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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 44 (1908)

Heft: 29-30

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

XLIV^me ANNÉE — LAUSANNE

N^os 29-30. — 25 juillet 1908.

L'ÉDUCATEUR

(L'Éducateur et l'École réunis.)

SOMMAIRE : *Comment nous lisons. — Monographie d'un élève. — Lettre d'Allemagne. — Chronique scolaire : Berne, Vaud, France. — Bibliographie.* — PARTIE PRATIQUE : *Quelques mots sur la composition à l'école primaire. — Leçon de choses : Ecole, maître, élèves. — Grammaire : Le qualificatif. Le verbe en* er *au présent. — Composition : La parole est d'argent, mais le silence est d'or. — Récitation. — Conseils pratiques.*

COMMENT NOUS LISONS

A propos de méthode phonétique.

On a accusé la méthode phonétique de lecture d'être la cause de la baisse qui se serait produite, pendant ces dernières années, dans les connaissances orthographiques de nos jeunes gens. Il nous semble qu'une pareille accusation ne peut se soutenir que si l'on suppose deux choses : 1° que l'orthographe s'apprend exclusivement par la lecture, 2° que, dans la lecture courante, nous utilisons constamment le procédé par lequel nous avons appris à lire, c'est-à-dire que celui qui a appris à lire par la méthode d'épellation l'emploie sa vie durant et qu'il en est de même de celui qui a débuté dans la lecture par la méthode phonétique. Un simple coup d'œil jeté dans le *Plan d'études* des écoles primaires renseignera sur le premier point et permettra de constater qu'un enseignement spécial de l'orthographe y a été prévu. Quant au second point, dont l'évidence paraît indiscutable, le fragment qui suit, tiré d'un récent ouvrage sur la psychologie du langage, se chargera d'en montrer l'exactitude.

L'hypothèse de la lecture sans épellation donne, aussitôt qu'on l'examine d'un peu près, l'impression de reposer sur des bases solides ; trois ordres de preuves militent en sa faveur : preuves tirées de l'observation courante (aidée par la comparaison des dif-

férentes formes d'écriture phonétique), preuves tirées de l'observation clinique, et preuves tirées de l'expérimentation.

Une remarque s'impose tout d'abord : il n'est pas de forme d'écriture phonétique où la lecture et l'épellation se correspondent rigoureusement ; dans toutes il y a des syllabes qui sont prononcées dans le mot autrement qu'elles ne le seraient si elles étaient lues isolément.

Est-il besoin de faire observer une fois de plus qu'en français il y a presque dans chaque mot une foule de lettres qui ne se prononcent pas ? Or ces lettres « fainéantes », assoupies pour ainsi dire dans un mot donné, se réveilleront parfaitement dans le mot suivant. Si nous lisions syllabe par syllabe, une orthographe rigoureusement phonétique, débarrassée de ces étranges complications, faciliterait singulièrement la lecture. Elle l'entrave au contraire et je lis plus difficilement ceci : « Se kirandè difficile les négociacion du téatre avec léglize, cétê léclâ donné par lé journô ô suicide du boulvard de Vilié «, que ceci : « Ce qui rendait difficiles les négociations du Théâtre avec l'Eglise, c'était l'éclat donné par les journaux au suicide du boulevard de Villiers. » (A. France, 1903, p. 145.)

Encore, l'épellation est-elle *possible* lorsqu'il n'y a que surabondance de signes — il est difficile de la concevoir lorsque le langage écrit ne représente directement qu'une partie des sons qu'il doit évoquer ; comment épeler, par exemple, une écriture où manqueraient toutes les voyelles ? Tel est cependant le cas des écritures sémitiques : les Phéniciens n'écrivaient pas les voyelles, mais les devinaient en lisant. Les Hébreux paraissent s'en être longtemps aussi passés complètement ; on ne trouve dans l'inscription de Mesa que des traces encore fort rudimentaires de tentatives faites pour les noter. De même, dans l'écriture arabe, les petits accents au moyen desquels sont notées les voyelles ne sont guère que des « indications jetées en passant ». La notation spéciale de chaque son, à laquelle visent plus ou moins nos écritures actuelles, paraît résulter en somme d'un besoin de clarté théorique et d'un esprit de système en rapport avec le génie indo-européen bien plutôt qu'avec une nécessité pratique et réelle. Nous-mêmes, en effet, lisons sans hésitation des mots mal imprimés où certaines lettres

ont été oubliées ou remplacées par d'autres; cela est si vrai que, lorsque nous avons besoin de lire lettre pour lettre, lorsqu'il s'agit par exemple de corriger des épreuves, c'est tout un apprentissage à faire, et les coquilles les plus grossières, telles que lettres omises. transposées, renversées, caractères déformés ou remplacés par des caractères d'un œil différent, peuvent passer inaperçues des personnes qui n'ont pas l'habitude de ce travail.

