

Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 7 (1871)
Heft: 5

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.10.2024

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

GENÈVE.

7^{me} année.



1^{er} MARS 1871

N° 5.

L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE PAR

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE

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

SOMMAIRE. — Histoire de la pédagogie. — Les demi-temps. — Introduction de la géographie dans le collège de Genève. — Correspondance. — Partie pratique. — Chronique bibliographique. — Chronique scolaire.

Coup d'œil sur l'histoire de la pédagogie depuis les temps anciens jusqu'à nos jours. (Suite et fin.)

Frédéric Frœbel, saxon d'origine et forestier de profession, avait senti son âme se dilater dans la profondeur des bois qu'il parcourait. « Les arbres, disait-il, ont été mes premiers maîtres. » Il se fit ensuite architecte. Mais quelqu'un lui ayant dit à Francfort où il bâtissait une maison : « Bâissez des hommes, » il alla à Yverdon étudier la méthode (de 1808 à 1810). Au sortir de chez Pestalozzi, il dirigea des établissements en Suisse et en Allemagne et en méditant, à l'exemple de son immortel maître, sur les moyens de perfectionner l'éducation des hommes, il pensa qu'il fallait commencer par la plus tendre enfance, et inventa les *Jardins d'enfants*. Ce jardin, dans le système de Frœbel, c'est la nature dont il faut rapprocher ces petits êtres autant que possible, pour exercer leurs sens en élevant leur âme.

C'est aussi l'endroit le plus propice pour réjouir leur âme en fortifiant leurs organes. Un jardin d'enfants n'est pas un simple asile; il développe tous les bons germes, cultive toutes les facultés, par une occupation appropriée à l'enfance. Cette occupation, c'est le jeu, un jeu inventif, varié, utile, qui excite l'esprit, pique la curiosité, provoque la spontanéité et l'activité libre. C'est sous une autre forme, la réalisation de l'idée pestalozzienne : la réunion de l'atelier, de l'école, de la culture. La combinaison et la construction de toutes les formes possibles, développent le sens technique et font des enfants de petits créateurs. De délicieux petits chants enfantins pleins de goût et de sens à la fois, animent le paysage ou la salle de travail. L'idée religieuse est éveillée à l'école par la contemplation de la nature, et le développement de l'amour du vrai, du beau et du bien qui émane de Dieu et retourne à lui.

Le premier jardin d'enfants fut fondé à Blankenbourg, près Rudolstadt, le lieu natal de Frœbel, le jour du quatre centième anniversaire de l'invention de l'imprimerie. Par cette coïncidence, Frœbel voulait montrer l'importance qu'il attachait à sa découverte pour le progrès de l'humanité. Son enthousiasme se communiqua à beaucoup d'esprit généreux, et alla même chez quelques-uns jusqu'au ridicule. On saluait les jardins d'enfants comme un nouvel Evangile et dans leur inventeur un nouveau Messie. Ces amis exagérés nuisirent à l'œuvre, et l'un d'eux, qui portait le nom de Charles Frœbel, ayant parlé dans une brochure socialiste et athée, des jardins d'enfants comme d'un des véhicules de son système, il n'en fallut pas davantage pour provoquer la suppression des jardins d'enfants établis en Prusse, décrétée par le ministre des cultes, de Raumer, malgré les représentations du fondateur (7 août 1851). Mais la semence plantée par Frœbel croissait dans d'autres parties de l'Allemagne, à Dresde, Hambourg, etc. Le duc de Saxe-Meiningen prêta son château de Marienthal au vaillant éducateur, pour y installer une école normale d'institutrices, dont la propagation de son système rendait la création nécessaire. La réussite d'un jardin d'enfants dépend en effet entièrement de l'institutrice ou jardinière (1). D'elle aussi dépend la direction donnée à l'éducation infantine et qui sera à son gré religieuse ou non. Il en est des

(1) « Le jardin d'enfants, dit Frœbel, forme la véritable BONNE, ce qui est d'une haute importance. C'est là qu'on apprendra comme nulle part, comment il faut traiter les petits enfants. »

jardins d'enfants comme de l'enseignement mutuel qu'on a aussi persécuté à ses débuts comme irréligieux et immoral. La persécution pour Frœbel avait commencé de bonne heure et l'atteignit dans l'établissement qu'il avait fondé à Willisau, au canton de Lucerne (1821). On voit figurer avec plaisir au nombre de ses protecteurs, le Père Girard, alors membre du conseil d'éducation de ce canton (1).

Frœbel fut enlevé à son œuvre admirable moins d'une année après l'arrêté du ministre d'Etat prussien, le 22 juin 1852.

