Zeitschrift: Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 10 (1881)

Heft: 8

Artikel: À propos de nos exmanes de recrues : une réforme nécessaire [suite et fin]

Autor: [s.n.]

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1039955

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 26.07.2025

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

A PROPOS DE NOS EXAMENS DE RECRUES

Une réforme nécessaire

PAR UN ANCIEN MAGISTER

(Suite et fin.)

APPENDICES

TEXTES JUSTIFICATIFS

APPENDICE I

Analyse du livre de lecture des écoles primaires du canton de Berne.

Le livre de lecture des écoles primaires se divise en trois parties ou 4 volumes correspondant aux trois degrés de l'école primaire :

I. Le premier degré, 1re partie, exercices combinés et gradués de lecture et d'écriture, 32 pages.

La 2e partie, du premier degré, contient des exercices d'intuition, de jugement et de conversation. Une introduction méthodologique guide le maître dans l'emploi de ce livre. La distribution des matières peut se résumer dans le tableau ci-après :

1re section : dénomination et examen des objets ; formes fondamentales de la proposition simple.

L'école, la maison, la contrée environnante. Récits et poésies.

2e section : descriptions et comparaisons d'objets ; formes fondamentales de la proposition composée.

Au printemps, en été, en automne, en hiver. Récits et poésies. Prières.

Le volume du 2e degré renferme 160 pages.

Il y a en outre le livre de M. Ruegg intitulé : *L'enseignement de la langue maternelle au degré élémentaire de l'école primaire.* Guide pour les instituteurs, ouvrage renfermant d'excellents conseils méthodologiques et de nombreuses leçons modèles pour la division inférieure de l'école.

II. Le deuxième degré, celui de la division moyenne est un volume de 367 pages.

Voici en résumé la table des matières : Rapports de l'homme avec Dieu, avec la famille, avec l'âge mûr, avec la société, avec la nature (les animaux et les plantes), la vie de l'école, de la commune, de l'Etat.

Les quatre saisons. Récits, tableaux, poésies. Le monde des Alpes. Bassins de l'Aar, de la Reuss, de la Limmat, du Rhin, du Rhône. Le Jura. Récits, tableaux et poésies sur ces divers sujets.

Appendice grammatical : étude de la proposition simple, de la proposition composée, de ses éléments. Devoirs et exercices d'application oraux et écrits adaptés aux textes étudiés.

III. Le troisième degré correspond au degré supérieur de l'école

primaire. C'est un volume de 464 pages, précédé d'une introduction méthodologique.

En voici le sommaire analytique ou la table des matières :

Textes en prose :

I. Récits : fables, paraboles, allégories, traditions, légendes, anecdotes, récits historiques et biographiques.

II. Descriptions : objets industriels, minéraux, occupations, caractères, phénomènes de la nature, tableaux de la vie populaire et nationale, comparaisons.

III. Définitions et développements : synonymes, proverbes, sentences, allégories, maximes, pensées de divers auteurs, dialogues, etc.

IV. Dissertations et discours.

V. Lettres.

Textes en poésie :

I. Poésie épique : fables, paraboles, allégories, ballades, romances, idylles, poésies descriptives.

II. Poésie lyrique : hymne, élégie.

III. Poésie dramatique.

IV. Poésie didactique. Enigmes.

Appendice grammatical. La proposition simple, la proposition composée, la phrase, la période, avec les parties du discours en rapport. Devoirs et exercices d'application.

APPENDICE II

Analyse du livre de lecture des écoles primaires du canton de Schwytz.

I. *Premier volume,* 48 pages in-12. Exercices combinés et gradués de lecture et d'écriture. Exercices de lecture sur la proposition simple. Idem sur la proposition complexe. Sujets des textes et des gravures : la maison, les aliments, les habits, les meubles. Petits récits. Vers, sentences. Livret.

II. *Deuxième volume,* 96 pages in-12 avec de nombreuses vignettes. Exercices de lecture sur diverses familles de mots et les diverses espèces de propositions. Descriptions d'objets usuels à la portée de l'élève. Ecriture latine. Déchiffrement des majuscules et des minuscules. Exercices de lecture sur les phénomènes quotidiens. Enigmes en vers. Fables. Proverbes et sentences. Récits. Poésies : chants religieux, prières, récits et descriptions.

III. *Troisième volume* 224 pages avec de nombreuses vignettes : Petits récits ; descriptions d'animaux, de plantes, de minéraux, d'œuvres d'art et d'industrie ; tableaux tirés de l'histoire et de la géographie de l'Amérique. Récits divers. Récits de l'histoire universelle. Poésies religieuses et diverses.

