

LE PÈRE GIRARD · ÉDITIONS DU CENTENAIRE  
VOL. I SOUVENIRS  
VOL. II EXPLICATION DU PLAN DE FRIBOURG  
VOL. III DISCOURS DE CLOTURE  
VOL. IV PROJETS D'ÉDUCATION PUBLIQUE  
VOL. V RAPPORT SUR L'INSTITUT PESTALOZZI A YVERDON  
VOL. VI MÉTHODES ET PROCÉDÉS D'ÉDUCATION



PÈRE GRÉGOIRE GIRARD 1765-1850

PUBLIÉ PAR LA SOCIÉTÉ FRIBOURGEOISE D'ÉDUCATION · FRIBOURG 1953

P. GRÉGOIRE GIRARD

# Méthodes et procédés d'éducation



## INTRODUCTION

Les grands éducateurs d'autrefois ont eu eux aussi le goût de la recherche, la volonté tenace d'améliorer les méthodes et les procédés utilisés de leur temps.

Pour qu'une œuvre éducative soit durable, n'est-il pas nécessaire que son auteur croie à la perfectibilité de l'homme et qu'il mobilise toutes les bonnes aspirations et toutes les possibilités de l'être humain pour atteindre un résultat qu'il espère sans cesse meilleur ?

L'éducateur chrétien compte d'abord sur l'aide de Dieu, et, dans sa marche vers la perfection, tient pour fondamental le recours aux moyens surnaturels. Dieu qui a créé la nature humaine perfectible sait mieux que nous ce qui lui est nécessaire pour réaliser sa perfection.

Mais, en même temps, l'éducateur chrétien ne néglige aucun moyen humain ou terrestre pour atteindre son but.

Le présent livre contient un choix de textes, la plupart inédits, du Père Girard, qui le montrent infatigablement voué à la recherche de moyens éducatifs susceptibles d'amplifier et d'approfondir son action. L'introduction à l'abécédaire qu'il avait composé pour son école, ses écrits relatifs à l'enseignement du dessin, de la grammaire, de la religion, renferment des vérités fondamentales en éducation, valables pour tous les temps.

Plus personnel est l'étonnant dialogue intitulé : *Des moyens de stimuler l'activité dans les écoles*, qui pourrait être considéré, à juste titre, comme une des chartes de fondation du mouvement moderne pour l'école active.

Le Père Girard, certes, avait ses idées propres en éducation, mais celles-ci reposaient sur la tradition, sur les expériences du passé. Son étude sur les différents modes d'enseignement des gymnases et des écoles municipales suffirait à prouver son respect et son admiration pour les institutions antérieures à la sienne. L'ample formulaire de l'enquête sur le crétinisme, réalisée en 1840, en corrélation avec les travaux scientifiques du Dr Edouard Séguin, à Paris, fait de lui un précurseur immédiat de la science moderne. Le livre s'achève par la présentation des deux premiers chapitres de l'ouvrage célèbre intitulé *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, qui contient l'expression la plus choisie et la plus définitive des pensées du Père Girard non seulement sur l'enseignement de la langue française, mais sur l'éducation en général.

Puisse cette nouvelle publication, réalisée sous les auspices de la Société fribourgeoise d'éducation, contribuer à faire apprécier à sa juste valeur celui qui fut l'émule, le juge, l'ami du grand Pestalozzi.

# Abécédaire à l'usage de l'Ecole française de la Ville de Fribourg

2<sup>e</sup> édition 1812

## Avis aux Parents et aux Instituteurs

Le but de ces éléments de lecture est incomparablement plus relevé, plus vaste et plus important que n'était celui de la première édition. L'art d'instruire se perfectionne, dès que l'on s'y livre avec amour ; il ennoblit les objets les plus communs de l'enseignement, et sait leur donner un prix qui leur paraissait étranger.

Un abécédaire ne se propose communément qu'un seul but : celui d'apprendre à l'enfant à déchiffrer les signes, toujours trop nombreux et souvent très bizarres, de notre écriture. C'est beaucoup assurément ; mais c'est trop peu. Nous avons acquis une plus haute idée de ce genre de travail. Il est à nos yeux une première leçon de langue, et sous ce rapport il doit enseigner en même temps à prononcer correctement les mots, à les lire, les écrire et les comprendre.

Souvent on néglige de former l'enfant à une prononciation correcte et pure : l'on a tort ; car on laisse passer le bon moment, et l'orthographe ne peut qu'en souffrir. N'est-il pas rare que l'on écrive bien ce que l'on articule mal ? L'écriture au reste doit marcher de pair avec la lecture. Il est vrai qu'un enfant à l'ABC ne sait pas encore tracer les caractères qui rendent nos mots ; mais il peut vous les indiquer, et vous devez l'exiger de lui. Cette orthographe de la pensée prépare celle de la main, tout comme elle donne dans la lecture une assurance que vous n'obtiendrez jamais sans elle. Il est bien surprenant que l'on ait séparé deux choses qui sont faites pour aller ensemble, puisqu'elles se prêtent un secours mutuel et que l'une est le garant de l'autre. Il faut que votre élève apprenne à écrire en lisant et à lire en écrivant.

La connaissance de la langue est encore un objet que l'on a trop négligé dans les éléments de lecture. Pourvu que l'enfant sût lire le mot, tout était bien, et l'on ne pensait pas que la parole fût donnée à l'homme pour rendre une pensée, et non pour articuler des sons, comme les articule l'oiseau que l'on dresse. A part l'outrage fait à la nature humaine, il arrive d'une semblable méthode que le tendre enfant s'habitue à se payer de mots, répète ce qu'il ne comprend pas, et comprend peu à ce qu'il entend :



nous avons fait à cet abécédaire les changements que nous ont conseillés l'expérience et la réflexion. Nous y avons multiplié les mots à lire après chaque règle, afin de laisser moins de jeu à la mémoire et d'en donner davantage à la combinaison. C'est pour cette raison encore que tous les mots sont rangés par colonnes. On les fera lire dans l'ordre vertical en descendant et en remontant ; puis selon la ligne horizontale de gauche à droite et de droite à gauche. Il y avait aussi quelques vides dans la première édition : on les a remplis dans la seconde. Il y avait des difficultés accumulées : on a cherché à les séparer. En général on s'est attaché plus scrupuleusement à cette marche progressive qui s'avance pas à pas et sans enjambées vers le terme prescrit.

C'est là ce que nous avons pensé faire pour la lecture, l'écriture, la prononciation et la connaissance de la langue. Toutes ces choses devant être réunies, l'enfant trouvera beaucoup de variété dans sa leçon ; et c'est un bien. Ne sait-on pas que la variété est le seul moyen d'intéresser un âge naturellement léger, et qui trouve la mort dans la monotonie ?

Il est peut-être des personnes à qui nos vues sur cet abécédaire ne paraîtront que trop étendues : cependant nous allons beaucoup plus loin. Ces éléments de lecture doivent servir d'introduction à la grammaire. Placer ici les notions de cette science et ses préceptes, c'eût été prendre bien mal notre temps ; mais on pouvait les préparer de loin, les pressentir, et c'est ce que nous avons cherché. Ce n'est point pour l'élève un surcroît de travail : partout nous avons pris l'embarras sur nous-mêmes, pour qu'il n'en restât à l'enfance que la portion qui doit lui revenir : ce sont des rapprochements que nous faisons, et quelques observations, simples et intelligibles, amenées sans effort par la lecture, et qui doivent rendre compte des variantes de notre écriture et de nos finales muettes.

Rendre compte de tout, autant que le comporte le sujet et l'âge des élèves : tel a été notre principe. De là ces règles générales de lecture et d'orthographe, que le maître annonce, que l'enfant doit répéter d'abord et appliquer ensuite aux cas particuliers, se jugeant lui-même sur ses fautes, et jugeant ses camarades. Oserons-nous le dire ? Nous avons voulu en cela que l'enfant fit avec ses lettres un cours de logique. Sans doute, ce sera là une logique à l'ABC ; mais si elle y est une fois, on pourra espérer de la voir aller plus loin. Peu importe la manière du raisonnement, pourvu qu'il se développe ; et c'est en s'essayant d'abord à de petites choses, que notre jugement se rend capable d'en saisir de plus grandes. L'enfant qui apprend à mettre un pied devant l'autre ne s'apprête-t-il pas, par ce chétif exercice, à faire dans la suite de longues courses et de pénibles voyages ?

Enfin, nous pensons faire de ces feuilles un cours élémentaire de morale. Parmi les mots qu'elles renferment, ceux qui désignent les devoirs, les bonnes et les mauvaises qualités, les vices et les vertus, etc., y ont été reçus de préférence. Le maître aura donc l'occasion de placer quelque bonne pensée et quelque bon sentiment dans le cœur de ses élèves. Il doit le faire

en passant, sans longueurs et sans avoir l'air de vouloir moraliser. Nous avons mis le double-point après quelques-uns de ces mots : souvenir que nous prions de respecter. Dans l'éducation, le cœur doit être partout de la partie. Les anciens le pensaient ainsi, et nous ne pouvons que gagner à les suivre.

Voilà donc bien des choses pour un abécédaire, et un abécédaire de quelques pages ! Cependant nous sommes assurés que nous ne demandons rien de trop, bien que nous demandions de l'extraordinaire. Nous croyons que l'on vient aux grandes choses par les petites ; nous croyons que les premières impressions sont les plus importantes, et que le respect que nous devons à l'enfance nous ordonne de tirer le plus grand parti des moments d'attention qu'elle veut bien nous donner.

Elle sera belle la tâche de l'instituteur qui voudra faire de cet abécédaire tout ce que nous désirons qu'il en fasse. C'est lui qui mettra la première pierre, et son intelligence et son zèle nous répondront de la solidité de tout l'édifice.

Nous dirons, en finissant, que nous avons fait de notre côté tout ce que le temps nous a permis. Nous aurions mis volontiers plus de soins dans le choix et dans l'arrangement des mots qui forment ce recueil. Notre travail, à cet égard, n'est encore qu'ébauché et demande qu'on y mette la dernière main. Tout autre que nous pourra perfectionner ce qui est commencé. Il n'aura qu'à se bien pénétrer des principes qui nous ont servi de règle, et que nous avons voulu enseigner ici tout au long pour en conserver le souvenir.

Fribourg, le 30 novembre 1811.

*Le préfet de l'école.*

I. Voyelles simples	9
II. Principales consonnes et formation de la syllabe	9
III. Mots tranchés, formés des syllabes précédentes	11
IV. Mêmes mots, non tranchés, et dans un ordre différent	13
V. Mots nouveaux, mêmes syllabes	14
VI. Voyelles accentuées, mêmes syllabes	15
VII. Consonnes variables c g s, mêmes syllabes	16
VIII. Capitales, mêmes syllabes	18
IX. Syllabes formées d'une voyelle et d'une consonne	19
X. Syllabes formées d'une consonne, d'une voyelle et d'une seconde consonne	20
XI. Syllabes avec deux ou trois consonnes en tête	22
XII. Séparation des mots dans l'écriture. Apostrophe	23
XIII. Consonnes sous deux caractères	24
XIV. Les consonnes X et K	26
XV. Voyelles composées	27
XVI. Continuation	29
XVII. Continuation, et tréma	30
XVIII. Concours de voyelles	31
XIX. Nazales on et un	33
XX. La nazale an	34
XXI. La nazale in	35
XXII. T sonnante comme S (devant ion, io, ien)	36
XXIII. Y grec	37
XXIV. L mouillé	37
XXV. U et E nuls après G et C	39
XXVI. H nul	40
XXVII. S final nul	40
XXVIII. Z final nul	41
XXIX. X final nul	42
XXX. T final nul	42
XXXI. R final	43
XXXII. C et P finals	43
XXXIII. B D G nuls	44
XXXIV. Nom et suite des lettres avec les caractères italiques	44
XXXV. a) Primitifs et dérivés	45
XXXV. b) Singulier et pluriel	56
XXXVI. La conjugaison	58
XXXVII. Premier essai de lecture suivie. Morale du premier âge	59 à 63

Il ne faut pas que l'enfant quitte son abécédaire sans avoir lu quelque chose de suivi, et ce quelque chose doit être, sans contredit, ce qu'il y a de plus important.

# Mémoire pour le changement de l'Ecole de dessin <sup>1</sup> 1812

Par le Père Grégoire GIRARD  
Préfet de l'école française moyenne

*Monsieur le Président,  
Messieurs les Conseillers,*

Votre chambre des écoles vous a proposé une réforme dans le dessin ; je l'ai sollicitée, lorsque j'ai eu l'honneur de vous adresser la parole en public, et maintenant je viens vous exposer avec quelques détails ce qui n'a pu vous être indiqué que bien légèrement. Je parlerai d'abord du genre de dessin qu'il convient d'établir aux écoles primaires ; ensuite du mode d'exécution ; d'où je passerai au choix des nouveaux maîtres.

## **Genre de dessin**

Je commence par distinguer deux espèces de dessin, celui du peintre, et celui de l'architecture et des arts mécaniques. L'un est le dessin de l'art, l'autre le dessin des arts.

Dans le dessin de l'art on a coutume de commencer par tracer le cercle et l'ovale, on vient de là à l'œil, la bouche, puis à la figure, ensuite à l'académie, et au tableau d'histoire, comme au dernier anneau de la chaîne. Ce dessin exige un talent naturel qui est rare, un goût que la première jeunesse n'a pas, et une application qui doit s'étendre beaucoup au delà du temps assigné à l'instruction primaire.

Ce dessin, Messieurs, n'est pas celui que vous aviez en vue il y a cinq ans. Vous ne vouliez pas former des dessinateurs et des peintres de profession, pour les condamner ensuite à l'obscurité et au besoin. Vous ne vouliez pas non plus fournir à quelques enfants de parents aisés un moyen d'agrément : ce qui eût été un objet de luxe dans une école primaire, et un bienfait réservé à un très petit nombre d'élèves, tandis que dans une semblable institution, tout doit servir au profit de tous.

---

<sup>1</sup> Document trouvé récemment dans le cartable N° 42 des Archives de la commune de Fribourg déposées aux Archives de l'Etat.

Vous avez voulu un dessin utile à tous les élèves des écoles primaires, et ce dessin d'une utilité générale n'est pas celui de l'art, mais celui des arts ; dessin qui se lie immédiatement aux besoins de la vie, et qui sert également à l'ouvrier et à celui qui lui donne de l'ouvrage.

Notre maître de dessin avait l'ordre de conduire ses écoliers au but que vous aviez marqué ; mais il était dessinateur et peintre, ainsi que ses deux concurrents, et il était à présumer, qu'entraîné par son talent, son habitude et son goût, il ne penserait guère qu'à former des artistes, et que les artisans seraient absolument oubliés dans ses leçons. C'est ce qui est arrivé. Les catalogues de cinq ans portent en tout quarante-six élèves de dessin. Il y en a eu davantage ; mais ils ne tinrent pas une année entière. Or sur ces quarante-six, dont plusieurs ont fréquenté longtemps, il n'en est qu'un seul, Gaspar Berchtold, qui ait fait, à la fin du troisième cours, un essai d'ornement et d'architecture. Tous les autres en sont restés à la figure et n'ont rien fait pour les arts mécaniques.

On a cru, Messieurs, que le dessin de la figure devait être le premier, et que c'est par lui qu'il fallait conduire les élèves au dessin des arts qui était votre but. Je ne dirai pas que le principe soit généralement faux ; mais éclairé par une expérience de cinq ans, je soutiendrai que s'il est admissible autre part, il ne peut pas être reçu dans nos écoles primaires, car il ne nous a pas menés au terme que nous avons en vue. Il nous en a même écartés, puisque les enfants de la classe ouvrière ont déserté l'école, disant, de la part de leurs pères, qu'elle leur était inutile.

Je sais bien, Messieurs, qu'un élève qui sait dessiner la figure a beaucoup de facilité pour le dessin des arts. Il sait faire le plus, comment ne saurait-il pas faire le moins ? Cependant ceci ne doit s'entendre que de la facilité d'imiter au crayon les formes, qui ne sont pas celles de la figure, et nullement des proportions et des connaissances qu'amène avec soi le dessin des arts. Dans ce dernier objet notre maître actuel n'est qu'un faible écolier, et cependant pour la figure il est un artiste distingué.

De tout cela, Messieurs, je conclus que le dessin de l'école demande une refonte complète, et qu'il faut l'établir sur un principe tout différent. On a fait jusqu'ici un long détour ; sachons désormais l'éviter. On a voulu conduire les élèves par la figure au dessin des arts ; abandonnons la figure, ou mettons-la en réserve, pour aller au but par le chemin le plus droit et le plus court.

Ce chemin part évidemment de la géométrie descriptive. Il passe des lignes aux angles ; des angles aux figures ; des figures aux corps mathématiques, pour les observer, les mesurer, les dessiner. Viennent ensuite la perspective, la lumière et les ombres ; les cinq ordres d'architecture et les divers objets des arts mécaniques avec les ornements dans lesquels entre la figure, comme l'ornement le plus difficile et le plus noble.

Ce dessin se compose donc de deux parties. La première donne les principes fondamentaux : elle est en même temps calcul et dessin et forme

le coup d'œil de l'ouvrier en lui formant la main. La seconde applique les principes aux divers objets des arts et traite en particulier le dessin de l'architecte, du maçon, du charpentier, du menuisier, du serrurier, du potier, etc., en sorte qu'il n'est point de profession qui ne trouve immédiatement à l'école ce qu'il lui faut, pour faire son travail avec plus de facilité et de précision. Les enfants aisés y trouveront aussi la figure, mais à la suite des principes généraux et d'autres exercices préparatoires. La correction du dessin sera la partie essentielle de leur travail, et l'on abandonnera à des maîtres particuliers le soin de développer les premiers principes de la figure, et de lui donner le fini qui ne pourrait être du ressort d'une école primaire.

Ainsi le nouveau dessin finira par où commençait l'ancien. Il sera en parfaite harmonie avec la bonne méthode qui veut que l'on débute par ce qu'il y a de plus aisé, pour s'élever, par degrés, aux objets plus compliqués et plus difficiles. La figure est le chef-d'œuvre du dessin : et l'on ne confie pas un chef-d'œuvre à un apprenti de quelques jours. Ce dessin encore se mettra d'accord avec les besoins publics, parce qu'il les saisira directement et fournira à la classe ouvrière ce qu'elle a droit d'attendre d'une institution où elle fait le grand nombre. Enfin ce même dessin, *confiné*, pour ainsi dire, dans un étage inférieur, marchera de pair avec les autres exercices de l'école primaire ; se liera à son calcul et à son écriture ; remplira un vide qui existait jusqu'ici, parce qu'il fournira les éléments de la géométrie, et tout l'établissement formera un tout uniforme et harmonique. Ce sera l'université des petits, surtout si je parviens à introduire les leçons de chant, qui m'occupent.

Il est d'ailleurs entendu que le dessin des arts ne se bornera point à l'imitation et à la mesure des formes. L'instituteur devra y joindre les premières notions sur la matière que l'ouvrier met en œuvre, et sur l'exécution du travail. Ce ne seront pas des traités, mais quelques idées utiles, placées par occasion.

Tel est le nouveau dessin que je propose. Il y a longtemps que j'en ai conféré avec M. le capitaine-général Lanthen, digne membre de la chambre des écoles ; et nous n'eûmes pas de peine à tomber d'accord sur ce qu'il convenait de faire. Dans notre plan, nous mîmes la figure à sa place. En tête se trouvaient les éléments de la géométrie descriptive... Mais nous avions à faire à un maître qui est plus artiste qu'instituteur, et qui, se laissant aller à son art, n'était guère propre à descendre dans les minutieux détails d'un dessin élémentaire, et à s'intéresser aux arts mécaniques. Le nouveau dessin demande de nouveaux maîtres, et il faut qu'ils soient formés tout exprès pour leur tâche.

1

## Mode d'exécution

On doit s'attendre que, le dessin étant réglé sur les besoins particuliers, les parents seront plus disposés à y envoyer leurs enfants. Cependant pour vaincre la nonchalance fribourgeoise je propose d'incorporer le nouveau dessin à l'enseignement général de l'école, et de faire d'une leçon volontaire une leçon d'obligation. On atteindra ainsi cette classe ouvrière, qui s'est retirée jusqu'ici, et qui d'ailleurs ne se refusait pas absolument sans raison au dessin de la figure. Il est triste de penser que l'école de dessin n'ait eu pendant cinq ans que quarante-six élèves en tout, la plupart étrangers à notre ville ou du moins appartenant à des parents aisés.

Comme le dessin que je propose se divise en dessin élémentaire et en dessin appliqué, j'assigne le premier à la troisième classe de l'école française et à la troisième section de l'école allemande. Le dessin appliqué appartiendra à la quatrième classe française et à la quatrième section allemande ; en sorte que le cours ordinaire se fera en quatre années.

L'instruction se donnera, comme par le passé, à l'école française. Il est naturel que le petit nombre suive le grand ; que la réunion se fasse au centre de la ville, et que l'on se rassemble dans les salles les plus spacieuses. On s'entendra, au reste, avec M. le Préfet de l'école allemande, pour fixer les heures de l'instruction d'une manière convenable aux deux écoles.

On ne demande point d'augmentation de traitement pour les deux maîtres de dessin. Il suffira de continuer ce qui a été alloué il y a cinq ans. On partagera l'économie. Le premier maître aura le plus petit lot dans le partage, parce que ses leçons seront moins nombreuses et qu'elles demandent moins de talent, d'application et de dépenses. Les émoluments du second seront plus forts, pour la raison opposée. Il ne sera pas difficile d'établir la proportion.

La nouvelle école de dessin demandera quelques dépenses, notamment pour des modèles que nous n'avons pas. Nous n'avons guère que la figure dans notre collection et il nous faut tant d'autres choses ! Cependant je ne solliciterai aucune avance de la part du Conseil de ville. Il faut que l'école elle-même fournisse à ses besoins : elle peut le faire au moyen de la finance que paieront les élèves. Cette finance, minime jusqu'ici à cause du petit nombre d'écoliers, va s'augmenter assez pour que l'on y trouve toutes les ressources nécessaires. Il ne s'agit pas, d'ailleurs, d'acheter tout à la fois ; mais selon les besoins progressifs de l'école ; et il faudra avoir l'attention de procurer progressivement les modèles des objets dont la mode varie la forme : nos ouvriers doivent cheminer avec le temps.

## Choix des maîtres

Je viens au dernier objet, au choix des maîtres de dessin. Celui qui nous quitte est un artiste distingué. Il s'est fait un nom en Suisse par ses miniatures et il a mérité des prix. Deux choses, cependant, lui manquaient pour s'acquitter convenablement de la tâche qu'il avait à remplir à notre école. La première est la géométrie descriptive, qu'il n'avait jamais apprise, et qui, utile au dessin de l'art, est l'unique fondement du dessin des arts. Les dessinateurs de la figure et du paysage ne connaissent point, d'ordinaire, ces éléments mathématiques, et plus ils réussissent dans leurs productions, plus ils méprisent les formes moins souples et plus modestes de l'architecture et des arts mécaniques. De là vient que le dessin de l'école n'a point produit les résultats que vous attendiez. Pour l'obtenir, il nous faut des maîtres formés tout exprès dans une école de géométrie.

La seconde chose qui manquait à M. Comte, c'est la démonstration ou l'art de l'instituteur allié à la douceur de caractère et à la patience. Il est de savants dessinateurs qui exécutent à merveille, mais qui montrent très mal, parce qu'ils manquent de principes élémentaires et de méthode. Auprès d'eux quelques élèves poussés par leur instinct, leur génie et leur goût naturel font des progrès ; la classe reste en arrière, dans l'ignorance et le découragement. C'est ce que nous prouve l'expérience de cinq ans. Dans la nouvelle école de dessin, nous pouvons nous passer de dessinateurs distingués ; que feraient-ils auprès de l'enfance qui n'est qu'aux éléments ? Nous avons besoin de bons instituteurs qui prennent les élèves au point et à la ligne et sachent ensuite les conduire, avec méthode, jusqu'aux bornes du dessin primaire. Viendront ensuite les leçons privées pour le très petit nombre d'enfants aisés qui voudront s'amuser au dessin de l'art.

La difficulté de trouver au moment des maîtres, comme il nous importe de les avoir (si toutefois votre première intention ne doit pas rester un désir sans effet), m'a fait chercher un expédient que je sou mets à votre sagesse. J'ai pensé que nos instituteurs pourraient, avec quelque application et quelques secours, se charger du nouveau dessin. Ils ont fait leurs preuves dans la manière de conduire l'enfance ; ils ont devant eux le calcul et les éléments de la géométrie, et quant à l'art de dessiner, l'un va faire revivre un talent qu'il avait, l'autre a pris des leçons particulières de M. Comte, et attend votre décision pour aller se former, à ses frais, chez M. Pergot, architecte du Gouvernement de Vaud.

Vous aviez, Messieurs, adopté le concours pour la classe de dessin. Je ne tenterai point de contrarier cette mesure. J'ai dit à mes maîtres qu'ils devaient s'y préparer, et loin d'écarter la concurrence, j'ai prévenu MM. Locher et Suter que je vous proposerais de ramener le dessin de l'école à son premier but, et qu'il fallait, en conséquence, penser à la géométrie descriptive, au dessin des arts mécaniques et à la démonstration.

Ces Messieurs ne m'accuseront point de partialité. Du moins ne le

doivent-ils pas, puisqu'ils sont avertis. Je ne vous cacherais pas, cependant, qu'il est de l'intérêt de l'école que les instituteurs actuels réunissent le dessin à leur enseignement ; si toutefois ils sont trouvés capables de montrer encore cette partie. Un maître de dessin qui n'est pas instituteur est une espèce d'étranger à l'école, où il ne fait que passer quelques heures. Il se dispense aisément de la subordination ; les enfants ne se soumettent guère à son autorité ; il y a toujours des lacunes entre les leçons ; la régularité souffre ; et pourtant elle est l'âme de toute bonne institution. D'un autre côté, si les instituteurs actuels vous ont donné quelque contentement, comme j'ai lieu de le croire, il faut penser aux moyens de les retenir. Ils désirent sans doute se rendre utiles dans l'éducation : mais il faut vivre, et leur traitement n'est guère en proportion avec ce que l'on exige d'eux. Leur poste est attachant et pénible, et il faut, au moins, qu'ils en retirent de quoi vivre honorablement, autrement on ne pourra pas se promettre de les conserver. Nous aurons des maîtres de passage, et les bonnes traditions se perdront en eux. L'intérêt que je mets à l'établissement m'a toujours fait désirer quelque augmentation dans les honoraires, et je m'arrête, avec plaisir, à la pensée que la réunion du dessin me procurera ce que je n'ose pas espérer d'autre part. Deux instituteurs verront monter leurs honoraires ; et il ne me sera peut-être pas impossible de trouver, à l'école même, quelques ressources pour les deux autres.

Je vous ai mis, Messieurs, toutes mes pensées à découvert, et tous mes projets. Vous trouverez que je m'intéresse à mes collaborateurs : je le dois, et vous me blâmeriez justement si je ne cherchais pas à leur être utiles, plutôt qu'à d'autres. D'ailleurs, je ne sépare point l'école de ses instituteurs, mais je tâche d'allier tous les intérêts, et mon but est de consolider et de perfectionner l'institut dont vous me confiez la direction. J'ambitionne de faire quelque bien à ma ville natale ; votre confiance m'en a fourni l'occasion et les moyens, et je m'en estime heureux.

Veillez me faire connaître vos intentions sur l'objet de ce mémoire, et recevoir les assurances de ma considération la plus distinguée.

Fribourg, le 8 septembre 1812.

P. Grégoire GIRARD,

*Préfet de l'école française moyenne.*

P.-S. — Je prie Messieurs les Conseillers d'agréer un exemplaire du *Rapport officiel sur l'institut de Pestalozzi*. Ils y trouveront mes principes sur l'éducation.

## RAPPORT

### de la Classe de morale et d'éducation à la Société Economique sur l'Organisation morale de la Maison de correction

*Dans tous les préceptes, cherchez  
toujours le plus haut ton, car la  
corde baisse d'elle-même.*

*Winkelmann.*

*Monsieur le Président et Messieurs,*

La loi, dans sa sagesse, a enfin prononcé que la maison de correction, si longtemps confondue chez nous avec la maison de force, en serait complètement séparée. L'antique fusion vient sans doute de cet esprit de parcimonie qui, dans un canton peu fortuné, trouve toujours quelque excuse et qui prouve du moins que le Gouvernement n'aime point à peser sur le public. Il est d'ailleurs des idées bonnes et utiles qui ne se présentent aux humains qu'à une certaine époque : elles sont le fruit tardif de l'expérience et de la réflexion. Quelquefois même elles ne se rattachent qu'à des commotions violentes de la société qui ébranlent suffisamment les esprits et transportent, comme un dédommagement, quelque salutaire pensée là où elle ne serait pas venue de sitôt. *Assis au pied des Alpes, notre canton est dans une espèce de solitude, loin des grand-routes du genre humain, et la circulation des idées, si nécessaire pourtant à la naissance et au progrès du vrai, du beau et du bon, semble trouver quelque obstacle à notre frontière.* Mais quoi qu'il en soit du retard, votre Classe, Messieurs, n'en estime pas moins le bienfait : elle se réjouit à l'avance de tout le bien qui doit en résulter, heureuse s'il lui était donné d'y contribuer en quelque chose !

D'autres Classes de la Société doivent s'occuper du même sujet. Si nous les devançons ce n'est pas que nous prétendions les assujettir aux résultats de notre travail : une semblable présomption est bien loin de notre pensée et tout notre empressement ne vient que du sujet même que nous avons à traiter.

Une maison de correction, Messieurs, si elle ne doit pas donner à son nom le plus choquant démenti, ne peut être autre chose qu'une institution éminemment morale. Sa tâche n'est-elle pas de corriger le mal et

de réprimer dans leur naissance les premières saillies du crime ? Elle est donc avant tout du domaine de la morale cette *retraite du repentir et de l'amendement* : la morale fournit les bases de son organisation, abandonnant à d'autres les mesures de détail que peuvent exiger la sûreté, l'économie et l'hygiène. C'est dans cette conviction que nous avons commencé notre ouvrage et que nous avons l'honneur de vous le soumettre.

Nous avons d'abord essayé de nous faire une idée claire et précise d'une maison de correction par opposition à une maison de force. De là nous avons passé aux bases du nouvel établissement et nous avons fini par quelques mesures particulières.

Quelques questions de la dernière importance et qui tiennent de très près à notre sujet se sont présentées sur notre chemin. Nous vous les indiquerons en passant, Messieurs, et nous pourrions y revenir quelque jour, si vous le jugiez convenable.

I

Il est un rapport, Messieurs, sous lequel la maison de force et la maison de correction se fondent l'une dans l'autre et ne forment qu'une seule et même institution : ce rapport est celui de l'*amendement* que l'on doit chercher à produire dans tous les coupables. Nous savons bien que l'autorité publique a le devoir de jeter les méchants dans les fers, pour lier leurs mains audacieuses et garantir de leurs atteintes l'Etat et la *paisible innocence*. Mais « les plus grands coupables sont aussi des hommes et, tout en frappant leur indigne conduite, un gouvernement humain ne saurait perdre de vue l'être moral qui doit se corriger. D'ailleurs en ne prenant les choses que du côté de l'intérêt social, objet immédiat de la loi, il faut bien penser à ramener le criminel forçat, de peur que, rendu à la liberté, il ne rentre dans ses premières habitudes et ne s'y livre avec d'autant moins de retenue qu'il aura moins à perdre ».

Ainsi la correction doit aussi entrer dans l'organisation de la maison de force, mais elle n'y vient qu'en seconde ligne et comme un accessoire que l'humanité réclame de la justice.

La maison de force est pour les criminels, pour les malfaiteurs, les scélérats ; elle est une maison de vindicte publique, maison d'infamie, maison d'épouvante.

Nous ne saurions souscrire à cette jurisprudence doucereuse qui, s'apitoyant davantage sur les méchants que sur les hommes honnêtes et la société, veut bien nous permettre d'ôter aux criminels une liberté nuisible, comme simple mesure de sûreté publique, mais qui dans sa bonhomie proteste contre une punition proprement dite qui frappe un crime passé. Comme si la loi qui a prononcé la peine pour empêcher les attentats, devait se taire quand ils sont commis, se livrer elle-même à la dérision et remettre ainsi la société à la merci des méchants qui la violent ! Comme

si l'indigne qui a foulé aux pieds les droits d'autrui, ne méritait pas par là même de perdre les siens et d'expié ainsi sa téméraire audace ! La maison de force est décidément une *maison de vindicte*; elle doit l'être.

A la punition elle ajoute l'*infamie*. Sans doute, Messieurs, que la honte est dans le forfait et non dans le châtement qui le punit ; la multitude cependant semble en juger autrement. Elle reproche le supplice plutôt que le crime ; apparemment parce que le crime ne lui paraît bien constaté et digne de toute son horreur que lorsqu'il est flétri par la punition. D'où l'on peut voir combien il importe aux mœurs publiques que l'indulgence ne vienne pas mal à propos prendre la place de la justice et ôter au crime le tribut d'opprobre qui lui revient.

Enfin la maison de force est une maison de terreur. Elle est un épouvantail pour les téméraires qui se sentiraient quelque envie d'entrer dans les routes du crime. Elle est une sévère et dégoûtante prison. Le coupable en sort pour les travaux publics ; il en sort couvert des livrées de la scélératesse, attelé à une charrette comme un vil esclave, portant sur son front le sceau de la réprobation et ces paroles : « Voilà comme l'on traite les violateurs de la société ; regardez-nous et fuyez nos traces ». L'autorité publique, Messieurs, doit au peuple cet exemple de sévérité pour prévenir le crime. Elle n'est point injuste en le donnant, car le criminel savait la punition qui l'attendait ; il l'a bravée, il l'a voulue, il n'a que ce qu'il a mérité.

Mais en tout cela où est, Messieurs, la correction ? En arrêtant le bras du coupable, on invite son cœur à s'arrêter dans ses désordres. Le mal qu'il éprouve doit lui faire détester celui qu'il a commis. Ce n'est que par de fortes impressions, ce n'est que par des voies de rigueur — humaines cependant — que l'on peut ébranler et fléchir des âmes sauvages et féroces. Il conviendrait cependant d'amener une grande réforme dans cette espèce d'établissements qui paraissent tout à fait brouillés avec l'amendement et d'où nous voyons tous les jours sortir des hommes plus mauvais peut-être qu'ils ne l'étaient à leur entrée. Cependant rentrons dans notre sujet.

Loin de la maison de force s'élève la maison de correction, toute différente de la première, sauf la détention et le travail. Elle est le remède que l'on prépare à des délits qui pèsent moins sur la balance civile, bien que devant le tribunal de la conscience ils puissent être de très grands désordres. Tout dans cette institution est calculé sur l'amendement des détenus et rien sur l'exemple à donner au public. C'est une maison de discipline où dans le secret et par des voies de douceur on tâche d'opérer un changement salutaire que la maison de force veut obtenir par la honte et par la violence.

Tel est, Messieurs, le caractère distinctif des deux institutions. L'une est l'ouvrage de la justice qui punit des attentats commis contre l'ordre social et qui tendent à le détruire ; ceux-là sont les plus graves devant la loi. L'autre est l'ouvrage de la police, qui plus attentive à arrêter les

progrès du mal qu'à le frapper, tâche de soustraire à la justice des égarés qui tomberaient entre ses mains, ajoutant à leurs désordres des désordres plus grands. La maison de force inflige des peines pour le passé ; c'est son premier objet ; la maison de correction se dirige sur l'avenir, et la prévention du crime est son but principal. De là résulte la diversité spécifique des deux établissements, la nécessité de leur séparation, et l'organisation toute différente qui doit les régir.