Sans avoir appartenu aux disciples immédiats de Pestalozzi, le célèbre pédagogue, Diesterweg (2), se rattache cependant au Pestalozzianisme par certains principes et par le culte qu'il avait voué à ce *patriarche de l'Education*. C'est sur l'initiative de cet instituteur de premier ordre que l'Allemagne tout entière a fêté le 12 janvier 1846, le centième anniversaire de la naissance de Pestalozzi. Cependant, si la jeune école de l'Allemagne du Nord a retenu quelques-uns des points de départ du grand pédagogue suisse, elle est loin d'en avoir conservé le caractère cordial, la bonhomie (*Gemüth*), dont la culture constitue cependant la principale partie de l'éducation selon le pédagogue Waitz, l'un des disciples les plus originaux de Herbart. Aussi habile pédagogue que penseur profond, Diesterweg a surtout contribué au progrès de la didactique et de ce que l'on peut appeler la technique scolaire. Pour lui, instruire, c'est exciter (*anregen*). Les choses doivent précéder les mots. Dans l'éducation, tout doit tendre à l'harmonie des facultés. La méthode doit être acroamatique dans l'enseignement de l'histoire et dans tout ce qui doit être inculqué du dehors au dedans à l'enfant. Mais pour les autres branches, on se servira tour à tour de l'interrogation, de la méthode catéchétique et socratique. Deux écueils à éviter sont ceux de la surcharge et d'un contrôle anxieux; l'un écrase l'intelligence, l'autre tue la liberté. Le maître élémentaire doit posséder assez bien sa matière pour pouvoir se passer de livre. Ce sont là quelques-uns des principes qui dirigeaient Diesterweg dans son enseignement, qui animent ses ouvrages de calcul, d'astronomie, de géographie physique, et ont fait l'objet de nombreux développements dans les *Feuilles du Rhin*, revue pédagogique qu'il a rédigée depuis 1827. Placé à la tête de l'école

(1) Le fait sera mis en lumière dans un autre ouvrage.

(2) Né à Siegen (Westphalie) en 1790, mort à Berlin le 7 juillet 1866.

normale de la ville de Berlin par le ministère progressiste d'Altenstein (1832), il en fut évincé par la réaction de 48, qui dota la Prusse des fameuses *Régulatives* inspirées par la pensée de restreindre l'instruction des futurs maîtres d'école, dans les limites de la plus étroite orthodoxie en religion, et d'un minimum excessif de connaissances et développement intellectuel. « A l'idéalisme, dit l'historien de la pédagogie Schmidt, les *Régulatives* ont substitué le matérialisme. » Aussi les *Régulatives* prussiennes soulevèrent-elles beaucoup d'opposition. Leur principal adversaire fut l'ancien hégélien Mager (1858), le lumineux rédacteur de la *Revue pédagogique* et l'un des hommes qui ont le mieux mérité de l'instruction publique. C'est à Carl Mager que les écoles bourgeoises ou réales du degré inférieur sont redevables de leur organisation définitive.

L'influence de Diesterweg et de Mager s'était fait sentir dans la Suisse allemande, comme partout où ont pénétré les *Rheinische Blätter*, du premier, et la *Pædagogische Revue*, du second. La Suisse allemande avait cependant à la même époque, un pédagogue éminent dans la personne de Thomas-Ignace Scherr, dont les nombreux écrits, l'enseignement substantiel et la direction habile ont beaucoup contribué au progrès de l'école dans une partie des cantons suisses. La réaction de 1839 l'écarta de l'école normale. Cependant Scherr, comme le faisait observer récemment M. Rebsamen dans le *Schweizerische Lehrer Zeitung* « avait toujours respecté les croyances du peuple, et le sentiment religieux de l'enfant. Il n'avait jamais cherché non plus à introduire dans les écoles la critique de la nouvelle école théologique, et il eût été encore moins disposé à bannir de l'école tout enseignement religieux (1). »

Ici s'arrête le rapide coup-d'œil que je me proposais de jeter sur l'origine et les progrès de la science de l'éducation. Il n'a été question que du passé et des morts et encore bien des noms et bien des travaux ont-ils été omis dans ces pages. On s'étonnera peut-être qu'il n'y soit pas du tout question de la pédagogie des Etats-Unis. Les immenses ressources qu'offre cette partie du Nouveau-Monde, l'intérêt qu'inspire aux Anglo-Américains tout ce qui a trait à l'instruction publique et les grands sacrifices qu'ils font pour doter les écoles des livres, des cartes et de tous les instruments et meubles les plus convenables, pro-

(1) *Schweizerische Lehrer Zeitung*, N° 6, du 12 novembre 1870.

mettent certainement un grand avenir à l'instruction publique dans ces contrées. On ne peut louer aussi la générosité avec laquelle le fils de Jonathan ouvre ses écoles à tous les enfants sans distinction d'origine. L'école y est aussi plus libre d'influences de parti, de secte, que partout ailleurs, et l'Américain ne croit point porter atteinte à la liberté religieuse en commençant les leçons par la lecture de la Bible. Un grand nombre de Bibliothèques ont été fondées aux Etats-Unis. On y trouve aussi quelques Universités et écoles supérieures florissantes. Mais en dépit de tous ces avantages, l'école populaire anglo-américaine a, pédagogiquement parlant, peu de chose à proposer à l'imitation des écoles européennes. Le mécanisme règne dans presque toutes les classes, et l'enseignement repose tout entier sur la récitation et sur les livres (text-books). La méthode et la discipline y sont nulles. L'habitude d'employer des institutrices au lieu d'instituteurs semble avoir pris naissance dans une économie mal entendue, plutôt que par suite d'une préférence fondée sur des principes. Ces institutrices improvisées se marient au bout de quelques années, et font place à d'autres débutantes qui disparaissent à leur tour. « Je n'ai trouvé nulle part, dit Rodolphe Dulong, l'auteur d'un remarquable livre sur les écoles allemandes et américaines, je n'ai trouvé nulle part aux Etats-Unis, le génie d'un Socrate ou d'un Pestalozzi. Mais vienne le jour où le souffle fécond de la pédagogie allemande pénétrera l'école américaine, et le grand édifice scolaire de l'Union paraîtra dans tout son éclat (1). »

