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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 2 (1866)

Heft: 19

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: 21.08.2025

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

FRIBOURG. OCTOBRE 1866.

2e année. N° 19.

L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

publiée par

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE.

L'Éducateur paraît 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 du numéro, 30 cent. — Tout ouvrage dont il nous sera envoyé un exemplaire aura droit à un compte-rendu. — Les remboursements et les réclamations devront être adressés à M. le professeur Ducotterd, caissier-gérant de la Société. Les journaux d'échange, les livres, les articles et tout ce qui, en général, regarde la rédaction, s'adresse directement à M. Daguet.

SOMMAIRE : Manuel de Pédagogie ou d'Education. (Suite). — Quelques mots sur la lecture et sur l'enseignement de cette branche du programme de l'Ecole primaire. (Suite). — Correspondance. — Chronique bibliographique. — Chronique scolaire.

MANUEL DE PÉDAGOGIE OU D'ÉDUCATION.

Chapitre VI. Art de l'Enseignement ou Didactique.

(Suite.)

Quelques-unes des formules inscrites dans le tableau qu'on vient de lire ne doivent pas être prises trop à la lettre. Ainsi, par exemple, ces lignes de Rousseau : « Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas. » Les livres sont nécessaires, et ce n'est que l'abus des livres que condamne cette formule, non leur usage, comme on le voit par les paroles précédentes de Pestalozzi : « Peu de livres et beaucoup de réflexions. »

On entend quelquefois, à propos d'Ecole comme à propos de politique ou de morale, des novateurs ardents déprécier une

chose en l'appelant une *vieillerie* et en exalter une autre en la présentant comme *nouvelle*.

Les esprits tournés vers le passé et les institutions anciennes croient, au contraire, condamner une chose en la traitant de *nouveauté*.

Ce sont là des aberrations regrettables. Car, ainsi que l'a très bien dit le P. Girard : « Qu'une chose soit vieille ou non, elle n'en vaut ni plus ni moins ; son mérite dépend de sa nature et de son utilité. » (Mémoire inédit sur l'amélioration des écoles villageoises.)

Quoique la méthode synthétique soit plus élémentaire et l'analyse une opération plus scientifique, la dernière servira souvent de contrôle à l'autre et le maître l'emploiera pour s'assurer s'il a été compris.

L'Intuition n'exlut pas l'usage de certain raisonnement et l'emploi surtout des exemples et des preuves qui auront d'autant plus de clarté et de force qu'elles se baseront sur la vue des objets.

Un des pédagogues allemands qui ont traité avec le plus de discernement la question des méthodes, Dinter, indique dans ses discours, comme les traits caractéristiques d'une bonne méthode, les suivants :

« L'enseignement doit captiver l'attention de l'écolier, l'intéresser à la matière enseignée en excitant en lui le goût de l'étude et le désir constant de chercher par lui-même, de produire et d'aller toujours plus loin. Il doit s'accoutumer à l'exactitude et à la solidité dans tout ce qu'il fait et se rendre compte de toutes ses opérations. Il doit suivre une marche ferme, ininterrompue, fondée sur la nature de l'objet étudié et de l'enfant qui étudie. Il ne doit pas dépasser la sphère de l'enfant et lui supposer un degré de force auquel il n'a pu atteindre; il doit éveiller, fortifier la force pensante de l'enfant, en prenant pour règle la nature enfantine. Aller droit au but, sans laisser de lacune, et surtout sans jamais viser à un degré plus élevé, lorsque dans le degré inférieur la force intellectuelle n'a pas été suffisamment exercée, tel est le mode de procéder d'un maître pénétré du grand principe que l'instruction doit être rationnelle. »

§ 58. *Modes d'organisation scolaire.* On donne aussi souvent par extension le nom de méthodes aux modes d'organisation scolaire, bien que les méthodes de transmission soient distinctes de l'organisation extérieure de l'école et puissent être plus ou moins appliquées dans les écoles indépendamment de la forme adoptée pour la division des élèves et leur classification en cours.

Les modes d'organisation scolaire constituent l'économie intérieure, la tenue et la marche d'une école. On en distingue cinq principaux :

Le mode individuel — simultané — magistral — mutuel et mixte.

Le mode *individuel,* c'est-à-dire consistant à prendre les élèves les uns après les autres, n'est plus suivi dans aucune école comme forme dominante d'organisation scolaire. Il ferait perdre trop de temps aux élèves et obligerait le maître à de perpétuelles redites sans profit pour l'instruction. On ne s'en sert à l'école que comme procédé d'interrogation, et encore les élèves sont-ils censés suivre les questions du maître et les réponses de chacun de leurs condisciples. Un maître intelligent a soin de ne pas suivre machinalement l'ordre dans lequel ces derniers sont placés, mais de faire tomber ses questions, tantôt sur celui-ci, tantôt sur celui-là, pour tenir en haleine ses élèves. Le mode individuel est, en revanche, toujours pratiqué par les précepteurs et dans l'éducation privée, à moins que là encore ne se trouvent des élèves de même portée. Dans ce cas, il est encore nécessaire de les faire marcher de front par économie de temps et pour tirer parti de l'émulation que fait naître le rapprochement des élèves de même force.