Tout comme la confusion des coupables sous un même toit est vicieuse chez nous ; ainsi pèchent contre les bons principes ces prétendues maisons de correction, dont les tristes hôtes sont promenés dans les rues et traînent la charrette comme les forçats, toutefois sous une autre couleur, mais pourtant sous l'uniforme du crime et dans l'opprobre. Ces hôtes sont par le fait des esclaves prostitués ; le fond est le même ; la graduation est détruite ; la justice a tout, la police n'a rien, et l'ordre social manque d'un ressort essentiel. Autant vaudrait-il ne faire qu'un ménage et retenir les novices du crime dans l'enceinte impure, tandis que les profès iront se montrer en public.

Mais, Messieurs, qu'il nous soit permis de le dire en passant, l'établissement d'une maison de correction demande impérieusement un code de police ou correctionnel ; nous le cherchons, et nous ne le trouvons pas... Pourtant on ne voudra pas remettre à l'arbitraire la séparation des coupables. Le juge n'est pas législateur ; il est l'interprète de la loi, ou il n'est rien. Dans toute affaire pénale il doit partir d'un syllogisme parfait, dont la majeure est la loi générale contre une espèce de délit, dont la mineure est l'action conforme ou contraire à cette même loi, et dont la conséquence est la libération de l'accusé ou précisément la peine décernée par la loi.

Ne nous demandez pas, Messieurs, où est la ligne de démarcation entre les délits qui doivent conduire dans la *ménageante* obscurité de la maison de correction et entre les crimes qui doivent être condamnés à l'*infâme* esclavage de la maison de force. Nous la cherchons cette ligne et peut-être qu'elle ne se refusera pas à la persévérance que nous mettrons à la découvrir. Au reste, bien ou mal, il faut qu'elle soit tirée et qu'elle serve de règle inviolable. Si la prévention, si la faveur, si l'indulgence pouvait jamais amener à la maison de correction des hommes livrés au tribunal criminel et condamnés par lui, toute l'institution serait mise au néant. D'abord parce que contre l'ordre de la justice on soustrairait à la peine afflictive, infamante et exemplaire des victimes qui lui appartiennent de droit, et qu'en les mêlant ensuite aux détenus de la maison de correction, on étendrait l'infamie sur ceux qu'elle ne doit pas atteindre. L'établissement serait donc dénaturé et ne serait plus propre au bien que l'on doit en attendre.

Si nous voyons bien les choses, Messieurs, la retraite du repentir et de l'amendement n'est pas destinée seulement aux coupables, que nous avons appelés les novices du crime, parce qu'ils en sont encore à leurs

premiers essais et que les atteintes portées à l'ordre social sont encore de peu de conséquence par rapport à la sûreté publique et individuelle ; cet asile, à notre avis, devra corriger bien d'autres désordres auxquels une civilisation dans l'enfance a laissé une vaste et libre carrière. Dans son rapport sur une maison de travail votre Classe d'institutions de charité vous a exprimé le vœu de voir s'élever chez nous un établissement pour les pauvres que la paresse seule et l'inconduite mettent à la charge du public. Ces indignes sont coupables devant la société comme devant la morale, et la loi sur la mendicité serait absolument incomplète dans son exécution, injuste même, s'il était permis à un seul de ces misérables de venir nous dire : « Il me plaît de vivre à vos dépens ; la loi vous ordonne de m'entretenir, et je le veux. »

Remarquez, Messieurs, que le fainéant, tout en rançonnant le public, vole aux véritables pauvres les secours dont ils ont besoin. Nul doute qu'il ne mérite une animadversion, et s'il faut des autorités et des exemples, nous citerons l'hôpital de Briedewell à Londres, maison de pénitence où d'après le jugement et l'ordre du Magistrat l'on enferme les vagabonds, les mendiants qui fuient le travail pour vivre sur le public.

D'un autre côté, Messieurs, il est temps que l'autorité publique prenne en considération les désordres qui bouleversent les familles et attaquent ainsi l'ordre social par sa racine. Marchera-t-il toujours tête levée l'enfant qui fait le supplice et la honte de ceux qui lui ont donné le jour ? Et le père dénaturé, et la mère licencieuse et ivrogne, qui donnent à leur famille le scandale d'une vie désordonnée et séduisent des enfants dont ils sont aussi comptables envers l'Etat, descendront-ils la pente du vice tranquillement et sans que la loi les arrête jamais ? Nous avons, dans son temps, demandé une maison de correction pour ces grands coupables et nous la demandons encore.

Mais cette maison, si elle doit recevoir et les pauvres qui se mutinent contre le travail, et les membres dépravés de nos familles ; si c'est là sa plus grande utilité, comme nous n'en doutons pas ; on sentira qu'un malfaiteur flétri par une sentence criminelle ne doit sous aucun prétexte venir en souiller le seuil. Et comment voudrait-on qu'un père ou un conseil de famille remissent à une maison profanée par la présence du crime des personnes qui leur appartiennent ? On voudra les corriger ; on ne voudra pas les prostituer. Et quelle est encore l'institution de charité qui osât mêler ses pauvres à des criminels proscrits par la loi ? Le mélange détruirait donc dans sa naissance l'établissement projeté et nous n'aurions qu'une seconde maison de force avec l'exception des travaux publics.

Nous le répéterons : la prison des forçats est pour les crimes, les forfaits, les attentats contre la sûreté de l'Etat ou de ses membres ; elle s'ouvre sur l'ordre d'un tribunal criminel ; elle est une maison de vindicte, d'infamie et d'horreur et d'effroi. La maison de correction, au contraire, fermée au crime, n'ajoute rien à la honte de délits de police qu'elle recèle,

elle les couvre du voile de la clémence et cherche par des voies douces à les corriger en secret. Nous allons maintenant établir les bases de son organisation.

## II

La Société, Messieurs, possède sur cet objet un précieux manuscrit du *ministre Monney, de Vevey*, dont vous avez entendu la lecture en 1813 ; nous l'avons médité et il nous a beaucoup servi. On y trouve un recueil raisonné de ce qui a été pensé de mieux et exécuté à cet égard dans les maisons de détention en Hollande, en Saxe et surtout à Philadelphie ; en sorte que l'expérience, ce guide fidèle des hommes, marche à côté des principes. Cependant tout y est calculé sur le mélange des coupables et la pensée d'une maison purement correctionnelle ne s'y trouve pas du tout. L'estimable auteur avait devant les yeux un établissement donné : la maison de détention de Lausanne, commune à tous les délits. Il a pensé en tirer le meilleur parti possible, sans rien changer à ses bases. Notre problème est plus aisé à résoudre, et si nous ajoutons quelques détails, si nous en redressons d'autres, nous nous souvenons de la maxime : *inventis facile est addere*.

C'est une maison de repentir et d'amendement qu'il faut organiser pour des coupables de différents caractères. *Toute perversité est l'empire des parties basses du cœur humain sur les parties hautes et nobles, prédominance des passions sur la raison et la conscience, prédominance de l'animal sur l'homme*. Quant au fond la perversité est égale partout ; elle n'est que différemment nuancée selon les circonstances de l'individu. Or, comme le mal, le remède est le même. Il consiste en général à retourner la manière d'être des détenus, à ôter d'abord aux passions leur aliment pour les affaiblir et les étouffer, à faire jour petit à petit à la voix de la raison, de la conscience, du sentiment et à replacer enfin sur le trône ce qui dans l'homme est fait pour le gouverner. Voilà le but auquel tout doit se rapporter dans notre établissement.

Il faut encore se rappeler que nos détenus seront en grande partie des pauvres habitués au désœuvrement et par là à l'inconduite ; puis des enfants indisciplinés, des pères peut-être et des mères qui, après quelque temps de réclusion, devront reparaître dans la société sans autre tache que le souvenir qu'ils auront laissé de leurs précédents désordres, souvenir qui s'efface bien vite par une vie réglée et honnête. Sortant de sa prison, le forçat emporte avec lui une note d'infamie que la loi lui imprime pour le signaler au public comme un criminel dangereux : rien de pareil ne doit s'attacher à nos détenus et nous devons mettre une scrupuleuse délicatesse à écarter tout ce qui pourrait les flétrir dans l'opinion. Que feraient-ils, s'ils sortaient avilis ? Il serait à craindre qu'ils ne descendissent l'échelle morale, au lieu d'y monter. Il faut d'ailleurs, comme nous l'avons dit, ne pas rebuter les familles et les commissions des pauvres qui sentiraient le besoin

de placer des coupables à l'établissement. La honte, on le sait, est dans la faute : mais il faut prendre les hommes comme ils sont, pour leur faire du bien : il faut se plier à leurs opinions et s'abaisser même jusqu'à leurs infirmités. Nous avons donc un second but à atteindre dans nos mesures : sauver l'honneur des détenus tout en les corrigeant. Passons maintenant aux moyens d'exécution.

Et d'abord pour ménager l'honneur des coupables, nous demandons que leur retraite ne touche point à la prison des forçats ; peut-être conviendrait-il de l'en éloigner assez pour que la pensée même n'en fît pas le rapprochement. Le bâtiment d'ailleurs, voilant ses grilles et ses verrous et tout ce qui sera jugé nécessaire sous le rapport de la sûreté, devra à l'extérieur avoir l'air d'une simple maison de travail et l'on pourrait même écrire sur la porte cette dénomination adoucissante. Elle ne serait point en contradiction avec ces ateliers où l'on recueille les pauvres honnêtes pour leur donner de l'occupation et du pain : « Fabrique de bienfaisance » est le mot que nous avons choisi pour celui de notre ville. Vous devinerez aisément, Messieurs, qu'enlevant ainsi à l'établissement toutes les apparences d'une maison de force, nous ne voudrions pas en laisser les signes sur nos gardiens. Ils ne paraîtront en public qu'en habit bourgeois et sans armes et ne seront nullement confondus avec les geôliers des forçats.

Sous le même rapport de l'honneur nous voudrions que l'entrée, la présence, la sortie des détenus fussent, autant que possible, enveloppées des ombres du mystère. Point de sentence publique, point d'appareil, point d'état nominatif pour la curiosité de la multitude. Qu'elle sache que l'autorité s'occupe des moindres délits ; qu'elle s'aperçoive en détail, ici et là, que l'on ne viole pas impunément l'ordre social, et qu'elle n'en sache pas davantage. Ici le Gouvernement exerce les fonctions de père et un père n'affiche pas la honte de ses enfants.

Nous pousserons encore plus loin la rigueur de nos principes et la délicatesse. Les détenus, même s'ils ne se connaissent d'ailleurs, n'apprendront point à se connaître. Ils s'appelleront du nom de baptême, ou, si l'on voulait, d'un nom supposé ou par de simples numéros, que l'on indiquera aux inspecteurs ou gardiens, en leur cachant tout le reste, s'il se peut, pour se mettre en garde contre leur indiscretion. Au reste nous aurons soin d'empêcher que les détenus ne se dévoilent eux-mêmes, s'ils pouvaient en avoir l'envie.

Enfin, pour terminer cette partie de notre organisation, nous bannirons tout uniforme de la maison, bien que les détenus ne doivent jamais en sortir pour se montrer en public. Le terme de leur détention étant expiré, les pauvres, si elle était un peu longue, seraient trahis par les nippes qu'ils emporteraient, et c'est ce que nous voulons éviter. Toutefois l'uniforme dans l'intérieur de la maison pourrait favoriser l'incognito que nous avons en vue. Alors on le prendrait en entrant, au sortir on le déposerait : reste à voir ce que l'économie pourra prescrire à ce sujet. Vous voyez,

Messieurs, que c'est le tribunal de la pénitence et son impénétrable secret qui est ici notre pensée dominante : elle se reproduira encore quelquefois, car elle est à sa place.

Nous venons au point essentiel, à la correction. Celle-ci commande certaines choses ; elle en défend d'autres : nous les indiquerons rapidement.

Est-il besoin de dire, Messieurs, que les sexes doivent être rigoureusement séparés. Cette mesure est prévue partout, parce que partout l'on a senti que des coupables qui sont tombés, pour ainsi dire, dans la région de la brute, connaissant le plaisir sans connaître le devoir, ou qui peut-être, faute d'éducation, ne sont pas sortis de ces bas lieux, ne doivent pas trouver dans leur retraite quelque chose qui allume ou alimente les passions. Nous aurons, d'ailleurs, au nombre de nos détenus bien des personnes, surtout du sexe, que la débauche aura détachées de tout autre devoir. Il est entendu que, la séparation étant faite sur tous les points, les hommes seront gardés par des hommes, les femmes surveillées et dirigées par des femmes et qu'en général l'établissement ne sera confié qu'à des gardes honnêtes, irréprochables. Si l'établissement devait avoir un peu d'étendue, et s'il s'agissait d'établir plus d'une salle pour chaque sexe, on séparerait les détenus d'après la qualité des délits, établissant de la sorte une gradation parmi les coupables. La justice est bien placée partout. Dans la séparation des sexes, nous n'avons pas simplement devant les yeux ce que l'on est convenu d'appeler « les mœurs » dans une acception particulière ; nous pensons encore à la pudeur du sexe que nous voulons ménager, réveiller même où elle ne se trouverait plus. Il ne faut pas que la femme coupable s'habitue à paraître devant l'homme sans rougir de ses égarements : tout est perdu chez elle avec la pudeur.

Ce n'est pas l'inconvénient des conversations que nous craignons en cela ; car nous demandons à l'établissement ce silence absolu, introduit avec tant de sagesse et de fruit dans les prisons de Philadelphie et ailleurs. Le silence isole les mutins et les paralyse ; il prévient les complots et les résistances ; il veille donc à la sûreté de la maison et produit une incroyable épargne, puisqu'il devient possible à quatre ou cinq gardes de contenir deux cents détenus et au delà. Mais ceci nous est étranger ; ressaisissons le point de vue moral. Veut-on ramener à l'ordre des êtres désordonnés, il faut les livrer à eux-mêmes. *La conscience ne parle point* à l'homme dans le *tumulte des conversations* ; elle est étourdie par l'affluence des images et le bruit des paroles : réduisez l'homme au silence, vous l'amenez à la réflexion et la réflexion l'amène au remords. Il y a plus. Les causeries entre des détenus, rangés sous une exacte discipline, excitent assez naturellement des sentiments haineux contre les gardiens ; un esprit de mécontentement, de l'aigreur même. Par les communications, il s'établit entre les coupables des rapports très étroits ; la plainte de l'un se grossit de la plainte de tous et de plusieurs riens ainsi réunis, il résulte une masse imposante de torts, qui irrite. Et combien cette disposition ne doit-elle pas être nuisible à

l'amendement, quand elle détourne l'attention des fautes qu'il faudrait corriger pour la porter tout entière sur les injustices que l'on croit éprouver? Une dernière considération qui commande un silence absolu, c'est l'autorité de l'exemple. Il faut empêcher que par la conversation les vices ne se communiquent de proche en proche et que des cœurs déjà corrompus d'eux-mêmes n'héritent encore de la corruption d'autrui. Nous voulons, au contraire, que nos détenus ignorent mutuellement la triste histoire de leur vie ; d'abord pour que nul ne se console de ses propres désordres par le récit des désordres d'autrui, et ne s'autorise ainsi de l'exemple : grand argument des hommes et surtout des méchants. Réduit par le silence à son propre individu, chacun pensera à soi-même ; la voix de la conscience ne sera pas affaiblie par la comparaison et rien n'empêchera que chacun ne s'humilie comme le plus coupable de tous, et ne pense sérieusement à se relever de sa chute. Ce silence absolu, Messieurs, paraît très austère ; mais il tient si essentiellement au succès de la détention que sans lui nous n'oserions rien espérer. Pourtant il est entendu que le travail demande quelquefois une parole : il n'y a *point de règle* sans exception.

Dès qu'il s'agit d'interdire toute communication aux détenus, on comprend qu'ils doivent être nuit et jour sous la surveillance de leurs gardiens, ce qui nécessite des dispositions convenables dans l'édifice. Une chose qui saute aux yeux, c'est que, dans le dortoir, chacun doit avoir son lit, que les lits doivent être à quelque distance l'un de l'autre, afin que le gardien à poste fixe voie tout, entende tout, ou qu'il soit au moins censé tout voir et tout entendre. Au dortoir, on pourrait substituer des cellules pour la nuit ; mais il faudra les fermer.

A l'égard des aliments, nous demanderons à la Classe de physique de nous composer une nourriture simple et frugale, qui donnant au besoin ce qu'il faut, refuse tout à la friandise et qui, sans anéantir les forces du corps, mette le calme dans les sens des détenus et facilite à l'âme la conquête de l'empire qu'elle doit prendre sur eux.

Enfin dans l'indication des choses qui doivent être bannies de l'établissement, nous n'oublierons pas « les injures de la part des gardiens, les mauvais traitements, les coups : tout cela aigrit l'âme et la ferme au repentir. Nous réclamons un régime de fermeté, mais tempéré par la douceur ».

Il n'y aura à la maison qu'une règle, celle que l'autorité aura faite dans sa sagesse et dans sa bonté. Elle sera connue des détenus dès leur entrée, affichée en public, proclamée fréquemment. Nous ne laissons rien à la volonté des gardiens, rien du tout à l'arbitraire : car l'arbitraire révolte l'homme : et pour le corriger, il ne faut pas allumer l'indignation dans son cœur. Surtout que les gardiens prennent bien garde de se répandre en reproches sur la conduite passée des détenus : ils trahiraient le secret de la maison, détruiraient, en partie, par leur imprudence et leur comportement le fruit que nous attendons du silence absolu, et, produisant le mécontentement, ils feraient grand tort à la cure morale. Nous voudrions qu'ils

fussent dans une parfaite ignorance, pour leur ôter toute tentation de s'oublier.

Tout ce que nous venons de dire se rapporte à ce qu'il faut éviter dans la maison et nous allons parler des mesures positives, du régime correctionnel.

Le travail est le premier objet qui se présente à notre pensée. Comme l'oisiveté est la mère des vices, ainsi le travail est la mère des vertus. L'homme ne saurait être sans rien faire et s'il n'est pas attaché à un travail honnête et utile, il se laisse aller à des riens, ce qui est une nullité bien dangereuse, ou bien il donne dans le mal. Vos autres Classes, Messieurs, vous parleront de la tâche à donner aux détenus sous le rapport de l'économie : nous ne devons considérer que l'utilité morale. Peu nous importe quoi que les ouvriers fassent, pourvu que du matin au soir ils soient occupés et qu'ils prennent l'habitude et le besoin du travail. L'activité de leur âme se tournera vers quelque chose d'innocent et d'utile et prendra le pli de l'honnêteté. Au reste l'ouvrage des mains qu'on leur remettra étant assez uniforme et n'exigeant pas toute leur attention, ils pourront dans le silence mûrir quelque salutaire réflexion.

Nous désirons voir à l'établissement la régularité la plus parfaite, l'ordre le plus minutieux dans tous les détails de la journée, pour le travail, la nourriture, la propreté, les exercices quelconques. On ne saurait croire combien l'exactitude dans tout ce qui nous entoure est capable de régler les mouvements secrets de notre âme. Observez, Messieurs, que le vice s'appelle désordre, et que toutes les espèces de désordres se touchent et s'entraident, si elles ne se produisent pas mutuellement. Placez vos détenus au milieu d'un ordre parfait et ce qui se peindra habituellement à leurs yeux entrera dans l'intérieur et finira par régler les fonctions invisibles de l'âme. Vous obtiendrez donc cet esprit de subordination, si étranger et si nécessaire à des hommes qui ont violé l'ordre social.

*L'instruction cependant est ici le remède par excellence. Nous n'ignorons pas que l'on peut connaître la vérité et le bien sans leur obéir: mais nous savons aussi qu'on ne peut pas les suivre sans les connaître.* La vertu dans l'homme suppose des idées justes, vives et familières sur son auteur, ses destinées, ses devoirs. Le vice suppose que ces idées manquent tout à fait, ou qu'elles sont obscures, défectueuses, erronées ; ou bien qu'elles ne sont pas assez présentes à l'esprit pour le régler. Elle sera toujours vraie cette parole du grand Législateur des Hébreux : « Plût à Dieu que tu eusses sans cesse tes fins dernières sous les yeux, tu ne pécherais pas ! » Ainsi nous tâcherons de bien instruire nos détenus. L'instruction reviendra souvent, mais sous des formes variées, pour écarter le dégoût qui s'attache à la monotonie. Les leçons seront douces, simples, faciles à saisir, et assez inspirantes pour qu'elles éveillent la conscience et le sentiment. Nous voulons qu'elles soient proportionnées à la situation particulière des détenus. La morale, comme la médecine, ignore ces remèdes universels qui préten-

dent guérir tous les maux. C'est des coupables que l'on instruira : on fera jour au repentir amer, mais le pardon leur sera montré de loin et pour eux aussi Dieu sera père, comme il l'est en effet. *On est surpris du peu de fruits que produit l'instruction religieuse sur nos prisonniers* : on cessera de l'être si l'on pense qu'elle est une mesure isolée, contrariée même par le désordre général, par la facilité des communications et l'intempérance du babil qui n'a d'autre frein que la lassitude des causeurs. Au reste, on pourrait demander si cette instruction a pris la nuance qui lui convient.

A l'instruction nous ajoutons des exercices de piété, pour relever des âmes qui sont restées terre à terre : ils devront, à leur tour, être appropriés à la position des détenus et à l'effet que l'on voudra en obtenir. L'homme dépravé, coupable, malheureux, doit prier autrement que l'innocente et joyeuse enfance ; autrement que l'épouse tendre et pure, que l'honnête père de famille, que le vieillard qui a blanchi au service de la vertu. De grâce, ne nous renfermons pas dans les lieux communs, quand il s'agit d'affaires particulières.

Enfin il faut placer l'espérance dans nos détenus et ne pas la tromper. Il faut que ceux qui avancent dans le grand travail de l'amendement trouvent des adoucissements et des récompenses proportionnés à leurs progrès et à leurs besoins ; tandis qu'au contraire, on préparera pour les mutins des châtimens qui puissent briser une volonté rebelle sans l'aigrir. Craintes et espérances, peines et plaisirs, punitions et récompenses, tels sont les grands mobiles qui agitent tous ces enfants un peu plus âgés, que l'on appelle « hommes », et il est sensible que notre institution ne saurait prospérer sans ce ressort. Ceci demande quelques développemens.

On a pensé, d'après l'usage, que pour récompenser on pouvait permettre quelquefois de la viande et un peu de vin. Nous ne goûtons point ce genre d'adoucissement, nous le défendrons même sans hésiter. Nos détenus ne sont-ils pas des hommes dont les sens ont subjugué la raison ? des hommes, dont les désordres viennent peut-être de la friandise même et de la mollesse ? et l'on voudrait caresser ces vices, quand il faut les réprimer ! Les récompenses de ce genre sont partout un funeste contre-sens qui subordonne le devoir au plaisir, et l'homme à l'animal.

Nos récompenses consisteront dans des marques de confiance. La confiance a quelque chose qui touche, qui élève, qui ennoblit le cœur humain, et le coupable qui en voit le retour à mesure qu'il se corrige, se sent le courage, la force, la volonté de mieux faire, pour en mériter davantage, même à ses propres yeux. Ainsi on en donnera peu à peu des témoignages aux détenus qui rentrent dans l'ordre. On leur remettra quelque détail de l'administration en sous-ordre ; une espèce de surveillance sur leurs compagnons et d'autres choses de ce genre, dont nous parlerons tout à l'heure. Ces sortes de récompenses, Messieurs, sont faites pour rehausser l'âme et la gagner au bien ; elles sont d'un ordre moral et c'est précisément ce qu'il nous faut. Elles deviennent au surplus édifiantes pour

toute la société et se rattachent ainsi comme un puissant ressort à notre maison de correction. Vos autres Classes, Messieurs, ne manqueront pas de vous faire observer que ce prix que nous décernons au sincère repentir, procurera des sentinelles à l'établissement et économisera les inspecteurs, puisque les détenus seront en partie gardés et dirigés par les détenus ; tout comme *dans une école bien organisée on instruit les enfants par eux-mêmes*. Nous n'avons pas besoin de dire qu'il est des conversions apparentes ; des larmes que versent l'hypocrisie ou le dépit ; des protestations qui ne sont que des paroles. A cet égard on aura pour principe que, comme au monde physique, rien dans le monde moral ne se fait subitement et par sauts. Ainsi la confiance, pour être bien placée, ne viendra qu'un peu tard, après des tâtonnements et par degrés. Il ne s'agit pas de souffler sur les détenus un fard passager que le grand air ferait aussitôt disparaître : il faut tourner au bien des cœurs qui étaient tournés au mal.

Il se présentera quelquefois des mutins à l'établissement : et comment les punir ? Nous avons déjà réprouvé les coups, comme contraires à un régime moral ; nous leur substituerons les privations et la honte, désirant que ce dernier mobile prévale, parce qu'il est d'une nature plus noble et touche de plus près à l'amendement. On mettra ici une gradation, comme dans les récompenses. Les fautes légères seront punies du bannissement de la table commune ; ou l'on chargera les délinquants des services les plus bas de la maison qui dans la règle appartiendront aux nouveaux venus. Une nourriture plus grossière pourrait au besoin aggraver la peine. Pour les fautes graves nous réservons le *Solitary confinement*, ou réclusion solitaire des prisons de Philadelphie, appartement étroit et sombre où le méchant, séparé du commerce des humains et nourri de légumes et de pain, est entièrement livré à lui-même, à ses réflexions, à l'ennui, aux regrets, à de meilleures résolutions. La maison aura donc son code pénal proclamé et affiché en public ; car il faut que les détenus sachent irrévocablement ce qui les attend et puissent établir leurs calculs avec certitude. Il faut écarter l'arbitraire dans les gardiens, non seulement parce qu'ils pourraient abuser de la latitude qu'on leur laisserait ; mais surtout parce qu'il est essentiel que leur ministère ne soit point odieux et que toujours ils puissent dire : « Je fais justice ; j'obéis à la règle ; elle est au-dessus de moi : je suis au-dessous d'elle, tout comme vous ». Les hommes plient volontiers sous une loi qui est faite pour tous, même pour ceux qui leur commandent. S'ils ne se courbent qu'en frémissant sous le bon plaisir du plus adroit et du plus fort, ils savent se résigner aux ordres de la raison qui nous est commune. Que serait-ce, si en cas d'indiscipline ou d'autres fautes, on remettait le jugement à un jury formé de détenus ? ce serait une marque de confiance que l'on donnerait à ceux dont la guérison avance : les coupables seraient jugés par leurs pairs, et par l'application laconique d'un règlement connu à une faute connue, application qui pourrait même se faire en silence en

montrant du doigt ou avec une baguette l'article qui adjuge la peine. L'odieux s'il en était, serait détourné du gardien ; il serait fort de la force de tous les juges et l'opinion de la maison se prononcerait pour l'ordre. A Dieu ne plaise que par un infâme machiavélisme qui se glisse aujourd'hui partout dans les affaires, nous voulions diviser les détenus pour les soumettre ; point de divisions ; empire de la loi, dérivé des uns sur les autres et triomphant de toutes les volontés.

Sous le rapport des récompenses et des peines, il convient encore que le terme de la détention fixé par la sentence puisse être rapproché ou reculé selon la conduite des détenus. La maison de correction est faite pour corriger : elle doit donc ouvrir ses verrous dès que le but est rempli ; elle doit les tirer tant qu'il ne l'est pas, et comme dans l'amendement rien ne se fait en passant, nous ne voudrions point d'oiseaux de passage dans l'établissement.

Enfin pour dernière mesure générale, nous demanderons un Conseil de direction composé de personnes distinguées par leurs lumières, la bonté de leur caractère et leur zèle pour le bien public. Au nombre de ses membres sera un prêtre-aumônier de la maison — car il en faut un et il faut le bien choisir —, un prêtre chargé de recevoir les tristes confidences des détenus, de leur donner cette instruction individuelle que les chaires chrétiennes et les livres ne donnent pas, et que l'Eglise catholique a ménagée aux besoins particuliers de chacun de ses enfants. En sa qualité de médecin des âmes, l'aumônier sera le ressort invisible de la maison, et comme membre du comité il concourra à toutes les mesures, ce qui lui conciliera une autorité plus grave dans le ministère. Les fonctions du Conseil seront gratuites. On lui remettra la surveillance de la maison, et ce sera lui qui, d'après une compétence qui lui sera donnée, prononcera sur le terme définitif de la détention. Il représentera, pour ainsi dire, la paternité du gouvernement, sa vigilance, sa sollicitude, sa clémence, et viendra à l'appui des gardiens, donnant du poids à toute l'institution et assurant ses succès. Dans ces sortes de choses la charité fait beaucoup mieux que l'intérêt.

Et telles sont, Messieurs, les bases que nous vous proposons. Il nous reste encore quelques détails à toucher.

### III

L'entrée dans la maison se fait à la faveur de l'ombre. Le conducteur est sans livrée et sans armes et tout différent de ces ministres de la justice qui semblent imprimer l'ignominie sur tout ce qu'ils approchent. Un membre de la direction reçoit le nouvel hôte et tout en lui faisant connaître la règle de la maison, il a soin de placer une lueur d'espérance dans son âme interdite ; à côté se trouve le ministre de la religion attaché à l'établissement, il commence à exercer auprès du coupable son ministère de repentir et de paix. Cette fois il place l'homme devant ses désordres,

devant sa conscience, devant son Dieu et l'éternité. Dès ce moment, le détenu passe dans un appartement solitaire, différent de la prison, pour y réfléchir en silence sur sa position et sur le parti qu'il doit prendre. Il y reste quelques jours, selon que le Conseil l'aura jugé convenable d'après ses besoins particuliers. C'est une impression salutaire que nous voulons ménager au coupable avant de l'introduire dans les salles communes. Les anciens, dans leurs mystères, avaient des vestibules où le profane était arrêté quelque temps dans la solitude, dans l'abandon et même dans les ténèbres : notre retraite aura quelque chose de semblable.

Dans les salles communes nous afficherons le règlement avec le petit code pénal. Nous y placerons quelques inscriptions en ce sens : « Ici on se trouve comme on se conduit ». « On entre dans ces lieux pour se corriger : on en sort quand on est devenu plus raisonnable et meilleur ». Les yeux se portent sur ces paroles écrites sur les murs ; elles perpétuent la pensée dominante qu'il faut inspirer aux détenus. Et qui empêcherait que l'un d'eux ne fût chargé chaque jour de les montrer en silence mot après mot ? Nous ne voudrions pas réduire toute l'instruction à cette prédication muette, à l'exemple de cet homme tristement célèbre (l'abbé Raynal), qui ne voulait plus que des sermons à la baguette, et pour toute instruction que ces seules paroles de saint Pierre : « Adorez Dieu, honorez le Roi, aimez vos frères » ; mais dans cette pensée, il y a quelque chose que l'on peut adapter à nos muets.

L'ordre journalier sera simple. Il commence et finit par la prière commune : le travail remplit toutes les heures, sauf le temps accordé à la propreté et à la nourriture. Le silence n'est interrompu que par quelques directions laconiques, exprimées le plus souvent par des signes convenus, ensuite par des lectures périodiques que feront les détenus par récompense. Le choix des livres ne sera point embarrassant. Nous avons des *instructions familières* dans les deux langues en quatre volumes ; ce livre peut faire le fond de l'enseignement suivi : on y joindra un extrait d'Histoire Sainte et chaque jour une ou deux méditations de ces livres de retraite faits pour ramener le pécheur en lui-même et graver en son âme de terribles, mais salutaires vérités. Nous aurions volontiers introduit un peu de chant dans la maison ; mais elle est le lieu de la pénitence : la pénitence gémit, elle ne chante pas.

Il nous paraît indispensable qu'il y ait un oratoire dans l'intérieur de la maison. On peut ne pas montrer les détenus au public, et s'il était possible de les amener par une allée couverte dans quelque église voisine, ils n'y trouveraient pas ce qu'il leur faut. Les sermons ordinaires ne leur conviennent point : on doit prêcher pour eux. Ils sont, comme disent les anciens, dans la *voie purgative* ; expression judicieuse, profonde, malgré son air exotique et barbare. N'est-il pas sensible qu'il faut purger du mal des cœurs dépravés avant de pouvoir y placer le bien et l'y nourrir ? Les deux sexes d'ailleurs assisteront aux mêmes exercices de piété, le soir

et le matin pour les prières ; les jours de dimanche et de fête pour le culte. Les femmes y seront dans une galerie, comme à la Conciergerie à Paris, dans les synagogues des Juifs, ou bien derrière un rideau, ou tout au moins séparées et voilées comme aux premiers jours de l'Eglise. Les localités devront en décider et nous laissons cet objet à votre Classe d'économie. Peut-être serait-il possible que les salles vinssent aboutir à l'oratoire qui dans ce cas demanderait peu d'espace ; nous préférons cependant qu'il soit assez vaste pour recevoir tous les détenus, tant pour la décence du culte que pour son effet. Les jours saints nous aurions aussi des vêpres dans notre oratoire, une lecture, et des prières préparées à ce dessein.

Nous avons éprouvé quelque embarras pour remplir les jours de dimanche et de fête. Il est sensible que douze à seize heures ne sauraient être prises par des lectures, encore moins par des exercices de piété, et il faut pourtant écarter le désœuvrement, que nous réservons pour les grandes circonstances de l'entrée dans la maison ou de la réclusion solitaire, où l'âme sera frappée d'une position nouvelle et trouvera de quoi s'occuper utilement. Voici donc nos ressources. On fera, à certaines heures fixes, respirer le grand air aux prisonniers, et s'il y a une cour, on leur permettra de s'y mouvoir, mais toujours en silence et sous les yeux des gardiens. Les deux sexes se succéderont. Les détenus qui n'auront donné aucun mécontentement pourront jouer, non à parties, ce qui serait déplacé durant la cure morale, mais seuls. Les jeux seront le *solitaire*, la *patience* ; le nom même de ces amusements a quelque convenance avec la société isolée et muette que nous avons établie. D'autres heures seront consacrées à des leçons de lecture, d'écriture et de calcul. Montrer ces choses sera une récompense, le privilège de ceux qui se conduiront bien. Ils auront, pour le besoin, la faculté de dire les mots nécessaires, mais rien du tout pour la conversation qui reste pour toujours interdite.

La sortie des détenus sera mystérieuse et solennelle : mystérieuse pour le public, solennelle pour l'intérieur de la maison. La Direction assemblée annoncera la grâce du prisonnier et exhortera les autres à la mériter comme lui ; sa famille sera prévenue de sa libération, ou la commission des pauvres à laquelle il pourrait appartenir ; il faut bien quelques arrangements préliminaires. Rien de plus cruel que de sortir un homme de la détention, en le plaçant simplement sur le seuil de la porte.

Ici, Messieurs, je termine notre mémoire. Nous avons tâché de saisir fortement l'idée mère qui devait nous conduire, et si l'on trouve que nous ayons été un peu exigeants, nous répéterons les paroles de notre épigraphe : « Dans tous les préceptes cherchez toujours le plus haut ton, car la corde ne baisse que trop d'elle-même ». La réalité, Messieurs, reste toujours au-dessous de l'idéal que trace l'imagination sous la dictée de ce qu'il y a de plus noble et de plus relevé dans l'homme ; mais si l'indolence et le dégoût du bien parviennent une fois à écarter, à décrier même ces belles images qui nous appellent au mieux, alors nous ne pouvons que rétrograder

et ajouter de plus en plus à notre honte et à notre nullité pour le bien. Cependant si nous avons pris notre vol un peu haut, nous ne croyons point d'avoir prescrit quelque chose qui ne puisse être pratiqué jusqu'à un certain point, et si nous avons bien vu partout, nous oserons prier vos autres Classes d'y avoir égard dans le plan circonstancié qu'elles vous présenteront.

Nous avons demandé un code correctionnel : une maison de correction peut-elle exister sans lui ? Nous avons soumis à la correction les membres dépravés de nos familles et ces pauvres encore qui s'obstinent dans leur paresse et qui, vivant de charité, dans l'oisiveté et le désordre, se préparent à faire le métier de voleur. En cela nous sommes sortis des idées héréditaires, des usages reçus : mais le temps est venu, Messieurs, où il faut saisir les besoins et les intérêts de l'ordre social avec plus d'intelligence et de justesse, et puisqu'il s'agit d'ériger un établissement nouveau, qu'on lui donne toute l'utilité dont il est susceptible, en remplissant tout le vide qu'on a laissé dans nos institutions.

