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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 9 (1873)

Heft: 24

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 20.08.2025

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

SAINT-IMIER. 15 DÉCEMBRE 1873

9e année. N° 24.

L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE PAR

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE

paraissant le 1er et le 15 de chaque mois.

SOMMAIRE. — Un mot sur l'éducation populaire en Angleterre — La question de l'instruction du peuple au Conseil national. — Loi sur l'instruction publique du canton de Genève. — Correspondance jurassienne. — Dictée orthographique. — Partie pratique. — Erratum.

Un mot sur l'Education populaire en Angleterre.

« Pendant longtemps, nous avons négligé l'éducation
» du peuple, oubliant que la prospérité durable de ce
» grand empire dépend surtout du développement moral
» et intellectuel des masses. »

Sir J. PAKINGTON.

Il y a longtemps que nous n'avons attiré l'attention de nos lecteurs sur la situation des écoles dans la Grande-Bretagne. Nous attendions pour le faire la communication de plusieurs feuilles anglaises qui nous faisaient défaut et des renseignements plus positifs sur les organes pédagogiques du Royaume-Uni. Une partie de ces renseignements

nous sont parvenus, ainsi que certaines feuilles pédagogiques dont, grâce à l'obligeance d'un honorable eccclésiastique anglican, nous avons pu prendre une connaissance qui nous a été utile.

L'envoi régulier du *School Board Chronicle*, que nous devons à des amis établis en Angleterre, nous a permis de jeter un coup d'œil plus attentif encore sur le mouvement scolaire très-intense qui a suivi les mémorables discussions du parlement et l'*Education Act,* qui a enfin rompu avec le système, où tout était laissé à l'initiative privée et à celle des grandes sociétés qui se disputent la direction des esprits et dont nous parlerons tout à l'heure. Un ministère de l'instruction publique a été institué, et des subsides accordés à toutes les écoles qui se soumettent à la surveillance de l'Etat. Des *School boards* ou *commissions scolaires* se sont établis dans tous les centres de population un peu considérables. A en juger par les comptes-rendus des journaux, du *School board chronicle* entre autres, une grande activité règne dès lors dans le champ de la vie publique, où les compatriotes de Lancaster apportent leur ténacité d'esprit et leur persévérance ordinaires. Des *Meetings* nombreux ont lieu et toutes les questions qui concernent les écoles sont discutées avec ardeur, franchise et parfois aussi avec une grande connaissance de cause. Londres, cela va sans dire, donne l'exemple. La première chose à faire pour rendre la fréquentation possible étant la création de locaux capables de contenir la population écolière, on a dû commencer par agrandir les anciens et en construire de nouveaux. Ainsi un bâtiment pour 1100 enfants a été construit pour le quartier de la Tour Hamlet et de la Cité, sur les plans de M. John High. Ces écoles sont en même temps pensions alimentaires; ainsi l'école d'*Ipswich*, qui a donné le signal de ces établissements salutaires, dont la création apporte un précieux contingent à l'histoire des faits scolaires dans la Grande-Bretagne.

Lorsqu'il fut question de créer l'école-pension d'*Ipswich*, les esprits superficiels pouvaient avoir des doutes sur la nécessité d'un établissement pareil dans une ville, où sur 40,000 âmes de population, on trouvait comparativement si peu de familles pauvres et inoccupées, où les ouvriers et même les journaliers habitent des maisons décentes et séparées les unes des autres, et où enfin on ne trouve qu'un bien petit nombre de gens vivant de demi-mendicité et de raccrocs. Les écoles ne manquaient pas non plus; dans une demi-douzaine de districts, il y avait des écoles assidu-

ment fréquentées et admirablement dirigées par la société nationale ou par la société britannique et les congrégations wesleyennes.

Mais lorsque les actes du parlement eurent ouvert une nouvelle voie aux amis de l'éducation populaire et qu'au lieu de s'en tenir à des approximations trompeuses, on voulut aller au fond des choses et qu'on fit un recensement sérieux, il se trouva qu'en réalité à Ipswich même, ce théâtre de l'activité de tant d'hommes voués aux intérêts scolaires, la place manquait pour plus de 3,000 enfants en état de recevoir une instruction régulière.

Une fois que ce fait eut été porté à la connaissance du public, la commission instituée pour y remédier s'est vouée à sa tâche avec un dévouement incroyable et au-dessus de tout éloge.

Parmi les divers obstacles que rencontre l'organisation des écoles nouvelles, il faut mettre en première ligne la question confessionnelle, les diverses sectes et congrégations tenant à s'accentuer à l'école. Aussi pour faire droit à l'opinion publique et aux convictions individuelles, a-t-il fallu en plusieurs endroits continuer à lire la Bible et à l'expliquer aux enfants. Mais on a ainsi mécontenté les catholiques, qui retirent leurs enfants ou ne les envoient pas dans ces écoles. Dans certaines localités, on a dû rédiger des formulaires de prières qui aillent à tous les cultes.

Les écoles *indénominationnelles* établies pour suppléer à l'insuffisance des écoles confessionnelles, tant sous le rapport de l'instruction elle-même qu'au point de vue des locaux malsains et insuffisants ouverts aux enfants, ont néanmoins donné une grande impulsion à l'instruction publique. Elles ont accompli de grands et glorieux résultats dans toutes les classes de la société.

En plusieurs endroits, les *School boards* ont introduit le système des *Jardins d'enfants*, et il y a lieu d'espérer que cette institution se propagera dans le Royaume-Uni et s'y généralisera de plus en plus, au grand avantage de l'instruction populaire, qui y gagnera en *qualité* et en *quantité*.

