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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 2 (1866)

Heft: 22 [i. e. 23]

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: 17.07.2025

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

FRIBOURG. DÉCEMBRE 1866.

2e année. N° 23.

L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

publiée par

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE.

L'Éducateur paraît le 1er et le 15 de chaque mois. — L'abonnement pour toute la Suisse est de fr. 5. par an. Pour l'étranger le port en sus. — Lettres affranchies. — Prix du numéro, 30 cent. — Tout ouvrage dont il nous sera envoyé un exemplaire aura droit à un compte-rendu. — Les remboursements et les réclamations devront être adressés à M. le professeur Ducotterd, caissier-gérant de la Société. Les journaux d'échange, les livres, les articles et tout ce qui, en général, regarde la rédaction, s'adresse directement à M. Daguet.

SOMMAIRE : Manuel de Pédagogie ou d'Education. (Suite). — L'asile des aveugles à Lausanne. (Suite). — Sur la conception des idées. — De l'enseignement de la composition dans les Ecoles primaires. — Correspondance. — Nécrologie. — Chronique scolaire.

MANUEL DE PÉDAGOGIE OU D'ÉDUCATION.

Chapitre VI. Art de l'Enseignement ou Didactique.

Didactique spéciale.

(Suite.)

§ 64. *Histoire.*

L'enseignement de l'histoire à l'Ecole primaire comprend deux parties : 1° L'histoire sainte ; 2° l'histoire nationale. Mais les Méthodes qui s'appliquent à l'enseignement de l'une, trouvant aussi leur application pour l'autre, nous n'avons pas besoin de les considérer séparément dans l'indication des voies et moyens propres à l'exposition de cet objet d'études.

L'histoire sainte remontant au berceau de l'humanité, à la fon-

dation des Peuples et des Etats, c'est par elle que l'on doit commencer. Elle forme comme une sorte de préparation à l'histoire de la Suisse qui ne commence que quelques siècles avant Jésus-Christ.

L'enseignement historique supposant quelques notions de géographie et de chronologie, nous ferons précéder l'enseignement de l'histoire sainte de l'étude de ces notions élémentaires.

La Méthode progressive, ou qui va du connu à l'inconnu, trouve ici son application naturelle.

Exemple : — Louis, en quelle année sommes-nous?
— Nous sommes en l'an 1866.

Oui, mes enfants, on compte 1866 ans depuis la naissance de Jésus-Christ, c'est-à-dire depuis l'*ère* chrétienne. Mais les premiers hommes remontent beaucoup plus haut. Les calculs les plus modérés donnent aux hommes une durée de 4,000 ans avant Jésus-Christ, ajoutez-y les 1866 qui ont suivi ; cela fait 5,866 ou environ 6,000 ans.

En géographie, il faut que l'enfant connaisse un peu la Carte de l'ancien monde. En parlant de la Palestine et de l'Egypte dans l'histoire des Hébreux, il est tout naturel qu'on lui donne une idée générale de l'Asie et des peuples qui occupaient le bassin de la Méditerranée. On se borne à une vue rapide sur la carte du théâtre de l'Histoire et à la nomenclature des principaux peuples.

Comme on le voit, nous faisons, du moins en ce qui concerne l'Ecole primaire, complète abstraction de la Méthode qui, sous prétexte d'*aller du connu à l'inconnu,* consiste à commencer l'étude de l'histoire par les temps actuels. « Cette marche du connu » à l'inconnu, qui partout ailleurs est la plus raisonnable, devient » absurde dans une étude où les causes sont elles-mêmes des » faits à notre portée et dont la connaissance préliminaire est » indispensable si l'on veut entendre quelque chose à leurs » résultats. » (*Métaphhysique des Etudes. G. M. R.*, Paris, 1804.)

La Méthode progressive (c'est le nom qu'on lui a donné en Allemagne) n'est pas aussi nouvelle que le croient quelques personnes, puisque, cette date nous l'apprend, on jugeait déjà à propos de la combattre au commencement de ce siècle.

Dans l'enseignement de l'histoire, le maître primaire se borne souvent à lire le texte imprimé qui est entre les mains des élèves

et à en expliquer le sens. Par-ci, par-là, quand l'histoire est un de ses enseignements favoris, il joint au texte, mis entre les mains des élèves, quelques détails empruntés à d'autres ouvrages.

Ce mode d'exposition est à la portée, sans doute, de toutes les intelligences. Mais combien plus vivant, plus instructif, plus réellement pédagogique est le mode d'enseignement qui consiste à exposer librement les faits historiques, à les raconter en un mot. « Le professeur ne doit jamais lire, mais raconter. S'il fait une simple lecture, l'enfant se dit à lui-même : « Je n'aurais qu'à prendre un livre et je donnerais aussi une leçon d'histoire. » Ces paroles de M. Jullien, de Paris (*Exposé de la Méthode de Pestalozzi.* Paris, 1842, p. 380), s'appliquent plutôt aux professeurs proprement dits qu'aux instituteurs primaires. Les enfants des écoles primaires n'en sont pas encore arrivés à juger leurs maîtres de cette manière. Le manque de mémoire peut d'ailleurs souvent obliger un maître, doué de beaucoup de talent et de mérite, à se servir de livres et de notes dans un enseignement historique plus élevé que celui d'une Ecole primaire.