Fribourg, le 21 février 1816.

*Au nom de la Classe*

GRÉGOIRE GIRARD, Cord., Rapporteur.

Grammaire des campagnes  
à l'usage des Ecoles rurales du canton de Fribourg  
1821

**Avis aux Instituteurs**

Le Règlement pour les écoles rurales du canton ordonne l'enseignement de la langue, et place cet objet immédiatement après l'instruction religieuse et morale. Rien n'est, en effet, plus important que d'apprendre la langue de l'évangile et de la loi à des élèves qui, sous le toit paternel et au village, n'entendent et ne parlent qu'un langage tout différent.

Il est même assez étrange que, tout occupées à montrer longuement la lecture et l'écriture, nos écoles populaires n'aient pas mieux cherché à faire comprendre aux enfants ce qu'ils avaient à lire ou à écrire. S'il fallait opter entre la lecture et l'écriture d'un côté, et les leçons de langue de l'autre, qui pourrait hésiter sur le choix ?

Mettre la jeunesse des campagnes à même de comprendre le catéchisme qu'elle récite ; le recueil de prières qu'on lui met dans les mains ; les divers livres de lecture qui doivent l'instruire et l'édifier ; la parole sainte qu'elle entend à l'église ; les ordonnances qui se promulguent devant elle pour être observées des enfants ; préparer, en un mot, l'action du ministère saint et de la loi, telle a été l'intention du Règlement en prescrivant l'enseignement de la langue, et tel est le but immédiat de cet ouvrage élémentaire.

On l'a nommé *Grammaire des campagnes*, parce qu'il est calculé sur les besoins particuliers de la jeunesse villageoise, et que, pour le rédiger, on s'est mis tout près d'elle et, pour ainsi dire, en sa place. On a eu soin, entre autres, de consulter son langage, pour la conduire du patois au français, du connu à l'inconnu. Dans ses exercices scolaires elle sera continuellement occupée à traduire et à contredire ; seul moyen d'arriver sûrement au but qui lui est marqué.

(P.-S. — Chaque pays a un patois que le peuple parle habituellement, et nous pensons qu'un livre élémentaire dans le genre de celui-ci devrait s'employer partout. Si, d'ailleurs, on voulait en faire usage pour des élèves qui parlent français, il ne s'agirait que de passer les exercices de la traduction, et l'on pourrait le faire servir tel qu'il est.)

Cette grammaire, au reste, n'a presque rien de commun avec nos livres qui portent ce nom, et c'est là, peut-être, son plus grand mérite. De quelle utilité peuvent être dans les écoles villageoises ces petits traités

sur les dix parties du discours, quand il faut au campagnard le fond d'une langue qu'il n'a pas et dont il a le plus grand besoin ? C'est ce fond qu'on pense donner ici, soit pour les mots, soit pour leur combinaison. C'est donc plutôt un vocabulaire qu'un recueil de règles sur l'élocution et l'orthographe.

Le verbe, appelé à juste titre le mot par excellence, joue ici le premier rôle, depuis le commencement à la fin. Comme un aimant, il attire à soi tous les autres éléments de la langue, et, de la sorte, tous les exercices ne sont qu'une conjugaison continuelle. Cette méthode d'enseignement que nous appellerions volontiers conjugative, a l'avantage de présenter sous toutes les formes le mot qui signifie le plus, et qui dans le discours paraît sans cesse sous un autre costume. Cette méthode encore, donnant de suite les six personnes d'un temps, répète six fois la même pensée, et la grave par là dans les jeunes cerveaux, qui reçoivent promptement les nouvelles impressions, mais qui les perdent tout aussi vite. Notre expérience et nos réflexions ne nous ont pas fourni un moyen plus sûr de familiariser l'enfant avec les expressions de la langue qu'il doit apprendre. Nous ne dirons rien de la facilité de parler, qui en est un résultat nécessaire.

Dans cette première partie on ne conjugue d'abord que le verbe avec son sujet. Ceci se fait un peu longuement, parce qu'il faut que le fondement soit bien établi. Au verbe viennent se rattacher successivement l'objet, puis le terme, ensuite les divers déterminatifs de lieu, de temps, de quantité, etc., et enfin les différentes explications du nom, expressions abrégées qui renferment une proposition entière. Il y a donc dans les exercices un développement progressif de la pensée comme de l'élocution. Dans la seconde partie la conjugaison se fera par phrases, et la progression s'élèvera.

Notre travail présente peu de définitions et peu de règles ; elles sont comme perdues dans des exercices continuels. Nous n'avons pas pu éviter tous les termes de l'art ; mais nous en avons diminué le nombre considérablement. On ne trouvera ici qu'une seule classe de noms. Point de division de pronoms en personnels, démonstratifs, possessifs et relatifs. Nulle trace de verbes pronominaux, réfléchis, réciproques, d'état, d'action, transitifs et intransitifs ; cette savante et pompeuse terminologie blesserait la modestie de nos écoles primaires. Dans la conjugaison on n'a relevé que les trois temps que tout le monde connaît : le présent, le passé et le futur. Les deux derniers ont été simplement divisés en premier, second, etc., sans faire mention d'imparfait, de prétérit défini, indéfini, etc., noms peu intelligibles pour nos enfants, et qui chargeraient inutilement leur mémoire. On a désigné toutes les différentes formes du verbe par des numéros suivis ; ce qui est plus court, plus aisément retenu, et qui donne, pour l'indication des exercices dans le livre et leur exécution à l'école, une bien grande facilité. On a aussi confondu dans une seule et même classe d'invariables, les prépositions, les adverbes, les conjonctions et les interjections ; noms encore qui offriraient quelque chose de barbare à l'enfant, et le tourmente-

raient, sans lui offrir un dédommagement suffisant pour un temps qui doit être beaucoup mieux employé.

Nous avons, à la vérité, amené dans ces éléments les déterminatifs de lieu, de temps, de quantité, etc., dont nous devons la première idée à un vénérable ami de l'enfance, M. l'abbé Gaultier ; mais sauf le mot de déterminatif que l'on peut aisément faire comprendre par son étymologie française, tout le reste est ou doit être connu de l'enfant.

Aux leçons de vive voix succèdent toujours des leçons par écrit sur le même sujet. C'est une attrayante variété pour l'élève, qui passe d'une occupation à l'autre et qui apprend à écrire correctement ce qu'il a appris à comprendre et à prononcer. C'est un mérite des méthodes améliorées de réunir toujours la parole écrite à la parole prononcée ; l'écriture fixe la pensée et son signe.

Les thèmes à conjuguer sont soumis à une analyse raisonnée dans les exercices de vive voix, et à des signes analytiques dans les petites compositions par écrit. Par ce moyen, on a voulu forcer la jeunesse à la réflexion et développer son jugement. Cette tendance doit se retrouver dans toutes les parties de l'instruction ; car ce sont des hommes qu'il faut former et des chrétiens. Or, sans quelque développement dans l'esprit, comment pourrait-on comprendre l'évangile et la loi, et s'ils ne sont pas compris, comment pourrait-on les pratiquer ?

Nous aurions donné volontiers plus de latitude à l'invention des élèves ; mais l'enfant n'est pas inventeur dès son entrée à l'école. Il faut commencer par lui donner, si l'on veut recevoir quelque chose de lui. D'ailleurs l'élève de la campagne, arrivant dans une école française, pourrait-il, s'il avait quelques pensées, les exprimer dans une langue qui lui est encore étrangère ?

Au sujet du matériel que contient ce livre élémentaire, on verra qu'il renferme un répertoire assez étendu de mots et d'expressions. Si l'instituteur, qui doit être comme le dictionnaire de son école, fait son devoir, la jeunesse les comprendra, et la langue de l'évangile et de la loi ne sera plus pour elle une langue sacrée, un amas de signes sans objets signifiés. Ces éléments auront ainsi préparé les voies du Seigneur ; ils auront satisfait au désir des respectables ministres de la religion, dont nous avons entendu la plainte avec un vif intérêt, et dont nous cherchons ici à remplir les honorables vœux.

Jusqu'ici nous n'avons parlé que de la fin immédiate de cet ouvrage. Il en est une autre qui va tout droit à l'éducation, et que nous avons toujours devant les yeux. Dès la page 32 commence un exercice moral, qui vient se fondre avec les leçons de langue et qui prend avec elles un développement toujours plus grand. Il suffit de jeter un coup d'œil sur le livre pour s'en convaincre. Les signes b. (bien) et m. (mal), placés à la fin des thèmes à conjuguer, indiquent cet exercice qui revient toujours. Ces signes et la nature des thèmes attesteront l'intention que l'on a eue dans ce travail, et feront pressentir le résultat que l'on peut en attendre.

Ce n'est pas ici, sans doute, une morale suivie et raisonnée. Ce n'est qu'un appel à la conscience de l'enfant ; appel qui se répète à mesure qu'une nouvelle idée est présentée à son esprit. On ne cherche pas encore à développer en lui la raison morale ; car il est trop jeune encore et trop neuf pour pouvoir comprendre sa voix. C'est le sens moral que l'on avertit, ce juge intérieur qui prononce sommairement et comme par instinct sur le bien et le mal, avec précision, empire et force. Certes, on ne saurait faire parler trop tôt et trop souvent cet oracle que le Créateur a placé au sein de l'homme, pour lui servir de guide dans les sentiers de la vie. Notre méthode conjugative n'aurait-elle pas ici un avantage, celui d'inculquer plus fortement les idées morales, en les faisant passer par toutes les personnes d'un temps ? On a d'ailleurs reproduit souvent la même pensée pour ne pas la laisser tomber dans l'oubli.

La morale dans la *Grammaire des campagnes* devait, comme tout le reste, prendre une teinte champêtre. Elle devait s'accorder avec la situation, les ouvrages, les mœurs, les habitudes, les vertus et les vices de l'homme des champs. Nous prions d'envisager sous ce point de vue plusieurs jugements sur le bien et le mal qui se rapportent uniquement à la position particulière des élèves. Nous n'avons pas besoin de rappeler ici qu'à côté des devoirs généraux, il en est de particuliers qui se rattachent à la place dans laquelle le Père de la grande famille a mis chacun de ses enfants.

C'est donc ainsi que l'on a fait entrer dans le but de toute école chrétienne une partie de l'enseignement qui ne se doutait pas, semble-t-il, de pouvoir rendre un semblable service à l'éducation. La seconde partie de ces éléments ouvrira un champ beaucoup plus vaste à la morale tout comme à la pensée.

En remettant aux instituteurs un travail qui rendra le leur plus aisé, plus utile et plus doux, je crois avoir vocation de leur donner quelques directions sur l'usage qu'il convient d'en faire pour en assurer le succès. Le *Manuel des écoles rurales* paraîtra dans son temps ; et je conseille en attendant qu'il ordonne.

N. B. — Ce Manuel annoncé par les Règlements suppose la publication des livres élémentaires et ne peut paraître qu'après eux.

I. La *Grammaire des campagnes* fait suite aux tableaux de lecture et d'orthographe ; aux derniers surtout, qui présentent aux yeux des élèves les premières notions grammaticales : elle servira donc aux élèves qui vont à la lecture courante, et que vous partagerez successivement en plusieurs classes, assignant à chacune une certaine portion du livre, comme vous avez dû le faire pour les éléments de lecture. Vous ferez bien, en commençant, de réunir dans la première classe grammaticale tous les élèves qui lisent. Vous serez le moniteur, expliquant soigneusement, à l'aide du patois, toutes les expressions, tous les mots, afin que leur signification s'introduise, pour ainsi dire, dans l'école et s'y conserve ensuite par le ministère de vos jeunes adjoints. La première portion de la grammaire

étant achevée, vous extrairez les enfants qui l'auront bien saisie, et vous en formerez votre seconde classe grammaticale. Une troisième sera formée de même, si le nombre des élèves le permet.

N. B. — Là où l'enseignement mutuel ne serait pas établi — comme il l'est dans notre canton par les ordres du Gouvernement —, on ne pourra guère multiplier les classes, et c'est un désavantage. Cette grammaire, au reste, peut s'adapter à toutes les formes d'instruction, même à des leçons individuelles.

Ne vous mettez point en peine des moniteurs que la multiplication des classes rendra nécessaires. L'expérience nous a prouvé du reste que des enfants peuvent diriger les exercices grammaticaux, aussi facilement qu'ils montrent la lecture sur les tableaux. Le livre est d'ailleurs rédigé pour être confié à leurs soins. De là cette grande simplicité, cette marche uniforme et ferme, ces détails souvent minutieux et ces répétitions que l'on a insérées tout exprès pour se mettre en garde contre les oublis et la mobilité du jeune âge. Parcourez la nouvelle grammaire, et voyez qu'elle est faite pour des enfants, élèves et maîtres.

2. Elle est accompagnée de six tableaux conjugatifs, en gros et en petit format. Les premiers sont faits pour servir aux cercles et pour être ensuite suspendus aux parois, en face des élèves qui travaillent aux tables. Il faut les coller sur bois et les garantir de la poussière et de l'humidité, afin de les conserver longtemps. Les petits tableaux sont pour l'usage particulier des élèves. Ils coûtent peu et épargneront l'achat de ces grammaires qui jusqu'ici ont occasionné une dépense qu'il faut épargner à la classe laborieuse et respectable, qui fait sortir les aliments de la terre à la sueur de son front.

3. Un seul exemplaire de la nouvelle grammaire pourra suffire à une école, si on le partage en autant de cahiers qu'il y aura de classes : les élèves n'en ont pas besoin du tout, et vous ne devez point en souffrir entre leurs mains pendant les leçons. Préfère-t-on remettre le livre tout entier à chacune des divisions ? On pourra passer les divers exemplaires de l'une à l'autre, pour que celle-ci emploie la portion que celle-là n'aura pas usée. Dans tous les cas soignez que la reliure soit solide ; la durée paiera au delà de l'excédent des frais. L'économie doit être bien entendue.

4. Rangez les exercices de manière à ce que les leçons par écrit suivent régulièrement les leçons de vive voix. Dès que l'on a fait quelque chose aux cercles, on peut le fixer aux tables par l'écriture. Cependant la leçon par écrit ne reprendra qu'une partie de la leçon de vive voix, attendu qu'elle est beaucoup plus lente. N'oubliez point de faire mettre la marque du bien et du mal, tout comme les autres signes d'analyse qui facilitent étonnamment le corrigé des moniteurs. Ne pourrait-on pas introduire dans nos écoles rurales l'usage de donner aux élèves les plus avancés des devoirs pour la maison ? Ce serait quelques thèmes à conjuguer à l'aide des petits tableaux, qu'il faudra également coller et qu'on laissera chez soi.

5. Aux leçons particulières qui auront lieu dans chaque classe, vous ajouterez une leçon générale pour toute l'école. C'est vous qui la ferez. Ce sera une répétition abrégée de ce qui aura été fait dans les différentes classes. Vous demanderez la traduction en patois des verbes et des propositions qui auront paru. Vous en ferez juger au moral, ajoutant, en très peu de paroles, les explications que vous croirez nécessaires sous le rapport de la langue et de la morale. Pour une contre-épreuve vous direz quelquefois les dictées en patois pour les faire rendre en français. Cet exercice général mettra tous les enfants en rapport direct avec vous ; ce qui est en même temps une modification et un perfectionnement de l'enseignement mutuel. Au surplus il sera utile même pour les enfants qui sont encore aux éléments de lecture et leur jugement moral se formera de bonne heure. Il est entendu que vous ne devez vous servir du patois que pour les traductions nécessaires.

6. Faites, au moins de temps à autre, rendre en patois ce qui aura été lu dans les classes qui sont à la lecture courante. La traduction peut se faire aux cercles après chaque point ou chaque alinéa. Le compte rendu en français, ou le résumé de la lecture, d'ailleurs si recommandable, ne peut avoir lieu chez vous que dans les classes les plus avancées.

7. Enfin, parcourez à l'avance toute la nouvelle grammaire, pour en connaître le contenu, la marche et le langage, et pour mettre tout votre enseignement en accord avec elle. Vous êtes pour la plupart habitués à des grammaires où il y a beaucoup plus de classes de mots que dans celle-ci, et beaucoup plus de termes de l'art. Souvenez-vous de la peine que vous avez eue à les apprendre sans profit, il faut le dire, et épargnez à vos tendres élèves un travail dont vous vous seriez si volontiers dispensés. Cet excédent de science contrarierait ce que l'on destine ici à l'enfance et gênerait, en pure perte, la simplicité des leçons qu'on a pensé lui donner.

A ces conseils je joindrai une prière. J'ai eu pour la rédaction de cet ouvrage un collaborateur aussi zélé qu'intelligent, dans la personne de M. Romain de Werro, mon collègue à la Commission d'arrondissement pour les écoles : aidez-moi, à votre tour, à donner à ce livre élémentaire toute la perfection que je lui souhaite. Il s'agit surtout de recueillir les mots français usuels qui ne sont plus reconnaissables en patois, ainsi que toutes les expressions françaises qui ont de l'importance, et que les élèves à la campagne ont de la peine à saisir. Tout ce qui me sera envoyé trouvera de la reconnaissance chez moi, et je le mettrai au profit de la jeunesse dans la seconde partie qui ne tardera pas longtemps à paraître.

Je me trouve puissamment encouragé pour ce qui reste à faire, non seulement par l'intérêt que m'inspire l'enfance et le sentiment d'un devoir à remplir que je porte depuis longtemps en moi ; mais encore par l'accueil que l'on veut bien faire à mes essais. Le Conseil d'éducation a hautement approuvé cette grammaire ; il en a facilité l'impression, et il en a prescrit l'usage.

Je n'ai plus qu'un mot à vous dire, mes chers Collègues auprès de l'enfance ! Le ciel nous a confié un précieux dépôt, et il nous en demandera compte. Les enfants ne sont pas pour nous ; c'est nous qui sommes pour eux : sachons donc nous dévouer tout entiers à leur service, et tout en faisant notre devoir, prions le Seigneur de bénir nos efforts ; car celui qui plante n'est rien, celui qui arrose n'est rien, mais celui-là seul est quelque chose qui donne l'accroissement.

Fribourg, le 21 décembre 1820.

*Le Préfet de l'école de la ville :*  
GRÉGOIRE GIRARD, Cord.

Vue d'ensemble des différents modes d'enseignement  
des gymnases et des écoles municipales  
avec des indications sur leur valeur relativement à la  
formation intellectuelle de la jeunesse <sup>1</sup>

par GRÉGOIRE GIRARD  
ancien préfet de l'école de la ville de Fribourg

*Nihil magis praestandum est, quam ne pecorum  
ritu, sequamur antecedentium gregem, pergentes,  
non qua eundum est, sed qua itur.*

Seneca, de vita beata C. I.

Par le terme, mode d'enseignement, j'entends simplement l'organe par lequel l'instruction est donnée dans une école, et ensuite l'organisation scolaire qui en résulte.

Cet organe, c'est le maître et lui seul, ou bien les élèves seuls sous la direction du maître, ou encore le maître et les élèves se partageant l'enseignement. De là résultent trois modes d'enseignement vraiment différents, qui doivent être désignés chacun par un nom spécial.

Mais ces noms, je ne les trouve pas encore dans la pédagogie, et je prends donc la liberté de remédier à ce défaut pour mon usage.

Le mode d'enseignement d'après lequel le maître seul enseigne s'appelle le mode académique ou magistral. Les enfants sont-ils occupés seuls à l'enseignement, c'est alors le mode mutuel. Le maître et les élèves, au contraire, se partagent-ils l'enseignement, on a la forme mixte.

---

L'auteur du présent rapport et du rapport suivant avait été sollicité, dans le courant de l'année 1823, par le président en charge de la Société d'utilité publique, de communiquer à l'assemblée ses vues sur l'enseignement mutuel.

Il était sur le point de répondre à l'honorable invitation lorsque fondirent sur lui et sur son école des temps si troublés qu'il dut renoncer à sa résolution.

Le président, à Lucerne, renouvela la demande faite deux ans plus tôt, et ainsi naquirent les deux écrits suivants (le deuxième rapport s'intitule : *De la valeur morale de l'enseignement mutuel*).

<sup>1</sup> Übersicht der verschiedenen Lehrformen beim Unterrichte in Gymnasien und Bürgerschulen nebst Winken zu ihrer Würdigung in Bezug auf die intellektuelle Bildung der Jugend, traduit par Gérard Pfulg.

Neue Verhandlungen des Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft. — Zürich 1826, I-XXXIV.

Les deux premiers modes sont *uniformes*, des modes purs, et représentent les deux extrêmes. Le troisième, au contraire, est multiforme, parce que le mélange des activités peut être fort différent et, en réalité, il a pris des formes diverses.

Je vais donc décrire en quelques traits ces trois modes d'enseignement et j'ajouterai quelques indications sur leur valeur, mais seulement en ce qui regarde la formation intellectuelle de la jeunesse. L'aspect moral réclame un mémoire spécial. En outre, je ne considère pas les écoles de la campagne. Je me place au point de vue des gymnases et des classes de nos écoles municipales habituelles, car sous le rapport des modes d'enseignement, il est encore beaucoup plus facile de juger nos établissements du degré inférieur.

Je livre cette esquisse comme une contribution à l'entente sur une question très importante en pédagogie et j'espère qu'elle pourra être quelque peu utile à ma patrie, où demeurent encore la liberté d'opinion, une bonne volonté générale et la conviction sincère que la formation de la jeunesse est de la plus haute importance.

Comme je veux émettre mes convictions, je ne puis nullement adopter un ton problématique. Je m'exprime tout droit, comme je sens et comme je pense, et ainsi que je dois le faire devant la loyale Société helvétique qui jugera ensuite, dans sa sagesse, jusqu'à quel point elle peut adopter mes idées.

Je cherche toujours à m'instruire et je serai reconnaissant de chaque observation que l'on voudra bien me faire.

### **Le mode magistral**

Selon cette méthode, comme on l'a dit, personne n'enseigne si ce n'est le maître lui-même. De lui, tout l'enseignement descend, sans intermédiaire, vers les élèves, et c'est lui qui est tout en tout. Cependant nous ne pouvons nous empêcher de remarquer qu'il enseigne d'après un manuel, et qu'il a la charge de l'expliquer et de le compléter.

Ainsi le manuel serait véritablement le premier maître dans l'école. Il en est ainsi en réalité, et il est totalement faux le dicton qui dit « la meilleure méthode, c'est le maître lui-même ». Comment donc ? Même si le manuel qu'il doit suivre et celui que les élèves emploient pour la répétition et pour leur avancement personnel, même si ce guide conduit à des erreurs ?

Il pensait tout autrement — intimement, profondément et chaleureusement à sa façon —, le Nestor des amis de l'enfance de notre pays, qui s'efforçait de mettre entre les mains de la plus simple des mères de famille du peuple des manuels si bien calculés qu'ils développent l'intelligence des enfants, même sans le savoir et sans la contrainte des institutrices.

Cette affirmation du vieillard parut incroyable et même bizarre. Elle exprimait cependant une vérité précieuse.

Des maîtres cultivés, qui avaient le bonheur d'employer pour leur enseignement des manuels vraiment méthodiques, voyaient le résultat promis, bien qu'ils n'y eussent pas cru eux-mêmes. Ils étaient pleins d'étonnement devant leurs élèves, comme la poule qui, des œufs étrangers qu'elle a couvés, voit sortir de petits canetons qui courent d'eux-mêmes vers l'eau.

Il peut y avoir des manuels excellemment composés, le maître peut suivre une méthode vivante ; aussitôt qu'il enseigne seul dans une classe, comme le font les maîtres dans nos gymnases et dans nos écoles municipales, le résultat de ses efforts n'est jamais satisfaisant. Il y a des régions, en Italie, où il est passé en proverbe que sur cent écoliers, il y en a seulement cinq qui réussissent. En France, l'opinion n'était pas meilleure à en juger par le titre du livre : *Les années de collège ou le temps perdu*.

Ailleurs encore, et aussi près de nous, l'expérience a suffisamment démontré que notre mode académique n'atteint, n'instruit et ne cultive vraiment que la minorité des élèves.

Ce résultat attristant est facile à prouver. Le programme annuel d'une classe dans nos établissements d'instruction est vaste et long. Les élèves appelés à l'assimiler sont de capacité très inégale, et aussitôt après l'entrée on distingue déjà parmi eux les forts, les médiocres et les faibles ; il y a en réalité une grande variété de degrés et séparés nettement les uns des autres, si l'on fait abstraction des élèves qui sont entre deux degrés.

Que doit entreprendre le maître avec cette foule variée ?

S'arrêtera-t-il à la classe des médiocres — ce qui semble le plus juste, dans sa situation embarrassante —, alors il ne fait pas assez pour les forts et trop pour les faibles, et ainsi il ne donne rien de tout aux deux extrêmes.

Deux divisions de la classe perdent ainsi leur temps et leur plaisir, et presque toujours sont un obstacle pour la troisième, précisément parce que le travail qui est trop facile ou trop difficile pour elles ne peut pas les intéresser. Si le maître descend au niveau des faibles, ou s'il s'élève à la hauteur des forts, le mal reste ; il est seulement reporté sur d'autres élèves.

Le mode magistral est donc entaché d'une faute initiale, parce qu'il n'adapte pas l'enseignement à des élèves qui se trouvent très éloignés les uns des autres. Il y a encore quelque chose et de très important à blâmer en lui. Il est notoire que la plupart des élèves ne font attention à l'enseignement du maître que pour autant qu'ils s'attendent à être interrogés. La légèreté de la jeunesse, la paresse d'esprit des jeunes en sont la cause.

Il n'est pas moins sûr que les élèves n'assimilent l'enseignement que lorsque, par la répétition, ils l'engendrent, pour ainsi dire, d'une façon vivante, dans leur être intérieur, et qu'ensuite ils doivent l'extérioriser

par leurs propres paroles. En va-t-il un peu autrement avec nous, hommes adultes et cultivés ? <sup>1</sup>

Eh bien ! qu'en est-il des répétitions dans le mode magistral ? Quelques élèves seulement seront appelés, car le temps ne permet pas d'interroger beaucoup, encore moins permet-il de les interroger tous. Ainsi la reproduction qui est si nécessaire fait défaut. Avec elle, manque aussi l'attention à l'exposé du maître, parce qu'on pense probablement ne pas devoir être interrogé là où si peu sont interrogés.

Voudrions-nous abrégé le programme annuel de la classe de telle sorte qu'il reste un temps suffisamment long pour rendre la répétition tout à fait générale, alors il faudrait d'abord diviser chaque classe en plusieurs autres ; et où cela conduirait-il ? Car la répétition si souvent reprise deviendrait un sujet de dégoût pour le maître et pour les élèves qui devraient perdre leur temps et leur plaisir à cet exercice sempiternel et monotone. Ce qui est défectueux en soi et pour soi, comme le mode magistral pour les enfants, ne peut jamais devenir bon.

Je vénère et j'aime, mais en même temps je plains nos vaillants maîtres des gymnases et des écoles municipales qui, par leurs exposés vivants, leur souplesse et leur art de l'enseignement, savent intéresser leurs élèves à tel point que les défauts de la méthode tombent moins clairement sous les yeux. Mais ils me rappellent certains maîtres d'Italie, qui avaient la ferme volonté de transformer la tradition en quelque chose de meilleur et qui, pour cela, envoyèrent à l'étranger et aussi dans notre pays un éducateur avisé à la recherche d'une méthode convenable.

### La forme mutuelle

Elle est le contraire de la précédente, en ce qu'elle confie aux élèves l'enseignement général, tandis que le maître se réserve la surveillance et la direction.

Il ne faut pas confondre le mode d'enseignement avec la matière enseignée lors de la première apparition du mode mutuel par le D<sup>r</sup> Bell et ensuite par John Lancaster.

Ces maîtres ne s'occupaient que de l'enseignement primaire, de l'éducation populaire, et cela beaucoup plus dans un sens matériel que formel, parce que ce dernier sens paraissait encore étranger à leur pays. Mais depuis

---

<sup>1</sup> Ici s'applique le passage suivant de Young (II. *La Nuit*) : « Si tu n'as point d'amis à qui tu puisses ouvrir ton âme, tes pensées solitaires demeurent informes et avortent dans le germe. C'est en se communiquant qu'elles se fécondent mutuellement et se prêtent le mouvement et la vie. Nos idées s'épurent en passant sur nos lèvres, c'est la parole qui achève et complète les pensées, c'est elle qui les tire de la mine, qui sépare l'or pur de son alliage et qui les façonne soit pour l'ornement, soit pour notre usage. »

quand une méthode est-elle devenue l'enseignement, depuis quand l'instrument est-il devenu la matière, qui doit être travaillée et formée par celui-là ? Il est reconnu maintenant que l'enseignement mutuel peut être employé pour donner une instruction plus élevée et surtout une culture formelle.

Il ne faut pas non plus confondre cette méthode avec la discipline scolaire dans les écoles de Bell et Lancaster, et la rendre responsable de tout ce qui est singulier, étroit, gauche et peu intéressant dans ces écoles. On a attribué à la méthode ce qui provenait de causes et de points de vue individuels.

Pourtant l'ami des enfants de Madras a distingué, avec beaucoup de force et de solennité, la substance de sa méthode de ce qu'il appelle « les applications pratiques de la méthode » ; laissons à d'autres ces dernières pour n'insister que sur la première ! Ici comme partout ailleurs le noyau doit être séparé de la gousse, l'esprit vivifiant de la lettre qui tue.

Il ne faut pas non plus que, trompé par le titre : *Un maître pour mille enfants*, on ne voie dans ce procédé qu'un nouveau moyen économique, une spéculation commerciale. Il n'était pas né de considérations mercantiles. Parce qu'il permet de faire des économies très considérables et rend ainsi possible l'instruction de tout le peuple, (ce qui vraiment est nécessaire), ce mode mérite-t-il notre mépris, notre raillerie ?<sup>1</sup>

Celui à qui il n'importe pas que tous ses frères, dans l'univers, deviennent des hommes par la formation, afin qu'ils pensent, agissent et jouissent comme les enfants du royaume dans le monde du Père, celui-là, dis-je, peut railler.

Finalement, il n'est pas bien non plus de s'imaginer que cette méthode doive être méprisée, parce qu'elle est née à Madras, comme un enfant de la nécessité. La nécessité n'est-elle pas la mère des inventions, le grand instrument dans la main du Père commun, avec lequel il a formé et il forme encore ses enfants partout sur la terre ? Ensuite n'était-ce pas une honorable nécessité qui a contraint le vénéré D<sup>r</sup> Bell à choisir des moniteurs parmi ses élèves, car on ne trouvait personne parmi les adultes qui voulût vivre dans une école avec son esprit et avec son cœur ? N'est-ce pas une honorable nécessité aussi qui poussa à venir en aide à la jeunesse abandonnée, à la manière de Bell, dans notre Europe vieillissante ?

Ce reproche également doit être abandonné à ceux qui, attentifs uniquement à eux-mêmes, ne veulent rien savoir des besoins de leurs

---

<sup>1</sup> Dans le *Journal d'éducation* se trouve un texte excellent du comte Delaborde, où il fait le compte de ce que coûterait la formation de l'ensemble de la jeunesse française d'après l'ancien système scolaire. La somme est énorme et ne peut pas être fournie par la nation, tandis qu'au contraire on peut facilement faire face aux dépenses pour l'instruction d'après le nouveau système.

L'étude de M. Delaborde fut occasionnée par un article de journal dans lequel un prélat célèbre affirmait que c'était une pitié que de regarder aux dépenses lorsqu'il s'agit de l'éducation de la jeunesse.

contemporains. Il y a beaucoup de gens sur cette terre qui rêvent d'un paradis ; mais chacun voudrait être Adam, l'homme unique parmi les bêtes de somme.

Dans l'enseignement mutuel se trouve quelque chose qui produit sur moi un effet bienfaisant.

Depuis qu'il y a des familles sur la terre, on voit le frère aîné, la sœur aînée, soucieux d'instruire leurs jeunes frères et sœurs, à côté du père ou de la mère qui, pendant ce temps, sont occupés à d'autres nécessités de leurs chers enfants. Le mode mutuel, c'est le modèle de l'humanité en petit, et ce modèle demeurera et il faut espérer qu'il ne demeurera pas en vain, aussi longtemps qu'il y aura des hommes dignes de ce nom.

La pédagogie également appréciera un mode conforme à la nature, qui repose sur la tradition, qui se rencontre dans la simplicité et la gentillesse du foyer. Seules, quelques oppositions doivent encore être vaincues, qui viennent d'hommes pour lesquels rien n'est juste sauf ce qu'ils ont imaginé, exercé ou recommandé eux-mêmes, alors que dans le domaine de l'école l'élève est la fin et devrait être tout dans le tout. Mais arrivons au fait.

La méthode mutuelle, c'est l'enseignement des élèves par les élèves à travers les différents degrés : voilà l'essentiel. Outre cela, le programme de la classe ou de l'école est divisé en plusieurs sections. Autant il y aura de sections dans la matière enseignée, autant il y aura de divisions dans la classe, précisément ; par ce moyen la gradation de l'enseignement apparaît clairement.

Toutes les sections seront enseignées en même temps ; non pas par le maître lui-même (comment le pourrait-il ?) mais par les élèves qui montrent ce qu'ils ont appris eux-mêmes d'autrui. C'est vraiment un enseignement traditionnel, de main à main qui, dans le temps de la jeunesse, est charmant et édifiant.

Un jour, le père Pestalozzi entra dans une telle classe ; le maître lui dit : « Père, vous voyez ici la gradation que vous avez recommandée si fort, non seulement écrite dans le livre, mais représentée dans la vie. » Silence, fut la réponse, je le vois bien... ce fut ma première pensée, à cette vue qui m'a surpris. Laissez-moi voir encore ! »

Ainsi, tandis que le mode magistral ne travaille que sur la masse, pétrit ensemble de vastes programmes et ainsi réunit les élèves les plus différents, l'enseignement mutuel, au contraire, divise les deux, les programmes et les élèves. Sa devise est « gradation ».

Chaque section des écoliers ne reçoit qu'une petite partie de l'enseignement, et cette partie est bientôt apprise, bientôt exercée. Alors que les élèves appliqués avancent sur l'échelle vivante, les élèves lents et les élèves distraits restent au même degré, jusqu'à ce qu'ils s'approprient de façon vivante l'enseignement non encore compris. L'avancement dépend uniquement du progrès accompli, non pas d'une certaine époque marquée

par le calendrier, et qui n'a rien à faire avec le développement du garçon dans son école. Ainsi la classification des élèves est toujours en mouvement.

Qui ne voit comme sont bienfaisantes toutes ces dispositions. Les petits s'effrayent devant un gros livre qui doit être lu ou appris par eux. Divisons-le en petits livres, l'effroi s'en va. Ils saisisent le premier de ceux-ci avec courage, justement parce qu'il est petit. Aussitôt qu'il sera lu, la joie fait son apparition et avec la joie, l'envie d'aller plus loin, l'espoir du succès et, avec l'espoir, la force. De cette manière, les élèves sont attirés de plus en plus loin par l'enseignement mutuel, grâce à une augmentation des degrés, qui se trouvent très proches les uns des autres, qui peuvent bientôt être atteints et qui vivifient le courage au lieu de le supprimer.

De plus, par cette méthode, les différentes sortes d'élèves qui sont assemblés imprudemment et d'une façon désagréable par la méthode magistrale se distinguent les unes des autres. Chacun est placé sur le degré qui correspond précisément à sa capacité, à son application et à son besoin. L'élève plus fort ne sera pas retenu par le faible, il le laisse en arrière et monte, afin de recevoir une nourriture toujours nouvelle, et de s'entraîner avec ses semblables, suivant son besoin. Les faibles ne sont pas bousculés ni surchargés ; ils étudient plus lentement, mais plus à fond ; ce que le mode magistral ne peut obtenir.