Nous nous servons de cette expression après Stuart Mill, le grand économiste qui, en dépit des améliorations accomplies en Angleterre depuis quelques années, y trouvait encore l'instruction mauvaise et en *quantité* et en *qualité*. Comment un pays si riche, si commerçant, si puissant, si jaloux de sa renommée a-t-il pu rester en arrière des autres nations en fait d'éducation populaire? Pendant qu'en Ecosse une loi du roi Jacques VI Stuart avait établi une école

par paroisse et que l'Eglise presbytérienne favorisait l'école de manière à faire des Ecossais du XVIIIe siècle un des peuples les plus instruits de l'Europe, la rivalité des sectes et l'individualisme étouffaient l'école dans la Grande-Bretagne proprement dite.

Les premiers progrès de l'éducation populaire ne datent que de la fin du siècle dernier, où un ecclésiastique anglican, André Bell, apporta de l'Inde à Londres les premiers procédés de l'enseignement mutuel.

Joseph Lancaster suivit l'exemple de Bell et acquit une plus grande renommée en dehors de l'île que le rénovateur lui-même.

Mais quel que fût le retentissement donné aux écoles lancastriennes, le succès fut tout local.

La question religieuse d'ailleurs avait été soulevée par l'esprit de secte.

Deux grandes sociétés, protectrices de l'éducation, s'étaient formées autour de Bell et de Lancaster : la SOCIÉTÉ NATIONALE et la SOCIÉTÉ BRITANNIQUE et ÉTRANGÈRE, animées de tendances religieuses différentes; l'une se rattachant à l'Eglise anglicane, l'autre non confessionnelle. Ces deux sociétés se firent une guerre très-vive dans laquelle Lancaster succomba.

Deux autres sociétés se sont formées depuis lors; une société wesleyenne et une société catholique. Mais l'influence de toutes ces associations demeurait circonscrite à un certain nombre d'écoles et n'avait de prise que sur une partie de la nation.

Il n'y avait en Angleterre que deux écoles normales. Aussi, la Grande-Bretagne continuait-elle à se traîner misérablement à la remorque des nations civilisées, et les maîtres médiocres ou nuls ne faisaient-ils pas défaut sur la terre de John Bull, lorsque les efforts des hommes soucieux de l'avenir de leur pays parvinrent à attirer l'attention du parlement sur la triste situation de l'instruction du peuple anglais. Une enquête eut lieu en 1803 et mit à nu la triste situation de la nation à l'endroit de l'instruction du peuple.

On ne trouva qu'un enfant sur 1,171 habitants qui fréquentât les écoles. Cette première enquête n'eut cependant aucun résultat pratique.

Dans la période qui suit (de 1803 à 1833) nous ne trouvons de faits dignes de remarque que les tentatives du célèbre socialiste Robert Owen, le fondateur de la colonie ouvrière de New-Lanark, en Ecosse, à laquelle était attachée une école élémentaire, qui s'ouvrit le premier janvier 1816, et

dont le système éducatif, qui reposait uniquement sur la persuasion, faisait l'objet d'un entretien sérieux dans la cellule du P. Girard à Fribourg, entre le réformateur anglais et le moine fribourgeois en 1818.[1])

Mais l'école tomba avec la colonie de New-Lanark, en dépit de l'appui que prêtait au fameux socialiste un homme d'Etat et orateur plus célèbre encore, lord Brougham, le même qui s'écriait à la Chambre des Communes, dans un transport d'enthousiasme: « un jour viendra où ce sera l'instruction et non le canon qui sera l'*arbitre* des destinées de l'Europe. »

La preuve que Brougham voulait sérieusement le progrès de l'éducation, c'est l'initiative hardie qu'il prit en 1833, où il menait de front la réforme scolaire et la réforme parlementaire, et parvint, de concert avec lord Russel, à faire adopter, par le parlement, le principe jusque-là si passionnément contesté de l'intervention de l'Etat en matière d'enseignement primaire. Mais ce ne fut cependant que tout à fait de nos jours que cette intervention est devenue une vérité c'est-à-dire depuis la loi de 1847 amendée en 1862 et 1870.

La somme dépensée par l'Etat en Angleterre pour l'instruction primaire est d'un million et demi de livres sterling. Mais le bureau central est absorbé par les fonctions administratives, qui ne lui permettent pas de s'occuper de l'enseignement.

Le système anglais a beaucoup d'autres inconvénients, que le défaut d'espace nous empêche de retracer ici. Nous renvoyons le lectenr qu'intéresserait la question, au grand ouvrage publié par M. Emile de Laveleye, sous le titre de l'*Instruction du Peuple*, et dont nous avons donné un compte-rendu dans ces colonnes.

Il y aurait aussi à comparer l'état scolaire de l'Irlande et de l'Ecosse avec celui de l'Angleterre, dont il diffère complètement. Nous nous réservons de le faire dans une autre occasion.

Nous ne clorons cependant pas cet article sans mentionner le développement qu'a pris la presse pédagogique, depuis quelques années surtout, dans l'Ile britannique.

L'un des plus anciens journaux scolaires est *The Educational Times*, qui en est à sa 26e année et qui est surtout

---

1) On the all important subject of the best mode of forming the character of all from the birth. Lettre de Robert Owen à Alex. Daguet, datée de Sewenwarks, 1er janvier 1858.

le journal des maîtres (preceptors), *the Educational Reporter*, qui en est à sa 5e année, *the School Master* qui paraît depuis 4 ans, *the National Education League*, feuille mensuelle paraissant depuis cette année à Birmingham par les soins de Francis Adams.

