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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 8 (1872)

Heft: 22

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: 20.08.2025

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

GENÈVE. 15 NOVEMBRE 1872

8me année. N° 22.

L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE PAR

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE

et paraissant le 1er et le 15 de chaque mois.

SOMMAIRE. — L'instruction publique en Valais (projet de loi du Conseil d'Etat). — Idées innées. — Chronique bibliographique. — Partie pratique. — Chronique scolaire.

Projet de loi de l'instruction publique du canton du Valais.

La question de la révision a porté ses fruits. Les cantons les plus stationnaires sentent le besoin de marcher et de donner une satisfaction à l'opinion publique. C'est le cas, entre autres, du Valais, dont nous recevons en ce moment un projet de loi en 130 articles signé du président du Conseil d'Etat, Ch. de Rivaz, et du secrétaire d'Etat, Barberini. Ce projet, disons-le d'entrée, consacre quelques progrès véritables sur l'état de choses antérieur. Mais on prétend qu'avant de passer par le crible des délibérations du Conseil d'Etat, le projet était plus progressif encore, et que les modifications qu'il a subies ne lui ont pas été toutes avantageuses.

Mais jetons un coup d'œil sur ce projet de loi ainsi amendé par le Pouvoir exécutif, en commençant par les principes généraux.

L'article premier déclare l'instruction publique gratuite dans toutes les écoles, *dont la création est obligatoire.* La dernière phrase de cet article n'est pas claire et semblerait, de prime-

abord, ne consacrer la gratuité que pour l'instruction primaire, alors que nous avons des raisons de penser qu'en Valais comme à Fribourg et dans d'autres cantons catholiques, l'instruction est gratuite dans les Colléges classiques et au Lycée même. La gratuité des études est l'un des traits distinctifs et l'honneur de l'enseignement catholique dès le XVIe siècle.

L'article 5 établit un Conseil de l'instruction publique à côté du Département. L'*Educateur* s'est prononcé à plusieurs reprises pour les institutions de ce genre et a fait ressortir les inconvénients de la concentration du pouvoir scolaire entre les mains d'une seule personne, élue le plus souvent dans des vues toutes politiques et auprès de laquelle prévalent des influences particulières et irresponsables. Nous ne pouvons donc qu'approuver l'établissement ou le maintien d'un corps de ce genre. Le Conseil de l'instruction primaire donne son préavis sur les règlements, les livres, les méthodes; il examine les aspirants au brevet et inspecte les établissements scolaires.

L'article 8 nous apprend que le Valais a ou aura à côté des écoles primaires, des écoles moyennes, une école normale, des colléges, un lycée cantonal.

L'article 12 veut que là où le nombre des élèves des deux sexes qui fréquentent une école primaire, il y ait une école spéciale de filles. Le projet primitif ajoutait que cette école serait dirigée par *une institutrice*. Cette adjonction a été biffée, de peur peut-être que ce titre d'institutrice ne préjugeât la question en faveur des institutrices laïques. Comme à Sion même, le centre le plus important, des motifs d'économie et d'autres causes encore probablement, ont déterminé l'autorité locale à remettre ses écoles de filles à des religieuses, il n'y avait cependant pas à craindre que cette expression tournât au détriment des corporations enseignantes.

Selon l'article 13, si une école compte plus de 60 élèves, elle doit être dédoublée, alors même sans doute qu'elle ne se composerait que de garçons, ce que l'article ne précise pas.

L'article 15 astreint les enfants à fréquenter l'école de l'âge de 7 ans à 15 ans, et l'article 18 va plus loin en statuant que les enfants qui n'auraient pas reçu l'instruction suffisante pourront être contraints à fréquenter l'école au-delà de cet âge. Mais l'article 19, où il est dit que les écoles devront avoir au moins cinq mois, réduit ainsi de plus de la moitié le temps de la fréquentation réelle des écoles.

Chaque commune étant tenue d'ouvrir le nombre d'écoles nécessaires (art. 11), il lui est enjoint par un autre article (l'art. 20) de se pourvoir des édifices que ces écoles réclament, et

ces édifices (art. 21) ne doivent contenir aucun établissement de nature à nuire à l'éducation. Ce dernier article trouverait son application dans bien d'autres cantons encore et doit avoir sa raison d'être dans un canton où des causes de diverses natures ont retardé la marche de l'instruction publique. L'art. 22, d'ailleurs, lève tout doute à cet égard en défendant de faire de la salle d'école une buvette ou une salle de danse.

L'article 25 veut que les salles d'école soient, EN GÉNÉRAL, bien éclairées et bien aérées, hautes et assez spacieuses pour le nombre des élèves qu'elles doivent recevoir. En disant EN GÉNÉRAL, le législateur reconnaît donc déjà d'avance des exceptions à une disposition qui n'en comporte point de sa nature. Les exceptions ne s'imposent que trop souvent dans la pratique. Pourquoi les introduire dans la loi?

Les objets d'enseignement sont au nombre de neuf pour chacun des deux sexes. La comptabilité n'y figure pas, ni le dessin. Nous ne parlons pas de la gymnastique, ni de notions de physique et d'histoire naturelle. Il y a déjà bien assez de choses dans le programme d'une école dont la durée légale n'est que de cinq ou six mois.

Dans le Valais, les instituteurs sont nommés par les Conseils municipaux (art. 31) et n'ont pas absolument besoin d'être brevetés. Mais les régents brevetés seuls ont droit à une nomination de quatre années (art. 32), et c'est parmi eux de préférence que les conseils municipaux doivent prendre les titulaires. Toutefois le choix des instituteurs est soumis au Département qui, sans doute, aurait le droit, s'il le voulait bien, de ne pas ratifier une nomination qui ne lui paraîtrait pas conforme aux intérêts de l'instruction publique.

