

Objekttyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **25 (1889)**

Heft 8

PDF erstellt am: **22.07.2024**

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.

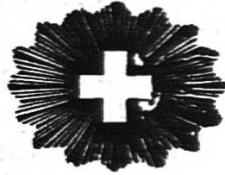
Haftungsausschluss

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 — HUMANITE — PATRIE

LAUSANNE

XXV^e Année.



15 AVRIL 1889.

N^o 8.

L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE PAR

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE

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

SOMMAIRE : Pédagogie scientifique. — Anthropologie : Etude de l'homme. — Le congrès international de l'enseignement primaire à Paris. — Les travaux manuels à l'école primaire. — Histoire nationale : A propos de la bataille de Morgarten. — Correspondance vaudoise. — **Genève** : Les questions du congrès de Lausanne. — Bibliographie. — PARTIE PRATIQUE : Exercices et remarques sur la *Règle de trois* (suite). — Questions d'examens. — Comptabilité.

PÉDAGOGIE SCIENTIFIQUE

Les *Feuilles suisses* pour l'enseignement éducatif que publie M. Wiget, à Coire, et qui ont remplacé les *Feuilles grisonnes*, renferment un article de fond d'une certaine étendue, sur le principe qui doit dominer dans l'enseignement en général. Cet article est intitulé : *De l'intérêt comme principe de l'enseignement*. Mais la difficulté est précisément dans le choix des matières propres à exciter cet intérêt chez les élèves.

La variété est certainement un attrait et les anciens disaient déjà : *Varietas delectat*. La variété plaît au jeune âge et même aux adultes. Toutefois si l'on en croyait le philosophe germanique, c'est moins de la variété des leçons que de leur qualité intrinsèque que dépendrait leur action sur les jeunes esprits.

L'auteur de l'article raconte ce qui suit :

Herbart avait fait à Zurich la connaissance personnelle de Pestalozzi, en 1798. L'année suivante, il alla voir une école à Berthoud où le vaillant éducateur était lui, bien plus qu'il ne le fût plus tard à Yverdon.

Là, ce qui frappa l'observateur, ce furent le laconisme et la sévérité de la Méthode. Aussi se demandait-il comment un homme

qui avait mis tout son cœur à l'œuvre de l'éducation de la jeunesse, ne songeait pas davantage à égayer un peu son enseignement et à mêler l'agréable à l'utile. « A la vérité, remarque Herbart, j'étais déjà arrivé par mes essais et mes expériences personnelles à reconnaître aux enfants plus d'intelligence qu'on ne leur en suppose d'ordinaire. Depuis longtemps même, je regardais une concentration claire et habile des choses enseignées comme le seul véritable assaisonnement de l'instruction. Mon grand idéal consistait dans un enchaînement systématique et rigoureux, comme seul capable de satisfaire complètement l'esprit et de répondre à ses besoins. Et j'appris que justement cet enchaînement était le but persévérant des efforts et des appréciations du chef de l'Ecole de Berthoud.¹

Voici quelques observations que nous suggère la lecture de ces lignes :

L'enchaînement des parties de l'enseignement (il faut le croire puisqu'Herbart le dit) contribua au succès de ce qu'on appelle la méthode de Pestalozzi. Cependant plusieurs de ses disciples ont dit qu'il ne se piquait pas de suivre un plan et qu'il y avait de l'Eclectisme dans son fait. D'autre part, sa manière d'enseigner, l'auteur de l'article de Coire le reconnaît, était *objective* et tendait à faire pénétrer les connaissances par les sens comme Coménius. C'est pourquoi un visiteur, Maurice Glayre, de Romainmôtier, l'un des cinq magistrats qui formèrent le premier directoire helvétique, pouvait résumer ses impressions en disant au grand éducateur : Vous voulez *mécaniser* l'instruction.

Pestalozzi avait eu l'air d'abord d'accepter ce jugement qui était soi-disant un éloge dans la bouche de Glayre, cet ancien secrétaire du dernier roi de Pologne Stanislas Poniatowsky, mais qui serait le contraire aux yeux de tout pédagogue sérieux et digne de ce nom. Pestalozzi le sentit ensuite et traduisit ainsi sa méthode : *Je veux psychologiser l'instruction*, c'est-à-dire qu'au lieu de la faire entrer par les sens, il cherchait plutôt à tirer parti des forces vives et *innées* de l'enfant pour lui faire trouver l'instruction par lui-même ; ce qui est la méthode sagement et vraiment pédagogique. Rousseau l'avait déjà préconisée et Herbart devait préciser la chose en disant : *Faites trouver à l'enfant tout ce qu'il peut trouver par lui-même*. Seulement Pestalozzi ne se trompait-il pas gravement, quand il voulait faire inventer toutes choses à l'enfant, même le dessin ? En quoi il fut justement critiqué par les commissaires envoyés par la *Diète suisse*, Abel Mérian de Bâle, surtout, le principal expert pour les arts et dont le Père Girard a exprimé l'opinion et la sienne dans le rapport sur l'Institut d'Yverdon où il parle des grossières ébauches et

¹ Herbart, à propos de l'écrit de Pestalozzi intitulé : *Comment Gertrude instruit ses enfants*.

des caricatures que produisaient ces tentatives d'invention dans un art qui est essentiellement d'imitation et pour lequel les modèles sont nécessaires.

A. DAGUET.

ANTHROPOLOGIE

Etude de l'homme.

Pour l'étude de l'homme, partant pour celle de l'enfant, à la fois physiologique et psychologique, la connaissance de l'ordre dans lequel les SENS opèrent est très important. Or, il paraît, d'après les expériences faites, que, des sens, le plus parfait chez l'homme serait le toucher, le goût viendrait en second lieu, la vue ensuite, l'ouïe en quatrième rang, l'odorat en dernier lieu.

Ce développement du toucher explique comment on est parvenu à instruire les aveugles.

Chez les animaux les sens qui l'emportent varient selon l'espèce. Chez les oiseaux, c'est la vue; elle ne viendrait qu'au quatrième rang chez les quadrupèdes. On sait combien le flair est développé chez le chien.