Ce ne sont là que quelques-unes des feuilles publiques auxquelles a donné naissance le mouvement scolaire dans l'Angleterre proprement dite.

A. DAGUET.

La question de l'instruction du peuple au Conseil national.

La Société des instituteurs suisses, dans sa réunion d'automne en 1871, avait demandé que la nouvelle Constitution fédérale consacrât un article relatif à l'éducation populaire. Ce vœu du corps enseignant ne semblait pas avoir trouvé grand écho dans les sphères officielles. Mais certains événements de la vie politique et religieuse sur lesquels nous ne voulons pas revenir dans nos colonnes, déterminèrent un changement dans les dispositions des représentants de la nation et, partant, dans les délibérations auxquelles a donné lieu la révision constitutionnelle reprise en sous-œuvre par les Chambres. Trois jours durant la question de l'éducation populaire a été discutée contradictoirement à Berne par les orateurs du parti radical et ceux du parti opposé, au nombre de 25. De ces débats prolongés, il est sorti un article conçu en ces termes : *la Confédération a le droit d'ériger et d'entretenir, outre l'Ecole polytechnique, une université et d'autres établissements supérieurs d'instruction publique.*

Les cantons pourvoient à une instruction primaire suffisante, laquelle doit être exclusivement sous la direction de l'autorité civile. L'instruction primaire est obligatoire et gratuite dans les écoles publiques.

La Confédération peut établir des règles sur les conditions exigées de l'école primaire, de même que sur les conditions de l'obligation.

Les écoles publiques doivent être organisées de manière à pouvoir servir à toutes les confessions religieuses sans préjudice de la liberté de croyance et de conscience.

« Si la Constitution fédérale, dit l'*Educatore ticinese* du 1er décembre, est adoptée et que cet article passe, ce sera un pas fait en faveur des écoles populaires. »

La *Schweizerische Lehrer-Zeitung* s'associe aux appréciations élogieuses de l'*Educatore ticinese* et attribue le progrès de

la question aux agissements inconsidérés du parti qui y était opposé.

Il donne les noms des 67 députés qui ont voté pour et des 59 contradicteurs.

La *Lehrer-Zeitung* ajoute que si la Constitution fédérale est acceptée, l'Ecole aura fait plus de conquêtes que n'en espérait et désirait pour elle le Lehrer-Verein dans l'énoncé de ses vœux.

Car il résulterait (c'est l'interprétation de la *Lehrer-Zeitung*): 1° que la direction de l'Ecole serait exclusivement laïque; 2° que l'Ecole serait obligatoire, gratuite; 3° que la Confédération pourrait dicter des conditions pour l'enseignement populaire, ainsi que pour la manière de former les instituteurs; enfin l'Ecole deviendrait commune aux diverses confessions et par là même se verrait dépouillée de son caractère confessionnel. A. D.

Loi sur l'instruction publique du canton de Genève.

Il y a beaucoup à dire au sujet de cette loi sur l'instruction publique, s lentement élaborée *en projet* et si rapidement votée sous l'influence de questions trop palpitantes pour laisser beaucoup de place à d'autres intérêts. Convenons donc sincèrement que le résultat obtenu comme rénovation scolaire n'a pas plus réalisé nos espérances que les légitimes aspirations du pays. Mais, avant d'entrer dans certains détails, nous allons tâcher d'indiquer un ou deux points sur lesquels nos honorables magistrats ne nous paraissent pas avoir suffisamment tenu compte des opinions légalement exprimées par voie de pétition aussi bien qu'au moyen de la presse. A ce propos, nous sommes pourtant heureuse de faire une réserve en faveur de la décision qui admet les jeunes filles aux études supérieures. Ceci est un réel progrès, dont nous remercions bien sincèrement nos législateurs, avec le regret de n'en pouvoir faire autant au sujet des écoles complémentaires, dont on nous a donné *le mot* sans *la chose*. En effet, une des premières conditions de réussite pour cette institution était de placer les leçons sur la *journée*, comme cela se pratique ailleurs. Il serait superflu de démontrer pourquoi, à Genève, il ne convient pas de faire circuler des jeunes filles dans la soirée, et nous savons que, là-dessus, l'assentiment des familles et du corps enseignant nous est parfaitement acquis. Cependant, on pourrait encore prendre son parti des heures fixées pour cet objet, si un second inconvénient très-grave aussi ne ressortait de ce défaut d'organisation.

Il est positif que les apprentis sont surchargés de travail durant une journée beaucoup trop longue au double point de vue hygiénique et humanitaire. Des leçons scindant ce labeur en deux espaces à peu près égaux eussent, à cet égard, produit d'heureux effets et les études y eussent beaucoup gagné. Mais

quel effort d'application attendre d'enfants accablés de lassitude à la fin de leurs travaux ? car sait-on bien ce qui se passe chez les patrons ? L'ouvrage *doit* se faire, coûte que coûte, avec un personnel déterminé, dont les attributions de l'apprenti représentent pendant 12 heures toutes les menues exigences ; au lieu donc de travailler selon son âge, celui-ci devra se récupérer, par une hâte et un déploiement de force exagéré, des deux heures facultatives qu'on lui accordera, si on les lui accorde ; et comme les patrons ne verront point leurs intérêts garantis par la restitution du temps perdu, telle que nous l'avions proposée, ils ne se feront guère de scrupule à cet égard, en sorte que, loin d'avoir amélioré la situation de l'enfant, ainsi que les membres du Congrès scolaire en avaient exprimé le désir, notre loi la lui rendra plus dure, faute au Corps législatif d'avoir pris une mesure radicale en votant l'*obligation*.

