Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 1 (1865)

Heft: 4

Heft

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

FRIBOURG. FÉVRIER 1865.

1re année. N° 4.

L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

publiée par

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE.

L'Éducateur paraîtra le 1er et le 15 de chaque mois. — L'abonnement pour toute la Suisse est de fr. 5. par an. Pour l'étranger le port en sus. — Lettres affranchies. — Prix des annonces, 20 cent. la ligne. — Prix du numéro, 20 cent. — Tout ouvrage dont il nous sera envoyé un exemplaire aura droit à un compte rendu. — Les remboursements seront pris le 1er mars de chaque année. M. Blanc, caissier de la Société, est chargé d'en opérer la rentrée. A lui aussi devront être adressées les réclamations concernant l'expédition.

SOMMAIRE : La Réforme scolaire dans les divers Etats de l'Europe. — De l'enseignement de l'arithmétique dans les écoles primaires. (Suite). — Education des femmes. Les grandes difficultés de l'Education morale. — Correspondance. — Bibliographie.

LA RÉFORME SCOLAIRE DANS LES DIVERS ÉTATS DE L'EUROPE (1).

I. La Réforme scolaire en Allemagne.

La Suisse est certainement l'un des pays qui ont le plus fait pour le progrès de l'Education populaire, et c'est avec justice qu'un des grands promoteurs de l'instruction élémentaire en France, M. Jullien, de Paris, s'écriait un jour dans les vers dont il a fait précéder son livre instructif sur Pestalozzi (2) :

« Aux autres nations, offrant un grand exemple
» De l'Education, l'Helvétie est le temple. »

(1) La suite du Manuel de Pédagogie est renvoyée au prochain numéro.

(2) *Exposé de la Méthode d'Education* de Pestalozzi, 2e édition, Paris 1842.

Mais parce que la Suisse a rendu des services signalés à l'Education populaire, que plusieurs cantons se distinguent encore par la marche de leurs écoles et l'esprit vraiment pédagogique de leur organisation et des Méthodes qu'on y emploie, il y aurait erreur et folie à prétendre que les systèmes scolaires en usage dans les diverses parties de notre pays et nos procédés d'enseignement n'aient rien à gagner à l'examen et à l'étude des Méthodes et des systèmes d'organisation mis en œuvre dans les autres pays.

Rien de plus utile, de plus instructif, au contraire, que ces études comparatives, qui, en nous affermissant dans l'observation des vrais principes et dans la pratique des moyens d'instruction consacrés par l'expérience, sont aussi éminemment propres à nous éclairer sur nos écarts et à nous fournir de nouvelles sources d'amélioration et de perfectionnement.

Or, quel que soit le système politique de ces grands pays, qu'on nomme l'Allemagne, la France, l'Italie, l'Angleterre, la Belgique et même l'Amérique du Nord, il n'en est aucun dont les institutions pédagogiques ne méritent un examen attentif, et dont la littérature scolaire ne soit riche en enseignements de tous genres.

Aussi l'*Educateur* se propose-t-il de consacrer de temps en temps un article à la situation de l'Instruction publique dans ces contrées, en regard des idées, des systèmes et des Méthodes qui dominent dans les cantons les plus avancés.

Nous commençons notre Revue par l'Allemagne. Car, en dépit de ce qu'a pu dire une opinion assez accréditée en France contre ce qu'on appelle les abstractions germaniques et les nébuleuses conceptions d'outre-Rhin, l'Allemagne, qui a vu naître et se développer au dernier siècle tant de systèmes rationnels d'enseignement et d'éducation, qui a fondé les premières écoles bourgeoises, les premières écoles normales et industrielles, et qui, au jugement des hommes les plus compétents (M. Cousin, par exemple), possède les meilleurs Gymnases et tant d'Universités célèbres, est toujours la terre classique de la Pédagogie.

Aujourd'hui encore c'est l'Allemagne qui donne le signal d'une

Réforme de l'administration scolaire, et c'est un des plus petits Etats de la Confédération germanique, le duché de Saxe-Gotha, qui nous offre le spectacle de cette rénovation. L'amour des lumières et le respect de la dignité humaine sont sans doute chose déjà ancienne dans cette principauté. Il y a deux siècles, sous le pieux et libéral gouvernement d'Ernest Ier du nom, Saxe-Gotha marchait déjà à la tête de la civilisation allemande.

La loi nouvelle sur l'Instruction populaire (*Volksschulgesetz*) est datée du 1er juillet 1863.

Cette loi progressive pose d'abord en principe l'autonomie de l'Ecole, soit par rapport à l'Eglise, soit même, à certains égards, par rapport à l'Etat. Par autonomie, qu'on y prenne garde, il ne faut pas entendre séparation, rupture ; mais une juste appréciation des intérêts distincts de l'Ecole, et la direction des établissements d'instruction par les hommes de l'art et non par des hommes étrangers à l'Enseignement.

La loi du duché saxon consacre en second lieu la noblesse et l'importance des fonctions enseignantes par la position plus digne, plus assurée et plus exempte de soucis qui est faite aux instituteurs.

Mais le succès des écoles populaires dépend aussi essentiellement d'une bonne organisation intérieure, d'une organisation fondée sur un développement intellectuel sérieux et rendu possible par un nombre normal d'élèves. Cette organisation rationnelle est le troisième principe inscrit dans la loi saxonne.