De certaines analogies entre l'homme et l'animal, quelques physiologistes, comme l'américain Edwin Emerson, en ont inféré une similitude, une parité presque complète. En France aussi (témoin M. Geoffroy St-Hilaire) on a exprimé la même idée. « On connaît chez les animaux, dit M. St-Hilaire, le sentiment de la conscience et même celui de la propriété. »

Nous dirions au rebours : Le sentiment de la propriété ou de la possession et celui de la conscience, mais dans le sens restreint du *Bewusstsein* (conscience de son être).

On a dit aussi qu'il n'y avait qu'une différence *quantitative* et non *qualitative* entre l'homme et l'animal.

M. Emerson attribuant la personnalité à l'animal, veut qu'il ait des règles de conduite et même la *conscience*. « Un chien, dit-il, paraît avoir » pleine conscience de son être. Il chasse avec autant d'ardeur que » l'homme et prend un intérêt ardent à toutes les péripéties de l'expédition ; on le voit sauter de joie après un succès et porter la queue basse » après un échec. De quel droit lui contester la conscience ? »

« A la vérité, poursuit M. Edwin Emerson dans un article reproduit par » le journal *Le Temps* de Paris, le chien n'a jamais étudié les systèmes de » philosophie ; il reste parfaitement insensible aux idées de Descartes et à » son fameux raisonnement : *Je pense, donc je suis*. Mais on peut en dire » autant de l'enfant qui roule à terre avec lui et même, les trois quarts du » temps, de l'adulte qui l'emmène à la chasse. »

Que l'animal, le chien, le cheval, les animaux les plus intelligents, aient la conscience d'eux-mêmes, nous ne songeons pas à le nier. Mais entre cette conscience de son être, de ses actions du moment et la conscience morale (en allemand *gewissen*), il y a loin, c'est-à-dire toute la distance d'une véritable personnalité à une personnalité incomplète. Si l'enfant qui se roule à terre avec le chien et l'adulte qui l'emmène à la chasse, n'ont pas plus de philosophie que le chien, il y a entre eux cependant cette différence essentielle que tous deux seront capables de comprendre Descartes, s'ils sont bien doués intellectuellement et veulent s'en donner la peine ; ce que le chien ne pourra jamais faire.

Il est au monde une vérité déjà bien vieille, mais qu'on ne saurait trop proclamer ; c'est que les animaux, quelque intelligents qu'ils soient, n'ont pas fait de progrès depuis le commencement et depuis ce sympathique chien d'Eumée, le porcher d'Ulysse, qui reconnaissait son maître après plus de vingt ans d'absence.

Qu'on m'aïlle soutenir, après un tel récit,
Que les bêtes n'ont point d'esprit ;
Pour moi, si j'en étais le maître,
Je leur en donnerais aussi bien qu'aux enfants.
Ceux-ci pensent-ils pas dès leurs plus jeunes ans ?
Quelqu'un peut donc penser, ne pouvant se connaître.
*Par un exemple tout égal,
J'attribuerais à l'animal
Non point une raison selon notre manière
Mais beaucoup plus aussi qu'un aveugle ressort.*

Excellent Lafontaine, tu as dit si juste qu'il n'y a rien à ajouter à ton raisonnement. Pour être familière et ornée d'une versification pleine de charme, ta philosophie est plus profonde que celle de ces penseurs qui croient dire du neuf en assimilant l'homme à la bête. A. DAGUET.

Le congrès international de l'enseignement primaire à Paris.

Dans un article de la *Revue pédagogique* de Paris, où l'un des hommes les plus distingués de France, M. Compayré, cherche à montrer l'importance du congrès qui se réunira à Paris en août et en fait connaître l'organisation en la justifiant, nous trouvons les chiffres suivants :

Ce congrès comptera 1300 membres français, à savoir :

- 600 instituteurs et institutrices primaires ;
- 200 inspecteurs primaires ;
- 99 inspecteurs d'académie ;
- 150 directeurs et directrices d'écoles ;
- 75 délégués des écoles primaires supérieures ;
- 64 professeurs d'écoles normales ;
- 17 recteurs ;

sans parler d'instituteurs coloniaux, de délégués des sociétés d'éducation.

Ne sont pas compris les délégués étrangers, que nous désirons, dit M. Compayré, voir arriver dans le plus grand nombre possible.

Ce congrès sera bien, ajoute M. C., l'image fidèle de l'enseignement primaire. Les instituteurs réunis au Havre avaient rêvé autre chose : un congrès purement français et composé uniquement d'instituteurs français et dans le but avoué de constituer une fédération d'instituteurs. « Ce projet, » dit M. Compayré, partait d'une idée fausse. On oubliait que les instituteurs sont des fonctionnaires publics et qu'ils ne sauraient avoir la prétention de sortir du rang pour constituer à eux seuls une sorte de ligue, » association pleinement autonome et indépendante, choisissant librement ses chefs et s'administrant elle-même. Mais une fédération d'instituteurs, » ce serait un *Etat dans l'Etat*, un commencement d'*anarchie*. »

En parlant du choix des questions, M. Compayré, en faisant remarquer que deux des questions posées ont déjà été traitées au Havre, estime qu'elles n'ont été qu'effleurées et demandaient à être approfondies ou discutées à nouveau par des hommes d'école des divers pays où elles sont à

l'ordre du jour comme en France. Quant à la question des institutrices, elle est d'autant plus à sa place que pendant qu'en Allemagne on semble disposé à tout refuser à la femme et qu'aux Etats-Unis, c'est l'opinion contraire qui prévaut, en France, par une sorte de juste milieu, on paraît vouloir tenir la balance égale.

M. Compayré termine son exposé en rappelant les progrès faits en France dans le domaine scolaire et auxquels rend hommage le plus illustre des pédagogues américains, Horace Mann, qui placerait au premier rang les écoles françaises qu'autrefois il ne jugeait pas dignes d'un examen attentif, pendant qu'il prodiguait les éloges aux écoles d'Allemagne et même d'Angleterre.

A. DAGUET.

Les travaux manuels à l'école primaire.