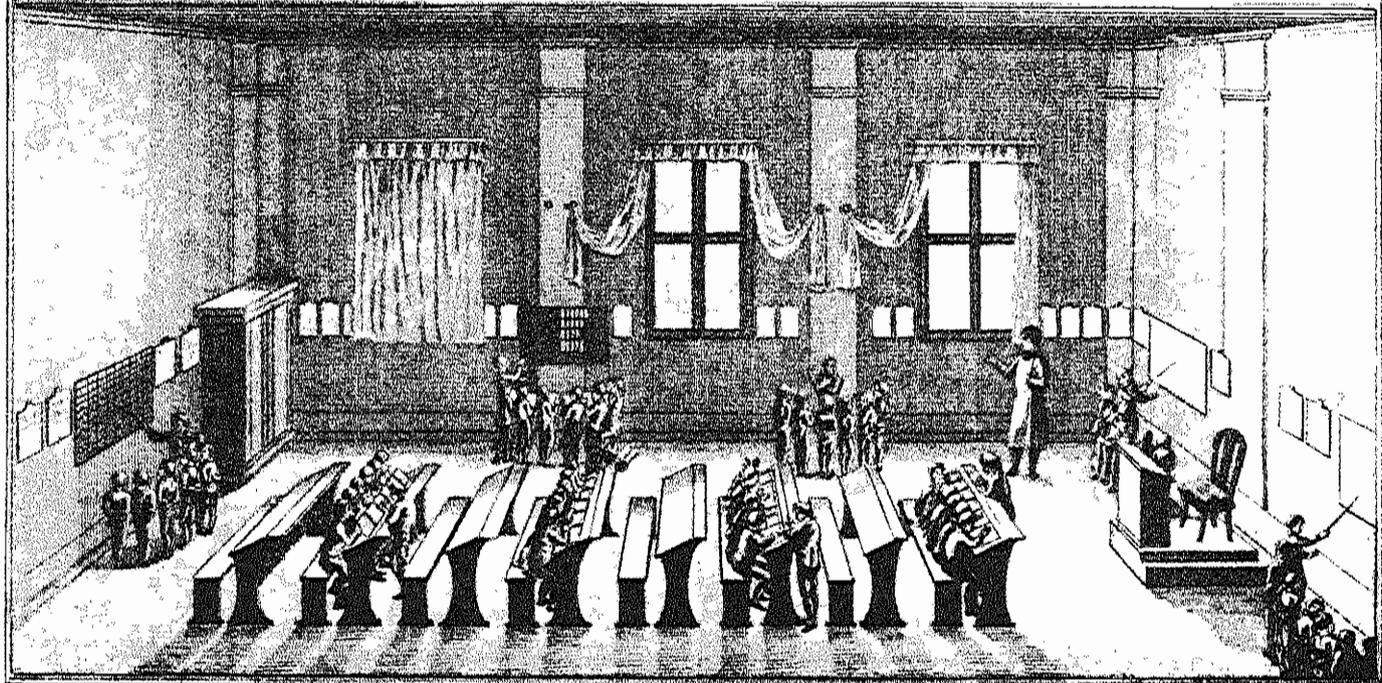
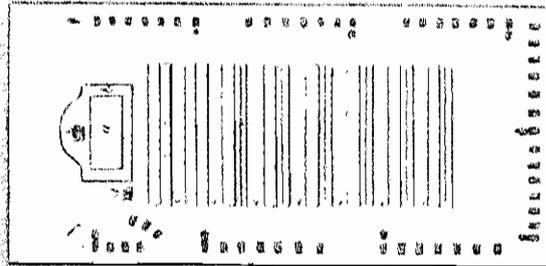
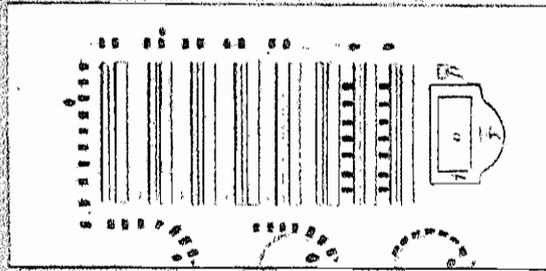
Par cette nouvelle méthode, un grand problème a été résolu, auquel les anciens donnèrent différentes solutions. Les uns luttèrent pour l'instruction en commun parce qu'elle est encourageante et vivifiante pour l'élève qui ne trouve pas de plaisir véritable dans un travail solitaire.

Les autres donnaient la préférence à l'enseignement privé, parce que celui-ci est calculé sur le besoin individuel de l'élève.

Eh bien, introduisez dans votre école l'enseignement mutuel ; vous avez les deux avantages réunis, l'impulsion, la vivacité de l'enseignement en commun et en même temps l'adaptation que permet l'enseignement familial. Sur l'échelle vivante, chaque enfant trouve la place qui lui appartient, et les condisciples avec lesquels il peut marcher d'un même pas.

Jusqu'ici j'ai parlé uniquement de la gradation dans l'enseignement mutuel. Permet-il aussi les répétitions qui font défaut dans le mode magistral ? Sans doute, car ce n'est pas celui-ci ou celui-là qui est appelé, mais tous, à chaque degré de la classe. « Peu de théorie et beaucoup d'exercices » est une autre devise du nouveau *mode*. Mais il procure aussi le temps nécessaire à ces exercices, car s'il établit de multiples sections, qui s'exercent en même temps dans leur branche et à différents endroits de l'auditoire, il fait encore en sorte que chaque section soit divisée à son tour en deux ou plusieurs troupes parallèles, dès que le nombre des élèves l'exige ; de telle sorte que l'enseignement sera partout reçu, si je puis m'exprimer ainsi, et que chacun peut et doit ensuite et toujours exprimer ce qu'il vient d'apprendre.

\*





Si nous résumons maintenant ce qui a été dit, il résulte non seulement que l'enseignement mutuel corrige les deux grands défauts du mode magistral, mais il présente encore un avantage extrêmement important qui lui est tout à fait propre.

Cependant mon éloge ne doit pas être illimité. Je trouve, en effet, dans l'étendue de l'enseignement scolaire certaines branches qui ne se laissent pas décomposer en de nombreux degrés comme les autres ; et parmi elles, je compte certains exercices de compréhension, l'enseignement religieux proprement dit et l'esthétique de la composition. Ces matières ne peuvent pas bien ou pas du tout être confiées aux élèves. Elles constituent donc le domaine propre du maître. Ici il agit sur les élèves sans intermédiaire, le père commun sur sa famille entière, dont les membres ensuite entrent en contact les uns avec les autres directement ce qui, à mon avis, ne doit jamais être abandonné.

Cette limitation ne peut qu'être indiquée ici, et je passe au troisième mode d'enseignement.

### Le mode mixte d'enseignement

Des hommes qui font commencer l'antiquité à leur enfance ont récemment prétendu que le mode magistral était ce qu'il y a de plus originel et de plus saint à l'école, le mode mutuel étant au contraire une innovation profane, née dans l'incroyance et dans la mêlée des bouleversements politiques. Erreur ! La vérité, c'est que le mode magistral pur est le plus récemment utilisé dans nos établissements scolaires, une espèce dégénérée des moyens d'autrefois, un produit du relâchement qui s'introduisit petit à petit, après la renaissance des sciences en Europe.

### Le mode mixte ancien

Avec les écoles supérieures naquirent en Europe les *Trivium* et les *Quadrivium*. Dans le trivium, on enseignait la grammaire, la dialectique et la rhétorique ; dans le quadrivium, ce qu'on appelle les quatre sciences mathématiques : l'arithmétique, la géométrie, la musique et l'astronomie<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Le quadrivium provient des institutions pythagoriciennes, et il était l'exercice préparatoire des initiés ou plus encore leur consécration. Nous apprenons par les écrits de Boèce que le quadrivium existait. Nous trouvons des indications sur le trivium chez Cassiodore, mais ces écoles disparurent pour longtemps. Ce n'est qu'au XV<sup>e</sup> siècle qu'elles furent rappelées à la vie. Elles semblent arrivées en Suisse par l'Allemagne. Du moins, le trivium de la cité de mes pères, qui était en vigueur avant l'établissement du *Gymnase* des Jésuites, fut organisé d'après le trivium de Fribourg-en-Brisgau, comme le prouve le livre des scolarques. Ces trivium comportaient des *décuries* et des *décuriens*.

Les élèves de chaque classe étaient divisés en *décuries* (groupes de dix élèves), d'après le degré de leurs talents et de leur application. Mais il n'y avait aucune gradation dans l'enseignement proprement dit, qu'ils recevaient tous en même temps du maître. A la tête de chaque *décurie*, il y avait un *décurion* qui servait d'auxiliaire au maître. La façon d'enseigner était toute de polémique. Les élèves devaient continuellement se disputer avec d'autres élèves, les attaquer et riposter exactement, comme le font les philosophes, les théologiens et les étudiants en droit dans les universités. La dialectique était devenue tout dans le tout, elle était descendue des académies dans les établissements inférieurs d'éducation avec la lance et la cuirasse. Ainsi le mode mutuel se mêlait alors au mode magistral, d'une façon belliqueuse, mais au moins vivante.

L'Ordre des Jésuites s'appropriâ ce mode d'enseignement et lui donna sa couleur propre. A la fin du XVI<sup>e</sup> siècle fut composée, à Rome, la *Ratio et institutio studiorum Societatis Jesu*.

C'est un monument magnifique et important de la formation d'alors. Des membres de l'Ordre, Italiens, Espagnols, Portugais et Français, rassemblèrent, comparèrent et apprécièrent les solutions qui paraissaient être les meilleures dans les pays où l'Ordre s'était d'abord répandu. Le projet fut sagement envoyé dans les provinces pour être mis à l'essai, et ensuite, en l'année 1594, il fut imprimé pour la première fois, à Rome, comme une règle obligatoire. Plus tard, ce texte fut commenté et il parut alors, entre autres, sur l'ordre des supérieurs, la *Ratio discendi et docendi*, de Jouvençy, une œuvre charmante qu'aucun pédagogue ne devrait ignorer<sup>1</sup>.

Par manque de documents, je ne puis pas indiquer exactement ce qui dans la méthode des collèges des Jésuites a été simplement adapté ou ce qui a été ajouté en tant qu'invention nouvelle. Il suffit de savoir que les *décuries* et les *décurions* furent maintenus, et on leur confiait les exercices de mémoire qu'on entreprenait en même temps dans toutes les *décuries*, et c'était un grand avantage.

Le maître expliquait les classiques et les règles, le reste était laissé au combat singulier. Des lauriers, des palmes, des éloges étaient réservés aux vainqueurs et ils montaient dans la *décurie* des chevaliers, des capitaines et des magistrats. Les vaincus, par contre, étaient humiliés de propos délibéré, et ils devaient descendre, souvent jusqu'à la *décurie* des ânes ou à celle des gémonies. Les assauts se produisaient de bas en haut. De plus, chaque élève avait son adversaire dans la classe qui devait critiquer ses devoirs écrits, surveiller ses mots dans la répétition et le reprendre d'une façon hostile. Ce duel alternatif occupait la plus grande partie du temps de classe, il ne restait au maître guère plus qu'une demi-heure ;

---

<sup>1</sup> Important et instructif est également le commentaire d'un Jésuite anonyme de la province de Germanie supérieure : *Ratio et via recte atque ordine procedendi in litteris humanioribus aetati tenerae tradendis*, etc., Monachii 1726.

c'était en réalité un enseignement mutuel très développé. Les preuves à l'appui nous les trouvons dans la *Ratio Studiorum* qu'on peut comparer à Jouvency.

Avait-on par là remédié au double défaut du mode magistral ? Dans les décuries, il n'y avait en réalité aucune gradation, parce qu'elles jouissaient ensemble du même enseignement et toutes étaient soumises aux mêmes exercices.

Ce défaut, les auteurs de la *Ratio studiorum* l'ont senti, mais obscurément, confusément. Ils exhortaient les maîtres à accomplir l'ensemble des tâches de la classe dans la première moitié de l'année de façon qu'ensuite les meilleurs élèves puissent être promus à une classe supérieure ; ensuite il fallait, dans la deuxième moitié, recommencer au début en faveur des élèves plus faibles.

Cette mesure était sans doute bienfaisante pour les meilleurs, que l'on ne voulait pas retarder dans leurs progrès, mais elle ne venait aucunement en aide aux élèves faibles, car ils étaient nécessairement bousculés, surchargés et écrasés durant la première moitié de l'année. On exigeait des nains qu'ils se fatiguent à se mesurer aux géants sur le même champ de bataille, qui ne pouvait en aucune façon être pour eux un champ d'honneur, même avec les plus grands efforts <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Au XVIII<sup>e</sup> siècle, instruit par l'expérience, le Corps enseignant se pencha vers l'enseignement mutuel proprement dit et fit réellement des tentatives pour son introduction. En voici deux preuves que j'ai sous la main.

Dans l'introduction des *Rudiments de la langue grecque, composés à l'usage des classes inférieures, par un Père de la Compagnie de Jésus, Lyon 1758*, on conseille aux élèves d'une même classe de se répartir suivant les degrés réels, et aux meilleurs de s'offrir comme maîtres des plus faibles. La première édition de l'ouvrage est de 1721, et l'auteur en appelle à un maître plus ancien, à savoir au P. Moquot.

L'auteur allemand de l'ouvrage *Ratio et via, etc., Monachii 1726*, conseille également d'appliquer la même règle à toutes les branches de la classe. Il formule son principe de la façon suivante (p. 151) : *Attendendum autem quid valeant (discipuli), non modo qui maxime proficiunt, verum etiam mediocriter, vel exigue, omnibus enim consulere debet.*

Il conclut (p. 155) : *quocirca conducet, classes quoque discipulorum habere distinctas, in quas qui pares ferme profectu et eruditione videantur, seorsim ab aliis coeant, ut sua cuique classi certamina et munera separatim proponantur.* Par conséquent, la classification dans la classe ne devait pas être toujours en mouvement, comme dans le nouveau système, mais cependant elle devait être rectifiée trois ou quatre fois dans l'année.

Il ajoute (p. 248) : *Ita videlicet ut pro suis quisque meritis, alii ex inferiori classe provehantur ad superiorem, alii ab hac in illam deturbentur ; alii intra eandem classem seu attollantur gradu, seu dejiciantur.*

N'est-ce pas là le fondement du mode mutuel ?

On y ajoute en pensée les décurions et les voici en personne. Jouvency, plus ancien, les y avait déjà introduits. Par exemple il dit (l. c. part. II, art. III, 1) : « *Peritiores* » *discipuli, quae fuerint explicata, repetent rudioribus aliquando et familiariter explanabunt. Sic utriusque plurimum proficiunt ; nec raro accidit, ut ab aequalibus discant facilius pueri, quam a magistro.*

Ainsi il voulait avoir des moniteurs proprement dits, et cela pour l'élève et pour le moniteur lui-même. Pour ce dernier valait la formule ancienne : *docendo discimus* ; pour le premier, la réflexion puisée dans l'expérience et soutenue par elle lui permet de réussir souvent mieux que le maître. Le garçon qui enseigne est beaucoup plus près de l'élève que le maître ne peut ou ne veut l'être.

Le maître doit descendre au niveau de la compréhension du jeune élève, et il ne sait

La reproduction dans ce système était également défectueuse. Elle dépendait, la plupart du temps, des assauts des combattifs, et ne pouvait jamais devenir générale, parce qu'elle était un exercice commun en face de la classe entière. Là où celle-ci était divisée en deux armées, l'exercice ressemblait au combat des Horaces et des Curiaces.

On pouvait s'intéresser aux combattants, mais ils combattaient seuls.

Il est assez singulier que l'on veuille stigmatiser le nouveau mode d'enseignement mutuel, comme étant profane et corrompant les mœurs, parce qu'il institue les frères aînés comme maîtres tranquilles et paisibles de leurs jeunes frères, alors que, durant des siècles, on a vu les duels dans les écoles, sans imaginer quoi que ce soit de mauvais ! On pourrait pourtant se demander si cette forme de lutte, si les lauriers et les palmes et ensuite l'humiliation voulue des vaincus n'était pas de nature à favoriser grandement l'orgueil. On appliquait vraiment dans ces établissements la maxime : *Ote-toi, que je me mette à ta place*, et de la classe, elle devait bien passer un peu dans la vie. J'approuve de tout cœur la louange décernée à ces pédagogues qui étaient heureux de bannir des collèges le bâton et la verge, pour éduquer les hommes humainement, mais je regrette qu'on ait placé dans la vanité le mobile de l'application alors qu'il faut le placer dans la manière aimable et intéressante de présenter l'enseignement, dans l'émulation et dans le sentiment du devoir <sup>1</sup>.

Tout vieillit, tout dégénère sur cette terre. L'Ordre était encore là, la *Ratio studiorum* n'était pas abolie, mais le zèle primitif disparut petit

---

pas toujours le faire, ou bien il recule devant la difficulté. L'enfant qui instruit est pour ainsi dire sur le même niveau que les autres ; les difficultés à vaincre lui sont familières et il sait employer le langage des enfants parce que c'est encore le sien.

Devrais-je décider qui a le premier imaginé et réalisé le mode d'enseignement mutuel proprement dit, je devrais, en conformité avec les indications historiques existantes, en attribuer la gloire à l'Ordre Jésuite, sans chercher plus loin. Cependant, il reste toujours possible que d'autres maîtres encore, d'eux-mêmes, sont arrivés aux mêmes pensées ; la même invention peut en effet avoir plusieurs inventeurs.

<sup>1</sup> La *Ratio studiorum* (Regg. communes, 39) y insistait en disant : *Praecipua sit Magistri cura, ut discipuli tum ea, quae in regulis habentur, observant ; tum ea, quae de studiis dicta sunt, exequantur. Quod spe honoris ac praemii metuque dedecoris facilius, quam verberibus consequentur.*

Jouvency veut éloigner toutes les punitions corporelles et n'admet dans son école aucun autre stimulant que la louange et le blâme, qui entretiennent la rivalité, excitent l'esprit des petits et le développent. Il appelle le maître qui frappe un mauvais pédagogue qui ne saurait même conduire avec plaisir et avec profit la plus petite école (I c., part. II, art. II).

Le commentateur allemand anonyme (Not. 6) insiste également sur ce point en disant : Il faut faire en sorte que l'ancienne célébrité de notre Compagnie se maintienne, célébrité que les étrangers eux-mêmes ont attestée en disant :

C'est la coutume et la préférence dans les gymnases de conduire la jeunesse non par la dureté et la crainte, mais par la crainte de la honte, l'attrait alléchant de l'honneur, comme par des manières douces et prévenantes.

Et c'est justement ce que la *Ratio studiorum* appelle une éducation libérale, en opposition avec l'éducation servile qui ferme le cœur, écrase l'humanité et ne peut engendrer que la dureté, l'hypocrisie.

à petit, la force s'évanouit, et on ne vit plus, à la fin, qu'une ombre de la forme antérieure. Même les appellations de *decuria*, *decurio*, *emulus*, quittaient peu à peu la réalité pour le vocabulaire mort, où on peut encore les trouver.

De même que la scolastique continuait à demeurer dans les États protestants après la Réforme, de même le mode « polémique », dans les gymnases.

On pouvait encore y trouver les *décuries* et les *décurions* jusqu'après le milieu du siècle passé, et il est curieux de constater qu'ils disparurent justement avec l'Ordre des Jésuites<sup>1</sup>.

Ce n'est vraiment pas dommage pour le duel, pour les adversaires, pour le vain stimulant de l'orgueil ; mais les *décuries* auraient dû conduire à la gradation dans les classes, les *décurions* aux moniteurs ou du moins aux répétiteurs.

Mais que dis-je ? Elles l'ont réellement fait ; d'abord à Madras, puis à Londres et de là partout où le mode mutuel a trouvé une entrée.

Les groupes de dix élèves dans les écoles de Bell et Lancaster sont en réalité les anciennes *décuries*, tout comme les moniteurs (*Teachers*, *Unterlehrer*) sont les anciens *décurions* avec des attributions étendues.

Le *Moniteur général* des nouveaux établissements scolaires correspond même au *décurio maximus* des classes des Jésuites, et celui-ci existait déjà sous diverses appellations dans le trivium, comme le prouve la *Ratio studiorum* elle-même<sup>2</sup>.

C'est ainsi qu'on pourrait apaiser le conflit entre Bell et Lancaster pour ce qui concerne l'invention du nouveau système. L'inventeur n'est ni l'un ni l'autre ; les deux sont des imitateurs de modes plus anciens usités même dans leur pays.

### Les modes mixtes récents

J'en viens aux récents modes mixtes d'enseignement. Je relèverai simplement ceux qui se distinguent vraiment des autres. Ils sont trois que je ne rangerai pas par ordre chronologique, mais comme ils se suivent logiquement. La succession dans le temps ne se laisse pas bien déterminer, car qui sait ce qui est arrivé partout dans le domaine de la pédagogie, depuis que l'éducation de la jeunesse a pris tant d'importance ?

---

<sup>1</sup> Je citerai un exemple proche de chez nous : le Gymnase de Bâle. Un chef d'État m'a appris dernièrement que, de son temps, il y avait là encore des *décuries* et des *décurions*.

<sup>2</sup> « *Suum in unaquaque classe, pro regionum consuetudine* » *publicum censorem, vel, si censoris nomen minus placeat, decurionum maximum, aut praetorem constituat. . . Is observet, si quis ante signum datum ex condiscipulis vagetur in atrio; demum si quid absente seu praesente magistro peccetur in schola.* (Regg. praefecti studiorum, N° 37.)

Ailleurs on charge ce *décurion* en chef de faire réciter les autres *décurions*.

a) Je nomme d'abord le simple enseignement par répétition. Cette idée vint au D<sup>r</sup> Pilans, professeur à Edimbourg, à la vue des écoles de Bell et Lancaster. Il y vit l'activité générale, les progrès rapides et étendus, Il compara cela à l'effet mortel du mode magistral dans les gymnases, et il décida d'introduire en partie l'enseignement mutuel dans sa classe.

L'essentiel de son système consiste en ceci :

Les élèves de la classe sont divisés en plusieurs groupes et à chacun d'eux est attribué l'un des meilleurs élèves, qui ne sert pas de moniteur proprement dit, comme chez Bell et Lancaster, mais simplement de répétiteur. La classe rassemblée reçoit d'abord un enseignement commun de la bouche du maître, par exemple sur un passage de Virgile ou d'Homère. Quand l'exposé du maître est fini, les groupes se séparent et se rendent à un endroit déterminé de l'auditoire. Alors commence en même temps, à tous les points la répétition, sous la conduite du répétiteur. Le répétiteur et les élèves doivent reproduire en commun l'enseignement qu'ils ont reçu. Une fois la répétition terminée, les sections se rassemblent à nouveau et l'on en appelle au maître lorsque quelque part un doute n'a pas été résolu. Le maître entreprend alors la correction.

Des informations plus précises sur l'expérience de Pilans se trouvent dans la *Bibliothèque universelle*, de Genève, un ouvrage que je ne puis citer sans penser avec mélancolie aux deux frères Pictet que nous avons perdus dernièrement, l'un après l'autre, si rapidement.

Pilans fut bientôt imité à Genève, et aussi au gymnase. L'homme actif, enflammé, qui a frayé le chemin, a dû il est vrai quitter la place, mais son œuvre demeura et s'étendit dans l'établissement. Là-bas, en effet, la disgrâce qui peut s'attacher à une personne ne s'étend pas au bien que celle-ci a commencé à accomplir. Cependant cela me fit de la peine de voir là-bas, lors de la répétition, un exercice dans lequel les élèves attaquaient leur répétiteur dans les groupes, pour le faire tomber de sa position, si possible. Comment une polémique si étrange peut-elle surgir à côté d'une méthode qui sans cela est si pacifique et si aimable ?

Manifestement l'avantage de la méthode de Pilans concerne la reproduction ; car celle-ci devient générale et complète, sans ennui et sans perte de temps. Combien fortement et habilement le vocabulaire, les paradigmes et les formes syntaxiques y sont exercés ! Je reviendrai sur cet objet ; ceci touche le côté le plus faible de nos établissements d'instruction qui suivent le mode magistral. On se repose sur l'application personnelle et on se trompe.

Est-il nécessaire que je critique le manque de gradation dans le mode de répétition de Pilans ?

Lui non plus ne divise pas le programme annuel de l'école et il rassemble pour un même enseignement les élèves les plus divers.

b) Ce défaut est en partie corrigé par le *mode de répétition gradué*.

Celui-ci divise le programme de la classe en trois divisions (ou seulement deux). On établira donc autant de sections d'élèves avec des répétiteurs qui alternent. Les sections se présentent tour à tour devant le maître pour recevoir de lui l'enseignement. Pendant ce temps, la répétition a lieu dans une autre section et la troisième est occupée à un travail écrit. Ainsi la classification est toujours en mouvement ; le progrès individuel décide de la promotion à un degré inférieur ou supérieur.

L'organisation qui vient d'être décrite fut introduite dans les classes de l'école municipale de Fribourg, après les événements de 1823. On cherchait par là à sauver les fondements de l'institution antérieure, c'est-à-dire la multiplicité des degrés, la classification toujours en mouvement à travers les quatre classes de l'établissement, et enfin la reproduction générale après chaque exposé du maître.

On a déjà insisté souvent sur la multiplicité des degrés ; mais je ne puis m'empêcher d'y revenir encore une fois, tant j'en sens la nécessité. Dans nos classes non graduées, l'élève se trouve comme le pèlerin dans une plaine immense qu'il doit traverser ; plus le pèlerin avance, plus le chemin lui paraît long et il perd force et courage. Voulez-vous lui venir en aide ; alors établissez des étapes sur cet espace qui l'effraye ; des collines, des forêts, des villages ; buts intermédiaires qu'il puisse remarquer et compter ; alors il aura conscience de ses progrès et, encouragé, il accomplira en entier son long chemin, partie après partie. Il en va de même du garçon dans une classe où le programme annuel est divisé par degrés. Les buts sont alors plus près, plus faciles à atteindre et ils attirent. Une fois que le premier est atteint, un nouveau courage anime l'heureux écolier car il trouve là même la joie humaine la plus pure : la conscience de son perfectionnement, la conscience de la possibilité qui lui est donnée de pouvoir continuer à avancer, et en outre la conscience de l'appel divin. Il y trouve joie, force et persévérance, et là où cela existe, on n'a pas besoin d'une pression extérieure néfaste qui gâte le cœur. Voilà l'importance de la gradation. D'autres choses encore que je n'ai pas besoin de répéter en découlent.

Enfin on peut développer un quatrième mode mixte d'enseignement que je ne sais pas exactement comment nommer. Ce n'est pas un enseignement par la répétition : il n'a pas de répétiteur, mais des moniteurs ; mais ceux-ci n'enseignent pas tout, comme dans le mode mutuel, car le maître se réserve quelques branches comme le droit réservé à sa position plus élevée. L'apparence d'un établissement où ce mode gouverne est changeant et trompeur. Si on le visite à un certain moment, on y voit le mode ordinaire : le maître lui-même donne l'enseignement à l'ensemble de la classe, le même enseignement, en même temps, à tous. C'est donc le mode magistral pur. Si on attend quelque temps, la classe se divise en plusieurs sections graduées. Chacune d'elle reçoit son enseignement propre,

d'élèves particulièrement choisis à cet effet, et en même temps elle reproduit ce qu'elle a reçu. Là nous avons le mode mutuel pur.

Cette organisation scolaire unit deux éléments dissemblables ; elle est neuve et elle est vieille ; un vrai éclectisme, et elle doit renoncer à une systématisation rigide.

Cependant les modes de communication dans l'enseignement de la jeunesse sont des moyens et, quelque différents qu'ils soient, doivent aider à atteindre le but ; il en résulte une combinaison adéquate, une unité dans la diversité. La méthode doit être là pour l'instruction, comme le maître pour les élèves.

Cette méthode, extérieurement si peu homogène, employait l'enseignement rigoureusement mutuel très loin, c'est-à-dire jusque dans le calcul supérieur et dans la grammaire jusqu'à la logique appliquée. Elle avait pour y parvenir des manuels convenables qui, parce qu'ils étaient faits méthodiquement d'après l'idée de Pestalozzi, produisaient leur résultat dans la main du moniteur stimulé intellectuellement. Ici donc l'enseignement mutuel pur était indiqué parce qu'il permet plus de degrés dans une classe que le simple mode de répétition qui n'en permet que trois. Le premier est beaucoup plus vivant et plus rapide ; on travaillera davantage grâce à lui, et en conséquence on apprendra plus.

D'autre part, le mode magistral était employé afin que tous les élèves de la classe soient en contact immédiat avec le maître, la jeunesse avec l'âge mûr et les enfants avec leur père. Celui-ci avait soin personnellement des branches et des exercices qui exigent une direction supérieure, qui ne sont pas susceptibles de gradation facile et où l'élève plus jeune et moins exercé ailleurs peut travailler avec profit avec ceux qui sont plus âgés et plus entraînés.

A ces branches se rattachaient également l'enseignement religieux dans chaque classe, et certains exercices de compréhension par lesquels tous les élèves pouvaient être stimulés intellectuellement et auxquels ils pouvaient collaborer intellectuellement.

Ainsi était organisée autrefois l'école municipale de Fribourg. Il a fallu la transformer et je me tais à son sujet.

Je conclus maintenant cet aperçu en vous priant de me pardonner ses défauts et ses longueurs. Il a été écrit avec la conviction vivante qu'il faut développer l'humanité dans l'enfant, afin qu'il puisse devenir un chrétien, c'est-à-dire un homme doué de bienveillance et de dignité.

L'esprit du temps si irrésistible qui engendre l'égoïsme est dissimulé sous un pieux mensonge. L'esprit du temps en réalité ne veut rien savoir de la formation de l'homme. Mais accomplissons l'œuvre de Dieu ouvertement et sans crainte, avec confiance et amour.

Il y a des orages dans la nature ; mais l'orage s'apaise et le soleil de Dieu nous sourit de nouveau aimablement, comme aux premiers jours de la Création.

## Supplément

Qu'il me soit permis d'ajouter ici quelques indications historiques. Lorsque l'enseignement mutuel fut apporté d'Angleterre en France, en 1814, il fut bien accueilli, même à la cour.

Peu à peu, les Français voulurent accaparer l'honneur de la découverte. Herbault devait avoir pratiqué ce mode d'enseignement dans une école de Paris avant les Anglais et ensuite le chevalier Paulet, dans un Institut pour les pauvres qu'il avait fondé près de la capitale et que le roi Louis XVI protégeait.

Pendant ce temps un certain esprit religieux honnête ou déguisé commença à mettre en suspicion les nouvelles écoles, comme si la nouvelle méthode était dangereuse ou même ruineuse pour la religion.

Puis en l'année 1819 un anonyme entra en scène dans les *Annales politiques, morales et littéraires*, N° 1202 ; il prétendait que le nouveau mode d'enseignement était entièrement d'origine française, né dans la ville royale, au Collège de Louis-le-Grand, et qu'il avait été inventé par des religieux, par des Jésuites, à la fin du XVI<sup>e</sup> siècle.

Comme pièce justificative il fit insérer dans le journal nommé l'extrait suivant :

Extrait d'une lettre d'Etienne Tabourot (le seigneur des Accords, procureur du roi au bailliage de Dijon) à une mère de famille.

« Puisque je suis entré si avant, encore répéterai-je l'utile et grave façon d'enseigner que pratiquent en leurs écoles ceux du Collège de Clermont, nommés vulgairement les Jésuites, pour ce que je conseille à tout précepteur de la jeunesse d'en être curieux imitateur. Ils enseignent leurs écoliers par une gentille émulation, qu'ils pratiquent de cette sorte :

Ils divisent par bandes de dix à dix tous leurs écoliers, et commentent sur chaque dizaine un décurion qui a charge de faire répéter et réciter le texte à ceux qui sont sous sa charge. Et sont colloquées chaque décurie l'une après l'autre en ordre certain, comme il y a la première, seconde, troisième, autant que le nombre en peut faire. Et quelquefois ils exciteront un de la quatrième décurie pour disputer contre un de la première, et si celui de la première est vaincu, on le fait descendre en la place du victorieux, qu'on fait passer par même moyen en la place du vaincu, ce qui se fait en la gloire de l'un et honte de l'autre, qui lui sert de plus aigre peine, que si on lui donnait des verges. Et pour gagner en cette dispute, on leur fait respectivement proposer l'un à l'autre cinq à six questions. Et il y a des décurions proches de ceux-ci, qui comptent les fautes, afin qu'on ne les puisse tromper. Et le plus gracieux est que, quand il se rencontre quelqu'un trop grand ânier, on le renvoie par forme d'ignominie en la décurie des ânes, dont il ne sort point qu'il n'ait premièrement provoqué et vaincu quelqu'un de ses compagnons pour gagner sa place. »

L'expéditeur de cet extrait était trop prompt pour conclure à l'origine française du mode mutuel qui y est décrit ; mais il commit une erreur encore plus grande quoique honorable. Il croyait en effet que les détracteurs de la nouvelle organisation scolaire avaient le souci de la religion, comme ils l'affirmaient, et il s'imaginait qu'il les amènerait d'autant mieux à de meilleures pensées qu'il mettait en lumière une chose qui correspondait à l'orgueil national ; mais il se trompait ; les cris devinrent plus forts et plus pressants, et on sait quelles en ont été les conséquences.

Un événement curieux de ce temps, c'est le fait que des hommes du même parti insistaient pour qu'on remette toutes les écoles du « nouveau système », comme on les appelait, aux Frères de la Doctrine chrétienne (les Ignorantins) parce que ces Frères, écoutez bien, avaient découvert et employé avec succès tout ce qu'il y a de bien dans le mode mutuel depuis un siècle déjà. Qu'on voie sur ce sujet un petit écrit de M. Bergeron, administrateur d'un district de Paris.

Le fondateur de cette Congrégation de maîtres primaires qui dirigent aussi les écoles primaires de Rome, depuis le temps de Pie VI, est le vénérable abbé de La Salle. De son temps existait l'enseignement individuel qui eut à souffrir tant de persécutions, c'est-à-dire que tous les élèves de la classe étaient pris à part et instruits à leur tour. Lui, au contraire, introduisit l'enseignement simultané. Ainsi l'école primaire se trouva divisée en trois classes, et les élèves d'une même classe recevaient en même temps le même enseignement. C'était à l'époque une nouveauté profane, et il eut longtemps à l'expier.

Les supérieurs de cet Ordre furent sollicités à Paris, en 1812, par l'autorité d'adopter la nouvelle méthode, avec la promesse qu'ils obtiendraient un champ d'action beaucoup plus étendu dans le royaume et qu'ils jouiraient de toutes les faveurs dans l'exercice de leur belle profession. Ils reconurent enfin les avantages du nouveau mode d'enseignement, ils étaient prêts à l'introduire, mais un jour, avant la conclusion du contrat avec le ministère, ils se retirèrent contre toute attente. Un autre vent les avait touchés.

Ce renseignement paraît ici de première main.

Les Jésuites, en France, manient très timidement et discrètement les prescriptions de la *Ratio studiorum*. A St-Acheul, dans un établissement de 500 élèves, depuis plusieurs années les décuries et les décurions sont introduits. Mais étant donné le traitement hostile qu'on fait subir au mode mutuel, ce serait déjà trop dans ces circonstances de parler des décuries et des décurions, si les hommes ne veulent pas se payer de mots.

Le décurion est vraiment un moniteur ; mais il porte un autre nom, et pour la foule c'est assez.

Dans notre Suisse, la *Ratio studiorum* se développe beaucoup plus librement et plus ouvertement. Nous avons, à Fribourg, dans les trois

classes inférieures des *censeurs* pour les *décuries* ou les sections à l'intérieur de la classe ; les classes supérieures ont des *préteurs* et des *tribuns*. Ces derniers font réciter leurs tâches à la corporation qui leur est soumise ; ils sont aussi *leurs* correcteurs dans les explications et les compositions.

Si les *tribuns* commettent une faute, le *praetor peregrinus* les corrige, et lorsque celui-ci commet une faute ou a une hésitation, on recourt au *praetor urbanus* qui lui est supérieur. En outre, les *académies* prescrites par la *Ratio studiorum* ont été établies ; en dehors du temps d'étude ordinaire, les élèves s'y rencontrent, s'y exercent de différentes manières, les uns les autres, en présence du professeur, mais entièrement sous la direction du président et du Conseil qui lui a été adjoint (*Ratio studiorum*, *Regg. commun. num.* 45). Par là on voulait amener plus de vie dans les exercices scolaires.

