

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **10 (1874)**

Heft 8

PDF erstellt am: **05.07.2024**

Nutzungsbedingungen

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

Haftungsausschluss

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

SAINT-IMIER.

10^e année.



15 avril 1874

N^o 8.

L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE PAR

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE

paraissant le 1^{er} et le 15 de chaque mois.

SOMMAIRE. — De la Réforme de l'Enseignement secondaire par Jules Simon.—
La Révision fédérale au point de vue scolaire. — Questions d'histoire générale, nationale et pédagogique. — Quelques réflexions sur le dernier ouvrage de M. Roger de Guimps, « Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre. » — Correspondance fribourgeoise. — Chronique bibliographique.

De la Réforme de l'Enseignement secondaire

PAR JULES SIMON.¹⁾

Si nous avons tardé à annoncer cet ouvrage, c'est par la difficulté d'en rendre compte avec les développements que mériterait une œuvre aussi substantielle et aussi lumineuse, digne en tous points de l'illustre penseur, auquel nous sommes redevables de tant de beaux livres sur l'éducation, la morale, la politique et la philosophie. Si nous avons un reproche à adresser à ce livre, ce serait celui d'être trop

1) Paris, chez Hachette, Boulevard Saint-Germain, 79. Grand in-8^o, 430.

rempli d'idées et de faits, et de nuire ainsi, par cette richesse même, à l'appréciation des vérités fondamentales et des améliorations essentielles que l'ancien ministre de l'Instruction a voulu mettre en relief. Une de ces vérités, la plus capitale de toutes, et dont on peut dire qu'elle est à la fois à la base et au sommet de la réforme de l'enseignement secondaire, c'est celle que M. Simon a exprimée en tête de la première partie de son livre par ces paroles empruntées à Montaigne : « Pour moi j'aime mieux forger une âme que de la meubler. »¹⁾

Plus loin, dans le texte même de son premier chapitre, qui n'est que le développement de cette idée même, l'auteur cite encore cet autre mot analogue de Montaigne : « Il vaut mieux avoir la teste bien faicte que bien pleine. »²⁾

Si jamais ces vérités ont eu besoin d'être proclamées sur les loits, c'est bien dans un temps où, sous prétexte de progrès, on semble avoir pris le contrepied de ces maximes du bon sens et de la sagesse pédagogiques, et n'avoir en vue qu'une chose, c'est-à-dire que de *meubler les esprits sans les forger*, en multipliant à l'infini le nombre des branches d'enseignement. Vainement les hommes les plus autorisés, un Alexandre de Humboldt, par exemple, dont nous citions naguères le jugement décisif dans ces colonnes, ont condamné cette manie de multiplication, comme nuisible à l'instruction populaire et moyenne, pernicieuse à l'esprit humain, dont elle entrave le développement sérieux, et à la société elle-même, pour laquelle elle ne forme que des intelligences qui ont touché à tout sans rien savoir à fond (*ex omnibus aliquid et in toto nihil*). Les lois scolaires, les règlements, les programmes et, partant les examens, n'en sont pas moins dirigés le plus souvent d'après le faux principe de la multiplicité (*multa*), en opposition à celui de la concentration (*multum*), des anciens. Car, dans ce domaine, comme dans maint autre, il se trouve que c'est bien souvent la vérité qui est vieille, et l'erreur qui est nouvelle.

Dans le premier chapitre, qui renferme en quelque sorte la partie théorique de l'œuvre, M. Jules Simon a proclamé un autre principe également emprunté aux anciens : C'est qu'il faut que l'école soit en rapport intime avec la société. « Ce n'est pas pour l'école, c'est pour la vie, qu'il faut enseigner, disait à Rome le philosophe Sénèque (*non scholæ, sed vitæ discendum*). Et à cet égard l'auteur de la Réforme

1) Montaigne, liv. III, chap. III.

2) Montaigne, Essai, liv. IV, chap. XXV.

de l'enseignement secondaire, ne ménage pas la leçon à son pays : « En Angleterre et en Allemagne, dit-il, on songe plus » que nous à former la volonté, on y prépare à la vie; nous préparons surtout aux examens. » M. Jules Simon oppose au machinisme éducatif cette parole prononcée par son prédécesseur, M. Duruy, et accueillie par l'applaudissement universel : « Il faut faire des hommes et non des bacheliers. »

Quoique l'auteur n'en dise rien dans son titre et ait l'air de vouloir traiter de l'enseignement secondaire en général, c'est à la France qu'il pense et s'adresse constamment dans ces 400 pages consacrées à l'éducation physique et à l'éducation intellectuelle.

La question des examens est la première qui ait sollicité l'attention de M. Simon, et, personne, je crois, n'a mieux saisi et indiqué la portée réelle des épreuves d'admission et des concours : Le concours, dit l'auteur, dépend du ha- » sard autant que de la capacité, et ce qui le prouverait au » besoin, c'est qu'une fois entrés à l'école, les élèves con- » servent rarement leur rang d'examen; ce sont des boule- versements complets. »

Les abus du baccalauréat ou de l'*art de préparer aux examens* avaient déjà été signalés par M. Cournot d'une façon remarquable. Le programme a eu beau disparaître, (grâce encore à M. Duruy), le *bouffage* (c'est ainsi que M. J. Simon appelle la préparation mécanique qui précède l'examen), le *bouffage* continue. C'est ce *bouffage* que voudrait faire cesser l'éminent écrivain et non le baccalauréat lui-même, dont il s'agirait simplement de changer les conditions, en modifiant entre autres la composition des commissions d'examen ou jurys.