Les *Archives de l'Ecole Suisse* qui se publient à Zurich par les soins éclairés et persévérants de M. le Dr Otto Hunziker, nous font connaître un écrit sur ce sujet dont l'auteur est un pédagogue autrichien et de Vienne même, la capitale de l'empire. Après avoir examiné et pesé les arguments pour et contre l'introduction de ces travaux à l'Ecole primaire, l'écrivain en question se prononce pour la *négative*, surtout par la considération que l'éducation morale en souffrira plus que la culture intellectuelle.

Les travaux manuels ne rencontreraient pas les mêmes objections, s'ils étaient facultatifs comme à Bâle et à Neuchâtel.

Pourquoi vouloir, au nom de la liberté toujours *imposer d'en haut* et désorganiser ce qui est, au profit d'une innovation dont l'expérience n'est pas faite, mais dont on est certain qu'elle éloignerait de l'école beaucoup d'enfants qui la fréquentent actuellement. Le siècle n'est-il pas déjà assez porté à la matérialisation et à l'industrialisme ? Faut-il commencer avec la tendre enfance ?

Nous avons reçu de *Santiago* (Chili), une brochure en espagnol sur les travaux manuels, dont nous pensons dire un mot à propos de ce qui se passe dans ces contrées lointaines en matière d'instruction publique et où on fait de très grands efforts pour introduire les améliorations scolaires de l'Europe. L'auteur est un instituteur primaire, M. Claude Matte, qui est allé étudier le travail manuel jusqu'en Suède.

HISTOIRE NATIONALE

A propos de la Bataille de Morgarten (1315).

En voyant un millier et quelques centaines de guerriers des Waldstætt, parmi lesquels dominaient les Schwyzois, battre une armée autrichienne à Morgarten, on s'étonne de cette victoire remportée par une troupe de pâtres sur des chevaliers, leurs hommes d'armes et des bourgeois des villes autrichiennes plus exercés, semble-t-il, au métier de la guerre. Mais, comme on le faisait observer dans les *Mittheilungen des historischen vereins des cantons Schwyz*, les guerriers de ce canton n'étaient pas aussi étrangers à l'art de la guerre, qu'on se le figure. D'abord, il y avait probablement des Schwyzois dans l'armée de l'empereur Frédéric II de Hohenstaufen qui assiégeait Faenza, la ville papale en 1240, quand ce prince leur donna non une Constitution mais une chartre qui les plaçait simplement sous la protection impériale. Il y avait, dit M. de Liebenau, des Schwyzois et des Uranais dans les troupes

qui combattaient en 1253 pour l'abbé de St-Gall contre l'Evêque de Constance.

En 1263, le grand baron des Grisons, Donat de Vaz avait des hommes de Schwyz dans le corps d'armée avec lequel il battit les troupes de l'abbé de St-Gall qui cherchait à s'emparer de Rapperschwyl. Il y avait également des Schwyzois et sans doute aussi des Uranais et des gens d'Underwald dans les 1500 guerriers qui suivirent le roi Rodolphe de Habsbourg dans sa guerre contre la Bourgogne en 1289 et s'y signalèrent par leurs exploits. Mais ces expéditions n'avaient pas pour les confédérés l'importance qu'eut la victoire de Morgarten « sans laquelle » dit le général de Zurlauben, dans ses *Tableaux de la Suisse*, « cette république n'aurait jamais existé. »

Morgarten c'est le *baptême* de sang des Confédérés dont Sempach et Næfels devaient être la Confirmation.

On sait les causes de la guerre.

Le sac de l'Abbaye d'Einsiedeln par les Schwyzois dans la nuit du 14 janvier 1314 en est l'occasion ou une cause seconde. La première est le dessein du duc Léopold-le-Glorieux de recouvrer sa domination sur Schwyz et de contraindre les Waldstæten à reconnaître pour roi son frère aîné, Frédéric d'Autriche, qui disputait la couronne impériale à Louis de Bavière. Nous ne referons pas le récit de la bataille. On parle de 50 *bannis* comme ayant beaucoup contribué à la victoire. Ces bannis faisaient, à ce qu'il paraît, partie de l'avant-garde qui attendait l'ennemi au *Zigerfluh* à la frontière de Zoug et Schwyz, sur l'ancienne route de Halselmatt et Schorren. Le gros de l'armée, attiré par le bruit, se serait porté près d'Acker et Warth où les Autrichiens se trouvaient pris comme dans un boyau où il n'y avait pas place pour *trois* cavaliers.

Le plan du duc Léopold d'attaquer à l'improviste les Schwyzois échoua comme on dit. par l'avertissement qu'aurait donné aux Schwyzois un seigneur du voisinage, Henri de Hunnenberg. C'est le chroniqueur bernois Justinger qui a le premier parlé de la flèche de Henri de Hunnenberg, lancée avec un billet qui contenait ces mots : « *Sur vos gardes à Morgarten la veille de St-Othmar.* »

Quelques doutes se sont élevés sur l'authenticité de cet épisode qui a fait le sujet de controverses entre les savants des cantons allemands, sans aboutir à un résultat tout à fait définitif. D'après une chronique, ce serait le comte de Toggenbourg qui aurait averti les Schwyzois après avoir en vain essayé du rôle de médiateur.

A. DAGUET.

Correspondance vaudoise.

Nous recevons de M. Isabel, instituteur primaire, à Villars sur Ollon : une réponse aux questions posées par M. Vauclair, relativement à la plus ancienne bibliothèque connue et au Plin de l'Allemagne. Mais l'honorable correspondant ne nous dit rien de nouveau à ce sujet, sinon qu'il y avait aussi des bibliothèques dans chaque synagogue depuis les temps de Moïse. Il est probable que les Hébreux eurent de bonne heure des collections de la Thora (loi) et des livres sacrés. Mais ce n'étaient là que des collections spécialement religieuses et patriotiques qui ne peuvent rivaliser avec les grandes bibliothèques de Thèbes et de Babylone. Celle d'Alexandrie ne vint que plus tard sous les Ptolémées. Où M. Isabel trouve-t-il le fait que la bibliothèque de Paris est la plus ancienne de l'Europe ?