J'espère que les maîtres actuels du Collège s'efforceront, par une formation vraiment humaine de la jeunesse, de faire valoir l'ancienne renommée de leur Ordre.

Les combats singuliers, les palmes et les gémonies resteront dorénavant supprimés pour ne pas exciter la vanité. Et c'est mon souhait le plus intime que, dans l'organisation interne de leurs classes, ils ne restent pas en arrière, mais qu'ils marchent en avant suivant l'exemple et les préceptes de leurs devanciers du XVIII<sup>e</sup> siècle. Il serait infiniment dommage que les expériences acquises, grâce à tant de persévérance et d'intelligence, soient perdues.

# Des moyens de stimuler l'activité dans les écoles

## DIALOGUE

Dédié par GRÉGOIRE GIRARD, de Fribourg,  
à la Société suisse d'utilité publique  
Réunie à Trogue, en 1835 <sup>1</sup>

*Lui*

La Société suisse d'utilité publique reprend la vie qu'elle avait momentanément perdue. Le bourg hospitalier de Trogue sera le théâtre de cette résurrection. Les dignes Suisses, Zellweguer et Frei, en seront les hérauts. Avec qui comptez-vous vous y rendre ?

*Moi*

J'irai avec tous et je n'irai avec personne.

*Lui*

Depuis quand parlez-vous en énigmes ?

*Moi*

Depuis que ma vie longue et variée est devenue pour moi-même une énigme. Cependant ma réponse n'est peut-être pas si obscure que vous le dites. Souvent les pensées, l'âme et le cœur errent au loin, tandis que l'enveloppe reste tristement dans les lieux où l'enchaîne la destinée. Voilà comment je reste ici, tout en partant pour Trogue avec des amis du bien qui me sont chers.

*Lui*

N'aviez-vous pas promis de répondre à la première des trois questions proposées ?

*Moi*

Je tiendrai parole comme doit le faire un homme et un Suisse. J'écrirai mes expériences dont le souvenir se conserve encore frais dans le fond de mon cœur, et une voix amie donnera la parole aux lettres muettes, et vous, vous ferez ici, oui, vous-même, la moitié de l'ouvrage.

<sup>1</sup> Actes de la Société suisse d'utilité publique, Genève 1836, pp. 131 à 173.

*Lui*

Moi ! Comment cela ?

*Moi*

Patience, mon cher. Vous l'apprendrez par la suite.

*Lui*

Vous savez qu'en qualité de père et d'ami, je visitais assidûment votre école, que j'examinais tout, que je questionnais sur tout et souvent à tort et à travers, comme vous me l'avez quelquefois reproché. Mais pourtant je suis ainsi parvenu à me faire une juste idée de vos vues, et je crois pouvoir en parler avec connaissance de cause.

*Moi*

Le programme ne paraît pas favorable aux théories pédagogiques.

*Lui*

Et c'est avec raison. Il s'agit du monde réel des enfants, et il faut que les éducateurs ne s'élèvent pas au-dessus de la réalité vivante pour courir dans le vide après des fantômes. Le programme est conçu dans l'esprit qui vous anime. Puiser dans la vie, tel était l'esprit invariable de votre philosophie.

*Moi*

Il en est toujours ainsi, et pendant les dix-huit ans que j'ai passés au milieu de quatre cents enfants pleins de vie, comment aurais-je pu me détacher de la réalité vivante ? L'expérience a toujours été ma conductrice, et c'est en la suivant pas à pas que j'ai parcouru lentement et avec réflexion ma carrière. Je suis parti de commencements très insignifiants ; j'en rougissais en moi-même. Mais c'est précisément parce que je n'ai point voulu anticiper sur la marche du temps, que je n'ai jamais été forcé de reculer.

*Lui*

Vous aviez toujours un grand but en perspective.

*Moi*

Le but que poursuivent dans tous les détails de leur œuvre les éducateurs intelligents : le développement et le perfectionnement harmoniques de tout ce que le Créateur et Père a placé dans la nature humaine. Mes pensées se dirigeaient, comme sur un point brillant, sur les moyens d'animer le zèle, condition indispensable du succès ; et dans la ville libre de Berthold de Zaehringen, j'étais surtout occupé à inspirer à la jeunesse qui m'était confiée la bienfaisante activité des anciens temps.

*Lui*

En cela, comme on le sait, vous avez réussi au delà de toute espérance. Nos enfants, nous les avons vus accourir joyeux à leur école chérie, s'exercer à la maison et travailler avec ardeur à faire des progrès. On vit apparaître un phénomène tout nouveau. Entrait-on dans la salle d'étude qui était accessible à tout le monde ? On y était surpris à la vue d'une incessante activité que les visites ne ralentissaient point. Assistait-on aux examens ? Ils rendaient témoignage de l'excellent emploi que les enfants avaient fait de leur temps. De l'école, cette activité d'esprit passait dans les familles. Ainsi il arrivait que savoir et agir redevenaient des titres à être honorés, et même la population du pays dans son ensemble en recevait une salutaire impulsion.

*Moi*

Il s'opéra en effet une réforme bien satisfaisante. L'école, qui auparavant donnait beaucoup à faire à la police, ne fut plus dès lors dans le cas de réclamer son appui. Les fêtes accoutumées purent être abrégées, et les enfants, loin de s'en plaindre, les trouvaient encore trop longues ; ils m'arrêtaient dans les rues pour me demander : Quand donc l'école se rouvrira-t-elle ?

*Lui*

On peut dire tout haut, parce que cela est vrai, que ce réveil de l'activité d'esprit fut la cause de l'orage qui, dans la déplorable année de 1823, éclata sur vous et sur l'institution que vous aviez fondée. Alors déjà on se couvrit du manteau de la religion.

*Moi*

Ami ! Ne touchez pas cette corde qui rend pour moi un son pénible. Je me séparai de mon école pour la sauver. Je m'éloignai pour donner à son existence une plus sûre garantie. J'ai ainsi vieilli dans l'étranger et je désire terminer obscurément mes jours dans ma patrie. Dès lors j'y ai vécu. Vous voyez que cela m'a réussi.

*Lui*

C'est ce qui m'afflige profondément.

*Moi*

Quant à moi, je n'en suis nullement peiné. Encore une fois, laissez au passé ses ombres désagréables ; ne rappelez que les formes gracieuses et brillantes de lumière, et dites-moi d'où provenait cette activité dont l'école était animée. Cela me sera utile pour le mémoire que je dois envoyer à la Société.

*Lui*

Comme si vous, qui avez fondé et dirigé l'institution, vous étiez dans le cas de l'apprendre d'un autre !

*Moi*

C'est précisément parce qu'il s'agit de ce qui me concerne que j'aime mieux écouter que parler.

*Lui*

A la bonne heure ! Mais les pensées se pressent et s'entassent dans mon esprit, et je ne sais vraiment par où commencer.

*Moi*

Par l'essentiel, ami ; par les divers exercices qui se faisaient dans les quatre salles d'étude, car c'est là proprement que devait exister la force qui imprimait le mouvement. Hors de là sans doute, quelques circonstances exerçaient, sous cet important rapport, leur part d'influence. Vous pourrez ensuite, si vous le désirez, en dire quelques mots.

*Lui*

Je comprends cette distinction et elle me paraît juste. Mais comment aborderai-je l'essentiel ?

*Moi*

Je vous présenterai le tableau des quatre classes dans une dimension réduite. Alors, de vous-même, vous y joindrez vos idées en les coordonnant et les éclaircissant. Seulement vous devez me laisser parler ; autrement ce serait une confusion et des répétitions sans fin.

*Lui*

Commencez donc. Je me tairai autant qu'il me sera possible.

*Moi*

Première classe avec un nombre d'enfants de 140 à 160, séparés en huit divisions graduées pour la plupart des objets d'étude, et réunies pour d'autres dont le maître avait la conduite immédiate.

Objets d'étude : 1<sup>o</sup> Eléments de lecture et d'écriture simultanément. 2<sup>o</sup> Calcul de tête et par écrit restreint dans la sphère de l'enfance. 3<sup>o</sup> Mémorisation en groupe général du petit catéchisme du canton. 4<sup>o</sup> Exercices de langue en groupe général, divisés en trois séries de questions.

Dans la première, on nommait aux enfants en français et en allemand les objets connus d'eux. Peu à peu on formait ainsi le panorama de l'enfance.

Les questions étaient de nature à mettre en jeu tour à tour leur faculté d'observer, leur jugement, leur sensibilité, leur conscience et la religiosité dont chacun était animé. Je nommais cet exercice le dictionnaire des petits.

La seconde série s'élevait au-dessus des objets sensibles ; elle rassemblait des idées jusqu'alors disséminées sous les titres suivants : l'âme et le corps ; la famille ; le monde et Dieu ; Dieu, père de tous les hommes ; la vie invisible, éternelle. Elle formait l'introduction au catéchisme, ouvrage qui commence par de hautes instructions, pour lesquelles communément l'enfant n'est point préparé.

La troisième série de questions traitait de la Trinité biblique. Cette doctrine fondamentale du christianisme est complètement historique, et nous expose l'économie divine à l'égard de la race humaine. On entretenait les enfants, en se proportionnant à leur intelligence, du Père, comme Créateur et Conservateur du monde ; ensuite de Jésus, l'Ami des enfants, le Sauveur du monde et le Fils de Dieu ; enfin de la première Pentecôte et de l'Esprit sanctifiant. Ainsi l'unique, éternel et saint amour leur était présenté dans ses trois opérations merveilleuses, sous ses trois rapports vivifiants, et, si je ne me trompe, s'emparait de toutes parts des puissances de leur âme. Les questions étaient dirigées dans ce but.

*Lui*

Ici, mon ancien ami, il faut que je vous interrompe, que vous le vouliez ou non.

*Moi*

Soit ; mais n'anticipez pas sur ce qui doit suivre, et n'oubliez pas que c'est du zèle pour l'étude qu'il s'agit.

*Lui*

Après votre retraite, ces exercices de langue durent tomber ; car les enfants devaient simplement croire, et non pas, comme vous l'aviez imaginé, être mis en état de comprendre les articles de leur foi. Mais qu'arriva-t-il ? L'instruction s'appauvrit ; elle perdit tout charme et toute vie ; les petits arrivèrent aux classes supérieures sans y être préparés, et la langueur devint générale. Votre successeur le vit ; il rétablit les exercices de langue, et les choses allèrent mieux.

*Moi*

C'est ce que j'appris dans l'étranger. Mais puisque vous avez voulu faire ici une pause, examinez le sujet de plus près, et indiquez-moi en peu de mots ce qui, dans les exercices, était particulièrement propre à donner aux enfants le goût du travail. Les premières impressions qu'ils éprou-

vaient à leur entrée dans l'école étaient d'une grande importance pour la suite. Les éléments n'ont par eux-mêmes rien de bien attrayant, et souvent les années se passent avant que l'étude présente un véritable intérêt.

*Lui*

C'est l'ordinaire dans nos écoles sans esprit de vie. Mais ces éléments insipides, vous aviez su, non seulement les faciliter, mais les rendre agréables aux enfants par une décomposition, des proportions et une liaison bien entendues. Ils remarquaient eux-mêmes leurs progrès et s'en réjouissaient. Ainsi ils étaient animés à faire de nouveaux efforts, et l'étude elle-même les attachait au travail.

*Moi*

Cela est juste. Mais les exercices de langue ?

*Lui*

C'est là que résidait proprement la force magnétique. Ils se composaient en partie de récits, forme d'instruction qui plaît tant à l'enfance, et j'entends par là, non seulement l'histoire biblique en extraits, étude si précieuse pour elle, mais aussi votre Panorama, tableau mouvant de la vie, et l'enseignement qui le résumait ensuite sous quelques points de vue élevés. D'ailleurs, il y avait dans l'ensemble de vos exercices de quoi satisfaire l'avidité curieuse que l'esprit humain développe dans tous les sens. Votre système de questions, si je puis m'exprimer de la sorte, était aussi un attrait pour la jeunesse qui aime à exercer ses forces, puisqu'il était loisible à chaque enfant de répondre d'après ses propres idées. Le maître seulement devait ici et là corriger l'expression. Il avait été pourvu à l'avance à la justesse de la pensée.

*Moi*

Très bien, mon cher. Vous n'avez oublié qu'une chose.

*Lui*

Et quoi donc ?

*Moi*

Que ces exercices de langue, calculés immédiatement pour le grand but de l'éducation, excitaient à la fois l'attention et le goût du travail par la nature même des choses qui en étaient le sujet. De nobles mobiles étaient ainsi mis en jeu.

*Lui*

En effet, j'ai passé trop légèrement là-dessus. Vos questions étaient

de nature à développer dans l'âme des enfants tous les mobiles purs qui peuvent animer le cœur de l'homme, la conscience d'abord ; car c'est toujours pour vous la chose capitale ; ensuite tous les sentiments sympathiques et bienveillants, en commençant par la reconnaissance qui anime le cœur de l'enfant ; enfin, l'amour du Père commun, qui est le développement naturel de ces premières affections ; amour qui glorifie, conserve et vivifie tout ce qu'il y a de bon dans l'homme. Vous vouliez former des élèves bienveillants, moraux et religieux ; et cette intention même était la meilleure garantie de leur zèle pour l'étude.

*Moi*

Ce zèle provenait ainsi d'une source pure, de la seule que puisse approuver l'éducateur qui a la conscience de sa haute vocation.

*Lui*

Ce n'est pas assurément ce que l'on peut dire de l'émulation.

*Moi*

Ceci est un sujet dont nous parlerons en terminant. Permettez-moi, pour le moment, d'achever mon esquisse.

Seconde classe avec un nombre de 90 à 100 et quelques écoliers en six divisions graduées qui, également, tantôt se séparaient et tantôt se réunissaient.

Objets d'étude :

1. Lecture de livres variés contenant, avec des connaissances d'une utilité générale, l'histoire sainte de l'Ancien Testament et un petit choix de jolies fables. Les enfants du groupe devaient rendre compte chaque fois de ce qui venait d'être lu.

2. Mémorisation au groupe d'une partie du grand catéchisme diocésain. Une explication par écrit accompagnait le texte, et les enfants devaient aussi en rendre compte.

3. Exercices de calligraphie en commun.

4. Exercices du vocabulaire : le maître écrivait des mots dont les enfants devaient indiquer tantôt les homonymes, tantôt les dérivés, tantôt les contraires. Sur chacun de ces mots, ils formaient à leur gré des propositions ; et le maître devait seulement leur donner chaque fois un ton plus haut, pour les élever progressivement au-dessus des idées et des sentiments vulgaires.

*Lui*

C'était un exercice plein de vie et d'agrément. Souvent j'ai été ravi en entendant exprimer des pensées belles, pleines de sensibilité, que je n'aurais pas attendues d'enfants de cet âge.

*Moi*

C'était le résultat de l'élan qui leur avait été donné.

5. Des exercices de syntaxe, de bouche et par écrit, divisés en six degrés, afin que chaque division de la classe pût, d'après ses forces, s'occuper du travail qui lui était propre.

*Lui*

Là se manifestait, avec clarté et avec force, votre idée de faire servir la langue maternelle de moyen universel de culture. La partie grammaticale n'était traitée qu'occasionnellement ; elle l'était pour former l'expression et le style. Vous épargniez ainsi aux enfants l'aride squelette de définitions et de règles ennuyeuses qui si souvent nous ont rebutés et fatigués. Votre marche était toujours logique et exactement calculée pour le développement de la faculté de penser. Mais l'éducateur, élevé au-dessus du grammairien et du logicien, fournissait d'abord pour les exercices les sujets qui lui paraissaient convenables, et ainsi, le ton qu'il donnait mettait sur la bonne voie les écoliers inventifs. Le choix des sujets activait toutes les nobles dispositions de la nature humaine. Il donnait à l'esprit de la jeunesse, dès son réveil, la direction convenable, comme une dame française de haut rang en fit avec esprit la remarque. La jeunesse était réjouie du bel essor donné aux meilleures de ses dispositions intellectuelles et morales ; et ses sentiments étaient ainsi dirigés vers le vrai, le beau, le bienveillant, le saint et le divin. O vous, artiste dans le plus beau des arts de l'humanité, vous deviez en éprouver bien de la joie !

*Moi*

Sans doute ; mais...

6. Arithmétique accompagnée de notions de géométrie ; mais celle-ci avec moins de développement que je ne l'avais projeté.

*Lui*

Un moment, je vous prie. Vous aviez fait descendre le calcul dans le monde des enfants. Ils savaient ou ils apprenaient à quoi il était utile, et ils y prenaient ainsi de l'intérêt. Vous commenciez toujours par une question qui éveillait la curiosité et le travail, qui conduisait à la solution, enseignait et faisait bien comprendre la règle, ainsi que ses usages dans des cas semblables. Les écoliers retrouvaient cette question dans leur vie habituelle, et c'est à quoi l'on avait eu égard. De notre temps, on nous tourmentait par une série sans fin de calculs abstraits et de règles dont nous ne saisissions pas l'utilité ! Comment l'activité pour l'étude aurait-elle pu sortir de là ?

*Moi*

La vie des enfants est toute du ressort de la pratique ; mais continuons.

7. Des éléments de langue allemande comprenant la lecture, l'écriture et l'explication des premiers et indispensables commencements de la grammaire. Enfin :

8. Le dessin linéaire en trois séries de modèles. La première contenait les figures mathématiques et les solides ; puis une foule d'objets divers concernant les métiers. La seconde, le règne végétal en commençant par la feuille. La troisième, une partie du règne animal, en commençant par le papillon qui faisait le pendant de la fleur. Les trois séries cheminaient parallèlement, et se composaient au total de 1300 modèles.

*Lui*

Pourquoi ne dites-vous pas que le modèle était accompagné d'une explication que chaque enfant lisait à voix basse, et dont il rendait compte ? Ainsi vous glissiez silencieusement l'étude de la nature et des objets d'art dans celle du dessin. Par là, le dessin gagnait en pensée et en dignité, tandis que, de son côté, l'instruction s'étalant aux regards était plus significative et plus gracieuse. Tous les écoliers prenaient manifestement un vif intérêt à ces exercices, et j'ai plusieurs fois remarqué que sur 60 ou 100 enfants, il n'y en avait que 2 ou 3 qui n'eussent pas pour les suivre de dispositions favorables, ou qui n'y prissent pas plaisir.

*Moi*

Les résultats dans cette partie surpassèrent effectivement mon attente. J'avais fait reposer toutes mes espérances de succès sur un choix de modèles gradués avec soin ; car, ce qui, je l'avouerais, n'est pas très honorable pour nous, les maîtres et moi, nous n'aurions pu tenir pied aux écoliers pour la partie de l'exécution.

*Lui*

Et moi, j'en aurais été bien moins capable encore. Ce talent doit être cultivé de bonne heure, ou bien l'on ne peut réussir.

*Moi*

Troisième classe avec un nombre de 60 à 70 écoliers, partagés également en six divisions, qui travaillaient tantôt séparées, tantôt réunies. Ici, toutes les études cultivées dans la seconde classe étaient continuées à des degrés plus élevés. De nouveaux livres de lecture donnaient une nouvelle étendue aux connaissances d'une utilité générale. Dans l'histoire biblique, la jeunesse, passant au Nouveau Testament, se familiarisait avec la vie et les paroles de Jésus. Dans le calcul on s'occupait des fractions. Les exercices du vocabulaire concernaient la distinction du sens propre et du sens figuré. Les exercices de syntaxe s'étendaient à la phrase à trois propositions, et l'art du langage atteignant son troisième degré, l'élève commen-

çait à écrire d'une manière suivie. Il faisait des compositions dans les genres les plus faciles, des récits et des lettres. Avez-vous quelque remarque particulière à faire sur l'activité que les écoliers développaient dans cette classe ?

*Lui*

L'activité y était, comme dans les précédentes, animée et soutenue. A l'ancien s'ajoutait du nouveau, comme les enfants le désirent. Une progression pleine d'attraits conduisait l'élève de degré en degré, mais cependant avec assez de mesure pour qu'il remarquât chacun de ses pas, et qu'il pût en jouir. Et, ce que je ne veux pas passer sous silence cette fois, les nobles penchants étaient constamment stimulés par les idées qui faisaient le fond de l'instruction. La vie de Jésus devait ici faire une impression profonde, car l'exemple d'une personne que l'on aime est plus efficace que tous les préceptes.

*Moi*

Je vous remercie pour cette excellente remarque.

*Lui*

Mais on n'étudiait pas dans cette classe la géographie. Comment se fait-il que vous n'en ayez livré les éléments que lorsque vous fûtes établi à Lucerne ? Votre successeur aurait pu les introduire beaucoup plus tôt.

*Moi*

La raison en est bien simple. J'avais déjà depuis longtemps en tête l'idée de cette géographie élémentaire, mais le plan et le texte n'étaient pas encore prêts, et je ne me pressai pas, parce que je devais me régler sur la marche de mes aides qui comptaient moins que moi sur la capacité des enfants. Continuons.

Quatrième classe, également en six divisions dont une ou deux étaient quelquefois vacantes, parce que le nombre des écoliers ne s'élevait guère au delà de trente, et que même quelques-uns trouvaient leur limite en deçà du but.

*Lui*

Et pourtant, disait-on, vous vouliez rendre la jeunesse de Fribourg beaucoup trop savante ; il ne devait sortir de votre école que des messieurs, dont pas un ne serait propre à exercer un métier. Les faits néanmoins démentaient hautement cette supposition, puisque les 150 écoliers de la première classe étaient réduits à environ 30 dans la quatrième. Le grand nombre quittait le chemin des études pour embrasser les métiers suivis par leurs ancêtres. D'ailleurs, l'institution, en tant qu'école de ville, devait satisfaire à des besoins divers, et comme de juste, elle était dirigée surtout du côté de l'industrie. Combien de fois n'ai-je pas dû rire de cette sottise !

*Moi*

Elle m'affligeait ! La divine Providence dispense les talents divers avec une sage économie, pour le bien de la famille humaine dont les besoins sont si variés. Tous doivent leur faire rapporter un intérêt ; nul ne doit en oisif enfouir dans la terre les dons qu'il a reçus, et c'est un devoir sacré pour l'éducateur de cultiver selon son pouvoir tout ce qui tire son origine d'en haut. Il est assuré qu'en donnant à ses efforts une telle direction, il ne produira jamais trop.

*Lui*

Vos adversaires n'ont jamais tenu autant de compte que vous de la divine Providence, quoique le mot sacré de religion fût et soit encore mêlé dans toutes leurs phrases.

*Moi*

Au fait. Dans la quatrième classe des exercices faits séparément et en commun conduisaient toutes les études précédentes au terme que l'on s'était proposé. La formation des phrases se changeait en une logique populaire et pratique. Cette logique présentait une ligne lumineuse et une ligne ombrée. On faisait successivement passer, pour les soumettre au jugement déjà développé de l'enfant, dans la première, les grandes vérités ; dans la seconde, les erreurs courantes. Les exercices du vocabulaire concernaient les synonymes, et aux genres précédents de composition s'ajoutaient des dialogues, des descriptions et de petits discours sans prétention, sous forme épistolaire. Ainsi était constitué le cours de langue.

*Lui*

Les compositions de toutes sortes et la promptitude avec laquelle elles se faisaient attestaient que la plupart des écoliers avaient, tout à la fois, en développant leur capacité de penser, acquis une manière juste de penser et de nobles sentiments. Votre idée sur la langue maternelle était vivante dans l'école. Elle s'y réalisait.

*Moi*

Oui ; elle commençait à s'y réaliser. Mais poursuivons. L'arithmétique se développait passablement dans la quatrième classe ; la géométrie n'avancait pas autant parce que j'étais retardé par les écoliers les moins diligents. La géographie s'étendait successivement de Fribourg dans toutes les directions, embrassant le monde, et enfin elle mettait le globe sous les yeux des enfants. Elle était accompagnée de quelques développements historiques, particulièrement et avec détail pour ce qui concerne le ministère de Jésus et de ses envoyés. Le dessin appliqué à la construction des cartes secondait toujours l'étude de la géographie. Il atteignait ici son dernier but. La série mathématique se terminait par les cinq ordres d'architecture ;

la série végétale, par les plantes les plus remarquables des pays étrangers ; la série zoologique, par la figure et la forme humaines. Des objets, soit isolés, soit groupés, étaient dessinés en perspective de divers points de vue. Les livres de lecture complétaient particulièrement ce qui pouvait encore manquer aux instructions sur la nature, ses merveilles, ses beautés et ses bienfaits. C'était là une source de religieuses considérations. L'instruction religieuse donnée dans les classes précédentes était achevée de la même manière. On y ajoutait un choix de fragments classiques du Nouveau Testament, comme un *Vade mecum* pour la vie ; et enfin, un exposé des preuves de la divinité de l'Evangile. Eh bien ! qu'y avait-il là pour activer le zèle ?

*Lui*

Je reconnais maintenant que je me suis inconsidérément embarqué sur une mer de répétitions sans fin.

*Moi*

Ecoutez. Le tableau de toute l'école est maintenant devant vous en traits pleins de vie. Jetez-y deux regards, et en deux mots tout sera dit.

*Lui*

Deux regards ! Deux mots ! Y pensez-vous ?

*Moi*

Dans toute instruction, il faut envisager le contenu et la manière dont les écoliers se l'approprient ; il faut examiner s'ils la reçoivent du dehors comme quelque chose d'étranger, ou si, à l'aide du ton qui leur est donné, ils la produisent d'eux-mêmes comme quelque chose qui leur est propre. Ces deux choses, le contenu et la manière, exercent une grande influence relativement à l'intérêt et à l'activité que les élèves mettent à l'étude.

*Lui*

Je comprends, vous allez le voir. Le contenu de l'instruction était dans votre école, du commencement à la fin, de nature à s'emparer de l'esprit de la jeunesse et à le captiver. L'utilité de chaque partie de l'enseignement se montrait à l'élève tout près de lui, lorsqu'il commençait à s'en occuper, et excitait en lui le désir d'apprendre. De plus, les exercices gradués avec soin étaient toujours proportionnés à la capacité croissante des écoliers, et n'exigeaient d'eux ni trop, ni trop peu. Ainsi le courage ne leur manquait pas, et de là des progrès, dont la conscience leur procurait des jouissances intimes et excitait naturellement leur activité. Tous les exercices avaient d'ailleurs en eux-mêmes quelque chose de propre à l'enfance, et un caractère patriotique qui devait plaire à la jeunesse fribourgeoise.

*Moi*

C'était charmant, mais...

*Lui*

Mais, je vous conjure, laissez-moi parler. L'instruction, vu ce qui en faisait le contenu principal, intéressait et mettait en pleine activité tout ce que le cœur de l'homme renferme de bienveillant, de moral et de religieux. Or, une fois que ces dispositions sont activées, elles fournissent à la jeunesse des écoles les mobiles les plus puissants et les plus nobles d'un zèle durable.

*Moi*

C'est ce que je croyais et crois encore. Mais ces penchants peuvent être stimulés manifestement et avec persévérance, au moyen d'exhortations orales ou écrites, ou l'on peut profiter de toutes les occasions favorables que présente l'enseignement pour les inspirer et les fortifier, sans en annoncer l'intention que l'on déguise ainsi sous l'apparence de quelque autre but. Laquelle de ces deux manières croyez-vous la plus propre à seconder le développement moral de la jeunesse ?

*Lui*

Certainement la dernière, quoique je ne sois point un voleur et que je n'aie ni les sentiments, ni l'habileté d'un homme rusé. De longues et sérieuses prédications ne produisent que bien peu d'effet, même sur les personnes d'âge mûr. Comment exerceraient-elles quelque influence sur une jeunesse qui est mobile, vive et désireuse de vie et de mouvement ?

*Moi*

Elle est d'ailleurs accoutumée à saisir au vol des leçons qu'elle s'approprie, et elle saisit ainsi au vol bien plus que l'on ne croit.

*Lui*

Elle accepte volontiers les leçons même les plus sérieuses, lorsqu'elles sont entremêlées avec l'histoire, l'histoire naturelle, la géographie ou d'aimables fictions. Aussi cherchiez-vous toujours à opérer ce mélange.

*Moi*

Je suivais en cela l'exemple du grand maître de l'humanité, et je ne croyais pas pouvoir choisir un meilleur modèle. Mais ici surtout l'enseignement de la langue...

*Lui*

Vous avez su l'ennoblir en en faisant aussi un enseignement de morale et de religion. L'enfant croyait n'apprendre que la langue. Il l'apprenait

réellement, mais en même temps et sans le savoir, il faisait un travail qui servait bien davantage les intérêts de son perfectionnement.

*Moi*

Cependant ces hautes instructions étaient ainsi disséminées sans enchaînement.

*Lui*

J'en conviens, mais il y a une parenté de choix entre les pensées vraies. Elles s'associent d'elles-mêmes et se mettent en ordre. Au reste, on avait à l'avance et dès l'origine pourvu à ce qui concerne l'enchaînement par les exercices de langue de la première classe, et en outre par la catéchèse qui accompagnait dans toutes les classes les exercices de langue.

*Moi*

Et les compositions de la quatrième classe, que vous apprenaient-elles relativement à cet enchaînement ?

*Lui*

Qu'il existait dans l'esprit des enfants. Ce qui était disséminé dans les exercices de langue se groupait dans les compositions de diverses sortes lorsque l'occasion s'en présentait.

*Moi*

Ainsi, l'on pourrait demander aux enfants, une fois qu'ils ont été convenablement stimulés et dirigés, de se prêcher à eux-mêmes et les uns aux autres les saintes vérités, chacun librement et à sa manière.

*Lui*

C'est là précisément ce qui avait lieu dans les exercices de langue, soit de bouche, soit par écrit, depuis le commencement jusqu'à la fin. C'est un enseignement de soi-même auquel aucun autre ne peut être comparé ! Un enseignement mutuel de la plus haute dignité et de la plus grande efficacité ! Là s'exprimait la conviction la plus intime et, sortie du cœur d'enfants, elle devait trouver le chemin pour arriver au cœur d'autres enfants.

*Moi*

C'était là mon idée, et votre remarque me conduit au second point que nous avons en vue. Que pensez-vous généralement, sous le rapport de l'activité, d'un enseignement qui, dans toute son étendue, autant qu'il peut le comporter, conduit l'enfant plutôt à chercher et à trouver la vérité qu'à la recevoir en pur don ?

*Lui*

C'est votre mode d'enseignement, le mode socratique, le seul qui soit vraiment éducatif. Traitant l'enfant en homme, il témoigne en sa capacité une confiance qui lui fait du bien et l'anime au travail. Il développe et fortifie ses facultés ; il les utilise, et la conscience qu'il lui en donne est pour lui une source de pures joies, un vif appel à de nouveaux essais et à de nouveaux efforts. Combien il en est autrement dans ces institutions défiantes et mécaniques, où l'on dicte tout aux enfants, où on leur montre tout, où ils sont bornés à tout répéter, à tout imiter servilement ! L'ennui et le découragement s'emparent d'eux, quand on les tient ainsi dans une machine qui témoigne du mépris qu'on a pour eux, où ils sont comptés pour rien, et où on les traite comme si le germe qui fait la vie morale de l'espèce humaine ne s'était pas encore développé en eux ; et cependant il a plus opéré depuis le berceau qu'il n'opérera jusqu'à la tombe.

*Moi*

Vous venez de vous exprimer comme un père pour qui les phases du développement de la vie de l'homme ne sont pas un secret. Vous aurez remarqué aussi comme l'enfant est bientôt fatigué de la lisière, comme il se hâte de vouloir manger lui-même, comme plus tard, lorsqu'il en vient à écrire, il s'efforce de se délivrer de la main méfiante qui veut guider la sienne. Ce sont des indications de la nature que l'éducateur doit saisir, comprendre et utiliser. Mais en voilà assez sur l'article principal. Nous ne devons pas laisser indiscrètement la patience de ceux qui nous écoutent.

*Lui*

De ceux qui nous écoutent ? Rêvez-vous ? Nous sommes seuls.

*Moi*

Je vous donnerai bientôt l'explication de ce rêve. Ayez cependant la bonté de m'indiquer les moyens accessoires à l'aide desquels on excitait encore l'activité des enfants pour le travail.

*Lui*

Ils étaient en grand nombre, et je citerai d'abord la diversité des exercices et de leurs formes, et leur rapide succession. Le même exercice reparaisait sous des vêtements divers, tantôt ainsi, tantôt autrement. C'était la même chose et néanmoins c'était quelque chose de différent. On lisait alternativement dans ce livre, puis dans cet autre. Les exercices de syntaxe se composaient d'analyse et d'invention ; aux groupes, de bouche ; aux pupitres, par écrit. Dans les exercices en commun du vocabulaire, toutes les individualités s'exprimaient librement. Dans le dessin,

on employait tour à tour de l'ardoise, du papier et la table noire, et l'on variait l'échelle. Dans les exercices géographiques, ici un enfant montrait et expliquait après le maître ; là, la carte était projetée en commun, et l'explication suivait de la même manière ; autre part, on entreprenait des voyages sur la carte. Chacun partait à son gré, comme négociant, comme naturaliste, comme militaire, et il continuait son voyage suivant le but dans lequel il l'avait entrepris. Cela était amusant.

*Moi*

Vous parlez là de bagatelles.

*Lui*

C'étaient des bagatelles pour vous, mais non pas pour les enfants, ni pour moi.

*Moi*

La jeunesse inconstante aime, il est vrai, le changement ; mais ne croyez-vous pas que la variété des exercices doit avoir des bornes ; d'abord afin que l'on puisse arriver au bout de quelque chose ; ensuite pour que les enfants puissent un jour parcourir la carrière de la vie avec des habitudes de persévérance ?

*Lui*

Sans doute, mais ce n'est que peu à peu que ce résultat éloigné peut être obtenu. Aussi était-ce dans les choses inférieures de notre école que cette variété existait au plus haut point. Elle disparaissait graduellement dans les classes supérieures.

*Moi*

Il y a une variété d'une toute autre espèce, qui entretient la bonne humeur des écoliers, tout en étant favorable à leur santé.

*Lui*

Vous me prévenez toujours dans ce que j'ai à vous dire. Les enfants étaient jadis assis à la même place pendant toute la durée de l'école. Il en résultait pour eux de la fatigue, de l'inactivité, du malaise et une impatience qui leur faisaient agiter avec humeur leurs bras et leurs jambes. Cela entraînait aussi chaque matin et chaque soir la perte d'une demi-heure de travail, car il fallait avertir, gronder, punir, et tout cela en vain. Vous avez mis fin à ce désordre en faisant successivement tenir debout, tenir assis, marcher les enfants, et cette variété était un plaisir pour eux.

*Moi*

Une chose à laquelle j'attachais plus de prix, c'est à une classification large et toujours mobile, qui se proportionnait successivement au déve-

loppement individuel des écoliers, et qui ne dépendait point de certaines époques fixes.

*Lui*

J'en comprends la raison. Ainsi jamais aucun d'entre eux ne pouvait nuire aux progrès d'un autre. Chacun se trouvait toujours dans la longue échelle, placé au même degré que ses pairs, et avec eux il recevait l'aliment intellectuel proportionné à ses forces. Là, il moissonnait joyeusement ce qu'il avait semé auparavant, et il sentait s'animer son courage pour avancer.

*Moi*

La vérité est qu'après l'établissement des vingt-six degrés, je pus et je dus même étendre beaucoup l'enseignement, car les élèves, en avançant, m'entraînaient avec eux.

*Lui*

C'était bien la preuve parlante de l'activité croissante et des progrès de la jeunesse qui vous était confiée.

*Moi*

Mon premier plan comportait déjà une division en beaucoup de degrés. Mais je dus le modifier, parce que les maîtres assuraient qu'ils ne pouvaient diriger que deux divisions. Si j'avais eu alors l'heureuse idée d'employer les écoliers eux-mêmes comme sous-maîtres, l'enseignement mutuel serait né en même temps que l'école.