La forme la plus appropriée à l'enseignement élémentaire de l'histoire est, sans contredit, la forme biographique et anecdotique. Choisissons de préférence pour les enfants les beaux traits, les anecdotes, les épisodes qui se détachent facilement du fond et de la suite des événements. Il y aurait aussi quelque inconvénient à leur laisser ignorer les fautes de nos ancêtres et à les leur présenter en tout comme des modèles et des idéaux de l'humanité. La forme purement biographique trouve une application plus facile aux pays monarchiques qu'à nos républiques suisses où le peuple occupe la principale place. Les grandes individualités sont moins nombreuses dans notre histoire que dans l'histoire de France, par exemple, et elles se perdent davantage dans le mouvement général.

L'enseignement historique trouve un puissant auxiliaire dans les moyens intuitifs : Cartes, reliefs, excursions sur le théâtre des événements, quand la proximité le permet. Les tableaux synop-

tiques et généalogiques sont aussi d'un grand secours à l'étude de l'histoire, mais doivent se réduire tout à fait à l'essentiel dans un enseignement primaire, ainsi au tableau de l'entrée successive des cantons dans la Confédération, à l'indication des batailles et des dynasties des Zæhringen et des Habsbourg, et peut-être des comtes de Savoie pour la Suisse romande. Car l'enseignement de l'histoire, dans une Ecole primaire, même secondaire, doit s'attacher au côté moral et laisser tout ce qui est science et érudition à l'enseignement supérieur. Mais rien ne serait plus utile à l'enseignement élémentaire et à la popularisation de l'histoire nationale en général qu'un recueil de gravures représentant les principaux traits des annales helvétiques de Diviko à Aloyse Reding et au général Dufour. Chaque gravure, exhibée successivement aux élèves, servirait de point de départ, de texte et d'illustration à la leçon du maître.

Mais les meilleures leçons d'histoire ne sont rien si elles ne sont accompagnée d'un bon système d'interrogation, comme on dit à l'Ecole, ou de *Catéchétique*.

Les questions que le maître doit adresser aux élèves sont de trois espèces; il y a : 1° des questions de faits; 2° des questions de sens; 3° des questions d'appréciation.

Les *questions de faits* ont pour but de faire rendre compte à l'enfant de ce qui lui a été lu ou raconté.

Les *questions de sens* tendent à s'assurer si l'élève a compris certaines expressions de la lecture ou du récit qui vient de se faire.

Les *questions d'appréciation* ont pour but d'apprendre à l'enfant à réfléchir sur les actions des hommes et à les juger à la lumière de sa raison et de sa conscience.

REMARQUES.

Il y a de bons ouvrages pour l'enseignement élémentaire de l'histoire nationale. L'histoire de la Suisse, par un Neuchâtelois, M. le comte Petitpierre-Wesdehlen, et celle de M. le pasteur Descombaz, ont moins d'éclat et de coloris que l'histoire de la nation suisse de Zschokke; mais elles sont, en revanche, plus méthodiques et écrites dans un style plus simple

et plus à la portée de l'enfant. L'abrégé de l'histoire de la Suisse, publié par M. A. Daguet, a été composé en vue des écoles secondaires plutôt que de l'enseignement élémentaire pour lequel l'auteur rédige en ce moment un livre spécial. Cependant le *Questionnaire*, qui accompagne l'abrégé, publié chez Leidecker, à Neuchâtel, puis chez Delafontaine, à Lausanne, peut rendre de bons services aux instituteurs primaires en leur offrant le recueil des principales questions que suggère l'étude de l'histoire de la Suisse, sous le triple point de vue indiqué ci-dessus des faits, du sens et de l'appréciation.

(A suivre.) ALEX. DAGUET.

L'ASILE DES AVEUGLES A LAUSANNE.

II.

L'INSTITUT DES JEUNES AVEUGLES.

(Suite.)

Il existe à l'Asile de Lausanne un malheureux qui excite à la fois la compassion et l'admiration de tous les visiteurs. On peut, à son sujet, répéter avec le poète :

« Le poète des sens perce la triste brume,
» L'aveugle voit dans l'ombre un monde de clarté ;
» Quand l'œil du corps s'éteint, l'œil de l'esprit s'allume. »

Edouard Meystre, tel est le nom de cet aveugle et sourd-muet, est un type si intéressant que nos lecteurs nous sauront gré d'être entré dans quelques détails à son sujet. Au point de vue pédagogique, on sera frappé des résultats merveilleux que l'on peut obtenir de l'esprit humain avec des méthodes rationnelles et de la persévérance.

Edouard Meystre, sourd-muet, devint aveugle à l'âge de 7 ans, par suite d'un coup de feu reçu en pleine figure par l'imprudence d'un camarade d'enfance. Il entra à l'Asile le 10 juin 1845, à l'âge de dix-huit ans et demi.