IV. *Quatrième volume* illustré : 429 pages. Dieu dans la nature. La nature et ses lois. Histoire naturelle : l'homme, les animaux, les végétaux, les minéraux. L'univers et le globe terrestre. Histoire : les grands noms et les grandes époques de l'histoire ancienne, du moyen âge et des temps modernes. Poésies. Récits. Lettres et rédactions d'affaires. Règles et exercices d'orthographe et de ponctuation. Matériaux pour exercices gradués de langue, oraux et écrits : imitations, transformations, rédactions, compositions, etc.

V. *Cinquième volume* illustré de 352 pages. Grammaire et exercices grammaticaux de vive voix : la proposition et la phrase ; le vocabulaire,

l'étymologie, la dérivation, les familles de mots. Sujets gradués d'exercices écrits : narrations, descriptions, lettres, rédactions d'affaires. Tableaux tirés de l'histoire de l'Eglise, de la patrie, traditions, légendes, tableaux de la nature, poésies, énigmes et sentences.

APPENDICE III

Les grammaires et les dictionnaires, dont je ne prétends point contester la nécessité, sont à la langue vivante ce qu'un herbier est à la nature. La plante est là, entière, authentique, et reconnaissable à un certain point ; mais où est sa couleur, son port, sa grâce, le souffle qui la balançait, le parfum qu'elle abandonnait au vent, l'eau qui répétait sa beauté, tout cet ensemble d'objets pour qui la nature la faisait vivre et qui vivaient pour elle ? La langue française est répandue dans les classiques, comme les plantes sont dispersées dans les vallées, au bord des lacs et sur les montagnes. C'est dans les classiques qu'il faut aller la cueillir, la respirer, s'en pénétrer ; c'est là qu'on la trouvera vivante ; mais il ne suffit pas, je le répète, d'une promenade inattentive à travers ses beautés. VINET (*Chrestomathie*, 1er vol.)

APPENDICE IV

Les commençants comprennent la langue maternelle, ils la parlent ; mais, loin d'en savoir classer les mots, ils ne les distinguent pas même toujours, et encore moins les divers assemblages qu'ils forment avec eux pour rendre leurs diverses pensées. Veut-on répandre du jour sur cette obscure région, afin de pouvoir régulariser leur langage ? Il faut les initier aux études grammaticales et les conduire de la pratique où ils sont, à la théorie qui leur est absolument étrangère. Mais cette théorie peut s'élever et s'étendre plus ou moins ; elle peut même devenir très abstraite et très subtile, et il s'agit ici de fixer la limite qu'elle ne doit pas dépasser dans une école de l'enfance. Or, c'est la pratique qui trace ici la frontière. Aller au delà, ce serait une chose superflue, onéreuse pour les élèves, décourageante, et en conséquence nuisible à leurs progrès, tout comme au bonheur de leur vie.

P. GIRARD. *Introduction au cours de langue maternelle.*

APPENDICE V

Il faut donc éliminer de leurs leçons tout ce luxe métaphysique dans les définitions et les divisions inventées par la subtilité de l'école, luxe qui dépasse en même temps et la portée des enfants et leurs besoins. Il entraîne d'ailleurs une nuée de termes qui ont un son barbare à leur oreille, bien que d'autres pensent faire preuve de science en les prononçant ou en les écrivant. Il y a encore d'autres subtilités beaucoup plus modernes dans la théorie de la langue, et que nous n'aimerions pas à porter à la connaissance des enfants ; parce que la pratique n'en a que faire. Pour en donner un exemple, nous citerons le verbe *être*, que l'on veut par force retrouver dans tous les autres verbes, non seulement par la terminaison des temps et des personnes, mais encore par la signification. Un coup d'œil sur la conjugaison réfute le premier point ; quant au second, l'élève comprend bien sûrement mieux par exemple, *parler, écrire, lire*, etc., que les circonlocutions *être parlant, être lisant, être écrivant ;* expressions traînantes qu'il n'a jamais entendues, et qu'il n'entendra jamais ; parce qu'elles ne sont pas du tout reçues dans la langue. A quoi bon lui en parler, quand il y a tant d'autres choses à lui

dire ? N'avons-nous pas déjà beaucoup trop à faire avec les règles de nos participes, règles que la subtilité a introduites en dépit de la raison, et que l'usage a malheureusement consacrées ? Ils tourmentent en pure perte non seulement les enfants, mais encore d'autres personnes. Voyez combien les grammairiens ont été obligés d'écrire sur ce mot !