L'esprit excellent de la législation nouvelle se manifeste encore par les égards honorables et les ménagements délicats, on peut dire, dont elle entoure la surveillance exercée par l'autorité scolaire sur les instituteurs. Sous ce rapport, la loi saxonne est bien supérieure à ce qui se fait et se pratique dans plusieurs cantons suisses, où l'instituteur est traité quelquefois assez cavalièrement par les autorités.

Mais pour que le maître d'école ait droit au respect et aux égards des magistrats, il faut qu'il ait reçu lui-même une éducation plus

scientifique qu'elle ne l'est d'ordinaire. Cette éducation distinguée du maître est le cinquième principe dirigeant de la loi saxonne.

Mais les améliorations apportées par cette législation libérale risqueraient de n'être compris qu'à demi si nous nous en tenions aux généralités, sans indiquer au moins quelques-unes des dispositions relatives à chacun des principes fondamentaux qui forment l'économie du code saxon. La citation de quelques-uns de ces articles emprunte un caractère d'actualité aux discussions qui ont eu lieu dernièrement sur cette matière dans le canton de Vaud.

I. Autonomie de l'Ecole.

Dans chaque commune, la Commission d'Ecole se compose : du Bourgmestre (syndic), du prêtre le plus important, de l'instituteur ou des instituteurs de la localité et d'autant de membres laïques étrangers au corps enseignant qu'il y a d'instituteurs dans la Commission. Ces membres étrangers au corps enseignant se nomment Curateurs d'Ecole (*Schulpfleger*).

Lorsqu'il y a plusieurs instituteurs dans une localité, ce sont les deux plus anciens qui sont de droit membres de la Commission.

Les Curateurs d'Ecole sont élus par le Conseil municipal, pour le terme de trois ans.

Dans les trois villes du duché, la Commission d'Ecole se compose : 1° du Sénateur chargé de la surveillance de l'Instruction publique ; 2° de deux Curateurs d'Ecole désignés par le collége des députés de la ville ; 3° du premier prêtre en fonctions ; 4° du Directeur ou de l'un des Directeurs d'Ecole de la ville et de l'un des instituteurs, lequel est élu pour trois ans par la réunion des instituteurs du cercle scolaire et pris dans le sein de la réunion.

L'art. 69 déclare la place de Curateur d'Ecole une charge d'honneur. L'art. 70 attribue la présidence de la Commission d'Ecole à cette Commission elle-même. Toutefois les instituteurs et les Directeurs d'Ecole ne peuvent être appelés à la présidence.

La surveillance de l'Etat sur l'Instruction et l'Education populaire se fait par huit Inspecteurs à la nomination du gouvernement ; mais ces fonctionnaires doivent être pris parmi des hommes *qui, à la théorie, unissent la pratique de l'Enseignement public* (art. 85). Ces Inspecteurs sont chargés de veiller à ce que l'Enseignement public soit donné d'une manière rationnelle, et l'Enseignement privé est également soumis à leur contrôle. Instituteurs et Directeurs d'Ecole sont soumis à ces Inspecteurs

(art. 85). Des Conférences périodiques ont lieu sous leur présidence (art. 87).

Les Inspecteurs d'Ecole eux-mêmes se réunissent chaque année en Conférence, sous la présidence d'un des Conseillers assesseurs du Ministère de l'Instruction publique. Cet assesseur doit être un pédagogue distingué dans la théorie et la pratique ([1]). Dans cette Conférence, sont discutées les questions relatives aux plans d'Etudes, à l'introduction des ouvrages et toutes les mesures propres à l'avancement de l'Instruction populaire.

La haute surveillance sur toute l'Instruction publique est exercée par le Ministère d'Etat. Mais l'inspection générale des Ecoles populaires, au point de vue de l'Instruction et de l'Education, doit être remise à un homme d'Ecole, c'est-à-dire à un homme qui a pratiqué l'Enseignement public (art. 91).

ALEX. DAGUET.

(La suite au prochain N°.)

DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES.

(Suite.)

La seconde méthode, connue en pédagogie sous le nom de méthode analytique, parce qu'elle procède du général au particulier, est suivie dans un grand nombre de gymnases et d'écoles industrielles, non seulement pour l'enseignement de l'arithmétique, mais pour celui des mathématiques en général, et plus particulièrement de la géométrie.

Nous croyons que dans *ces établissements* la méthode analytique peut conduire à de bons résultats, parce que les élèves sont arrivés à un âge où le jugement est déjà plus ou moins formé, les facultés intellectuelles plus ou moins développées; ils sont capables d'une plus grande force d'attention et de réflexion, d'une application plus soutenue et plus énergique. Malgré cela, il n'en est pas moins vrai que, lorsqu'il s'agit d'une démonstration quelque peu difficile, on y rencontre, dans les classes inférieures surtout, des difficultés sérieuses, des obstacles parfois insurmontables, capables de donner le dégoût de l'enseignement à l'instituteur le plus courageux et le plus patient. A quoi faut-il attribuer ces

([1]) M. le Docteur Charles Schmidt, qui a été désigné par le souverain pour remplir ces fonctions, est un homme connu au loin par ses écrits et comme Directeur d'Ecole normale.

peines, ces embarras de toute espèce qui se présentent pour ainsi dire à chaque pas, et dont les personnes qui enseignent sont seules capables de se rendre compte? Sont-ils dus uniquement aux difficultés que présente l'objet d'enseignement lui-même, à l'aridité des matières, à une instruction primaire incomplète ou mal dirigée, à un défaut de préparation et de maturité de l'élève, ou bien peut-on aussi en mettre une partie sur le compte de la méthode?