« Ce n'est pas la philosophie, c'est la routine qui est notre » maîtresse, » dit M. J. Simon, à propos de l'éducation physique, au sujet de laquelle il demande également des réformes, relativement soit au régime ordinaire (la nourriture, l'habitation et le vêtement), soit à la durée et à l'intensité du travail intellectuel, soit en ce qui concerne les exercices destinés à la culture du corps. Dans cette partie du livre, nous avons remarqué avec plaisir, parmi les ouvrages auxquels l'auteur renvoie pour une étude plus approfondie, le petit livre de M. le Dr Guillaume.¹⁾

1) Les autres ouvrages indiqués sont : l'*Hygiène des Lycées*, écrit par Romuald GAILLARD. — L'*Éducation physique des garçons* par FONSSAGRIVE. — Le *Livre de tout le monde* sur la santé par le Dr BURRGRAEVE. — Le *Travail, son influence sur la santé*, par BOUCHARDAT. — L'*État hygiénique des Lycées de la France*, par VERNONIS.

« La France est à refaire par l'éducation », s'écrie M. Jules Simon. Et de vrai, elle est en train de se refaire, témoin le grand nombre de bons ouvrages, d'ouvrages sérieux qui recommencent à paraître dans ce pays. Je dis exprès qui recommencent; car la France a eu une bonne instruction classique, des écrivains pédagogiques de grand talent (Montaigne, Fénelon, Rollin entre autres), voire des pédagogues excellents, dès le XVI^e siècle. Ici encore, la saine philosophie a précédé la routine; le mercantilisme et les mauvaises méthodes qui ont envahi comme des ronces le champ des études, sont d'une date postérieure.

C'est une pensée bien salutaire que celle qui inspire M. Jules Simon, quand il voudrait substituer le système *tutorial* des Anglais à celui des internats de France, c'est-à-dire le régime qui place les élèves sous la protection paternelle d'un professeur, au lieu de les enrégimenter comme des numéros, de les soumettre à une vie qui a tout le mauvais côté des cloîtres et de favoriser la mémoire au détriment du jugement. Il y a même encore tout un côté pernicieux de cette vie de caserne et le plus pernicieux de tous, que M. Jules Simon n'aborde point, sans doute parce que le sujet est trop délicat, mais que nous n'avons pas la même raison de passer sous silence. Oui! que de fois les internats sont des sentines de corruption mutuelle! Mais, comme le fait observer M. Jules Simon, on ne remédierait à aucun des inconvénients du régime actuel, en remplaçant les internats laïques par des internats ecclésiastiques. « Ce serait » conserver le système et peut-être l'aggraver, en supprimant la concurrence. » IL FAUT QU'ON S'ACCOUSTOME A GARDER SES ENFANTS CHEZ SOI, ET, SI ON NE LE PEUT, PRÉFÉRER LES PETITES PENSIONS AUX GRANDES.

L'organisation des Lycées avec ses proviseurs qui ne sont pas des professeurs, mais des administrateurs souvent étrangers à l'enseignement, et dès lors fort peu considérés de leurs collègues, malgré leurs galons, et qui cependant ont une influence réelle sur les programmes, les examens et même sur l'appréciation qu'on fait des professeurs, est attaquée avec beaucoup de raison et de vigueur par l'ancien ministre de l'instruction publique.

Il nous reste à dire un mot de la dernière partie du livre, la plus pratique en quelque sorte, puisqu'il s'agit des études nouvelles à introduire, des études à restreindre ou à supprimer et de l'appréciation des méthodes d'enseignement. Au fond, cette partie n'est guère que l'apologie de l'administration de M. Jules Simon, et le tableau des améliora-

tions qu'il a opérées ou qu'il se proposait de réaliser pendant son passage au ministère. D'abord l'hygiène a été ajoutée au programme; ensuite le temps consacré à l'histoire et à la géographie a été augmenté. C'est le résultat d'une inspection générale faite par deux professeurs de grand mérite, MM. Himly et Levasseur, et dont les conclusions étaient vraiment désolantes. Le matériel faisait presque partout défaut; point de globes, très-peu de cartes murales et d'atlas, des bibliothèques insuffisantes. Une carte de France à $\frac{1}{800,000}$ a été commencée et sera prochainement terminée.

En fait d'histoire, le bagage intellectuel des élèves n'avait pas été trouvé plus satisfaisant. Dans tel collège, on a répondu que la bataille de Marengo avait été gagnée par Jourdan. Aucun élève de philosophie n'a su dire ce que c'était que ce fameux traité d'Utrecht, qui a si cruellement diminué l'Espagne en Europe.

M. Jules Simon signale encore, en fait d'améliorations, l'importance donnée aux langues vivantes, à commencer par la langue et la littérature françaises. Parmi les études à restreindre ou à supprimer, l'ancien ministre place l'usage de faire des vers latins qui se pratique sans doute en Angleterre et en France, mais qui est depuis longtemps abandonné en Allemagne. Aux thèmes latins, faits à coup de dictionnaire en l'absence du professeur, M. Simon propose l'exercice usité en Allemagne des thèmes improvisés, en présence du maître, sans préparation et sans dictionnaire (*Extemporalia*). Pour la langue française, M. Simon se plaint fort et avec raison de ce que l'explication des auteurs est étouffée par la récitation, la dictée et la correction. L'explication des auteurs devrait être le fond de la classe. C'était déjà la maxime de Rollin : CE QUI DOIT DOMINER DANS LES CLASSES, C'EST L'EXPLICATION.

