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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 38 (1902)

Heft: 4

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

XXXVIIIme ANNÉE

N° 4.

LAUSANNE

25 janvier 1902.

L'ÉDUCATEUR

(L'Éducateur et l'École réunis.)

Eprouvez toutes choses et retenez ce qui est bon.

SOMMAIRE : *Lettre de Paris. — Annuaire statistique de la Suisse. — Chronique scolaire : Vaud. Neuchâtel. Jura bernois.* — PARTIE PRATIQUE : *Causerie pédagogique. — Grammaire : Le mot « quelque ». — Dictées. — Arithmétique : Le nombre 8; les intérêts. — Compte du laitier. — Correspondance.*

LETTRE DE PARIS

Le bilan pédagogique de l'année 1901.

J'aborde la seconde partie de cette revue[1] : celle où je me suis promis de noter les *idées* qui ont tenu la première place dans nos préoccupations ou nos disputes pédagogiques de l'an dernier, et qui, n'ayant pas encore abouti à des *faits*, vont continuer sans nul doute à provoquer de passionnés débats dans les réunions et les journaux où, sur ces matières, s'élabore l'opinion. — J'en vois deux qui priment toutes les autres et par leur importance et par les difficultés qu'elles soulèvent, et qui me semblent particulièrement caractéristiques du moment présent. Je ne ferai, bien entendu, que de les signaler et de les définir de mon mieux, sans entrer à leur propos dans une discussion qu'il ne serait peut-être pas convenable d'entamer ici, et pour laquelle, d'ailleurs, la place me ferait entièrement défaut.

L'une de ces idées est celle-ci : l'école doit viser à former des enfants pour la *vie de société ;* elle doit dès maintenant et sur toutes choses s'appliquer à éveiller et à développer en eux le *sens social*. Guerre donc sur toute la ligne à l'égoïsme et à tout ce qui, dans nos procédés actuels d'enseignement et d'éducation, contribue à l'accroître. Guerre même, disent les plus téméraires, à tout ce qui exalte dans l'individu le sentiment de sa personnalité et des droits qui en dérivent. Accoutumons l'enfant à ne jamais se séparer, dans sa pensée, de l'agrégation d'hommes au sein de laquelle il vit et de laquelle il tirera, en tant qu'homme, toute sa valeur : il ne saurait rien être sans la société ; qu'il apprenne donc à vivre pour la société et à ne jamais chercher son bien propre en dehors de l'intérêt collectif.

[1] Voir ma dernière lettre, dans le numéro du 23 novembre 1901.

Sans être absolument fixé sur les origines de ce mouvement d'esprits qui trouble ou effraye encore pas mal de gens, ai-je besoin de le dire ? je ne crois pas m'aventurer beaucoup en le faisant dériver de l'influence exercée sur notre jeune école de pédagogie par un certain enseignement philosophique très brillamment donné et qui a eu pour principaux dispensateurs : M. Izoulet, professeur au Collège de France, auteur de la *Cité moderne*, et M. Léon Bourgeois, auteur du livre de la *Solidarité*. M. Buisson, dans ses leçons à la Sorbonne, oriente également ses auditeurs vers ces nouvelles idées. Que les partisans de cet idéal nouveau (au fait est-il si nouveau que cela et n'en trouverait-on pas aisément un premier dessin dans nos philosophes-éducateurs du XVIIIe siècle, La Chalotais entre autres ? [2]) viennent à triompher des résistances qu'il rencontre, et nos instituteurs seront entraînés à de grands changements dans leur *enseignement moral* et dans leur *système disciplinaire* tout à la fois.

Dans les leçons de morale, on ne présentera plus les raisons de nos devoirs du point de vue individuel, mais du point de vue social ; c'est-à-dire que toutes les obligations que l'homme se reconnaît, même celles de l'individu envers lui-même, seront enseignées comme étant des obligations envers la société, et que la morale sociale, qui ne figure en nos programmes que comme une des divisions de la morale générale, englobera celle-ci tout entière. Un changement du principe fondamental des devoirs s'imposera aussi fatalement. Comme dit M. Malapert, dans un intéressant *Rapport* que la *Revue politique et parlementaire* a récemment publié [1] le *principe de la solidarité* deviendra le « fondement de l'éducation publique » Si, en effet, les lois morales ne sont « que les conditions générales de la société », si « le fait essentiel, la vérité cardinale » est « que la société est une association, une profonde et rigoureuse solidarité », c'est cela avant tout, c'est cela même uniquement, qu'il faut enseigner. La définition des droits et des devoirs des hommes ne peut être cherchée désormais en dehors des rapports de solidarité qui les lient, et l'effort essentiel de l'instituteur doit être de tenter l'exploration patiente et féconde de cette notion de solidarité ».

La discipline deviendra, elle aussi, *solidariste*, c'est-à-dire qu'elle remplacera les sentiments individuels qui sont les mobiles ordinaires de l'écolier par des sentiments sociaux, par exemple, celui d'une responsabilité collective. Le système préconisé est décrit par M. Malapert dans les termes suivants :

Il s'agit d'amener l'enfant à considérer ses camarades comme des associés, de faire toujours sentir, penser et agir socialement, de substituer le système de l'association à celui de la concurrence. On supprimera donc le classement individuel, qui, en vue de créer l'émulation, provoque la vanité, le mépris, l'envie. On comparera l'enfant non plus à ses condisciples, mais à lui-même, notant ses progrès et ses défaillances, les rendant visibles pour lui-même et pour sa famille

[1] Septembre 1901.

comme pour le maître, au moyen d'ingénieux graphiques. Aux récompenses et aux punitions personnelles, on substituera les récompenses et les punitions collectives; aux compositions et aux comparaisons *par tête*, les compositions et les comparaisons *par groupes*, constituant les enfants en équipes de travail, comme ils font eux-mêmes dans leurs jeux. — L'enseignement direct de la solidarité se poursuivra par un questionnaire moral auquel l'enfant sera invité à répondre en toute sincérité, sur lequel il notera ses bonnes et ses mauvaises actions, et qui sera rédigé de manière à attirer spécialement son attention sur la nature, la portée, la valeur sociales, de sa conduite. On provoquera encore des associations d'élèves en vue de certaines œuvres collectives. On remplacera enfin parfois dans le jugement de certaines fautes le tribunal du maître par celui des camarades.