Le mode *simultané* consiste à occuper tous les élèves en même temps, ce qui ne veut pas dire cependant de la même manière. Car tout en étant simultané, le travail d'une école peut être gradué, c'est-à-dire proportionné aux forces de ceux qui la composent. On a parfois confondu à tort l'enseignement simultané avec l'enseignement magistral ; car l'enseignement mutuel est aussi simultané, occupe tous les élèves à la fois.

L'enseignement *magistral* est celui qui est entièrement donné par le maître sans coopération de la part des élèves.

Dans l'enseignement *mutuel,* au contraire, les élèves s'instruisent les uns les autres sous l'œil et la direction du maître. Dans les écoles mutuelles pures, l'enseignement est distribué par cercles ou cours, de manière à pouvoir être donné tout entier par les moniteurs ou élèves-enseignants. Le maître va d'un cercle à l'autre, surveillant, redressant, donnant l'impulsion et la direction. « Dans » l'enseignement mutuel, dit le Père Girard, les élèves s'instruisent » les uns les autres ou mutuellement. Dans la forme magistrale, » c'est le maître lui-même qui est l'organe de l'instruction. » Les écoles mutuelles comptent autant de cours qu'en demandent le nombre et la portée des élèves. Les vulgarisateurs modernes de l'enseignement mutuel, Bell et Lancastre, établissaient huit divisions ou cours dans une école primaire un peu nombreuse.

La méthode *mixte* combine les deux méthodes. Le maître partage l'enseignement avec les moniteurs et fait suivre les leçons particulières données en cercles ou aux bancs par les moniteurs de leçons générales données par lui-même. Le P. Girard avait introduit la méthode mixte à l'école de Fribourg. « Il y a, dit-il à cet égard, certaines parties de l'enseignement où la gradation se présente naturellement. Tels sont, par exemple, le calcul, le dessin et la grammaire raisonnée qui partent de la proposition la plus simple, s'élèvent progressivement aux propositions compliquées; de là à la phrase de 2, 3, 5 à 6 membres. Il est tout simple qu'un instituteur intelligent marque ces degrés dans l'organisation de son école et qu'il la partage en classes ascendantes.

« A côté de ces objets naturellement gradués, il y en a d'autres où la progression ne se fait pas sentir. Tels sont, par exemple, la calligraphie, certains exercices d'intelligence, la composition de lettres familières, l'orthographe et l'étude de la religion une fois qu'on a dépassé les éléments. Tous ces objets peuvent être montrés dans une leçon générale et, quand elle se donnera, tous les cours viendront se fondre en un seul (1). »

(1) Girard. Mémoire sur l'Enseignement mutuel, publié dans l'*Emulation,* Revue fribourgeoise, année 1842-43.

§ 59. *Appréciation des diverses méthodes ou formes d'Enseignement.* L'enseignement individuel a l'avantage signalé par M. Willm dans son *Essai sur l'Education du peuple :* « En s'adressant à cha- » cun de ses élèves individuellement, le maître apprend mieux à » les connaître, à les traiter selon leur caractère particulier, et il » peut mieux suivre le développement de leur esprit. » Mais, comme on l'a vu plus haut, l'enseignement individuel n'est admissible dans une école publique que comme procédé d'interrogation. Comme forme dominante de l'organisation scolaire, le mode simultané est le seul praticable.

L'enseignement mutuel est abandonné aujourd'hui dans une partie des pays où il était le plus florissant au commencement de ce siècle. L'enseignement magistral est regardé dans ces pays comme le seul rationnel, le seul digne, le seul qui offre les garanties nécessaires de capacité, d'autorité, de moralité. Mais on a agi en cela comme en beaucoup d'autres choses. On a passé d'un extrême à l'autre.

L'enseignement mutuel, sans doute, est le produit de la nécessité. La nécessité de réunir un très grand nombre d'enfants dans un même local et aux mêmes heures, a fait imaginer cette Méthode ; mais son utilité avait été comprise déjà par Quintilien, quand il disait qu'on ne savait bien que ce que l'on avait enseigné aux autres. A vrai dire, elle est née avec la famille et date du jour où l'aîné des enfants a commencé à instruire ses plus jeunes frères.

On a reproché à l'enseignement mutuel son *mécanisme.* Cette Méthode a été en effet singulièrement *mécanisée,* si l'on peut parler ainsi, par Lancastre qui, pour maintenir la discipline dans une école très nombreuse, divisée en cours, avait imaginé de soumettre à une sorte de cadence militaire tous les mouvements des élèves. Ce mécanisme était en quelque sorte nécessité par l'établissement des cercles et le va et vient régulier des élèves, des bancs aux cercles, et des cercles aux bancs.