Quant à nous, nous n'hésitons pas à répondre affirmativement à cette dernière question, sans pour cela vouloir mettre tous les torts à sa charge. Nous croyons qu'il en revient une bonne part à l'instruction élémentaire, à l'éducation domestique, à un développement retardé, à une absence presque totale de spontanéité de l'enfant, résultat d'un mauvais enseignement primaire, et quelquefois de la funeste habitude qu'ont certains parents de faire diriger par un précepteur l'instruction de leur enfant. Celui-ci ayant quelqu'un qui pense et agit pour lui, qui lui aplanit toutes les difficultés, qui lui fraie la voie, n'a à faire aucun effort d'intelligence et de jugement, n'a aucun obstacle à vaincre, pas la moindre difficulté à surmonter. Il n'a aucun souci de ses tâches; son précepteur lui aide à les faire, ou les fait lui-même, et c'est souvent grâce à ce concours qu'il occupe une place honorable à l'école, surtout quand l'instituteur est en même temps le précepteur. Un élève ainsi dirigé n'a ni initiative, ni énergie, ni volonté. Il travaille, il se promène, il s'amuse lorsque le précepteur lui ordonne de travailler, de se promener, de s'amuser. Ce n'est plus un être à lui, c'est un pantin. Mais à toutes ces causes il faut en ajouter une autre, la défectuosité de la méthode analytique.

Une expérience de plusieurs années d'enseignement secondaire nous a convaincu que ce n'est guère avant l'âge de 16 ans qu'un jeune homme est capable de suivre et de comprendre un enseignement hérissé de règles et de démonstrations. Cette méthode nous paraît trop ardue, trop scientifique, même pour les écoles de second rang. Elle présente d'ailleurs un autre inconvénient, très grave, à notre avis: elle ôte à l'élève tout le plaisir des découvertes. Le maître énonce une règle, et la démontre; l'élève n'a qu'à reproduire le travail de l'instituteur. Son émulation ne serait-elle pas bien plus grande, sa curiosité plus excitée, si, au lieu de lui indiquer la règle, on la lui faisait chercher? Quel courage, quelle satisfaction, quelle confiance en lui-même, n'aurait-il pas lorsqu'il pourrait s'attribuer le mérite de l'avoir trouvée?

P. Ducotterd.

(A suivre.)

ÉDUCATION DES FEMMES.

LES GRANDES DIFFICULTÉS DE L'ÉDUCATION MORALE.

L'Education est sans contredit l'art le plus difficile dont l'étude soit proposée à notre frêle humanité.

Il déborde aisément notre âme, car nous sommes appelés à l'exercer avant d'avoir pu en saisir la portée. C'est un instrument compliqué que Dieu place dans nos mains, sans nous l'expliquer. A nous de chercher à le comprendre, à l'étudier, et cela tout en le faisant fonctionner et malgré la terreur qui s'empare de nous, lorsque nous découvrons les effets qu'il produit et les conséquences souvent incalculables de notre inexpérience à nous en servir.

Et d'abord qu'est-ce que l'Education morale ?

Ne pourrions-nous pas la définir : une influence émanant de nous-même pour développer le bien en nous-même et dans les autres ?

Oui, l'Education est une influence, et c'est pour cela qu'elle est presque insaisissable dans son ensemble. Elle ne peut tomber sous l'appréciation des sens. On ne peut lui imposer de règles fixes ni lui assigner de principes invariables. Elle commence avec le premier baiser maternel et elle se termine peut-être à la tombe ; elle ne ploie sous aucun joug ; elle se rit de nos efforts et souvent nous croyons la donner alors qu'elle s'exerce sur nous et qu'elle mâte de main de maître le côté le plus indomptable de notre caractère.

L'Education morale est une influence, et elle doit s'appliquer à rester une influence. Mieux nous comprendrons cette vérité, mieux aussi nous chercherons à la répandre comme une chaude atmosphère autour des êtres chéris qui nous sont confiés.

(Qu'il me soit permis de dire avant de continuer que dans cette étude je m'adresse exclusivement à la femme. La psychologie diffère si complètement de l'homme à la femme que ce qui peut être vrai de l'âme et de ses facultés chez l'un peut être faux alors qu'il s'agit des facultés de l'âme de l'autre ; aussi je tiens à limiter mon sujet en restant sur un terrain dont les limites sont bien déterminées.)

Nous avons dit que l'Education est une influence émanant de nous-même pour développer le bien en nous-même. En effet, l'œuvre première de l'Education morale doit s'exercer sur notre caractère, et si là elle reste sans effet, il n'y a aucun doute à avoir sur son incurie, sur sa futilité en tant qu'*œuvre volontaire*. Nous tyranniserons, nous moralise-

rons peut-être les autres par la souffrance imposée, mais nous n'élèverons personne dans la véritable acception de ce mot.

L'Education a deux œuvres simultanées à accomplir : développer le bien et combattre le mal. Or, si nous ne possédons pas la puissance de développer les germes du bien en nous-même, comment prétendrons-nous posséder cette puissance lorsqu'il s'agit des autres? Si nous n'avons pas la force de dompter le mal dans notre cœur et les habitudes mauvaises dans notre vie, comment aurons-nous la force de triompher des penchants vicieux dans un cœur qui, n'étant pas le nôtre ne peut subir que momentanément les effets de l'éducation que nous prétendons lui imposer?

