

Objekttyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **13 (1877)**

Heft 3

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.

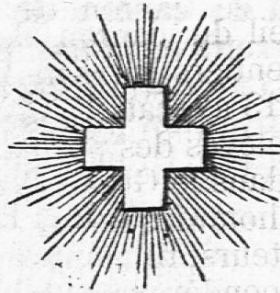
DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

LAUSANNE

1<sup>er</sup> FÉVRIER 1877

XIII<sup>e</sup> Année.

N<sup>o</sup> 3.



# L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE PAR

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE

paraissant le 1<sup>er</sup> et le 15 de chaque mois.

---

SOMMAIRE. — Une grande réforme dans l'éducation populaire (*suite*). — L'enseignement de la géographie à l'école primaire. — Intérêts de la Société. — Correspondances jurassienne et vaudoise. — Bibliographie. — Chronique scolaire. — Partie pratique. — Variétés. — Nominations.

---

## Une grande Réforme dans l'Éducation populaire.

(Par un anonyme de la « Schweizer Grenzpost ».)

### INTRODUCTION

En commençant la reproduction des idées émises par un anonyme dans la feuille de Bâle (*Grenzpost*) de novembre et décembre, nous éprouvons le besoin, pour éviter toute fausse interprétation, de rappeler ce que nous avons dit dans notre précédent numéro, c'est que, loin de partager toutes les opinions de l'auteur anonyme, nous nous proposons de combattre avec énergie quelques-unes des tendances qui y sont exprimées et dont la réalisation aurait pour effet de nous ramener à des temps que l'on avait des raisons de croire passés pour toujours et qui sont en contradiction avec tous les principes de la société telle qu'elle est sortie de la révolution de 1789. Et si nous avons jugé opportun de donner de la publicité aux opinions de l'écrivain anonyme, c'est que nous avons des motifs de craindre que ce qu'il y a de vrai et de fondé dans son argumentation ne serve de

passé-port aux exagérations et aux paradoxes dont le journal de Bâle s'est fait l'organe. Au reste, nous l'avons dit bien souvent et nous ne saurions trop le redire, nous ne prétendons pas avoir le monopole de la vérité et nous sommes de ceux qui pensent que la discussion est bonne à quelque chose, ne serait-ce qu'à secouer la torpeur de l'intelligence et à bannir la routine, cette source de stérilité et de mort pour l'École comme pour la vie en général.

Si pour égayer ce grave sujet, nous y avons jeté quelques vers, en harmonie avec sa pensée, l'auteur anonyme, nous l'espérons, ne s'en plaindra pas trop.

A. DAGUET.

« L'un des principaux caractères de l'Education actuelle c'est la multiplication des connaissances et leur propagation dans les écoles par l'établissement de programmes surchargés et pompeux. C'est là ce que des gens éclairés ont appelé et appellent encore le progrès. Mais ce n'est pas par les grands mots qu'il faut juger des choses. C'est à l'arbre qu'on reconnaît les fruits. Et comme dit le fabuliste français :

En toute chose il faut considérer la fin.

Or, la fin, l'issue de tout cet échafaudage de connaissances quelle est-elle? Oui! quel est le résultat du déluge des lois scolaires et des millions que coûte une organisation dispendieuse de l'enseignement public? C'est que l'on se plaint partout de l'absence d'hommes capables et d'hommes à caractères surtout. On se plaint également de l'extension qu'ont prise certains vices et du nombre croissant des crimes qui ne peuvent venir que d'une fausse conception de la vie et d'une mauvaise éducation de la jeunesse.

» La fausse conception de la vie dont nous parlons consiste à mettre le bonheur dans la jouissance pendant que l'on confond l'éducation avec le savoir.

» Aussi ne peut-on pas attendre le moment de faire entrer les plus jeunes enfants à l'école, sans souci de leur développement physique, et on sacrifie le présent et même l'avenir d'un enfant, sous prétexte de lui faire une position meilleure. Le but de l'éducation devrait être, sans contredit, de rendre les jeunes gens capables de parcourir convenablement la carrière à laquelle ils sont appelés. Partant, cette préparation à leurs carrières futures devrait être aussi différente que les carrières elles-mêmes. La liberté et la spontanéité de l'individu sont les conditions essentielles du succès. Au lieu de cela, que fait-on des enfants en les



attelant au même char, sinon les jeter dans un moule uniforme et en s'y prenant de si bonne heure, ne les traite-t-on pas comme ces jeunes poulains qu'on a mis trop tôt à la charrue et qu'on a surmenés de façon à les priver de tout mouvement libre. On sait ce qu'il advient de ces animaux. Pleins de vie et de force à leurs débuts, on les voit dans la suite étioles, sans énergie, la poitrine haletante et la tête courbée vers le sol, en attendant qu'ils succombent avant d'avoir fourni la moitié de leur carrière. Si, au lieu de forcer ainsi ces jeunes chevaux, vous les eussiez laissés paître au grand air sur la montagne ou dans les pâturages, vous en eussiez fait de ces coursiers généreux dont le poète a laissé une description si vive et si réjouissante :

« L'étalon généreux a le port plein d'audace  
Sur ses jarrets pliants se balance avec grâce,  
Aucun bruit ne l'émeut, le premier du troupeau  
Il fend l'onde écumante, affronte un pont nouveau.  
Que du clairon bruyant le son guerrier l'éveille...  
Je le vois s'agiter, trembler, dresser l'oreille...  
Ses yeux roulent du feu, son pied creuse la terre... »

» Ce que nous disons ici des jeunes chevaux, à plus forte raison peut-on le dire de cette créature bien plus noble et bien mieux douée qu'on appelle l'homme. Voyez-le, sortant des mains des bousilleurs qui ont dirigé son éducation, le regard terne, le teint terreux, la démarche mal assurée, le thorax privé du développement qui annonce la santé, la vigueur, en même temps que l'esprit lourd et sans initiative, avec une absence complète de gaieté et de fraîcheur.