Nous arrivons à la question des traitements, cette pierre de touche des lois scolaires. Or, d'après l'art. 36, le minimum du traitement d'un instituteur est de 50 fr. par mois d'école, ce qui fait la somme de 250 fr. pour un instituteur qui n'est en activité que pendant cinq mois, et de 300 fr. pour celui qui fonctionne pendant six mois. Le traitement des institutrices brevetées est fixé à 45 fr. par mois d'enseignement, et à 35 fr. pour une institutrice qui n'a qu'une autorisation provisoire. Mais en dépit du mince salaire qui est fait aux instituteurs et aux institutrices, voici venir une clause qui permet aux communes pauvres de descendre encore plus bas, quand le personnel enseignant dépasse la proportion de 1 pour 250 âmes de population. Or il est à remarquer qu'en Valais (le premier alinéa de l'art. 37 le dit clairement), l'instituteur ou l'institutrice ne jouissent du logement et d'une toise de bois que lorsqu'ils ne sont pas domiciliés dans la commune. Cet alinéa de l'art. 37

trouve, il est vrai, un *certain* correctif dans le suivant, où il est enjoint à toutes les communes de se procurer, *dans le terme de 5 ans*, le local nécessaire pour loger leurs instituteurs.

A l'instar de toutes nos lois sur l'instruction primaire, le projet valaisan (art. 39) défend aux instituteurs de se livrer à toute profession ou emploi qui les entraverait dans leurs fonctions. Mais l'école n'étant ouverte dans beaucoup de localités que la moitié de l'année, et dans d'autres moins longtemps encore, il en résulte que l'instituteur se voit contraint, pour vivre, de faire toutes sortes de métiers, plus ou moins étrangers aux fonctions enseignantes, entre autres celui de guide dans les montagnes, de cocher, etc.

Dans le Valais, le révérend curé est encore membre de droit de la Commission d'école et, en ce qui concerne un grand nombre de communes rurales, il n'en saurait être autrement, car le nombre des personnes instruites n'est pas assez grand pour qu'on puisse se passer des lumières du pasteur de la paroisse. Il est juste cependant de faire observer que la Commission nomme elle-même son président. Mais on serait assez curieux de connaître le chiffre des communes où les Commissions ont choisi un autre président que le directeur spirituel de la paroisse.

Le Valais a des inspecteurs d'écoles dont le nombre est fixé par le Conseil d'Etat et qui chaque année adressent un rapport détaillé au Département. Ils prononcent sur les difficultés qui s'élèvent entre les instituteurs et les communes, sauf recours au Département (art. 49 et 55). On aimerait à connaître la position faite à ces inspecteurs. Mais la loi ne s'explique pas sur ce point, lequel est naturellement subordonné à un autre, celui de l'étendue des arrondissements.

Le projet de loi du Valais a une partie originale que nous signalons aux législateurs scolaires qu'embarrasserait la question croustilleuse des absences et de la fréquentation irrégulière des écoles. Toute absence non justifiée est punie d'une amende de 20 centimes à payer par les parents et tuteurs (art. 59). Ces mêmes parents et tuteurs, s'ils entravent ou négligent l'instruction de leurs enfants ou pupilles, *peuvent* être punis d'une amende de 30 à 100 fr. (art. 60). Des amendes analogues sont prononcées contre les communes qui n'ouvrent pas leurs écoles au temps voulu (le premier jour ouvrable de novembre), qui abusent de la salle d'école pour en faire un vendage de vin ou une salle de danse, qui ne donneraient pas la préférence aux instituteurs brevetés sur les autres, ou ne soumettraient pas leurs choix au Département (art. 41). Le produit de ces amendes est versé en partie dans les Caisses communales au profit

de l'école, en partie dans celle du Département pour être appliquée à la formation d'une bibliothèque dans la commune qui a payé l'amende (art. 62). C'est à la Direction de l'instruction publique qu'il appartient de prononcer toutes ces amendes, sauf celles qui concernent les parents et tuteurs. Le soin de prononcer à l'égard de ces derniers est abandonné sans doute aux communes. Aussi cette disposition offre-t-elle évidemment moins de garanties d'exécution que celle de l'art. 64, par lequel l'Etat s'engage à inscrire chaque année au budget une somme pour achat de livres destinés aux bibliothèques communales.

Telles sont, en raccourci, les dispositions les plus intéressantes de la loi valaisane relative à l'instruction primaire. Mais les écoles moyennes n'étant, au terme de l'art. 67, qu'un complément de l'instruction primaire, ce n'est pas sortir du cadre de l'instruction populaire proprement dite que d'étudier les dispositions qui s'y rapportent.

Le programme des écoles moyennes renferme de plus que celui des écoles primaires l'enseignement de l'allemand pour les Français et *vice-versa*, les éléments de la géométrie, celui du dessin *linéaire*, de la comptabilité, des notions d'agriculture, d'instruction civique, d'hygiène. La géométrie, le dessin, la comptabilité et l'agriculture ne sont pas enseignés aux filles et sont remplacés par les ouvrages du sexe. Le dessin artistique est complétement passé sous silence et n'est probablement considéré que comme un art d'agrément.

Toute commune a le droit d'établir une école moyenne et l'Etat lui accorde un subside, si cette école remplit les conditions voulues, dont l'une est que les maîtres soient capables et l'autre que les cours aient un minimum de neuf mois par an. Les écoles moyennes ne sont pas gratuites. Il pourra être perçu un denier de 3 fr. par mois, et, même plus, avec l'autorisation du Conseil d'Etat.