Mais les horribles événements qui s'accomplissent dans une des plus belles contrées de l'Europe, la noble et malheureuse France, nous prouvent que *le saint amour de l'humanité et du vrai Dieu qui est amour*, n'a suffisamment pénétré la pédagogie d'aucun des grands pays du monde et que l'éducation populaire et publique à tous ses degrés demande à être rendue plus généreuse, plus cordiale, plus sociale, pour être en harmonie avec nos aspirations et nos prétentions civilisatrices.

A. DAGUET.

(1) R. Dulong, *aus America uber Schule, deutsche Schule, americanische Schule.* — Voir aussi Schmidt, *Geschichte der Pädagogik*, IV.

Les Demi-Temps.

(Rapport lu à la Société pédagogique de Genève, le 22 décembre 1870). (1)

La question du *demi-temps*, c'est-à-dire de la réduction des heures de travail pour les plus jeunes élèves des écoles primaires, a déjà préoccupé un grand nombre d'instituteurs, en Suisse et à l'étranger. Il semble qu'aujourd'hui l'on veuille réagir contre cette tendance funeste des administrations scolaires, à charger surabondamment le programme des études primaires et à faire apprendre le plus vite possible ce qu'il conviendrait, au contraire, d'apprendre avec lenteur et au fur et à mesure que se développent chez l'enfant les facultés de l'intelligence. De tous côtés, en effet, surgissent des protestations contre ce système, qu'on peut qualifier de dangereux. Nous n'ignorons pas que bien des pères de famille, plus soucieux de voir leurs enfants posséder immédiatement certaines connaissances, que de les leur voir acquérir graduellement, suivant leur âge et leurs capacités, insistent souvent auprès des autorités et des maîtres pour que les progrès soient plus rapides et qu'on arrive au galop, pour ainsi dire, dans les classes supérieures : c'est là le but rêvé, désiré avec ardeur et qu'à tout prix il faut atteindre, quitte à éprouver ensuite d'amères déceptions. Mais nous ne pensons pas que l'Etat doive abandonner ou modifier un système rationnel d'éducation, pour complaire à des parents dont la compétence en pareille matière est pour le moins fort discutable. Il doit agir en conseiller prudent et éclairé, et repousser toute théorie qui tendrait à compromettre le succès d'une bonne éducation, telle qu'il est appelé à la donner. Ceci entendu, est-il convenable, est-il conforme aux principes de l'hygiène et de la pédagogie de retenir sur les bancs d'une école, durant 5 ou 6 heures chaque jour, des enfants de 6 à 9 ans ? Laissons ici la parole à des personnes dont l'autorité ne saurait être contestée et dont le témoignage nous est précieux.

Dans son *Education progressive*, M^{me} Necker de Saussure dit que *la durée de la leçon sera toujours très-courte* ; que « pour tous les enfants, la faute principale consiste dans l'excessive longueur du temps destiné à l'étude durant le premier âge, faute dont le moindre inconvénient est de faire manquer le but pour lequel on la commet, car rien n'amortit plus sûrement la vivacité de l'intelligence. » Ailleurs, le même auteur s'exprime ainsi : « Jusqu'à ce que l'élève ait pris l'habitude d'une manière ferme et rigoureuse d'étudier, assignez à chacun de ses exercices une durée tellement courte que l'idée n'en ait rien de désagréable pour lui. »

M. le docteur Guillaume, de Neuchâtel, dans un ouvrage excellent, *l'Hygiène scolaire*, s'élève aussi contre l'abus que l'on fait dans nos écoles des forces physiques de l'enfance. Une citation empruntée à ce livre dira, mieux

(1) Voir sur cette même question un excellent travail de M. de Guimps, dans *l'Éducateur* de 1869, p. 129.

que nous ne le pourrions faire, toute notre pensée à cet égard. Après avoir démontré que nous sommes nous-mêmes hors d'état de prêter une attention soutenue aux dissertations les plus intéressantes, lorsqu'elles se prolongent au-delà d'un certain temps, M. Guillaume ajoute :