Ce n'est pas une utopie, cette vérité que « pour élever les autres, il faut commencer par s'élever soi-même, » et celui qui voudra chercher un autre commencement à l'éducation court grand risque d'essayer de poser un bâtiment ras sur le sol... ce sera le tonneau des Danaïdes.

A quoi bon se faire illusion? Tôt ou tard les yeux s'ouvrent; tôt ou tard on est obligé d'avoir du bon sens et de raisonner juste. Le mieux sera donc toujours de procéder rationnellement à l'éducation en la commençant en soi-même. Donc le jour où la pensée d'élever les autres pénètrera dans notre âme et y réveillera la volonté d'accomplir cette œuvre excellente, recueillons-nous et essayons sur nous-même l'efficacité des moyens éducatifs que nous voulons essayer sur d'autres.

Ne prétendons pas enseigner la modestie, la soumission, l'humilité, la franchise, l'amabilité, la persévérance, l'activité, l'ordre, si ces vertus sont encore à l'état de projet chez nous. N'espérons pas triompher de l'égoïsme, de la colère, de l'obstination, de la gourmandise, du laisser-aller chez les autres si ces vices et ces défauts sont à l'état de flagrantes réalités dans nos propres caractères.

Et ici qu'il me soit permis d'attirer l'attention des mères sur la nécessité de faire comprendre de bonne heure aux jeunes filles l'importance qu'elles doivent attacher, *en vue de l'avenir,* à triompher de leurs défauts avant que le moment soit arrivé dans lequel Dieu et les hommes leur demanderont d'en triompher chez les autres. La jeune personne comprend aisément ce qui concerne l'avenir. Pour peu qu'on porte son attention de ce côté, elle le pressent et elle y pense avec sérieux et gravité.

Sachons profiter de cette heureuse disposition pour assurer dans les limites de notre pouvoir une utilité positive à ces années qui les séparent du moment où leur responsabilité deviendra immédiate et inaliénable.

S'il y a beaucoup de dangers à parler aux jeunes filles d'un mari, il n'y en a aucun à les entretenir d'enfants à élever, de devoirs maternels à accomplir au profit de tout être moins âgé qu'elles. Ne nous y trompons pas, en préparant nos filles à être de bonnes mères, nous les préparons à être de bonnes épouses. Si elles ne se marient pas, c'est dans l'humanité qu'elles chercheront leur famille.

Une femme qui comprend à quelque degré l'amour maternel ne sera jamais inutile ici-bas, et mieux elle le comprendra, plus sa vie sera douce et remplie selon son cœur. Si nous voulions être justes, nous reconnaîtrions que l'amour conjugal n'atteint à sa parfaite beauté qu'alors qu'il s'est enrichi des caractères de l'amour maternel — de cet amour qui espère, qui supporte, qui pardonne tout, et qui ne confond jamais le cœur qui se confie en lui.

L'amour maternel c'est l'instinct de la charité chrétienne, divine.

A huit à dix ans, ce n'est pas trop tôt pour réveiller dans les enfants l'idée de chercher leur bonheur dans un joyeux dévouement aux autres. Apprenons-leur à remplir leurs devoirs envers leurs cadets, en vue de l'avenir, et si nous leur avons fait comprendre, si nous leur rappelons sans cesse que c'est par l'exemple qu'elles agiront sur eux avec le plus de succès, la pensée, l'instinct de l'Education se développera en elles et les poussera à s'élever elles-mêmes. Alors nous verrons ces chères fillettes grandir plus vite que nous comme éducateurs. Elles sont dans l'âge où le cœur n'est pas encore complètement rebelle ; aussi en triompheront-elles plus aisément que nous ne triomphons de nos vieux cœurs déjà si bien habitués à toute espèce de faiblesses et de misères. Et si la légèreté naturelle à leur âge est tenue en bride par notre vigilance, le triomphe pourrait être durable, et alors quelles bonnes, quelles excellentes mères de famille nous livrerons à la génération future ! Elles du moins *élèveront* leurs enfants, car elles se seront élevées elles-mêmes ; et quel trésor ne possèderont-elles pas dans celui d'une influence qui s'est exercée dès l'âge de dix ans !

Proposons donc à nos filles *le but* et veillons à ce qu'elles marchent dans la route qui y conduit plus fidèlement que nous n'y marchons nous-mêmes. Mettons enfin définitivement de côté cette déplorable habitude de laisser vivre nos enfants dans l'insouciance de l'avenir. L'existence pour eux n'est pas celle de la rose au soleil, du papillon dans les airs, du rossignol dans les bois ; l'avenir pour eux, nous le savons bien, c'est l'existence de l'homme telle que Dieu la lui a faite, remplie de joies, d'épreuves, et surtout et toujours de *devoirs*. Prenons l'enfant du peuple, l'enfant de la classe riche ou celui qui est assis sur les marches glissantes

d'un trône, et nous pourrons toujours définir leur avenir : une suite non interrompue de devoirs sérieux, inflexibles, dont l'accomplissement ou le mépris prononcera irrévocablement sur la question de leur bonheur ou de leur malheur ici-bas. — Le bonheur ici-bas, comment le définirons-nous et où le trouverons-nous? Il est tout entier dans l'approbation d'une conscience droite et éclairée. Que sont les souffrances que la vie extérieure nous apporte lorsque dans notre âme règnent la paix et la joie d'une bonne conscience humblement soumise à Dieu et confiante dans son insondable amour pour l'humanité. Pourquoi donc hésiterions-nous à les préparer à cette existence comme si nous pourrions nous tromper? Et pourquoi ne leur parlerions-nous pas de l'avenir? l'avenir n'est-il pas pour eux comme pour nous le but de la vie présente?