L'autre idée que j'ai à faire figurer en cette vue d'ensemble est d'un genre particulièrement délicat. J'espère néanmoins, en l'exposant d'une manière tout à fait objective, ne froisser dans ses convictions aucun lecteur d'un journal qui porte le nom de Dieu en épigraphe avec ceux de patrie et d'humanité. — Donc pour le dire sans ambages, l'idée s'est fait jour récemment, en un assez grand nombre d'esprits, qu'il y aurait lieu de pousser jusqu'au bout l'application du principe de la neutralité religieuse, en retranchant du cours de morale le chapitre des *devoirs envers Dieu*. Elle était dans l'air, comme on dit familièrement, depuis quelque temps déjà. Elle a pris corps dans l'année qui vient de finir, par le fait même que, posée et discutée au Congrès de Bordeaux, elle y a rallié de nombreux suffrages, alors que, de ses adversaires, plus d'un ne la repoussait que comme prématurée. Est-ce à dire que les passions anti-religieuses et une sorte de fanatisme à rebours aient gagné une partie notable de notre personnel enseignant, — ce qui serait une déplorable calamité ? Ne le croyez pas, je vous en prie ; et, quelques cerveaux brûlés mis à part — il y en a dans toutes les corporations — je ne vois autour de moi, parmi les maîtres qui souhaitent cette suppression, que des gens très sincèrement et très profondément respectueux de toute foi ; il en est même dont les sentiments religieux ne se cachent pas, et qui, tout déistes, bien plus, tout fidèles d'un culte positif qu'ils sont, pensent que l'école primaire publique n'a pas qualité pour se faire la propagatrice d'un dogme métaphysique auquel n'adhère pas l'unanimité des consciences.

Quand nos programmes actuels furent élaborés, en 1880, la *neutralité confessionnelle* paraissait seule pouvoir être établie ; et c'était alors un bien grand et bien hasardeux coup à frapper. Spiritualistes à la façon de Cousin, les rédacteurs de ces programmes n'allèrent pas jusqu'à la *neutralité philosophique*. De là l'idée de Dieu ajoutée par eux à la morale, comme couronnement, tandis que les Eglises l'y mettent à la base, comme fondement. Mais voici qu'à son tour la neutralité philosophique est réclamée pour les mêmes raisons qui ont fait décider naguère la neutralité confessionnelle. On invoque, en effet ; d'une part, la « sincérité de pensée du maître qui doit rester entière » — et comment un maître dépourvu de convictions religieuses (il s'en trouve, n'est-ce pas ?)

ou dont la foi serait mal assurée, pourrait-il honnêtement et fructueusement parler de Dieu à ses élèves ? — d'autre part, l'embarras que l'instituteur peut éprouver à traiter cette question des devoirs envers Dieu à cause « de certaines circonstances locales, tenant aux familles où à des influences extérieures[1] ». Ainsi loyauté parfaite de l'enseignement moral et respect absolu de la liberté religieuse des parents dans la personne de leurs enfants, tels sont les deux principes sur lesquels les partisans de la neutralité complète font reposer toute leur argumentation. On n'a pas manqué et on ne manquera pas de les combattre ardemment, tant du côté des amis de la neutralité partielle, que du côté des adversaires de toute neutralité. Mais il y aurait une grande injustice à les accuser en bloc de faire œuvre de haine et de poursuivre systématiquement l'extinction de la pensée religieuse. C'est, dans ce brûlant débat, le seul point que j'aie tenu à mettre en lumière à vos yeux.

H. Mossier.

[1] Les expressions guillemétées sont de M. Malapert.

[2] Avec M. Mossier, nous nous demandons, nous aussi, s'il s'agit bien là d'un enseignement nouveau. Est-il vrai que l'école d'aujourd'hui ne munisse pas l'enfant des idées indispensables à la conduite de la vie, qu'elle ne l'aide pas à se diriger comme individu, comme homme, comme membre de groupes divers plus ou moins étendus, tels que la famille et la nation ?

La question vaut la peine d'être examinée de près.

Les partisans de l'éducation sociale prétendent qu'il ne suffit pas d'indiquer aux enfants les conditions d'organisation de la famille ou de l'Etat et de lui en énumérer, en les définissant, les grandes articulations. Il faut leur montrer les tendances dominantes de la vie morale et sociale, les bases de la moralité, les grands problèmes que nous posent l'économie sociale et la politique ! Enseignement de la morale individuelle et sociale en général, enseignement économique et juridique, enseignement civique, tel est ou plutôt tel devrait être cet enseignement moral-social !

Et tout cela et rien de moins devrait trouver place à l'école ! Pauvre instituteur, devenu comme par enchantement sociologue, moraliste philosophe, que n'exige-t-on pas de toi ?

Eh bien ! non, franchement, nous ne saurions admettre qu'en ajoutant une nouvelle rubrique à des programmes déjà démesurément et monstrueusement hypertrophiés, on trouvera la véritable solution à la question de l'enseignement dit « social », comme si tout l'enseignement n'était pas social ! S'inspirer des idées de la pédagogie sociale et, ensuite, orienter son enseignement vers cette idée maîtresse d'une dette sociale, voilà qui est très bien, voilà qui peut et doit être exigé, mais c'est à peu près tout.

Ce qu'il faut modifier, ce n'est pas le programme, c'est l'esprit dans lequel il doit être appliqué. Ce sont les applications judicieuses que le maître saura faire au cours de ses leçons qui montreront s'il a conscience de ce sens social. Inutile pour cela

de rien reviser, modifier ou bouleverser ! Que le maître s'interroge sans cesse, qu'il médite, pour son compte, ces problèmes complexes, qu'il se fasse une conviction solide par l'étude de la psychologie et de ses applications à la pédagogie, et le changement désiré s'opérera tout seul. L'intervention officielle sera alors superflue. Les maîtres à qui se sera révélée nettement l'idée de leur dette sociale n'auront besoin d'aucun programme pour transformer leur enseignement et profiter de toutes les occasions qui se présenteront pour donner une juste idée à l'enfant de la solidarité et du devoir social.

F. G.

ANNUAIRE STATISTIQUE DE LA SUISSE

Le Bureau de statistique du Département fédéral de l'Intérieur vient de publier la dixième année de ce recueil intéressant. Il publie également un index alphabétique des matières publiées daus les dix premiers volumes de l'*Annuaire*.

Dans l'*Annuaire* de 1901, le dixième de la série, on trouve les résultats officiels de la population des districts au 1er décembre 1900. Ces résultats sont comparés à ceux de cinq recensements précédents. Le mouvement de la population donne lieu à quinze tableaux intéressants. Les données agricoles forment également une partie importante de l'ouvrage. Passant sur les chapitres consacrés au commerce et aux banques, à l'hygiène et à la police sanitaire, nous constatons que 40 pages sont réservées à la statistique de l'instruction et de l'éducation. Nous en extrayons quelques données.