« Des leçons qui tiennent constamment en exercice l'intelligence des
« élèves, et auxquelles, le plus souvent, des réprimandes réitérées peuvent
« seules les assujettir, doivent avoir, à n'en pas douter, le même résultat
« fatigant. Un homme en parfaite santé peut à peine s'adonner à un travail
« intellectuel pendant 3 ou 4 heures consécutives : exiger donc, comme on
« le fait maintenant, une tension d'esprit continue pendant un temps plus
« long que ce que l'énergie virile permet de supporter, et l'exiger surtout
« de jeunes enfants, me paraît un préjudice irrémédiable porté à leur déve-
« loppement. » Et plus loin, l'auteur s'exprime d'une façon non moins caté-
« gorique : « Le système actuel, dit-il, est donc pernicieux pour la santé des
« enfants, et, en nuisant à leur développement physique, il entrave aussi
« l'essor de leur intelligence. L'hygiène est ainsi bien placée pour exiger
« une diminution notable dans le nombre quotidien des leçons. Il suffirait,
« pour les élèves des classes inférieures, *de la moitié du temps qu'ils passent*
« *sur les bancs de l'école pour leur faire acquérir et posséder parfaitement*
« *les notions élémentaires qu'on réclame d'eux.* »

Telle est, en faveur de la thèse que nous développons, l'opinion d'un médecin, mais d'un médecin ami de l'éducation populaire. Cette opinion, est-il besoin de le répéter, nous la partageons entièrement. Comme M. Guillaume, nous croyons que l'hygiène et le vrai développement de l'intelligence réclament impérieusement cette diminution du nombre des heures de leçons. Chez nous, comme ailleurs, existent encore des locaux insuffisants pour les nombreux élèves qui s'y rencontrent. S'il y a eu, depuis quelque temps et dans quelques communes, de notables améliorations sous ce rapport, cela ne veut pas dire que toutes nos classes soient placées dans les mêmes conditions : il en est malheureusement encore un grand nombre où les enfants sont littéralement entassés, respirent un air vicié et dans lesquelles, par conséquent, un séjour trop prolongé ne peut que nuire à la santé de ces élèves. D'autre part, s'il est vrai que les leçons données dans les degrés inférieurs de nos classes n'exigent pas toutes des élèves une tension trop forte de l'esprit ; s'il est vrai que la latitude accordée aux instituteurs de donner le matin et le soir, entre les leçons, quelques minutes de récréation, il n'en reste pas moins ce fait que les jeunes enfants, comme les plus âgés, ont, à peu de chose près, le même temps à passer à l'école, et que si les premiers travaillent en réalité moins que les seconds, l'obligation qui leur est imposée de rester en classe plusieurs heures de suite, privés du grand air et de ces exercices qui font leur vie, astreints à des règles disciplinaires

pénibles pour leur âge, doit leur ôter de leur vivacité, amortir leur intelligence, émousser leur goût pour l'étude, et peu à peu leur faire détester l'école, où ils devraient toujours se rendre avec joie. Et si plusieurs de ces élèves, arrivés dans des degrés supérieurs, montrent peu d'énergie, éprouvent de la lassitude, alors qu'il leur faudrait de l'élan, du courage, de la persévérance, il ne faut point s'en étonner : par le surcroît d'occupations données mal à propos à l'enfant dès son entrée à l'école, on aura forcément amené ce résultat fâcheux. En résumé, c'est le manque de gradation dans le travail imposé qui nous paraît un mal. Nous sommes convaincus que 3 ou 4 heures bien employées suffiraient largement pour faire acquérir aux jeunes élèves les connaissances inscrites au programme. On ne perdrait donc rien à une réduction du temps consacré aux leçons et l'on ménagerait les forces de l'enfant pour une époque plus sérieuse. Ah ! si l'enseignement pouvait être donné partout suivant la méthode Frœbel, par exemple, si le maître pouvait à son gré le varier, le rendre toujours attrayant par la multiplicité des exercices proportionnés à l'âge des élèves et propres à leur développement, nous comprendrions que ceux-ci pussent demeurer, sans inconvénient, cinq ou même six heures dans une classe ; mais en est-il ainsi, en peut-il être ainsi dans nos écoles primaires où le programme, le nombre souvent considérable des élèves et la réunion des six degrés de l'enseignement sont autant d'obstacles à l'adoption de ce mode de procéder ? Comme nous ne voulons pas pousser à l'extrême cette théorie du *demi-temps*, et que nous désirons rechercher avant tout jusqu'à quel point elle peut être appliquée dans notre canton, nous concluons en soumettant à l'examen des amis de l'éducation les deux propositions suivantes :

1^o Dans les écoles où tous les degrés sont réunis, on devrait congédier à chaque séance, une heure plus tôt, les élèves des degrés inférieurs ; et cela, outre les raisons précédemment énumérées, afin de permettre au maître de donner avec plus de fruit les leçons spéciales réservées aux élèves plus avancés. Il est évident que n'ayant plus le souci de maintenir la discipline générale, étant moins préoccupé et surtout moins fatigué, l'instituteur pourrait avoir avec ceux-ci des entretiens plus sérieux et partant plus profitables.