Tout en proposant souvent l'exemple de l'Allemagne à l'imitation de la France, M. Jules Simon n'a garde cependant de sacrifier le talent et la culture à l'érudition, comme on le fait outre-Rhin et même dans notre Suisse romande, où l'on désapprend le français sous prétexte de philologie grecque et latine. La manie de certains professeurs de n'expliquer que des auteurs en vers et de négliger la prose n'est pas condamnée avec moins de raison par l'auteur de la Réforme de l'enseignement secondaire. « Pas d'étude » plus nécessaire que celle des grands écrivains pour nous » sauver de l'invasion des barbares. » M. J. Simon appelle » ainsi les néologismes de tous genres « *et cet argot de cou-*

» lisse et de mauvais lieu que le demi-monde a fini par introduire
» dans un certain nombre de journaux et de théâtres. »

Pour l'enseignement de l'histoire, M. Jules Simon approuve qu'on commence par l'histoire du pays, sauf à l'apprendre plus tard d'une manière moins élémentaire, plus approfondie. Il en sera de même de l'histoire générale. Pour être bon professeur d'histoire, l'ancien ministre estime qu'il faut de l'érudition, de l'éloquence et la vue claire de la marche des événements avec le talent de les grouper de manière que le mouvement de l'humanité éclate à tous les yeux. » L'histoire, dit le philosophe que nous citons, contient tout : » la morale, la politique, l'art, les lettres, la science. » En France, dans les collèges, l'enseignement de l'histoire se fait ordinairement de la façon suivante : Le professeur dicte un résumé très-court qu'on apprend par cœur, non mot à mot, mais dans son sens général, puis il fait sa leçon comme un professeur de faculté et les élèves prennent des notes. M. Simon approuve ce mode d'enseignement, mais en exprimant le vœu que la rédaction de l'élève soit très-courte et soit l'œuvre de l'élève, non la pure et simple reproduction de la leçon du maître. Il veut en second lieu que le professeur ne parle pas trop et fasse parler ses élèves, auxquels il doit penser avant tout. Le professeur d'histoire doit en troisième lieu ne pas être étranger à la littérature et ne pas dédaigner les secours qu'il peut tirer des écrivains d'un siècle pour le faire comprendre et le rendre vivant. « Nous avons l'habitude de tout séparer dit le célèbre écrivain, ce qui aboutit à tout diminuer. »

J'ai lu ce que dit ici M. Jules Simon avec d'autant plus de plaisir que dans mes cours d'histoire, j'ai souvent employé cette méthode et quelquefois au grand étonnement de ceux qui ne comprennent pas qu'à propos de la mort du maréchal Ney, on cite les vers de la Némésis où Barthélemy a flétri cet acte cruel, et qu'en parlant de la Révolution, on fasse entendre à son auditoire la grande voix de Mirabeau proclamant le triomphe des trois couleurs sur le drapeau blanc.

L'enseignement de la philosophie ne pouvait manquer d'attirer l'attention d'un vétéran de la pensée comme M. Jules Simon. « L'histoire, sans vues générales, n'est » qu'une nomenclature stérile; entendue comme elle doit l'être, » c'est l'étude de la vie. » Mais quelle philosophie M. Cousin veut-il qu'on enseigne dans les collèges ? « Ce qu'on appelle » philosophie dans les collèges ne peut être, dit-il, l'exposition approfondie d'un système. On attend du professeur qu'il

» inspire aux jeunes gens le goût de la science, qu'il leur
» en fasse connaître la méthode et les sources, et qu'en
» même temps il leur démontre les principales vérités
» physiques sur lesquelles reposent notre civilisation et
» nos lois. Quant aux systèmes, il doit en parler aussi,
» mais en historien plutôt qu'en philosophe, pour en indiquer
» le caractère général, les conséquences et la filiation, lais-
» sant à ceux de ses élèves qui se sentiront attirés vers ce
» genre d'études le soin de recourir aux ouvrages où les
» maîtres de chaque école ont exposé et développé leurs
» doctrines. La philosophie élémentaire, ainsi entendue, n'est
» que le résumé, sous la forme d'idées générales, de tout
» ce qu'on a appris jusque là. »

Ce n'est pas M. Jules Simon qui voudrait faire de telle philosophie exclusive la gymnastique de l'esprit de la jeunesse et mettre le fanatisme des systèmes, qui est l'esprit de parti en philosophie, au seuil d'un enseignement dont le désintéressement complet peut seul assurer la solidité, la valeur et la dignité. Ce n'est pas lui qui croirait faire une œuvre méritoire en cherchant à jeter tous les esprits, une génération entière, dans le même moule, et en lui ôtant l'originalité, qui est la marque de l'indépendance. « Il faut, dit M. Simon dans la dernière page de son livre, respecter, aimer et développer l'originalité. »

Je n'ai fait dans ces pages qu'esquisser à grands traits le livre sur la Réforme de l'enseignement élémentaire. Pour connaître cet ouvrage, on ne peut se contenter de cette analyse. Mais si elle donne à plusieurs de mes lecteurs le désir d'étudier le nouvel ouvrage de l'auteur du *Devoir*, de la *Religion*, de l'*Ecole*, j'aurai atteint le but que je me suis proposé en prenant la plume.

A. DAGUET.

La Révision fédérale au point de vue scolaire.

Nous avons déjà précédemment fait ressortir les conséquences qu'aurait au point de vue scolaire l'adoption du projet de Constitution fédérale. La latitude accordée au pouvoir central de fonder une Ecole polytechnique, une Université ou d'autres établissements d'instruction supérieurs ; le principe de l'instruction obligatoire et gratuite ; l'accès de toutes les écoles publiques ouvert à chacun, quelle que soit sa confession, avec la compétence pour l'autorité fédérale de prendre des mesures coercitives contre les cantons qui ne se conformeraient pas à cette décision ; abolition de toute contrainte en matière d'instruction ou de cérémonie religieuse ; la tutelle du père en matière d'ins-

truction religieuse s'arrêtant à l'âge de 16 ans; telles sont les dispositions que consacrera la Constitution fédérale, si elle est adoptée par la majorité du peuple suisse au vote du 19 avril. Ces dispositions consacrent certainement des progrès considérables dans la double voie du perfectionnement et de la liberté, et donneront au pouvoir fédéral les moyens de faire avancer certains cantons arriérés ou systématiquement hostiles à la diffusion de l'instruction populaire. Le seul de ces articles qui ait trouvé des contradicteurs est celui qui concerne la tutelle paternelle, dont bien des gens auraient voulu l'abstraction complète.