En 1899, il y avait en Suisse 4643 écoles primaires avec 473 058 élèves ; on comptait 10 116 classes, ce qui fait une moyenne de 46 élèves par classe. Les dépenses des cantons et des communes s'élevaient à 30 036 338 fr., ce qui fait une moyenne de 63 francs par élève.

Les écoles secondaires étaient au nombre de 523, avec 34 928 élèves. Le nombre des maîtres et des maîtresses était de 1401, ce qui fait que chaque instituteur avait en moyenne 25 élèves ; les communes et les cantons dépensaient 5 261 022 francs pour leurs écoles secondaires, soit 151 francs par élève.

Il y avait en Suisse, à la même époque, 38 écoles normales, dont 29 publiques et 9 privées. Elles préparaient à l'enseignement 2339 élèves instruits par 457 instituteurs et institutrices.

Les dépenses de l'Etat et des communes pour l'instruction publique, en 1899, sont évaluées à 46 676 173 fr., soit 14 fr. 80 par habitant. La Confédération dépense, elle aussi, 2 410 531 fr. pour l'Ecole polytechnique et l'enseignement industriel, agricole et commercial.

Les sept universités suisses avaient, en 1900, 5301 étudiants et auditeurs, dont 1429 du sexe féminin. On compte 4208 étudiants immatriculés, dont 854 sont du sexe féminin et 1979 d'origine étrangère. L'Ecole polytechnique comptait, en 1900, 1004 étudiants, dont 66 architectes, 204 ingénieurs civils, 380 ingénieurs-mécaniciens, 212 chimistes, 35 forestiers, 79 ingénieurs-agricoles et 42 élèves de la section pédagogique.

Dans les examens des recrues, on constate une augmentation constante des meilleurs résultats et une diminution continuelle des mauvais. Comme il est facile de le comprendre, ce sont les cantons les plus arriérés qui, toute progression gardée, ont le plus avancé.

Dans un autre tableau, la statistique nous apprend que, tandis que la proportion des enfants atteints d'infirmités physiques reste sensiblement la même d'année en année, la proportion des enfants faibles d'esprit tend à diminuer. Cela provient du fait que le diagnostic se fait aujourd'hui mieux qu'auparavant.

Les quelques exemples que nous avons cités peuvent donner une idée de la richesse des renseignements fournis par l'*Annuaire*, qui n'a pas moins de 370 pages. C'est là aussi une mine inépuisable pour l'enseignement du calcul, et nous pensons que les recueils de problèmes employés dans nos écoles ne la mettent pas assez à contribution. H. Gobat.

CHRONIQUE SCOLAIRE

VAUD. — **Fournitures scolaires.** — Au mois de décembre 1899, le Département de l'Instruction publique et des Cultes ouvrait un concours en vue de l'élaboration d'un certain nombre de nouveaux manuels. Ce concours fut fermé le 31 octobre 1900 pour le chant et les sciences naturelles, le 31 décembre de la même année, pour l'arithmétique. Les commissions chargées d'examiner les manuscrits envoyés ont remis successivement leurs rapports dans la période du 10 octobre 1901 au 12 janvier 1902. Le tableau suivant fait connaître en résumé la marche de ce concours.

I. Sciences naturelles

La commission était composée de MM. Chuard, professeur, président; F. Roux, maître à l'Ecole industrielle cantonale; L. Jayet, maître à l'Ecole d'application; L. Beausire, chef de service; F. Gaillard-Pousaz, adjoint. Elle a eu cinq travaux à examiner, savoir :

A. Pour les sciences naturelles en général :
1. *Mens sana in corpore sano.*
2. *La science ne s'apprend pas, elle se fait.*
3. *Delta.*

B. Pour l'économie domestique seulement :
1. *Struggle for life.*
2. *La place de la jeune fille est dans la famille.*

La commission a proposé de charger les auteurs des travaux *Mens sana in corpore sano* et *La science ne s'apprend pas, elle se fait* d'élaborer en commun le manuel des sciences naturelles, celui du travail *Struggle for life* de préparer ce qui aura trait à l'économie domestique, et d'accorder une récompense à l'auteur du travail *Delta*.

Les auteurs des deux premiers travaux sont MM. P. Jaccard, professeur à Lausanne, et P. Henchoz, instituteur à Glion; celui du troisième est Mme Déverin-Mayor, maîtresse à l'Ecole ménagère de Lausanne.

Le travail récompensé a été présenté par M. Ducret, maître au collège de Moudon.

II. Chant

La commission était composée de MM. C. Troyon, professeur à Lausanne, président; A. Dénéréaz, professeur; A. Légeret, maître au Collège cantonal; L. Sonnay et M. Perrin, adjoints au Départe-

ment de l'Instruction publique. Elle a eu quatre concours à examiner, savoir :

1. *Famille. Ecole. Patrie.*
2. *Liberté et Patrie.*
3. *Instruire en amusant.*
4. *A toi nos chants, berceau de nos vieux pères.*

Elle a proposé d'adopter les deux premiers concours pour servir à l'élaboration du nouveau manuel de chant et d'accorder une récompense aux deux autres travaux. Le premier concours a été préparé par les soins de la maison Payot et Cie, et arrangé par M. le professeur Combe et le regretté H. Burdet; le second a été présenté par M. W. Pilet, professeur de chant à Vevey.

Les travaux récompensés avaient pour auteurs : le premier, M. Golay-Matile, instituteur à Genève; le second, M. P. Henchoz, instituteur à Glion.

III. Arithmétique

La commission était formée de MM. Ed. Marrel, maître au Collège cantonal; P. Jaccottet, maître à l'Ecole industrielle cantonale; H. Amiet, instituteur à Lausanne ; Ed. Grivat et B. Emery, adjoints. Elle a eu douze travaux à examiner.

Les manuscrits qu'elle a proposé d'utiliser pour l'élaboration des recueils d'arithmétique, en les remaniant, sont :

A. Pour le degré inférieur :

1. *Les bons comptes font les bons amis*, présenté par MM. A. Regamey, instituteur à Buchillon, et A. Roulier, instituteur à Grancy.
2. *Le temps est court*, par MM. U. Briod, maître à l'Ecole d'application, F.-U. De Riaz et J.-F. Morerod, instituteurs à Lausanne.
3. *Trè et dou fant ion*, par M. P. Henchoz, instituteur à Glion.