2. Dans les écoles subdivisées, la réduction des heures d'étude devrait également être opérée, parce que ces divisions comptent habituellement un grand nombre d'enfants, et qu'elles sont dirigées par de jeunes fonctionnaires dont il faut aussi ménager les forces. Il est certain que 6 heures passées au milieu d'une classe nombreuse, épuisent beaucoup, et qu'il n'est pas toujours possible d'entreprendre ensuite un travail d'esprit soutenu. Or, il convient, croyons-nous, de laisser au jeune instituteur le temps de se perfectionner dans toutes les branches d'étude qu'il devra lui-même enseigner plus tard, plutôt que de l'user par un travail excessif et ingrat.

En terminant, rappelons que cette diminution des heures de travail dans l'école primaire est faite depuis longtemps dans d'autres pays où l'instruction est généralement répandue et même aussi développée que chez nous.

Voici entre autres, à ce sujet, quelques renseignements que nous avons trouvés dans un livre publié par M. Monnier, sur l'enseignement populaire en Allemagne :

« En Bavière, dans les écoles d'été et pour les élèves de la classe préparatoire, comprenant les enfants de 6 à 7 ans, la durée de l'enseignement se réduit à 2 heures, et quand les classes se tiennent dans des locaux distincts, à 1 heure. Dans le grand-duché de Bade, les élèves d'une école sont divisés en 3 classes, et chaque classe reçoit séparément et tour à tour 2 heures de leçons, puis est congédiée. Bien que l'instruction populaire n'y ait pas un siècle de date, cet Etat est un des plus instruits et des plus prospères de l'Allemagne. »

JEAN PELLETIER.

Introduction de la géographie dans le Collège de Genève.

(1819-1823.)

Les progrès de l'esprit humain sont généralement lents à s'accomplir. La plupart des populations, une fois organisées sous un régime social quelconque, aiment à s'endormir sur l'oreiller des institutions dont on les a dotées. C'est un peu le cas du peuple genevois. Attaché par habitude aux institutions du passé, le mot *progrès* l'effraie, et lorsqu'un novateur ose proposer une modification aux us et coutumes autour desquels la tradition s'éternise, il devient promptement une note discordante dans la gamme si harmonieuse du luth national.

Examinons quelle était l'organisation de l'ancien Collège de Genève.

Depuis les anciens temps, cette institution était administrée par la compagnie académique, corps mixte et qui renfermait les éléments très distincts de l'instruction et de l'éducation tout à la fois. Messieurs les ecclésiastiques, à qui cette direction avait été plus particulièrement dévolue, par les études qu'ils étaient dans l'obligation de faire, avaient acquis une certaine expérience de l'enseignement, qu'ils s'évertuaient alors à tourner vers l'amélioration intellectuelle des masses, et en particulier, vers celle des enfants. Aussi, sous ce rapport, ils imprimèrent au Collège de Genève une impulsion favorable et constante.

Messieurs les professeurs, dans leur spécialité, étaient comme les gardiens, les conservateurs de la science, et s'intéressaient puissamment aux travaux préparatoires, qui n'étaient que le prélude de leur enseignement futur.

Le but de cette ancienne institution n'était point de donner aux élèves une instruction *positive*. Sans la négliger toutefois, son action devait avoir des résultats plus élevés; par une série de raisonnements progressifs, par un

cours régulier de logique, dont le thème était les *langues mortes*, on développait chez les enfants les facultés intellectuelles de telle sorte, qu'au sortir du collège, ils portaient dans leurs vocations diverses des instruments tout préparés. Ils n'avaient pas acquis le *positif*, ou fort peu, mais ils avaient appris à travailler et à se perfectionner eux-mêmes.

Cette éducation, malgré ce qu'elle laissait de latitude aux travaux futurs et personnels des individus, a produit quelques hommes distingués qui firent l'honneur de la patrie genevoise; mais le gros public industriel et mercantile ne tarda pas à déclarer que cette direction donnée aux études du Collège de Genève, ne produisait aucun fruit matériel pour la plupart des élèves qu'on destinait à la vie active et mécanique du travail et du négoce. Cette remarque judicieuse, faite par les hommes d'action, frappa l'esprit d'un instituteur qui a laissé un nom respecté dans l'enseignement genevois.

M. *Wuillemin*, régent de la 3^e classe latine au collège, en 1819, songea à joindre à son enseignement une branche accessoire, dont tout lui démontrait la valeur et l'importance. Ce fut celle de l'étude de la *Géographie moderne*. Jusqu'à cette époque, le culte que l'on conservait au collège classique pour les travaux des anciens, était si respecté, qu'on n'y enseignait que les éléments de la géographie antique, ayant rapport à la prise de la ville de Troie, aux douze travaux d'Hercule, aux conquêtes d'Alexandre-le-Grand, et aux guerres des Grecs et des Romains. Quant à la Géographie moderne, on laissait aux élèves la faculté de l'apprendre, à la *muette*, dans un vieux traité de Géographie de Comte, plus superficiel que pratique et savant.

M. *Wuillemin* s'entoura des documents les plus récents sur cette science, fit un nouveau traité de Géographie, avec l'intention de l'enseigner à ses élèves, pour lesquels il avait cette bonté paternelle, qui fut la vertu primordiale des hommes de mérite attachés à cette institution publique.