*Lui*

Cette forme d'enseignement, animée du principe de vie intellectuelle que vous sîtes lui imprimer, donna à votre école, avec un nouvel aspect, un nouvel élan, une activité nouvelle. Au moyen des jeunes aides, il y eut partout plus de travail et plus de progrès.

*Moi*

Je vis avec plaisir se développer alors le talent de l'enseignement et, avec ce talent, la bonne volonté d'être utile aux autres. Ce mode réussit à merveille pour les écoliers faibles et arriérés, car indépendamment de ce que les aides montraient quelquefois dans leur emploi plus de patience que les maîtres, ils étaient plus à la portée des enfants et savaient mieux s'adapter à leur langage et se faire comprendre d'eux.

*Lui*

J'espère que vous ferez connaître à la Société comment vous avez vivifié et ennobli la méthode de Bell et Lancaster.

*Moi*

Je lui ai déjà communiqué mes idées à cet égard, à la réunion de Lucerne en 1826, dans deux Mémoires qui sont dans les transactions de la Société. Avez-vous à mentionner quelqu'autre ressort accessoire qui ait été employé dans mon école pour activer la jeunesse ?

*Lui*

Oui, plusieurs ; et j'aurais dû, dès l'origine, parler du chef qui, placé à la tête de l'institution, l'inspectait avec l'esprit d'un homme et le cœur d'un enfant, mettait tout en ordre, vivifiait tout, et auquel les élèves étaient fidèlement attachés par les liens d'une affection et d'une crainte filiales. Un regard de vous était tout-puissant.

*Moi*

L'amour, homme à enthousiasme, l'amour dans le monde des enfants est toujours payé par l'amour, et c'est un mobile avec lequel on peut beaucoup faire en éducation. Mais laissez de côté les personnes et allez droit aux choses.

*Lui*

Je ne peux pas être si froid que vous, inflexible disciple du Portique. Cependant, j'obéis et vais achever de vous dire en masse les ressorts employés dans votre école pour animer l'activité. C'étaient la discipline, l'ordre parfait en tout, le soin avec lequel le local et le matériel de l'école étaient appropriés aux exercices, les chants des enfants, vos catéchismes, la distribution annuelle des prix et l'intérêt que les magistrats prenaient à l'institution.

*Moi*

Pour qu'un système d'instruction captive la jeunesse, il faut que tout son entourage soit avec lui dans un parfait accord et une affectueuse harmonie.

*Lui*

La discipline de votre école excluait tout arbitraire. Elle était juste et l'on y trouvait la douceur et la tendresse maternelles unies à la circonspection et au sérieux de la surveillance paternelle.

*Moi*

Elle était agréée des enfants eux-mêmes, et cherchait surtout à prévenir les fautes pour n'être pas dans la nécessité de les punir. La manière dont le local était disposé servait à la même fin. Tous les exercices pouvaient, sans fâcheux conflit, s'y faire dans le meilleur ordre. Les maîtres pouvaient

tout voir, tout entendre, tout diriger et prendre toutes les précautions utiles ; ils n'avaient qu'à le vouloir.

*Lui*

Le Conseil de ville avait eu une salutaire pensée, quand il avait fait de l'éducateur l'architecte. Ainsi tout pouvait aller bien. Le bâtiment, à la fois simple et magnifique, avait beaucoup d'attraits pour les enfants, et contribuait à leur rendre le travail cher et précieux.

*Moi*

Les enfants développaient déjà, comme vous le savez, beaucoup d'activité dans l'ancien bâtiment, quoique sombre, désagréable et tombant en ruine. Mais les exercices ne pouvaient pas s'y faire avec autant d'ordre.

*Lui*

C'était un spectacle charmant que l'ordre régulier et beau avec lequel les divers exercices se succédaient et le matériel était distribué, rapporté et soigné. Dans un instant, la classe de lecture et d'écriture se trouvait changée en classe de dessin.

*Moi*

Cela plaisait aussi aux enfants, et il n'y avait point de temps perdu, point de moment abandonné à l'oisiveté et à la confusion, mais seulement les délais nécessités par le passage d'une occupation à une autre.

*Lui*

Et le beau chant d'école, comme il réjouissait les enfants et les animait au travail.

*Moi*

Les sentiments de religion et de vertu étaient par là mis en jeu. Mais ce chant n'était qu'une semence, et il ne m'a pas été accordé de la cultiver assez pour la faire lever.

*Lui*

Le chœur d'enfants qui, avant et après le catéchisme, élevait sa voix au ciel, dut aussi se taire. Les enfants ne peuvent plus chanter les louanges de Dieu dans son temple... et cela pour la plus grande gloire de Dieu !... les Vandales !...

*Moi*

Chut ! Vous oubliez...

*Lui*

Je n'oublie rien ; c'est pour cela que je parle... Mais ne voulez-vous

pas me permettre encore de parler des catéchismes, parce qu'ils étaient votre ouvrage, et qu'ils saisissaient profondément l'âme des enfants, des plus avancés comme des plus jeunes.

*Moi*

Le maître en chef était alors catéchiste, et de plus encore le confident et le conseiller des élèves, librement choisi par eux. Il pouvait donc mieux que personne travailler au bien de l'école. Plus que personne il jouissait des bons résultats, mais aussi plus que personne il s'affligeait...

*Lui*

Oui, oui, elle n'existait pas encore cette séparation funeste qui, provenant de prétentions sans bornes, au nom de l'éducation, a ruiné l'éducation, et n'est pas encore lasse de détruire, parce qu'elle veut régner à tout prix.

*Moi*

Encore ! Epargnez au moins le cœur de votre ami. Nous voulons parler de jours passés qui nous apparaissent doux et sereins. N'empoisonnez pas leur consolant souvenir. Vous avez aussi mentionné la distribution des prix ; comment pouvait-elle exciter le zèle ? Car elle n'arrivait qu'à la fin de l'année scolaire, et les enfants ne voient pas de si loin.

*Lui*

Cela est vrai ; mais l'impression extraordinaire que faisait sur les parents, les magistrats et tout le public, une solennité admirable et touchante, les saisissait si profondément qu'elle laissait toujours des traces. Vous formiez ainsi l'opinion publique, de manière à ce qu'elle servît la cause de l'éducation, et vous formuliez en paroles et en actes ce que chez nous on ne daignait pas même auparavant honorer d'une pensée. Ainsi vos enfants vivaient dans un cercle plein de vie pour eux, et tandis que vous leur aviez rendu l'école attrayante, tout au dehors les ramenait également à l'école.

*Moi*

C'était précisément mon but dans l'institution de cette solennité. Que peut l'école seule, quand elle n'a pas pour elle la famille et le public ?

*Lui*

La troupe nombreuse des enfants, paisible et en habits de fête, dans l'auguste maison de Dieu, en face des supérieurs de la ville et de l'école, entourée d'un public que l'édifice contenait à peine, leurs beaux chants avec un doux accompagnement de flûtes, de basses et de cors, ensuite votre

discours, ami, votre discours ; puis la marche joyeuse des élèves couronnés ; le remerciement qu'avec la simplicité de l'enfance l'un d'entre eux, au nom de tous, adressait aux magistrats et aux maîtres ; la réponse du président de la municipalité ; tout cela est encore vivant à mes regards et me fait encore du bien. Je ne puis oublier non plus le jugement que vous portiez publiquement sur votre grande famille, dont les regards étaient avidement fixés sur vous, lorsque les élèves, que vous aviez depuis une tribune élevée appelés à recevoir leurs prix, paraissaient successivement devant vous. Dans les paroles que vous adressiez alors à chacun d'eux, d'après son plus ou moins de mérite, vous n'oubliiez rien et vous ne cachiez rien. Elles passaient rapidement, mais le souvenir en était durable. Vos avertissements étaient toujours compris et acceptés, car ils étaient justes et exprimés avec douceur.

*Moi*

Vous voulez dire, mon cher, qu'ils devaient produire de l'effet sur les élèves qui n'étaient pas récompensés comme sur ceux qui l'étaient, parce qu'ils étaient donnés convenablement et en temps opportun. J'avais également présents à l'esprit tous mes enfants, parce que tous m'étaient chers.

*Lui*

Ils le savaient tous très bien.

*Moi*

Mais les prix, mon cher Aristarque, accompagnés même quelquefois de marques d'honneur, ne devaient-ils pas exciter précisément cette émulation que vous blâmez comme un mobile qui n'est pas assez pur ? Les prix qui se distribuaient publiquement devaient donner à chaque élève le désir de devancer les autres et de les refouler dans l'ombre. Ils devaient ainsi éveiller, d'une part, l'orgueil et la vanité, et de l'autre, l'envie et la malveillance. N'est-ce pas là ce funeste égoïsme qui porte à dire à ceux qui sont plus élevés que soi : « Ote-toi de là, que je m'y mette ! »

*Lui*

Non, votre école ne rendait point ces tristes sons. Dans le monde entier, le mérite a droit à être reconnu, et l'école doit encore en ceci être le monde en petit et en mieux. Il y avait d'ailleurs assez de prix pour que l'on en pût donner à tous ceux qui sentaient qu'ils étaient dignes de quelque récompense. Ainsi les élèves se faisaient aussi peu obstacle les uns aux autres relativement aux prix que relativement aux progrès. D'ailleurs il y avait des prix pour chaque espèce de mérite. On n'accordait pas des témoignages solennels d'approbation seulement au savoir et au talent, mais aux bonnes mœurs, à des services fidèlement rendus à des condisciples,

et même à la persévérance du zèle pour l'étude, quoique non couronnée de succès.

*Moi*

Cela est important. Mais les enfants pouvaient-ils apprécier le mérite les uns des autres ?

*Lui*

Vous persistez à m'interroger ; je continuerai donc à vous répondre. Ce mérite pouvait-il être un secret dans votre école où les œuvres de chacun étaient toujours vues, comparées et jugées par tous ; où le mouvement continu de la classification mettait constamment dans le plus grand jour les progrès de chaque écolier, où ils étaient appelés eux-mêmes à donner leur préavis sur ceux qui auraient les prix, et où, comme on le sait, la justice avait toujours pour elle la presque unanimité des voix ? Ils étaient ainsi devenus pénétrants dans leurs propres affaires, et en conséquence d'aveugles prétentions ne pouvaient s'enraciner chez eux. Ce n'était pas toujours le cas avec leurs parents.

*Moi*

Je le sais. Ceux-ci, ne voyant que leur fils, ne pouvaient le comparer à d'autres, en sorte qu'ils n'avaient pas les moyens de porter un jugement juste. Il en était autrement des élèves. N'avez-vous pas remarqué qu'ils paraissaient tous joyeux à la distribution des prix, quoique, pour la plupart, ils n'y eussent aucune prétention. Chacun savait ce qu'il avait à attendre.

*Lui*

Ils avaient appris à être justes. C'était véritablement un beau résultat de l'ensemble de votre organisation scolaire. L'exemple des maîtres y contribuait beaucoup.

*Moi*

Je ne puis que rendre, à cet égard, un témoignage honorable à ces chers enfants. Jamais aucun d'eux ne s'est plaint de ce que d'autres montaient avec lui. Bien au contraire, ceux qui avançaient exprimaient souvent avec chaleur le désir que ceux de leurs camarades qui restaient en arrière avançassent avec eux. « Ils auront bientôt, disaient-ils, acquis ce qui peut encore leur manquer, nous nous chargeons de les aider à la maison. »

*Lui*

Bref, toute l'institution était animée d'un bon esprit. Tout était calculé pour l'inspirer ; l'ensemble de l'instruction et le choix des mobiles, tant secondaires que principaux. Vous stimuliez l'activité de la jeunesse par des sentiments nobles, bien appropriés au caractère de cet âge. L'étude était pour les enfants un jeu ; ainsi vous n'étiez pas dans le cas

d'étouffer de légitimes scrupules et de réparer les vices d'une instruction mal commencée au moyen d'une émulation funeste et qui ne se liait à aucune des parties de votre système. Que dis-je ? Ce système tout entier tendait à en préserver la jeunesse.

*Moi*

Ne vous trompez-vous point ? Je voulais de l'émulation. Je cherchais même toujours à la faire naître, à l'allumer.

*Lui*

L'émulation ? Vous voulez rire à mes dépens. Méchant homme !

*Moi*

Pas le moins du monde. Réfléchissez-y donc, brave Allemand.

*Lui*

L'émulation ? Ah oui ! L'émulation dans le véritable sens allemand du mot ; ce zèle qui poursuit avec activité le vrai, le beau, tout ce qui peut contribuer au bien des hommes, le saint et le divin ; qui se propose l'exemple du Fils de Dieu, qui porte un enfant à vouloir imiter en cela les meilleurs de ses disciples, à ne le céder à cet égard à aucun d'entre eux ; ce zèle, ce feu céleste, vous vouliez l'allumer dans les cœurs de la jeunesse, et déjà ils commençaient à en être enflammés.

*Moi*

Eh bien ! Je vous remercie, mon cher, je vous remercie de cœur. Vous avez déjà fait plus de la moitié de mon travail pour Trogue.

*Lui*

Comment cela ? Je ne peux vraiment pas vous comprendre aujourd'hui.

*Moi*

J'écrirai notre entretien, et ma tâche sera faite.

*Lui*

Notre entretien ?

*Moi*

Sans doute, la Société m'a déjà permis à Zurich d'exposer ainsi mes pensées sur un sujet du même genre, sans m'astreindre à un discours suivi. J'espère qu'elle ne me refusera pas, maintenant que je suis avancé en âge, ce qu'elle m'avait accordé quand j'étais plus jeune. Elle demandait des faits sur la question, et c'est uniquement des faits que nous nous sommes entretenus.

## De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles <sup>1</sup>

P. Grégoire GIRARD, Cordelier.

### Comment la mère apprend la langue à ses enfants

La mère est dans la famille la première maîtresse de langue. De là le nom de langue maternelle, et, ce qui est tout autre chose qu'un mot, l'importance de la mère dans l'éducation, et la primauté qui lui revient à cet égard sur son mari. . .

Si la mère est auprès de son enfant la première maîtresse de langue, elle n'est pas seulement la maîtresse la plus empressée et la plus persévérante, mais encore la plus ingénieuse. On dirait qu'elle agit par un instinct supérieur qui tient à la maternité, et qu'elle n'est, dans cette belle fonction, qu'un instrument docile en d'autres mains. Se rappellerait-elle comment on s'y est pris à son égard pour graver en son âme les premières pensées et leurs signes, et pour former sur ses lèvres les premières paroles ? Il aurait fallu pour cela des réflexions dont elle n'était pas capable. Ou bien a-t-elle fait depuis lors quelques études en ce genre ? Les savants, de leur côté, ont-ils pris la peine de mettre les découvertes qu'ils peuvent avoir faites à cet égard à la portée des mères de la race humaine ?

Pestalozzi reconnaissait leur influence sur l'éducation, et il a écrit à leur usage un livre qu'il a appelé le *Livre des mères*. Mais ce livre suppose que l'enfant sait déjà parler, et il contient une série d'exercices de langue, très suivis, à la vérité, mais aussi bien raides et bien monotones. Il laisse donc à la bonne nourrice toute la partie élémentaire, et tout le soin dont elle a été jusqu'ici chargée, seule avec son génie maternel et son infatigable tendresse. On pourrait pourtant lui tendre la main dans ses fonctions ; il ne s'agirait que de quelques directions pour qu'elle pût à leur aide faire mieux et avec plus de succès ce qu'elle a la volonté et la constance de faire.

Depuis un certain temps, on a beaucoup parlé et beaucoup écrit sur les connaissances intuitives, par où l'instruction de l'enfance doit commencer. Les mères n'ont rien lu et ne lisent rien de pareil ; cependant,

---

<sup>1</sup> Ce livre, de l'avis même du Père Girard, doit être considéré comme l'introduction au *Cours éducatif de langue maternelle*.

elles savent, et, ce qui vaut beaucoup mieux, elles pratiquent la chose pour le fond. Ne voyez-vous pas tous les jours qu'elles rendent leurs jeunes élèves attentifs à ce qu'ils voient, à ce qu'ils entendent, à ce qu'ils touchent, à ce qui s'annonce chez eux au goût et à l'odorat ? Elles montrent l'un après l'autre les objets sensibles ; elles en prononcent en même temps le nom et le répètent souvent, ajoutant ainsi le signe de rappel à la chose, afin que tous deux s'unissent étroitement dans l'esprit de l'élève, et qu'en l'absence de l'objet, le mot puisse le remplacer. Voilà pourtant de la psychologie. Elle n'est pas due à la science ; elle n'est due qu'à la bonne nature qui ne manque pas de génie quand elle ne manque pas de charité.

La mère n'a longtemps qu'un petit muet devant elle, bien qu'il ait déjà dans l'esprit quelques idées accompagnées de leurs symboles ; mais elle va lui délier la langue et mettre la parole sur ses lèvres. Celle-ci remplacera peu à peu les cris de l'animal et expliquera les pleurs de l'homme. La science a cherché des moyens pour faire bien articuler nos différentes lettres ; elle a observé les mouvements divers de la langue et des lèvres, et elle a, par cette étude, établi des règles de bonne prononciation. La mère ne connaît pas cela ; et d'ailleurs comment se ferait-elle comprendre par son élève, si elle s'avisait jamais de vouloir lui apprendre comment il doit mouvoir ses lèvres et sa langue pour articuler telle ou telle syllabe ? Le pauvre enfant, ne comprenant pas son institutrice, la regarderait avec de grands yeux et la bouche béante. Mais ce n'est pas ainsi qu'elle s'y prend. Elle prononce le mot, le prononce encore plusieurs fois à différentes reprises ; l'enfant imite, d'abord assez mal, puis un peu mieux, et finit enfin, tout content de lui-même, par rendre le son qu'il a cherché longtemps.

Durant cet exercice de l'organe, il a appris à comprendre les mots qu'il entend le plus souvent, et il est parvenu jusqu'à saisir le sens de plusieurs combinaisons du langage. La curiosité l'a engagé à deviner ce que les mots n'ont pas encore dit pour lui, et en cela les gestes, les accents de la voix, le jeu de la physionomie et le regard lui ont servi d'interprètes ; lui-même commence à rapprocher quelques mots qui ébauchent sa pensée sans l'exprimer. Il n'emploie d'abord le verbe que dans sa forme brute, à l'infinitif, et commencera par dire : Maman, promener, boire, coucher, etc. ; le pronom ne paraît pas dans ces premiers essais, et au lieu de dire je, il se nommera par son nom. Cependant, insensiblement, ce langage enfantin se développe et se perfectionne par imitation, comme tout le reste, et souvent, vers l'âge de 5 ans, ce petit être imitateur fait conversation avec sa mère et d'autres personnes ; il pensait et il parle.

En tout cela la grammaire, sa terminologie et ses règles n'ont été pour rien. La parole et la pensée se sont réciproquement reproduites, et ce sont l'imitation et l'usage qui ont fait la grande merveille. Heureusement qu'elle n'a pas eu besoin de notre art grammatical ; car si les mères le possédaient, ce qui presque généralement n'est pas, leurs élèves ne sauraient rien y comprendre ; tant il est vrai, comme l'a bien observé Bernardin

de St-Pierre, que nous n'apprenons pas plus à parler par les règles de la grammaire que nous n'apprenons à marcher par les lois de l'équilibre.

Cependant, je le dirai ici en passant, nos premières maîtresses de langue feraient chose très utile pour le présent et pour l'avenir, si de temps à autre elles exerçaient leurs tendres élèves à la conjugaison orale par proposition, comme le conseille M. Vanier dans sa grammaire pratique. Il ne s'agirait pas d'épuiser un paradigme mais de prendre seulement les temps et les verbes dont les enfants font usage. Ce serait là préparer avantageusement les études qui viendront plus tard ; ce serait encore former une bonne prononciation et procurer à l'enfance un plaisir qu'elle ne manquerait pas d'apprécier ; car elle aussi aime à user de ses forces et à jouir ainsi de son être. Mais revenons à la méthode de la mère.

La mère n'a pas directement en vue de développer les facultés intellectuelles de son élève. Vous l'entendrez bien dans l'occasion prononcer les mots de mémoire, d'intelligence, de jugement, de raison, de bon sens ; mais cependant sans attacher un sens bien précis à ces dénominations, et surtout sans savoir comment il faut s'y prendre pour donner l'éveil à ces facultés. Elle se sent elle-même pleine de souvenirs, elle observe, juge, raisonne, invente et ne doute pas que tout ce qu'elle trouve en elle-même ne se trouve aussi dans son enfant, comme la rose dans son bouton, et qu'avec le temps, tout se montrera. Elle va donc tout droit au but qu'elle se propose dans ses leçons de langue, et ce but est double.

Jamais il ne lui est venu à l'esprit d'apprendre à parler à son élève, seulement pour qu'il sache parler comme d'autres et parler correctement. Elle n'a que l'instruction de son enfant en vue. Elle tâche de lui communiquer peu à peu ses propres connaissances, et dans le nombre celles qui lui tiennent plus à cœur et qu'elle croit être les plus nécessaires à son bien-aimé. En cela elle a soin de lui montrer par occasion les objets sensibles qui sont à sa portée et qu'il a intérêt de connaître ; mais elle ne respecte point la barrière que certains instituteurs ont voulu élever entre le monde visible et le monde invisible, confinant même l'adolescence dans le premier, pour ne permettre qu'à la jeunesse d'entrer dans le second. La mère suit les inspirations d'un cœur qui ne l'enchaîne point aux objets qui tombent sous les sens. Elle a besoin du Père céleste et d'une vie éternelle, et poussée par ce noble besoin, elle s'empresse de parler à son élève des choses divines et futures.

Chacune sait qu'allant du connu à l'inconnu, de ce qui est sensible à ce qui ne l'est pas, et du petit à l'immense, elle part du père visible que l'enfant a sous les yeux, et qu'il aime, pour élever sa pensée et son cœur vers le Père céleste que les yeux ne voient pas. Ne pouvant pas le montrer, elle montre ses œuvres ; ce beau soleil qu'il fait lever tous les jours pour nous éclairer et nous réchauffer ; ces fleurs si variées et si belles qui réjouissent nos regards ; ces plantes qui nous donnent le bon pain, et ces arbres où nous cueillons les bonnes cerises et les poires et les pommes et les raisins.

Elle lui montre aussi les diverses espèces d'animaux qui tiennent compagnie à l'homme, qui l'aident dans ses travaux, qui fournissent à sa table et à ses besoins divers. Elle ne manque pas de dire aussi que son père et elle n'auraient rien à lui donner, si le Père d'en haut qui est le père de tous les hommes n'avait pas la bonté de faire croître et vivre tout ce qui croît et vit. Elle ajoute à cela qu'un jour, si nous sommes sages, nous irons dans un monde beaucoup plus beau que celui que nous habitons à présent, et que nous approcherons de ce Père que nous ne voyons pas, et que nous serons heureux auprès de lui. Voilà, en substance, ce que dit la mère à son cher élève, et c'est surtout pour pouvoir le lui dire et pour être comprise de lui, qu'elle s'est empressée de mettre la pensée dans son esprit et la parole sur ses lèvres.

Elle croit bien faire, cette première institutrice, et elle s'inquiète peu si des raisonneurs et des savants ne trouvent en ce qu'elle fait que désordre et déraison. A les entendre, on ne devrait pas tirer un enfant du monde visible, où il doit longuement s'acclimater, avant de hasarder un seul regard au-delà ; car ce n'est qu'ainsi, disent-ils, que l'homme peut arriver à des connaissances solides. Selon eux, c'est une grande erreur de croire qu'un enfant de cet âge puisse entrer dans le monde des esprits, et surtout se faire quelque idée juste de la divinité. On lui apprendra des mots comme à l'oiseau, et s'il y attache quelque sens, il n'y trouvera rien de vrai, et les premières aberrations de la jeune pensée ne se détruiront pas de toute la vie.

Cette censure de la méthode maternelle mérite une sérieuse attention de notre part. Que l'enfant ne puisse être introduit dans le monde invisible avant de s'être orienté dans celui qui tombe sous nos sens, c'est une chose qu'une mère sans études connaît tout aussi bien que nous, et la preuve se trouve dans l'instruction qu'elle donne à son enfant, et que nous venons de crayonner à grands traits. Il est vrai que les connaissances physiques sur lesquelles elle s'appuie sont bien peu étendues ; mais, si elles suffisent pour élever la pensée et le cœur de l'enfant au-dessus de la scène visible, pourquoi ne pas les mettre à profit, afin de placer ainsi le fils de l'homme au-dessus de l'animal qui broute l'herbe à ses pieds ? Avec le temps, ces connaissances physiques, si restreintes et si maigres dans l'origine, s'élargiront de plus en plus, et la base religieuse que la mère a posée gagnera en étendue et en solidité. Ce résultat est naturel et, si dans la suite il est contrarié par quelque mauvaise influence, la mère n'aura pas moins bien fait ce qu'elle a voulu faire.

Mais ces instituteurs que nous avons ici en vue partent du principe que l'enfant en bas âge n'est pas capable de se faire la moindre idée des choses invisibles. Ils penseraient tout autrement s'ils avaient mieux observé l'enfance dans son berceau. Regardons-la. Il est de fait que dès la sixième semaine, et, quelquefois avant cette époque, le nourrisson salue déjà d'un sourire sa bonne nourrice, après l'avoir souvent appelée auparavant par ses cris

et par ses pleurs. Il a donc déjà fait connaissance avec la bonté qui le soigne ; il compte sur elle et il paie ses bienfaits, comme il le peut dans sa pauvreté et dans sa faiblesse. Bientôt, tendant ses petites mains, il ajoutera des caresses aux sourires. Il est vrai que tout ici se manifeste d'une manière sensible, la reconnaissance comme la bonté ; mais ni l'une ni l'autre ne sont des corps avec formes et couleurs ; car toutes deux sont des objets d'un autre monde, du monde des esprits. Le petit muet y est donc entré, non pas par la réflexion et la science, mais par une espèce de tact que je ne saurais définir, ainsi que par les sentiments de son jeune cœur, par ses jouissances et ses peines, par ses espérances et ses craintes. Il y a en tout cela des idées, quelque obscures qu'elles puissent être : car on voit dans ce qu'il fait du raisonnement et des calculs. Ce n'est donc pas la nature qui enchaîne longuement l'enfant aux objets sensibles ; ce ne sont que nos systèmes qui osent invoquer son nom pour la contrarier dans son admirable travail, et empêcher dans le fils de l'homme le développement de l'humanité. Serait-ce là en effet développer, élever l'enfant ? N'est-ce pas plutôt le comprimer et le rabaisser, après qu'il a commencé à prendre son noble essor vers la dignité humaine ?

Le tort, car ici il y en a un, et un très grand, le tort, dis-je, n'est donc pas du côté de la mère qui parle du Père céleste à son enfant en face de la nature, des belles et surprenantes choses qu'il y voit et dont il jouit à chaque instant. Elle le fait remonter de l'œuvre à l'ouvrier, des bienfaits à leur auteur : car rien n'est plus naturel à l'homme, et l'enfant a prouvé du reste qu'il en est un ; que si Dieu ne se présente pas à sa vue, celui qui, dans ses langes, appelait sa mère par ses pleurs, croyant à sa bonté, bien qu'il ne la vît pas, aurait-il besoin de voir Dieu et de le toucher de sa main pour croire en lui ?...

« Mais quelle idée, nous dit-on, se formera-t-il de Dieu ? Ce novice de la vie, si peu développé à tous égards, ne peut se faire qu'une image tout à fait indigne de l'être des êtres ; mieux vaudrait attendre le moment où il pourra s'en faire une idée plus juste et plus claire. On connaît la ténacité des préjugés de l'enfance et leurs déplorables suites dans la vie ; ces suites sont : l'incrédulité, tout au moins pratique, chez les uns, et chez les autres, la superstition. »

C'est pour éviter ces égarements que Rousseau ne voulait pas qu'Emile entendît parler de Dieu avant la fin de son éducation. Il fallait pour cela l'isoler de tout le monde, de peur que le nom lui-même ne vînt frapper son oreille. En cela Rousseau n'a tenu aucun compte ni du langage des cieux et de la terre, ni des tendances et des besoins du cœur humain qui, de sa nature, va au-devant du Dieu que l'univers lui amène ; car il se fait ici une admirable rencontre que l'on a beaucoup trop peu observée. Les faiseurs de systèmes, tout épris de leur invention, ne pensent pas que la nature en nous et hors de nous ne s'arrange pas d'après leurs idées, mais qu'elle en rit, en violant leurs défenses et en rendant leurs mesures

inutiles et vaines. Rousseau, qui n'a écrit qu'un roman, n'en a pas fait l'expérience, mais un savant d'Allemagne l'a faite pour lui<sup>1</sup>.

M. Sintenis mit en pratique la fiction de l'auteur d'Emile. Il avait habité la ville et il se retira à la campagne dans une petite propriété. Il était triste d'avoir perdu une jeune femme tendrement aimée, et il n'avait d'elle qu'un fils encore en bas âge. Il l'éleva lui-même dans un isolement complet et fit en sorte qu'il ne pût entendre ni lire le nom de la divinité. Il avait pour cela un double motif ; d'abord il craignait, comme Rousseau, que son élève ne conçût une fausse idée du grand être, si elle lui était apportée avant le développement de son intelligence ; d'un autre côté il voulait faire sur son fils une expérience qui lui tenait à cœur. Les philosophes et les théologiens de son pays agitaient une question qui n'est pas sans intérêt pour la connaissance de la nature humaine. Il s'agissait de savoir si l'homme naît avec l'idée de Dieu ou non. On avait en cela, comme il n'arrive que trop souvent dans les discussions, négligé de définir avec précision ce que l'on entendait par une idée innée de la divinité. Entendait-on par cette idée une connaissance toute faite et où il ne reste plus rien à faire ? L'expérience était là pour dire que cette idée, la plus noble et la plus sublime, comme la plus importante que nous puissions concevoir, ne peut pas précéder dans notre pensée les éléments dont elle se compose, que si cette idée innée ne devait être autre chose que la disposition naturelle de nous élever vers l'Auteur de l'univers pour nous rendre compte de son origine, pour lui en confier le gouvernement, et remettre en ses mains nos destinées avec le tribut de notre reconnaissance, alors l'expérience était encore là pour attester qu'il en est ainsi. C'est la réponse qu'a obtenue M. Sintenis, en élevant son fils à la Rousseau.

Ce fils, c'est lui-même qui nous le raconte, n'avait de communication qu'avec son père. L'instruction se donnait ordinairement en plein air, en face des objets et des phénomènes de la nature, qui en formaient l'objet principal. Des leçons de langue latine vinrent s'ajouter aux leçons de langue maternelle. Longtemps, elles ne se firent que de vive voix, et l'élève n'apprit à lire que fort tard. A l'âge de 10 ans, il n'avait ni entendu, ni lu le nom de Dieu. Cependant, en l'absence du nom, le besoin de son objet s'était vivement fait sentir à l'élève. Il crut l'avoir trouvé dans le soleil. Comme cet astre éclatant semble se promener chaque jour du levant au couchant, pour répandre sur la terre la lumière et la chaleur avec d'innombrables bienfaits, l'enfant n'hésita pas à en faire un être vivant, comme toute l'antiquité païenne l'a fait. Le fils garda le silence sur ce point ; c'était son secret. Tous les matins, par le beau temps, il allait mystérieusement au jardin pour assister au lever de l'astre du jour et pour lui apporter son hommage.

---

<sup>1</sup> Voir relativement à ce fait Pierre Bovet : *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Delachaux et Niestlé, 1951, pp. 56-59.

Jamais vestale, comme il l'a dit depuis, ne lui a rendu un culte plus sincère, plus cordial et plus pur.

Son père en eut le soupçon. Un jour il alla surprendre le jeune idolâtre comme il adressait, à genoux et les bras levés vers le ciel, ses remerciements et sa prière à la divinité qu'il s'était faite. Le père vit alors qu'il était temps d'élever son fils de la créature vers le Créateur ; il lui donna en conséquence des leçons d'astronomie et lui fit comprendre que toutes les étoiles fixes, brillant de leur propre lumière, sont autant de soleils répandus dans l'immensité des cieux. Cette découverte mit la désolation dans l'âme de l'enfant ; car il ne savait plus où aller avec sa pensée, sa gratitude et ses désirs. Pour le consoler, son mentor lui parla enfin du grand esprit, ordonnateur et maître de l'univers.

Par cette éducation systématique, le père avait résolu, de fait, la grande question des savants de son pays. Il put voir en même temps comment la nature humaine, encore innocente et pure, appelle un Dieu et un seul Dieu, et comment, lorsqu'elle n'est pas aidée, elle le cherche parmi les objets sensibles qui la frappent le plus ; s'adressant ainsi à l'astre dont la splendeur efface les autres, dès qu'il paraît au ciel, et qui évidemment est le bienfaiteur par excellence de tous les habitants de la terre. Ainsi est né le culte du soleil dans les temps antiques, ce culte que dans des temps modernes nous avons retrouvé sur les hauts lieux de l'Amérique, dans les Etats paisibles et prospères des Incas. L'expérience que le père a faite sur son fils mérite l'attention dans le domaine de la science ; mais elle a coûté bien cher au pauvre enfant qui avait joui de son Dieu et qui éprouva la désolation de l'avoir perdu, ne sachant plus où reposer son âme. Oh ! sa mère, si elle avait vécu, n'aurait pas pu se prêter à une semblable expérience.

Une mère, tant qu'elle mérite ce nom, est toujours pressée de faire connaître à son tendre élève ce qu'elle a de plus grand et de plus précieux dans sa pensée, et c'est ainsi que la première maîtresse de langue devient aussi le premier apôtre dans sa famille. Et gardez-vous bien de mépriser ces éléments religieux qu'elle enseigne avec tant d'empressement. Comme l'Evangile, elle nomme Dieu « notre père qui est aux cieux ». Elle part en cela du père terrestre que l'enfant connaît, respecte et chérit, et sans déprécier l'un elle relève les grandeurs de l'autre, l'étendue de sa famille et l'immensité de ses bienfaits. Le soleil est dans son instruction l'image comme le ministre de la bonté divine. C'est bien, et à cet égard nous osons donner à tous les savants du monde le défi de poser un meilleur fondement de toute instruction religieuse ; car dans l'idée du Père céleste toute vérité de ce genre se trouve comprise, comme la plante dans sa graine.

Et l'on trouve cet enseignement trop précoce ! Mais si l'enfant le saisit, comme cela ne manque jamais, pourquoi la mère prendrait-elle mal son temps en le donnant ? Ce n'est pas une brute, mais c'est un homme qu'elle a mis au monde, et elle s'empresse de lui imprimer le caractère de sa dignité.

Elle ne lui communiquera pas, nous le savons, des idées qui soient dignes de la Divinité ; mais ces idées, les avez-vous acquises vous-mêmes avec toutes vos études ? Pour connaître Dieu tel qu'il est, il faut être Dieu même. Vous ne pouvez le penser qu'humainement. Et d'où vient que vous ne permettriez pas à l'enfant de se le représenter à sa manière ? Une fois qu'il aura grandi en intelligence comme en âge, il le pensera comme vous. Ce résultat sera d'autant plus beau, et surtout d'autant plus certain que la pensée de Dieu sera entrée profondément dans son âme et qu'elle aura gagné du terrain dans l'association naturelle de ses idées.

On craint que l'enfant ne se fasse de fausses idées de Dieu ! Mais dans la pensée du Père céleste que sa mère lui suggère, y a-t-il donc quelque germe fâcheux qui menace de produire des erreurs ? Cette pensée, si naturelle et si simple, renferme évidemment le précepte de la belle et douce charité qui, montant vers le Père commun pour l'adorer, redescend sur la terre pour aimer en son nom et sous ses yeux toute sa famille. Elle renferme aussi le doux espoir de la vie éternelle ; car un père ne donne pas la vie à des enfants pour les tuer.