A l'enseignement populaire se rattachent également les écoles normales. Ces établissements sont ou seront au nombre de quatre, dont deux pour les aspirants de langue allemande et française, et deux pour les aspirantes, que le même motif sépare en deux classes. Les cours des écoles normales sont de deux années et de huit mois par an. Les aspirants et aspirantes qui ont réussi à l'examen reçoivent de l'Etat la pension entière ou la demi-pension *à l'internat sans doute de ces écoles*, car cet internat n'est pas mentionné dans le projet. Quatre écoles normales, c'est beaucoup pour un petit pays et il y aurait à examiner sur la question de savoir s'il n'y aurait pas absolument moyen d'en réduire le nombre.

Nous passons à l'enseignement supérieur.

L'instruction supérieure à l'instruction populaire proprement dite se donnera dans quatre établissements, qui sont : un Collége industriel et le Lycée à Sion, un Collége classique à Brigue, un second Collége classique à St-Maurice. Les Colléges ont six années d'études, le Lycée au moins deux ; le programme du Collége industriel est celui des écoles de ce genre en général, et l'on s'y propose, comme dans les écoles industrielles de la Suisse, de préparer les jeunes gens aux cours de l'Ecole polytechnique.

Le programme des colléges classiques est également celui de tous les établissements de ce genre. Le Lycée y ajoute l'étude de la littérature et de la philosophie. Chacun de ces établissements a un préfet spécial.

Il est à noter que le Collége industriel est de création nouvelle et n'existe encore que sur le papier. La fondation d'une école de ce genre constituerait certainement un grand progrès, surtout si l'on parvenait à créer une véritable école industrielle et non un simple semblant d'études industrielles, comme il en existe dans certains cantons. Jamais une école de l'espèce dont nous parlons ne parviendra à former des sujets qui puissent entrer de plain-pied à l'Ecole polytechnique où l'admission, par suite de l'affluence extraordinaire des aspirants, devient tous les jours plus difficile. Ce n'est pas d'ailleurs sur un programme que l'on peut juger de la valeur d'un établissement d'instruction publique. Juger de l'instruction d'une école quelconque par le programme, équivaut à juger d'un hôtel par l'enseigne ou par la façade. Le programme cependant a une signification ; s'il ne dit pas ce que l'on fait, il indique ce qu'on voudrait faire ou ce qu'on a l'air de vouloir faire.

Nous espérons cependant que le Valais ne veut pas seulement se donner les airs d'imiter ses confédérés, mais qu'il a l'intention d'organiser ses établissements aussi sérieusement que possible avec les ressources dont il dispose.

Félicitons aussi ce canton de s'être donné une loi sur l'instruction publique tout d'une pièce et sans y mettre des années et des années. Cette loi, sans doute, est loin d'être tout à fait à la hauteur des progrès actuels et des exigences de la situation ; mais, comme nous l'avons dit au début, si le Grand Conseil l'adopte et surtout si elle s'exécute, elle sera cependant un pas et un grand pas dans la voie de l'avancement et de la culture.

A. Daguet.

Nous avons reçu sur l'enseignement géographique en France un article intéressant et instructif de M. André, instituteur à Arville, et nous nous pro-

posions de le publier dans le numéro du 15 novembre. Mais M. André l'ayant fait paraître dans le *Progrès* de Bruxelles du 20 octobre, nous nous dispenserons de le reproduire, plusieurs de nos lecteurs recevant le *Progrès*.

Des idées et des facultées innées

M. Xavier Ducotterd, un Fribourgeois qui enseigne au gymnase de Francfort-sur-le-Mein et dont nous avons déjà inséré quelques dissertations empruntées à la philosophie allemande, nous a envoyé, il y a quelque temps déjà, un travail dont nous détachons quelques pages.

Le but de l'auteur, disciple du philosophe éducatif Herbart et du docteur Stoy, est de prouver qu'il n'y a pas d'*idées innées* et que toutes nos *connaissances* viennent par les *sens*. Il cite Locke et aurait pu citer Aristote et sa fameuse maxime : « Il n'y a rien dans notre intelligence qui n'ait d'abord passé par les sens. (*Nihil est in intellectu quod non priùs fuerit in sensu.*) » Mais il oublie trop le non moins fameux correctif de Leibnitz : « Il n'y a rien dans l'intelligence qui n'ait d'abord passé par les sens, excepté l'*intelligence elle-même* (*Nisi intellectus ipse*).

Mais nous faisons, pour le mémoire sur les *Idées innées* de M. Ducotterd, ce que nous avons fait pour son étude sur l'*éclectisme*. Partisan ou non, nous insérons ; cela fait penser ; puis on peut combattre ce qu'il y a de trop exclusif et de tranchant dans les systèmes qui se disputent l'empire des esprits.

A. D.

Dans son livre intitulé : *La philosophie et la pratique de l'éducation*, M. Roger de Guimps dit : « A sa naissance, l'enfant ignore toutes choses ; son intelligence paraît plus impuissante encore que son corps ; cependant il possède déjà des instruments à l'aide desquels il pourra acquérir les connaissances les plus variées, les pouvoirs intellectuels les plus étendus. Ces instruments sont les notions *innées et les facultés*. »

» Les notions innées sont celles de temps, d'espace, de cause, de substance ; *l'expérience ne les donne pas, mais elles ne se manifestent qu'au moment où l'expérience réclame leur concours*. Nous ne les mentionnons que pour mémoire ; *car dans l'intelligence humaine, on les trouve toujours prêtes à remplir leur rôle*. »

Nous en demandons pardon à l'auteur de la philosophie de l'éducation, mais il nous semble qu'il y a ici bien des contradictions.