« Il n'eut pas de peine, dit M. Hirzel dans sa notice biographique (page 7), à se familiariser avec son nouvel entourage et parcourut seul la maison au bout de peu de jours. Le caractère du sourd-muet prédomine fortement chez ce jeune homme, on dirait même qu'il brave la cécité. Tous ses mouvements sont nobles et déterminés, tandis que ceux de l'aveugle sont, en général, lourds et incertains. Il ne lui reste pas la moindre lueur, et sa perception auditive est absolument nulle de l'oreille droite ; de la gauche il distingue, d'une manière vague, un bruit très fort, ou un son très aigu. »

C'est en observant la nature que M. Hirzel a trouvé les procédés de transmission des connaissances humaines les plus rationnels et les mieux appropriés aux besoins de l'aveugle. Du développement physique qui doit primer toute éducation, il fait découler une série de principes et de procédés pédagogiques sur lesquels il a assis tout une méthode qui a produit les meilleurs résultats.

« Toute mère qui apprend à parler à son enfant lui montre les objets et les nomme. Cette méthode, la seule rationnelle, est aussi la seule applicable ici. Mais dès qu'il s'agit de l'étude d'un langage quelconque, il y a toujours un intermédiaire entre l'objet et les sens, et là où il ne reste que le tact pour le développement de l'individu, cet intermédiaire doit nécessairement être palpable. Le moyen mis en pratique avec Meystre était un alphabet ordinaire en relief; la mobilité des lettres facilitait la comparaison du mot avec l'objet. En partant toujours du connu, je lui fis d'abord toucher une *lime,* puis le mot *lime,* et conduisis ainsi sa main alternativement de l'objet au nom et du nom à l'objet. Après avoir décomposé le mot, je fis comprendre à Meystre que, pour le reconstruire, les caractères devaient être placés dans un certain ordre. Quand il eut saisi mon explication, je terminai cet exercice et le repris le lendemain. Il avait oublié l'ordre des lettres, ce qui arrivait souvent dans ces premiers essais. Une marche lente était donc nécessaire. Pour soutenir l'intérêt de l'élève, je pris un autre alphabet, parfaitement semblable, mais plus petit que le précédent, et lui montrai qu'il fallait s'arrêter à la forme des lettres, et non à leur grandeur. Enfin on soumit à son toucher des parallélipipèdes, dont chacun était pourvu à sa base d'une lettre saillante, et au moyen desquels il apprit à écrire le mot *lime.* Le relief sur papier devint, à son tour, un nouveau point de comparaison avec l'objet. Mais cette variété ne suffit pas pour captiver longtemps l'attention du jeune homme; il se lassa d'un travail dont il ignorait le but. Dans la quatrième leçon je lui présentai une *scie* en même temps que le mot; il les examina d'abord avec une attention fiévreuse, puis sa figure devint rayonnante; il me montra, presque hors de lui, que ces lettres signifiaient une *scie* et les premières une *lime.* L'impression que cette découverte fit sur son esprit l'agita pendant plusieurs jours. Depuis ce moment, Meystre prit ses leçons avec plaisir, et commença peu à peu à demander de lui-même le nom des choses qui l'intéressaient; aussitôt qu'il en connut plusieurs, on l'engagea à chercher seul les caractères dans les cases. Frappé de l'emploi fréquent de certains signes, il remarqua leur place et se familiarisa de cette manière avec

l'ordre alphabétique. Je lui enseignai alors l'alphabet des doigts de l'abbé de l'Epée, et il s'en servit bientôt avec facilité. Souvent il assemblait des lettres au hasard, et demandait en plaisantant s'il avait trouvé le nom de quelque objet. Tel est le résultat que nous obtinmes dans l'espace de trois semaines.

» Les observations auxquelles l'élève fut conduit par ces simples exercices étaient pour lui des événements, et sa vie morale en subit l'influence. La méthode que j'ai suivie m'a été dictée par la force des circonstances et repose sur le même principe que celle du vénérable Père Girard. Ainsi dans la pédagogie, comme dans les sciences, les analogies peuvent ouvrir des chemins nouveaux.

» Meystre n'étant occupé de ses leçons qu'une ou deux heures par jour, la plus grande partie de son temps pouvait être employée au travail manuel ; aussi, lorsqu'il témoigna le désir d'apprendre l'état de tourneur, nous fîmes un essai, et le succès dépassa notre attente.