Bien que mécanique à certains égards, la Méthode mutuelle n'en offre pas moins, au point de vue pédagogique, des avantages con-

sidérables signalés par Willm dans les termes suivants : « Elle » habitue merveilleusement les enfants à l'ordre, à la discipline; » elle donne à l'école un aspect animé, dramatique, pour ainsi » dire, y entretient le mouvement sans confusion, et permet un » plus grand nombre de divisions, avec un plus grand nombre » d'élèves, sous un même maître. »

L'enseignement mutuel seul peut résoudre le grand problème d'instruire un très grand nombre d'enfants au moyen d'un seul maître, c'est-à-dire à peu de frais. Aussi apparut-il comme un présent du Ciel au P. Girard, en 1816, quand le nombre des élèves de l'Ecole primaire de Fribourg, étant monté à 400, il se voyait empêché par le manque de ressources financières de dédoubler les classes et d'augmenter le nombre des instituteurs. Mais il ne tarda pas à se convaincre que la meilleure Méthode était celle qui n'en exclut aucune et les emploie tour à tour, tantôt s'adresse à tous les élèves, tantôt aux individus, les réunit un moment en leçon générale, puis les renvoie aux leçons particulières des moniteurs, pour les grouper de nouveau autour du maître dans une leçon générale.

(A suivre.) ALEX. DAGUET.

Quelques mots sur la lecture et sur l'enseignement de cette branche du programme de l'Ecole primaire.

(Suite.)

La *lecture intelligente* est à la lecture courante ce qu'est la solution d'un problème à la connaissance du livret et à celle des quatre règles de l'arithmétique. Ici, il y a plus qu'un simple mécanisme; il y a la *conscience* du travail : l'outil est au service de l'intelligence; il en subit les lois, il agit par elle et se meut d'après sa volonté.

Pour lire avec intelligence, il faut donc, avant tout, comprendre parfaitement, dans son ensemble, comme dans ses détails, la pensée de l'auteur. Il faut s'identifier avec elle au point de faire siennes, pour ainsi dire, les manifestations sous lesquelles elle s'est produite. Cette compréhension acquise, un grand pas est déjà fait vers la lecture expressive, et l'on pourrait dire ici ce que Boileau dit du style, en changeant toutefois un mot d'un vers :

« Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,
» Et les *sons* pour lire arrivent aisément. »

La pensée d'un auteur se présentant à celui qui lit sous la forme de l'écriture,

« . . . . . Cet art ingénieux
» De peindre la parole et de parler aux yeux,
» Et par des traits divers de figures tracées
» Donner de la couleur et du corps aux pensées, »

comme a dit Brébeuf, il importe, pour la bien saisir, d'en comprendre les éléments constitutifs. Or, ces éléments sont simples et composés. Les premiers sont les *mots,* les seconds sont les *phrases.* L'étude des mots et des phrases est donc nécessaire pour arriver à une lecture intelligente. Nous allons montrer, toujours d'après notre expérience, comment cette étude peut se faire. Nous supposons que l'enseignement s'adresse à des enfants rompus aux difficultés de la lecture courante.

Les *mots* étant les éléments les plus simples de la pensée, c'est par eux qu'il faut commencer, et la première chose dont l'instituteur doit s'assurer, c'est que le *sens* des mots soit connu de ses élèves. Il ne doit pas s'attendre, ici, à recevoir des réponses fréquentes et surtout justes; dans la plupart des cas il y aura mutisme complet. Mais, qu'il ne se décourage pas; qu'il questionne toujours, qu'il varie ses interrogations et qu'il parte, si possible, des petites connaissances que peut avoir l'enfant, pour le faire arriver du *connu* à l'*inconnu.* Il faut bien se dire que l'intelligence de l'enfant est comme un tableau sur lequel on n'a tracé encore que quelques lignes irrégulières et confuses; il faut de la patience et du travail pour arriver à former le dessin qu'on veut exécuter. D'ailleurs, qui pourrait être sévère envers des enfants qui ne connaissent pas la signification de tel ou tel mot, quand soi-même on est obligé de confesser qu'il y a tant de vocables dont on ne sait pas le sens ou dont on ne le sait qu'imparfaitement?

Un moyen assez généralement employé pour expliquer la signification des mots, ce sont les *définitions.* Nous pensons qu'on ne doit recourir à ce mode de faire que rarement : les bonnes définitions sont très difficiles à donner, et elles ont, en général, un cachet de métaphysique qui n'est pas accessible aux intelligences peu mûres. Il y a d'autres procédés qui nous semblent plus propres à atteindre le but, tels que l'*intuition,* la *comparaison,* la *synonymie,* l'*étymologie,* etc.