Questions d'histoire générale, nationale et de pédagogie historique.

I. Quelle est l'origine du mot CANTON en usage depuis plusieurs siècles dans le droit national suisse et international européen pour désigner un Etat confédéré? Quel rapport y a-t-il entre un canton suisse et un canton français?

II. D'après les données de la *Critique historique*, comment Albert I^{er} de Habsbourg-Autriche, empereur d'Allemagne, se serait-il conduit envers les premiers confédérés?

III. D'après les données de cette même critique, quels sont les faits historiques qu'il y aurait à retrancher d'un enseignement scientifique de notre histoire nationale? Les conclusions de la critique historique peuvent-elles toutes être admises comme infaillibles et irréfragables?

IV. Doit-on tenir compte dans l'enseignement primaire et populaire, en général, des investigations de la critique historique, et dans quelles limites faut-il en accepter les résultats et les données?

V. Comment se fait ordinairement dans une école primaire l'enseignement de l'histoire générale? — Cet enseignement devrait-il être totalement retranché, vu son insuffisance ordinaire, comme le pensent plusieurs pédagogues, ou quelle forme faudrait-il lui donner pour réaliser les deux conditions indispensables dans tout enseignement primaire, c'est-à-dire qu'il expose avec intérêt les faits et qu'il soit à la portée des enfants? 1)

VI. Les auteurs des précis d'histoire composés en France ont l'habitude de prendre la prise de Constantinople par les Turcs comme limite de l'histoire du moyen-âge et de l'histoire moderne, pendant qu'en Allemagne beaucoup d'écrivains l'étendent jusqu'à la Réformation? En ce qui concerne la limite de l'histoire ancienne, on la place ordinairement à la chute de l'empire romain sous les coups des Barbares en 476 (et non à l'invasion des Barbares). Mais la division de l'histoire en trois époques est-elle arbitraire ou doit-elle au contraire reposer sur des principes? Et dans ce dernier cas, quels sont les principes qui doivent servir et servent en effet de base à une division rationnelle de l'histoire générale?

1) Il est à désirer que l'élucidation de cette question soit accompagnée d'un exemple; c'est-à-dire d'un récit ou tableau comme pièce justificative.

VII. En parlant de l'Appenzell, doit-on écrire Rodés ou Rhodes ?

Observations. — La rédaction attendra jusqu'au 1^{er} juin les solutions de ces diverses questions et en donnera selon les circonstances, ou un extrait ou le texte *in extenso* avec ses propres observations.

Quelques réflexions sur le dernier ouvrage de M. Roger de Guimps
“ Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre. ”

Les idées gouvernent le monde, a dit un écrivain célèbre. Nous ne chercherons pas à établir la vérité de cet aphorisme, malgré les apparences contradictoires qui, tous les jours, semblent démontrer le contraire. Cela ne rentre pas dans le cadre que nous avons adopté, mais nous en inférerons que, si tel est le cas, ou ne peut apporter une trop grande attention à l'adoption de certaines vues, surtout de celles dont les conséquences peuvent être regrettables.

Nous n'ignorons pas que le temps, ce grand justicier, se charge de réparer les erreurs des hommes, du moins celles qui sont réparables, et de remettre le vrai à sa place; cependant des influences fâcheuses peuvent persister longtemps et ne céder que lentement la place à des opinions plus saines; les préjugés en sont un exemple frappant.

Ces réflexions, nous faut-il le dire, nous sont venues à l'esprit après avoir lu l'éloquent livre de M. le baron Roger de Guimps sur Pestalozzi; nous ne nous dissimulons pas combien, en présence d'une pareille autorité en matière pédagogique, la critique a mauvaise grâce à se produire; toutefois, il ne peut être désagréable à personne que l'on cherche à s'éclairer par une discussion sincère et franche, exempte de toute personnalité, et c'est le but que nous nous proposons en écrivant ces lignes. Dans la recherche de la vérité, il n'est guère possible de blâmer que l'indifférence ou le manque de bonne foi, et nous affirmons d'emblée qu'il n'y a rien chez nous de semblable à cette dernière disposition; si nous nous sommes trompé, tant mieux; de cette façon, nous n'aurons pas à redouter que nos craintes se réalisent.

Ce n'est pas sans une certaine impatience que nous attendions le compte-rendu de l'ouvrage en question dans l'*Educateur*. Nous disons impatience, non dans le sens d'une vaine ou peut-être encore malveillante curiosité, mais parce que nous estimons que cette œuvre est bien digne d'attirer l'attention de tous les pédagogues, et que, par là même, elle est destinée à exercer une influence que, dès son apparition, l'on peut facilement prévoir comme devant être grande.

Il nous importait aussi de voir quelle position M. Daguët, le rédacteur en chef de notre journal, prendrait dans la question, car son opinion dans ces matières-là n'est pas indifférente pour la Suisse romande, et l'on peut dire, dans le cas particulier, qu'il a parlé à un savant confrère.