» Mais, dit-on, c'est l'esprit de l'homme qui fait sa supériorité. Nous demanderons à notre tour si l'esprit peut être isolé du corps et s'ils ne font pas à eux d'eux un tout indivisible. L'esprit lui-même ne serait-il qu'un meuble dont les tiroirs sont faits pour être remplis ? On pourrait se l'imaginer en parcourant les programmes élaborés par les instituteurs, les professeurs et autres personnes qui s'occupent d'enseignement ? Non ! l'esprit de l'enfant est tout autre chose. Il est cerveau, cœur, âme, il a une volonté propre et il est fait pour prendre son vol, à moins que vous ne lui coupiez les ailes, ne le chargiez d'entraves de façon à l'empêcher de prendre son essor et que vous ne lui ôtiez l'air et l'espace, avec la liberté de ses allures. Loin de ramper terre à terre, l'esprit a besoin de s'élever au dessus des misères de la vie et de planer sur elles, sous peine d'en être accablé. Or, c'est précisément le contraire que vous obtenez en le surchargeant de connaissances. Ce savoir mal dirigé ne formera pas son caractère, ne lui inculquera pas de nobles sentiments et ne le disposera

pas à la gaiété et à la bonne humeur, seules capables de lui procurer le bonheur relatif auquel il est appelé ici-bas.

» L'instruction, sans doute, est une partie de l'éducation; mais elle n'en est que la troisième partie. Nous mettons au premier rang le développement physique comme condition préliminaire et indispensable des deux autres. Or, cette éducation physique ne cesse pas avec les premières années et ne doit pas se borner à fournir à la jeunesse la nourriture et des vêtements nécessaires, mais elle veut du mouvement, de l'air, du repos et, pour le jeune homme, le loisir de flâner à son aise ! Elle s'accommode de petits travaux qui développent et fortifient le corps sans le lasser et repousse la contrainte scolaire à la mode et surtout les devoirs domestiques dont on accable les enfants après la sortie de l'Ecole et après leur rentrée sous le toit paternel.

» La seconde partie de l'éducation, est celle du caractère et des forces de l'âme. Une volonté ferme et une pensée indépendante, l'aspiration chaleureuse vers le bien, le vrai, le beau, voilà ce qui fait avant tout de l'homme une créature noble et formée à l'image de Dieu. Aussi n'est-ce que par un déplorable aveuglement et une extrême étroitesse d'esprit que l'on a pu arriver à se persuader que le développement intellectuel de l'être humain pouvait et devait être obtenu aux dépens du développement physique et moral.

» La tête ne vient qu'en troisième ligne, c'est-à-dire après les membres et le cœur. Et c'est cependant à la première que l'éducation actuelle sacrifie les deux autres, et sans tenir compte de la différence des vocations et des carrières. Car c'est en vain qu'on voudrait l'oublier, l'instruction des enfants ne saurait être la même dans toutes les classes de la société. Si l'on donne la même culture aux enfants des paysans, des artisans et des journaliers qu'à ceux des classes aisées de la société, c'est-à-dire à des jeunes gens qui ne sont pas destinés aux mêmes travaux, on ne fait que dégoûter les premiers de leur genre de vie et de la profession qu'ils sont appelés à suivre. Car, en dépit de l'Ecole et de la culture qu'on y puise, il y aura toujours des pauvres et des riches. Et c'est heureux pour le corps social qu'il en soit ainsi. Car que deviendrait-il s'il en était autrement et qu'il vint un moment où personne ne voudrait plus se charger des ouvrages grossiers qui sont le partage des classes inférieures ?

» On a beau dire et beau faire, l'horizon des fils des classes élevées sera toujours tout autre que celui des enfants des classes laborieuses, en raison même de la différence fondamentale que le genre de vie, des besoins, des mœurs, des idées et des sujets



d'entretien mettent nécessairement entre les familles aisées et celles qui ne le sont pas. Ce n'est pas certes que nous voulions dire par là que les enfants des villes soient plus heureux que ceux des campagnes et des classes inférieures, car on n'a qu'à observer les uns et les autres pour se convaincre que c'est souvent tout le contraire.

» Mais c'est notre opinion bien arrêtée qu'en égard à la différence des occupations et des idées, l'instruction et, partant, l'école, ne doit pas être la même pour les premiers et les derniers. Qu'on ne craigne pas en instituant les deux écoles distinctes de commettre une injustice, car nous le répétons, le bonheur pour un homme ne dépend pas de la différence des besoins et du savoir, mais du contentement qu'il trouve dans sa position.

» Il ne faut pas confondre davantage, comme on le fait si souvent, le savoir avec l'intelligence. Combien ne voit-on pas d'hommes qui n'ont pas étudié ou qui n'ont reçu qu'une instruction incomplète, accomplir de grandes choses et s'élever même aux premiers rang dans l'Etat, pendant que d'autres, plus favorisés, restent dans l'obscurité et se contentent du train de vie ordinaire de leur famille ? N'est-ce pas là une preuve irrécusable que l'instruction ne joue pas le rôle excessif qu'on lui attribue dans la société actuelle et qu'elle a souvent même pour effet de couper les ailes à la jeune génération en substituant une imitation servile à l'essor de la pensée spontanée et de l'inspiration originale.

(A suivre.)