» Les progrès rapides qu'il fit me conduisirent à me demander s'il ne serait pas possible de lui rendre jusqu'à un certain point la parole. Sans raisonner longtemps sur l'utilité pratique, je me dis : si cela se peut, le succès aura sa valeur, et le résultat en fera juger. Il y avait là une nouvelle voie à ouvrir, et les premiers pas devaient être difficiles. Je me mis à l'œuvre vers la fin du mois de juin, et voici quelques détails sur ces commencements. Plaçant une main de Meystre sur ma poitrine, je soufflai contre l'autre, je lui fis ensuite toucher mon cou pendant que je prononçais la voyelle *a* et l'engageai à pousser aussi un courant d'air de la poitrine pour faire vibrer le larynx. C'est ainsi que j'obtins la première voyelle. Alors une nouvelle difficulté se présenta : l'élève s'opposait à ces essais, disant que les gens qui ne voient ni n'entendent étaient incapables de parler et que ces efforts le fatiguaient. Dans cet embarras j'eus recours à ses goûts sensuels, et le moyen réussit. Connaissant son penchant pour les cigares, je lui en promis à discrétion s'il continuait à être docile, et il se soumit à des exercices d'autant plus pénibles qu'il n'y voyait aucune utilité. Quand j'eus mis à diverses reprises ses organes vocaux dans leur position, il parvint à prononcer assez nettement les voyelles *a* et *o*. Mais, en avançant, je rencontrai des obstacles qui me parurent d'abord insurmontables ; car, pendant une quinzaine de jours, toute tentative pour lui faire distinguer le son *ai* de celui de *a* ou de celui de *o*, etc., échoua, et je commençais à craindre que ce ne fût un temps perdu. Toutefois, intimement convaincu de l'existence d'une loi qui, dans l'apprentissage de la parole, devait aussi bien suffire au tact que le

mouvement des lèvres à l'œil, je fis un dernier essai dans l'espoir de la découvrir. Enfin, sur le point de me décourager, le souvenir de ce que peut la persévérance me ranima, et je trouvai ce que je cherchais. Cette loi observée, le sourd-muet prononça immédiatement quatre voyelles. Pour nous familiariser avec le moyen sur lequel repose une seconde phase du développement de Meystre, nous devrons entrer dans quelques détails arides.

» Les sons *a* et *o*, les premiers qu'il ait prononcés forment la base de deux séries de voyelles tout à fait distinctes et sont les principaux éléments de la parole : ils doivent, par conséquent, se retrouver dans tous les idiomes possibles. En principe, il n'y a que ces deux voyelles, et toutes les autres, si nombreuses qu'elles puissent être, n'en sont que des nuances. Il s'agit ici du son et non de la lettre.

» En français, l'une de ces séries de voyelles est : *A, ai, é, i;* l'autre, *O, ou, eu, u.* Si nous suivons cet ordre à partir de *A* et de *O*, nous trouverons que la langue s'élève graduellement et descend de même dans l'ordre inverse. Ce jeu de la langue étant commun aux deux séries, il n'existe, sous ce rapport, entre elles aucune différence. La seule qui soit perceptible au tact se manifeste dans le *mouvement des lèvres.* Pour la prononciation des sons de la catégorie de A, elles conservent leur position naturelle et se rapprochent l'une de l'autre à mesure que l'on avance dans l'ordre ascendant.

» Pour la catégorie de *O*, les lèvres prennent la forme de cette lettre, se contractent graduellement au dehors et *vice versa.* La loi une fois trouvée, son application n'exigeait que de la patience et la création de quelques moyens pour la rendre palpable : je fis faire quatre prismes de dimensions décroissantes, dont le plus grand correspondait à l'ouverture un peu exagérée de la bouche pour la prononciation de A; le second, plus petit, devait représenter *ai,* et ainsi de suite. Puis, commençant par le premier, je les plaçai successivement entre les dents de l'élève en lui faisant prononcer les sons correspondants. Les voyelles de la série de *O* étaient figurées par quatre anneaux de diamètres proportionnés aux quatre degrés de l'ouverture buccale, et je les employai comme les prismes. Avec ce procédé j'obtins à l'instant les voyelles que je voulais; mais ce ne fut qu'après beaucoup d'exercices que Meystre réussit sans secours mécanique. Le passage de ces études à la lecture avait pour lui l'intérêt particulier, qu'il reconnaissait dans la lettre *A* la forme du prisme, et dans la lettre *O* celle de l'anneau.

. . . . . .

» Malgré l'aridité de ces exercices, l'élève s'y soumit volontiers ; quand il s'en lassait, il était aisé de stimuler par la promesse qu'il en connaîtrait bientôt le but. Dans cette intention, je lui appris le mot *ami*, qui est le nom de baptême d'un de nos aveugles, et chaque fois que Meystre le prononçait, Ami s'approchait de lui. Le premier l'observa avec surprise et découvrit ainsi, qu'au moyen de la parole on pouvait *communiquer à distance*. Sa joie fut inexprimable, et depuis ce moment il appela ses camarades par leur nom et commença, de son propre mouvement, à lire seul à haute voix tous les mots qu'il avait appris.

» Le passage du mot à la phrase ne pouvait présenter des difficultés que dans le cas où l'exemple aurait été mal choisi. J'ajoutai au mot *Ami* le verbe *entendre* (Ami entend).

» Des exemples comme celui-ci : *la sphère est ronde*, auraient été impropres, d'abord parce qu'ils renferment un mot formel (*est*) qui ne pouvait pas encore être expliqué, et ensuite, parce que les qualités du sujet et du *prédicat*, c'est-à-dire ce que l'on affirme, sont les mêmes.

» L'élève était arrivé à ce degré de développement trois mois après son entrée dans notre maison. En considérant les difficultés qu'il y avait à vaincre, chacun reconnaîtra qu'un pareil progrès annonce chez cet aveugle sourd-muet une intelligence peu commune.

. . . . . .