On craint que l'idée des choses divines arrivant à l'enfant en bas âge ne se fausse à l'avenir ! Et d'où vient que l'on n'a pas une crainte bien mieux fondée et bien plus juste, celle de ne pas arriver à temps, en différant toute instruction religieuse jusqu'à l'adolescence et même au delà ? Cette tardive instruction ne se fondra pas avec les premières idées et les premiers sentiments de l'enfance ; elle viendra trop tard pour défendre l'innocence contre les atteintes du vice, et le jeune cœur, une fois qu'il aura pris un mauvais pli, portera même en lui le germe de l'incrédulité. La mère ne se doute guère de ces fâcheuses conséquences d'un retard ; elle fait ce que le cœur maternel lui inspire, et ce que la prudence lui dicterait, si elle n'était pas tout entière au présent.

Mais la première maîtresse de langue a encore un autre but devant les yeux. Elle ne veut pas seulement éclairer l'esprit de son élève, en le familiarisant avec la langue, elle veut encore lui former le cœur à tout le bien qu'elle connaît. En cela, la piété occupe une place distinguée chez elle. Elle sait bien que son élève ressemble au petit oiseau qui ne peut pas encore soutenir son vol, et qui ne peut s'élever que rarement vers le ciel. Aussi ne demande-t-elle de lui que quelques mots de prière à son réveil, aux repas et à son coucher ; bien convaincue que la pensée et le cœur y entreront pour quelque chose, et en cela elle ne se trompe pas. Elle est sûre que son enfant a de la reconnaissance pour elle et pour son père, et elle conclut qu'il en a aussi pour son Père céleste qu'elle lui a fait connaître. En effet, la religion est-elle autre chose que la piété filiale qui, s'étant d'abord attachée à une mère et à un père visibles, prend plus tard son essor vers le ciel, jusqu'au Père invisible de la famille humaine ?

La mère se sert avantageusement de la piété naissante de son tendre élève pour appuyer les leçons morales qu'elle lui donne quand l'occasion

s'en présente, elle lui dit que le Père d'en haut aime tout ce qui est bien et hait tout ce qui est mal, qu'il sait tout jusqu'à nos plus secrètes pensées, qu'il ne bénira que les bons, et que les méchants seront punis, comme ils le méritent. C'est donc une morale religieuse qu'elle donne à son enfant, la plus intelligible pour lui et la plus fructueuse pour tous, même dans un âge avancé. Sans doute que dans cet enseignement l'intérêt est mis en jeu ; mais ce n'est pas un vil intérêt puisqu'il est destiné à réprimer toutes les inclinations mauvaises qui compromettent la paix et la prospérité d'autrui.

Le rigorisme moral nous demande, au nom de la vertu, un désintéressement absolu ; mais est-ce que l'homme, qui a tant de désirs et de besoins, en est capable ? Il faudrait pour cela qu'il pût changer sa condition, ce qui ne se peut pas. C'est assez pour lui que dans la concurrence il préfère le devoir au plaisir. Ce même rigorisme voudrait encore que l'idée du bien toute seule fût toujours le motif de nos résolutions, et que l'autorité divine n'y entrât pour rien. Ici il y a évidemment un malentendu. Le Père d'en haut, que la mère fait intervenir dans la morale qu'elle tâche d'inspirer à son enfant, est la bonté en personne, et ne vaut-il pas mieux à tous égards subordonner l'élève à sa volonté, à sa surveillance et à son empire, que de le soumettre à un idéal sans force et sans vie ? Ici encore nous n'hésiterons pas à donner la préférence à la méthode éducative de la mère.

Pendant elle aussi s'adresse à la conscience qui est la loi du Père commun, gravée au sein de l'homme. Elle ne s'avise pas de dire ce que son élève ne comprendrait pas, et probablement ce qu'elle ne sait pas très bien elle-même, mais elle entend ses ordres au fond de l'âme, et elle en fait part à l'enfant qui l'écoute. Ses deux grands préceptes, celui qui nous défend de faire aux autres ce que nous ne voudrions pas qui nous fût fait, et celui qui nous ordonne de traiter nos semblables comme nous voulons qu'ils nous traitent ; voilà l'esprit de la morale qui se montre en détail dans les exhortations et les remontrances qu'amène la conduite de son cher disciple. Elle donne par là l'éveil à sa jeune conscience, qui vient de plus en plus à l'appui de ses paroles, et leur imprime une autorité supérieure et une force nouvelle.

Elle a encore à sa disposition d'autres ressources dont elle use dans sa méthode foncièrement éducative ; elle-même sent au fond de son âme une sympathie naturelle pour ce qui est beau, juste, grand et honnête dans les sentiments et la conduite, ainsi qu'un éloignement instinctif pour tout ce qui a des qualités contraires. Elle suppose les mêmes dispositions dans son cher élève, et elle les met à profit dans son éducation. Il va sans dire que la première maîtresse de langue s'exprime en tout cela comme il le faut pour être bien comprise, et elle finit toujours par l'être.

Elle est vraiment admirable dans ses moyens, comme dans son double but, cette méthode que j'appelle *maternelle*, parce que je la vois naître de la maternité même, qui l'inspire à la femme, à l'aspect de l'enfant qu'elle a mis au jour, et qu'elle a nourri de sa propre substance. Avez-vous bien

compris cette parole du divin Maître : « La femme, lorsqu'elle enfante, est dans la douleur, parce que son heure est venue ; mais après qu'elle a enfanté, elle ne se souvient plus de tous ses maux, dans la joie qu'elle a d'avoir mis UN HOMME au monde ! » Oh ! la mère attache un prix inestimable à cet être, sorti de son sein, et qui lui a tant coûté. Elle y voit son image, et sous cette image elle voit en esprit toutes les nobles facultés qu'elle se sent en elle-même, l'éminente dignité de l'homme et les hautes destinées dont elle a le pressentiment au fond de l'âme ; elle qui vient de se trouver aux portes de l'éternité. Voilà ce qui lui inspire cette tendresse, ce zèle et cette persévérance qui n'ont rien de semblable sur la terre, et voilà encore la source de ce génie maternel que l'on ne saurait trop admirer.

J'espère que l'on ne m'accusera pas d'en avoir fait un tableau d'imagination. J'ai peint, d'après la nature, une belle et grande réalité que vous pouvez retrouver partout dans le monde chrétien où nous avons le bonheur de vivre. Quant à moi, qui suis né dans une famille de quinze enfants, et qui en ai vu naître dix après moi, j'ai le souvenir de ce que ma bonne mère faisait tous les jours sous nos yeux, pour élever les cadets comme elle avait élevé les aînés. Ma mère, il est vrai, mettait dans ses nobles fonctions une intelligence, une tendresse, une activité et une grâce que je n'ai pas retrouvées partout chez les premières institutrices de l'enfance, mais partout j'ai rencontré le même fond.

Plus tard, placé pendant dix-neuf ans à la tête d'une nombreuse école, composée d'enfants appartenant à toutes les classes de la société, j'ai fixé particulièrement mon attention sur les petits élèves qui m'étaient amenés à l'âge de 6 ans et quelquefois plus tôt. Comme je ne voulais pas être pour eux tout simplement un maître de lecture, d'écriture, de calcul et de récitation, mais un instituteur de l'enfance dans toute la signification du mot, je cherchai à découvrir le degré de développement et de culture que m'apportait chaque élève. Je trouvais sans doute à cet égard une grande variété, comme je m'y attendais, mais en dépit de toutes ces différentes nuances, quelque prononcées qu'elles fussent, je rencontrai partout et toujours une profonde et vaste ressemblance dans le langage, les pensées et les affections qui venaient se présenter à moi. J'avais en cela le résultat général de la méthode maternelle, et c'est à ce résultat que je rattachai soigneusement les premiers anneaux de la grande chaîne que j'avais en vue pour l'éducation de la jeunesse qui m'était confiée.

## De l'enseignement régulier de la langue maternelle et du but auquel il doit tendre

On sait que l'enseignement de la mère se fait entièrement de vive voix, et toujours selon l'occasion, bien qu'il revienne sans cesse. Vous y trouverez une progression bien réelle quant aux objets sur lesquels l'institutrice appelle l'attention et l'intelligence de son tendre disciple ; car elle lui parle bien autrement au berceau qu'elle ne le fera plus tard, lorsque, croissant en âge, il commencera à exprimer des pensées à sa manière ou qu'il interrogera pour apprendre ce qu'il désire savoir. Elle a toujours soin de se proportionner à son enfant ; elle l'imite même par l'expression, nommant les choses comme il les nomme dans son impuissance, et altérant ainsi quelquefois les mots qu'il altère. L'enfant ne demande point cette complaisance ; elle ne lui est pas utile, et la mère ferait mieux de ne pas l'avoir.

Elle a raison d'éviter tout ce qui tient à l'enseignement grammatical ; cependant elle pourrait le préparer de loin par quelques légers exercices de conjugaison orale, comme nous l'avons dit plus haut ; les notions de grammaire seraient absolument déplacées dans son enseignement. Dès sa naissance l'enfant est tout entier aux choses et à la réalité vivante, et voilà que la grammaire vient lui faire violence pour l'entraîner dans une terre inconnue, dans la région des mots dont il n'a aucune idée, bien qu'il s'en serve toujours ; et ce qui est encore pire, dans les landes arides de nos abstractions. C'est vraiment un monde tout nouveau pour lui. Faut-il s'étonner qu'il ait de la peine à y entrer même beaucoup plus tard, et qu'à tout instant sa pensée s'enfuit de ce pays inhospitalier pour elle, et que toute rebutée, elle se sauve dans sa patrie où elle se trouve si bien ! Pour s'alimenter dans ce monde si nouveau, l'enfant a besoin de se combattre et de remporter une glorieuse victoire sur lui-même. C'est au grammairien à la lui faciliter. L'abbé Gaultier y a travaillé avec le génie maternel et avec succès ; mais où sont ses Imitateurs ?

L'enfant aimerait bien qu'on le dispensât de toutes les études grammaticales. Cela ne se peut, et l'usage où nous sommes de donner à toute la jeunesse des leçons régulières de langue maternelle, repose sur d'excellentes raisons, bien que toutes ne soient pas généralement senties, et que cet enseignement doive, pour entrer dans l'ordre, subir une refonte complète.

La grammaire est l'art de parler et d'écrire correctement la langue ; c'est

ainsi qu'on la définit. Pour remplir cette tâche, elle devrait être avant tout l'art de penser ; puisque la parole est l'expression de la pensée, et que si celle-ci est incorrecte, l'expression le sera de même. Il suit de là que la grammaire devrait être aussi la logique de l'enfance ; et pourtant, elle ne l'est pas du tout. Il est vrai qu'elle ne s'occupe guère non plus de l'art de parler, puisqu'elle ne fait pas parler les élèves. C'est sur la langue écrite que portent surtout les grammaires qui sont presque généralement en usage ; elles sentent la difficulté qu'il y a d'écrire correctement une langue qui a tant de signes pour exprimer les mêmes sons, et tant de finales muettes que la liaison seule rend quelquefois sonores. Ajoutez à cela la multitude d'homonymes, l'irrégularité capricieuse de la dérivation des mots, ce luxe si exigeant, si dispendieux, et en même temps (car il faut bien le dire) si peu raisonnable de l'accord des participes, et vous comprendrez pourquoi les grammairiens négligent la pensée et la parole, pour fixer sur l'écriture des mots presque toute l'attention de leurs élèves. Cette connaissance exige des règles assez nombreuses et surtout beaucoup d'exercices.

D'un autre côté, si vous considérez le peu d'étendue de l'enseignement maternel pour les mots et leur construction, et par conséquent pour les idées individuelles et les pensées qui doivent résulter de leur réunion, vous comprendrez qu'afin de ne pas laisser l'enfance, pour ainsi dire, dans ses langages, il faut que l'enseignement régulier de la langue étende sous tous les rapports les leçons de la mère.

Nous ne voulons donc ni le supprimer, ni le restreindre ; nous demandons seulement que cet enseignement remplisse sa tâche mieux qu'il ne l'a fait jusqu'ici.

N'est-il pas vrai que la mère, suivant sans art les inspirations de son cœur, parvient en quelques années à donner à son enfant l'intelligence et l'usage de la langue, et cela dans une étendue si grande que l'on pourrait demander si même beaucoup d'études produiront à l'avenir un résultat comparable à celui-là ? N'est-il pas vrai encore que, toujours par la langue et sans le secours de l'art, elle a donné l'éveil à toutes les facultés intellectuelles de son élève, et qu'elle l'a mis à même de faire des progrès indéfinis dans les connaissances humaines ? Enfin n'est-il pas vrai que sans lui inoculer la vertu, qui ne peut être que le produit d'une volonté libre, elle a parlé à la conscience de son enfant et aux sentiments d'humanité que le Créateur a mis en lui, et que ces sentiments et cette conscience ont répondu à la voix de la première maîtresse de langue ?

Que l'enseignement régulier de la langue se rattache donc au sien pour les procédés et pour le fond, et il deviendra à son tour un puissant moyen de développer et de perfectionner ce que la mère a si bien commencé. Il est aisé d'ajouter, dit le livre des Proverbes, à ce qui a été trouvé. C'est précisément en achevant l'œuvre de la nature que l'art montre son mérite. Gâte-t-il ce qu'elle a fait ? Il est indigne de son nom, et il faut sans autre considération le condamner et le repousser.

« Faites servir l'enseignement de la langue à la culture des jeunes esprits et celle-ci à l'ennoblissement du cœur », tel est l'appel que j'adresse à tous les instituteurs de l'enfance.

Je voudrais d'abord que tous sentissent bien vivement à quel point ils s'avalissent eux-mêmes, lorsque, dans l'enseignement de la langue, ils n'ont en vue que les mots et les tournures, sans se mettre en peine du noble esprit qui pourtant à lui seul pense, sent, aime, veut et agit, et qui seul encore forme la parole sur les lèvres, ou qui la place au bout de la plume pour la retracer aux yeux. Il y a là tout au moins une déplorable inadvertance qui ne saurait faire honneur à ceux qui se disent les guides de la jeunesse. En apprenant à parler à son enfant, la mère la plus ordinaire ne se sert de la langue que comme d'un simple moyen d'arriver à l'esprit pour le former, et voilà que l'instituteur qui lui succède, et qui ne manque pas de se placer beaucoup au-dessus d'elle dans sa pensée, descend dans la réalité incomparablement au-dessous. Ne semble-t-il pas qu'il ignore les nobles intelligences qu'il a si près de lui, pour ne voir que l'enveloppe qui les cache à sa vue ? On dirait qu'il n'a devant lui que des machines à paroles, des machines à écriture et des machines à réciter qu'il est chargé de monter, comme Vaucanson montait ses automates. En vérité, un instituteur des générations naissantes ne saurait s'avilir davantage ni dégrader ses fonctions plus complètement.

Les élèves se trouvent mal à leur aise à de semblables leçons de langue où ils sont si maltraités. Ne vous attendez pas qu'ils vous en donnent la raison ; le maître lui-même la connaît-il ? Plein d'une aveugle confiance pour le triste métier qu'il fait, il est surpris du peu de succès qu'il obtient, de la résistance qu'il rencontre et des dégoûts qu'inspirent ses leçons. Passant des exercices mécaniques de la langue à quelque autre objet qui excite la pensée, l'imagination, les sentiments et même la conscience de ses disciples, il peut voir qu'ils deviennent tout oreilles, et que le contentement se peint sur leur visage. Voilà l'explication de ce qu'il voit avec scandale dans ses exercices de grammaire. Ces exercices si abstraits, si secs, si raides, ne disent rien à l'humanité, qui pourtant vit déjà tout entière dans les élèves, et qui de sa nature tend à se développer de plus en plus et à tous égards. C'est là la source de la stérilité de ces exercices et des dégoûts qu'ils engendrent, qu'ils prolongent et qu'ils perpétuent par leur longueur et leur fréquent retour. Ils ne tiennent aucun compte de l'humanité, et l'humanité les repousse. On réussit à faire apprendre par cœur aux enfants. Leur mémoire est ordinairement assez complaisante pour cela. A défaut de l'intelligence et du cœur, elle s'exerce, elle se fortifie, et l'enfant qui sent cet accroissement de force jouit au moins de ce pauvre genre de succès. Si seulement le maître ne venait pas à s'imaginer que l'enfant a fait de grands progrès dans sa langue maternelle parce qu'il en récite bien les règles, et qu'il sait répondre exactement à ces interminables questionnaires que l'on a rattachés aux grammaires modernes ! L'oiseau

apprend à la longue à redire nos paroles. Les comprend-il pour cela, et sait-il en tirer quelque parti ?

L'enseignement régulier de la langue pourrait, sans rien perdre, se calculer tout entier sur la culture intellectuelle, morale et religieuse des enfants. La raison en est palpable. D'un côté, tout est du domaine de la langue ; car elle exprime tout ce que l'homme pense, sent, aime, désire, veut, fait et souffre. Elle a des expressions pour tout. D'un autre côté, l'enseignement régulier de la langue n'exige pas plus telle matière qu'une autre. Tout lui est indifférent, pourvu qu'il ait ce qu'il lui faut pour pouvoir développer, appliquer et régler toutes les formes du langage que l'usage a établies. Ainsi rien n'empêche que l'instituteur, prenant la place de la mère dans ses leçons de langue, ne saisisse le fil de l'instruction éducative de la mère pour le développer de plus en plus, tout comme pour la rendre indélébile dans la pensée et les sentiments de l'enfance. S'il n'en fait rien, non seulement il se montre indigne de succéder à la bienveillante et soucieuse mère, mais il néglige ce que veulent impérieusement les progrès de l'âge dans ses jeunes disciples, joints à l'influence croissante de l'extérieur et aux dangers qui menacent l'innocence.

Au reste quand bien même un instituteur ne se croirait pas tenu de faire servir l'enseignement de la langue à la culture de l'esprit et du cœur, et bornerait ses obligations à l'enseignement de la grammaire, il trouverait dans la définition même de l'art qu'il professe, le précepte de s'occuper avant tout du développement de la pensée de son élève. Cet art ne se proclame-t-il pas celui qui apprend à parler et à écrire correctement la langue ? Mais pour tenir parole, ne devrait-il pas commencer par apprendre à penser clairement et raisonnablement ? A moins que ce ne soit à tort que Boileau nous dit :

*Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,  
Et les mots pour le dire arrivent aisément.*

La foule de nos grammairiens ne tient aucun compte de cette importante vérité, et séduits par les grammaires, les instituteurs supposent dans l'enfance les développements qu'ils ont acquis eux-mêmes par un long travail qui leur a coûté cher. Ils se donnent toutefois beaucoup de peine pour expliquer la métaphysique grammaticale ; mais l'on aurait tort d'exiger que des enfants, tout habitués qu'ils soient aux réalités de la vie, saisissent de semblables abstractions et des subtilités pareilles. C'est donc un temps précieux qu'on leur fait perdre, et qui pourrait être employé bien utilement à leur profit, même pour la langue qu'on pense leur apprendre.

D'un autre côté, les grammaires en vogue sont uniquement calculées sur une diction et une écriture correctes, et il ne faut que les feuilleter pour s'en convaincre. Avec leur aide, les élèves tant soit peu appliqués parviennent à la longue à éviter un grand nombre de fautes de style et

d'orthographe pour les détails qu'ils ont pu saisir, parce qu'ils se trouvent à leur portée ; mais en cela leurs progrès mêmes ne tournent que trop facilement en séduction pour eux. Cette séduction est dans la nature de l'enseignement qu'on leur donne. Comme il est pour le fond au-dessus de leur intelligence, il devient par là une pure affaire de mémoire, et l'être appelé à devenir raisonnable s'habitue à prononcer des sons auxquels il n'attache aucun sens, et croit savoir beaucoup quand il ne sait rien. Ne serait-ce pas l'induire dans une fâcheuse erreur et lui inspirer la plus sottise suffisance ? Il faudrait à l'être intelligent une *grammaire d'idées* et, pour me servir de l'expression du savant et vénérable instituteur des sourds et muets, l'abbé Sicard, ce n'est qu'une *grammaire de mots* que l'on cherche à graver dans sa mémoire. Une *grammaire de mots* ? Oui, bien certainement : car tout est là pour les mots, leur classification, leurs formes variables, leur arrangement dans la construction pour la rendre correcte ; et si l'on cite des passages des auteurs classiques, ce n'est pas du tout pour la pensée qu'ils expriment (celle-ci n'y entre pour rien), mais uniquement pour les mots qui s'y trouvent. Or, je le demande, des exercices de ce genre et des exercices auxquels les instituteurs consacrent le plus de temps dans leurs leçons, ne sont-ils pas faits pour détourner l'attention des choses qui pourtant sont tout dans la vie, et pour la fixer en échange sur leurs signes qui au fond ne sont rien ? Voilà évidemment une mauvaise direction que nos grammaires usuelles donnent à l'enfance. On la met ainsi dans la tentation de se payer elle-même et de payer les autres de mots. Le mal peut aller plus loin. Ne sait-on pas que le divin Sauveur a reproché aux Phariséens de n'honorer Dieu que du bout des lèvres ? Le même reproche ne serait pas toujours déplacé parmi nous, et l'enseignement de la langue doit écarter jusqu'au plus léger soupçon de contribuer à ce déplorable égarement.

Les réflexions que nous venons de faire ont mis en évidence que les plus chers intérêts de l'enfance et le respect qui lui est dû imposent aux instituteurs le devoir sacré de refondre leur enseignement de la langue maternelle, et de le mettre désormais tout entier au service de l'éducation de l'esprit et du cœur, pour continuer ainsi, étendre et perfectionner l'enseignement de la mère de famille.

La confiance des familles impose à ces mêmes instituteurs d'autres obligations et d'autres devoirs. La plupart des parents, il est vrai, ne sont pas à même de juger de l'enseignement de la langue qui succède à celui qu'ils ont ébauché ; mais tous entendent du moins que les leçons de l'instituteur soient données dans le même sens et le même esprit, et qu'en fréquentant les écoles, leurs enfants n'apprennent pas seulement à parler et à écrire correctement, mais surtout à connaître leurs devoirs et à les pratiquer. Voyez-vous comme ils sont trompés dans leur attente par les grammaires de mots, et combien ils auraient raison de se récrier contre l'abus que l'on fait de leur confiance et de leur argent ! Les plus éclairés arrivent

tôt ou tard à cette triste découverte, et il ne faut pas s'étonner après cela des préventions fâcheuses qui se sont élevées et qui s'élèvent tous les jours contre l'enseignement élémentaire et ses résultats. Ces préventions ne sont malheureusement que trop souvent fondées.

Nos grammaires de mots (car il faut oser dire toute la vérité) sont la plaie de l'éducation, tout en pensant la servir. Elles n'inondent pas seulement la France, mais la Belgique, la Savoie et une partie de la Suisse. Que les adultes en fassent usage pour parler et écrire correctement la langue française, il n'y a rien à redire à cela, puisque leur éducation est faite. Il est de ces grammaires qu'ils comprendront et dont ils pourront tirer un très utile parti d'après leur intention. Mais il en est tout autrement des générations qui s'élèvent, qui entreront peu à peu dans la vie et les affaires, et qui finiront par y remplacer les auteurs de leurs jours. Si autrefois Lhomond et ses imitateurs ont pu suffire dans les écoles de l'enfance, leur enseignement est devenu insuffisant depuis que la société a été si profondément et si généralement ébranlée. L'esprit qui l'anime aujourd'hui, les nouveaux besoins qu'elle s'est faits, les idées nouvelles et les nouvelles prétentions qu'elle a formées, qui la travaillent et qui l'inquiètent : tout exige impérieusement que dans les écoles toutes les parties de l'instruction, et en premier lieu l'enseignement de la langue qui peut tant s'il le veut, soient mis au service de la culture intellectuelle, et celle-ci au service de l'éducation du cœur et de la vie.

## MÉMOIRE

### sur l'enseignement religieux de l'école française de Fribourg

*Monsieur le Syndic,  
Messieurs les Conseillers,*

Dans la dernière séance de votre Chambre des écoles j'entrai dans quelques détails sur la partie religieuse de l'Institut que je dirige. La circonstance m'y avait amené, et sur la demande qui m'en fut faite, je pris l'engagement de mettre sous vos yeux l'exposé que je vais écrire. Je sais bien, Messieurs, que la calomnie n'a point ébranlé votre antique confiance ; mais il est de mon devoir de la justifier pleinement, et il m'est aussi doux que facile de le faire.

Il vous souvient, sans doute, que dans le discours que je prononçai l'année dernière à la distribution des prix, discours qui fut de suite livré à l'impression, je fis voir le côté religieux de l'école, repoussant hautement l'injustice qui commençait à nous envelopper. C'est en public que j'ai jeté le gant ; c'est en public qu'il fallait le relever : mais dans la foule je n'ai pas vu un seul homme qui osât paraître. Je n'ai aperçu depuis lors, comme auparavant, que de lâches détracteurs se glissant dans l'ombre pour souffler aux oreilles crédules la plus inique comme la plus grave des accusations.

Je n'ai, Messieurs, ni l'envie ni le temps de me traîner sur les traces impures des calomniateurs. J'ignorerais même leurs indignes propos s'ils ne venaient pas retentir quelquefois jusque dans ma solitude et me troubler dans mon paisible travail. Mais puisque je les ai entendus, je vous en parlerai à mon tour, et j'en ferai justice après que je vous aurai soumis l'exposé que je vous dois.

Cet exposé serait fort court si la partie religieuse chez nous n'était qu'un hors-d'œuvre comme dans certaines institutions qui, cependant, doivent être le terme de toute piété. Je dirai que nous aussi nous faisons apprendre le catéchisme aux enfants, qu'au bout de l'an on donne des prix à ceux qui le savent le mieux, que le dimanche on le fait réciter à l'église avec des explications ; que les élèves sont conduits au service divin même les jours d'œuvre, qu'on a soin de les faire approcher des sacrements, et qu'enfin ils commencent et terminent leurs leçons par la prière. Voilà, sans doute, de quoi nous mettre de pair avec ces écoles si vantées de nos jours. Nous serions même en droit de demander quelque préférence, puisque nous n'avons qu'une école primaire à conduire, composée de tout espèce de petits enfants qu'il faut dégrossir longuement avant de pouvoir

en obtenir quelques résultats. En vérité, si l'ébauche n'est pas très éloignée du fini que l'on était censé donner ailleurs, nous devons tout au moins ne pas trouver le blâme là où d'autres ont cueilli les plus brillants éloges.

Cependant que leur gloire leur reste intacte et entière, nous ne l'envions pas du tout, et nous ne voulons nullement la partager. Je l'ai dit, ce sont les Fénelon et les Rollin que nous avons choisis pour modèles, et nous avons tâché de les imiter. Ces maîtres se méfièrent de l'art dangereux et vain qui s'épuise à orner l'esprit et à le meubler. Leur but était l'éducation de la jeunesse, et cette éducation était surtout la culture de la raison, de la conscience, du sentiment et de cette piété douce, tendre et profonde, qui est donnée à l'enfant avec la reconnaissance qui l'attache aux auteurs de ses jours.

Rendre nos élèves raisonnables, pieux et bons, telle est la première tâche que nous nous sommes imposée, et si nous avons égard aux utilités de la vie, ces utilités ne viennent qu'à la suite de l'objet principal. L'enseignement religieux et moral est donc *notre premier enseignement*, et tout le reste, autant qu'il se peut, est mis à son service. Vous allez juger, Messieurs, à quel point nous avons été fidèles à notre principe. Je vais passer les quatre classes en revue.

#### *Première classe*

Ici, selon l'usage généralement reçu, c'est le petit catéchisme du diocèse que l'on enseigne aux commençants, et l'on y ajoute les prières avec les commandements de Dieu et de l'Eglise, et les premiers chapitres du grand catéchisme. Comme les élèves ne savent pas lire encore, tout se fait par pure tradition orale, qui revient matin et soir, comme première leçon. Sans doute que les plus jeunes enfants, les derniers venus, ceux dont les organes mêmes ne sont pas bien formés, n'apprennent pas tout du premier jour ; nous n'avons pas le secret de faire des prodiges ; mais petit à petit, à force d'entendre, ils savent eux-mêmes et récitent leur tâche sans hésiter. On peut s'en convaincre à chaque leçon.

Je ne dis pas qu'ils comprennent tout ce qu'ils récitent. Il faudrait n'avoir jamais vu ce petit catéchisme pour prétendre que des petits enfants, à qui la langue même est si peu familière, puissent attacher un sens clair et précis à tout ce qui s'y trouve de relevé et d'abstrait, tant pour l'expression que pour le fond. Une grande partie ne peut être que confiée à la mémoire des petits, comme une graine qui se développera dans la suite, avec les progrès de l'âge et de l'instruction. Il n'y a sur ce point qu'un seul avis parmi les catéchistes et les instituteurs qui ne se payent pas de mots. Les bonnes mères surtout, qui ont à cœur d'instruire leurs enfants dans la religion, éprouvent un désolant embarras lorsqu'elles en viennent brusquement à l'explication de ces premiers éléments. Il leur faudrait avant tout du lait pour leurs tendres élèves, et ce qu'elles ont devant elles est

déjà un aliment solide. Je suis bien éloigné, Messieurs, de vouloir déprécier ce petit catéchisme que nous avons toujours religieusement fait apprendre à l'école, comme l'abrégé des principales vérités de notre foi ; mais il est évident qu'il suppose dès sa première demande une introduction proportionnée à la faiblesse d'un enfant qui ne sait rien encore. Or, je l'ai ébauchée cette introduction ; je l'ai mise en pratique et elle m'a réussi. A cet égard je puis en appeler avec confiance aux examens publics où de très jeunes élèves ont rendu compte des vérités les plus sublimes de la foi, comme par exemple de la divinité de Jésus-Christ et de ses deux natures, en puisant dans leur propre fond les réponses qu'ils faisaient. Mais ce fond il faut le leur faire à l'avance, et quand il est fait, il faut encore savoir les interroger.

L'introduction dont je parle se compose de deux parties. La première a l'air d'appartenir à l'enseignement de la langue. C'est un vocabulaire français-allemand, où l'instituteur amène devant les yeux des petits tous les objets de leur connaissance, pour les leur faire remarquer, à peu près comme fit, au récit de la Genèse, le premier des instituteurs à l'égard du premier des élèves. L'objet étant nommé dans les deux langues, commencent les questions, et les enfants y répondent librement et à l'envi. C'est ici un premier exercice de l'esprit et du langage, et il en résulte une encyclopédie des petits, ou un recueil de premières connaissances. Les questions ne s'arrêtent point à ce qui est purement sensible et intellectuel ; elles s'adressent, selon l'occasion, au cœur, à la conscience, à la piété ; et dès lors on trouve dans ce recueil un cours élémentaire de morale et de religion, tout décousu à la vérité, mais d'autant plus propre à préparer de loin un ensemble solide et bien senti.

Un exemple éclaircira tout. Le maître prononce le mot *soleil* (die Sonne) ; puis il demande : « Quand se lève le soleil ? Où se lève-t-il ? Que nous apporte-t-il en se levant ? Nous donne-t-il aussi la chaleur ? Qui a fait le soleil et qui le fait lever ? Qui est-ce donc qui nous donne la lumière et la chaleur ? Dieu fait-il aussi lever son soleil sur les méchants ? Devons-nous aussi faire du bien à ceux qui ne nous aiment pas ? Que faut-il faire pour devenir enfant de Dieu ? » Veuillez remarquer, Messieurs, la tendance de ces questions et leur étendue. On comprend que tous les mots ne fournissent pas autant que celui-ci, mais il n'en est aucun qui ne contribue de quelque manière au but principal que l'on se propose.

De temps à autre le catéchiste rassemble les matériaux épars qu'a fournis le vocabulaire, et c'est ici la seconde partie de l'introduction au catéchisme. Il s'applique d'abord à faire connaître le Père céleste, le Père commun, et pour y arriver il part de la famille. A la première vérité, il rattache le premier commandement, cherchant à transformer la piété filiale en piété divine ou en religion, et, à l'inverse, à renforcer la première par la seconde : des devoirs envers frères et sœurs on passe aux devoirs envers tous les hommes, et l'idée dominante est ici celle de la famille de Dieu. Cette même introduction descend plus tard du Père au Fils, de la

nature à la grâce, et pour cela elle raconte les traits les plus saillants de l'Histoire Sainte, comme sont : la chute de l'homme, le meurtre d'Abel, le déluge, l'origine de l'idolâtrie et ses horreurs ; puis la naissance de Jésus-Christ, ses œuvres, la conversion du monde, son retour au Père céleste. Dès ce moment, le catéchisme devient intelligible pour l'enfant. Non seulement il est compris en bonne partie, mais il est encore reçu par la conscience et par le cœur.

Et tel est, Messieurs, l'enseignement religieux et moral de la première classe. Vous voyez qu'il étend son domaine sur l'enseignement de la langue, et qu'il s'approprie les premiers mouvements de l'intelligence chez les petits. Il me semble donc que bien loin d'être restés en arrière sur le point essentiel, nous avons rempli un très grand vide dans l'instruction du premier âge, et que la tendance religieuse de la classe élémentaire est précisément ce qu'elle offre de plus remarquable.

#### *Deuxième et troisième classes*

Je réunis les deux classes du centre pour éviter les répétitions. Les élèves de ces classes ont deux livres entre les mains, le *Catéchisme du diocèse* et l'*Abrégé d'Histoire sainte*, de l'abbé Fleury. L'un se prend chaque jour le matin, et l'autre l'après-midi.

Quant au catéchisme diocésain, la seconde classe apprend la partie du symbole et le sacrement de pénitence ; ce dernier objet, parce que les élèves de la seconde sont mis successivement à la confession. La troisième classe répète le symbole, prend les commandements de Dieu et de l'Eglise, ainsi que les quatre premiers sacrements.

Comme dans notre catéchisme la demande ne se retrouve pas dans la réponse, celle-ci prise isolément ne présente pas un sens complet. Il arrive de là que la demande et la réponse ne se liant pas bien dans l'esprit des enfants, ils répondent une chose pour l'autre, sans se douter de l'erreur, et qu'en général ils comprennent très peu ce qu'ils récitent. Pour aider tout à la fois l'intelligence et la mémoire, nous insistons tout autant sur la demande que sur la réponse. Ce seul rapprochement sert souvent d'explication, et les enfants nous rendent sans peine une longue série de chapitres sans hésiter un instant. On peut le voir aux examens ou dans les leçons journalières.

J'ai dit, Messieurs, que la seconde et la troisième ont aussi le petit catéchisme historique de Fleury. Cet ouvrage ne répond point entièrement à mes vues, qui sont plus religieuses, si j'ose le dire, et plus morales ; mais à défaut d'autres, nous avons dû nous en contenter provisoirement. Nous avons besoin d'un abrégé d'Histoire sainte, car cette Histoire fait essentiellement partie de l'enseignement religieux. Notre religion n'est pas une simple théorie ; elle est toute historique. Elle commence au récit de la création, vient de là aux misères de l'homme, raconte les miséricordes de

Dieu et finit par prédire les faits du monde à venir. A l'histoire se rattachent, par occasion, les déclarations divines, les préceptes, les promesses, les menaces ; et l'histoire est comme le canevas qui tient et lie tout le reste. Ouvrez les divines Ecritures et jugez. Cette religion historique convient éminemment aux petits et aux grands enfants. Les enfants comprennent peu à nos systèmes raisonnés ; ils veulent voir Dieu ; ils veulent l'entendre et le toucher. Ils ne goûtent pas non plus nos traités des devoirs, des vertus et des vices ; car ces choses doivent leur être présentées vivantes dans la pratique. En un mot, ils nous demandent une théologie et une morale en action, sous peine de ne pas nous écouter. C'est là, Messieurs, ce qui, dès le premier moment, nous a décidés à faire marcher l'Histoire sainte de pair avec le catéchisme diocésain, et les enfants nous ont récompensés de notre attention.

Ainsi les deux livres élémentaires que nous venons de nommer servent à l'instruction religieuse des deux classes du centre ; mais cette instruction se retrouve presque partout ailleurs, quoique sous un nom différent et sous diverses formes.