— M Isabel nous communique par le même envoi une liste de *locutions vicieuses* en usage dans les campagnes vaudoises et qui ne se trouvent pas, dit-il, dans le petit livre *Parlons français*, de M. Wuarin. Mais il y a un triage à faire dans cette liste. Les phrases par trop ridicules ou grossières ne doivent figurer que lorsqu'elles sont d'un usage un peu général. Nous n'en citerons que quelques-unes qui ont plus cours que d'autres et parmi les gens qui ne sont pas tout à fait illettrés :

Ainsi : il tient des domestiques, pour dire qu'il a des domestiques.

La route était très *plaisante*, pour dire agréable.

Il *se rentournait* tout seul, pour il rentrait ou retournait tout seul.

Quand l'hiver vient, *il se tient* près des habitations, pour dire il se rapproche des habitations.

Se *tirer près* se dit aussi des gens qui cherchent à se faire bien venir de quelqu'un.

Boilles, brantes, pour hottes à vin, hottes à lait ; une casse, pour un puits.

Craissu, crozet. • Lamartine a dit dans le *Tailleur de pierres de Saint-Point* : *Voilà l'hiver, ils se chauffent à la lueur du creusier en taillant le chanvre.*

Le mot *rèche*, que M. Isabel met au rang des locutions vicieuses, tout en citant A. Daudet, est déjà employé par J.-J. Rousseau (*Nouvelle Héloïse*) et se trouve dans Littré que notre correspondant devrait bien consulter.

M. Isabel se demande si on doit dire : on tond les moutons deux fois l'an, le printemps et l'automne, ou au printemps et en automne ? — Ces deux manières de parler sont également françaises ; pourquoi en limiter le choix à une de ces façons de dire ?

Rappercher les vaches, c'est une expression très pittoresque. Malheureusement elle n'est pas française ; on a, il est vrai, la ressource de la mettre en italique, comme Töppfer l'a fait pour les mots : un *risolet*, (un rieur d'habitude).

La *luze* ou *luge*, pour un traîneau, est généralement admis dans la Suisse romande. Mais chacun sait bien que c'est un terme local, un provincialisme.

Nous remercions M. Isabel de sa communication et nous lui savons gré d'avoir pris sur ses occupations le temps de nous écrire. A. DAGUET.

SECTIONS CANTONALES

Correspondances et communications diverses.

GENÈVE

Les questions du Congrès de Lausanne

devant la société pédagogique genevoise.

Notre société pédagogique a recommencé la série de ses travaux par une discussion très approfondie des deux questions posées en vue du Congrès de Lausanne. Un public des plus nombreux assistait aux séances des 7 et 21 mars dernier. A cette occasion le comité entrant en charge, qui possède en la personne de M. Louis Favre, un président jeune, actif et persévérant, a adressé à tous les membres du corps enseignant genevois un appel chaleureux, les invitant à se grouper tous, sans exception aucune et sans arrière-pensée en un seul faisceau, dont la société pédagogique sera le

lien; afin que par l'union, et la cohésion, il acquière la force qui seule pourra donner une valeur et un poids réels à ses décisions. C'est ce qu'a rappelé le président lorsqu'au début de la séance du 7 mars, il a esquissé le programme que s'est tracé le nouveau comité. Ce programme comprend entre autres la mise à l'étude des questions sociales qui ont pour objet l'amélioration du sort de l'enfance malheureuse et abandonnée. M. L. Favre saluant avec joie la présence de M. Gavard, président du Département de l'Instruction publique et celle de M. Bouvier, directeur de l'enseignement primaire et secondaire, au sein de cette assemblée, voit dans ce fait une preuve certaine de l'intérêt que porte à notre société et à ses travaux, l'autorité scolaire; ce doit être un encouragement pour les timorés qui se tiennent à l'écart, et un gage de réussite pour le programme qui vient d'être développé. En terminant, l'orateur a rappelé la mémoire du regretté Hermann Krauss, ancien président de la société pédagogique, qui a laissé un large vide dans les cœurs et dont la place était marquée dans le corps enseignant. A la suite de ce discours, la société s'est occupée des questions à l'ordre du jour.

C'est M. Ch. Thorens qui a présenté le rapport sur la première question : raccordement de l'école primaire avec l'enseignement secondaire. L'honorable rapporteur a regretté tout d'abord que la question ait été présentée sous la forme adoptée par le comité central. Il estime en outre qu'on perd beaucoup de temps à étudier des choses inutiles. Est-il bien nécessaire d'apprendre le latin et le grec? Et puis, à quel âge doit on commencer cette étude? A douze ans, à dix ans, à huit ans? Ces questions ont beaucoup occupé et même passionné les membres du corps enseignant genevois ces dernières années. Il semble à M. Thorens que pour la plupart des enfants, on ferait mieux de ne pas commencer du tout l'étude d'une langue qui ne leur sera jamais d'aucune utilité.

Les langues vivantes sont bien préférables : elles conduisent à tout; plus on travaille une langue étrangère, plus on se perfectionne dans la sienne; un enfant qui étudie l'allemand saisit par contre-coup bien mieux la valeur des différents cas de la langue française.

Les élèves qui fréquentent les collèges classiques appartiennent en général à une classe aisée et instruite : ils sont entourés chez eux de personnes qui s'expriment, non pas en latin, mais dans un français pur, correct. C'est dans cette langue qu'ils entendent leurs parents émettre leurs idées sur les événements du jour, sur les découvertes récentes. — Si l'on examine l'étude d'autres branches, celle des mathématiques, par exemple, on peut arriver aux mêmes conclusions savoir, que c'est bien plutôt à l'enseignement secondaire à coordonner ses programmes qu'à l'école primaire à réformer les siens. L'école primaire, conclut M. Thorens, doit être considérée comme la base rationnelle de tout l'enseignement, dût-il même se poursuivre jusqu'à l'université. C'est ce qu'a compris et mis en pratique le législateur genevois de 1886. Est-il dès maintenant permis de porter un jugement définitif sur cette œuvre considérable? Non, mais on peut néanmoins prévoir un progrès certain lorsque tout l'engrenage fonctionnera normalement. C'est pourquoi, le corps enseignant demande qu'à l'exemple de ce qui vient d'être fait à Genève, les programmes de tous les établissements scolaires soient révisés de manière à former un ensemble harmonique dont chaque partie forme un tout bien défini.