Un autre fait, plus grave encore, enlève, à cette soi-disant *école complémentaire* le cachet spécial qui appartient à ce genre d'institution, et sans lequel elle n'offrira jamais que des résultats insuffisants et tronqués. Ce fait, au reste, se répète par trop chez nous, en cet ordre de choses, et nous en appelons à l'opinion publique pour lui faire son procès ; n'est-il pas anormal de voir nos écoles de jeunes filles tomber de plus en plus sous la seule direction des hommes ? La nouvelle loi semble, sous ce rapport, renchérir encore sur l'ancienne; car tandis qu'un article de nos conclusions portées devant le Grand-Conseil par la Société des instituteurs, demande que l'école complémentaire des filles soit confiée à des femmes, les législateurs se sont empressés de remettre ces leçons à messieurs les régents, en sorte que, bien loin d'obtenir, pour notre jeunesse féminine, une *éducation* familiale large et suffisamment comprise de *celles* seules qui en connaissent et les exigences et les ressources, c'est-à-dire des *institutrices*, nous aurons de nouveau des *leçons* et des *leçons* et, qui pis est, des *leçons du soir !...*

Comment donc espérer pour nos jeunes filles le développement gradué de la *conscience* et du *cœur*, seuls véritables moyens d'action de la femme ? Comment attendre ce résultat d'un enseignement masculin ne visant qu'à la science ? La science ! c'est une bien belle chose ; mais sans l'ampleur, sans l'élasticité et l'élévation des idées, sans cette exquise délicatesse de sentiments, qui, bien dirigée, rend notre sexe apte à comprendre toutes les misères comme toutes les grandeurs, par conséquent à influer sur les unes et les autres pour une large part, sans cela, disons-nous, qu'est-ce pour nos filles que la seule science ? Une augmentatien de ressources matérielles ? Soit ; puis, une féconde mine de pédanterie de toute espèce.

L'instruction ne doit pas être le *but*, mais le *moyen*. Elle est la lumière et non la route. En éclairant l'intelligence humaine, nous devons donc tendre surtout à en faire bénéficier moralement la société, sous peine d'y introduire de nouveaux dissolvants.

Or, bien que par sa constitution même la femme ait une sphère d'activité déterminée, et qu'en vertu de ce fait, nos moyens d'action paraissent resserrés dans un cercle assez borné, il n'en est pas moins vrai que tout occultes que soient ces moyens, il se passe dans le monde peu d'événements auxquels, de

près ou de loin, notre influence reste étrangère, et depuis Eve jusqu'à nos jours, l'humanité n'a cessé de la subir sans consentir à la reconnaître.

Il serait plus logique d'en faire un élément de progrès pour tout et pour tous en travaillant loyalement à développer, à équilibrer, l'admirable organisation de la femme, ce qui n'aura jamais lieu par la *seule instruction*, mais bien et seulement par les efforts combinés des lumières intellectuelles et de l'*éducation*.

Déniera-t-on aux femmes supérieures les aptitudes nécessaires pour élever les jeunes filles, ou trouve-t-on plus naturel de confier exclusivement ce soin aux hommes, précisément lorsque, pour les élèves, de saines instructions sur leurs devoirs deviendraient urgentes ? — Nous soumettons cette question au public, assez bon juge en ces matières, avec prière de décider si la réponse qu'y a faite la nouvelle loi est bien celle qu'il aurait désirée.

Mme Sophie Dufaure.

CORRESPONDANCE JURASSIENNE

Noirmont, le 4 décembre 1873.

Je me félicite d'avoir trouvé un contradicteur à propos du compte-rendu sur l'*Abécédaire abréviatif* que j'ai eu l'honneur de vous adresser au mois d'août dernier, et que vous avez inséré dans le n° du 1er septembre. Il me fournit l'occasion d'affirmer de nouveau mon opinion sur une innovation de la plus haute importance, de la justifier par des arguments de plus en plus concluants et enfin de réfuter les objections des partisans des méthodes déjà connues.

La question en litige présente un intérêt si considérable, elle préoccupe à si juste titre les maîtres de l'enfance, que je suis certain d'avance que vos abonnés attendent impatiemment une réplique à une attaque qui, à défaut de logique, ne manque pas de véhémence et sent même l'aigreur; ce qu'on devrait éviter avant tout dans une discussion pédagogique.

Tous les instituteurs qui connaissent la *méthode abréviative*, qui ont lu la critique que *l'instituteur de la Rauracie* (1 a cru devoir faire, seront convaincus qu'il n'a fait de cette méthode qu'une étude superficielle, qu'il l'apprécie d'autant moins favorablement qu'il la connaît moins, en un mot,

(1) L'auteur de cette lettre a cru devoir mettre ici un point d'interrogation. Il se trompe, c'est bien un instituteur du Jura qui est le contradicteur de M. Erard, et nous le prévenons même que nous n'insérerons la réplique, s'il en a une à faire, que s'il consent à signer en toutes lettres.