L'*intuition* est de tous ces procédés le plus excellent et le plus à la portée de l'enfant. Heureux l'instituteur qui peut mettre sous les yeux de ses élèves soit la chose, soit même le dessin de la chose dont il les

entretient! il aura plus fait qu'avec toutes les définitions du monde. Mais, dans le plus grand nombre des cas, rien de pareil n'est à sa portée; il peut alors y suppléer en dessinant lui-même à grands traits les objets dont il parle. Un exemple : on lit dans l'Histoire biblique que le temple de Salomon, à Jérusalem, se divisait en trois parties : Le Parvis, le Lieu-Saint et le Lieu-Très-Saint; qu'il y avait dans le premier la cuve d'airain et l'autel des holocaustes, dans le second, l'autel des parfums, le chandelier d'or et la table des pains de proposition, et, dans le troisième, séparé du second par un double voile, l'arche de l'alliance dans laquelle étaient les Tables de la Loi et une urne remplie de manne. Or, définissez l'un après l'autre, et ces parties du Temple, et les objets que chaque partie contenait; vous pouvez être sûr que vos élèves ne vous comprendront pas. Mais, allez au tableau noir, et, en quelques coups de craie, représentez tout cela; vous verrez avec quel intérêt on suivra vos explications, et, soyez-en certain, le Temple de Salomon restera gravé dans l'intelligence des enfants; les mots s'y confondront avec les choses. L'intuition peut s'employer ainsi pour une foule de noms concrets. Malheureusement, l'abstraction lui échappe.

La *comparaison* supplée jusqu'à un certain point à l'intuition. Vous avez, nous supposons, à expliquer à un enfant ce que c'est que le *chacal* ou le *zèbre;* comparez le premier au *renard* et le second au *cheval,* et vous aurez donné une notion plus vraie de ces animaux que si vous les aviez définis zoologiquement, même d'après M. de Buffon. La comparaison peut aussi s'employer avec succès dans le domaine immatériel. Vous rencontrez, dans votre leçon de lecture, le mot *opiniâtreté;* gardez-vous de le définir; mais rappelez tel petit fait qui s'est passé dans la classe — et l'on en voit tous les jours de pareil, — et dites : voilà l'opiniâtreté; vous serez compris.

Il semble, au premier abord, qu'il soit ridicule de s'occuper à l'école primaire de la synonymie, cette partie difficile de l'étude de notre langue, que quelques grands écrivains seuls ont possédée à fond. Eh bien! nous ne sommes pas de cet avis; nous pensons, au contraire, qu'il faudrait faire bon nombre de ces exercices, que nous envisageons comme un des meilleurs et des plus sûrs moyens de comprendre le sens des mots. Non que nous croyions qu'il faille mettre ici du pédantisme; loin de là : mais quand vous serez parvenus, à force de question et de patience, à faire changer une phrase comme celle-ci : « L'agneau *folâtre gambadait* sans *frayeur aux confins* du *gouffre* » en cette autre : « L'agneau *joyeux sautait* sans *peur au bord* du *précipice,* » vous aurez fait comprendre parfaitement la première, qui, sans doute, avant ce changement de mots, était de l'hébreu pour l'enfant.

Il en est de même de l'*étymologie;* il ne faut pas la pousser trop loin et vouloir parler grec, latin, voire même sanscrit à l'école. Non; mais il est de fait que pour certains mots, pour ceux entre autres qui nous viennent de la langue grecque, l'étymologie est la plus simple et la meilleure des définitions. Dites, par exemple, à vos élèves que la finale *graphie* qui termine les mots *géographie, cosmographie, photographie, lithographie,* etc., vient du grec *grapho* et signifie : *écrire, décrire;* que *gê* signifie *terre; kosmos, monde; phôtos, lumière; lithos, pierre,* et ils comprendront parfaitement les termes ci-dessus. Ajoutez quelques autres racines à celles-là, et votre élève aura un petit bagage de grec qui lui servira non seulement à trouver le sens d'une foule de mots, mais aussi à les bien orthographier. Nous doutons qu'on écrive correctement, de prime abord, des mots tels que ceux-ci : *anthropophage, philanthrope, ichtyophage, amphictyonique,* etc., si l'on en ignore complètement l'étymologie. A ce sujet, nous ne saurions trop recommander à nos collègues de consacrer quelques loisirs à cette étude étymologique; ils la trouveront facilitée et rendue attrayante dans l'excellent ouvrage qu'a publié M. Larousse sous le titre : « *Jardin des racines grecques,* » petit livre qui est le complément obligé de la grammaire, et qui est à l'orthographe d'usage ce qu'est Noël et Chapsal à l'orthographe des règles.

Des exercices très intéressants et très bons aussi pour développer l'enfant, sont ceux qu'on peut faire sur *le sens propre* et *le sens figuré* des mots, sur *les familles de mots, les homonymes,* etc. Les enfants s'intéressent à ces leçons et l'on voit que leur intelligence y travaille.

L'*analyse grammaticale* et l'*analyse logique* servent de transition entre l'étude des mots et celle de la *phrase.* Il ne faut pas négliger ces utiles exercices. On en fait, il est vrai, des leçons spéciales, mais, dans les leçons de lecture, il est bon de s'y arrêter quelquefois. En revanche, les exercices de synonymie, d'étymologie, etc., dont nous parlions tout à l'heure, peuvent se faire dans les leçons d'analyse; ils varient ces dernières et leur ôtent un peu de la sécheresse dont elles se ressentent infailliblement.