Nos grammaires ont été calquées sur la grammaire latine, et elles sont chargées d'objets étrangers à notre langue. Le motif peut avoir été de préparer par là l'étude de la langue romaine, qui sans doute mérite bien d'être cultivée ; mais fallait-il pour cela dénaturer le français ?

P. Girard. *Ibid.*

APPENDICE VI

L'enseignement régulier de la langue ne peut se faire sans règles ; mais il y a une manière convenable de les présenter à l'enfance, et une juste mesure à garder. Comment est-ce que les grammairiens sont arrivés à leurs recueils ? Ils ont observé les expressions dont se sont servis les auteurs en crédit chez eux, et ces expressions ils les ont érigées en règles, en en relevant la forme pour la prescrire dans les cas semblables. Ce travail doit produire de la perplexité ; car les auteurs en réputation s'expriment bien différemment. Pour ne citer qu'un seul exemple, comparez Montaigne et Fénelon, et ce dernier avec lui-même. Quelle expression fera règle ? Nous croyons qu'il faut adopter la plus simple, la plus claire, la plus naturelle, et d'ailleurs ne pas mettre sans nécessité la liberté aux fers. Mais revenons à l'origine des règles en général. Elles ont été établies sur les faits, c'est donc aux faits qu'il faut les rattacher dans l'instruction, afin d'apprendre par là aux enfants à faire avec connaissance de cause ce qu'ils n'ont fait jusqu'ici que par une aveugle imitation ; ensuite, pour les habituer aux bonnes expressions dont la forme aura été relevée, il faudra, pour leur en donner l'habitude, multiplier les exemples, les faire répéter et analyser par un compte-rendu convenable.

Et quelle sera la mesure à garder par rapport aux règles de la langue ? Depuis longtemps la saine didactique nous crie : *Peu de règles, beaucoup d'exercices ;* et bien que souvent elle paraisse crier dans le désert, elle ne cesse pas pour cela d'élever sa voix. Les règles sont toujours abstraites, sèches, et par là même peu faites pour plaire aux enfants, lors même qu'ils peuvent les comprendre. Nous devons donc en être très économes en général, supprimer toutes celles qui dépassent leur conception, celles qui leur sont inutiles, et celles encore qui ne concernent que des minuties que l'on peut toucher en passant et sans appareil doctoral dans une instruction où les élèves sont toujours appelés à parler. Souvenons-nous que la multitude des exemples répétés et analysés est le meilleur code de langue, puisqu'il fait passer dans une pratique raisonnée les règles que dans une autre méthode il aurait séchement à prescrire.

P. Girard. *Ibid.*

APPENDICE VII

Un autre désordre qui s'étend aussi sur tout cet enseignement grammatical, c'est que partout la théorie, toujours abstraite, souvent très minutieuse et très subtile, précède les faits d'où elle est prise, et qui seuls pourraient la faire saisir plus ou moins par des enfants. Comment, je le demande, se sont formées nos grammaires ? Les gram-

mairiens ont observé et recueilli les faits analogues, ils ont puisé dans cette source toute la théorie du langage, et il était naturel de faire ainsi. Et pourquoi prendre l'inverse dans l'enseignement? C'est assurément ne pas y mettre de l'ordre.

L'élève est obligé de faire un grand effort sur lui-même, pour passer du monde des choses dans le monde de leurs signes, et longtemps ses pas ne peuvent être que pénibles, lents et mal assurés ; il faut donc ménager sa faiblesse et se proportionner à lui. Est-ce là ce que font ces grammaires qui dès le début semblent vouloir épuiser la classification des mots et la multitude de leurs formes diverses, entassant ainsi abstraction sur abstraction, difficulté sur difficulté? Il faudrait au contraire les isoler avec soin, pour ne les communiquer que une à une et à distance ; afin que les commençants eussent le temps de s'orienter dans ce nouveau monde, et d'y prendre pied par une pratique suffisante. P. GIRARD. *Ibid.*

APPENDICE VIII

Conclusion. Proposer de mettre l'enseignement de la langue maternelle au service de la culture de l'esprit, c'est demander aux grammairiens de la jeunesse une refonte complète de toutes leurs leçons ; car il s'agit de les graduer d'un bout à l'autre, et d'y insérer une doctrine déterminée, qui renferme en elle-même le germe du développement intellectuel. Cette proposition, quelque étrange et choquante qu'elle puisse paraître, est pourtant le résultat simple et nécessaire de tout ce qui vient d'être longuement discuté. J'oserai donc la faire hautement, j'oserai même la mettre sérieusement sur la conscience des instituteurs, et cela même sans aller plus loin que l'engagement qu'ils ont pris en s'établissant maîtres de langue.