### L'enseignement de la géographie à l'école primaire.

Deux systèmes se sont trouvés en présence dans une discussion pédagogique qui a eu lieu récemment dans la société de géographie ; l'un tendant à commencer la géographie par la topographie à l'école primaire ; c'est l'opinion de MM. Levasseur, Viollet le Duc (le célèbre archéologue ou historien de l'architecture). Le second système, soutenu par MM. Cortambert, Pignonneau, etc., veut au contraire, commencer par la cosmographie. M. Georges Renaud, dans un article publié par la *Revue géographique internationale de Paris*, fait observer avec raison que les champions de l'enseignement ou Méthode cosmographique, en plaçant les notions générales sur le Monde, la sphère, comme préface de la géographie, paraissent avoir oublié qu'il s'agissait ici d'enseignement uniquement primaire.

« Les abstractions cosmographiques, dit M. Renaud, sont parfaitement indiquées comme devant précéder l'enseignement secondaire géographique proprement dit. On s'adresse, dans l'en-

seignement secondaire, à des jeunes gens déjà dégrossis, déjà préparés qui connaissent les lignes les plus générales de la science, qui doivent avoir présentes à l'esprit les principales notions relatives à la configuration superficielle et aux divers accidents du sol à leur rôle respectif dans l'existence du globe et dans la distribution des peuples. Le moment de l'abstraction est alors venu, il est bon de leur parler des pôles et de l'équateur, il importe de leur faire comprendre ce que c'est. Place donc à la Cosmographie !

» Mais il n'en est pas de même dans l'enseignement primaire. On s'y trouve placé en face d'intelligences absolument neuves, à peine formées, absolument étrangères à tout. Il y a donc lieu de procéder avec précaution pour ces jeunes esprits. Il est nécessaire de leur inculquer des notions vraies, utiles et pratiques, et pour cela il faut parler à leur imagination, frapper leurs sens, procéder du connu à l'inconnu, leur faire deviner par ce qu'ils voient ce que peuvent être les choses qu'ils ne voient pas et que, le plus souvent, ils ne verront jamais. De là la nécessité de commencer à l'école primaire la géographie par la topographie, par l'étude du sol qui se trouve sous leurs pieds, sous leurs yeux, par l'examen des divers accidents de terrain. Ils n'auront jamais rien à faire de la connaissance des pôles et de l'équateur, ni des autres abstractions cosmographiques, tandis que, appelés tous à être soldats, ils se trouveront bien d'avoir été habitués à réfléchir au rôle respectif des divers accidents du sol; on leur aura appris à en faire des croquis, grossiers, sans doute, mais suffisants pour leur permettre de s'y retrouver, ils sauront lire une carte de manière, à pouvoir comprendre le sens des indications diverses qu'elle porte. Plus tard devenus sous officiers chargés de conduire des détachements en reconnaissance, ils se trouveront en état de se diriger, et de préserver la vie de leurs hommes en choisissant les routes sûres et les plus convenables pour l'accomplissement de leur mission.

» Mais il nous a semblé que dans cette discussion, les partisans du premier système, ceux qui placent la cosmographie avant la géographie avaient fait trop bon marché de l'importance du choix des méthodes.

« Le maître fait la méthode, » a-t-on dit.

» Oui, quand le maître est un maître supérieur, comme M. Cortambert, comme M. Pigeonneau et autres. Si tous les instituteurs savaient faire d'aussi charmantes leçons que M. Cortambert, les rendre aussi attrayantes, dessiner une carte au tableau avec cette facilité et cette grâce qui le caractérisent, ce serait, en effet, oiseux de discuter la méthode à employer. Mais malheu-



reusement, c'est là une exception et une exception des plus rares. Le plus grand nombre des maîtres n'a pas reçu une éducation, ni une instruction, qui leur permettent d'atteindre à cette habileté. En outre, on naît avec des aptitudes diverses, avec une facilité plus ou moins grande, avec le don plus ou moins développé de l'enseignement. Il faut tenir compte de ces obstacles et de ces difficultés, et précisément pour ce motif, il y a des méthodes qui sont préférables aux autres. Une méthode simple, pratique, partant du connu pour aller à l'inconnu, procédant de ce qu'on voit à ce qu'on ne voit pas aura toujours et partout beaucoup plus de chances d'être appliquée avec succès et avec fruit. Les instituteurs sont, pour la plupart, plus ou moins géomètres, plus ou moins arpenteurs. La topographie élémentaire leur est plus familière ou plus accessible que la cosmographie abstraite et intangible.

» Oui! il faut choisir une méthode, il faut en recommander une plus spécialement. et nous nous rallions à ce point de vue, en ce qui concerne l'enseignement primaire, aux conclusions de M. Levasseur. On pourra peut-être discuter certains détails de son plan, certains points secondaires de son exposé; mais on ne saurait nier qu'il a tracé d'une façon exacte les lignes les plus générales. Il appartient au temps d'améliorer le détail de l'application, de faire le triage entre ce qui est pratique et ce qui ne l'est pas, de montrer s'il convient de s'apesantir sur les principes de la construction des cartes ou s'il n'est pas préférable, pour des esprits neufs, de se borner à enseigner les résultats, sans se perdre dans des explications trop abstraites quant aux pourquoi; de démontrer s'il serait bien sage comme le voudrait M. Hennequin, de faire faire des moulages de terrain à des instituteurs qui n'en ont ni les moyens, ni le temps, ni l'aptitude. A la longue la lumière se fera sur tous ces points discutables. Mais pour le moment la conclusion qui nous semble devoir être tirée de cet échange d'observations, c'est que, pour ce qui concerne l'enseignement de la géographie dans l'école primaire, il faut toujours commencer par la topographie. Posons le principe quant à présent défendons-le et propageons-le. Plus tard nous aurons à arrêter les détails d'exécution de cette nouvelle manière de procéder. A. D.