La lettre que nous publions *in extenso* est un peu longue, mais on ne pouvait en retrancher une partie sans mutiler la pensée et l'argumentation de l'honorable auteur. La question, d'ailleurs, est intéressante et mérite l'attention des hommes d'école. (Note du Rédacteur en chef).

qu'il s'en est fait une opinion tout-à-fait fausse, parce qu'il ne l'a point approfondie, ni surtout mise en pratique avec le vif désir de réaliser les remarquables effets qu'on lui attribue. Subissant le sort assez fréquent des réformes qui froissent les idées acquises, les habitudes contractées, *l'appellation percutive ou phonétique* est jugée par lui sommairement. Il se déclare hardiment partisan de la non-épellation, oubliant ou paraissant ignorer que ce procédé est depuis longtemps condamné comme trop synthétique, par conséquent peu élémentaire et qui plus est illogique, comme je le prouverai tout à l'heure. A coup sûr, les méthodes avec épellation laissent beaucoup à désirer et ce qui le témoigne, c'est le besoin qu'éprouvent les instituteurs de s'en affranchir, autant pour ménager leurs forces que pour accélérer le progrès de leurs élèves ; toutefois, il n'y a pas de doute qu'elles sont encore préférables à la non-épellation, en raison de leur caractère analytique et déductif.

L'argumentation de mon adversaire repose sur deux considérations erronées :

1° Suivant lui, les syllabes sont les éléments des mots écrits ;

2° C'est spécialement à la vue et non à l'ouïe qu'il faut s'adresser pour apprendre à lire.

Pour me servir des expressions dont il s'est servi, je dirai que je m'inscris en faux contre ces deux assertions.

S'agit-il des mots parlés? oui, les syllabes en sont les éléments proprement dits. Mais s'il s'agit de mots écrits au moyen de signes qui représentent tantôt des sons, tantôt des articulations, il est évident que les voyelles et les consonnes sont les éléments réels. Or, lire n'est autre chose que *traduire l'écriture* : 1° par les yeux ou par le tact ; 2° par la parole.

Au point de vue phonographique, c. à. d. de l'écriture, les lettres jouent le rôle essentiel; elles sont *les éléments primaires*. C'est par leur combinaison qu'on représente les diverses syllabes ou *éléments secondaires*. Pour que les syllabes devinssent des éléments proprement dits de l'écriture et par suite de la lecture, il faudrait un signe spécial pour chaque syllabe. Quelle multitude d'hiéroglyphes ne faudrait-il pas dans ce système ! La notation alphabétique est infiniment plus simple, plus savante, plus ingénieuse. Eh bien ! tout l'art de lire consiste uniquement à s'en rendre compte, puisque la lecture n'est que la traduction de la parole.

Sans contredit, au point de vue de la voix et de l'ouïe, le mot vanité se compose de trois émissions vocales *va-ni-té*, de trois syllabes articulées ; mais pour la vue et le tact, il est formé de six lettres, trois consonnes et trois voyelles.

Pour apprendre à lire aux aveugles, on leur enseigne d'abord les lettres. Quand ils passent à l'étude des syllabes, ils ne s'en rendent compte qu'en palpant le relief des signes. Les doigts jouent dans cette circonstance le rôle de l'œil chez ceux qui peuvent utiliser cet organe. Quand on veut enseigner la lecture aux sourds-muets, le même phénomène se présente dans des conditions encore plus frappantes. C'est par lettres qu'ils s'expriment. Pour eux la syllabe n'existe pas. Qui les a vu communiquer, a dû remarquer avec

quelle attention ils suivent les différents mouvements des doigts de la main de la personne qui leur traduit sa pensée. Chacun de ces mouvements est une lettre.

Ainsi, il n'y a pas de doute, pour ceux qui voient et qui parlent, aussi bien que pour les aveugles et les sourds-muets, les lettres et non les syllabes sont les éléments proprement dits de la lecture.

J'en conclus que les méthodes syllabiques ou synthétiques sont fondées sur une hypothèse tout-à-fait erronée. Il n'en est pas ainsi de la *méthode abréviative*. Son principe est identiquement le même que celui de l'écriture. Elle réduit tout le travail de l'apprenti lecteur à l'étude pure et simple des voyelles et des consonnes monogrammes ou polygrammes. Dès que l'enfant les connaît parfaitement, il commence à déchiffrer des phrases ayant un sens complet, habilement graduées de façon à embrasser toutes les combinaisons littérales. C'est là un avantage immense, à cause de l'intérêt extrême que l'élève éprouve immédiatement à cette étude si aride, si ennuyeuse. La méthode abréviative le dispense de l'étude des syllabes et supplée à l'épellation fastidieuse par l'analyse, grâce à un système *d'appellation rationnelle* des consonnes qui permet *leur juxtaposition immédiate* avec les voyelles. Ce procédé consiste à donner pour appui aux consonnes un *eu* initial très-radouci au lieu d'un *e* final. Grâce à cet artifice, il n'existe plus pour l'oreille de solution de continuité entre les consonnes et les voyelles. Une pratique très-attentive de *l'appellation percutive* ou *phonétique* m'a convaincu de son excellence.

Le reproche que lui fait mon contradicteur est vraiment étrange et prouve qu'il ne s'est pas bien rendu compte de la question qu'il examine et tranche avec un sans-gêne parfait. *L'appellation* percutive a, suivant lui, le tort de mettre particulièrement l'oreille en action. Eh oui! sans doute; mais c'est justement pour cela qu'elle est manifestement supérieure à l'ancienne et à la nouvelle épellation, qui induisent l'élève en erreur. Dites, par exemple, à l'enfant : eff.. a.. cé, il croira que cela signifie *effacez* et non pas *fac*, si vous lui dites fe.. a.. ke, il ne verra pas davantage où vous en voulez venir ; mais qu'il dise doucement et rapidement *euf.. a.. euc..*, il saisira facilement que cela fait *fac*, puisqu'il le dit à peu de chose près.