B. Pour les degrés intermédiaire et supérieur :

1. *Les bons comptes font les bons amis*, dont les auteurs sont déjà connus.
2. *Va chercher fortune*, présenté par MM. H. Maillard, instituteur à Bassins, et Ch. Kohlheim, instituteur à Burtigny.
3. *La théorie par la pratique*, manuel de comptabilité de M. J.-F. Morerod, instituteur à Lausanne.

Les travaux auxquels il a été accordé une récompense sont :

1. *Pede non presto*, de M. Perret, instituteur aux Hauts-Geneveys.
2. *Heures matinales*, de M. F. Meyer, instituteur à St-Prex.
3. *Hâtez-vous lentement*, de Mme Clerc-Schmidt, institutrice à Rolle.
4. *Gleyre*, de M. Sandoz, instituteur à La Chaux-de-Fonds.
5. *X. Y. Z.*, de M. Genillard, maître au collège d'Aigle.
6. *L'Avenir*. de M. Buttet, instituteur à Jouxtens-Mézery.

Le douzième travail était : *Résumé d'arithmétique*, par M. L. Waridel, ancien maître au collège de Vevey. L. Hz.

— **Pour un drapeau.** — Nous prions instamment nos collègues de nous faire parvenir la liste de souscription qui leur a été adressée et les fonds qu'ils ont recueilli pour le drapeau de la Lyre.

Reçu les dons de MM. J. et W., à Grandson. — Merci. E. S.

— **Maîtres secondaires.** — Le comité de la Société vaudoise des maîtres secondaires s'est constitué comme suit pour l'année courante : MM. Grau, Avenches, *président ;* Amaudruz. Aigle, *vice-président ;* Maillard, Lausanne, *caissier ;* Taverney, Lausanne, *secrétaire* ,et Rey, Vevey.

La prochaine assemblée générale aura lieu à Château-d'OEx.

NEUCHATEL. — **Direction des Ecoles primaires.** — En séance du 10 janvier courant, la commission scolaire de Neuchâtel-ville a nommé directeur des Ecoles enfantines et primaires M. Henri Magnin, professeur à l'Ecole de commerce de cette ville.

— **Conférences générales d'automne.** — Elles paraissaient mortes et elles vont revivre, nos conférences générales ; c'est là ce que nous fait espérer un avis officiel contenu dans le dernier Bulletin du département de l'Instruction publique, avis annonçant que, cette année, les conférences de district seront complétées par les conférences générales d'automne, que des circonstances diverses avaient momentanément fait suspendre.

Nous les reverrons donc ces belles journées au cours desquelles, chef de département, inspecteurs des écoles, membres du corps enseignant, prenant contact, apprenaient à se connaître, à s'estimer, à se respecteur, à s'aimer, pour se quitter ensuite, avec la résolution bien arrêtée de consacrer, tout à nouveau, leur commune activité à la réalisation du commun but : *le progrès dans l'Ecole ; le progrès par l'Ecole.* CH. HINTENLANG.

JURA BERNOIS. — **Examens du brevet secondaire.** — Ils auront lieu dès le 8 avril prochain, à l'école cantonale de Porrentruy, et dureront cinq jours. Les candidats doivent se faire inscrire, jusqu'au 1er février, chez M. Landolt, inspecteur de l'enseignement secondaire, à Neuveville.

— **Examens du brevet primaire.** — Ils auront lieu, pour les instituteurs, à l'école normale de Porrentruy, les 13, 14 et 15 mars, pour les épreuves écrites, et les 26 et 27 mars, pour les épreuves orales. Pour les institutrices, les examens écrits sont fixés aux 10, 11 et 12 mars, et les examens oraux, aux 24 et 25 mars, à l'Ecole normale de Delémont. Pour ces dernières épreuves, on compte qu'il y aura 36 aspirantes dont 26 de l'Ecole normale de Délémont et 10 préparées par les écoles secondaires.

— **Commission des Ecoles normales.** — La commission de surveillance des Ecoles normales du Jura a été composée comme suit, pour une nouvelle période : MM. Boéchat, préfet, *président ;* Gylam, inspecteur scolaire à Corgémont; Juncker, directeur du progymnase à Delémont; Chatelain, inspecteur scolaire à Porrentruy ; Baumgartner, instituteur à Bienne.

M. Juncker n'a pas accepté sa nomination, car il avait donné sa démission irrévocablement pour la fin de l'année 1901. La commission a décidé de ne plus recevoir d'élèves externes à l'Ecole normale de Delémont.

— † **Louis Kramer.** — La ville de Bienne a perdu dernièrement un de ses meilleurs citoyens, nous voulons parler de M. Louis Kramer, qui, lors du congrès de Bienne, avait tenu à payer de sa personne dans l'organisation de ces assises du corps enseignant romand. Né à Auvernier, dans le canton de Neuchâtel, il était parvenu à force d'énergie et de travail à fonder, avec un de ses amis, une fabrique importante pour la fabrication des boîtiers pour montres. Aujourd'hui encore, cette usine est en pleine activité. M. Kramer aimait la jeunesse ; aussi, pour honorer la mémoire de son mari, Mme Kramer a-t-elle fait don de 400 francs à la Crèche et de 200 francs à l'œuvre des orphelins pauvres de Bienne. H. GOBAT.

PARTIE PRATIQUE

CAUSERIE PÉDAGOGIQUE

S'il n'est pas trop tard pour ajouter encore quelques mots à tout ce qui a été dit dans l'*Educateur* à propos de l'étude du vocabulaire, nous dirons aussi notre avis sur la question, mais en ayant spécialement en vue les élèves du degré supérieur.

Aucun collègue n'a oublié le temps encore tout près de nous où, parmi les manuels neufs qui nous arrivaient chaque printemps, figurait le « grand vocabulaire ». Nous l'avons encore tous devant les yeux, avec son cartonnage chiné, et, à l'intérieur, ses longues colonnes de mots « classés par ordre de matières. » Et nous ne l'aimions guère, bien qu'il présentât au premier abord l'avantage d'offrir à notre « activité » de la besogne toute mâchée. Peut-être même était-ce à cause de ce prétendu avantage : nous nous sentions un peu humiliés par le rôle de récitateur auquel le dit manuel semblait vouloir nous réduire...

Nous disons « semblait », car, si l'on adoptait son plan, il fallait alors entreprendre une étude aride et indigeste, qui n'offrait d'ailleurs guère plus d'attrait pour le maître que pour les élèves.