A sa naissance, l'enfant *ignore toutes choses*, puis on nous dit plus loin qu'il a des *notions* de temps, d'espace, etc.

Qui dit notion dit idée, et quand on a des idées ou des notions, on n'ignore pas toutes choses.

L'âme qui est innée à l'enfant se trahit déjà au moment de la naissance ; elle est capable de percevoir des impressions désagréables ou agréables, et ces rudiments de la vie psychique, l'enfant peut déjà les manifester : les sensations désagréables par ses cris, les sensations agréables par son silence,

sa quiétude ou même par des mouvements qui annoncent qu'il jouit. A peine sorti du sein de sa mère, la pression de l'air l'incommode, et il crie et gémit; ces cris et ces gémissements nous annoncent la présence d'un être caché sous cette chétive et faible enveloppe. Voyons-nous à côté de cela que l'enfant manifeste la moindre notion de temps, d'espace, de cause et de substance?

Si ces notions étaient dans son âme, il serait sous leur empire, il en aurait conscience et les manifesterait, puisque le besoin est là qui réclame leur concours.

Sans doute on nous dira que ces notions n'y sont qu'à l'état latent, comme le sont toutes nos idées, excepté celles qui nous occupent dans le moment présent; elles dorment, et l'enfant ne peut en avoir conscience.

Eh bien, n'importe! Quand même nos idées sont à l'état latent, ce n'est pas encore une raison pour dire que nous les ignorions; ces idées se réveilleront à la première impulsion convenable, et *nous reconnaîtrons qu'elles étaient déjà en notre âme.*

Ex. Un écolier a entendu dans les leçons d'histoire le nom de *Tamerlan.* Devenu homme, il a oublié ce nom depuis de longues années; mais tout à coup il entend prononcer le nom de Tamerlan, ou il le lit, ou bien encore, par hasard et par sa propre force, ce nom remonte un beau jour à la surface de ses idées et devient idée active (*vorstellende Vorstellung*); aussitôt cet homme reconnaît que ce nom ne lui est pas étranger et qu'il était déjà dans la sphère de ces idées, mais seulement à l'état latent, c'est-à-dire sans qu'il en eût conscience. Il ne l'ignorait donc pas, et si l'on voulait soutenir le contraire, il faudrait dire que nous ignorons tout ce dont nous n'avons pas présentement conscience.

Or, voyons-nous se reproduire dans l'enfant le même phénomène à l'égard des notions innées, même lorsque l'expérience réclame leur concours?

Parlons d'abord de la notion d'espace.

Lorsque la mère tient sur ses bras son tendre nourrisson, et que celui-ci voit un objet à distance, a-t-on jamais remarqué qu'il montrât la moindre notion de l'espace qui le sépare de cet objet? Si cette notion lui était innée, il ne tendrait pas ses petites mains vers la lune pour qu'on la lui donne; et cependant *le moment où l'expérience réclame le concours de cette notion est là, il est arrivé*; que ne se manifeste-t-elle donc, si elle est réellement toujours toute prête à remplir son rôle dans l'intelligence humaine? ou par hasard l'intelligence d'un enfant ne compterait-elle pas pour une intelligence humaine?

Pourquoi l'enfant ne se souvient-il pas de l'espace?

Car si la notion d'espace ne se manifeste pas d'après les mêmes lois que celles auxquelles l'âme est soumise, elle doit se manifester du moins comme les idées ou notions acquises par l'expérience, et il ne pourrait alors être question que d'un souvenir.

Se souvenir d'une chose, ou en *avoir l'idée pour la première fois*, ce sont deux faits bien différents, et précisément le phénomène du souvenir est la véritable marque à laquelle nous reconnaissons si une idée était déjà en notre âme.

Notons encore que lorsque l'enfant en est venu à pouvoir demander la lune, il a déjà atteint un certain, oui, même un grand degré de développement intellectuel, et qu'il a déjà eu peut-être des milliers d'occasions de se familiariser avec l'espace ; et pourtant il demande la lune.

Où est dès lors la notion innée de l'espace? Dort-elle encore?

L'expérience nous apprend que ce n'est qu'après bien du temps, des exercices sans cesse réitérés et des déceptions aussi nombreuses, que l'enfant acquit enfin une faible notion de l'espace.

Considérons-le dans ses jeux les plus primitifs et les plus simples. Il veut d'abord avoir les objets qui lui plaisent ; ceux qu'on peut lui donner, il les palpe et les tourne en tous sens ; il acquiert ainsi une idée confuse de leur conformité extérieure, de leurs dimensions, de leurs propriétés physiques, enfin. Une fois que l'enfant peut se traîner sur la terre, il ramasse de petites pierres, les fait tourner dans ses mains, les regarde et puis les laisse de côté ; plus tard, il en fait de petits tas, puis des rangées ; dans les premiers temps, il lui arrive souvent de s'attaquer à celles que sa petite main ne peut pas saisir. Pourquoi? Parce que, par la vue seule, il n'avait pas encore pu juger de la dimension de l'objet qu'il voulait saisir (1).

Si cette pierre se rencontre de nouveau sous sa main un instant après, il la laissera de côté, parce qu'il a saisi par l'expérience le rapport de grandeur et de force qui existe entre lui et la pierre. « Peux pas, trop grand, se dira-t-il à lui-même. »

Il lui arrive aussi souvent d'étendre les bras vers des objets qui sont tout à fait hors de sa portée ; cette première déception est une nouvelle expérience par laquelle il a acquis une idée de la distance en même temps que de la longueur de ses bras ; dorénavant il n'étendra les bras que vers les objets auxquels il peut atteindre ; sans doute, il se trompera encore bien souvent (cela arrive bien à des personnes fort accoutumées aux distances) ; n'importe, la notion d'espace est enfin là ; après des jeux, des exercices sans nombre, elle commence à poindre confusément dans l'âme de l'enfant ; c'est

(1) Voilà une expérience significative qui nous prouve que le sens du toucher joue dans l'appréciation des formes, des dimensions un rôle encore plus important que le sens de la vue.