Ce rapport a de tout point été approuvé par l'assemblée et plus particu-

lièrement par M. Gavard qui a prononcé à cette occasion un remarquable discours dans lequel il s'est fortement élevé contre la tendance qu'on a de vouloir faire de l'école primaire une pépinière destinée à fournir à l'enseignement secondaire des sujets tout préparés. Il n'en est rien. L'école primaire doit être, non une pépinière, mais la base fondamentale, le premier échelon d'une organisation qui conduira l'enfant à la carrière de son choix, en satisfaisant ses goûts et ses aptitudes. C'est dans cette esprit qu'a été conçue la nouvelle loi; l'organisation qu'elle consacre comprend trois cycles concentriques d'études: le cycle primaire, le cycle secondaire et le cycle supérieur. Chacun forme un tout indivisible et cependant se relie directement avec le suivant ou le précédent.

L'école primaire, telle que la conçoit l'orateur, forme un tout harmonique dont aucune partie ne peut être détachée. Elle fournit un minimum de connaissances suffisant pour les élèves qui se destinent aux carrières manuelles, mais indispensable à ceux qui franchiront le cycle secondaire pour arriver aux carrières scientifique ou libérale. Ce minimum acquis, l'enfant sera beaucoup mieux armé pour les études scientifiques ou classiques; lorsqu'il se sera rendue familière sa langue maternelle, il pourra se livrer à l'étude des langues mortes, ou mieux encore à celle des langues vivantes qui leur seront bien plus utiles que les précédentes.

Quant à rechercher « si les programmes de l'enseignement primaire et ceux de l'enseignement secondaire permettent aux parents de laisser leurs enfants à l'école primaire assez longtemps pour juger des aptitudes de ceux-ci à faire des études secondaires soit classiques, soit spéciales, » l'honorable président de l'Instruction publique pense qu'il serait préférable d'étudier les moyens d'éclairer les parents sur l'opportunité d'envoyer leurs enfants au Collège un an ou deux seulement, quitte à les retirer ensuite avant qu'ils en aient franchi le cycle complet. Si l'on résout cette question, on arrivera à n'avoir plus ni fruits secs ni déclassés, mais chacun restera à la place que lui assignent ses goûts, ses aptitudes et sa position sociale.

La seconde question: enseignement du dessin, avait pour rapporteur M. Louis Gilliéron, l'actif organisateur des leçons de travaux manuels dans nos écoles primaires.

Cette question est l'une de celles qui s'imposent à l'attention des hommes d'école, aujourd'hui que la pédagogie, abandonnant le classicisme d'antan accomplit une évolution bien accentuée vers l'utilitarisme et le positivisme qui caractérisent notre époque. Le comité central a donc été bien inspiré en mettant ce sujet à l'étude pour le prochain congrès.

Le rapport de M. Gilliéron débute par un coup d'œil rétrospectif sur la manière dont l'enseignement du dessin était compris dans nos écoles depuis une vingtaine d'années. Celui-ci dépendait presque entièrement du plus ou moins d'initiative des régents qui, suivant leurs goûts, leurs aptitudes, leurs caprices, quelquefois, donnaient des leçons fort peu fructueuses, quant aux résultats, car elles ne consistaient le plus souvent qu'en copies serviles de modèles lithographiés ou préparés au tableau noir, modèles extraits d'une méthode quelconque dont le maître ignorait peut-être lui-même la base.

Depuis cette époque, à Genève comme ailleurs, de louables efforts ont été faits pour doter nos écoles d'une méthode vraiment rationnelle et donnant quelque unité à l'enseignement du dessin. Jusqu'à présent, ces

efforts étaient restés à peu près stériles, parce que les différentes méthodes préconisées tenaient peu ou pas du tout compte de la nature de l'enfant, s'oubliaient dans les préambules et les détails et retombaient toujours dans la copie servile citée plus haut.

Le but de cet enseignement, a dit M. Gilliéron, est de permettre à l'enfant de pouvoir, à un moment donné, exprimer sa pensée aussi bien par un dessin que par des mots, à la compléter lorsque la parole est insuffisante, et à lire celle d'autrui; tout cela au moyen des différents procédés en usage dans ce domaine: plan, élévation, coupe, perspective, etc. Il doit lui permettre, lorsque plus tard il sera apprenti, de lire un dessin industriel et de le comprendre de manière à pouvoir exécuter l'objet qu'il représente. De même il doit mettre la jeune fille en état d'interpréter un patron et couper un vêtement d'après ce patron. Enfin, il doit également concourir puissamment à développer le goût et le sens esthétique des élèves.

Il résulte de cette définition, que toute méthode qui tiendra compte de la nature de l'enfant et qui poursuivra le but décrit dans les lignes précédentes, sera la bonne, la vraie méthode rationnelle à introduire dans l'école.

Tels sont les principes qui ont inspiré les auteurs du programme de dessin récemment mis en vigueur dans le canton de Genève. Sans vouloir préjuger de leur effet, nous pouvons dès l'abord affirmer que cette méthode qui procrit absolument l'usage des modèles à copier servilement, mais qui consiste à montrer un objet à l'enfant, le lui faire analyser et trouver les formes simples, en même temps qu'il acquiert des idées de style par la notion de symétrie qu'on s'applique à lui faire trouver. — Cette méthode appliquée intelligemment, disons-nous, a déjà permis de constater des progrès surprenants sur la majeure partie des élèves. Elle les charme par le fait qu'elle leur permet d'exécuter sans trop de peine des dessins d'objets qu'ils ont sous les yeux ou entre les mains; en un mot, elle les conduit à un résultat tangible, certain.

Quant à savoir si le personnel enseignant est suffisamment préparé. M. Gilliéron répond hardiment non! « N'en ayons pas honte », ajoute-t-il. « Nous ne pouvons savoir ce que nous n'avons pas appris; d'ailleurs nous ne sommes pas les seuls si nous en croyons ce que nous rapportent les journaux pédagogiques français, belges, etc. Que le corps enseignant se mette dès maintenant courageusement à l'œuvre pour compléter sa préparation sur ce point. »

Dans ce but l'honorable rapporteur préconise l'institution de cours normaux facultatifs, subventionnés par les cantons et la Confédération, c'est-à-dire des cours analogues à ceux qui ont eu lieu depuis quelques années dans diverses villes de la Suisse, concernant les travaux manuels.