» ..... Dans ce travail, je fus toujours plus convaincu de l'importance du choix des exemples, et ce point de vue ne peut être pris en trop grande considération dans l'enseignement élémentaire, parce que les définitions ne sont pas encore à la portée de l'enfant. »

(A suivre.)

SUR LA CONCEPTION DES IDÉES.

Etude psychologique.

Pour acquérir une notion quelconque, il faut le concours de deux facultés de l'intelligence, la sensation et l'attention, l'une jouant le rôle passif et l'autre le rôle actif. Nous avons beau être frappés par tous les sens, si l'attention ne se porte pas au-devant de la sensation pour la recevoir, si, comme l'on dit, nous sommes distraits, nous ne voyons rien, nous n'entendons rien, nous ne sentons rien. D'un autre côté, nous avons beau être attentif, si rien ne frappe nos sens, si l'œil ne voit rien, si l'oreille n'entend rien, si la main ne palpe rien, aucune notion ne sera produite dans notre intelligence.

Il suit de là que, soit pour notre propre instruction, soit pour celle des autres, il nous faut faire constamment appel et à la sensation et à l'attention,

dont l'union réciproque produit en nous une *intuition*, une *notion*, une *image*, une *idée*.

Chacun peut vérifier sur soi-même et sur les autres l'exactitude de cette observation psychologique. Mais il ne suffit pas pour tirer de ce phénomène des directions pratiques, de le connaître d'une manière générale : il faut encore faire attention au procédé particulier de la conception intellectuelle.

Nous voyons une foule de choses, nous entendons de nombreux discours, nous lisons beaucoup, mais quand nous nous recueillons, quand nous cherchons en nous ce que nous avons lu ou entendu, nous ne le retrouvons pas, il a disparu en partie ou en totalité. Et pourtant nous avions été attentifs, et pourtant nous avions compris. D'où vient qu'il ne nous en reste qu'un souvenir tronqué, vague, si même il n'est entièrement effacé?

Cet avortement si fréquent de la perception provient simplement de la succession trop rapide des sensations. Pour procréer une notion, une image, une idée, il faut à nos facultés un certain temps, plus ou moins long suivant les individualités.

Quand un objet nous frappe, si nous nous arrêtons pour le contempler à loisir, le souvenir en demeure gravé dans la mémoire. Il en est de cette opération de notre âme comme du procédé chimique qui dessine une figure sur la plaque du photographe; il lui faut pour s'accomplir le temps marqué par la nature. Les figures qui passent trop vite devant l'instrument ne produisent que des images confuses.

Voulons-nous donc que nos élèves comprennent ce que nous leur montrons, il nous faut être sobres d'images, de paroles, leur donner le temps de *concevoir*. Il y a des natures lentes qui exigent une grande lenteur dans les explications et qu'il faut savoir attendre patiemment. Laissons à la conception le temps d'agir et d'enfanter l'idée.

Quand je considère la foule d'objets renfermés dans une histoire, dans un morceau de lecture, dans un chapitre de géographie, je ne m'étonne pas qu'il en reste si peu dans la tête d'un enfant pour lequel ces choses sont encore nouvelles. Qu'on essaie de s'arrêter devant chaque fait, devant chaque lieu, devant chaque personnage, devant chaque idée nouvelle, pour les contempler à loisir, et l'on verra si les choses ainsi considérées ne demeureront pas dans la mémoire!

Nous lisons beaucoup trop. Essayons aussi, pour notre propre instruction, de lire lentement, en permettant à la réflexion d'agir, à la pensée de bien se présenter ce que l'auteur a voulu nous dire; persistons sur un fait, sur une idée, jusqu'à ce que nous en ayons une vive représentation, et nous ferons l'expérience qu'une lecture ainsi faite nourrit notre cœur et notre intelligence, et fortifie notre raison. Une lecture bien faite est une nourriture substantielle qui nous suit dans la solitude, nous accompagne dans nos courses, nous entretient dans nos insomnies.

Oh que nous deviendrions instruits, si nous lisions vingt fois moins, mais avec vingt fois plus de soin! J'ai peine à me figurer le développement qu'acquerrait un homme qui saurait bien occuper ses facultés! Comme nous regardons, comme nous écoutons et comme nous lisons ordinairement, nous sommes intéressés, amusés, distraits, mais nous ne sommes guère instruits, ni cultivés.

J. Paroz.

De l'enseignement de la composition dans les Ecoles primaires.

Description succincte.

Sujet : *Le tableau noir.*

Analyse du sujet.

Le *Maître* (s'adressant à toute la classe).

Qu'est-ce que c'est que le tableau noir?

Les *Elèves.* C'est une grande planche peinte en noir.