---

#### INTÉRÊTS DE LA SOCIÉTÉ

Depuis plusieurs années le Comité central s'est occupé de la question de rétribuer les collaborateurs de l'*Educateur*. Dans sa dernière réunion du 15 octobre, à Fribourg, il a décidé que si les ressources de la Société le permettent, les collaborateurs seront



rétribués. Il espère par ce moyen encourager ceux qui ont de bonnes idées à énoncer, et le journal y gagnera certainement. Si quelques-uns pensent qu'on ne doit pas écrire en vue d'une rétribution, la plupart savent que tous les instants de l'instituteur sont laborieusement employés et que chaque ouvrier est digne de son salaire.

*Le Comité directeur provisoire.*

## CORRESPONDANCES

• CORRESPONDANCE JURASSIENNE.

(Affaire Ruegg. — Synode scolaire.)

1<sup>er</sup> janvier 1877.

Qui ne connaît de nom au moins M. Ruegg qui, depuis vingt ans déjà, dirige l'école normale allemande du canton de Berne. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages pédagogiques parmi lesquels nous citerons un *Cours de Pédagogie* et un *Traité de Psychologie*. Le dernier de ces ouvrages, qui vient d'avoir une nouvelle édition, a été récemment l'objet d'une critique acerbe de la part d'un instituteur thurgovien qui traite l'auteur de plagiaire, Comme toute personne influente et capable, M. Ruegg a ses ennemis et l'on peut penser avec quelle joie maligne certains journaux ont reproduit les accusations du magister thurgovien. Dans un supplément au *Berner Schulblatt*, l'auteur incriminé se défend d'avoir copié Crüger, comme on le lui reproche; il cite plusieurs passages, où les idées, les termes sont à peu près les mêmes, il est vrai, mais où il ne s'agit que de faits généraux rentrant dans le domaine de l'histoire naturelle et qui sont connus de tout le monde.

D'ailleurs, en ce qui concerne la physiologie, les développements apportés dans l'ouvrage du directeur d'école normale bernois distinguent entièrement son œuvre de celle de Crüger. De plus celui-ci est un représentant de la théorie de Herbart, théorie qui a beaucoup de rapport avec celle de Condillac sur les sensations, tandis que M. Ruegg est partisan de l'école spiritualiste: les points de vue étant différents, il ne peut plus être question de plagiat. M. Ruegg rappelle que sa réputation comme écrivain pédagogue est établie au-delà du Rhin et que toute sa vie a été employée à relever le niveau intellectuel des instituteurs, afin d'en faire des hommes sachant raisonner des choses et pouvant occuper leur place dans la société: il trouve qu'il est dur de se voir jeter la pierre par ceux-là même auxquels on a cherché à faire du bien.

Ces attaques personnelles ont-elles contribué, lors du synode scolaire, à faire rejeter les propositions de M. Ruegg concernant la révision du programme des écoles primaires? Cela est probable. La majorité du Comité par l'organe de son président proposait 2 plans d'études, outre le programme particulier à chaque école: un plan d'études normal et un plan déterminant un minimum de connaissances à atteindre par toutes les classes, même par les moins favorisées. La minorité, représentée

par M. Wyss, inspecteur d'écoles à Berthoud, réclamait 3 programmes différents : un pour les écoles ayant 3 classes et plus, un pour les écoles à 2 classes et un autre pour les écoles renfermant des élèves de 6 à 15 ans. Vingt synodes de cercle s'étant déjà prononcés pour cette dernière organisation, on comprendra que les propositions de M. Ruegg furent rejetées par 63 voix sur 116. Si les délégués du Jura avaient tous été présents à la votation, il est probable que nous n'aurions pas à regretter pour notre pays l'introduction de 3 programmes qui ne feront que compliquer notre organisation scolaire et ne pourront que jeter des perturbations dans l'enseignement.

Le Comité du synode a été chargé d'élaborer les 3 plans d'études.

H. GOBAT.

Un abonné nous communique l'observation suivante :

« A la dernière page du n° 2 de l'*Educateur* il y a une petite inadvertance pédagogique. Pour comparer la longueur des rails des chemins de fer au tour du monde, cette longueur étant exprimée en kilomètres, pas besoin n'était de la réduire en lieues de poste. Il suffirait de rappeler que, *par définition*, le tour de la terre est de quarante mille kilomètres et l'on aurait trouvé, plus facilement et plus exactement, que la ligne de rails est environ 7 fois cette circonférence.

A ce propos, le moment n'est-il pas venu d'en finir avec les anciennes mesures, et surtout avec les mesures qui n'existent plus depuis bien longtemps, telles que la lieue de poste et le pied de Roi ? On ne peut faire de la géographie sans avoir à parler de distances et de hauteurs : que ces données soient franchement des mesures métriques, kilomètres et mètres. La lieue n'est légale nulle part et jamais les auteurs qui en parlent encore ne s'entendront sur sa longueur précise. Quant au pied de Roi il est, je crois, tout à fait abandonné et n'appartient plus qu'à l'histoire. »

Nous sommes heureux qu'on nous ait signalé cette inadvertance, qui est le fait du journal auquel nous avons emprunté cette variété. Un peu plus de réflexion nous aurait fait voir que ces indications n'étaient pas exactes, puisque ce n'est pas 9000 lieues de 4 km qui font le tour de la terre, mais bien 9000 lieues de 4,444 km.

Le tour de la terre valant 40 millions de mètres ou 40000 km, il suffit, de diviser, dans la question proposée 295122 km par 40000 pour trouver que la ligne de rails ferait un peu plus de 7 fois le tour de la terre, et non pas 8 fois.

Cette erreur est d'autant plus regrettable que nous-même avons souvent signalé des irrégularités de même nature. Ainsi on nous a toujours dit, dans la géographie, que le Mont Blanc a 14800 pieds d'altitude, sans ajouter que ce sont des pieds de roi valant 0,325 m. Tandis qu'en pieds suisses de 0,3 m l'altitude du Mont Blanc, 4810 m, est 16033,3 pieds.

Nous pensons, comme notre correspondant, que pour faire cesser ces confusions, il faut désormais se servir uniquement du système métrique.