Les mots étant compris, il reste l'étude de la phrase, et ce n'est pas la moins importante ni la moins difficile. C'est le travail anatomique de la lecture; par elle on dissèque, on fait l'autopsie, pour ainsi dire, de la pensée d'un auteur. Lorsque les phrases sont simples, ce travail est assez facile; l'analyse logique est suffisante pour faire voir les liaisons que les mots ont entre eux et par rapport à l'idée générale. Aussi, nous pensons que les premiers exercices de lecture intelligente doivent se faire sur des phrases courtes autant que possible, et surtout simples. On doit s'appe-

santir sur cette étude préliminaire, qui, comme dans tout autre, est à la base de tout progrès et de tout perfectionnement.

Mais, à mesure que les phrases deviennent plus compliquées, les difficultés se multiplient aussi, et c'est alors que le maître doit développer tout son talent pour les aplanir devant ses élèves. Un des premiers exercices qu'il doit faire, c'est de dégager l'idée principale de la phrase, puis de reconstruire celle-ci en groupant autour de cette idée, les idées accessoires qui l'entourent (synthèse). Ici, les interrogations devront être nombreuses, et il ne faut pas craindre d'entrer dans des détails, ni même de se répéter.

Un moyen de rendre compréhensible une phrase, c'est d'en fournir l'idée à l'élève, qui doit l'exprimer en mots, et comparer ensuite sa manière de dire les choses avec celle de l'auteur qu'il lit. Il y aura sans doute parfois de la confusion, du dépit même chez l'élève, mais c'est au maître à l'encourager et à le relever à ses propres yeux.

Pour bien se rendre compte de toutes les phrases, il importe que les élèves connaissent quelques figures de mots; les plus importantes sont l'*ellipse*, l'*inversion* et l'*image*. Les deux premières surtout sont nécessaires, et le maître ne laissera passer aucune occasion de les faire remarquer et corriger, j'entends rétablir la phrase dans son ordre naturel, par les élèves.

Enfin, une des conditions essentielles pour arriver à comprendre une phrase tant soit peu longue, et conséquemment, pour la bien lire, c'est de la saisir d'un seul coup d'œil, dans son ensemble. Ceci est de la plus haute importance. On travaille dans ce but en exigeant que l'enfant, lorsqu'il lit, tienne son livre à une certaine distance des yeux. Cette précaution doit être prise déjà dans les premières leçons de lecture.

Nous devrions passer maintenant à la lecture expressive, mais comme nous nous apercevons que cet article est déjà bien long, nous renvoyons à une autre fois la fin de nos réflexions sur ce sujet.

A. Biolley.

CORRESPONDANCE.

Une visite à l'Ecole normale d'Hauterive.

Monsieur le Rédacteur,

Des circonstances imprévues m'ayant empêché de me rendre à votre belle fête de Fribourg, je viens d'en être dédommagé en assistant à l'examen d'Hauterive. Mais je vois d'ici un sourire d'incrédulité errer sur les lèvres de vos

abonnés à la lecture de ces lignes, et je les entends me demander ironiquement quel rapport il peut y avoir entre un examen et une fête. J'avoue que ces deux mots ne sont pas toujours synonymes. Parfois, en effet, experts et élèves s'acquittent de leur tâche d'une manière purement machinale; les uns considérant l'art de poser des questions embarrassantes comme le *nec plus ultra* du talent d'examinateur, les autres s'imaginant qu'il suffit pour être instruit de savoir répéter mot à mot ce qu'on a appris par cœur, le plus souvent sans l'avoir compris. Qui songerait à donner le nom de fête à cette exposition de tours de force, vraie torture de l'esprit et du corps, digne couronnement d'études indigestes plus propres à faire prendre en dégoût la science qu'à la faire aimer.

Mais lorsque commission d'examen, professeurs et élèves prennent leur tâche au sérieux et passent loyalement en revue le travail d'une année, la contemplation de tant de patientes recherches est une véritable fête pour l'esprit de tout ami de l'instruction, et il jouit, comme de ses propres conquêtes, des précieux résultats laborieusement obtenus. Telle est en réalité l'agréable impression que je conserve de ma visite à Hauterive. Le respectable Directeur de l'Instruction publique, M. Charles, président du Conseil d'Etat, accompagné de Messieurs les délégués de la commission cantonale des études, dirigeait l'examen avec cette dignité à la fois sérieuse et cordiale qui lui concilie l'affection et le respect de ses concitoyens. Il prenait l'intérêt le plus vif aux diverses parties de l'examen, saisissant toutes les occasions d'adresser une parole d'encouragement ou un conseil utile aux instituteurs qui terminaient leur cours de répétition et aux élèves qui se disposaient à entrer dans la carrière de l'enseignement. Tantôt il les rendait attentifs aux services qu'ils pourraient rendre aux habitants de la campagne en leur donnant l'exemple de l'ordre et d'une activité intelligente ou en leur rappelant ces principes d'hygiène si simples, si naturels qu'on s'étonne qu'ils puissent être méconnus, et dont l'inobservation entraîne cependant chaque jour des conséquences si fâcheuses pour la santé publique; tantôt, faisant ressortir l'importance de l'enseignement primaire, exercé dans un esprit d'humilité et d'asservissement au devoir, il exhortait les instituteurs présents à s'acquitter de leurs fonctions avec naturel et simplicité, à se tenir également éloignés de cet esprit mercenaire qui ravale une belle vocation au rang d'un métier, et de cette vanité dépourvue de sens qui abandonne la réalité pour courir après l'ombre et qui, sans intelligence de sa position, compromet volontairement l'influence légitime que l'instituteur pourrait exercer.