Ah! si nous n'en parlons pas à nos enfants, la cause en est simple : *nous,* nous parents, nous ne le fixons pas, l'avenir, et pour avoir le droit de vivre insouciants dans le présent, nous élevons nos enfants dans l'insouciance de l'avenir. Nous la préconisons comme le plus grand des biens, cette insouciance de l'enfance, qui est à tout âge et qui restera éternellement le côté faible du caractère humain. Si, du moins, elle avait des douceurs réelles, cette insouciance tant vantée, trop vantée de l'enfance à l'endroit des devoirs sérieux? Mais ne nous y trompons pas. L'enfant apporte en naissant une conscience droite, et si nous n'avons pas laissé cette conscience s'endormir, ou, si nous ne l'avons pas faussée, elle parle assez haut dans l'enfant pour que l'insouciance dans laquelle il vit lui procure ce léger malaise que nous éprouvons, nous parents, lorsque nous oublions que le présent doit nous préparer à l'avenir.

J'ai examiné ce fait dans plusieurs enfants et j'ai acquis la conviction que pour eux comme pour nous le devoir actuel accompli en prévision de l'avenir qui les attend, est leur meilleur, leur plus pur bonheur.

Oh! comme leurs petits cœurs jubilent quand ils se sentent sages, sages au point d'être en exemple aux autres, comme une bonne petite mère l'est à ses enfants.

Mais revenons à nous, éducateurs. H. R.

(La fin au prochain N°.)

CORRESPONDANCE.

CONGRÈS DES INSTITUTEURS SUISSES A SOLEURE.

M. le Landammann Vigier, de Soleure, nous transmet la pièce suivante, avec prière de la traduire et de l'insérer dans les colonnes de notre journal. Bien

que quelques journaux politiques en aient déjà communiqué la substance, son importance nous engage à la donner *in extenso*. M. Vigier, dans sa lettre, marque le désir de voir la Suisse romande s'associer à la Suisse allemande pour traiter d'un commun accord les questions diverses posées par le programme. Quelques-unes de ces questions ont même spécialement trait aux cantons français. Quant aux questions d'une portée plus générale, plusieurs ont déjà fait l'objet de mémoires lus dans les Conférences des cantons. Nous engageons les instituteurs qui les ont traitées, de revoir avec soin et de compléter leur travail, en vue de cette réunion générale. Tout en ayant à cœur de *s'affirmer* et de faire acte d'*autonomie*, dans le domaine pédagogique et intellectuel en général, la Suisse romande tient aussi à honneur et regarde comme un devoir de rester fermement unie à la Suisse allemande, sa sœur aînée en liberté et en patriotisme. L'esprit bourguignon est plus pratique et plus positif, si l'on veut; mais il est aussi plus mobile et plus superficiel que celui de nos voisins d'Allemanie. Faisons échange de nos bonnes qualités respectives et marchons ensemble à la réalisation de l'idée éducative et nationale qui est, avec l'idée religieuse et libérale, à la base de notre œuvre. A. Daguet.

Circulaire aux instituteurs suisses.

Tit:

L'assemblée générale des instituteurs suisses, réunie à Berne, a désigné Soleure comme le lieu de la prochaine réuuion de 1865. Aux termes de l'article 5 des statuts, nous vous communiquons les questions qui devront être traitées dans l'assemblée générale et dans les conférences spéciales. Nous désirons vivement que vous vous en occupiez et que vous nous en fassiez parvenir le résultat par un court exposé, jusqu'à la fin du mois de mai 1865.

I. *Section des Ecoles primaires.*

Dans quels rapports l'enseignement de la langue doit-il être avec celui des branches dites *réales* ou *positives*, pour que le but de chacun de ces enseignements puisse être atteint par l'école primaire?

II. *Section des Ecoles de district, soit Ecoles secondaires.*

Quels sont les moyens de former pour l'enseignement secondaire des instituteurs aussi capables sous le rapport pédagogique, que sous le rapport scientifique?

Les deux points suivants sont spécialement recommandés à l'attention des instituteurs:

a) Ne serait-il pas à désirer qu'on annexât à l'un des établissements d'instruction les plus élevés de la Suisse française, un *Cours spécial* destiné à former des instituteurs et à leur donner les connaissances techniques et philologiques que réclame ce degré de l'enseignement?

b) Dans le cas affirmatif, quelle devrait être l'organisation de ce Cours et quelles seraient les mesures à preudre pour compléter le personnel enseignant, en vue du but qu'on se propose?

III. *Section des instituteurs de la Suisse française.*

Les pensionnats de la Suisse française qui reçoivent les jeunes gens des deux sexes des cantons allemands, répondent-ils à leur but?

Ce but ne serait-il pas mieux atteint, si l'on plaçait ces élèves dans les familles (en échange, par exemple) en y joignant la fréquentation des écoles publiques?