F. M.



## BIBLIOGRAPHIE

*Exercices intuitifs d'orthographe et de composition à l'usage des classes élémentaires*, par F. ALLEMAND. 3<sup>e</sup> édition. Neuveville. Victor Berstecher, 56 pages.

M. Allemand ne pense pas que l'usage des Recueils de mots dont on se sert dans les écoles et que l'on fait copier et apprendre par cœur pour l'étude de l'orthographe soit bien utile. Cette étude lui paraît aride et monotone. En second lieu, lorsque les élèves sont arrivés à la fin de leur recueil, ils savent écrire correctement un certain nombre de mots, mais ils ne peuvent mettre un nom au pluriel, ni faire accorder un adjectif, ni construire une proposition « Lors qu'une classe, dit M. Allemand, » ne comprend que le degré inférieur, le maître parvient aisément à » combler les lacunes du recueil de mots par de nombreuses leçons » d'application. Il n'en est pas de même dans une classe qui réunit les » trois degrés. Le maître ne pouvant accorder aux jeunes élèves qu'une » faible partie de son temps, se fait ordinairement remplacer par un » moniteur dont l'enseignement est à peu près stérile, s'il n'a pas un » manuel contenant la matière toute préparée. »

C'est pour remédier aux inconvénients signalés dans ces lignes que M. Allemand a composé l'ouvrage qu'il a intitulé *Exercices intuitifs* et dont le but est de faire naître la réflexion chez les enfants, de former leur jugement, enfin de leur apprendre l'orthographe d'usage et les premiers principes de l'orthographe grammaticale.

Ces exercices se composent de 3 parties :

« Les premiers exercices peuvent être commencés aussitôt que les » élèves ont parcouru le syllabaire. Ils serviront à éveiller leur attention » et à leur faire remarquer la terminaison des mots. Vient ensuite l'é- » tude simplifiée et pour ainsi dire mécanisée du nom et de l'adjectif. Le » maître fera comprendre les règles qui s'y rapportent au moyen de » nombreux exemples oraux ou écrits sur le tableau noir, et tous les » devoirs présentant quelques difficultés seront traités de vive voix » avant d'être reproduits par écrit.

» La seconde partie comprend : 1<sup>o</sup> une série de devoirs appropriés à » des leçons de classe ; 2<sup>o</sup> l'étude des parties de la proposition simple » et 3<sup>o</sup> des exercices variés servant d'application aux précédents et des- » tinés à habituer les enfants à considérer le même objet sous différents » points de vue.

» Enfin la troisième partie contient de petits sujets de descriptions » précédés d'explications sur la manière de les traiter et classés par » groupes dont chacun est accompagné d'un exemple. »

Ce livre de M. Allemand est imprimé avec soin et forme un joli petit volume, ce qui n'est pas à dédaigner dans un ouvrage scolaire.

A. D.

*Livre d'images* de M. STAUB, destiné à l'enseignement élémentaire, 4<sup>e</sup> livraison. Chez Hindermann et Siebenmann. — 3 francs.

Cette quatrième livraison d'un recueil dont nous avons fait connaître



les premières à nos lecteurs contient, comme les précédentes, des images très variées et un texte qui ne l'est pas moins.

48 planches richement coloriées représentent la suite des animaux (oiseaux, reptiles), puis les phénomènes atmosphériques. Vient une forêt avec diverses sortes d'arbres. Les plantes vénéneuses ont leur tour. Elles sont suivies de charmants tableaux des quatre saisons. Quelques fruits étrangers et exotiques étalent leurs formes magnifiques et appétissantes. La dernière planche est consacrée à des scènes de la vie écolière et morale. C'est un enfant qui en sauve un autre de l'eau où il allait se noyer, plus bas une petite fille qui donne à manger aux poules ; ici c'est un gamin qui jette des boules de neige à ses camarades et en fait pleurer un d'un coup qui l'atteint dans l'œil, là un bambin qui se regarde dans le miroir et croit y voir un autre lui-même. Comme toujours, de petites poésies et des descriptions et récits font diversion aux peintures et leur donnent un complément plein d'attrait. Plusieurs des poésies de M. Oyex-Delafontaine sont imitées des poètes de la Suisse allemande, comme A. Keller, Corrodi, ou de ceux de l'Allemagne, ainsi Rückert, Krummacher.

Les livres d'images de Staub, ou du papa Staub comme on dit dans la Suisse allemande, et le texte de M. Oyex, figurent très bien à la fois comme livre d'étrennes et ouvrage d'école. A. D.

---

## CHRONIQUE SCOLAIRE

VAUD. — Parmi les questions que soulève la réorganisation des écoles normales se trouve en premier lieu celle de l'institution d'une troisième année d'études pour les élèves régentes. Le programme actuel est réduit à un cycle de deux années seulement ; et cependant nos institutrices primaires, auxquelles on confie dans bien des localités les premières classes de filles, ainsi que des écoles de dédoublement du second degré, devraient, semble-t-il, posséder un ensemble de connaissances aussi étendu que les instituteurs, dont les études durent 4 ans ; en outre, elles sont appelées à remplacer ces derniers dans les localités qui comptent moins de 30 enfants en sus de 7 ans, ce qui est une conséquence de la pénurie d'instituteurs dont le canton souffre depuis plusieurs années.

Cette question préoccupe sans doute l'autorité supérieure, et nous avons la conviction que le Conseil d'Etat et le Grand Conseil la résoudront dans le même esprit de progrès dont ils ont donné des preuves depuis plusieurs années en matière d'organisation scolaire.