La langue est-elle autre chose que l'expression de la pensée? C'est donc en cultivant la pensée qu'il faut en développer et régulariser l'expression. Il n'y a pas d'autre moyen. Et qu'on ne vienne pas nous dire qu'un enseignement fondé sur l'exercice gradué de l'intelligence n'est pas fait pour les enfants : car c'est comme si l'on disait qu'il leur est plus difficile de comprendre ce qui offre un sens que ce qui n'en offre aucun. P. GIRARD. *Ibid.*

APPENDICE IX

La première chose qu'on fasse, à l'école, à supposer qu'on ne l'ait pas faite auparavant, est d'apprendre à lire et à écrire. L'exposition suisse contenait quelques tableaux destinés à ce double enseignement, provenant soit des cantons allemands, soit des cantons français. Rien ne nous a plus frappé, à ce propos, que la différence des méthodes françaises et allemandes.

En pays français, on continue à séparer ces deux enseignements; quand on apprend à lire, on n'apprend pas à écrire, et vice-versa. En outre, on continue à épeler, quoique, en général, on ne le fasse plus en nommant les lettres, ce qui était pour l'enfant une source de difficultés incessantes, jusqu'à ce qu'il eût compris que le nom d'une lettre et la manière dont on la prononce sont deux choses fort différentes. En pays allemands, on n'emploie plus guère que la *Schreib-Lesemethode,* par laquelle l'enfant s'exerce à lire en s'exerçant à écrire. D'après cette méthode, l'enfant apprend à connaître une première lettre simple, une voyelle, *i* par

exemple, il apprend à la connaître en la formant lui-même ; ensuite, on le fait passer à une seconde, puis à une troisième lettre, analogues à la première, mais d'un dessin déjà plus compliqué, *n, m, u,* etc. Dès qu'il a deux ou trois lettres à sa disposition, on lui fait former des mots, toujours des mots, jamais des syllabes factices, comme nos *ba, be, bi, bo, bu ;* dès qu'il est en possession de quelques mots, on en fait des phrases, très simples d'abord ; puis, soit pour les mots, soit pour les phrases, on passe du simple au composé, par une progression régulière exactement calculée.

L'immense supériorité de la méthode allemande ne fait plus question aujourd'hui. Elle a le double avantage d'être beaucoup plus rapide et de n'avoir rien de machinal. En France, c'est une calamité que d'avoir à apprendre à lire à une classe de petits enfants ; aussi ce premier enseignement y est-il généralement envisagé, au moins dans les classes aisées, comme devant avoir lieu dans la famille, par les soins de la mère ou de tout autre personne. En Allemagne, grâce à la *Schreib-Lesemethode,* il n'est point difficile d'apprendre à lire dans un temps relativement court à toute une classe, et l'on peut sans inconvénient s'en remettre de ce soin sur l'école, ce qui permet de consacrer les premières leçons de l'enfance à d'autres exercices, dans le genre de ceux qui ont fait le succès des jardins Fröbel.

RAMBERT. (*Exposition de Vienne, 1873.*)

APPENDICE X

Dans les pays français, un livre spécial sert de livre de lecture. Il comprend ordinairement de petites historiettes, des poésies et des morceaux divers, propres à intéresser l'enfance. Il sert aux leçons de lecture proprement dite. D'ailleurs l'élève ne tarde pas à avoir des livres spéciaux pour les différentes branches enseignées à l'école, un pour la géographie, un pour l'histoire, un pour la religion, etc. Dans les pays allemands, le *Lesebuch* est le livre par excellence, le livre unique, la base de tout enseignement. Il comprend tout ce qui est nécessaire aux leçons spéciales, aussi bien que les histoires et morceaux divers propres à être lus en classe pour le plaisir et l'instruction de tous, ou à être appris par cœur. Il est à la fois livre de lecture, catéchisme, manuel d'histoire ou de géographie, traité élémentaire de sciences naturelles.

Ici encore, la supériorité de la méthode ne fait pas question. C'est une méthode, tandis que le système français n'est qu'une routine. Les diverses parties d'un bon *Lesebuch* forment un tout gradué, animé d'une seule et même pensée pédagogique, tandis que les livres épars qu'étudie tour à tour l'écolier français n'ont de rapport les uns avec les autres ni pour les proportions, ni pour la méthode, et sont condamnés, comme la plupart des précis ou manuels, à toucher à tout avec une égale superficialité. Il est bien à désirer qu'il se fasse prochainement, sous ce rapport, dans les écoles de la Suisse française, une réforme qui devrait être accomplie depuis longtemps.