La première fois que Gaspard Hauser (enfermé dans un lieu obscur, dès sa naissance, jusqu'à l'âge de 16 ans) put contempler la nature depuis sa fenêtre, il s'en détourna avec un sentiment marqué d'aversion. « Vilain, laid, très laid, » s'écria-t-il. Quelque temps après, ayant pris plus de plaisir à contempler la campagne, on lui demanda pourquoi la première fois il avait crié : « Vilain, laid, très laid » en se détournant du tableau qu'il avait devant les yeux. « C'est, répondit-il, parce que le paysage que j'avais devant moi m'apparaissait comme une vaste paroi bigarrée de toutes sortes de couleurs, et qui semblait toucher mes yeux ; cela m'était insupportable. » Ce ne fut que par des promenades fréquentes et en touchant les objets qu'il rencontrait, que Gaspard Hauser put se convaincre que la campagne n'était pas une paroi bigarrée.

une notion ACQUISE, et acquise par l'intermédiaire des sens. L'enfant n'eût-il pas eu des mains pour toucher, des pieds pour arpenter l'espace, des yeux pour voir les corps, juger de leur distance et de leur conformité, la notion d'espace ne serait pas en lui; il l'ignorerait complétement.

Quant à la notion de temps, nous n'en dirons que quelques mots.

Pour l'enfant, c'est l'une des notions les plus difficiles à acquérir, parce que c'est aussi l'une des plus abstraites : les idées de l'enfant sont de nature presque exclusivement concrète.

Le temps, comme l'espace, n'est rien en soi-même; ce que nous appelons *temps* n'est *qu'une succession d'actions, qu'une série d'événements quelconques;* l'éloignement d'un fait à un autre donne l'idée de temps; or, pour mesurer cet éloignement il faut avoir un esprit déjà exercé et qui ait fait beaucoup d'expériences du même genre.

L'enfant au berceau n'a pas l'ombre d'idées du temps; il ne sait pas qu'il a existé hier, ni même il y a une heure; il est rare de rencontrer des enfants de deux, même de trois ans, ayant une notion de ce qu'on appelle hier, aujourd'hui, demain, etc.; et de tous ceux que nous avons eu occasion d'observer, nous n'en avons pas vu un seul, à l'âge précité, qui se soit servi de la conjonction *quand*, pour interroger, même après l'avoir entendue depuis son arrivée au monde. Il vous répètera bien le mot, mais sans en connaître le sens, sans savoir choisir le moment où il faut s'en servir. L'enfant veut manger *tout de suite*, veut avoir *à l'instant* l'objet qu'il désire, veut jouer dès qu'il y pense; pour lui il n'y a que le présent. A l'âge de cinq ans et quelque fois de six, il n'a pas encore une idée nette de la semaine, et encore moins du mois, car ici il lui manque une notion auxiliaire essentielle : celle des nombres.

La notion de cause nous est également donnée par l'expérience.

Remarquons bien ceci, que la cause est inséparable de l'effet, et que l'idée de l'effet se présente dans l'âme avant celle de la cause.

Pour parvenir à la notion de cause, nous devons d'abord percevoir des effets, ce qui a lieu au moyen des sens, c'est-à-dire par l'expérience; et comme la cause est inséparable de l'effet, il est tout naturel que la notion de cause finisse par s'imposer à l'âme avec celle de l'effet.

Remarquons encore que la notion de cause nous ne l'acquérons qu'à la longue, après avoir vu maintes fois se reproduire les mêmes effets. Il est certain qu'un enfant de trois ans a déjà vu pleuvoir, neiger, grêler, etc., par centaines de fois, sans avoir eu d'abord la moindre idée que ces phénomènes ont une cause. La notion de cause lui fût-elle innée, elle se manifesterait dès qu'il voit pleuvoir, grêler et neiger; il demanderait incontinent après la cause de la pluie ou de la neige; et cependant c'est ce qui n'arrive nullement.

Nous donnerons un exemple comment l'homme parvient de lui-même à la notion de la cause.

Supposons qu'un homme n'eût de sa vie vu un nuage. (Il va sans dire que nous entendons l'homme à l'état naturel, c'est-à-dire sans la moindre culture, comme l'est le sauvage.) La première fois que ce phénomène se présentera à ses yeux, il verra un éclair, puis il entendra un coup de tonnerre. Il ne pensera pas à une cause qui produit cette détonation: il a bien vu l'éclair précédant d'un moment le tonnerre, mais pour lui ce seront deux phénomènes isolés, indépendants l'un de l'autre. Cependant si les éclairs se renouvellent et qu'ils soient régulièrement suivis d'un coup de tonnerre, l'homme dont nous parlons, finira par s'apercevoir de cette coïncidence du tonnerres avec l'éclair, et il pourra bien avoir une idée vague de la cause immédiate de ce bruit; mais viennent d'autres orages accompagnés d'éclairs et de tonnerre, il concluera avec certitude que l'éclair est la cause du tonnerre, et avant même que le coup ait éclaté, il s'y attendra au moment où il verra le feu sillonner la nue.