SAVOIE. — En 1848 les jésuites avaient été expulsés des Etats sardes. L'archevêque de Chambéry vient de leur confier exclusivement son grand séminaire. Nous lisons à ce propos dans le *Patriote savoisien* :

« C'est là un événement grave et inattendu qui met de nouveau en émoi nos populations. C'est la triste parodie de ce qui s'est passé à Fribourg en 1832. A cette époque, et peu d'années après leur réinstallation dans cette ville, les jésuites circonvinrent l'évêque Pierre-Tobie et ne lui laissèrent ni trêve ni repos jusqu'à ce qu'il eût fait fermer la cèle-

bre institution du Père Girard, qu'ils voyaient d'un œil jaloux et qui comptait 600 élèves.

Le Père Girard, supérieur du couvent des Cordeliers, dont la réputation est aujourd'hui européenne, était considéré, à Fribourg, comme le père de la jeunesse. Ses vertus, ses talents, son patriotisme libéral, l'avaient entouré de respect et de vénération dans toute la Suisse. Aussi, après l'expulsion fédérale des jésuites et la mort du célèbre pédagogue, la patrie, juste et reconnaissante, s'est empressée de lui ériger une statue sur la place de Notre-Dame, à Fribourg.

Vincent BOUVARD. »

## Partie pratique.

### DEUXIÈME DICTÉE

#### *Travail et salaires.*

*Grandes et passionnées ont été*<sup>1</sup> depuis trente ans les discussions soulevées par les *questions brûlantes*<sup>2</sup> de travail et de *salaires*<sup>3</sup>. Elles ont été au fond de *révolutions*<sup>4</sup> qui ont bouleversé de grands états. Elles ont provoqué des émeutes et de sanglantes répressions. Dans *la plupart*<sup>5</sup> de nos pays *civilisés*<sup>6</sup>, elles ont divisé la société en deux classes *hostiles*<sup>7</sup>, organisées, armées en guerre l'une contre l'autre, et cette lutte, *tantôt*<sup>8</sup> sourde, *tantôt*<sup>8</sup> déclarée, pèse sur tout, s'impose à la politique, a provoqué déjà *nombre*<sup>9</sup> de fautes graves, peut-être irréparables, et menace *aujourd'hui*<sup>10</sup> le vrai progrès, comme la vraie liberté, plus qu'aucun autre des éléments qui leur sont hostiles.

Pourquoi ? Il faut le *proclamer*<sup>11</sup> hautement : parce que ces questions ont été mal posées dès l'origine. De tous les côtés, on s'est fondé sur des idées *a priori*<sup>12</sup>, sur des théories, sans rechercher si elles se justifiaient par des faits. Les ouvriers se sont rangés en bataille contre le *capital*<sup>15</sup>, sans vouloir comprendre que tout leur bien être, tout leur avenir, *dépendent*<sup>14</sup> de leur développement. Les *capitalistes*<sup>15</sup> à leur tour ont trop considéré les travailleurs comme des ennemis, qu'il fallait *maintenir*<sup>15</sup> dans l'impuissance et dans la dépendance, *faute de quoi*<sup>16</sup> tout serait perdu, et ils n'ont pas voulu voir qu'à la longue ils seraient *fatalement*<sup>17</sup> *débordés*<sup>18</sup> par le nombre. Les *économistes*<sup>19</sup> ont dénoncé, souvent avec beaucoup de raison et de force, les erreurs qui *avaient cours*<sup>20</sup> des deux côtés, et en ont montré les conséquences malheureuses, mais ils ont produit *peu ou point*<sup>21</sup> d'impression, parce que, forts dans la critique, ils cessaient de l'être quand ils proposaient leurs solutions. Beaucoup d'idées ont été *émises*<sup>22</sup> ; la plupart de celles qui présentaient un *côté pratique*<sup>23</sup> ont été *essayées*<sup>24</sup>, avec plus ou moins de succès, bien des points obscurs ont été ainsi *élucidés*<sup>23</sup> dans une certaine mesure, la question sociale *a certainement mûri de tous ces efforts*<sup>26</sup>, mais la voie nouvelle n'a pas été trouvée, faute d'avoir été cherchée dans l'étude attentive des faits.

(Bibliothèque universelle.)

#### Questions.

1. Quelle remarque avez-vous à faire sur la construction de cette phrase ?



2. Que signifie cette expression *question brûlante* ?
3. Quelle est l'étymologie du mot *salaire* ?
4. Que signifie littéralement le mot *révolution* ?
5. Comment s'est formée l'expression *la plupart* ?
6. Que signifie le mot *civilisé* ?
7. Quelle est l'étymologie du mot *hostile* ?
8. Pourquoi le mot *tantôt* est-il répété ?
9. Quel est le nombre du verbe qui a pour sujet le mot *nombre* ?
10. Comment se sont formés le mot *aujourd'hui* et quelques autres adverbes ?
11. Quel est le sens du mot *proclamer* et de quelques verbes de même famille ?
12. Que signifie l'expression *a priori* ?
13. Quel est le sens de *capital* et *capitalistes* ?
14. Pourquoi *dépendent* est-il au pluriel ?
15. Que signifie le mot *maintenir* ?
16. Quelle expression synonyme pourrait-on substituer à *faute de quoi* ?
17. Indiquez un synonyme de *fatalement* qui puisse le remplacer.
18. *Débordés* est-il employé au sens propre ou au sens figuré ?
19. Quel est le sens du mot *économiste* ?
20. Quel est ici le sens de *avoir cours* ?
21. Cette construction avec *peu ou point* est-elle rigoureusement régulière ?
22. Quel est le sens du mot *émis* ?
23. L'expression *côté pratique* est-elle propre ou figurée ?
24. Vaut-il mieux écrire *essaye* ou *essaie* ?
25. Quel est le sens du mot *élucider* ?
26. Quel est le sens de cette expression *a mûri de tous ces efforts* ?