Je n'entends point, en parlant ainsi, méconnaître certains progrès dont témoignent les manuels et autres livres actuellement en usage dans la Suisse française. Je crois, pour n'en citer qu'un exemple, que le livre de lecture de Renz, sur lequel nous reviendrons, est un des meilleurs qui aient été composés jusqu'à présent ; mais des progrès isolés sur un point ou sur un autre ne produiront jamais un ensemble méthodique. Chaque spécialiste tire de son côté ; et le but essentiel de l'école, qui est

éducation et *culture*, plus encore qu'*instruction* proprement dite, est manquée. Cette absence de méthode et de vue d'ensemble conduit à des écarts étranges, dont voici un exemple entre plusieurs. Nous avons trouvé, dans les expositions officielles des cantons romands, des vocabulaires de mots français, et dans ces vocabulaires une quantité considérable de mots rares ou savants, se rapportant à des objets que l'élève ne peut avoir vus ou à des matières qu'il ne peut comprendre qu'après des études gymnasiales ou académiques. Or, on nous assure que ces vocabulaires sont en usage dans des classes inférieures de collèges, d'écoles industrielles ou moyennes, dans des écoles secondaires, même dans des écoles primaires, et dans beaucoup d'institutions particulières. L'élève en apprend chaque jour vingt ou trente mots, qu'on lui explique comme on peut, et qu'il doit épeler exactement. Il devrait suffire de signaler un abus pareil pour le faire disparaître. Apprendre les choses par les mots et se meubler la tête de noms qui ne peuvent répondre à aucun objet, est la plus détestable des méthodes. Aucune difficulté d'orthographe ne saurait justifier une pareille énormité pédagogique. Ceci n'est qu'un exemple des fautes où peut conduire un enseignement dont les différentes parties ne sont pas organiquement reliées ; c'est peut-être un exemple extrême, mais ce n'est point le seul, et si c'était le lieu d'entrer dans une discussion nécessairement longue et minutieuse, nous pourrions montrer les inconvénients de cette absence de vue d'ensemble dans presque tous les traités et manuels spéciaux exposés par la Suisse française, la Belgique et la France. Bornons-nous à citer encore, comme exemple extrême, certains manuels, de soi-disant *exercices de style,* qui apprennent aux enfants à polir et à distribuer convenablement des phrases qui ne disent rien sur des sujets qui n'en sont pas. A en juger par l'exposition, ce serait peut-être la Belgique qui aurait atteint la perfection du genre. Mais, je le répète, ces exemples extrêmes ne sont que l'exagération d'un défaut commun. Le vice capital du système est de séparer ce qui est esprit littéraire de ce qui est esprit scientifique, la manière de dire de la chose à dire, isolant ainsi deux choses qui n'ont de valeur réelle que l'une par l'autre.

Nombreux sont les *Lesebücher* allemands qui prêtent le flanc à de graves critiques ; mais ils ont tous cet avantage, du moins, de constituer un ensemble organique, de viser à une éducation rationnelle, dont les différentes parties se rapportent les unes aux autres et se complètent mutuellement. Ils ne réalisent pas tous leur idée ; mais c'est déjà quelque chose qu'ils cherchent à la réaliser. Ils sont plus ou moins étendus, selon que l'école comprend un nombre plus ou moins considérable de classes, et se divisent en parties qui correspondent aux différentes classes ou degrés d'instruction. Dans celui de M. Thomas Scherr, adopté pour les écoles de Zurich, chaque partie forme un volume ; dans d'autres, la division est plus sommaire. Quelques-uns commencent par l'*abécédaire* (Fibel) ; d'autres prennent leur point de départ plus loin. De petites histoires, des poésies tout à fait enfantines, des phrases destinées à des exercices élémentaires de langue, remplissant ordinairement les volumes calculés pour les premières années, sept à neuf ans. Tout y est simple, sans affectation. C'est par le cœur que commence l'éducation de l'esprit. Cependant, dès ces premiers exercices, les yeux de l'enfant sont fréquemment dirigés vers la nature ; on lui apprend à voir sans qu'il s'en doute. Ensuite, viennent les premiers petits problèmes d'arithmétique ; l'enfant calcule de tête, avant d'apprendre à chiffrer. En même temps, on lui apprend la géographie de son canton ou de son pays et l'on commence à lui raconter l'histoire. Inutile de dire que les récits intéressants et les belles poésies abondent toujours.