Qu'on se rappelle ce que j'ai dit des sourds-muets et des aveugles. Les premiers savent lire dès qu'ils connaissent les lettres, car pour eux il n'y a pas de syllabes. Il n'en est pas de même des aveugles et des *voyants-parlants*.

Après avoir constaté la composition littérale d'un mot, soit par le tact, soit par les yeux, il leur reste à traduire par la parole. Voilà la difficulté capitale que n'ont pu trancher les méthodes précédentes. Eh bien, il suffit, pour la faire disparaître, de donner pour appui aux consonnes un *eu muet* initial presque insensible, parce que de cette façon, elles se confondent avec les voyelles pour former des syllabes articulées.

Pour s'en convaincre il suffit de lire la phrase suivante ou toute autre, en ayant soin de nommer les consonnes comme je l'indique : Jérome dira la vérité (Lisez lettre à lettre rapidement comme suit : eu*J*.. *é*.. eu*r*.. *o*.. eu*m*.. *e*.. eu*d*.. *i*.. eu*r*.. *a*.. eu*l*.. *a*.. eu*v*.. *é*.. eu*r*.. *i*.. eu*t*.. *é*). En ne perdant pas de

vue qu'il faut lire les signes rapidement, ce qui est très-facile à l'élève connaissant parfaitement les lettres, on voit que les consonnes s'appliquent sur les voyelles, qu'elles se soudent et se fondent avec elles. Dès lors, il est clair qu'après avoir déchiffré de cette manière un grand nombre de phrases *ad hoc*, l'enfant est initié au principe de la lecture, qu'il se rend parfaitement et intuitivement compte du rôle de la consonne par rapport à la voyelle, sans qu'on soit obligé pour cela de lui donner des explications qu'il ne comprendrait pas. L'appellation percutive ou phonétique parle à l'œil et à l'ouïe et c'est pour cela qu'elle est infiniment plus avantageuse que l'ancienne et celle dite de Port-royal, lesquelles sont une source de difficultés pour l'apprenti lecteur. Aussi Bulwer-Lytton s'écriait-il que les méthodes de lecture sont fondées sur une *fausseté monstrueuse* et qu'elles sont le désespoir des mères. Puissé-je en avoir bien fait comprendre le motif! — La supériorité de la méthode abréviative sur la non-épellation est encore plus évidente, car ce système est un expédient tout à fait empirique, je maintiens cette expression, puisqu'il n'établit aucune filiation entre les lettres et les syllabes, pas plus qu'entre les diverses classes de syllabes. J'ai démontré d'ailleurs que ce système est contradictoire avec la convention phonographique, et ses partisans le comprennent si bien qu'ils débutent par apprendre l'alphabet aux enfants.

Au procédé si simple, si élémentaire et si logique que j'ai signalé, *l'instituteur de la Rauracie* oppose un procédé extrêmement bizarre, qu'il essaie de justifier d'une façon très-originale et complètement en désaccord avec ses principes.

Le son ou syllabe [1], dit-il, est un dans sa forme (non, s'il s'agit du son écrit) et dans son effet ; il engendre le mot *comme l'eau engendre la rivière, qui n'existerait pas sans eau!!!* Un La Palisse n'aurait pas dit autrement. Malheureusement comparaison n'est pas raison. Mais poursuivons : « Supposons, dit mon adversaire, qu'il s'agisse d'enseigner à l'élève la syllabe *ab*, « nous dirons à notre élève, en la lui montrant : Voilà ce que tu connais (a), « voici ce que tu ne connais pas (b) ; si *a* était UNE CLOCHE (sic)! et *b* son « BATTANT (sic)! et qu'on frappât *a* contre *b* (la cloche contre le battant! oh! « oh!) voici ce qu'on entendrait: *ab*. Dis-le avec moi, dis-le tout seul. « Bien! »

Il vous plaît de le dire ; permettez-moi, toutefois, de n'être pas de votre avis : vous aurez beau faire, vous ne parviendrez pas à persuader à l'enfant que *a* est une cloche, ou tient lieu d'une cloche, non plus que *b* est son battant. Mais, admettons-le pour vous faire plaisir, car j'entends bien ce que vous voulez dire par là; croyez-vous qu'il y ait beaucoup d'instituteurs qui se résignent à appliquer un procédé aussi étrange ? Faudra-t-il répéter cette explication pittoresque pour chaque syllabe ? Non, n'est-ce pas ? Alors vous tomberez en plein dans l'empirisme, c'est-à-dire que vous enseignerez les

---

(1) Mon contradicteur confond à tort le son et la syllabe. Il y a deux sortes de syllabes : 1° les sons purs ou inarticulés ; 2° les sons articulés ou syllabes proprement dites.

syllabes à force de temps, à force de répétitions fastidieuses, par routine. J'aime infiniment mieux faire dire à l'élève, sans tant de commentaires (lisez rapidement) : a... eub, i... eub, o... eub, etc., car il saisira facilement et tout de suite que cela fait ab, ib, ob, etc., pour peu qu'il prononce assez faiblement l'*eu* initial qui accompagne les consonnes. Il n'en sera pas de même si vous dites : a... bé, i... bé, o... bé, pas plus que a... beu, i... beu, o... beu.

