèves à étudier de près les gravures qu'on leur montre et à voir l'intérêt qu'elles ont.

Les écoles secondaires de Stanz et de Porrentruy exposaient des photographies de leurs classes et autres locaux. Chacune de ces écoles possède un musée historique dont les collections de portraits, de moulages, de reproductions de tableaux, d'anciennes cartes, de meubles et vêtements d'autrefois, d'armes, outils et ustensiles des trois ou quatre derniers siècles, servent à illustrer l'enseignement de l'histoire, à le rendre plus concret et plus vivant. Nous aimerions voir de semblables musées dans chacune de nos écoles les plus importantes. N'y a-t-il pas là de quoi intéresser, autant que la création d'une fanfare, certaines associations qui ont pour première sollicitude de développer nos collèges?

Nous avons dit plus haut avec quelle prudence les idées exposées par le Dr Flatt dans son « Unterricht im Freien » devaient être adoptées chez nous. Les excursions ont cependant leur place toute marquée dans l'enseignement historique. Et de même que l'Ecole réale de Bâle s'en va visiter les ruines de Huningue, les champs de bataille de St-Jacques ou Dornach, ou fait le pèlerinage de la Suisse primitive, nos écoliers vont à Morat, Grandson, Estavayer. Ces courses devraient être plus fréquentes : courtes visites aux monuments de la ville, à ses musées, excursions d'une demi-journée à un château du voisinage, à tel village ou bourg où le passé s'évoque plus aisément qu'ailleurs. Mais pour cela, il nous faut sans doute attendre le temps où les programmes surchargés seront allégés, où les heures de classe seront moins nombreuses, les devoirs à la maison moins accablants, où surtout les maîtres ne seront plus les victimes d'un système qui leur rend difficile la moindre initiative, les

prive des forces et des loisirs nécessaires au renouvellement d'eux-mêmes et de leur enseignement, les aigrit s'il ne réussit à leur donner le sommeil du contentement.

* * *

L'exposition de l'enseignement géographique occupait beaucoup de place, à cause du grand nombre de reliefs exposés, en plâtre ou en carton, dont plusieurs de grandes dimensions; son intérêt malheureusement n'était pas en proportion. Ces reliefs en effet n'étaient pas accompagnés des explications nécessaires, ceux exposés par le Collège classique de Lausanne exceptés; on ne pouvait donc se rendre compte ni des études préalables par où passent les élèves qui les font, ni de la manière dont ils les préparent, ni du rôle que le maître donne dans son enseignement aux reliefs terminés. Et pourtant c'était là ce qu'il eût été utile et intéressant de connaître. Quoiqu'il en soit, le temps semble bien passé où en guise de géographie on mémorisait des listes de noms de villes, de fleuves, de montagnes et de divisions administratives. Les idées qui pouvaient paraître nouvelles alors que M. Horner les exposait dans sa brochure de 1895, sont toutes plus ou moins courantes maintenant. Il faut, disait-il, en enseignant la géographie, viser à faire saisir aux élèves les rapports qui existent entre les groupements humains, leurs mœurs, leurs travaux, et la terre qu'ils habitent et pour cela faire appel à l'observation, au raisonnement, et non à la mémoire, de l'enfant ou du jeune homme. C'est bien ainsi que comprennent leur enseignement les maîtres de géographie de Porrentruy et de l'Ecole réale de Bâle. Nous le déduisons du moins d'une photographie de la salle où le premier enseigne et qu'il a décorée de gravures et de documents intéressants et des récits de courses que le second a conduites dans les environs de Bâle.

* * *

Si dissemblables que soient les efforts pédagogiques dont nous avons étudié les exposés ou les résultats à Berne, un esprit commun nous paraît les animer. Tous les maîtres qui entendent aller de l'avant, faire œuvre personnelle, et non pas recommencer exactement comme leurs prédécesseurs,

travaillent en réaction contre l'esprit dogmatique, abstrait, qui a si longtemps inspiré l'enseignement à tous les degrés, contre l'attitude passive et docilement absorbante des classes, contre cette idée enfin qu'un maître est un dispensateur de vérités plutôt qu'un excitateur de vie intellectuelle. Tous ils veulent se mettre vraiment à la portée de l'enfant, lui présenter des notions concrètes et vivantes, le faire travailler, lui, en usant de son bon sens, de son intelligence, de ses dons naturels d'observation, au lieu de travailler pour lui. Il semble en un mot que l'on assiste à la fuite, en pédagogie, de l'esprit dogmatique devant un esprit qu'il n'est peut-être pas trop osé d'appeler l'esprit scientifique.

G. Bonnard,

Maître au Collège et au Gymnase classiques cantonaux, à Lausanne.