Le *Lesebuch* continue dans cette voie, de volume en volume. Aux calculs simples succèdent des règles plus compliquées, à la géographie du pays celle du monde, à l'histoire des ancêtres celles des grandes familles humaines et ainsi de suite. Les sciences naturelles ne sont point oubliées ; on les aborde par les côtés les plus accessibles. Les poésies et les simples récits sont appropriés à des intelligences toujours plus cultivées, et à l'enseignement religieux des premiers volumes, tout d'instinct et de sentiment, s'ajoute bientôt un enseignement positif d'histoire religieuse. Les volumes se succèdent ainsi jusqu'à la fin de l'école primaire, parfois même assez avant dans l'école secondaire, où commence, à un moment donné, le système des ouvrages spéciaux pour les différentes branches. Ce plan, que nous ne faisons qu'esquisser, et qui, avec des variantes plus ou moins considérables, est commun à la plupart des *Lesebücher*, permet une juste pondération des différentes parties de l'enseignement et une croissance de l'esprit vraiment organique, comme celle du corps, un progrès de tout l'homme à la fois.

Il va sans dire d'ailleurs que le *Lesebuch* ne donne pas au maître sa leçon toute faite ; il lui sert de guide, de fil conducteur, mais sans l'asservir. Son individualité a toujours le jeu libre.

Plusieurs *Lesebücher* suisses ont été distingués par le jury pour l'excellence du plan général, entre autres celui bien connu de Thomas Scherr, qui a servi de modèle à plusieurs autres, et celui d'Eberhard, plus nouveau, adopté dans plus d'un canton. Les *Lesebücher* comptent parmi les motifs spéciaux des médailles du progrès accordées aux cantons d'Appenzell, de Berne, de Lucerne et de Thurgovie.

RAMBERT. *Ibidem.*

APPENDICE XI

Il y a ici un progrès urgent à accomplir, progrès qui n'a encore été réalisé, à ma connaissance du moins, que dans quelques institutions privées, entre autres, dans celle dont nous venons de parler. En attendant, les écoles publiques de plusieurs pays en ont fait un autre, essentiel aussi, qui consiste à commencer l'étude de la géographie, ainsi que le voulait déjà Pestalozzi, par la contrée qui nous entoure, vrai moyen de donner à l'enseignement une base concrète et solide. C'est la méthode adoptée par les *Lesebücher* allemands et suisses-allemands. On n'en est pas encore là dans la plupart des pays de langue française. Grâce au système des livres spéciaux pour chaque branche, on s'y sert de traités de géographie qui commencent généralement par dire que la terre est une planète, d'où l'on passe aux océans et aux continents, etc. C'est toujours cette methode qui consiste à aller de l'abstrait au concret, du général au particulier, du grand au petit, méthode qui a une apparence de logique, mais qui marque un stage pédagogique inférieur.

La logique de l'enseignement doit être essentiellement psychologique, c'est-à-dire qu'elle doit suivre le progrès naturel des idées et des connaissances de l'enfant, qui commence par le concret, le particulier et le petit, pour n'atteindre que peu à peu à l'abstrait, au général et au grand.

Les chapitres des bons *Lesebücher* allemands consacrés à la géographie ont encore cette supériorité sur la plupart des traités de géographie français, qu'ils sont moins arides. Rien n'est plus nécessairement aride qu'une petite géographie qui trace en une centaine de pages, je suppose, une esquisse complète de la terre, qui en nomme toutes les mers, toutes les montagnes, tous les lacs, tous les fleuves, et consacre quelques lignes

à tous les pays. Il vaut infiniment mieux, dans un enseignement élémentaire, ne pas peser également sur tout et procéder d'une façon qui permette de donner une idée moins sèche des pays les plus importants à connaître. La géographie, enseignée d'après l'ancienne méthode, est une grande source d'ennuis, et l'ennui est la plaie mortelle de tout enseignement, la triste et vraie explication du peu de fruit que produisent souvent tant de soins et d'argent dépensés pour l'instruction de la jeunesse.

RAMBERT. *Ibidem.*

APPENDICE XII

La géographie nous conduit naturellement à l'histoire, à propos de laquelle nous rappelons encore une fois qu'on use, dans les pays de langue française, de manuels spéciaux, tandis que, dans les pays de langue allemande, l'enseignement de l'histoire se fond et se combine, par le *Lesebuch,* avec tous les autres. Les manuels spéciaux ont naturellement une visée universelle, ils commencent au commencement, c'est-à-dire avec la création du monde, continuent d'âge en âge. Dans le *Lesebuch,* la méthode est plus libre ; on procède par morceaux détachés, consacrés pour la plupart à quelque grande figure historique, et l'on commence, en général, comme pour la géographie, par ce que l'élève peut le plus facilement comprendre, c'est-à-dire par l'histoire de son pays.