Un enfant parcourant la forêt trouve un fruit de séduisante apparence, et que jusque-là il n'avait vu de sa vie; il le cueille et le savoure; quelques heures après, il sent de vives douleurs dont pourtant il est bientôt délivré. Cette première fois il n'aura pas la plus faible idée que sa douleur ait eu une cause, et si plus tard il rencontre le même fruit, il y portera certainement la main d'autant plus avidement encore que ce fruit est savoureux; les mêmes douleurs se renouvellent. Maintenant il pourrait bien avoir une vague idée de la cause de son indisposition, néanmoins il s'attaque une troisième, une quatrième et peut-être même une cinquième fois au fruit pernicieux : mêmes douleurs. Oh! pour le coup, si cet enfant n'est pas atteint d'idiotisme, il saura la cause de ses douleurs.

Ces exemples, que nous pourrions multiplier, suffisent pour nous faire voir assez clairement que ce n'est qu'après avoir perçu des effets que nous parvenons peu à peu à la notion qu'on nous dit innée.

Nous pourrions de la même manière démontrer que la notion de substance s'acquiert comme les autres, par l'expérience.

Donc si ces prétendues notions innées ne se manifestent qu'à la longue et ne se développent dans l'âme qu'ensuite d'expériences nombreuses et variées, n'est-il pas plus raisonnable d'admettre qu'elle nous viennent du dehors par l'intermédiaire et l'exercice des sens? Prétendre le contraire serait fermer les yeux à l'évidence.

H. Ducotterd.

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE

Simples notions de physique et d'histoire naturelle, *par* Laurent de Jussieu. *Livre de lecture pour les écoles. Nouvelle édition, revue et entièrement refondue, par* M. G***, *ornée de figures.* — Paris, Delagrave, rue des Ecoles, 58 256 pages.

Simples notions en effet, et qui n'ont pas la prétention d'être de la science,

quoique venant d'un vrai et grand savant, digne neveu de ce Bernard de Jussieu dont il a rajeuni et renouvelé la juste renommée par ses propres ouvrages.

Ces *Simples notions* sont faites pour initier les élèves les plus avancés des écoles primaires aux éléments de l'étude des trois règnes, à celle des phénomènes les plus ordinaires de la nature, ainsi qu'à la connaissance du ciel et des étoiles. Ces descriptions de la nature ne sont pas de sèches analyses ou d'arides nomenclatures, mais des tableaux vivants, accompagnés de récits attrayants, de remarques judicieuses et de réflexions propres à ouvrir les yeux des enfants à la contemplation des beautés de la nature et à éveiller ou fortifier dans leur cœur la bonté et la puissance de leur suprême auteur.

PARTIE PRATIQUE

COMPOSITION

Une faute de langue très-commune à certaines personnes et même dans certaines contrées de la France, consiste à substituer le *conditionnel* au *futur*. Une faute de cette espèce s'est glissée dans l'impression du gracieux essai d'une jeune demoiselle (*les Adieux au lieu natal*), que nous avons publié dans notre dernier numéro. On y lit, page 327 : Adieu mes bois, mon village, quand vous REVERRAIS-JE ? pour « quand vous reverrai-je ? » Et quelques lignes plus haut, même page : Je sens que j'AURAIS à faire un rude apprentissage pour « je sens que j'aurai à faire un rude apprentissage. »

Le choix d'un sujet de composition un peu neuf et cependant accessible aux jeunes esprits, et ouvrant à l'imagination une certaine perspective, demande quelques réflexions de la part du maître ou de l'institutrice. En ce qui concerne le sujet de composition dont nous parlons, les *Adieux au lieu natal*, l'idée pourrait bien en avoir été suggérée à celui qui l'a choisi par la lecture d'un passage d'un roman célèbre, le plus célèbre de la littérature italienne, les *Fiancés de Manzoni*. Là aussi une jeune fille (Lucia Mondella) quitte son village, non point, comme le font nos jeunes filles, pour aller demander à la terre étrangère des moyens de subsistance qui leur manquent dans leur pays natal, mais pour échapper aux poursuites criminelles d'un seigneur du voisinage, le tyrannique don Rodrigo, aussi redoutable que licencieux, et qui venait de manifester ses mauvais desseins en terrorisant le curé du village de Lucie pour l'empêcher de bénir l'union de la jeune fille avec son fiancé Renzo, l'objet de ses chastes rêves et de son pudique amour.

Mais, à part cette donnée particulière qui marque d'une empreinte dramatique le départ de la jeune fille lombarde, les adieux de Lucie ressemblent

par plus d'un trait à ceux de nos jeunes Suissesses, et en raison de cette analogie non moins que de la beauté de ce morceau qui attendrissait déjà nos jeunes années, nous le reproduisons ici avec quelques coupures d'après la traduction de M. Rey-Dusseil. Cette traduction, nous le regrettons, ne rend pas le charme de l'original. Toute traduction n'est, d'ailleurs, comme le disait un spirituel jésuite du siècle de Louis XIV, que *le revers de la tapisserie*. C'est dans l'idiôme mélodieux et expressif du grand poète et conteur milanais qu'il faudrait pouvoir lire le passage traduit par M. Rey-Dusseuil.