M. Que fait-on sur le tableau noir?

E. On écrit avec de la craie blanche.

M. Où trouve-t-on le tableau noir?

E. Dans la classe.

M. Qui est-ce qui écrit sur ce tableau?

E. Le Régent.

M. Qu'écrit-il?

E. Les mots que tous les élèves doivent lire.

M. Comment les écrit-il?

E. En grands caractères.

M. Que fait-il quand tous ont lu?

E. Il efface les mots.

M. Avec quoi?

E. Avec une éponge.

M. Que fait-il après avoir effacé?

E. Il écrit d'autres mots.

M. N'écrit-il jamais que des mots?

E. Il écrit quelquefois une règle d'arithmétique que tous les élèves doivent copier.

M. N'y a-t-il qu'un seul tableau noir dans la classe?

E. Il y en a quelquefois deux.

M. Que fait-on du second?

E. On y trace de longues lignes qu'on appelle des portées.

M. A quoi servent ces lignes?

E. Elles servent à écrire les notes.

M. Quelles notes?

E. Celles des cantiques (des chants) que les enfants doivent chanter le matin avant les leçons.

M. A qui le tableau noir est-il très utile?

E. Il est très utile aux enfants.

M. Que doivent faire les enfants?

E. Il faut qu'ils regardent attentivement ce que le régent écrit sur ce tableau.

M. Qu'arrive-t-il s'ils ne le font pas?

E. S'ils ne le font pas, ils resteront ignorants pendant toute leur vie.

Le Maître adresse toutes ces questions aux enfants et d'autres encore, s'il le juge nécessaire, pour amener les réponses.

Les principales questions, celles qui divisent réellement le sujet, sont inscrites sur le tableau à mesure qu'elles se présentent, et leur ensemble forme *le plan de la composition.* Nous écrivons donc ce qui suit sur le tableau noir.

Plan.

1° Qu'est-ce que c'est que le tableau noir?

2° Où le trouve-t-on?

3° Qui est-ce qui écrit sur ce tableau?

4° N'y a-t-il qu'un seul tableau noir dans la classe?

5° A qui le tableau noir est-il utile?

Chaque élève copie ce plan, après quoi l'on passe à la rédaction de la composition; pour cela on reprend chacune de ses parties et on la développe selon la série des questions, en faisant rédiger les élèves eux-mêmes.

Le Maître dirige, rectifie, écoute toutes les phrases qui lui sont présentées par les élèves, à tour, et enfin *il indique la meilleure et l'élève qui l'a présentée la dicte à haute voix et toute la classe écrit sous cette dictée.*

Quand on a parcouru toute la division, la composition est achevée, et il ne reste plus, aux élèves, qu'à la mettre au net, après avoir corrigé les fautes d'orthographe, ce qui peut se faire par épellation comme pour corriger un thème.

Développement.

LE TABLEAU NOIR.

1° Le tableau noir est une grande planche peinte en noir, sur laquelle on écrit avec de la craie blanche; 2° il y a un tableau noir dans toutes les classes; 3° et le régent y écrit en grands caractères les mots que tous les élèves doivent lire ou copier. Quand tous ont lu ou copié, le régent efface les mots avec une éponge et en écrit d'autres; ou bien, quelquefois, il *pose* (*fait*)? une règle d'arithmétique que tous doivent copier; 4° il y a souvent deux tableaux noirs dans une classe; sur le second on trace des lignes qu'on appelle des portées, et qui servent à écrire les notes des cantiques que les enfants chantent le matin avant de commencer les leçons;

5° Le tableau noir est très utile aux enfants; il faut qu'ils regardent attentivement ce que le maître y écrit, car s'ils ne le font pas, ils resteront ignorants pendant toute leur vie.

(A suivre.) Em. FAVEZ.

CORRESPONDANCE.

C'est le cœur serré et avec une profonde émotion qui sera partagée par tous nos lecteurs que nous insérons les lignes suivantes. Puissent-elles toucher toutes les âmes sensibles comme elles nous ont ému. Je connais Corboud. Les faits consignés dans cette lettre ne sont que trop réels. Le soussigné recevra avec reconnaissance ce qui pourrait lui être envoyé pour cet ancien instituteur.

ALEX. DAGUET.

UN INSTITUTEUR AVEUGLE.

Monsieur le Professeur,

Philippe Corboud, ancien régent, à Wallenried, se présente un jour chez un de ses collègues : « Mon ami, placez-vous là, à deux pas de moi. — « Eh bien! à cette distance je ne vous reconnais plus; je deviens aveugle! » Pauvre Corboud! il n'est que trop vrai. Avec la cécité voici la démission, voici à son foyer l'aîné de ses enfants auquel le collége se ferme pour comble de malheurs. Comment subvenir désormais aux études qui devaient en faire l'appui d'un père aveugle? Quelle détresse, Monsieur, pour cette malheureuse famille. Une paie de 435 fr. par an l'a petit à petit enfoncée dans un complet dénuement. Une femme, deux enfants à abriter, vêtir, nourrir; l'éducation de l'aîné interrompue et maintenant toute à sa charge et rien devant soi qu'une centaine de francs! Les ténèbres s'étendent des yeux de l'aveugle jusque dans les profondeurs de son âme, le désespoir est à la porte; mais non, ce n'est pas en vain que Corboud s'est présenté à son collègue. Il l'a trouvé ce cœur plein de charité, de vraie sympathie dont il a besoin.