Nous ne nous arrêterons pas à montrer une fois de plus la supériorité pédagogique de la méthode allemande pour les écoles primaires et même secondaires, elle est trop évidente. En histoire, comme en géographie, comme dans la plupart des autres branches, les manuels condensés sont le fléau de l'enseignement. Pour dire tout, ils ne disent rien. Ils sont secs, monotones, fastidieux. C'est justement le contraire de ce qui intéresse l'intelligence de l'enfant, à qui il faut des images et non des abstractions.

Les articles consacrés à l'histoire nous ont paru bien choisis et bien distribués dans plus d'un *Lesebuch,* tant de la Suisse allemande que de l'Allemagne. Nous ferons cependant à ce sujet quelques remarques générales, qu'on trouvera plus loin, dans le chapitre où nous parlerons de l'éducation morale, sur laquelle l'enseignement de l'histoire exerce une influence si considérable.

On n'a pas jusqu'à présent appliqué à l'histoire le système de l'enseignement par les yeux, à moins qu'on ne veuille en voir une application dans la règle suivie en certain pays, qui fait du portrait du souverain le premier et le plus indispensable des meubles d'école. Nous pourrions de la même manière avoir dans toutes nos salles d'école quelques gravures représentant des sujets d'histoire nationale, tels que le serment du Grutli, le dévouement de Winkelried, etc. ; mais à moins que ces gravures ne soient faites d'après des tableaux de vrais maîtres, autant vaut laisser le champ libre à l'imagination de l'enfant. A quoi bon, par exemple, lui fausser le goût dès son entrée à l'école par cet absurde type de fiers à bras à gros mollets, qui est aujourd'hui le type convenu de l'ancien Suisse ?

RAMBERT. *Ibidem.*

APPENDICE XIII

Le département de l'instruction publique du canton de Vaud adressait en mars, aux autorités scolaires, une circulaire dont les extraits suivants suffiront à démontrer l'opportunité :

Le département attache une grande importance à la correction orthographique ; mais il croit, d'autre part, qu'on a souvent outrepassé à cet égard les exigences légitimes. Le nombre des difficultés orthographiques est pour ainsi dire infini, et l'on peut toujours, dans ce domaine, prendre en faute les élèves les mieux préparés. C'est ce qui avait lieu précédemment : l'imprévu de la dictée d'examen tenait le maître en haleine toute l'année, et c'est sous l'influence de cette préoccupation exclusive qu'on en est venu à sacrifier à des particularités orthographiques ou syntaxiques, la meilleure partie de l'enseignement du français. Le département pense que cet abus prendrait fin par la suppression de la dictée d'examen, la correction orthographique trouve sa juste mesure dans la composition des élèves. C'est ce mode de faire qui est adopté pour les examens des recrues. On demande au jeune homme de traiter un sujet : s'il sait trouver des idées, les exprimer en termes propres et dans un ordre logique, et qu'il écrive le tout correctement, il obtient la note maximum ; si la composition est satisfaisante quant au fond, tout en présentant quelques incorrections orthographiques, la note est diminuée ; si le fond et la forme font également défaut, l'appréciation descend encore. Rien n'est plus simple, ni plus équitable. Une composition d'une page papier écolier, écrite sans faute, dénote une bonne orthographe. L'école primaire ne doit pas viser plus loin, sous peine de se perdre, comme elle le fait aujourd'hui, dans des complications sans résultats utiles.

La suppression de la dictée d'examen pourrait cependant sembler une mesure trop absolue, et le département a jugé préférable de maintenir cette épreuve, mais en la rendant facultative. L'essentiel est que les instituteurs soient assurés contre le retour des dictées à difficultés accumulées, et qu'ils puissent, avec sécurité, consacrer plus de temps aux autres exercices de langage. Les commissions des écoles agiront donc à cet égard comme elles le jugeront à propos. Pour le département, l'examen essentiel sera celui de la composition.