Nous prenons le récit du départ ou de la fuite de Lucie, au moment où, s'éloignant le cœur serré du village où elle avait renfermé toutes ses espérances, elle se dirige à la faveur de la nuit avec sa mère et le fiancé qu'elle doit bientôt quitter, vers la barque qui l'arrache à son bonheur :

« Il ne faisait pas un souffle de vent, le lac était calme et uni, et il aurait semblé immobile sans le léger ondoiement de la lune qui s'y réfléchissait du haut des cieux. On entendait de temps en temps les flots qui se brisaient mollement et en mourant sur le gravier de la rive, le murmure plus lointain de la vague qui allait se rompre contre les arches du pont et le bruit cadencé des deux rames qui sillonnaient la surface azurée du lac sortaient humides et replongeaient. L'onde, fendue par la barque et refoulée derrière la poupe, dessinait une trace ridée qui allait toujours en s'écartant de la rive. Les passagers, silencieux, le visage tourné en arrière, contemplaient les montagnes et le pays éclairé par la lune et coupé çà et là par de grandes ombres. On distinguait les villages, les maisons, les cabanes; le château de Rodrigo avec sa tour aplatie, dominant les collines amoncelées au haut du pic, semblait un malfaiteur qui, debout dans les ténèbres, au milieu d'une bande d'hommes endormis, veille en méditant un crime. Lucia le vit et frémit; elle suivit de l'œil le penchant de la montagne jusqu'à son village, regarda attentivement à l'extrémité, aperçut sa chaumière, le toit couvert des feuilles du figuier qui dépassait l'enceinte de la cour et la fenêtre de sa chambre; assise au fond de la barque, elle appuya le coude sur le banc, baissa la tête comme pour dormir et se mit à pleurer en secret :

« Adieu montagnes qui sortez des eaux et vous élevez jusqu'au ciel; cimes inégales, si connues à celui qui naquit parmi vous, et gravées aussi avant dans son esprit que les traits de ses amis les plus chers; torrents dont le murmure lui est familier comme la voix de ses proches; maisons éparses et blanchissantes sur le penchant, comme des troupeaux de brebis qui paissent, adieu!

« Pour l'homme qui a pris naissance près de vous, qu'il est triste le moment où il s'en éloigne. Celui-là même qui les quitte volontairement, poussé par le caprice et l'espérance de faire fortune ailleurs, sent s'évanouir alors ses rêves de richesse; il s'étonne d'avoir pu s'y résoudre et il retournerait sur ses pas, s'il ne songeait qu'un jour il pourra y revenir opulent. Plus il

s'avance dans la plaine, plus son œil souffre et se fatigue de l'uniformité qui l'entoure; il pénètre triste et désenchanté dans les cités bruyantes; les maisons ajoutées aux maisons, les rues qui croisent les rues, suffoquent la respiration, et devant ces édifices qui font l'admiration des étrangers, il pense avec un désir inquiet au clocher de son village, à la chaumière sur laquelle il a depuis longtemps jeté les yeux et qu'il se propose d'acheter quand il reviendra riche dans ses montagnes.

« Mais quel moment pour celle qui n'a jamais porté au-delà ses désirs, même les plus fugitifs, qui a borné à ces beaux lieux tous ses rêves d'avenir, pour celle qui, arrachée tout à coup à ses habitudes les plus chères, troublée dans ses plus vives espérances, abandonne ces montagnes pour des pays étrangers qu'elle n'a jamais désiré de connaître et qui ne peut par la pensée assigner le moment du retour.

« Adieu, chaumière où elle reçut le jour, où, agitée par une inclination secrète, elle apprit elle-même à distinguer le bruit des pas d'une personne attendue avec une crainte mystérieuse. Adieu, chaumière qui lui est encore étrangère; qu'elle a regardée si souvent à la dérobée, en passant et non sans rougir; chaumière où son esprit se complaisait à se figurer un séjour tranquille et durable d'épouse.

« Adieu, église où son âme trouva tant de fois la paix en chantant les louanges du Seigneur, où l'on avait promis et préparait une sainte cérémonie, église où les secrets désirs de son cœur devaient être solennellement exaucés et où l'amour devait lui être commandé! Adieu, sans doute, celui par qui tant de joie lui était donnée est partout; s'il permet que le bonheur de ses enfants soit troublé, c'est pour leur *en assurer un plus grand.*

« Telles étaient les pensées de Lucia, et les pensées des deux autres voyageurs étaient peu différentes, tandis que la barque allait en approchant de la rive droite de l'Adda. » *(Les Fiancés,* Chapitre VIII.)

Examen annuel des sous-maîtres de l'Enseignement primaire à Genève Octobre 1872

ARITHMÉTIQUE

1er Problème (dames et messieurs). Dans un tonneau contenant une certaine quantité de vin, on a successivement versé 1 litre, puis 2 litres d'une autre espèce de vin, et les mélanges sont respectivement revenus à $14\,^{16}/_{17}$ sous et $14\,^{44}/_{53}$ sous le litre. Sachant qu'après la dernière addition le liquide valait fr. 39,30, on demande combien il faudrait prendre de litres de chacune des deux espèces de vin pur, pour composer un mélange de 48 litres valant en tout fr. 34,80.

2e Problème (dames). Une maîtresse-tailleuse donne à son apprentie comme gratification la $^{1}/_{10}$ partie de ce qu'elle fait payer la façon des robes.

Combien cette apprentie gagne-t-elle par heure dans une journée où elle aide sa maîtresse à faire une robe qui revient en tout à 52 fr.? On sait: 1° que le travail de cette journée a duré 8 h. 20 min.; 2° que la façon a coûté autant que les fournitures, lesquelles avaient elles-mêmes une valeur égale à 1 $^3/_7$ mèt. de l'étoffe employée; 3° qu'il a fallu 12 mèt. d'étoffe pour la confection de la robe.

GÉOMÉTRIE (messieurs)

On achète à raison de 15 $^1/_3$ fr. l'are un pré-marais ayant la forme d'un triangle rectangle dont les côtés mesurent l'un mèt. 37,50, l'autre 50 mèt.; chercher 1° ce que coûtera le terrain; 2° combien il faudrait de saules placés à mèt. 2,50 les uns des autres pour en planter tout le pourtour; 3° la distance en mètres du sommet de l'angle droit à l'hypoténuse.