Mais précisément à cause de la grande portée que ne peuvent manquer d'avoir dans le champ pédagogique, le consciencieux travail de M. de

Guimps et le jugement qu'y aura attaché M. Daguet, il peut être utile et bon de se mettre d'accord sur certains points primordiaux qui, nous semble-t-il, sont à la base de l'enseignement.

C'est sans effort aucun que nous souscrivons de cœur à tous les éloges que l'honorable professeur de Neuchâtel a adressés au noble vieillard d'Yverdon, qui a bien voulu s'occuper des questions d'enseignement avec un zèle si méritoire à notre époque; certes nous sommes loin de vouloir lui mesurer notre réelle gratitude, mais une tendance, un point de vue par trop exclusif, croyons-nous, nous a frappé; qu'il nous soit permis d'attirer l'attention sur ce point, afin d'éviter tout malentendu.

M. Daguet, dans son compte-rendu de l'histoire de Pestalozzi, dit, en parlant du journal tenu par l'illustre pédagogue sur les progrès de son fils âgé de 3 ans et demi : « Cette observation journalière, malheureusement, n'a pas abouti à grand chose et donne un démenti cruel à ces fameux théoriciens (des célibataires en général), qui ont sans cesse à la bouche le proverbe : « On a les enfants comme on les fait, et qui croient que l'esprit humain est une cire molle qui se pétrit à volonté entre les doigts des parents et des éducateurs. » — Ce jugement est catégorique, décisif; il révèle l'homme ayant été aux prises avec les difficultés de la pratique; mais la théorie combattue avec tant d'à-propos et de bonheur, par M. Daguet, ne serait-elle pas un peu celle de M. de Guimps, ne serait-elle pas pour ainsi dire érigée en système dans son dernier livre? Pour nous, il faut que nous l'ayons, le plaisir, la jouissance que nous avons éprouvés en lisant des pages d'une chaleur d'aussi bon aloi, et que l'on sent avoir été écrites avec le cœur, a été mélangée d'une impression finale dont nous n'avons pu nous défendre, et qui a persisté presque malgré nous; c'est que M. de Guimps a touché l'écueil signalé plus haut, s'il n'y a pas donné en plein, et pourtant cet écueil risque de faire courir de grands dangers à la pédagogie moderne et par conséquent à la société tout entière.

Nous ne prétendons pas que l'auteur de *La Philosophie et la Pratique de l'éducation, de l'Histoire de Pestalozzi* l'ait recherché ni même voulu; nulle part dans ces deux ouvrages on ne trouvera cette opinion formellement exprimée, mais pareille à ces parfums qui ne se trahissent qu'à l'odeur, elle s'en dégage néanmoins, ainsi que certaines autres encore. Il nous a paru que l'honorable écrivain dans sa constante et peut-être trop grande préoccupation à vouloir tout condamner, tout systématiser, qu'on nous permette le mot, dans la vie du grand pédagogue, en est arrivé ou du moins conduit ses lecteurs à des conclusions par trop rigoureuses.

Nous nous expliquons. En éducation, 5 facteurs principaux sont surtout à prendre en sérieuse considération : l'influence publique, les parents, les enfants, les méthodes employées et les maîtres. L'influence publique, M. de Guimps en est un excellent exemple, puisqu'il l'exerce et la fait naître tout à la fois; elle peut être bonne ou mauvaise, avec des degrés intermédiaires soit dans l'un, soit dans l'autre sens, selon les idées qui ont cours, mais elle pèse toujours d'un grand poids dans la balance.

Des parents, il n'est guère tenu compte d'eux que pour le premier âge de l'enfant ; plus tard, il semble qu'ils doivent disparaître et faire place à des personnes étrangères, spécialement destinées à pourvoir à tous les besoins de l'éducation et de l'instruction des jeunes gens, de sorte que les écoles publiques sont seules responsables. Evidemment M. de Guimps doit avoir eu en vue plutôt des maisons d'éducation particulières, des pensionnats, que d'autres établissements qui pourtant ont bien aussi leur valeur.

Les enfants, eux, qu'ils soient bons ou méchants, mais on les suppose plutôt bons, peuvent être pétris à volonté entre les mains des éducateurs, surtout si ceux-ci font usage de la méthode Pestalozzi, telle qu'elle ressort de tous les actes de sa vie et qu'elle se retrouve dans tous ses écrits ! Toujours l'idée de Rousseau, l'utopie qui règne d'un bout à l'autre de l'Emile.

Restent les maîtres ; mais avec une influence publique toujours très-bonne, avec des parents qui ne les contrecarrent en rien, puisqu'ils sont éliminés, qui les laissent libres d'agir pour le mieux, il ne peut être ici question d'une coopération de leur part ; avec des enfants qui ne demandent qu'à être bons, gentils, agréables, à faire de réels et rapides progrès et à devenir des hommes parfaits ; avec une méthode qui, à supposer même que les enfants ne soient pas tous des Emilés, doit produire des résultats excellents prévus d'avance ; ils ne peuvent manquer de réussir dans leur tâche si simple, si facile, si agréable, si riante ; n'est-ce pas là l'âge d'or tout rêvé, le paradis sur la terre ? Et si les maîtres aujourd'hui n'atteignent pas à ce magnifique idéal ; si souvent encore ils voient leurs plus grands efforts tromper leurs espérances, des jeunes gens se raidir contre toute autorité, refuser de se livrer à aucun travail tant soit peu fructueux et devenir plus tard des hommes inutiles ou même dangereux, ils ne doivent s'en prendre qu'à eux-mêmes, car tout le mal vient d'eux ; il n'ont pas employé l'unique méthode de leur disposition, et la société est en droit de les rendre responsables de tout le mal qu'ils ont fait, ainsi que de tout le bien qu'ils n'ont pas voulu faire.