La discussion animée, mais exempte de contradiction, qui s'est engagée sur ce rapport, démontre que la société pédagogique partage généralement les vues de M. Gilliéron, preuve en est le vote unanime des conclusions qu'il a présentées et qui représenteront par conséquent le point de vue genevois au congrès de Lausanne.

Alf. SCHUTZ.

BIBLIOGRAPHIE

LA MÉDISANCE, autobiographie. — LE PRINCE NOIR, souvenir d'un cheval (etc.) Bridel.

Deux volumes captivants et d'une originalité de bon aloi. Le premier met

la *Médisance* en scène et en fait un être de raison qui prend plaisir aux malheurs qu'elle cause et dont sont victimes une jeune Anglaise et un jeune Polonais.

Le jeune homme meurt de désespoir dans les prisons de la Russie pendant que la jeune miss se meurt de désespoir à Londres de l'abandon supposé de celui qu'elle aime. La *Médisance* jouit de ce double malheur comme du triomphe final de ses manœuvres déloyales. Très moral, ce récit est propre à faire honte aux médisants et aux calomniateurs, s'ils savent encore rougir. Il y a longtemps qu'on l'a dit : un diffamateur est pire qu'un assassin ; l'un ne vous ôte que la vie, l'autre vous enlève l'honneur sans lequel la vie n'a pas de prix.

Le *Prince Noir* est un cheval qui raconte ses destinées au service des divers maîtres qu'il a servis et ses compagnons d'écurie, avec une telle vie qu'on s'y attache comme à un ami. Et de fait, si l'on en excepte le chien dont il est aussi parlé en passant, quel meilleur ami de l'homme que le cheval à la façon du *Prince Noir*, ainsi nommé de sa couleur. Il y a dans ce livre d'excellentes leçons de morale et d'humanité, pour tous ceux qui ont des chevaux, et même pour tous ceux qui, comme l'auteur de ces lignes, n'en ont jamais eus. C'est un livre à mettre dans toutes les bibliothèques populaires.

A. D.

PETIT A PETIT, premier livre de lecture, par deux sœurs.¹

Ce petit volume renferme d'abord les majuscules puis les minuscules et enfin des mots de deux lettres, de trois avec des exercices gradués, d'après la complication des syllabes et non comme la plupart des manuels d'après le nombre. Tel mot de quatre et cinq syllabes comme *camarade*, *locomotive* est plus facile à épeler que des mots comme *deuil* et *pays*. La méthode consiste à laisser épeler par cœur, longtemps avant de montrer aucune lettre pour faciliter la tâche de l'instituteur et par économie de temps « Nous connaissons, disent les auteurs des personnes qui se servent avec succès de *Petit à Petit*, pour enseigner à lire aux enfants en peu de temps sans épeler. La seconde partie du livre contient de jolies historiettes. Viennent ensuite des remarques sur quelques difficultés d'orthographe et de prononciation. Ce livre est autorisé par le Département de l'Instruction publique.

A. D.

Rectification. Dans le dernier numéro (article bibliographique) le nom de M. *Sauvain* a été écrit Jauvain.

PARTIE PRATIQUE

ARITHMÉTIQUE

Exercices et remarques sur la règle de trois (Suite).

1. Une troupe de pionniers ayant creusé, dans un certain temps, un fossé long de 110 m. et large de 56 centimètres, on demande quelle serait la longueur d'un fossé creusé dans le même temps, et qui mesurerait 48 cm. de largeur ? R. m. 128,33. (Genève).

2. Un capitaine de navire, dans la prévision de tenir la mer pendant 6 mois, a fait une provision suffisante pour nourrir son équipage et ses

¹ Bridel, Lausanne, 1^{re} édition, 96 pages.

passagers dont le nombre total est de 256 personnes ; mais au moment de partir il apprend qu'il devra tenir la mer pendant 8 mois ; combien devrait-il laisser de passagers pour être en mesure d'effectuer la traversée sans faire de nouvelles provisions ? R. 64. (Genève).

3. Au même lieu et à la même heure une perche de m. 7,8 projette une ombre de 0,975, tandis que l'ombre projetée par une maison est de m. 3,9 ; quelle est la hauteur de cette maison ? R. m. 31,2.

4. Les difficultés de deux travaux sont entre elles comme 5 est à 8. Douze ouvriers ont fait 8 m. du premier en 6 heures. Combien 16 ouvriers mettront-ils d'heures pour faire 10 m. du second ? R. 9 h.

Remarques pratiques. Il est peut-être bon, avant de nous étendre davantage, de faire observer à nos lecteurs que nous ne voulons point exposer la théorie de la règle de trois, mais simplement présenter des observations détachées, n'ayant entre elles d'autre liaison qu'un objet commun. Certaines de nos remarques paraîtront peut-être puériles, mais nous estimons que, comme ce sont les petites racines qui nourrissent l'arbre, ce sont aussi souvent les détails bien étudiés, bien compris, qui font la réussite d'un enseignement.

Nous toucherons aujourd'hui la question du raisonnement.

Dans la résolution d'une règle de trois, le raisonnement n'est que l'application du bon sens et de certaines connaissances acquises dans la vie pratique. Mais il est prodigieux de voir combien d'élèves montrent peu de ce bon sens qui semble si libéralement départi à chacun. Nous ne parlons pas seulement des étourdis, cette légion si nombreuse, mais de ceux qui, de bonne foi, estiment que *1 ouvrier mettra moins de temps que 12* pour exécuter un ouvrage. A quel maître n'est-il pas arrivé d'entendre de telles réponses ? Il est vrai que, des têtes mal faites, il s'en trouvera toujours ; mais, si l'on veut atténuer le mal, il faut faire de nombreux exercices préliminaires de raisonnement, qui seront bien plus fructueux encore s'ils ont été commencés déjà dans l'étude des problèmes sur les 4 opérations et spécialement sur la multiplication et la division.