Selon la comparaison très juste de M. H. Gailloz — dont nous venons de lire avec beaucoup d'intérêt le premier et très suggestif article de sa « Réponse » — les mots, dans notre vocabulaire, nous apparaissaient inertes et sans vie, comme les plantes desséchées enfouies entre les feuillets d'un herbier, et nous constations trop souvent que notre travail, fait d'étymologies prétentieuses et de définitions insuffisantes, ne laissait guère après lui que fatigue pour tous.

Le fait est donc acquis, la cause est entendue, nous ne regrettons pas le vocabulaire-herbier...

Mais nous nous empressons d'ajouter : notre vocabulaire, c'est à nous de l'édifier, et, à cet égard, voici notre manière de voir :

Comme M. U. Briod, nous pensons qu'il faut présenter à l'enfant le mot nouveau dans son milieu naturel qui est la phrase, celle-ci faisant ordinairement partie d'un tout plus grand. C'est la phrase qui doit amener le mot et non l'inverse. Il y a plus : le mot n'est qu'une représentation, une sorte de livrée à laquelle le cerveau reconnaît telle idée déterminée. « Les mots pour les pensées », pour rappeler l'expression du P. Girard, c'est-à-dire les pensées d'abord, les mots ensuite. Faisons donc saisir l'idée générale du texte parlé ou écrit au moyen de mots connus, puis, de la même façon, la signification particulière de la phrase où se trouve le mot nouveau : dans la plupart des cas, le sens de ce dernier apparaîtra alors sans grand effort à l'esprit de l'enfant.

Nous ne procédons pas autrement pour enrichir le vocabulaire de nos élèves. Nous nous bornons à leur faire écrire immédiatement le mot à retenir — sans aucune explication — dans un cahier

ad-hoc qu'ils ont toujours sous la main. Comme ce mot est lié à une leçon qui, dans la règle, donne lieu à des interrogations ou à une revision, ils savent qu'ils auront à en répéter la signification, et ce souci les empêche de l'oublier.

Nous n'avons donc aucune leçon proprement dite de vocaculaire, et n'étudions les familles de mots qu'incidemment, et dans les leçons de grammaire, d'analyse et de dictée : l'esprit du plan d'études nous paraît ainsi entièrement observé.

... Voici que notre causerie s'allonge, et pourtant nous aimerions bien qu'il nous fût encore permis de lever un nouveau lièvre pédagogique, relatif celui-là à l'enseignement primaire de l'instruction civique, en commençant par le canton de Vaud.

Chacun sait que cette discipline est l'une des plus ardues de la tâche du corps enseignant. Il faut donc remercier l'auteur avisé qui a dressé le tableau exact et complet publié par l'*Educateur* de l'année dernière, pages 492 et 493. Ce tableau synoptique est un excellent moyen de récapitulation. Pourtant, s'il est complet dans son genre, il ne comprend, en somme, que la partie la plus simple d'un programme d'instruction civique, celle qui énumère les autorités et qu'on pourrait appeler la partie concrète. Il y en a une autre, en effet, plus dure à piocher en classe, celle qui traite des principes constitutionnels, des diverses espèces de « droit », des incompatibilités, des compétences, du pénal, du civil, des instances, etc., etc. Qui nous la résumera, celle-là, en un tableau suffisamment clair, précis et accessible à l'intelligence moyenne de nos grands garçons ? La tâche n'est point facile ; il y faudrait un pédagogue doublé d'un juriste : se trouvera-t-il ?...

Quant à la question de savoir quand doit commencer, pour les garçons, l'étude de l'instruction civique, le plan d'études l'a tranchée en faisant disparaître à peu près complètement cette branche du programme primaire. Elle y est d'ailleurs avantageusement remplacée par l'histoire de la démocratie en Suisse, telle qu'elle ressort des évolutions et révolutions auxquelles notre histoire nationale nous fait assister, surtout dès la fin du XVIIIme et pendant le cours du XIXme siècle.

Nous avons applaudi, cette préparation étant nécessaire à un enseignement rationnel et fructueux de l'instruction civique proprement dite, représentée à la fin de la dernière année scolaire par une étude sommaire des constitutions fédérales de 1848 et de 1874, avec quelques mots sur les modifications subséquentes et sur les autorités fédérales, cantonales et communales.

Seulement, voici le mal : avec le temps dont nous disposons, nous ne pouvons, en une seule année, parvenir au bout d'une tâche aussi considérable, à moins d'aller au pas de course, ce qui serait aussi peu raisonnable que de vouloir apprendre à connaître un pays en le parcourant en train express.

Evidemment, le remède se trouve dans une réorganisation des cours complémentaires, qui devraient pouvoir décharger l'école de

toute l'étude systématique de l'instruction civique (les deux parties), l'école se bornant à préparer le terrain par un enseignement objectif de l'histoire suisse moderne et contemporaine.

En attendant, nous ferons de notre mieux ; nous allègerons un peu la fin de notre programme d'histoire en déchargeant sur les années précédentes une partie des matières attribuées à la troisième année du degré supérieur, mais l'instruction civique n'en demeure pas moins un enseignement qu'il ne faut pas perdre de vue, tant en ce qui concerne son organisation qu'en ce qui touche aux moyens de le donner : la démocratie du XXme siècle n'aura pas besoin de moins de lumières que celle du siècle défunt.

U.-H. DESPONDS.

GRAMMAIRE

Le mot « quelque ».

Ce n'est point une leçon sur le mot *quelque* que nous donnons ici. Ceux de nos lecteurs qui l'auraient désiré n'ont qu'à relire l'excellent exposé méthodique de M. *H. Favre*, dans l'*Educateur* de 1901, page 235. Nous voudrions présenter à ceux qu'intéressent les questions de langue une étude à la fois historique et lexicologique de ce mot, dont la physionomie et les allures sont, nous le verrons, assez singulières.

Posons-nous d'abord quelques questions.

Quelque a-t-il plusieurs sens ? Ces sens ont-ils la même origine ? Y a-t-il un rapport logique entre la signification et l'orthographe actuelle du mot ?

Tous les mots au sens vague et indéterminé sont, par ce caractère même, sujets à variations ; les adjectifs indéfinis ne doivent pas échapper à la règle commune. Nous l'avons vu pour le mot *même ;* à plus forte raison pour le mot *quelque* (composé de *quel* et *que*), est-il susceptible de fluctuations, puisqu'il comporte le sens ancien du mot *quel* et quelques significations nouvelles apportées par l'usage.