Mais pour pouvoir se livrer à cet enseignement, sans nuire aux heures réglementaires des leçons de sa classe, il eut l'idée, dans la loyauté de ses intentions, de s'adresser à l'autorité supérieure, pour lui demander la faveur de pouvoir tenir sa classe ouverte une heure de plus le matin, au moins deux ou trois jours par semaine, en spécifiant dans une requête motivée le but qu'il se proposait.

Après un mois d'attente, il lui fut répondu qu'il était impossible d'accéder à sa demande, parce qu'elle pourrait apporter une perturbation dans l'ordre établi du collège et provoquer la susceptibilité des autres régents ses collègues. M. *Wuillemin* ne se tint pas pour battu par cette fin de non-recévoir. Il en fit part à ses élèves et les convia à venir assister *gratuitement* à ses leçons, chez lui et dans son salon.

Il demeurait dans la seconde maison, située dans l'allée dite de la Biblio-

thèque publique, qui communiquait du haut de la rue Verdaine à la cour du Collège, tout près de l'Hôpital.

Telle était l'ignorance qui régnait à Genève sur les notions de la géographie, que pas un des écoliers présents à la première leçon, ne put expliquer ce qu'on est convenu d'appeler les quatre points cardinaux : Nord, Sud, Est, Ouest. C'est dire qu'il dut commencer ses démonstrations par les principes les plus élémentaires de la science géographique.

L'attrait qu'il sut donner à l'enseignement de cette nouvelle branche, lui attira bientôt une foule d'élèves des autres classes. Comment en pouvait-il être autrement, lorsqu'à la description des pays de l'Europe et des autres continents, il joignait des notions historiques, ethnographiques, industrielles, commerciales et topographiques du plus haut intérêt.

Malgré le retentissement que cette innovation eut dans le public, malgré l'approbation qu'elle rencontrait dans toutes les classes de la société, le conseil directeur fit la sourde oreille pendant trois années et se garda bien d'en faire mention dans ses rapports. Cependant, ne pouvant plus récuser le succès de cette nouveauté, il se décida enfin, en 1823, à se rendre à l'évidence, en déclarant que désormais l'étude de la géographie positive ferait partie des études classiques.

MÉRIL CATALAN.

CORRESPONDANCE.

Lugano, 17 janvier.

Monsieur le Rédacteur,

Les articles relatifs à l'enseignement de la composition et de la grammaire, qui ont paru à diverses reprises et sous divers titres dans votre feuille, m'ont suggéré quelques réflexions que je sou mets à vos honorables collaborateurs.

J'ai lu entr'autres avec beaucoup de plaisir les articles de M. Maillard, dont les idées se rapprochent beaucoup de celles que j'ai développées dans le cours normal de deux mois qui se fait chaque année dans notre canton.

Je me propose d'envoyer à l'estimable auteur un exemplaire de mon *Compendium des leçons que j'ai données sur l'enseignement de la langue italienne dans les écoles primaires*. Ces leçons commencées à Bellinzona, en 1864, ont eu de bons résultats dans les écoles dirigées par des maîtres intelligents. Comme dans les articles insérés par *l'Éducateur*, je n'ai pas cru pouvoir suivre un meilleur guide que les ouvrages du P. Girard, qui sont vraiment des ouvrages d'or.

Chargé également de l'enseignement de la calligraphie, j'ai cherché, comme on le verra dans la dernière partie de mon *Compendium*, à joindre la pratique à la théorie, et j'ai fait lithographier des spécimens d'écriture dans l'ordre où ils se présentent dans le texte. Ces spécimens forment

quatre livraisons distinctes et destinées à répondre aux exigences des diverses catégories d'élèves.

Dans l'un des derniers numéros de *l'Éducateur*, j'ai lu que *l'Histoire abrégée de la Confédération Suisse*, de Daguët, que j'ai traduite en italien, avait été introduite dans les écoles du Tessin. Ce n'est point l'abrégé en question qui a eu cet honneur, mais bien le grand ouvrage dont la dernière édition a été publiée à Lausanne, en 1865, et qui est fort apprécié de nos instituteurs.

En revanche, une seconde édition de l'abrégé, doit paraître cette année, avec une bonne carte de la Suisse, où l'on aura soin de faire figurer les noms des lieux dont il est parlé dans le livre. Cette carte historique rendra de bons services pour l'enseignement moyen. Nos cartes murales ne peuvent évidemment suppléer aux cartes que les élèves ont constamment sous les yeux. Nous vous serions bien reconnaissants, si vous aviez l'obligeance de nous faire connaître une carte qui rentrât dans nos vues.

GIOVANNI NIZZOLA, *professeur au Gymnase de Lugano.*

La lettre de M. Nizzola, que nous traduisons en italien, nous a rappelé que le compte-rendu que nous nous proposons de consacrer à son travail sur l'Histoire de la Suisse, n'a pas encore trouvé place dans les colonnes de notre *Revue*; car M. Nizzola ne s'est pas borné à une traduction du livre en question. Il y a joint un chapitre important sur la Suisse italienne, qui mérite mieux qu'une simple mention. D'autres ouvrages en langue italienne nous sont parvenus dans l'intervalle. Nous comptons en faire l'objet d'une récitation générale dans *l'Éducateur*, dès que les circonstances le permettront. A. D.