Voilà le point de vue que nous avons voulu faire ressortir, une des conclusions qui se sont imposées à nous, lorsque nous avons eu achevé la lecture de l'histoire de Pestalozzi !

Avec la tendance qui s'accroît tous les jours davantage de mettre toute la charge de l'éducation et de l'instruction sur les épaules du pauvre pédagogue, cette idée sera facilement accueillie partout ; on la trouvera admirable et on l'élèvera au rang des plus grandes découvertes ; mais ne s'aperçoit-on pas que c'est la ruine de toute autorité, que c'est vouloir se servir d'un instrument tranchant en s'en servant autrement que par le manche ?

Et que l'on n'aille pas croire que nous cherchions à être ironique ou que nous exagérions l'importance de la chose. Dieu sait si nous sommes disposé à faire de l'ironie en un pareil sujet, qui nous tient si fort à cœur ; et quant à l'exagération, nous dirons : Regardez autour de vous, scrutez quel est ce mal qui ronge la société moderne, et voyez si ce ne serait pas l'affranchissement de l'autorité la plus légitime dans tous les sens, à commencer par l'école, où l'on s'habitue à secouer tout joug jugé importun. D'où vient ce

triste résultat ? Quel en est la cause ? Ne pourrait-on pas la chercher en partie dans ces dissertations, ces théories éducatives, bien belles en apparence, bien spécieuses, qui, élaborées dans la tranquillité d'un cabinet, ne tiennent pas assez compte de l'enfant tel qu'il est, et, par excès de sensiblerie ou dans un intérêt malentendu pour l'enfance, tendent à diminuer l'autorité des maîtres, pour ainsi dire non pas désarmés, ce mot ne peut recevoir son application ici, mais annihilés ou du moins singulièrement dépréciés et amoindris.

Cherchons-nous peut-être à défendre une cause perdue d'avance ou insoutenable ? Le corps enseignant mérite-t-il que, d'un côté, on le charge de toute la responsabilité, et que, de l'autre, on lui enlève les moyens d'action, on gêne ses allures, on limite la liberté qu'il lui faut pour remplir sa tâche avec courage et succès, en un mot, que l'on mutile l'individualité de ses membres ? Est-ce justice ? D'aucuns prétendent sans doute que rien n'est plus naturel, ni plus convenable, sinon nécessaire.

A cela nous répondrons : Nous convenons que l'instituteur doit être apte à remplir les fonctions dont il veut bien se charger, que ses capacités doivent être réelles ; mais l'adoption et l'emploi d'une méthode exclusive dépendent-ils toujours de lui ? Les circonstances locales, les idées qui ont cours, les enfants qu'il a à diriger, son caractère à lui, toutes ces causes ne contribuent-elles pas à modifier ses intentions ? Lequel de nos collègues, une fois ses études terminées, n'a pas été obligé de refaire toute sa pédagogie, de changer à peu près toutes les idées qu'il avait acquises à cet endroit-là ? Quel est le système qu'il a pu appliquer en entier, qui ait répondu à toutes les exigences qu'il a rencontrées sur son chemin ? Probablement aucun, si son individualité était quelque peu caractérisée. La pratique, oui, voilà la vraie pierre de touche pour reconnaître la valeur d'un système, il n'y en a pas d'autre ; la théorie seule court grand risque de ne créer que des enfants impossibles, des maîtres *ad hoc* et de faire naître dans le public des idées, des opinions qui sont loin, pensons-nous, de concourir au vrai progrès pédagogique.

Voyez Pestalozzi lui-même ! A-t-il jamais pu mettre en pratique toutes ses idées, quelque bonnes qu'elles fussent ? Ah ! certes, le premier, il devait savoir, arrivé au but de sa longue, pénible et ingrate carrière, quelles difficultés, venant soit des enfants, soit d'ailleurs, l'on trouve souvent dans le champ de l'enseignement ! Je ne sais si je me trompe, mais il me semble que s'il vivait aujourd'hui, il chercherait à réagir contre toutes ces théories absolues, extrêmes et en même temps débilitantes en matière d'éducation.

Ses idées, ses vues, ses expériences, son grand amour pour les enfants, sa candeur, sa sérénité d'esprit et de cœur, sa grande confiance au milieu de ses terribles revers, jusqu'à ses illusions, voilà ce que nous aimons en lui, voilà ce qui nous a touché, nous a captivé dans l'histoire de sa vie, parce qu'alors nous trouvons un homme sachant ce que c'est que notre pauvre et faible humanité, et toujours prêt à sympathiser avec nous, à nous encourager, à nous donner de précieux conseils, de sages leçons. Pouvons-nous en dire autant à propos de ce qui vise au système, à des conclusions comme celle que nous avons cherché à mettre en relief ?

Malgré cela le livre de M. de Guimps sera toujours bon à consulter, à méditer, et pour notre compte nous pouvons dire qu'il nous a procuré de vraies jouissances, sans toutefois que nous ayons cru devoir nous refuser la faculté et le droit que nous avons de raisonner avec l'auteur, ce que nous faisons encore en ce moment, lorsque ses tendances nous paraissent aller contre ce que nous estimons le progrès et la justice. Mais chaque lecteur en fera-t-il autant? L'influence de cet ouvrage, où pourtant il y a tant de cœur, sera-t-elle bonne ou mauvaise? Il convient bien aux lecteurs de l'*Educateur* de se le demander et de le rechercher, car ils ont naturellement voix au chapitre, et si la société en général est, comme nous le pensons, surtout l'objectif immédiat dans cette question, ils ont un intérêt assez direct à la question pour qu'on puisse leur permettre de s'en expliquer avec franchise.¹⁾ C. MACLER.



CORRESPONDANCE FRIBOURGEOISE.