Malheureusement la plupart des élèves ne demeurent à Hauterive que pendant un an et demi, deux ans au plus, et, si je suis bien informé, le nombre de ceux qui y passent trois années est très petit. La direction a dû par conséquent condenser l'enseignement, mais elle l'a fait d'une manière si judicieuse qu'il gagne en unité ce qu'il perd en étendue. C'est ainsi que M. le directeur

Pasquier a réussi à grouper autour de la langue maternelle la plupart des branches secondaires. Si je juge de ses leçons d'après la manière distinguée dont il a dirigé l'examen de français, je me représente qu'elles doivent être d'une clarté et d'une animation entraînantes. Par un privilége que Dieu réserve à ceux qui se sont dépensés pour leurs semblables, M. Pasquier conserve sous ses cheveux blancs une vigueur de jeunesse qui m'a frappé. Il oblige les intelligences endormies à secouer leur torpeur; il stimule leur activité par de vives observations qui aiguillonnent sans blesser.

Du reste, pour juger des résultats de l'enseignement que les élèves d'Hauterive reçoivent, il faut tenir compte des habitudes routinières et des idées fausses qu'ils apportent avec eux. Avant d'élever l'édifice d'une instruction sérieuse et solide, il est indispensable de déblayer le terrain. Il faut, en un mot, que les élèves commencent par désapprendre avant d'apprendre. Et quel travail! Qu'il est difficile, par exemple, de les habituer à lire simplement, naturellement! A ce point de vue encore les résultats obtenus m'ont paru très satisfaisants.

Au développement exclusif de la mémoire a succédé dans un grand nombre d'écoles la prédominance non moins exclusive du raisonnement; les professeurs de l'école normale d'Hauterive cherchent à éviter ces deux extrêmes en sollicitant simultanément l'activité de toutes les facultés. Ils reconnaissent que pendant trop longtemps on a confié à la mémoire des trésors qu'une intelligence sans culture était inhabile à faire valoir, mais ils se souviennent aussi que la mémoire est le ministre des finances de la république des esprits.

Si je ne craignais d'étendre outre mesure les dimensions de ma lettre, je chercherais, Monsieur le Rédacteur, à vous tracer le tableau des divers examens auxquels j'ai eu le privilége d'assister. J'aimerais surtout à vous parler encore de M. le professeur Pauchard, l'*alter ego* de M. le Directeur, qui suit dans l'enseignement des mathématiques la même méthode rationnelle, et pourquoi ne le dirions-nous pas, la seule méthode raisonnable. M. Pauchard sait interpréter les chiffres; l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie perdent, pour ses auditeurs, toute aridité et chacun d'eux apprend à se rendre compte du mécanisme des nombres et à raisonner sur les diverses opérations dans lesquelles un problème se décompose. Par cette salutaire gymnastique, l'esprit s'habitue à l'ordre, à la méthode, à la règle et reporte dans d'autres domaines cette précision, ce besoin de clarté que les leçons du maître lui ont communiqués.

Si j'ajoute que j'ai reçu à Hauterive l'accueil le plus cordial, je n'apprendrai rien à ceux de vos lecteurs qui connaissent par expérience la courtoisie et l'hospitalité fribourgeoises.

Mais en témoignant, par l'organe de votre excellent journal, la profonde sympathie que j'éprouve pour ces hommes dévoués qui travaillent à révéler et à faire apprécier à la jeunesse les merveilleuses ressources dont Dieu l'a

douée en la créant intelligente et libre, je ne puis m'empêcher de donner un souvenir aux religieux qui ont transformé par un travail assidu cette romantique contrée, et qui ont été sur les bords de la Sarine les pionniers de la civilisation pendant les sombres jours du moyen âge. Eux aussi, sans doute, salueraient avec bienveillance les hôtes studieux qu'abrite leur antique couvent; ils leur diraient : « Soyez à votre tour le sel de la terre, la lumière du monde, » ou, selon la belle parole d'un père de l'Eglise : « Que le chrétien soit pour le monde ce que l'âme est pour le corps. »

Agréez, Monsieur le Rédacteur, l'assurance de ma considération la plus distinguée.

Meyriez, 12 septembre 1866.

DULEX,
Pasteur, inspecteur scolaire.

La Sagne, 18 septembre 1866.

Monsieur le Rédacteur de l'*Educateur*,

Au moment où un concours pour la composition d'un livre de lecture vient d'être ouvert par la commission intercantonale de la Suisse romande, il peut être opportun de signaler un point qui ne figure pas dans les conditions posées à ceux qui désirent concourir, un point qui me semble important. Les biographies, les récits d'histoire, les descriptions, les récits d'histoire naturelle, etc., qui doivent figurer dans le livre de lecture demandé, renfermeront sans doute une quantité de noms propres étrangers à la langue française. Il serait à désirer qu'une note indiquât la prononciation réelle de chaque mot étranger. Le plus souvent celui qui veut lire ces mots en donnant aux lettres qui les forment, les sons et les articulations qu'elles ont en français, tombe dans de grosses fautes. Il faut donc que les enfants connaissent la prononciation vraie, et des indications précises peuvent seules amener une prononciation uniforme. En général, les instituteurs ne sont pas assez versés dans les langues étrangères, l'anglais, par exemple, pour reprendre, d'une manière sûre, leurs écoliers.