CHRONIQUE SCOLAIRE

CONFÉDÉRATION SUISSE. — Le *Schul-Verein* suisse, Société qui s'est établie à côté de la Société générale des instituteurs et qui appelle à elle non-seulement les instituteurs, mais les amis de l'instruction, a eu une première séance à la Cigogne à Aarau. Le principal objet de la séance était la lecture du rapport de M. le Dr Gustave Vogt, professeur à Zurich, qui avait à traiter l'importante question que voici: Comment l'Ecole et la vie peuvent-elles remédier au manque de culture politique au sein du peuple suisse?

La question suppose, comme on voit, que c'est le manque de culture politique qui aurait fait rejeter le 12 mai la révision en projet. Or M. le Dr Vogt dit dans son rapport qu'il ne peut partager cette opinion. Il rappelle que le canton de Vaud, qui a été le plus compacte contre la révision, a depuis 30 ans dans le programme de ses écoles l'enseignement civique. M. Vogt s'en prend au clergé et plus encore à l'éducation du sexe, qui a été mal dirigée jusqu'ici. Il se plaint, du reste, de la fausse direction donnée à l'Ecole par ceux qui pensent qu'il doit en sortir des citoyens dévoués comme à Sparte et en France, sous Robespierre, Sieyès. L'Ecole, selon M. Vogt, doit être le siége de l'indépendance d'esprit la plus complète. Le but de l'Ecole, poursuit M. Vogt, n'est pas de faire des citoyens fidèles à la Constitution, mais capables de penser par eux-mêmes sur les questions politiques et sociales. Ces questions doivent faire partie du programme de l'Ecole populaire, au jugement du rapporteur. Faisant une excursion sur un terrain qui lui est plus familier que celui de l'Ecole, M. Vogt se plaint aussi de la manière dont le droit est compris; l'invasion du droit romain a dénaturé le droit populaire. L'Angleterre seule a des lois qui lui appartiennent en propre. Dans les autres pays, le peuple ne comprend plus rien aux lois; elles sont devenues l'apanage exclusif des jurisconsultes. Le citoyen, dans ces contrées, ne comprend les lois que lorsqu'il a un intérêt direct à s'en occuper, un procès à soutenir. Il en est aujourd'hui des jurisconsultes comme il en a été longtemps des médecins. Plus il y avait de malades, plus ces derniers étaient contents. Plus il y avait de procès, plus les avocats jubilaient. Une évolution a eu lieu à cet égard. Les médecins ont commencé à comprendre que mieux valait prévenir les maladies que les guérir. Les jurisconsultes, à leur tour, doivent se placer

sur le terrain de l'état de droit. L'idéal, pour M. Vogt, c'est que chacun devienne son jurisconsulte, son médecin, son prêtre. L'Etat aussi doit se modifier; trop souvent il n'est envisagé que comme une institution destinée à protéger la propriété, le capital. C'est là la définition du patriotisme de la sacoche. L'Etat doit être considéré comme un organisme moral s'intéressant à toutes les manifestations morales.

En résumé, M. Vogt demande qu'on répande les idées politiques, sociales, juridiques parmi le peuple pour arriver à l'établissement d'une législation populaire et à la réalisation de la démocratie. A cet effet il voudrait un enseignement élémentaire dans ce sens, non pour imposer telles ou telles idées déterminées, mais pour accoutumer la jeunesse à penser par elle-même sur ces choses.

M. Vogt combat le dogmatisme en politique comme en religion. Il croit que cet enseignement peut se faire sans changement au programme. On le rattacherait à la lecture, à la géographie et à l'histoire.

Un excellent moyen d'arriver à ce développement des esprits, c'est l'étude de l'histoire contemporaine qu'on néglige trop dans nos écoles et qui devrait faire l'objet d'une étude spéciale dans la dernière année de l'école élémentaire. Dans les écoles savantes, il devrait y avoir également un cours spécial sur l'histoire nationale contemporaine. L'étude du droit serait réservée à l'Université. Mais, aux yeux de M. Vogt, la chose principale serait la propagation de l'Ecole civile ou complémentaire *libre* pour les jeunes gens émancipés de l'Ecole obligatoire. Cette école civile pourrait être rattachée aux Sociétés de chant, de lecture. La politique en serait complétement écartée. Outre les leçons et les conférences, on aurait recours à la publication d'un almanach, d'écrits populaires et de feuilles hebdomadaires et mensuelles. Tout ce mouvement, à la fois cantonal et fédéral, aurait pour centre et direction le *Schul-Verein*.

La discussion s'étant engagée sur les conclusions du rapporteur, on fit observer que si l'instruction civique n'avait pas porté ses fruits dans le canton de Vaud, cela était dû à la circonstance que cet enseignement est donné à un âge où il n'est pas compris et que, dès lors, au lieu de s'adresser à l'intelligence, il ne peut être confié qu'à la mémoire. L'heure avancée ne permettant pas de prolonger la discussion, on décide l'impression du Mémoire de M. Vogt et son envoi aux sections de Thurgovie et de Schaffhouse. Il est question de nouvelles sections à Berne, Zurich, Argovie et St-Gall.

La *Schulzeitung* du 27 octobre, de M. Meyer, qui nous donne ces détails ne parle pas du nombre des assistants.

—L'Ecole polytechnique a reçu un cadeau important consistant en 50,000 francs destinés à améliorer le traitement des professeurs. Le généreux donateur avait caché son nom qui ne devait être connu que dix ans après la donation. Le terme étant écoulé le 10 octobre, le pli qui contenait le nom a été ouvert; l'auteur du cadeau est M. Jean Schoch, citoyen du Fischenthal, qui a fait fortune à Milan.

Le Rédacteur en chef, Alex. Daguet.

Genève. — Imp. Taponnier et Studer.