#### COMPOSITION

3<sup>e</sup> sujet proposé : RÉPONSE A LA LETTRE PRÉCÉDENTE (2<sup>e</sup> sujet). *Sommaire* :

Votre ami reconnaît ses torts et avoue ses fautes. — Il s'est laissé entraîner insensiblement sur la pente fatale. — Les premiers temps sa conscience lui faisait de sévères reproches ; mais ses camarades lui montraient une nouvelle voie où tout était plaisir et faciles devoirs ; il s'est laissé gagner, pensant néanmoins chaque jour à revenir au bon chemin ; mais les forces lui ont toujours manqué pour rompre avec ses faux amis. — Que ne vous a-t-il eu auprès de lui pour le diriger et l'encourager ! — Heureusement votre lettre est venue lui rappeler ses devoirs. Il vous remercie pour votre sincérité et votre sévère franchise, et promet de changer de conduite en suivant vos conseils, plutôt que ceux de ses nouveaux amis. — Cependant il sent qu'il est faible ; il a besoin qu'on l'aide et qu'on veille sur lui ; il vous prie d'avoir les yeux ouverts sur sa conduite et de le rappeler à son devoir toutes les fois que vous le jugerez nécessaire. — Sa reconnaissance vous récompensera de votre sollicitude, car il est tout rempli de bonnes intentions, du désir de bien faire.



ARITHMÉTIQUE.

*Cours moyen.*

Au moment où le système métrique vient d'entrer en vigueur pour être seul toléré en Suisse, nous pensons qu'on ne saurait trop travailler à le faire connaître. C'est surtout à l'école qu'on doit l'étudier. Aussi nous proposons-nous de donner dans l'*Educateur* une série de problèmes gradués sur le système métrique. Nous commencerons par la numération, car il importe que l'élève connaisse bien la valeur des mots myria, kilo, hecto, déca, déci, centi, milli, qui précèdent les noms des unités fondamentales, mètres, litres, grammes.

Déca	signifie	10,	il s'écrit	D,	ainsi	D <sup>m</sup>	se lit	décamètre.
Hecto	»	100,	»	H,	»	H <sup>m</sup>	»	hectomètre.
Kilo	»	1000,	»	K,	»	K <sup>m</sup>	»	kilomètre.
Myria	»	10000,	»	M,	»	M <sup>m</sup>	»	myriamètre.
Déci	»	0,1,	»	d,	»	d <sup>m</sup>	»	décimètre.
Centi	»	0,01,	»	c,	»	c <sup>m</sup>	»	centimètre.
Milli	»	0,001,	»	m,	»	m <sup>m</sup>	»	millimètre.

PROBLÈMES

I. Exprimez en mètres, avec décimales, les quantités suivantes et en faites la somme. a) 3K<sup>m</sup>, 5H<sup>m</sup>, 13<sup>m</sup>, 15m<sup>m</sup>; b) 2M<sup>m</sup>, 5D<sup>m</sup>, 3d<sup>m</sup>, 5c<sup>m</sup>; c) 8H<sup>m</sup>, 25d<sup>m</sup>, 1m<sup>m</sup>; d) 41K<sup>m</sup>, 6D<sup>m</sup>, 1m, 3m<sup>m</sup>; e) 31H<sup>m</sup>, 16d<sup>m</sup>, 2c<sup>m</sup>; f) 54D<sup>m</sup>, 7m, 19c<sup>m</sup>.

Afin de faciliter la tâche aux commençants, on peut tracer des lignes verticales pour former des colonnes au-dessus desquelles on écrit de gauche à droite : M<sup>m</sup>, K<sup>m</sup>, H<sup>m</sup>, D<sup>m</sup>, m, d<sup>m</sup>, c<sup>m</sup>, m<sup>m</sup>.

II. Ecrivez les nombres suivants en donnant à chaque espèce d'unités la dénomination qui lui convient, ainsi : 3204,52<sup>m</sup> = 3K<sup>m</sup>, 2H<sup>m</sup>, 4m, 5d<sup>m</sup>, 2c<sup>m</sup>. a) 13204,52<sup>m</sup>; b) 207,459<sup>m</sup>; c) 7809,42<sup>m</sup>; d) 1081,49<sup>m</sup>; e) 705,045<sup>m</sup>; f) 30,045<sup>m</sup>.

*Cours supérieur.*

Réponse au 1<sup>er</sup> problème, page 14 :

Le champ rapporte par hectare : a) 30,90 hectolitres de grain ; b) 38,54 quintaux métrique de paille ; c) 1025 fr. 26 c.

Nous avons reçu la réponse juste, par M. Gagneaux, de G. Dubois et Henri Détraz, élèves de la 1<sup>re</sup> école des garçons de Lausanne.

PROBLÈME <sup>1</sup>

III. Un négociant qui a acheté de l'huile d'olive en vend une première fois le quart à 2 fr. 80 c. le kilogramme, une deuxième fois les deux tiers de cette quantité à 2 fr. 70 c. le kilog., une troisième fois les quatre cinquièmes de cette quantité à 2 fr. 75 c. le kilog., et enfin les 864<sup>k</sup>,675 qui restent à 2 fr. <sup>20</sup>/<sub>27</sub> c. le kilog. De cette manière il gagne

<sup>1</sup> L'intérêt que nos abonnés prennent à nos problèmes nous engage à séparer, dès aujourd'hui, les questions d'*arithmétique* de celles de *géométrie*. Comme il y a, jusqu'ici, deux problèmes d'arithmétique et deux de géométrie, nous modifions dans ce sens la numérotation des questions. Nous donnerons au prochain numéro les réponses aux problèmes du deuxième numéro.

10 pour cent sur le prix d'achat. On demande : a) Combien il avait acheté d'hectolitres, sachant que, sous le même volume, le poids de l'huile d'olive est les 0,915 de celui de l'eau ? b) A combien lui revenaient l'hectolitre et le kilogramme ?