Une idée commune se révèle cependant dans tous les exemples d'emploi du mot, celle d'une quantité, petite ou indéterminée au singulier, approximative au pluriel. Mais si le mot *quelques*, au pluriel, a rapport au nombre seul, au singulier il laisse transpercer quelque idée accessoire, sans doute apportée par le mot *quel*, son principal élément. Les exemples suivants en font foi.

Si ce fait était vrai, *quelque* historien en aurait parlé. (Un parmi plusieurs).

Cette affaire souffre *quelque* difficulté. (Une petite difficulté). Avez-vous *quelque* ami ? (Un ami, quel qu'il soit.)

Il faut prendre *quelque* parti. (Uu parti quelconque.)

Dans ce dernier exemple, *quelque* a gardé le sens de *quel*, car nous pouvons traduire : Obligé de prendre un parti, *quel* qu'il fût.

Employé devant un nom de nombre, *quelque* désigne aussi une quantité indéterminée. Ex : Il y a *quelque* soixante ans. « Les grammairiens du XVIIme siècle en ont fait, dans ce cas, un adverbe invariable, sous prétexte que *quelque* a alors le sens de l'adverbe *environ*. Mais on trouve souvent l'accord chez nos grands écrivains. » (DARMESTETER.) Remarquons encore que ce dernier *quelque* n'est pas sorti du déterminatif *quel*, mais du latin populaire *qualis quam*, signifiant *plusieurs*. Il varie en nombre, exemple : *quelques-uns*.

On sait que les expressions indéterminées peuvent être précisées par une proposition subordonnée. C'est en particulier le cas des termes précédés de *quelque ;* ils sont fréquemment suivis d'une proposition commençant par *que*. Ex. :

En *quelque* lieu que ce soit.

Molière a écrit : « En *quel* lieu que ce soit, je veux suivre tes pas ». C'est ainsi que l'on disait au moyen âge et même au XVIme siècle. Ex. : *Quel* part *qu'*il aille. — En *quel* lieu *qu'*il habite. — *Quel* âge et *quelle* complexion qu'il ait.

Il n'est pas rare de trouver, même chez les auteurs du XIXme siècle, des traces de cette ancienne forme ; en voici un exemple : « De *quelle* façon *qu'*on en parle (du roman ou du livre du jour), pourvu qu'on en parle, c'est une fortune ». (*Bibl. univ.* 1879, Ed. de Amicis chez M. Zola.)

Pour être démodée, cette manière de dire est la seule correcte ; la forme nouvelle *quelque... que* ou *qui*, dont le *que* de *quelque* est parasite, n'a prévalu qu'au XVIIme siècle. Littré l'appelle à juste titre un barbarisme. Mais comment cette juxtaposition a-t-elle pu se produire ? L'histoire de la langue nous l'apprend. « On a dit d'abord : *Quel* ami *que* vous choisissiez, et en même temps : *Quelque* soit l'ami que vous choisissiez. Puis ces deux expressions, identiques de sens, ont été confondues l'une avec l'autre, et *quel que... que* a été transporté de la seconde expression à la première, de telle sorte que : *quelque ami que vous choisissiez* peut être considéré comme une forme abrégée de « *quelque* (soit l') *ami que vous choisissiez*. On en trouve des exemples dès le XIIIme siècle. » (*L. Clédat*. Nouvelle grammaire historique du français.)

Il est permis de saluer d'un regret l'ancien usage qui avait pour lui la logique, la brièveté et l'harmonie.

L'adverbe *quelque* a la même signification que l'adjectif ; il désigne aussi une quantité indéterminée. Les grammairiens l'ont appelé adverbe et déclaré invariable parce qu'il modifie un adjectif ou un adverbe. Remarquons qu'il n'a jamais de rapport avec un verbe attributif.

Ex. : *Quelque* puissants qu'ils soient, je ne les crains point. — *Quelque* bien écrits que soient ces ouvrages, ils ont peu de succès. — *Quelque* adroitement que ces choses se soient faites, elles ont été dévoilées.

La distinction entre l'adverbe et l'adjectif ne laisse pas d'être embarrassante dans les exemples suivants :

Quelques grands avantages que la nature donne...

L'Académie et Vaugelas voulaient que l'on écrivît *quelque*, parce que, disaient-ils, cette phrase veut dire *quelque grands que soient les avantages*, mais la plupart des grammairiens modernes et le plus grand nombre des écrivains ont rejeté cette opinion. Ex. :

Une femme, *quelques* grands biens qu'elle porte dans une maison, la ruine bientôt, si elle y introduit le luxe, avec lequel nul bien ne peut suffire. (Fénelon.)

Mais, *quelques* vains lauriers que promette la guerre,
On peut être héros sans ravager la terre. (Boileau.)

La variabilité est ici admise parce que le mot *quelque* détermine à la fois le substantif et l'adjectif. Mais si le substantif a le caractère d'un adjectif, le cas est embarrassant ; cet exemple en fait foi :

Quelques bons amis que nous ayons.

Quelque bons amis que nous soyons.

On conviendra que la distinction est ici d'une subtilité excessive.

Signalons, pour finir, une contradiction résultant du décret d'invariabilité de l'adverbe *quelque*. On dit et l'on écrit : *Toutes* méchantes qu'elles soient ; mais on écrit : *quelque* méchantes qu'elles soient.

M. L. Clédat estime qu'il n'y a pas de raison pour interdire l'*s* du pluriel en pareil cas, attendu que les adverbes ne sont pas nécessairement invariables (des fleurs *fraîches* écloses, des portes *grandes* ouvertes, etc.) C'est aussi notre humble avis, mais, pour éviter de fâcheuses bigarrures, il est plus sage de se conformer à l'ordre établi, en espérant toutefois que les tolérances ne seront pas lettre morte.

U. B.

DICTÉES

La chasse aux tortues.

C'est au moment de la ponte que se fait, en général, la chasse aux tortues, parce que les pauvres bêtes se rassemblent alors en grandes troupes et abordent sur quelque plage solitaire, unie et sablonneuse.

La tortue commence par regarder attentivement autour d'elle, puis elle pousse un cri perçant dans le but d'effrayer les oiseaux ou petits animaux très friands de ses œufs. Ensuite, en moins de dix minutes, elle creuse un trou profond dans le sable avec ses nageoires. Là, elle dépose ses œufs, dont le nombre s'élève à 150 ou même 200. Quand cette opération est terminée, elle ferme le trou, égalise si bien le sol qu'un œil expérimenté peut seul deviner qu'il a été remué. Puis, laissant à la chaleur réunie du sable et du soleil le soin de faire éclore ses œufs, la tortue regagne la mer au plus vite.