Nous invitons les commissions d'écoles à modérer leurs exigences dans l'examen de grammaire. Il est un certain nombre de particularités dites syntaxiques qui ont tenu jusqu'ici la première place dans l'enseignement grammatical. Or, ces particularités n'appartiennent pas à la langue des enfants qui font leur instruction à l'école primaire ; un tel enseignement leur est étranger, il demeure incompris et il absorbe un temps considérable sans profit réel. On ne rencontre les difficultés de cette nature que dans le style compliqué des écrivains et dans les grammaires ; il n'est pas raisonnable d'occuper les élèves primaires de choses si difficiles et si subtiles, alors que ces élèves manquent de mots et d'expressions pour dire les choses les plus simples.

Cette partie de la grammaire ne figure d'ailleurs au plan d'études de 1868 qu'en vue des élèves les plus avancés. Nous prions les commissions des écoles et les instituteurs de la faire simplement disparaître du programme annuel. Nous rangeons au nombre des particularités grammaticales dont l'étude peut être à peu près entièrement supprimée : le pluriel des substantifs compléments ; les règles du participe passé, sauf les deux ou trois cas les plus simples ; tout, quelque, même ; anomalies dans le genre des noms, etc.

Ces particularités ont formé, jusqu'ici, dans bien des écoles, le programme grammatical du degré supérieur. Or, en y réfléchissant, on trouve qu'elles ne sont qu'une toute petite partie de la langue, et l'on s'étonne qu'elles prennent une si grande place dans l'enseignement, au détriment de l'étude des choses essentielles.

Le département désire qu'on ne se méprenne pas sur ses vues ni sur

ses intentions. Il n'entend pas diminuer l'importance de l'enseignement du français ; il veut, au contraire, lui rendre toute son efficacité, en substituant l'étude de la langue elle-même à celle de quelques difficultés spéciales qui tiennent trop de place dans l'enseignement grammatical. Le département cherche à réaliser une réforme désirée depuis longtemps ; mais il estime que cette réforme ne sera possible que lorsqu'il sera nettement établi que le programme de langue française doit être simplifié en certains points. Les instituteurs ne peuvent, à la fois, rester chargés du bagage grammatical actuel et satisfaire aux recommandations que nous donnons depuis plusieurs années dans nos circulaires. Ils n'en ont ni le temps ni les forces. Nous leur demandons de faire des exercices d'intuition et de langage avec les plus jeunes élèves, de s'assurer que les lectures ont été comprises, par l'exercice du compte-rendu, de soigner l'étude du vocabulaire, de multiplier les exercices de phraséologie et de composition, et de ne pas négliger la mémorisation ni la récitation de fragments de prose et de poésie : une telle augmentation de travail n'est possible que s'il y a diminution correspondante sur d'autres points. Tels sont les motifs pour lesquels le département réduit les exigences en matière d'orthographe, en les limitant à celle d'une composition, et supprime l'enseignement des particularités grammaticales dont il a été parlé plus haut.

Cette transformation de l'enseignement du français ne peut se faire sans heurter des idées reçues et des habitudes prises. Nous demandons aux autorités scolaires et aux instituteurs de bien vouloir néanmoins donner tous leur concours à l'essai de réforme que nous leur proposons. Nous croyons pouvoir les assurer que la pratique du nouveau système fera tomber bien des objections, et le témoignage d'un certain nombre d'instituteurs qui ont suivi les directions de notre circulaire du 4 septembre dernier nous confirme dans cette certitude. Nous recevrons d'ailleurs avec plaisir les observations critiques ou approbatives qu'on voudra bien nous communiquer sur cet objet.

Les compositions seront appréciées d'après le système des examens de recrues, tel qu'il est exposé plus haut. Cette double épreuve ne comportera qu'une seule note, résultant à la fois de la valeur du fond et de la correction orthographique de la composition. Il importe de tenir compte moins du nombre de fautes que de la gravité de celles-ci : les fautes contre l'orthographe d'usage et les simples fautes d'inattention doivent être jugées moins rigoureusement que les fautes contre les règles d'accord grammatical.

Il sera accordé deux heures pour la composition, afin de laisser aux élèves le temps d'en faire séance tenante une copie soignée. Ce temps écoulé, l'examinateur rappellera aux élèves qu'on tiendra compte des fautes d'orthographe dans l'appréciation, il les invitera à relire leur composition spécialement au point de vue de la correction orthographique, et il leur donnera un quart d'heure en plus pour ce travail. Les commissions d'écoles qui jugeront que cette épreuve n'est pas suffisante pourront y ajouter une dictée. Une colonne est réservée dans le tableau pour l'inscription des notes résultant de cet examen facultatif.

L'examen de lecture devra être suivi d'un compte-rendu oral, et la note maximum ne sera assignée que si l'élève montre qu'il a compris ce qu'il vient de lire.