GÉOMÉTRIE.

*Problème.*

III. Un charron qui manquait de bois, a emprunté de son voisin une pièce de frêne de  $0,88^m$  de circonférence et  $2,5^m$  de longueur ; il veut lui rendre une pièce de  $0,44^m$  de circonférence et de  $5^m$  de longueur. Est-ce juste ? (Plus généralement, y a-t-il compensation à doubler la longueur pour pouvoir prendre la demi de la circonférence ?)

## VARIÉTÉS

### Aujourd'hui et autrefois.

Si parfois nous trouvons que les progrès sont lents à s'accomplir, c'est la brièveté de notre existence qui nous empêche de mesurer le chemin parcouru. Mais si l'on peut comparer l'état de la chose jugée à des époques éloignées de quelques générations, d'un siècle par exemple, on doit reconnaître que le progrès, si lent qu'il paraisse, se réalise. Ainsi, nous ne sommes pas pleinement satisfaits des résultats obtenus à l'école ; ils nous semblent encore bien insuffisants, et dans notre impatience de voir l'éducation publique prendre une marche en rapport avec les sacrifices faits, nous voudrions que l'ignorance, la superstition, les préjugés, fissent place partout à la science, au progrès moral, aux opinions raisonnées. Si une amélioration générale dans les mœurs et un niveau intellectuel plus élevé sont contestés à la génération actuelle comparée à ses devancières, par certains détracteurs de ce qui se fait aujourd'hui, on en croit trouver une des causes dans les programmes, généralement trop chargés ; autrefois, dit-on, on enseignait moins de choses et on s'instruisait davantage. S'il est certain qu'on enseignait moins de branches, il est douteux que la somme de connaissances acquises fût plus considérable alors que de nos jours. Je trouve la preuve de cette assertion dans le règlement, soit programme, imposé au régent d'Aigle au siècle passé. Il est douteux qu'après avoir repassé les psaumes et le catéchisme, s'être borné à la lecture de la Bible, à l'écriture, à l'étude des quatre règles, les enfants sortant de l'école fussent plus instruits que les nôtres. Voici ce programme-règlement transcrit textuellement du registre du Conseil, à la date du 9 janvier 1742 :

Teneur des fonctions du sieur Notre Pierre Tauxe en qualité de nouveau régent établi, de même que des bénéfices qui y seront attachés.

*Nombre d'enfants.* Il y aura dans cette école 15, 20 à 25 enfants des plus avancés, et notemment tous ceux de la bourgeoisie sous distinction qu'il faudra instruire pour la communion.

*Fonctions generales.* On leur fera deux écoles par jour, celle du matin commencera en hyvert à 7 heures jusques à 9 heures pour tous en général, et dès là il y aura une leçon pour ceux qui apprendront les principes du latin, et de même celle du soir qui commencera à Midy.



*Fonctions du matin.* L'on commencera toujours par leur faire lire un chapitre de l'Écriture sainte dont on leur donnera toute l'explication possible et qu'ils seront capables de recevoir ; on leur fera réciter et expliquer le catéchisme (grand ou abrégé) de monsieur Osterwald qui est le plus intelligible, et écrire chacun son exemple.

*Fonctions du soir.* Dans l'école du soir on fera relire le même chapitre suivant son importance, ou un autre si on le trouve à propos, et on dictera suivant la matière contenue dans ce chapitre un thème à tous les Enfants, qu'on leur corrigera exactement, en leur faisant comprendre les règles qu'il faut observer pour bien apprendre l'orthographe, et ensuite on le leur fera copier et lever au net. On leur apprendra aussi dans l'école du soir, l'arithmétique qui peut convenir à chacun et qui est nécessaire dans le lieu, déterminée par les quatre règles.

*Fonctions du mercredi.* Le mercredi on leur fera tout, seulement un catéchisme fouiller sur les dogmes et vérités de la religion contenus en abrégé dans le symbole des apôtres, ensuite sur les préceptes généraux et particuliers renfermés dans le décalogue, dont on donnera dans cette école, l'explication article après article, de même que sur l'oraison dominicale qui contient les plus importants de tous les devoirs, et sur la nature et importance des sacrements, et cette école se commencera seulement à midi, afin que la jeunesse puisse pratiquer celle de M. Tauxe, l'aîné pour s'instruire dans la musique.

*Samedi.* Le samedi il n'y aura point d'école, mais les écoliers seront pourvus le jour précédent de tâches suffisants pour les occuper durant ce jour-là. Et quant aux jours et temps de congé, on s'en rapportera à ce qui est établi.

*Pour les filles.* D'ailleurs il est entendu que les filles qui se trouveront en âge de se préparer à la Ste-Communion, seront admises à cette classe, suivant le choix qui en sera fait par messieurs du Conseil avec messieurs les pasteurs de ce lieu.

L'on payera au dit M. Tauxe pour les gages de ses fonctions, la somme de quatre cent florins par année, payable par quatre temps, s'il le souhaite, et outre cela les bois nécessaires pour échauffer le fourneau de sa classe, et on lui fournira une chambre dans le collège ou dans un endroit convenable.

Le terme de cette régence n'est point déterminé, mais ce sera seulement pour autant de temps que le vertueux conseil de cette bourgeoisie, de même que le dit sieur régent le trouveront à propos, et en attendant qu'il se présente une personne telle qu'on la souhaite pour la latinité et autres humanités suivant le sage but que l'on a eu dans l'Etablissement de cette régence.

Communiqué par G. COLOMB, régent.

---

#### NOMINATIONS

*Vaud.* — De Coppet, ingénieur, instituteur provisoire pour les mathématiques et le dessin industriel à l'École industrielle cantonale. — M. Margot, (non breveté) école du Séchey (Lieu).

---

*Le Rédacteur en chef:* A. DAGUET.