Je citerai d'abord la lecture. Il est de règle à l'école qu'elle doit toujours être suivie du compte rendu, c'est-à-dire que les élèves sont tenus de rendre en substance et dans leurs propres paroles ce qu'ils viennent de lire. On comprend que l'intention est de les faire lire avec réflexion et de graver dans leur souvenir ce qui se trouve dans leurs livres de lecture. Ces livres dans les deux classes qui nous occupent ne sont pas encore tels que je les voudrais, mais ils sont pourtant de nature à produire et à nourrir dans la jeunesse de bons sentiments. Nous employons les *Histoires édifiantes*, de l'abbé Baudran, pour la lecture française, et pour l'allemande, *Der erste Unterricht von Gott*. Nous avons en outre, dans les deux classes, *Le cabinet du petit naturaliste*. Nous désirons par là faire connaître aux enfants les œuvres de la nature, afin d'élever leur jeune pensée vers le Créateur. On sait que le Précepteur du genre humain aimait à montrer son Père céleste dans les objets qui nous environnent. Pourrait-on mieux faire que de suivre son exemple ?

Nous donnons dans les deux classes beaucoup de temps aux leçons de langue maternelle. On s'y occupe longuement des mots, puis de la phrase, puis d'essais de composition de différents genres. L'intention immédiate de ces exercices est de faire comprendre la langue aux enfants, tout en développant graduellement leur intelligence et en donnant de la rectitude à leur pensée.

Ceci pourrait paraître tout profane ; et cependant tout rentre dans l'intérêt de la piété et des mœurs. J'ai entendu la plainte des plus respectables ministres de la religion. Elle disait que l'instruction sainte fructifie peu, parce que la langue n'est pas assez comprise. Eh ! quel bien pourraient produire des mots vides de sens ? Loin d'instruire et d'émouvoir, ils n'enfantent que l'ennui et le dégoût. Il vaut donc bien la peine de mettre

beaucoup de soin à faire comprendre la langue aux enfants, et s'en occuper c'est servir la religion. Trahirait-on peut-être cette belle cause en cultivant l'intelligence de la jeunesse ? Mais cette intelligence est un talent que le ciel défend d'enfourer ; mais les vérités saintes ne peuvent pas être saisies et pratiquées par un esprit brut et engourdi ; mais j'entends notre divin Maître reprocher à ses disciples l'inactivité et la pesanteur de leur intelligence ; mais si l'apôtre nous recommande d'être des enfants du côté du cœur, il ne veut pas que nous restions enfants du côté de la pensée ; mais ce Sauveur, que nous appelons notre maître et notre modèle, avait lui-même l'esprit d'un homme, comme il avait le cœur d'un enfant. C'est donc donner une éducation chrétienne à la jeunesse que de cultiver son jugement et sa raison, et à ce titre nos leçons de langue maternelle appartiennent à l'enseignement religieux.

Au reste, pour s'en convaincre il n'est pas nécessaire de remonter si haut. Il existe pour les conceptions faibles une preuve beaucoup plus sensible, si elles veulent être de bonne foi avec la vérité. Qu'elles jettent un regard sur les cahiers des classes. Cela n'est pas difficile, puisqu'ils se trouvent partout entre les mains de la jeunesse. Ils verront que les sujets présentés à l'analyse des élèves flétrissent le mal, relèvent le bien, et qu'ils sont faits pour inspirer des sentiments honnêtes et pieux. C'était notre intention, et c'est aussi le résultat que nous avons obtenu ; car lorsque nos enfants sont appelés à composer sur des sujets libres, il est rare qu'ils ne parlent pas le langage de la morale et de la piété. Ils suivent en cela l'impulsion qu'ils ont reçue dans leur travail. J'oserais donc conclure encore une fois que nos leçons de langue sont du domaine de l'enseignement religieux, et que le principe que nous professons, d'après les Fénelon et les Rollin, n'est point un principe de parade, mais une règle mise en pratique.

Puisque j'ai parlé du développement de l'esprit, je dirai pourquoi j'ai choisi la langue comme instrument de culture, de préférence aux mathématiques. Celles-ci sont toutefois en haute réputation autour de nous ; elles nous ont été recommandées par les écoles grecques comme la meilleure gymnastique de l'esprit, et au surplus elles sont faites depuis longtemps. Mais ces mathématiques, tout occupées des nombres et des grandeurs, ne disent rien à la conscience, rien au cœur, rien à la piété ; elles peuvent même, lorsqu'elles s'emparent de l'esprit, conduire à l'incrédulité, parce qu'elles soumettent tout à la démonstration. Funeste résultat, qui poussa Fénelon à donner à l'esprit géométrique l'épithète de *maudit*. Les leçons de langue, au contraire, tiennent le langage qu'on veut leur faire tenir ; elles peuvent former le cœur, tout en formant l'esprit, et loin de préparer l'incrédulité, elles peuvent servir à la combattre. Et telle est, Messieurs, la raison qui nous a décidé en leur faveur ; mais le travail n'était pas fait ; il a fallu l'entreprendre ; et cette entreprise de longue haleine, bien qu'elle ne soit pas terminée à notre gré, prouve, ce me semble, que la religion préside au choix de tous nos moyens.

## Quatrième classe

J'arrive, Messieurs, à la quatrième classe. Ici l'instruction religieuse reçoit de nouveaux développements, appropriés aux progrès de l'âge et de l'enseignement en général. C'était une grande faute contre l'art de l'éducation que de confiner l'adolescence, déjà formée à un certain point, dans l'étroite enceinte des premiers éléments. L'instruction doit se calculer sur la capacité et le besoin des élèves ; ou bien elle est mauvaise.

Dans notre quatrième classe on finit d'abord le *Catéchisme du diocèse* en répétant ce qui a précédé. Quant à l'Histoire sainte, l'*Abrégé de Fleury* est remplacé par *L'histoire de la vie de Jésus-Christ*, ouvrage anciennement usité en France, dans les diocèses d'Arras, de Metz, etc. Dans cette Histoire, qui renferme les quatre Evangiles mis en concorde, les élèves apprennent à connaître en détail le divin modèle qui doit fixer les regards du chrétien et régler sa conduite. C'est là sans doute la plus belle et la plus touchante leçon de piété et de vertu que l'on puisse mettre entre les mains de la jeunesse. Si elle est éminemment chrétienne, elle parle au cœur parce qu'elle retrace la charité de celui qui a vécu et qui est mort en croix pour le salut du genre humain. L'année dernière nous avons ajouté à cette Histoire un *Recueil des paroles de Jésus-Christ*, rangées par ordre de matières. Les élèves se l'impriment dans la mémoire, et nous espérons qu'en se les rappelant dans les différentes circonstances de la vie, ils y trouveront lumière, force et consolation. On sait quelle est sur l'esprit humain l'influence des belles et grandes maximes, que le souvenir lui ramène à point nommé.

Cependant il manquait un quatrième élément à l'instruction religieuse de nos élèves les plus avancés. C'est un petit *Traité sur l'excellence et la divinité du christianisme*. Je l'ai rédigé tout exprès cette année et le commencement a paru dans nos leçons. L'introduction retrace l'état déplorable du monde au commencement de l'ère chrétienne et le prodige opéré par la publication de l'Evangile. Les preuves qui suivent sont tirées de la doctrine de Jésus-Christ, de son œuvre, de son caractère, de ses miracles, de sa résurrection, etc. La dernière résulte du merveilleux ensemble entre le Nouveau et l'Ancien Testament. On voit par cette indication que le petit ouvrage est un résumé de tout l'enseignement religieux de l'école, rapprochant sous un point de vue tous les détails qui ont précédé. S'il convenait de donner aux élèves les plus avancés une connaissance raisonnée de la religion, nous avons cru qu'il était de notre devoir de les prémunir encore contre les dangers de l'incrédulité, au moment où ils se disposent à quitter l'école pour entrer dans le monde. Il y a longtemps que des hommes aussi recommandables par leur piété que par leurs lumières se plaignent que nos écoles publiques, peu attentives aux besoins des temps, ne cherchent point à garantir la jeunesse de la contagion de l'incrédulité ; nous avons écouté leur plainte et nous lui avons fait justice d'après nos moyens.

Ainsi l'instruction religieuse de la quatrième classe, formée de tout le catéchisme diocésain, de l'histoire de la vie de Jésus-Christ, d'un recueil de ses paroles et des preuves de la religion, est en même temps la plus étendue et la plus relevée. Elle se proportionne en cela à la capacité des élèves et à leurs besoins.

Il en est, d'ailleurs, de la dernière classe comme des précédentes ; on y tourne au profit de la piété et des mœurs tout ce qui est susceptible de ce tour. Les livres qui servent à la lecture et au compte rendu sont : *L'histoire de la vie de Jésus-Christ*, *L'introduction à la connaissance de la nature*, par Berquin, et *Les merveilles du corps humain*, de Jauffret. Les deux derniers doivent faire connaître de plus en plus et faire admirer et aimer le Dieu Créateur. Pour la lecture et l'interprétation allemande, nous nous servons de trois petits livres qui sont : *Der erste Unterricht von Gott, das Auge Gottes*, de M. Sailer, et *die Erklärung des Vater-Unser*, du même auteur. Nommer ces livres, c'est dire l'intention qui les a choisis.

Les leçons de langue maternelle se donnent dans le même esprit. Elles embrassent, comme les précédentes, les mots, la phrase, la composition et s'élèvent par degrés jusqu'au raisonnement, dont on révèle à la jeunesse les parties, les règles et les vices. Mais ce qui n'avait été employé dans les écoles que pour le développement de l'esprit, ou comme une théorie dure, raide et aride, se montre chez nous comme un instrument pour la culture du cœur. Dans cette partie, Messieurs, j'ai commencé à réaliser cette logique de la vie que j'avais en vue dans le *Rapport à la haute Diète sur l'Institut de M. Pestalozzi à Yverdon*. Que l'on jette un coup d'œil sur les cahiers de l'école, et l'on y verra une double ligne ; l'une de lumière qui présente à la raison des élèves les grandes vérités de la vie ; l'autre de ténèbres qui soumet à leur jugement les diverses illusions de l'esprit et du cœur, pour les faire reconnaître et rejeter. J'ai tâché d'y recueillir les fausses maximes qui courent le monde et séduisent les hommes dès leur plus tendre jeunesse ; afin qu'étant reconnues, elles n'eussent pas plus de cours que la fausse monnaie dont on a découvert le mensonge. Ce travail n'est encore qu'une grossière ébauche. Je ne puis que rougir de l'exécution ; mais la pensée s'annonce hautement, et j'ose ranger mon essai parmi les objets de l'enseignement moral et religieux.

Il y a d'ailleurs une harmonie marquée entre cette logique et les preuves de la religion dont j'ai parlé. Voulant venir à celles-ci, il fallait y préparer les élèves par une étude pratique du raisonnement. On n'obtient pas un résultat sans s'être occupé à l'avance de ce qui doit le produire. Et voilà donc que ce syllogisme qui, au jugement de quelques personnes, n'a paru être qu'un luxe désordonné, le voilà, dis-je, doublement placé au service de la religion, et portant les armes contre cette incrédulité que l'on aime tant à nous reprocher.

Dirai-je que dans la quatrième classe, où l'on écrit d'une manière plus suivie que dans les précédentes, tous les modèles d'écriture expriment

des sentences morales, afin qu'en les traçant sur le papier la jeunesse les trace en même temps dans son âme ? C'est l'usage dans les écoles chrétiennes ; mais dans la circonstance, j'ai cru devoir dire que cet usage se trouve aussi chez nous.

Mais cette géographie qui embrasse les quatre parties du monde et le globe, comment s'allie-t-elle avec le principe que professe l'école et avec la modestie d'un enseignement élémentaire ? La géographie, Messieurs, lorsqu'elle n'est pas une simple nomenclature, retrace en grand les œuvres terrestres du Créateur ; elle fait connaître son immense famille humaine et l'immensité de ses soins paternels. Ainsi elle étend nos conceptions, elle élargit notre cœur, et à ce prix elle n'est point inutile à l'enseignement et à la pratique du christianisme. Le plus grand obstacle à la piété chrétienne, c'est la petitesse de notre vue ; car notre cœur ne saurait être plus étendu que notre esprit. C'est aussi dans le but d'agrandir l'âme de nos élèves que nous aimons à trouver dans *L'introduction à la connaissance de la nature*, par Berquin, les premières notions d'astronomie, qui font comme toucher du doigt les grandeurs de Dieu et forcent à l'adoration. Nous désirons que le ciel étoilé parle toute la vie à nos enfants de celui qui laissa tomber des mondes de sa main toute-puissante, et nous tâchons de les initier dès à présent au langage des cieux.

Enfin, la quatrième classe reçoit, en outre, des leçons de calcul usuel et du dessin des arts mécaniques. Ceci, à la vérité, se rapporte immédiatement aux utilités de la vie ; mais les bonnes mœurs y trouvent aussi quelque avantage, puisque l'enfant, à qui l'on a donné des moyens de soigner ses intérêts temporels, se tourne aisément vers une vie laborieuse et honnête. Je consens néanmoins que sous ce rapport très éloigné on ne nous tienne aucun compte du calcul et du dessin ; il restera également démontré que le gros de l'enseignement est entièrement dans l'intérêt de la religion, même quant aux parties où l'homme vulgaire ne soupçonne rien que de très profane.

#### *L'école en général*

J'ai fini, Messieurs, l'examen particulier des quatre classes, et je vais maintenant envisager l'école dans son ensemble. Quand on fait le bien, on ne craint point la lumière ; il n'y a que le mal qui cherche à s'envelopper de ténèbres pour n'être pas vu. Le Seigneur nous l'a dit.

En réunissant, Messieurs, les différentes parties dont se compose l'instruction religieuse de l'école, vous trouverez en premier lieu qu'il est complet, bien que ses détails, faute de temps et de moyens, n'aient point encore reçu la perfection qu'on désire leur donner. D'abord le catéchisme diocésain est appris par degrés et en plein, et nos élèves le savent. L'Histoire sainte, cette base essentielle de la doctrine céleste, leur est donnée dans son entier, et si l'on coule plus légèrement sur l'Ancien Testament, le

Nouveau, qui est celui des chrétiens, est enseigné dans tous ses développements, même jusqu'aux paroles du Maître que l'on tâche de rendre ineffaçables dans le souvenir des élèves. D'un autre côté, pour les rattacher à Dieu par un nouveau lien, nous tournons leurs regards sur les merveilles de la nature dans l'espérance que désormais tout les avertira de la présence du Créateur, et que pour eux le spectacle de l'univers ne sera pas muet. Au reste placés entre une religion mystérieuse qui nous dit : *croyez*, et un monde matériel qui nous dit : *voyez*, c'est en voyant que nous apprenons à croire.

Notre enseignement religieux est, au surplus, mis en progression, comme il doit l'être pour qu'il soit bien saisi et solide. Il forme une chaîne dont le premier anneau est dans le vocabulaire des petits, et le dernier, dans les preuves de la religion qui paraissent au bout de la carrière. Le vocabulaire fait naître les premières lueurs dans l'âme des commençants, et ces lueurs, prenant graduellement plus d'éclat, viennent enfin se rassembler dans un foyer commun, dans le raisonnement religieux, une fois que la raison commence à se développer chez nos élèves.

Toute l'année encore et tous les jours et à chaque leçon, l'enseignement religieux proprement dit trouve sa place. Il n'est pas chez nous, comme ailleurs, un objet subalterne, figurant périodiquement, ou à la fin de l'année seulement, lorsqu'il s'agit de remporter un prix de mémoire.

Il n'est pas non plus un objet isolé et comme perdu dans une foule de leçons qui lui soient étrangères. A quelques exceptions près, il est partout, se mêle à tout et subordonne tout à l'empire qui lui convient et qu'on lui a décerné. Veuillez, Messieurs, vous souvenir ici des livres de lecture, des leçons de langue maternelle, de l'écriture même, ainsi que de la géographie. Je vous rappellerai encore — puisque je suis forcé de me défendre —, je vous rappellerai la teinte morale et religieuse qui se montre dans la plupart des compositions libres de nos enfants, qu'elles se fassent de vive voix aux cercles ou bien aux tables par écrit. Cette teinte est évidemment le résultat de l'enseignement général, de sa tendance, de son esprit. Elle frappe l'étranger qui nous visite... , serait-il possible qu'elle eût échappé aux indigènes ?

Pour nous, Messieurs, nous croyons ne pas être indignes d'être placés à la suite des maîtres que nous avons choisis pour modèle, et dont le vénérable nom est également cher aux lettres et à la religion. Quelques détails que j'ai encore à toucher aideront à justifier nos prétentions.

Je nommerai d'abord le catéchisme des jours saints. En hiver, c'est à l'école qu'il se fait. L'humanité le veut ainsi, car nous avons beaucoup de petits enfants, beaucoup d'élèves trop légèrement vêtus et nourris pour pouvoir les tenir pendant une heure, dans l'immobilité, au milieu des frimas. Au reste, ce n'est pas quand on souffre du froid que l'on est disposé à écouter l'instruction : elle deviendrait odieuse et il faut la faire aimer. Dès le retour de la belle saison l'école est conduite à l'église ; elle se prépare

à entendre la parole sainte par un chant sacré qui l'anime. Un petit sermon, mis à la portée de la plus tendre jeunesse et calculé sur ses besoins, fait le commencement. Chaque classe est ensuite interrogée sur le chapitre du catéchisme qui lui est particulier. Le catéchiste donne et demande tour à tour les explications, et c'est au cœur qu'il vise en éclairant l'esprit. Il ramène tout à la pratique, car le chrétien ne doit croire que pour faire. Chose surprenante ! Tous les jours saints, on voit cette multitude d'enfants se porter en foule vers le lieu de l'instruction, puis s'en retourner. Des personnes de tout âge encore, tout sexe et toute condition, viennent entendre le sermon des petits, et l'on a pourtant osé dire que l'école n'a point de catéchismes !

Dans le cours des instructions communes viennent à leur tour les sacrements de l'autel et de pénitence. Cependant ces importants sujets sont repris longuement dans les leçons particulières, destinées aux élèves qui doivent être mis à la confession ou à la communion. Il y a sur ce point une règle, des époques fixes, des registres avec une note exacte de la fréquentation des sacrements. J'ajouterai à ce sujet que l'école ne s'est point détachée de la paroisse et que les élèves ne sont mis à la communion que de l'avis du révérend Curé et sur un examen qui se fait en sa présence.

Venons aux prix. Vous savez, Messieurs, que les premiers ne sont pas pour le talent et le savoir, mais pour les qualités du cœur et la bonne conduite, ainsi que pour les services rendus à l'école. Vous savez encore, le catalogue le dit à tout le monde, que les prix de progrès en général sont mis sous la dépendance des progrès dans la doctrine chrétienne qui conserve toujours le premier rang. L'enfant se distinguerait-il dans toutes les autres parties de l'enseignement, qu'il ne serait pas promu d'un seul degré sur l'échelle des cours, s'il négligeait ce que l'école regarde comme l'essentiel. Il y a ensuite un prix particulier pour la doctrine chrétienne. Ce n'est pas un prix de mémoire seulement ; mais encore d'intelligence religieuse, si je puis m'exprimer de la sorte, puisqu'il dépend aussi des explications données par l'enfant durant toute l'année scolaire. Ce prix particulier est destiné aux enfants qui ne peuvent pas aspirer au progrès général, faute de développement, et il doit tourner vers l'instruction religieuse le zèle et l'émulation de toute la classe. Or, je demande où il existe une école chrétienne qui poursuive son noble but avec plus de scrupule et de ténacité ?

Et cette distribution des prix que dit-elle de l'esprit de l'école ; car enfin elle dévoile sa pensée ? La foule s'y porte ; et pourquoi ? Est-ce un spectacle qu'on lui donne pour la divertir ? Y a-t-il quelque étalage pompeux qui puisse étonner ses regards ? Des jeux d'esprit et des pointes qui la fassent rire un instant et charme ses loisirs ? Non, dans cette fête tout est grave, simple et nu. Elle ne dit rien aux yeux, rien à l'esprit, mais elle parle au cœur, à la conscience, à la piété ; en un mot, c'est la fête d'une école chrétienne, et, quoi qu'on en dise, il existe encore parmi nous nombre de chrétiens qu'une fête semblable peut appeler et attendrir.

J'aurais encore à parler de l'organisation morale de l'école ; mais cet objet me conduirait trop loin et je ne dirai plus qu'un mot sur le chant que nous avons introduit. Ce chant a un double but et il aura, j'espère, un double effet. A l'école il doit, par la magie qui lui est propre, animer dans les élèves la piété et les bons sentiments. N'est-ce pas pour cela que l'Eglise chrétienne a ses cantiques et qu'elle en fait retentir les voûtes sacrées ? L'autre but est plus vaste puisqu'il aspire à des conquêtes. En apprenant aux enfants des chants purs et édifiants, d'une mélodie facile et flatteuse pour l'oreille, liés encore aux doux souvenirs de l'enfance, nous désirons bannir, petit à petit, ces chansons peu chrétiennes que la foule apprend et répète parce qu'elle n'en sait pas d'autres. Nous avons déjà obtenu quelques résultats qui nous en font espérer d'autres. Les chants de l'école commencent à retentir ailleurs que dans son enceinte : on les entend quelquefois dans les maisons, dans la rue et jusque dans les champs.

Maintenant, Messieurs, mon exposé est fini. J'ai rapporté des faits positifs et incontestables, et il me semble que l'on ne saurait hésiter sur la conséquence qui en résulte...<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dans une deuxième partie le Père Girard examine et réfute les objections qui ont été faites à son enseignement religieux.

# Enquête sur le crétinisme <sup>1</sup>

1840

## QUESTIONS

*sur lesquelles voudront bien répondre les personnes qui se chargeront de fournir les matériaux pour une statistique cantonale du crétinisme*

Une statistique semblable ne peut se former qu'au moyen de renseignements partiels. On peut les recueillir par individus, ou par communes, ou bien par paroisses, et j'ai préféré le terme moyen pour des raisons que l'on devinera bien aisément.

Comme il s'agissait d'embrasser *tous les faits qui ont ou qui peuvent avoir* du rapport avec le crétinage, les questions sont nécessairement devenues très nombreuses. Cependant les personnes qui auront la charité d'y répondre ne doivent pas s'effrayer de la multitude. Les réponses ne demandent le plus souvent qu'un chiffre, ou bien simplement un oui ou un non, et bien rarement quelques mots à la suite de la question. Quant au nombre précis à indiquer, il conviendra, en visitant la commune, d'écrire à part le numéro de la question, d'y ajouter successivement de simples traits qui, à la fin de l'inspection locale, seront sommés, pour être portés en chiffres sur le tableau de la commune.

Le crétinisme est une dégradation de la nature humaine qui affecte le corps et l'âme. Le corps du crétin est généralement faible et présente divers défauts qui tombent sous les sens. Mais ces mêmes défauts se retrouvent souvent chez des individus dont l'esprit n'a rien de commun avec le crétinage. Il faut donc désigner ce mal déplorable par un caractère

---

<sup>1</sup> Cette question avait été débattue lors de la réunion de la Société helvétique des sciences naturelles, à Fribourg, en août 1840. Le Père Girard, en sa qualité de président, dirigea les travaux de l'assemblée. Le formulaire d'enquête qu'il rédigea ensuite manifesta clairement le souci d'objectivité du Père Girard et l'aspect scientifique de son action. Dans une lettre du 12 février 1842, il écrivait, en outre, à ce sujet : « ... tout ce qui a paru jusqu'ici sur le crétinisme est sans mérite parce qu'on a négligé de recueillir une masse imposante de faits qui seule peut fournir une base large et solide. Sans elle on ne fera que multiplier les vaines et ridicules théories qui passent comme des ombres. » Le Père Girard entra, dans la suite, en relations personnelles avec le Dr Edouard Séguin qui s'occupait à Paris du traitement et de l'éducation des idiots, et dont les recherches ont eu tant d'influence sur les éducateurs modernes, en particulier sur M<sup>me</sup> Montessori. Il l'engagea vivement à mettre par écrit ses expériences, et quand son premier livre parut, le Père Girard le fit mettre en vente à la pharmacie Lachat, à Fribourg.

qui se trouve partout où il est et nulle part que chez lui. Or ce caractère est un engourdissement notable et frappant des facultés intellectuelles et affectives de l'âme.

Cet engourdissement se manifeste dans le langage et la conduite du crétin. Il offre à l'observation une multitude de degrés et de nuances ; mais nous n'avons pas encore une échelle établie à cet égard. Il faut donc s'arrêter provisoirement à une différence tranchante qui ne peut échapper à personne, et qui peut ici nous suffire.

Il est des crétins que l'on doit appeler *accomplis*, parce que la dégradation de la nature humaine est complète chez eux, au moral comme au physique. Ces pauvres créatures ne montrent rien d'humain dans la vie et dans l'expression de la pensée, et ils paraissent même au-dessous de la brute. Heureusement que leur nombre diminue sensiblement chez nous. Dans la multitude de nos crétins, la dignité humaine se manifeste plus ou moins, malgré les vices organiques ; bien que jamais les facultés ne soient développées au point où elles *devraient l'être*, d'après les circonstances où ils ont grandi, et les soins qu'ils ont reçus de la famille et de la société. Ceux-ci formeront chez nous la classe des *crétins incomplets*, par opposition à ceux que nous nommons *crétins accomplis*.

Fribourg, le 1<sup>er</sup> octobre 1840.

*Le Président actuel  
de la Société helvétique des sciences naturelles.*

## COMMUNE DE

### *Première série*

1. La commune est-elle placée sur une sommité ou dans une plaine ouverte de toutes parts ?
2. Se trouve-t-elle au fond d'une vallée close ou d'une gorge ?
3. Est-elle sur la pente d'une colline ou d'une montagne ?
4. Vers quel point du ciel est tournée cette pente ?
5. Les habitations sont-elles partout bien accessibles au soleil et à l'air ?
6. Sont-elles spacieuses et hautes, ou bien petites et basses ?
7. Sont-elles tenues proprement ?
8. Y renouvelle-t-on fréquemment l'air ?
9. Quels sont les vents ordinaires ?
10. Changent-ils subitement ?
11. Y a-t-il de fortes chaleurs ?
12. Y a-t-il des froids rigoureux ?
13. Les changements de température sont-ils prompts ?
14. Le terrain est-il humide ?
15. Quelle est la cause de l'humidité ?

16. Le sol est-il fertile ?
17. Est-il bien cultivé ?
18. Qu'y cultive-t-on de préférence ?
19. Quelle est la nourriture habituelle des habitants ?
20. Boivent-ils de l'eau pure ?
21. La végétation y est-elle vigoureuse et belle ?
22. Quelle espèce d'animaux y élève-t-on de préférence ?
23. Y sont-ils d'une belle venue ?
24. A quelle hauteur au-dessus de la mer sont placées les habitations de la commune ?
25. Sur quelle espèce de roche se trouvent-elles ?

*Deuxième série*

26. Quel est le nombre des habitants de la commune ?
27. Combien y a-t-il de crétins du sexe masculin ?
28. Combien du sexe féminin ?
29. Combien de crétins accomplis ?
30. Combien y a-t-il de crétins au-dessous de cinq ans ?
31. Combien de 5 à 10 ans ?
32. Combien de 10 à 16 ans ?
33. Combien de 16 à 26 ans ?
34. Combien de 26 à 40 ans ?
35. Combien de 40 à 60 ans ?
36. Combien au delà de 70 ans ?
37. Combien y a-t-il de familles aisées dans la commune ?
38. Et combien de crétins y trouve-t-on ?
39. La population de la commune est-elle d'ailleurs intelligente, vigoureuse et active ?
40. A-t-elle de fréquents rapports avec d'autres communes ?
41. Les mariages se font-ils seulement dans l'enceinte de la commune ? même entre parents ?
42. Quelle est l'occupation ordinaire des habitants ?

*Troisième série*

Combien de crétins dans la commune sont affectés :

43. de goître ?
44. d'autres engorgements ?
45. de marasme ?
46. de paralysie partielle ?
47. d'une oreille dure ?
48. de difficulté à parler ?

49. de surdité et de mutisme ?
50. d'épilepsie ?
51. de rachitisme ?
52. de scrofules ?
53. d'ulcères ?
54. de lèpre ?
55. de dartres ?
56. de gale ?
57. de teigne ?
58. Quelles sont les maladies qui atteignent fréquemment les crétins de la commune ?
59. Combien y a-t-il de sourds-muets intelligents dans la commune ?

*Quatrième série*

60. Combien de crétins comptent des crétins parmi leurs frères et s eurs ?
61. Combien y en a-t-il qui ont des frères et s eurs non crétins ?
62. Combien en est-il qui ont des crétins parmi leurs oncles et leurs tantes ?
63. Combien tirent leur origine de grands-pères ou de grand-mères crétins ?

*Ici le nombre se placera immédiatement après les mots père et mère.*  
Combien de crétins de la commune sont nés :

- |                |             |                |                          |                   |
|----------------|-------------|----------------|--------------------------|-------------------|
| 64. d'un père, | d'une mère, |                | de goître ?              |                   |
| 65. d'un père, | d'une mère, | } affligé ( e) | d'engorgements ?         |                   |
| 66. d'un père, | d'une mère, |                | de marasme ?             |                   |
| 67. d'un père, | d'une mère, |                | de paralysie ?           |                   |
| 68. d'un père, | d'une mère, |                | d'une oreille dure ?     |                   |
| 69. d'un père, | d'une mère, |                | de difficulté à parler ? |                   |
| 70. d'un père, | d'une mère, |                | d'épilepsie ?            |                   |
| 71. d'un père, | d'une mère, |                | de rachitisme ?          |                   |
| 72. d'un père, | d'une mère, |                | de scrofules ?           |                   |
| 73. d'un père, | d'une mère, |                | d'ulcères ?              |                   |
| 74. d'un père, | d'une mère, |                | de lèpre ?               |                   |
| 75. d'un père, | d'une mère, |                | de dartres ?             |                   |
| 76. d'un père, | d'une mère, |                | de gale ?                |                   |
| 77. d'un père, | d'une mère, |                | de teigne ?              |                   |
| 78. d'un père, | d'une mère, |                | de crétinisme ?          |                   |
| 79. d'un père, | d'une mère, |                | de surdité et mutisme ?  |                   |
| 80. d'un père, | d'une mère, |                | } adonné ( e)            | au vin ?          |
| 81. d'un père, | d'une mère, |                |                          | aux eaux fortes ? |
| 82. d'un père, | d'une mère, |                |                          | au café ?         |

### *Cinquième série*

83. Combien de crétins ont passé les trois à quatre premières années de leur enfance dans une chambre obscure, petite et puante ?
84. Combien ont été élevés dans la malpropreté ?
85. Combien ont été placés en hiver contre un poêle chaud ?
86. Combien n'ont été sortis de leur berceau que pour être fixés le reste du temps sur une petite chaise à bras ou autrement ?
87. Combien d'entre eux n'a-t-on pas fréquemment promenés dans la maison et au dehors, pour leur en montrer et nommer les divers objets ?
88. Combien d'entre eux a-t-on laissés grandir sans leur parler et sans les engager à imiter quelques mots ?
89. Combien ont été privés de quelques jouets variés ?
90. Combien n'ont pas fréquemment joui des caresses de leurs mères et de leurs proches ?
91. Combien n'ont pas appris de bonne heure à se tenir debout et à marcher ?
92. Combien ont été gorgés d'épaisses bouillies, de pommes de terre, etc. ?
93. Combien ont subi un traitement habituellement brusque et dur ?
94. Combien ont été étourdis dans l'âge tendre par des rixes, des clameurs, des cris sauvages ?
95. A quel âge le crétinisme s'est-il notablement manifesté chez eux ?
96. A quels signes l'a-t-on reconnu ?
97. Qu'a-t-on remarqué de particulier à leur naissance ?

### *Sixième série*

98. Combien de crétins ont vécu dans la solitude et le silence depuis l'âge de cinq ans ?
99. Combien ne se sont pas donnés de mouvement au grand air avec des camarades ?
100. Combien n'ont eu que des crétins pour compagnie ?
101. Combien n'ont pas été menés en compagnie chez des parents et des voisins ?
102. Combien ont grandi dans l'oisiveté et l'ennui ?
103. Combien n'ont eu qu'une seule occupation uniforme ?
104. Combien ont été tenus à la maison comme à la chaîne, par de mauvais traitements habituels ?
105. Combien d'entre eux ont fréquenté l'école ?
106. L'école était-elle bonne sous le rapport de l'instruction et du maître ?
107. Combien d'entre eux ont été conduits à l'église ?
108. Combien n'ont eu qu'une nourriture grossière et uniforme ?

109. Combien ont vécu dans du linge et des vêtements sales ?  
110. Combien n'ont pas été tenus de se laver habituellement ?

#### *Septième série*

111. Combien de mères de crétins ont fait une chute avant les couches ?  
112. Combien ont été frappées par quelqu'un ?  
113. Combien ont éprouvé de cuisants chagrins durant la grossesse ?  
114. Ou de grandes frayeurs ?  
115. Combien ont eu peur d'enfanter à leur tour un crétin ?  
116. Combien de crétins ont fait dans l'enfance une chute violente ?  
117. Combien ont été saisis de frayeur ?  
118. Y en a-t-il qui, dans l'âge tendre, ont montré de l'intelligence, de la vivacité, de l'adresse, et qui plus tard sont devenus crétins ? Combien y en a-t-il de cette espèce ?  
119. Combien de parents ont cherché à guérir le crétinisme de leurs enfants ?  
120. Quels moyens ont-ils employés ?  
121. Combien de crétins ont été complètement guéris par ces moyens ?  
Ou simplement soulagés ?

#### *Huitième série*

122. Est-ce que le crétinisme a, de souvenance d'homme, toujours existé dans la commune ?  
123. Ou bien depuis quand y est-il venu ?  
124. A-t-il été importé par des alliances contractées avec des personnes étrangères à la commune ?  
125. Ou bien par l'établissement de quelque nouvelle famille ?  
126. A-t-il été moins étendu qu'à présent ?  
127. Est-il au contraire sur son déclin à l'égard du nombre des crétins ?  
Et de la gravité du mal ?  
128. De quel temps date le déclin ?  
129. Est-il peut-être venu à la suite d'un défrichement de forêts rapprochées des maisons ?  
130... du dessèchement de marais ?  
131... de l'écoulement donné à des eaux stagnantes ?  
132... d'une meilleure culture des terres ?  
133... de l'assainissement des habitations ?  
134... d'une nourriture plus saine et plus variée ?  
135... d'une meilleure eau de fontaine ?  
136... d'une plus grande activité dans le travail ?

- 137... d'une plus grande propreté en toute chose ?
- 138... d'un croisement de races dans les mariages ?
- 139... d'une éducation physique mieux soignée dans les familles ?
- 140... d'une plus grande sollicitude des parents à former de bonne heure l'esprit et le cœur de leurs enfants ?
- 141... d'une amélioration sensible dans les écoles ?
- 142... du transport des mères enceintes sur des hauteurs ?
- 143... du séjour des enfants sur les montagnes en été ?

*Observations*

*On désire qu'elles soient énoncées en très peu de mots et qu'elles portent en tête le numéro des questions précédentes auxquelles elles se rapportent.*

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction . . . . .	5
Abécédaire à l'usage de l'Ecole française de la Ville de Fribourg .	6
Mémoire pour le changement de l'Ecole de dessin, 1812. . . . .	11
Rapport de la Classe de morale et d'éducation à la Société économique sur l'Organisation morale de la Maison de correction . . . . .	17
Grammaire des campagnes à l'usage des Ecoles rurales du canton de Fribourg, 1821 . . . . .	33
Vue d'ensemble des différents modes d'enseignement des gymnases et des écoles municipales avec des indications sur leur valeur relativement à la formation intellectuelle de la jeunesse . . . . .	40
Des moyens de stimuler l'activité dans les écoles . . . . .	59
De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles. . . . .	82
De l'enseignement régulier de la langue maternelle et du but auquel il doit tendre. . . . .	92
Mémoire sur l'enseignement religieux de l'école française de Fribourg	98
Enquête sur le crétinisme, 1840 . . . . .	110