Maintenant, tâchez de m'expliquer pourquoi vous montrez la consonne, puisque selon vous la syllabe est une dans sa forme et dans son effet.

Pour donner le change, vous prétendez qu'il ne suffit pas à l'élève de connaître les voyelles et les consonnes monogrammes et les polygrammes, et vous indiquez comme éléments une multitude de signes hétéroclites, avec ou sans apostrophe, sans compter les thm, lph, obr, xcb, xph, etc. Croyez bien, Monsieur, que l'élève qui apprend à lire au moyen de la méthode abréviative n'a pas besoin d'étudier tout cet attirail. D'ailleurs, osez-vous prétendre que l'enfant ne sait pas lire, lorsqu'à première vue il ne peut déchiffrer Kamtschatka, Potchefstrom et autres semblables ? — Non ? — Alors, ne vous mettez pas en frais pour un bagage inutile, dont la recherche vous a probablement coûté plus de temps qu'il n'en faudrait à l'enfant pour l'apprendre. L'essentiel c'est de l'initier au principe de la lecture par de nombreuses applications. Une fois ce premier résultat obtenu, le reste vient par surcroît, par la pratique, par des exercices *ad hoc* que le maître aide à déchiffrer peu à peu.

«Ce procédé, dit *l'instituteur rauracien*, exige le concours d'un maître parfaitement au courant de la méthode. » *Quelle découverte !* N'en est-il pas ainsi pour l'enseignement de chaque branche ? ne doit-on pas se pénétrer de l'esprit qui a dicté chaque méthode pour que l'enseignement soit fructifiant ?

Quand on n'a pas de raison solide à énoncer, on a recours à ces moyens d'argumentation, qui n'abusent que les naïfs et les ignorants.

Puissé-je avoir fait ressortir, par ces brèves explications, les avantages hors ligne de l'Abécédaire abréviatif. C'est une œuvre sérieuse, méditée consciencieusement, je dirai même minutieusement élaborée. Elle fait le plus grand honneur à son auteur, et je me fais un plaisir et un devoir de la signaler et de la recommander à mes collègues. Aucune autre méthode ne permet de réaliser des progrès aussi rapides ; aucune, que je sache, n'est aussi simple, aussi facile, aussi commode, aussi expéditive. A mon avis, c'est la méthode de l'avenir. Quoi qu'il en soit, je livre mes commentaires et ceux de mon adversaire à l'appréciation de vos nombreux lecteurs, tous compétents, tous intéressés au triomphe de la vérité.

Veuillez agréer, Monsieur le Rédacteur, les témoignages de mon respectueux dévouement.

EMILE ERARD, instituteur.

DICTÉE ORTHOGRAPHIQUE

La folie de Charles VI, roi de France (1).

Charles VI chevauchait, courbé sur les rênes, suant sous sa lourde robe de velours noir. Tout à coup un homme demi-nu s'élance d'un taillis, arrête son cheval par la bride et lui crie : « Roi, ne chevauche plus avant, mais retourne sur tes pas, va t'en au plus vite, car tu es trahi ». D'où sortait ce fantôme de mauvais augure ? Fût-ce une simple hallucination ou un odieux guet-à-pens dont Charles VI fut la triste victime ? Pour le moyen-âge, c'était une apparition de l'esprit prophétique qui habite les forêts ; mais l'histoire moderne n'y a vu qu'un épouvantail apostó pour éteindre brusquement cette raison déjà vacillante. Quoi qu'il en soit, c'est une scène digne de Schakspeare que cette attaque inopinée de la folie embusquée au coin d'un bois, et tuant, à bout-portant la raison d'un roi. Ne semble-t-il pas voir le chevalier d'Albert Durer, cheminant dans les hautes futaies, à côté du hideux squelette qui se penche sous la visière de son casque et lui ricane au visage. Le roi se cabra devant le spectre hagard qui lui barrait le passage ; puis il rentra dans son noir silence obsédé par l'étrange vision et couvant le délire qui fermentait dans sa tête avant d'éclater. La forêt donnait dans une lande brûlée et aride, le soleil redoublait d'ardeur. Le chroniqueur Frossard insiste sur cette température de mirage, qui dut sans doute grossir démesurément aux yeux du malade l'apparition fantastique. La lance d'un page à demi-endormi sur son cheval heurte le casque de son compagnon ; le choc retentit dans la cervelle ébranlée du roi, avec la vibration de milliers d'armes traitresses, subitement tirées du fourreau. — Il se dresse en sursaut, et galope, l'épée nue, dans la plaine, frappant, tuant au hasard. Il ne s'arrête qu'avec son cheval harassé et presque raidi de fatigue. On le désarme, on le couche par terre. Les yeux lui roulaient dans la tête, on eût dit un possédé.

Il était fou, et sa folie semble avoir été cultivée avec soin par des mains savantes. On livra aux sorciers le pauvre roi, dut-il en mourir. Deux diables, devenus vieux, qui s'étaient fait ermites, lui cuisinèrent des remèdes dans la marmite du sabbat. Cette douche de filtres ne fit que fêler davantage sa tête détraquée. Dans ses rares instants de convalescence, on le laissait se rejeter dans l'orgie et simuler la démence, qui l'attendait pour le reprendre à la porte. Ce qui l'acheva, ce fut ce bal macabre où, déguisé en Satyre, il vit ses compagnons de mascarade prendre feu aux torches par le poil hérissé de leurs peaux de bêtes, flamber vifs et rôtir sur place. Il ne se remit jamais plus de cette vision de l'enfer.