PARTIE PRATIQUE

PROBLÈMES. — *Pour les maîtres.*

1. Un paysan voudrait payer ses dettes. Il a déjà 1000 fr. en réserve et il calcule qu'en ajoutant à cette somme ce que produirait la vente d'un champ de ares 27,54 et d'un pré de ares 18,36 il aurait encore à payer le $\frac{1}{6}$ de ce qu'il doit; tandis que s'il vendait ce même champ et une vigne de ares 13,77, il aurait fr. 240,64 de trop.

Chercher la dette de cet homme, sachant que, à grandeur égale, la vigne vaut 2 fois le pré et celui-ci 2 fois le champ.

Pour les élèves.

2. Un robinet, dont le jet régulier a $0^m,01$ de diamètre, peut remplir en h. 4,23',20" un bassin contenant lit. 589,05. Avec quelle vitesse par seconde l'eau coule-t-elle?

YERSIN.

la cuve. Pour les $\frac{3}{4}$ de l'ouvrage, il leur faudra alors les $\frac{3}{4}$ de 8 h. 20' 30" ou 6 h. 15' 22" $\frac{1}{2}$. Si les ouvriers avaient fait les $\frac{3}{4}$ de leur travail à 11 heures, ils avaient dû commencer 6 h. 15' 22" $\frac{1}{2}$, avant 11 heures, soit à 4 h. 44' 52" $\frac{1}{2}$.

Nous avons déjà vu que la durée totale de cette opération était de 8 h. 20' 30" et que, au moment où les ouvriers s'étaient arrêtés, ils avaient déjà travaillé pendant 6 h. 15' 22" $\frac{1}{2}$; il leur fallait donc encore 2 h. 5' 7" $\frac{1}{2}$, pour achever leur ouvrage. Pour avoir fini à 4 h., ils devront recommencer leur travail 2 h. 5' 7" $\frac{1}{2}$, avant cette heure, c'est-à-dire à 1 h. 54' 52" $\frac{1}{2}$.

Une seule solution juste nous a été envoyée de l'école primaire d'Hermance (filles).

CHRONIQUE BIBLIOGRAPHIQUE

La librairie Charles Hermann, à la Chaux-de-Fonds, vient de rééditer en deux petits volumes, un ouvrage déjà avantageusement connu dans la Suisse Romande, comme manuel de lecture et de récitation. L'auteur, M. Jeanneret, secrétaire au collège de la Chaux-de-Fonds, a, dans cette seconde édition, apporté des changements notables qu'apprécieront Messieurs les instituteurs.

Premiers exercices de lecture et de récitation. Tel est le titre du manuel destiné aux classes enfantines. Dans la première partie (35 pages), exclusivement consacrée à donner aux enfants les notions élémentaires de la lecture, l'auteur a gradué une série de petits exercices bien appropriés pour le fonds et pour la forme au but qu'il s'est proposé.

La seconde partie (45 pages), renferme un choix judicieux de morceaux, empruntés pour la plupart à nos meilleurs écrivains nationaux. Ce sont d'excellents exercices pour habituer les jeunes enfants à lire correctement et avec expression. On pourra aussi les leur faire apprendre et cultiver ainsi leur faculté mémorative, en meublant leur intelligence de connaissances utiles, et en enrichissant leur vocabulaire toujours trop limité. Cette culture de la mémoire dès l'âge le plus tendre, laisse peut-être quelque chose à désirer dans nos écoles, à en juger par la difficulté qu'éprouvent souvent à s'exprimer, les jeunes gens les mieux qualifiés du côté de la nature et de l'instruction. Nous félicitons M. Jeanneret d'avoir assigné à la mémorisation une place importante dans son utile travail. Pour leur parler, dit Cicéron, il faut posséder une *forêt de paroles, sylva verborum*; et devenu homme, on ne trouve à propos pour s'en servir, que les mots appris quand on était encore enfant.

Le second manuel ou *premier livre de lecture et de récitation*, est une petite chrestomathie de 150 pages environ. Le style en est généralement simple, souvent même enfantin. Les sujets traités sont à la fois éducatifs, moraux, utilitaires, patriotiques, pieux et discrètement récréatifs. L'auteur a

voulu être utile et agréable à l'enfance et y a réussi. C'est un bon petit livre à mettre entre les mains des plus jeunes élèves de nos écoles. Ils y trouveront de nombreuses et belles compositions, où ils puiseront agréablement l'amour de la vertu, le dévouement à la patrie et tous les goûts élevés et délicats de la civilisation et du progrès. Peut-être même l'idéalité pieuse et morale s'y trouve-t-elle trop souvent au premier plan. Comme l'auteur, nous plaçons à la base de toute éducation sérieuse, la morale et la religion; mais à chaque page d'un livre éducatif, présenter aux lèvres de l'enfance ces deux riches coupes de la vie sociale, est-ce bien le plus sûr moyen de les lui faire aimer? Prodiguées, les richesses les plus précieuses perdent de leur valeur; et les meilleurs conseils cessent d'avoir prise sur l'esprit et le cœur de ceux qui les écoutent, quand on les leur répète à tout instant.