Chaque maître devrait avoir à sa disposition une collection de questions écrites dans le genre de celles-ci :

En 8 heures on fait 20 m. Fait-on *plus* ou *moins* en 1 heure ? Faut-il *plus* ou *moins* d'heures pour 1 m. ?

10 ouvriers font un travail en 7 jours. Un ouvrier emploiera-t-il *plus* ou *moins* de jours ? Pour faire l'ouvrage en 1 jour faudra-t-il *plus* ou *moins* d'ouvriers ?

Nous disons que ces questions devraient être écrites, car si l'on est obligé de les improviser on est bien vite embarrassé, ou bien l'on tombe sans le vouloir sur une suite de questions identiques à la première de celles que nous donnons ci-dessus comme exemple, c'est-à-dire amenant régulièrement le mot *moins* comme résultat du raisonnement. Les élèves s'imaginent facilement qu'on peut se passer de raisonner et que toute réduction à l'unité produit un diviseur. Tout va bien si l'on aborde ensuite la règle de trois directe, mais qu'arrive une question indirecte, tout ira de travers.

On évitera ce grave écueil en préparant les questions à l'avance par écrit. On peut de cette façon les entremêler judicieusement et insister suffisamment sur celles dont la résolution fournit un multiplicateur. Oserions-nous insinuer que les auteurs de manuels ou recueils pour le *Calcul oral* feraient bien de consacrer quelques pages à ce préliminaire de la règle

de trois ? Nous croyons que la simple réduction à l'unité mérite cet honneur, puisqu'elle devient en définitive l'âme du calcul, non seulement dans la règle de trois, mais dans une foule de questions qui s'y rattachent plus ou moins directement.

Encore un mot. Supposons cette question : 15 m. d'étoffe coûtent fr. 37,50. Que coûtent 20 m. ?

On dira (nous ne parlons que du raisonnement) : 1° Un m. coûtera-t-il plus ou moins que 15 m. ? R. moins. 2° Combien de fois moins ? R. 15 fois moins.

Il y a deux fautes à éviter : négliger la seconde question, qui n'est pas toujours la plus claire pour les enfants, et vouloir arriver d'un seul coup à la réponse : 1 m. coûtera 15 fois moins. Ce ne sera qu'à des élèves déjà formés qu'on fera faire d'un trait ce double raisonnement. Avec les commençants souvenons-nous que pour aller sûrement il faut aller lentement.

(A suivre.)

EXAMENS ANNUELS DE 1888

Ecoles primaires du canton de Vaud.

Degré supérieur (12 à 16 ans)

DICTÉES.

I. *La patrie.*

L'amour de la patrie est aussi énergique et aussi vivace dans le cœur de l'homme que l'amour de la famille, dont il paraît être une conséquence et comme une extension naturelle. Nous aimons la terre qui nous a vus naître, à laquelle se rattachent nos premières affections et nos premiers souvenirs, comme nous aimons notre mère. Ce n'est pas seulement à cause de nous que nous l'aimons, mais aussi à cause de nos ancêtres, parce que le nom de la patrie se confond avec leurs noms, parce que la patrie, c'est la terre où ils sont nés, où ils ont vécu, où ils ont souffert comme nous, qu'ils ont arrosée de leurs sueurs, défendue au prix de leur sang, et dans le sein de laquelle reposent leurs cendres.

Héritiers de leurs idées, de leurs traditions, de leurs mœurs, de leurs lois, nous le sommes aussi des biens qu'ils nous ont légués, de la puissance matérielle qu'ils ont créée par un labeur séculaire, et à laquelle nous ne pouvons pas renoncer sans nous trouver en quelque sorte nus et désarmés. Voilà pourquoi, quand le sol de la patrie s'est dérobé sous nos pieds, quand nous en avons été arrachés, sans espérance de retour, par quelque catastrophe imprévue, par quelque force supérieure à notre volonté, il nous semble que c'est la vie elle-même qui nous abandonne, la vie physique aussi bien que la vie morale.

II. *L'hirondelle.*

L'hirondelle s'est emparée, sans façon, de nos demeures ; elle loge sous nos fenêtres, sous nos toits, dans nos cheminées même. Elle n'a point du tout peur de nous. On dirait qu'elle se fie à son aile incomparable ; mais non, elle met aussi son nid, ses enfants à notre portée. Voilà pourquoi elle est devenue la maîtresse de la maison. Elle n'a pas pris seulement la maison, mais notre cœur. Le foyer est à elle. Où la mère a niché, nichent la fille et la petite fille. Elles y reviennent chaque année ; leurs générations

s'y succèdent plus régulièrement que les nôtres. La famille s'éteint, se disperse; la maison passe à d'autres mains, l'hirondelle y revient toujours; elle y maintient son droit d'occupation. C'est ainsi que cette voyageuse s'est trouvée le seul symbole de la fixité du foyer. Elle y tient tellement que la maison réparée, démolie en partie, longtemps troublée par les maçons, n'en est pas moins souvent reprise et occupée par ces oiseaux fidèles, de persévérant souvenir. Elle tourne et vire sans cesse dans les airs; elle plane infatigablement autour du même espace et sur le même lieu, décrivant une infinité de courbes gracieuses qui varient mais sans s'éloigner.

III. *L'automne.*

Il est des saisons qui mettent une douceur et une harmonie charmantes dans la crudité des paysages alpestres, La naissance du printemps, l'agonie de l'automne ont des nuances d'une tendresse infinie, d'une poésie pénétrante. A la fin de septembre, la transformation des bois est féérique. Les chênes s'entourent d'une auréole d'or, les hêtres se teignent en rouge et en jaune, couleurs qui se fondent peu à peu en des nuances pâles et mourantes.