Hélas ! beaucoup ne la regagnent plus, car les chasseurs sont aux aguets et les arrêtent au passage. C'est ordinairement la nuit, par un beau clair de lune, qu'ils vont à la recherche des tortues. Ils les tuent à coups de gourdins. Quand ils désirent les prendre vivantes, ils les retournent vivement sur le dos. Deux hommes ne sont pas de trop pour cette opération, encore doivent-ils se servir de leviers. Une fois renversée, la tortue est tout à fait impuissante ; elle a beau agiter ses nageoires, elle ne peut se redresser.

Longévité des tortues.

Toutes les tortues, soit de terre, soit de mer, croissent très lentement et peuvent vivre fort longtemps. On en cite un grand nombre qui ont vécu plus d'un siècle en captivité. Dans une ville de l'Angleterre, au palais de l'évêché, on conserve sous verre la carapace d'une tortue qui y est morte, âgée pour le moins de 220 ans. Pendant sa longue vie, sept évêques avaient successivement occupé le palais épiscopal. Elle avait un grand faible pour les fruits, surtout pour les fraises. Il paraît même que la gourmande lassa la patience des jardiniers qu'elle connaissait parfaitement et qu'elle suivait partout, afin d'obtenir quelque régal, car on finit par l'attacher à un arbre au moyen d'une corde et d'un trou pratiqué dans sa carapace. Sa force était étonnante ; on empilait quelquefois jusqu'à dix-huit grosses pierres sur son dos. Au mois d'octobre, elle se creusait, toujours au même endroit du jardin, une retraite souterraine d'un ou deux pieds de profondeur, suivant la rigueur de l'hiver qui approchait. Là elle restait blottie et sans nourriture jusqu'aux beaux jours d'avril. Manière économique et assez commode de passer la saison des frimas.

(D'après *Les habitants des eaux.*) F. Meyer.

ARITHMÉTIQUE

Degré inférieur.

Le nombre 8.

Base concrète : *Les vitres de la fenêtre.*

Comptez-les en les montrant. La fenêtre a huit vitres. Montrez la huitième. Où est-elle placée? (A droite en bas.) Montrez la première et indiquez sa place. (A gauche en haut.) Montrez encore la quatrième vitre, la sixième, la troisième, la septième.

Dites quelle vitre je vous montre : (6e, 3e, 7e, 2e, 8e).

Comptez encore les vitres de deux en deux. (2, 4, 6, 8). Nous les compterons aussi de deux en deux à partir de la première : 1, 3, 5, 7. — Il en reste une. 8 vitres = 7 vitres + 1 vitre. 8 vitres = 6 vitres + 2 vitres. 8 vitres = 4 vitres + 4 vitres.

En regardant la fenêtre, répondez combien il faut ajouter au nombre de vitres que je vous dirai, pour en obtenir huit : 5? 3? 6? 2? 4? 7? 1?

Que reste-t-il, si j'ôte 4 de 8? si j'ôte 3? si j'ôte 7? 6? 2? 5?

EXERCICES ÉCRITS.

1. Disposez successivement un, deux, trois, jusqu'à huit traits en ligne :

|
| |
| | | etc. jusqu'à huit.

Même exercice de 8 à 1 :

| | | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | etc. jusqu'à 1.

2. Complétez 8 d'après les données suivantes :

Données. *Complément, trouvé par les élèves.*

Faire lire à haute voix : 3 et 5 font 8, etc.

3. Ecrivez 4 *m*, 5 *e*, 6 *r*, 8 *n*, 7 *p*.

4. Répartissez sur deux lignes : 8 *a*, 6 *u*, 4 *s*.

5. Disposez 8 boutons sur une ligne, sur deux lignes, sur quatre lignes.

PROBLÈMES ORAUX.

1. J'avais 8 billes ; j'en ai perdu 3. Combien m'en reste-t-il ?

2. Quelqu'un qui avait 8 fr. en dépense 6 au marché ; que lui reste-t-il ?

3. Un journalier doit faire 8 heures de travail ; il a déjà travaillé 5 heures ; combien de temps sera-t-il encore occupé ?

4. Je dors d'habitude 8 heures par nuit ; mais j'ai dû veiller hier pendant 2 heures ; combien de temps ai-je dormi ?

5. Une fenêtre de 8 vitres en a 1 de fendue ; combien sont intactes ? U. B.

Problèmes sur les intérêts.

Intérêts annuels.

Le 1 % d'un nombre est le $^1/_{100}$ de ce nombre.

1° Quels sont le 1 %, le 2 %, le 5 %, le $^1/_2$ %, le $^1/_4$ % de f. 1680.

2° Quel est l'intérêt annuel de

3600 f. à	3 %	(*Réponse :*	*108 —*).
700 »	4 $^1/_2$ %	(*Réponse :*	*31 50*).
1200 »	4 $^3/_4$ %	(*Réponse :*	*37 —*).
80 »	4 %	(*Réponse :*	*3 20*).
1 »	5 % %	(*Réponse :*	*0 05*).

3° Quel intérêt annuel total retirera-t-on de f. 1250 placés à 3 $^1/_2$ % et de f. 2180 à $^3/_4$ % de plus ? (*Réponse : 139,40*).

4° L'intérêt de f. 5200 à 4 $^1/_2$ % a été payé avec 585 litres de vin. Quel est le prix du litre ? (*Réponse : f. 0,40*).

5° A. possède f. 24 500 qui lui rapportent le 4 $^1/_4$ %; B. a f. 25 800 placés à 4 %. De combien la rente de l'un surpasse-t-elle celle de l'autre ?
(*Réponse : A. f. 9,25*).

6° F. 2800 produisent annuellement f. 56. Quel est le taux ?
(*Réponse : 2 %*).

7° Quelqu'un possède f. 60 000. A quel taux doit-il les placer pour pouvoir dépenser f. 2700 par an sans toucher à son capital ? (*Réponse : 4 $^1/_2$ %*).

8° Avec f. 12 800 de capital on jouit d'un intérêt de f. 576. De combien faudrait-il élever le taux pour retirer f. 608 ? (*Réponse : $^1/_4$ %*).

9° Louis possède f. 32,000 et Jean f. 36 000. Chacun d'eux retire f. 1440 d'intérêts. A quels taux ont-ils placés leur argent ?
(*Réponse : Louis 4 $^1/_2$ % ; Jean 4 %*).