---

(1) Cette dictée, empruntée à un très-spirituel écrivain français, Paul de St-Victor, a été faite aux 38 aspirants et aspirantes qui ont subi le dernier examen pour le brevet de l'enseignement primaire à Neuchâtel. L'aspirant dont nous donnons ici la dictée, a fait plusieurs fautes, en comptant les fautes de ponctuation. Nous ne les soulignons pas ; nos lecteurs sauront bien les découvrir. On a parlé de cette dictée comme d'un traquenard à l'ancienne mode, chacun era mis à même de voir ce qui en est à cet égard.

PARTIE PRATIQUE

DE LA RÉDUCTION ET DES LIGNES AUXILIAIRES.

Un problème étant compliqué, on le simplifie parfois en le ramenant à une construction plus facile par l'emploi de *lignes auxiliaires* faisant indirectement partie du problème ou prises tout à-fait arbitrairement. La méthode de *réduction* à un problème plus simple, qui se change parfois en division du problème en 2 ou 3 cas partiels, a, de même que l'emploi des lieux géométriques, une grande importance.

Les lignes auxiliaires ne doivent pas être menées au hasard. Il faut autant que possible les rattacher à un point connu de position. On ne peut, il est vrai, donner aucune règle générale ; de même que dans la mise en équation des problèmes d'algèbre, ce n'est que par une perception rapide de l'esprit que des personnes exercées depuis longtemps peuvent arriver à la solution la plus simple de certains problèmes assez difficiles à première vue.

Cependant, après avoir construit provisoirement la figure demandée et déterminé les lignes et les points donnés, on peut observer les deux remarques suivantes :

1° Mener les lignes constituantes de la figure géométrique qui pourraient manquer;

2° Joindre quelques points importants, afin qu'il en résulte des figures qui pourraient se rattacher à des théorèmes connus.

Dans ce dernier cas, il faut mener le moins de lignes possible et plutôt prendre en considération les différents angles connus que certaines droites peuvent faire entre elles. La figure la plus simple et à laquelle, si on le peut, il faut préférer réduire toute construction géométrique, c'est le triangle.

Dénominations.

Pour plus de sûreté et de précision dans la détermination des problèmes, on est convenu de représenter par des lettres les différents facteurs, lignes, angles, etc., qui donnent lieu aux constructions géométriques. Nous donnons ici les principales dénominations s'appliquant aux points, aux triangles, aux quadrilatères et aux cercles.

I. Points et Lignes.

P, P′, P″, etc., désignent des points déterminés de position.
X, Y, Z, etc., » » » à chercher.
D, D′, D″, etc., représentent des droites données de position.
a, b, c, etc., » » » déterminées en longueur.
x, y, z, etc., » » » dont on veut connaître la longueur.
A, B, C, etc., désignent des angles donnés.
angle (D D, (ab) » » » formés par les droites D et D′), a et b.

II. Triangles.

Le triangle est toujours désigné par A B C.
a est le côté opposé à l'angle A qui se trouve au sommet A.
b » » » » » B » » » » » B.
c » » » » » C » » » » » C.
h est la hauteur abaissée du sommet A sur le côté a.
h′ » » » » » » B » » » b.
h″ » » » » » » C » » » c.

m est la médiane menée de A au milieu du côté a.
m' » » » » » B » » » » b.
m'' » » » » » C » » » » c.
S est la bissectrice de l'angle A jusqu'à son intersection avec a.
s' » » » » » B » » » » b.
s'' » » » » » C » » » » c.
R est le rayon du cercle circonscrit.
r « » » » » inscrit.
r', r'', r''' sont les rayons de cercles circonscrits respectivement tangents extérieurement aux côtés a, b, c.
(a+b) représente la somme des deux côtés a et b.
(a—b) » » différence » » a et b.
(a+b+c) est la somme des trois côtés du triangle.
(B—C) est la différence des deux angles B et C.

Dans le *triangle rectangle*,
a représente l'hypoténuse;
b et c, les côtés de l'angle droit;
p, la projection de b sur a;
q, la projection de c sur b.

Dans le *triangle isocèle*, on désigne par
a, la base; par b, le côté; par A, l'angle au sommet et par B, l'angle à la base.

III. Quadrilatères.

Le quadrilatère est désigné par A B C D.
a est le côté A B; angle A est l'angle du sommet A.
b » » » B C; » B » » » » B.
c » » » C D; » C » » » » C.
d » » » D A; » D » » » » D.
e est la diagonale A C.
e' » » » B D.

Dans le *trapèze*,
b représente la base inférieure;
d » » » supérieure;
a et c, les côtés non parallèles.

IV. Cercle.

O, O', O'', etc., représentent des cercles donnés de grandeur et de position.
r, r', r'', etc., sont les rayons de cercles cherchés.
c d, c d', etc., représentent des cordes de longueur donnée. H. GOBAT.

ERRATUM.

Nous ne pouvons être debout à côté du compositeur, lorsqu'il est censé corriger les fautes qui lui ont été signalées. Le lecteur voudra donc bien ne pas nous imputer les énormités qui, malgré la correction la plus scrupuleuse des épreuves, entachent certains numéros du journal. C'est ainsi, entre autres, que dans le numéro 23, page 368, ligne 16 en remontant, on nous fait dire que la lumière chemine à raison de 78000 lieues PAR SEMAINE, bien que la correction PAR SECONDE ait été doublement indiquée de la manière la plus précise. Nous donnerons, du reste, dans un numéro ultérieur un erratum plus complet.