L'automne est la saison délicieuse, la saison de pourpre et d'or. Non seulement les paysages et les couchers du soleil prennent des magnificences incomparables et inexprimables, mais il semble que la vie déborde partout : aux arbres, les fruits pendent en grappes rouges, et les paysannes les cueillent, perchées sur de hautes échelles; le long des haies, les jeunes filles, armées de longs bâtons à crochet, font tomber les noisettes dans les tabliers; dans les champs, les pommes de terre s'entassent en pyramides, les troupeaux broutent au pied des montagnes; penché sur le ruisseau, le pêcheur prend les truites roses qui remontent le courant, et le chasseur va traquer le chamois dans les défilés, ou surprendre les coqs de bruyère qui se grisent de myrtilles.

SUJETS DE COMPOSITION : 1. Les chemins de fer. — 2. Un almanach. — 3. Histoire d'un grain de blé, racontée par lui-même. — 4. Le drapeau national.

Degré intermédiaire (9 à 12 ans).

DICTÉES

I. *Utilité de l'eau.*

L'eau est la substance la plus utile, la plus commune et la plus répandue. Elle couvre les trois quarts de la surface du globe; elle coule sur la terre en fontaines limpides, en clairs ruisseaux, en larges rivières, en fleuves imposants. L'eau est la boisson la plus salubre, et, sans humidité, les plantes qui servent à la nourriture de l'homme ne germeraient pas. L'eau est employée pour entretenir le corps dans un état de propreté indispensable à la santé, pour laver le linge, nettoyer les ustensiles, les meubles, les habitations. Les cours d'eau sont des routes pour le transport à bas prix des marchandises, des produits de l'agriculture et de l'industrie. Les chutes d'eau sont utilisées pour faire marcher des moulins ou des usines; c'est la vapeur d'eau qui met en mouvement les locomotives et les bateaux.

II. L'été.

L'été est assurément la plus féconde et la plus riche saison de l'année : la rose odorante s'épanouit dans nos jardins ; les fraises mûrissent sur les coteaux et dans nos plates-bandes ; la cerise rougit dans les vergers et sur les collines ; les abricots se colorent d'une teinte vermeille ; l'herbe des prés tombe sous la faux et se transforme en foin odorant ; le blé dégage de sa verte enveloppe l'épi qui grandit rapidement et jaunit en quelques semaines ; les tubercules de la pomme de terre grossissent et se multiplient ; le melon s'arrondit au soleil et se pénètre d'un jus abondant et savoureux ; le raisin fleurit, forme ses grains et augmente rapidement ; tout végète, tout grandit, tout a été créé pour notre bonheur, si nous savons user de ces divers dons avec reconnaissance et modération.

SUJETS DE COMPOSITION : 1. Les allumettes. — 2. La journée d'un bon écolier. — 3. Un arbre de Noël. — 4. Les hannetons.

Echelle pour la dictée :

Fautes.	Succès.
0 — 2 ¹ / ₂	5
3 — 5 ¹ / ₂	4
6 — 9 ¹ / ₂	3
10 — 15 ¹ / ₂	2
16 et au delà	1

OBSERVATIONS. Une demi-faute seulement est marquée pour l'omission d'un accent ou d'un signe de ponctuation.

Une faute qui se répète ne compte qu'une fois, et il ne peut en être marqué qu'une par mot.

L'échelle d'appréciation est la même pour les deux degrés.

Pour la composition, tous les sujets de chaque degré sont écrits au tableau noir. Libres de choisir, les élèves sont ensuite placés de façon à éviter les communications.

Ecoles primaires de Lausanne.

Degré inférieur.

DICTIONNAIRES

6^{es} classes (8 à 9 ans).

Au printemps, les pommiers poussent des feuilles d'un vert tendre et des fleurs roses et blanches. — Les petits oiseaux feront des nids dans les arbustes et les arbrisseaux du jardin. — Le temps froid et humide sera nuisible aux fleurs et aux jeunes plantes. — La charrue a tracé des sillons droits et profonds. — Les bœufs du paysan traînent des lourds fardeaux. — Vous avez donné deux francs dix centimes à un pauvre vieillard. — Tu apprendras bien tes leçons et tu feras avec soin ta dictée. — Nous récompenserons votre zèle et nous punirons votre paresse et votre inattention.

7^{es} classes (7 à 8 ans).

Le mensonge et la paresse sont des vices. — Le pain de froment est dans l'armoire de la chambre. — Les doigts de la main sont plus longs que les doigts des pieds. — La servante est à la fontaine du village. — Les canards,

les poules et les poussins sont dans le verger. — Le miel des abeilles est doux. — Les habits du dimanche de ma sœur sont sur la chaise. — Les prières de l'enfant sont agréables à Dieu.

COMPTABILITÉ
Facture Simple.

Lettre d'avis.

Lausanne, le 20 janvier 1886.

A Monsieur Destraz, négociant à Clarens.

Nous avons l'avantage de vous remettre facture aux articles ci-après que vous avez bien voulu commettre à n/ voyageur M. HENDLER.

Elle se monte à 1307 fr. 85, dont veuillez nous créditer.

Agrérez, Monsieur, nos civilités.

MANUEL & FILS.

Envoi de ce jour, par chemin de fer G. V., valeur à 3 mois ou au comptant avec 3 % d'escompte.

Lausanne, le 20 janvier 1888

M & F	4	caisses thé de Chine.			
N° 20	1	dite brut kg. 41 ; tare kg. 2,3			
» 21	1	» » » 40,5 ; » » 1,7			
» 22	1	» » » 39,4 ; » » 2,2			
» 23	1	» » » 40,1 ; » » 2,8			
		Ensemble kg. 161 tare kg. 9			
		Tare » 9			
		Net kg. 152 à fr. les % kg.	480	—	729 60
	5	pains sucre, ensemble 54 kg. à fr. »	54	—	33 05
M & F	2	tonneaux huile d'olive de Toscane.			
N° 24	1	tonneau, brut kg. 143			
» 25	1	» » » 147			
		Ensemble, brut kg. 290			
		Tare 8 % » 23,2			
		Net kg. 266,8 à fr. les % kg.	165	—	444 20
» 26	1	caisse cannelle, brut 27 kg.			
		Tare 5 »			
		Net 22 kg. à fr. l. % kg.	180	—	39 60
» 27	1	pièce fromage de Gruyère,			
		pesant net kg. 54,5, à fr. les % kg.	120	—	65 40
		TOTAL . . .			1307 85