Personne également ne désire plus que nous voir l'instituteur entouré du respect et de l'affection de ses élèves. Mais pour atteindre ce but, il ne nous paraît pas nécessaire de la mettre dans la position assez délicatement embarrassante de leur faire lire ou apprendre des phrases accentuées comme celle-ci : « L'enfant bien élevé salue les vieillards, les personnes respectables, toutes celles de sa connaissance, et surtout ses maîtres d'école. » (Page 36.)

Ces réserves faites, nous affirmons de nouveau que ces manuels ne peuvent avoir qu'une influence éducative très-salutaire entre les mains de nos plus jeunes enfants.

G. S.

CHRONIQUE SCOLAIRE

VAUD. — Le Conseil d'Etat a chargé le Département de l'instruction publique d'occuper les loisirs forcés que les événements ont faits aux soldats français, en leur faisant donner des leçons.

C'est une heureuse idée qu'a eue là le gouvernement vaudois et qui devrait bien être imitée par les autres gouvernements des cantons où sont internés les débris de l'armée de Bourbaki.

— Le gouvernement a chargé le célèbre peintre Gleyre, l'auteur du beau tableau représentant la mort de Davel, de faire pour le Musée un portrait de M. Ruffy, le magistrat populaire et exemplaire, qui, après avoir occupé avec honneur un fauteuil au Conseil d'Etat, avait été jugé digne d'un des sept fauteuils du Conseil fédéral.

Ce culte des souvenirs nationaux honore le gouvernement vaudois et est d'un bon exemple pour notre jeunesse républicaine, ainsi que pour les citoyens appelés aux fonctions publiques. Il est beau et bien de proclamer par des actes comme celui-là que l'homme mort, tout n'est pas mort, et que le sentiment des vertus civiques se perpétue dans les générations qui s'élèvent. Il n'est que trop de cantons où le respect du passé et des hommes les plus utiles à la chose publique, s'oblitére et s'efface, même complètement, au bout d'une

génération ou deux. Et, chose digne de remarque, c'est dans les cantons les plus attachés en apparence aux traditions, que se manifeste cet oubli, ce dédain déplorable des illustrations les plus réelles, les plus méritées. On ne prend pas même la peine de sauver de l'ignominie du brocantage ou des enchères publiques les portraits des citoyens éclairés et qui ont honoré leur patrie par leur éloquence, leurs talents administratifs et les services rendus à l'Etat, à l'Eglise, à l'Ecole, au progrès et aux libertés publiques.

GENÈVE. — Le Conseil d'Etat de ce canton a pris également la décision de faire donner un cours élémentaire aux soldats français internés dans ce canton, pour occuper leurs loisirs forcés d'une façon utile pour eux et pour leur pays.

ETATS-UNIS. — Quelques jours avant le Congrès pédagogique de Neuchâtel, se réunissait à Louis-Ville le premier Congrès d'instituteurs qu'ait vu s'assembler l'Amérique du Nord. M. Tschoudi, instituteur suisse établi aux Etats-Unis, qui rend compte de cette assemblée, a oublié de nous indiquer le nombre des membres présents. Mais, en revanche, il donne des détails assez intéressants sur les travaux du Congrès américain. Le principe de l'intuition a été proclamé et les règles suivantes adoptées pour cet enseignement :

1° Tout enseignement doit être intuitif. 2° Les objets doivent être mis sous les yeux des élèves. 3° Le dessin ne suffit pas et les figures ne doivent être employées que lorsqu'il est impossible de se procurer les objets. 4° La méthode intuitive doit avoir pour but de développer l'esprit d'observation et de la notion et du langage tout à la fois. La question de la discipline a fait l'objet de vives discussions. La minorité voulait abolir les peines corporelles ; la majorité s'est prononcée pour leur maintien, mais dans le cas seulement où les autres moyens se trouvent insuffisants. On a entendu avec étonnement et presque indignation un maître d'école de Détroit, un nommé Schneck, avancer qu'en Allemagne les instituteurs se faisaient un bonheur de tourmenter leurs élèves et que les enfants des riches y jouissaient seuls des bienfaits d'une bonne instruction. On a répondu avec beaucoup de sens à ce monsieur qu'il paraissait ne connaître, en fait d'Allemagne, que le Mecklembourg, le pays de cocagne de la bastonnade.

L'un des meilleurs fruits du Congrès américain, c'est la création de la *Feuille scolaire américaine*, feuille mensuelle d'un format à peu près pareil à celui de l'*Educateur*. Les numéros parus contiennent des articles sur l'éducation des femmes, l'enseignement de la géographie, sur l'instruction obligatoire, une chronique bibliographique, des communications relatives aux sciences et à la littérature.

Le Rédacteur en chef, Alex. DAGUET