Une seconde observation qui m'est venue en lisant le livre de lecture en usage dans nos écoles neuchâteloises, c'est que la vérité doit être donnée aussi pure que possible, dans les morceaux d'histoire, les descriptions, etc. Ceci m'a été suggéré par la lecture des morceaux : « L'Arabe dans le Désert » et « Eustache de St-Pierre » (3e partie). On sait en effet que l'histoire n'a pas encore dit définitivement si Eustache de St-Pierre a été un traître ou un grand patriote; et à celui qui connaît les mœurs réelles des peuplades des déserts africains ou arabes, le morceau : « l'Arabe dans le désert » ne paraît plus qu'un tableau d'imagination dont les données jettent du faux dans l'esprit des enfants.

FRITZ CHABLOZ, *instituteur*.

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE.

L. Miéville. **Cours élémentaire** servant de base à une étude solide et raisonnée de la langue française. 4me édition. 1866. 3 parties. 174 pages.

» » **Cours supérieur** de langue française à l'usage des Allemands. 1865. 2me édition. 336 pages.

» » **Lectures graduées** à l'usage des écoles moyennes et des colléges allemands. 2me édition. 1866. 350 pages.

Ces trois ouvrages sont édités par la librairie Dalp, à Berne.

1. Le Cours élémentaire a trois degrés, il suit la marche connue des Cours élémentaires d'Ahn, de Georg, de Hauschild, etc. L'on s'y préoccupe davantage du résultat pratique à atteindre; l'on quitte par conséquent la voie systématique dans l'ordre des matières grammaticales pour suivre la voie méthodique et l'on aborde les diverses parties du discours : l'article, le pronom possessif, le verbe *avoir* au présent et même l'adjectif dès les premières leçons. Le but étant donné, nous n'avons rien à objecter à cette marche, il s'agit seulement de savoir si elle est suffisamment graduée, si l'on passe réellement du connu allemand à quelque chose d'approchant en français, du facile au plus difficile. Nous pouvons dire que ce problème a été heureusement résolu. Les exercices sont en général simples et variés, ils présentent assez tôt des morceaux suivis, faciles, propres à exciter davantage l'intérêt de l'élève. Toutefois nous n'aimons pas à voir dès le premier cahier le verbe *falloir* avec ses dépendances au subjonctif; ce sont là des exercices trop compliqués pour le commençant, lorsqu'en fait de conjugaisons il n'a vu que les temps des verbes *avoir* et *être*, étalés çà et là en tête des exercices; il peut paraître utile d'habituer l'élève aux difficultés du subjonctif, mais ce ne doit pas être trop tôt. Aussi bien ne comprenons-nous pas bien les quelques pages de règles en tête de ce cahier. L'élève les saisirait mieux au commencement de l'exercice auquel elles se rapportent, et si l'auteur entend les réunir dans un but de consultation, il faut au moins les présenter dans un ordre systématique.

Nous préférerions aussi voir les règles de prononciation en tête du Cours supérieur où elles trouveraient une place plus naturelle comme théorie, que dans le premier cahier élémentaire; ici l'élève ne les étudie pas et la pratique suffit amplement. Ce sont là du reste des défauts auxquels il est facile de remédier. Préparé par ce cours, l'élève aborde :

2. Le Cours supérieur, divisé en deux parties, l'une théorique, l'autre composée d'exercices relatifs aux règles. La partie théorique suit l'ordre systématique, elle contient dans environ deux cents pages les règles les plus usitées de la langue, élucidées par de nombreux exemples. Nous avons à cet endroit une objection plus importante à faire. Tout le Cours est rédigé en français, à l'exception d'un certain nombre d'exemples et de paradigmes, accompagnés de la traduction allemande. Or, nous trouverons toujours un grave inconvénient