Pénétré de son sujet, l'ami H., trace en vers émouvants cette navrante histoire et, non sans une profonde émotion, il la lit à table à 17 collègues réunis en conférence. Concours providentiel! on avait traité dans la matinée un sujet bien grave, le paupérisme. Tous les cœurs étaient ouverts aux impressions sérieuses, aussi un religieux silence succède-t-il à la lecture, on est, pour ainsi dire, sous le poids de cette immense infortune; enfin une voix, celle du pasteur B., interprétant toutes ces voix intérieures, s'écrie : « Messieurs, faisons une collecte! » L'ami du malheureux aveugle profondément touché de l'élan général qui se manifeste, donne quelques détails. Les besoins les plus pressants sont à couvert; la Direction de l'Instruction publique a donné à P. Corboud les moyens de se rendre à Vevey pour y tenter une double opération, que Dieu veuille bénir! — Alors une souscription est ouverte, chacun concourt avec empressement; le résultat surpasse de beaucoup l'attente de M. H. Que faire plus loin, se dit-on? Il faudrait prier M. Daguet d'insérer quelques mots, en faveur de P. Corboud, dans l'*Educateur*, avec un appel spécialement adressé aux instituteurs fribourgeois. — Le don le plus minime sera le bienvenu, et, à ce propos, je ne puis m'empêcher de citer la proposition d'un des collègues

de P. Corboud, proposition charmante d'abnégation. C'est en se rendant au lieu de la Conférence, que, devisant avec son ami H., sur les moyens qui seraient le plus à la portée de tous d'aider à Corboud, il s'écrie : « Sais-tu quoi? nous nous passerons du dîner de la Conférence et l'on reviendra dîner chacun chez soi. » — « Comment! ne rien prendre de 6 heures du matin à 3 heures de l'après-dîné! et 4 heures de marche? sans compter les travaux de la Conférence! je n'oserais le proposer. » — « Pourquoi pas? quant à moi, je le ferais très volontiers! » — Vivent de pareils cœurs!

Le sujet m'entraîne. Veuillez, Monsieur le Professeur, en prendre ce qui vous conviendra. Patronnée par l'*Educateur*, l'œuvre excellente que nous avons en vue ne peut manquer de faire son chemin.

*Une amie de l'*EDUCATEUR.

Le 12 novembre 1866.

NÉCROLOGIE.

Le corps enseignant de la Suisse française a perdu, le 12 novembre, un de ses membres les plus capables, les plus laborieux, les plus dévoués, les plus dignes à tous égards en M. Dupasquier, professeur de Rhétorique à l'Ecole cantonale de Porrentruy et ancien Directeur du collége de cette ville.

Né à Bulle, au commencement de ce siècle, Louis Dupasquier, après avoir fait ses études au Collége des jésuites de Fribourg, alla, comme tant d'autres jeunes gens de mérite, chercher en Pologne les ressources que sa patrie ne pouvait lui offrir et passa plusieurs années dans la famille des comtes Potocki.

En 1836, étant venu revoir son pays natal, les amis qu'il avait dans le Jura l'engagèrent à se fixer à Porrentruy dont le collége se réorganisait sous les auspices des grands promoteurs intellectuels de ce pays, Stockmar, Thürmann et Péquignot. Professeur de littérature latine et d'histoire, M. Dupasquier déploya dans ces deux enseignements des qualités remarquables et qui l'ont rendu cher à ses élèves. Nommé Directeur du Collége, il s'acquitta de ses fonctions avec le zèle qu'il apportait dans toutes ses fonctions sans parvenir à désarmer la haine des ennemis du Collége et se vit en butte à des accusations qui l'obligèrent à renoncer à cette place. En 1851, le collége ayant été réorganisé ou désorganisé par le nouveau régime, M. Dupasquier fut mis à l'écart. Mais il ne tarda pas à être réintégré dans la chaire qu'il a continué dès lors à occuper jusqu'à ces dernières années.

A un talent distingué pour l'enseignement, M. Dupasquier unissait des goûts littéraires. Il a publié plusieurs écrits pédagogiques et historiques et a collaboré à divers journaux et revues : l'*Emulation de Fribourg*, le *Bulletin de la Société Jurassienne*, le *Jura*, l'*Helvétie*. L'*Educateur* a reçu aussi de lui quelques communications intéressantes.

Inspecteur des Ecoles primaires du pays de Porrentruy, pendant plusieurs années, M. Dupasquier s'est toujours montré l'ami éclairé et infatigable de l'instruction populaire et des instituteurs. Les écoliers pauvres trouvèrent aussi en lui un bienfaiteur. Cœur généreux, libéral ardent, chrétien sincère, tel s'est montré, dans toute sa carrière, M. Louis Dupasquier. Il laisse un fils qui, après avoir complété ses études à l'université de Jéna, a été appelé au Collége de Porrentruy comme professeur et marche avec honneur sur les traces paternelles.

P. S. Dans un article nécrologique sur M. Dupasquier, inséré dans le *Jura*, et *très intéressant d'ailleurs*, on donne, par erreur, M. Nicolas Glasson, notre bien-aimé poète, comme le condisciple de M. Dupasquier. M. Glasson a été l'ami et non le condisciple de M. Dupasquier. Il y a encore dans cet article une inexactitude d'un autre genre relative au Dr Pugin et au Père Equey, jésuite.