Vous vous rappelez peut-être que certain journal fribourgeois avait parlé de papiers enlevés à la Direction de l'Instruction publique. On y a retrouvé dernièrement sous un monceau de paperasses le dossier relatif à la loi de 1848 avec le protocole qui manquait et que les uns supposaient charitablement avoir été enlevé par tel ou tel, pendant que d'autres estimaient qu'il avait pu être compris dans l'*autodafé* exécuté par ordre et sous les yeux de M. le conseiller d'Etat Jean Folly, qui remplissait par *interim* les fonctions de Directeur de l'Instruction publique.

Vous vous rappelez également les conférences relatives à l'élaboration d'un livre de lecture et la nomination d'une commission intercantonale. Deux manuscrits, je ne sais s'il en est d'autres, ont circulé, l'un du pasteur Luder et un second pour la Technologie, qui vient de Neuchâtel.

1) Nous insérons avec un vrai plaisir les lignes de M. Macler : I. Parce qu'elles touchent à un trop grand intérêt pour être passées sous silence; II. parce que toute opinion sincère et convenablement exprimée a le droit de se faire entendre dans le journal de la société romande, qui est l'organe de tous et non de quelques-uns seulement; III. parce que les idées émises par M. Macler, en ce qui concerne la trop grande responsabilité qu'on fait peser sur les instituteurs et le peu d'appui que leur prête la société actuelle dans l'exercice de leur ingrate mission, ne sont que trop justes, et que tout instituteur ou professeur qui ne veut pas se piquer d'un optimisme hypocrite ou sentimental de parade, en fait chaque jour la triste expérience. Mais dans le beau et captivant tableau que M. de Guimps a tracé de la vie du premier des pédagogues suisses, nous avons été plus frappé de la richesse des faits, de la sagesse des principes et de l'excellence de l'ensemble que de telle ou telle idée en général exprimée par l'auteur, comme celle à laquelle fait allusion M. Macler. C'est le cas de relire l'œuvre pour se convaincre par soi-même de la réalité des graves objections de l'honorable critique à l'endroit de la tendance qu'il signale à l'attention de ses collègues et du public lisant. (Note du Rédacteur en chef.)

Vous savez sans doute qu'un de nos compatriotes, qui est l'un de vos contemporains, M. Berset, un condisciple, et peut-être natif du village de Cornerod, établi à Berne, vient de faire construire à ses frais une belle maison d'école qui lui coûte plus de 30,000 fr. et qu'il se propose en outre de la meubler et de la doter d'une bibliothèque. Voilà certes un noble exemple donné aux Fribourgeois, ainsi qu'un bel encouragement donné aux lumières. Puisse l'exemple donné par M. Berset trouver des imitateurs.¹⁾

On dit que la Direction de la guerre fait des études pour transformer le couvent d'Hauterive en caserne et les champs voisins en place d'armes fédérales. L'opinion est naturellement divisée à cet égard. Les hommes d'affaires et les positivistes à tous crins y applaudissent comme d'une ressource nouvelle dont notre canton va être doté et comme d'un moyen d'y amener plus de vie et d'activité. Mais les hommes qui mettent l'instruction avant tout hochent la tête et pensent qu'une fondation pareille ne devrait pas être détournée de la pensée philanthropique, éducative et morale qui lui a donné naissance. Ils ne peuvent s'empêcher de voir dans ce projet un empiètement de la militairomanie sur l'école. On nous console en nous faisant entrevoir comme fiche de consolation la translation de l'école dans un autre local convenable. Nous ne nous y fions pas.

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE

Die Schweizerischen Lehrerbildungs-Anstalten (les établissements destinés à former des instituteurs), par J. J. SCHLEGEL, maître à l'école réelle de Zurich. Orel et Füssli, 1874, grand in-8° de 150 pages.

Cet ouvrage est un tirage à part d'un travail composé pour la *Description générale et la statistique de la Suisse*. Il s'ouvre par un coup d'œil général sur l'histoire de l'Instruction publique depuis les temps antérieurs à la Réformation jusqu'à 1857. Ce tableau succinct est suivi d'une étude de l'instruction publique dans chacun des 22 cantons. Une troisième partie est consacrée à l'examen spécial des institutions destinées à former des instituteurs ou à compléter leur culture. Une récapitulation sommaire et de nombreuses additions et corrections, et deux tableaux statistiques relatifs au personnel enseignant et étudiant des écoles normales, viennent ajouter encore aux informations nombreuses que renferme ce volume substantiel et digne de l'attention de tous les amis des lumières et de l'école. Ces informations sont sans doute plus ou moins *exactes*; car on sait combien les renseignements précis sont difficiles à obtenir pour certains cantons et combien en pareille matière on se connaît souvent peu de canton à canton, et à plus forte raison d'une Suisse à l'autre, c'est-à-dire de la Suisse allemande à la Suisse romande et à la Suisse

1) Il y a quelques années déjà que M. Berset, qui a été en effet mon condisciple, m'avait communiqué son généreux projet, que je suis heureux de lui voir effectuer. (Note de M. Daguët.)

italienne. M. Schlegel a fait de grands et louables efforts pour être aussi juste et aussi complet que possible. En ce qui concerne les cantons de la Suisse romande, nous nous faisons un devoir de signaler quelques lacunes, notamment pour Genève et Fribourg, pour Genève d'abord, où le nom du pasteur Ramu aurait dû être accompagné de celui de son ami M. Naville (François-Marie), l'auteur célèbre du traité de l'Education publique et le chef habile de l'établissement de Vernier. On y regrette aussi l'absence de plusieurs autres amis et promoteurs de l'instruction populaire dans ce canton; pour Fribourg ensuite, où la loi de l'instruction publique de 1848 n'est pas nommée, quoiqu'elle ait été regardée comme une des meilleures par des juges compétents.¹⁾

Les cours d'Hauterive, de 1834 à 48, étaient de simples cours de répétition. L'école normale permanente ne date que de 1848, où elle fut installée dans le collège des jésuites; elle formait, pour une partie de l'enseignement secondaire, une section de l'école cantonale, et elle était placée sous la direction de M. A. Daguët, recteur de cette école, qui donnait les leçons de pédagogie. Les cours de répétition étaient alors donnés aux instituteurs chaque année dans le bâtiment du séminaire et sous la même direction. En 1849, il y eut un cours général, auquel prirent part tous les instituteurs français et allemands.