IV. *Section des écoles professionnelles (ouvriers et apprentis).*

Quelle est la somme du développement intellectuel et moral qui résulte de l'établissement des écoles professionnelles pour la classe des artisans?

Quelle serait, d'après les expérience faites, la meilleure organisation à donner à ces écoles?

V. *Section des écoles d'agriculture.*

La création d'une section *agricole* à l'Ecole Polytechnique serait-elle plus avantageuse aux jeunes agriculteurs que l'extension de l'un des établissements d'agriculture actuellement existants.

VI. *Ecoles de discipline.*

Les établissements fondés en faveur des enfants *vicieux* ne gagneraient-ils pas sous le rapport pédagogique et moral à l'admission d'enfants qui, sans être vicieux, ne sont pas dans la position de recevoir les soins d'instruction et d'éducation nécessaires?

Section des Maîtres de gymnastique.

La création d'une Société de Maîtres de gymnastique suisses est-elle opportune ou non?

L'objet mis en discussion pour l'assemblée générale est le suivant:

« Comparer les diverses dispositions de nos législations scolaires relatives à l'admission, à la fréquentation et à l'émancipation des élèves. »

En vous recommandant l'examen de ces questions, nous profitons de la circonstance pour vous informer que la réunion générale sera accompagnée d'une exposition du matériel d'enseignement destiné aux écoles primaires et secondaires. Nous recevrons avec plaisir les objets que l'on voudra y envoyer à l'époque qui vous sera indiquée plus tard.

Instituteurs! Poursuivons avec énergie la mission à laquelle nous avons voué notre vie, c'est-à-dire à l'éducation de la génération nouvelle, et répondons ainsi à la voix qui nous crie à tous:

Rendez la patrie heureuse et florissante.

Soleure, 8 janvier 1865.

Guillaume Vigier, Landammann du canton de Soleure, Président,
Schlatter, Recteur de l'Ecole cantonale, vice-président,
Fiala, Chanoine et Directeur du Séminaire des régents,
Lang, Professeur,
Feremutsch, Instituteur à l'Ecole de district, secrétaire.

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.

Citologie rationnelle. Méthode de lecture par Ch. Hatt, comprenant: 1° 34 *Tableaux* grand format, prix: fr. 4»75; 2° 180 *lettres mobiles* (sur deux feuilles grand-raisin), prix: 40 cent.; 3° *Manuel du maître*, prix: 1»75. Bischweiler (Alsace), chez Fréd. Pasth, éditeur. 1864.

On doit se réjouir chaque fois que des instituteurs s'occupent avec sérieux

et persévérance des premiers éléments de nos connaissances; car les éléments sont la base de l'instruction, et il est évident que sans une base bien établie, on ne saurait élever un édifice solide et durable. C'est pour cette raison que tous les bons pédagogues, depuis Coménius jusqu'à nos jours, se sont occupés des premiers principes comme aussi du premier développement de nos facultés. Remercions donc sincèrement M. Hatt d'avoir accordé à l'enseignement de la lecture une attention si marquée, et d'avoir travaillé avec tant de soin à le perfectionner.

La partie matérielle de cette méthode est considérable et laisse peu à désirer. Il faudra seulement y joindre un petit pupitre, à plan incliné, muni de deux ou trois listes pour supporter les lettres mobiles. Celles-ci, collées sur carton, se serrent dans le pupitre, entre les exercices. Les anciens déjà faisaient usage des caractères mobiles, et ils ont été recommandés mainte fois par les pédagogues modernes, en particulier par Locke. La perfection de cette méthode cousisterait à pourvoir chaque enfant d'une petite boîte pleine de caractères qu'il arrangerait lui-même d'après ce qu'on lui montrerait sur le pupitre. Ce serait un exercice agréable pour ses petites mains qui éprouvent un si grand besoin d'action! — Le livre du maître renferme les principes de la méthode avec une reproduction (en petit) des grands tableaux; en sorte qu'il peut servir à l'enseignement particulier ou domestique.

La méthode de lecture de monsieur Hatt est celle dite *phonétique*, avec des modifications ou plutôt des directions qui admettent l'usage d'autres méthodes. Il commence par les voyelles et les consonnes simples, puis il passe aux voyelles et consonnes composées et termine par les cas ou difficultés particulières. La gradation dans les tableaux est rigoureusement observée; le nombre des remarques que l'on pourrait lui faire à cet égard est fort restreint. Sous le rapport des difficultés de la lecture, M. Hatt s'est livré à une analyse complète des mots de notre langue. Il nous dit avoir parcouru plus de vingt fois tous les mots du dictionnaire. Ainsi aucune bizarrerie n'a pu lui échapper et sa méthode est peut-être celle qui, à cet égard, renferme la base la plus large et la plus complète. Je n'hésite pas à qualifier la méthode de M. Hatt d'excellente et de lui assigner une place honorable parmi les meilleures. Il est quelques points cependant sur lesquels je suis d'un autre sentiment que l'auteur et je ne puis mieux lui prouver l'intérêt que m'a inspiré son travail qu'en lui soumettant mes observations critiques. Elles sont au nombre de trois ou quatre.