ALEX. DAGUET.

CHRONIQUE SCOLAIRE.

BERNE. *Bienne.* — Cette ville, prospère par le travail et l'industrie, est en train de réorganiser ses écoles primaires. Quoique peu étendue, le chef-lieu du Seeland a aussi un gymnase.

— Le 24 septembre étaient réunis à Bienne 24 instituteurs attachés à des maisons de pauvres. M. Jäggi, instituteur d'une école de pauvres, à Berne, a lu un mémoire sur la question de savoir comment on peut former le caractère de ces enfants. M. Jäggi pense que pour agir sur l'enfant, il faut d'abord le soumettre à une observation attentive, l'éloigner des mauvaises influences et l'endurcir à la peine, à la douleur, aux misères de la vie. Le journal (*Neue Schul Berner-Zeitung*), auquel nous empruntons ce détail, n'en dit malheureusement pas davantage.

— La Société d'utilité publique de la Haute-Argovie s'est occupée, dans sa séance du 10 octobre, de la question de la durée de la fréquentation obligatoire des écoles primaires. Le terme actuel de 10 ans n'a pas été trouvé excessif par les rapporteurs, MM. les pasteurs Ammann et Rüttimeyer. Après une discussion, l'assemblée s'est prononcée dans le même sens. *(Neue Berner-Schulz.)*

BALE-CAMPAGNE. — Le 10 septembre, la Société cantonale des instituteurs s'est réunie à Liestall. On y voyait 80 instituteurs et 15 invités et membres honoraires. M. Kramer a ouvert la séance par un rapport sur les travaux et la vie de l'association et des conférences. La révision de la loi scolaire a été le principal objet en tractation. Mais cette révision annoncée est ajournée. M. Kramer a fortement blâmé la négligence que mettent certains régents à se rendre aux conférences. L'année passée il avait été décidé qu'il serait fait chaque année à la Société cantonale un rapport sur l'état et la marche de l'in-

struction publique pendant l'année précédente. L'inspecteur cantonal était chargé de faire ce rapport. Or, ces fonctions restées vacantes depuis trois ans, ayant été confiées à M. Kestenholtz, c'est le nouvel inspecteur qui a présenté ce rapport. Il résulte des observations de M. Kestenholt que la situation politique dans laquelle Bâle-Campagne s'est trouvée pendant la crise politique des années précédentes a nui au développement intellectuel et au progrès scolaire dans ce demi-canton. (*Schweizerische Lehrer-Zeitung.*)

Appenzell (*Rhodes-Extérieures*). — L'école cantonale, nouvellement construite à Trogen, offrit un déficit de 10,000 francs. Il a été couvert par des contributions volontaires. Sept mille francs ont été votés depuis pour parfaire le traitement des maîtres. Le traitement des instituteurs primaires a aussi été porté de 900 à 1,200 fr.

Fribourg. — Encore un départ. C'est celui de M. Félix Guérig, instituteur à l'Ecole des garçons et l'un de nos premiers collaborateurs. M. Guérig est appelé à l'enseignement de la langue et de la littérature française à l'Ecole cantonale de Porrentruy. Nous souhaitons bonne chance au jeune professeur dont la nomination est un nouveau gage donné à la solidarité qui doit unir le corps enseignant de la Suisse française.

Russie. — La Finlande, cette province suédoise ou plutôt *finnoise* annexée en 1814, à l'empire russe, fait des progrès remarquables dans l'instruction publique. On se rappelle le voyage du pasteur Cygnäus, qui, en 1860, parcourut l'Allemagne et quelques cantons pour y étudier spécialement la pédagogie et la méthode. La mission de M. Cygnäus a porté ses fruits. Une double école normale, une pour les jeunes filles, l'autre pour les jeunes garçons, vient de s'ouvrir à Igwäs-Kyla, petite ville de l'intérieur du pays. Les branches enseignées dans ces deux établissements sont : la religion, le pédagogie et l'histoire, la langue française, les mathématiques, les sciences naturelles, la gymnastique et l'anatomie, le dessin et les travaux manuels, le chant et la musique. Tous les professeurs reçoivent un traitement de 3,200 fr. Il y a quelque chose de bizarre dans la réunion de quelques-unes de ces branches. L'uniformité des traitements n'est pas en harmonie non plus avec les divers degrés de culture intellectuelle que supposent ces enseignements.

LA BÉROCHE.

Recherches historiques sur la paroisse de St-Aubin.

En souscription. — Prix : 3 fr. 50.

Ce sera un volume de 500 pages in-8°. — Cet ouvrage a obtenu le 1er prix aux Conférences générales des Instituteurs neuchâtelois, en 1864, et le Jury a reconnu l'utilité de son impression. — L'auteur se flatte d'avoir fait paraître au jour des faits inconnus, car les archives de notre pays ont été consultées avec succès. Il espère que ses collègues lui feront le plaisir de s'inscrire comme souscripteurs. — S'adresser à l'auteur, M. Fritz Chabloz, instituteur à La Sagne (Neuchâtel).

Le Rédacteur en chef, Alex. Daguet.

CH. MARCHAND, IMPRIMEUR-ÉDITEUR.