L'école secondaire cantonale des filles, instituée peu de temps après, servait de section pédagogique pour les aspirantes institutrices. Elle était dirigée par M. Arriger, de Lucerne. Supprimée en 1847, elle fut rétablie en 1858 et placée par la commune sous la direction de M. Daguët, que le régime ultramontain avait éliminé du rectorat et de l'enseignement secondaire et supérieur. L'Etat lui prêta de nouveau son concours au moyen de subsides pendant quelque temps, puis le lui retira de nouveau. Mais le conseil commu-

1) Dans un article nécrologique, d'ailleurs très-fidèle, consacré par le *Confédéré* à M. Julien Schaller, le chef du gouvernement radical de 1848 à 57, on a fait honneur à ce magistrat de l'élaboration de la loi de 1848, pendant que d'autre part (dans le *Berner-Schulblatt*) on l'a attribuée au Père Girard. Ces deux données sont inexactes. M. Julien Schaller a revu la loi, et s'en est constitué le défenseur au Conseil d'Etat et au Grand-Conseil; mais il ne l'a pas faite et l'a acceptée telle, sauf quelques modifications. Le Père Girard présidait la commission qui a fait la loi et a pris une part active à ses délibérations. Mais il n'approuvait pas *en plein* la partie de la loi qui concernait l'instruction primaire, et encore celle qui concernait l'instruction classique et supérieure, la première parce qu'elle ne consacrait pas la distinction, essentielle selon lui, des *Ecoles primaires de ville* et des *Ecoles de campagne*; la seconde, parce que la création d'une Ecole cantonale élaborée par M. A. Daguët (Voir la brochure de ce dernier, intitulée: « Quelques idées pour la réorganisation de l'Instruction publique dans le canton de Fribourg, chez Joseph Schmid, 1848) et l'enseignement par objets que proposait ce dernier, lui paraissaient un amalgame communiste. Par déférence pour son vénéré Président, la commission *tout entière* et l'auteur lui-même avaient fini par faire abstraction du projet Daguët. Mais le conseil d'Etat et le Grand-Conseil reprirent en sous-œuvre ce projet, sur le refus du P. Girard de se charger de l'organisation et de la direction du Collège, qu'il proposait de maintenir sur ses bases traditionnelles.

nal de Fribourg, bien que composé d'éléments politiques divers, se fit un point d'honneur de la maintenir. Elle est aujourd'hui sous la direction de l'ecclésiastique qui est à la tête des écoles municipales, et a pour maître le plus distingué M. Majeux, ancien professeur de l'Ecole cantonale.

Les affaires scolaires du canton de Vaud sont présentées dans le livre de M. Schlegel d'une façon beaucoup plus exacte. Il y manque cependant le nom de M. le professeur Gindroz, l'auteur de l'histoire de l'Instruction publique dans ce canton et l'un des hommes qui ont le plus travaillé à la loi de 1834, puis celui du général Frédéric-César Laharpe, un grand ami de écoles, et sous les auspices duquel l'enseignement mutuel a été introduits dans ce canton.

Mais dans un si grand travail, ce sont là de faibles taches que nous ne signalons à M. Schlegel qu'en prévision de nouvelles éditions ou de travaux plus étendus. On doit lui être fort reconnaissant de ce qu'il a fait. Ce sont des statistiques pareilles qui montrent ce qui reste à faire à côté de ce qui a été fait. Il ne faut pas avoir peur d'entrer dans des détails historiques. Comme le dit très-bien Sainte-Beuve, en fait d'éducation, IL IMPORTE DE SAVOIR EXACTEMENT LES CHOSES.

Notions élémentaires d'agriculture à l'usage des écoles primaires, par Victor RENDU, inspecteur général honoraire de l'agriculture. Ouvrage couronné par la Société centrale d'agriculture. Hachette, Paris, 1874, 144 pages.

Eclairé par les événements, le gouvernement français a senti le besoin de donner un cachet plus agricole à l'instruction du peuple des campagnes. Des ouvrages élémentaires bien faits sont sans contredit un des moyens les plus propres à atteindre ce but; tels sont les livres de H. Victor Rendu, agronome de mérite, qui après avoir ajouté à l'illustration du nom qu'il porte par de grands ouvrages comme le *Spectacle de la Nature* en 10 volumes, n'a pas cru, avec raison, déroger en se faisant le popularisateur de la science qu'il cultive avec amour. Préparation du sol, amendement, fertilisation, engrais divers, culture du sol, instruments aratoires, machines, culture des plantes, semis, soins donnés à la végétation, traitement et conservation des produits, classification des plantes agricoles, tout cela et bien d'autres choses encore sont traitées dans cet excellent livre, qui se termine par des notions d'économie rurale et de comptabilité agricole. La place des *Notions élémentaires d'agriculture* est marquée dans toutes les bibliothèques populaires et scolaires, sinon dans toutes les écoles des contrées où fleurit la culture des champs.

Le Rédacteur en chef: A. DAGUET.