1° L'auteur met une grande importance à faire penser l'élève tout en lui apprenant à lire: « Le petit élève, dit-il, qui ne pense pas en étudiant son premier tableau, fera de même quand plus tard il prendra un livre en main. » Or, pour faire penser les élèves, notre auteur veut qu'ils s'exercent à trouver des mots renfermant la voyelle ou syllabe exercée. Ces mots sont ensuite encadrés dans de petites propositions. Si, par exemple, on exerce les voyelles *a, o, ou,* il faudra trouver des mots comme *papa, mama,* — *pot, sot,* — *trou, caillou;* puis faire entrer ces mots dans une phrase, telle que, *j'aime mon papa,*

etc. Cet exercice appliqué à toute la *citologie* en constitue l'élément intellectuel, par opposition à l'élément matériel de la lecture mécanique. Ces exercices, j'en conviens, ont une valeur réelle, que je ne voudrais pas amoindrir. Je les considère comme une tentative louable de rendre intellectuels des exercices qui, de leur nature, sont essentiellement mécaniques. Mais je me demande si leur place est bien choisie et s'ils s'unissent d'une manière naturelle et logique à l'enseignement de la lecture ? Je me demande si l'auteur n'a pas fait ici une application forcée d'un bon principe et augmenté l'enseignement de la lecture d'une difficulté qui ne sera vaincue que dans le plus petit nombre de cas? Je sais que je touche ici une corde sensible, mais l'auteur me comprendra si je lui dis que je ne crains pas autant que lui les conséquences d'un exercice d'abord tout mécanique. Le mécanisme aussi a ses charmes et son utilité pour la première enfance. Le petit enfant ne cherche souvent que le plaisir d'exercer ses organes. Au reste, les exercices intellectuels que l'auteur unit à la lecture, je les retrouve dans les exercices d'intuition et de langue, où les choses sont présentées dans un ordre plus logique et plus naturel que celui qui résulte du simple rapprochement de mots consonnants. J'aurais, sur ce point, donné toute mon approbation au travail de l'auteur, s'il avait cherché l'élément intellectuel dans des mots et de petites phrases formées avec les éléments déjà étudiés. De cette manière, on aurait rencontré l'élément intellectuel sur son chemin; l'on eût été forcé de le traverser. Il aurait pu composer de cette manière ses tableaux de répétition dans lesquels domine exclusivement l'exercice mécanique de syllabes et d'assemblages de syllabes consonnantes. Mais si je ne partage pas en ce point la manière de voir de l'auteur, son essai néanmoins, je le répète, me paraît louable et il peut en résulter pour l'enfant un développement intellectuel très-avantageux. Au reste, cette question ne touche qu'indirectement à la méthode de lecture de l'auteur, encore qu'il en ait fait une partie essentielle.

2° Ma seconde observation se rapporte à la partie mécanique ou matérielle de la méthode de M. Hatt. J'ai dit plus haut que les tableaux sont bien gradués. Peut-être l'auteur aurait-il pu renvoyer les cas particuliers au premier livre de lecture qu'il a en préparation, et espacer un peu plus certaines difficultés; peut-être encore certaines combinaisons dans les exercices pourraient-elles être différemment conçues: mais ceci est d'une importance secondaire. La remarque critique que j'éprouve le besoin de proposer se rapporte à l'épellation que l'auteur préconise, tout en se rattachant par le fond de sa méthode aux partisans de la lecture sans épellation. La manière de prononcer les consonnes lui paraît indifférente, et il fait encore épeler d'après l'ancienne méthode. Je ne saurais sous ce rapport partager son opinion. Si j'épelle le mot *parole, pé-a-pa, er-o-ro, paro, el-e-le, parole*, je trouve le procédé compliqué et embrouillé; il le sera encore si je dis: *pe* (*e* mi-muet), *a-pa, re-o-ro, le-e* (mi-muet), *le, parole*; cependant je me suis rapproché de la prononciation du mot

parole, *pé-a* s'éloigne euphoniquement plus de *pa* que *pe-a*. Mais je ne suivrai aucun de ces procédés. J'apprendrai à l'enfant à dire d'abord *p* (muet) *a-r-o-l-e*, sans répéter les syllabes ; ou plutôt *pa-ro-le*, sans séparer la consonne de la voyelle, la séparation n'ayant lieu qu'au commencement, lorsque l'enfant apprend à lire les syllabes séparées, comme *b-a*. Encore ne fais-je cette séparation que pour apprendre à l'enfant à distinguer l'élément *b* de *a* : dans la règle il doit lire d'abord : *ba, bé, bi, bo, bu,* sans épellation. Ce procédé est aussi recommandé par M. Hatt. Au fond, notre auteur est phoniste, mais j'aimerais qu'il le fût franchement et qu'il ne patronât pas l'épellation, faite d'après le procédé dont j'ai donné un échantillon ci-dessus. M. Hatt se serait-il peut-être arrêté devant la difficulté que présente la méthode phonétique, bien qu'il s'agisse, dans les dictées, de rendre compte des éléments graphiques des mots ? Mais cette difficulté n'est pas si grande qu'on se l'imagine. On revient tout simplement à l'ancienne manière de dénommer les lettres. Ainsi le mot *parole* s'épellera *pé-a-er-o, el-e,* sans répéter les syllabes que l'on fait sentir en baissant la voix sur la dernière lettre et en faisant une petite pause ; le mot qu'on doit épeler se lit d'abord. M. Hatt n'ayant pas de système relatif à la dénomination des lettres et à l'épellation, rien n'empêche d'appliquer rigoureusement la méthode phonétique à ses tableaux. D'autres procédés s'en arrangeront également bien, et nous ne voulons pas oublier que c'est avec l'outil que l'on a habitué et que l'on connaît, que l'on travaille le mieux et le plus facilement. Le dicton : *Tous les chemins mènent à Rome,* s'applique aussi aux méthodes de lecture.