10° Au 4 % un capital rapporte f. 620. Que rapporterait-il au 1 % ? au 3 $^1/_2$ % ? Quel est ce capital ? (*Réponse : f. 155 ; 542,50 ; 15 500*).

11° Avec l'intérêt annuel d'une somme placée à 3 % on paye le trimestre d'un loyer annuel de f. 720. Quelle est cette somme ? (*Réponse : f. 6000*).

12° Quel capital faudrait-il placer à 4 % pour se faire une rente journalière de f. 4,50 ? (*Réponse : f. 41 062,50*).

13° Si f. 20 800 produisent un intérêt annuel de f. 832, combien faudrait-il ajouter au capital pour que les intérêts atteignent f. 1000 ?
(*Réponse : f. 4200*).

14° Un négociant ayant emprunté une certaine somme à 5 $^1/_2$ % la rend au bout d'un an. Avec les intérêts il livre f. 2532. Quelle somme avait-il empruntée ?
(*Réponse : f. 2400*).

15° Un autre négociant qui avait emprunté f. 3200 livre f. 3344 en capital et intérêts. A quel taux lui avait-on prêté ? (*Réponse : 4 $^1/_2$ %*).

16° J'ai deux voisins : l'un ne fait rien mais il possède f. 60 000 qui lui rapportent en moyenne 3 $^1/_2$ %, l'autre n'a rien, mais il travaille et gagne f. 40 par semaine. Combien l'un peut-il dépenser de plus que l'autre annuellement ?
(*Réponse : le rentier f. 20*).

17° Au 4 % un capital rapporte f. 55 de moins que s'il est placé à 5 %. Quel est ce capital ? (*Réponse : f. 5500*).

PIDOUX-DUMUID.

COMPTABILITÉ

Carnet du laitier.

M. Blanc, à M. Lenoir, laitier. — *DOIT*

1901				Fr.	Cent.
Juillet	1	3 litres de lait, à	Fr. 0.18 le litre	—	54
»	2	3 kg. de beurre, à	» 3.20 le kg.	9	60
»	2	2 litres de lait, à	» 0.18 le litre	—	36
»	3	12 kg. de fromage maigre, à	» 1.25 le kg.	15	—
»	3	3 litres de lait, à	» 0.18 le litre	—	54
»	4	2 » »	» 0.18 »	—	36
»	5	2 » crème, à	» 1.30 »	2	60
»	5	3 » lait, à	» 0.18 »	—	54
»	6	2 » »	» 0.18 »	—	36
»	6	1 kg. de vacherin, à	» 1.80 le kg.	1	80
»	7	3 litres de lait, à	» 0.18 le litre	—	54
		Total pour cette semaine.		32	24

Acquitté le 7 juillet 1901, LENOIR, laitier.

Combien M. Blanc a-t-il acheté de litres de lait pendant la semaine ? Réponse : 18 litres.

DUROUVENOZ.

CORRESPONDANCE

Réponse à l'article L'étude des mots *de M. U. Briod, rédacteur de la partie pratique.*

Monsieur le Rédacteur,

La question posée dans le numéro 47 de l'*Educateur* 1901, n'était-elle pas : « Comment se fait dans votre classe l'étude des mots et l'enrichissement du vocabulaire ? »

J'ai pris au pied de la lettre cette question et j'y ai répondu en conséquence. Pour ce qui me concerne, au point de vue pur et simple du « vocabulaire », je préfère que l'étude du mot appelle le sujet à traiter, plutôt que d'en découler, c'est pourquoi je fais précéder dictées et compositions de l'étude des « mots ». Maintenant, faut-il se borner à chercher autour de soi, dans le livre de lecture surtout, les mots qui enrichiront notre vocabulaire ? C'est question à controverse : le nombre des mots étant, même dans le meilleur des manuels, très restreint et spécial à certains sujets (la même remarque s'applique au milieu qui nous entoure), les élèves n'apprendraient alors qu'une certaine catégorie de mots ; beaucoup de mots et leur orthographe, en même temps que beaucoup de connaissances, seraient laissés de côté ? Il va de soi que l'idée passe avant le mot, mais encore faut-il exprimer cette idée et pour cela il faut le mot, par conséquent le vocabulaire pur et simple, que je ne crains pas d'employer beaucoup avec mes élèves.

Par vocabulaire — c'est ce que j'écris dans l'article paru le 14 décembre — j'entends une série de mots se rapportant non seulement aux « sons » (première année) mais aussi à une série d'objets, de choses qui nous entourent et dont nous nous servons ; un vocabulaire qui, en apprenant l'orthographe, enrichit, par un apport de mots nouveaux, les connaissances de l'enfant, lui fournit des idées nouvelles ; et, j'ose dire, « pas de mots, pas d'idées » ou des idées mal exprimées... il va de soi que si on n'a « pas d'idées » les mots ne sont point nécessaires.

Les « mots » appris trouvent leur application dans les dictées, les « causeries », les compositions ; ils fournissent le canevas de nombreux exercices : familles de mots, dérivés, préfixes, suffixes, homonymes, expressions équivalentes, mots contraires, etc., etc., qui, à leur tour, de même que les termes nouveaux rencontrés dans le livre de lecture, enrichiront le vocabulaire. Tout mot — je l'ai dit — sera « défini » c'est-à-dire expliqué et compris avant d'être employé.

Je crois donc par une étude intelligente du vocabulaire réaliser le désir du père Girard : « les mots pour exprimer les pensées » et, si quelques-uns des lecteurs du journal ont conclu des quelques lignes envoyées, à une étude sèche et mécanique du vocabulaire, c'est que je me suis mal et trop brièvement expliquée parce que, je le répète, je me suis attachée au « titre » du concours ouvert, ne pensant qu'au manuel et à son contenu et non à l'étude plus générale de la langue qui en découle et de la formation du caractère. Donc, « erreur de mots et non erreur d'idées » car je ne crois pas que, dans notre petit domaine, à Hermance, on sacrifie le fond à la forme. Aussi, en terminant, je tiens à vous remercier, Monsieur le rédacteur, de m'avoir fourni l'occasion de préciser mes idées et surtout de m'avoir fait comprendre toute la valeur du « mot » dans les très intéressants concours ouverts par l'*Educateur*.

Hermance, le 28 décembre 1901. MARIE MÉTRAL.

Si le silence est d'or et la parole d'argent, la vérité est de fer.

A. VANDELET.