à présenter les règles rédigées dans la langue que l'étranger veut apprendre. C'est exposer les élèves ou du moins plusieurs d'entre eux à ne comprendre les règles qu'imparfaitement, partant à les appliquer mal; c'est de plus rendre les consultations plus difficiles et par conséquent les faire négliger. Une théorie grammaticale veut être parfaitement comprise et non à moitié, et dans ce but il faut la faire dans la langue de l'élève ; nous pourrions citer des exemples où l'auteur lui-même, dans son livre, comprend cette nécessité; mais nous passons. Nous ne saurions pas davantage approuver l'auteur d'avoir relégué à la fin de ce traité environ vingt-quatre pages de notes. Ces notes devraient être, selon leur importance, ou bien placées dans le texte sous forme de remarques, ou comme notes réelles au bas de la page à laquelle elles se rapportent. En dispersant ainsi les observations qui ont trait à une règle, on s'expose à ce que l'élève les néglige complètement dans ses consultations particulières, ou bien qu'elles se confondent dans son esprit au milieu de matières hétérogènes. Nous voudrions voir aussi disparaître quelques règles qui nous semblent superflues, parce qu'elles dépassent entièrement le cadre d'un manuel de cette étendue. Par exemple, les règles page 35, aussi bien que la note page 179 sur l'accord de l'adjectif dans la locution *avoir l'air*. Les grammairiens français eux-mêmes ne sont pas d'accord sur ce point; l'on peut tranquillement abandonner cette règle à la pratique éventuelle et se contenter de la faire observer dans la lecture; si l'on se perd ainsi dans les infiniment petits ou les règles controversées, il faudrait donner au volume les proportions des *grandes grammaires*.

Ces distinctions faites, le livre est bon et peut être appelé une bonne grammaire pratique de la langue française. Les exercices de traduction correspondants forment la 2me partie, ils sont en général bien choisis; ce qui nous y plaît surtout, ce sont dans les notes de fort bonnes observations sur les synonymes données quand l'élève doit choisir entre plusieurs termes; c'est le moment utile pour faire comprendre et retenir en même temps la valeur d'un mot.

3. A ces ouvrages se joint un livre de lecture, soit Chrestomathie. C'est encore là un bon livre, dénonçant un sens pratique. Nous concevons deux espèces de Chrestomathies dans l'étude des langues, l'une essentiellement destinée à faire acquérir aux élèves la connaissance de la langue de telle façon qu'ils puissent s'entretenir et écrire convenablement dans les affaires usuelles de la vie, l'autre s'occupant plus particulièrement de la littérature d'un peuple. Dans ce dernier cas il faut un choix des meilleurs morceaux des auteurs les plus distingués, divisés par époque littéraire, marquant par des notices la marche et les progrès d'une littérature; la première, au contraire, renfermera plutôt des récits qui, après étude, puissent être racontés librement par l'élève et qui prêtent matière à la conversation, car il ne suffit point de dire, il faut faire de la conversation, il faut des sujets de conversation, si l'on ne veut forcer l'élève à rester dans l'éternel : bonjour, monsieur; bonsoir, ma-

dame. Ceci n'exclut point quelques morceaux abstraits, mais dans une proportion bien moindre. Telle est la voie que l'auteur a suivie, il présente une suite de récits faciles d'abord, de descriptions, de dialogues et termine par un choix peu étendu de morceaux de poésie, suffisant pour faire connaître le caractère de la poésie française dans les bornes qu'imposent les forces des élèves auxquels l'ouvrage est destiné. Nous avons trouvé avec plaisir dans ce livre un certain nombre de sujets nationaux, traités par les plumes suisses les plus autorisées; comme nous ne sommes pas gâtés sous ce rapport par les Chrestomathies venant de France, nous nous plaisons à relever ce point qui n'est pas à dédaigner. L'auteur a ajouté à cette nouvelle édition un vocabulaire sous forme de dictionnaire. Ce mode est préférable aux vocabulaires par articles. Il faut en effet que les élèves s'habituent à peser et à comparer eux-mêmes les différentes significations des mots.

Si nous jetons un coup d'œil sur l'ensemble de ces ouvrages, nous pourrons dire que, sauf les réserves que nous avons cru devoir faire, nous les considérons comme bons. Ils pourront rendre d'excellents services dans les écoles allemandes, entre les mains de maîtres intelligents. Les éditions qui se succèdent d'ailleurs prouvent que ces livres ont trouvé bon nombre d'appréciateurs favorables.

D^r M.

CHRONIQUE SCOLAIRE.

Jura Bernois. — Sur la proposition de M. le professeur Dubois, la Commission d'écoles de St-Imier a adopté le *Cours éducatif* du P. Girard, pour l'enseignement de la langue dans ses écoles. Fribourg suivra sans doute cet exemple.

Schwytz. — La feuille scolaire de ce canton publie un mémoire destiné à prouver qu'on devrait confier l'enseignement des jeunes filles de préférence aux femmes et aux religieuses. Quand ce mémoire sera terminé, nous en donnerons l'analyse à nos lecteurs. Puis nous mettrons en regard les motifs que font valoir les défenseurs de l'enseignement donné par les institutrices laïques.

Uri. — Ce petit canton travaille avec un zèle louable à l'avancement de ses écoles. L'école cantonale va être réorganisée et comprendra un gymnase de 6 classes et une école réale de 4. Les cantons alpestres ont à lutter avec de grands obstacles. Leurs efforts méritent d'être d'autant plus appréciés.

(Schweizerische Lehrer-Zeitung.)

AVIS. — MM. les abonnés qui n'ont pas encore payé l'abonnement, recevront un nouveau bulletin qu'ils voudront bien acquitter pour ne pas s'exposer à des désagréments.

Le Comité.

Le Rédacteur en chef, Alex. Daguet.

CH. MARCHAND, IMPRIMEUR-ÉDITEUR.