3° M. Hatt, enfin, donne des directions aux maîtres qui voudraient faire marcher de front l'écriture avec la lecture. Ceci est une question nouvelle et une autre méthode. La scriptolégie est maintenant en vogue dans les écoles allemandes et nous l'avons aussi introduite dans l'établissement que je dirige. L'expérience seule pourra montrer si cette méthode rendrait les mêmes services dans les écoles françaises où la lecture et l'écriture sont plus difficiles que dans les écoles allemandes. La scriptolégie exige une modification assez profonde dans le matériel même de l'enseignement. Tableaux et livres de lecture doivent commencer par l'écriture à la main. La marche est naturellement fort lente et il faut que les exercices soient gradués non-seulement par rapport aux difficultés de la lecture, mais aussi quant à ceux de l'écriture. Quand les élèves ont acquis une certaine facilité pour écrire et pour lire, on passe aux caractères imprimés et les exercices peuvent alors se graduer exclusivement d'après les exigences de la lecture. Le divorce entre les deux branches s'effectue dès que les enfants commencent à lire avec une certaine facilité.

Je voudrais, en terminant cet article, exprimer quelques réflexions relatives à notre système graphique actuel et à une réforme fondamentale de ce système.

On sait qu'en latin, en allemand et dans d'autres langues, chaque lettre se prononce, et cela toujours, ou à peu près, de la même manière. Cela fait que dès qu'on connaît les lettres, on sait lire. Il n'en est pas de même dans le français, l'anglais, etc. Le même son se représente de vingt manières différentes

(é, è, e, ê, et, est, ai, ais, aient, ez, etc.), et la même lettre reçoit souvent plusieurs fonctions. Ce sont ces bizarreries qui rendent notre lecture et notre orthographe si difficiles et qui nous font perdre tant de temps dans l'école. Au lieu de se servir des caractères romains, le français aurait dû créer son propre alphabet et avoir un signe pour chaque son et chaque articulation. Combien cela nous eût simplifié notre lecture et notre orthographe, et que cette simplification nous serait avantageuse, aujourd'hui que le programme des études est si chargé! Les écoles françaises, à cause de ces difficultés, ne pourront jamais, dans les mêmes circonstances, rivaliser avec les écoles allemandes.

La sténographie a substitué un système phonétique rationnel à notre défectueux système orthographique. Elle a de plus inventé des signes plus simples que nos lettres. En général, un trait représente soit un son, soit une articulation. Mais ces traits ou signes s'enchaînent l'un à l'autre, sans position déterminée et suivant l'exigence du moment, en sorte qu'une main libre peut seule sténographier. L'imprimerie ne saurait suivre ces mouvements si capricieux et si irréguliers. J'ai essayé, et avec assez de succès, de combiner sur une base rationnelle, les avantages de notre écriture avec ceux de la sténographie. J'ai trouvé dans notre langue 20 articulations ou consonnes, savoir: *b, c,* (k, qu, ch) *d, f, g,* (gu) *h* (aspiré) *j, l, m, n, p, r, s, t, v, x, z, ll* (mouillée), *gn, ch* (che), et 20 voyelles et diphtongues; *a, e* (fermé ou ouvert), *e* (mi-muet), *i, o, u; an, in, on, un; ian, ien, ion, (iun); oi, eu, ou; oüe, ieu, oin.* Il y a encore quelques diphtongues, mais on peut les décomposer. Pour chaque consonne, j'ai cherché un signe simple, ordinairement tiré de nos lettres; pour les voyelles et les diphtongues, j'ai pu me borner à neuf signes et deux accents: le point ajouté à la voyelle simple me donne la voyelle nasale, et l'apostrophe me donne la diphtongue qui résulte de cette voyelle unie à i (ian, ien, ion, iun). Cette écriture simplifiée et rationnelle occupe la moitié moins de place que l'écriture ordinaire, et je m'en sers maintenant pour mes notes et écritures particulières. Cela m'économise du temps et du papier. Quand j'aurai un peu plus d'exercice, j'espère pouvoir écrire aussi vite que quelque sténographe que ce soit, car, en général, un trait représente une articulation ou un son, et j'ai moins de mouvements à exécuter que le sténographe. De plus, mon écriture est très régulière, elle ressemble un peu au grec.

Voilà une question nouvelle. Pour le moment, on ne saurait songer à une réforme radicale de notre lecture et de notre orthographe; mais en rattachant la sténographie à notre écriture et en en rendant l'impression possible, on préparerait peut-être une révolution dont les générations futures pourraient profiter. En attendant, profitons des perfectionnements apportés par des hommes d'expérience dans la manière d'enseigner la lecture d'après le système actuel, et remercions M. Hatt d'avoir travaillé avec tant de zèle à en diminuer les difficultés. Espérons que les encouragements ne lui feront pas défaut et que le succès de sa *Citologie* l'engagera à signaler par de nouveaux travaux un talent pédagogique véritable.

J. Paroz.

Ch. Marchand, imprimeur-éditeur.