Des expériences méthodiques faites sur ce point montrent que parfois, tandis que le sens d'une phrase imprimée a été compris au premier examen, les fautes typographiques qu'elle contient ne sont vues qu'au septième ou huitième seulement (Goldscheider et Muller).

En somme, il n'est pas indispensable, pour lire une syllabe donnée, que tous les sons soient exactement représentés par des signes convenus, tandis qu'il est souvent indispensable au contraire de connaître déjà, et d'avoir reconnu un instant avant, le mot dont elle fait partie.

Voyons maintenant ce qui se passe pour la reconnaissance des lettres. Dans toutes les écritures manuscrites, la figure de chaque lettre dépend dans une certaine mesure de celle qui la précède et de celle qui la suit. Parfois, comme en arabe par exemple, cette dépendance est poussée à l'extrême : « La lettre a perdu son existence indépendante, dit M. Berger; elle n'est plus qu'un élément d'un groupe plus complexe, qui est le mot, si bien qu'il faut déjà comprendre l'arabe pour le pouvoir lire.» Il ne peut donc y être question d'épellation dans la lecture courante. Or, notre écriture manuscrite n'est pas, à ce point de vue, aussi éloignée de l'arabe qu'on pourrait le croire : très certainement, lorsque nous lisons un manuscrit d'une écriture qui ne nous est pas tout à fait familière, nous ne le déchiffrons pas lettre par lettre, syllabe par syllabe : il y a des différences telles dans les écritures courantes, que des lettres, regardées isolément, sont souvent méconnaissables, et de petits groupes de lettres également, alors que le mot entier d'où on les a extraits est parfaitement lisible. Pour déchiffrer une lettre ou un groupe de lettres données, il est souvent indispensable de connaître déjà, d'avoir reconnu, un instant auparavant, le mot tout entier.

L'observation pure et simple des faits normaux nous apporte donc une seconde preuve à l'appui de cette hypothèse que l'épellation n'est pas une condition indispensable de la lecture courante et qu'elle manque même certainement dans un grand nombre de cas. C'est ce que l'expérience va confirmer encore.

II. Certaines expériences de Goldscheider et Muller, citées plus haut et surtout une série d'expériences réalisées par Erdmann et Dodge, apportent aux conclusions tirées des faits d'observation ci-dessus une confirmation éclatante.

Tout un groupe d'expériences a trait aux mouvements des yeux pendant la lecture; c'est certainement le plus intéressant par ses conclusions. Il s'agissait en somme, d'une part, de déterminer quelle est la fréquence des mouvements oculaires et, d'autre part, d'étudier les relations de ces mouvements avec le champ de vision distincte. On sait que le champ de vision distincte est un fort petit espace n'occupant qu'une minime étendue du champ visuel proprement dit; il n'est possible de lire une lettre que si elle se trouve dans cet espace, ce qui se trouve en dehors ne peut être perçu que confusément.

Si nous lisons, ainsi qu'on l'a prétendu, lettre par lettre, ou, si l'on préfère même, syllabe par syllabe en percevant distinctement toutes les lettres, cela ne peut se faire que de l'une des trois façons suivantes :

Ou bien nous avons la faculté de percevoir distinctement les lettres *pendant* que s'exécutent les mouvements du globe oculaire; ou bien notre regard se fixe pendant la lecture autant de fois qu'il y a de lettres (ou, si l'on veut, de syllabes), ou bien, tout au moins, les distances séparant les points successivement fixés ne sont pas plus grandes que le diamètre du champ de vision distincte.

Les déplacements de l'axe du globe oculaire pendant la lecture sont extrêmement rapides. E. et D. en ont mesuré approximativement la durée et l'ont trouvée douze fois plus courte en moyenne que la durée du temps de fixation; absolument, elle est de moins de 2 centièmes de seconde pour un déplacement de 10 degrés. Cela posé, E. et D. prennent une bande de papier imprimé comparable aux bandes des récepteurs télégraphiques; un mouvement

d'horlogerie fait passer successivement tous les points de cette bande derrière une fente permettant d'en apercevoir une très faible longueur, alors que le reste demeure caché ; les caractères imprimés se meuvent et passent derrière la fente avec une vitesse qui n'est nullement supérieure à la vitesse de déplacement que prend l'axe oculaire pendant la lecture. Le sujet placé à la distance normale de lecture et regardant attentivement la fente ne perçoit pas les caractères ; ils passent trop vite, le papier paraît simplement gris. La perception distincte des caractères est donc impossible pendant le déplacement de l'axe optique à sa vitesse normale. Pour Helmholtz et quelques auteurs, le lecteur déplacerait son globe oculaire et par suite son point de fixation d'une façon continue ; les lettres seraient donc perçues l'une après l'autre et pour chaque lettre le point visuel changerait ; il est facile de tenter la vérification expérimentale de cette assertion : on fait lire le sujet en observant dans un miroir le mouvement de ses yeux, sans, bien entendu, le prévenir du but de l'expérience et en s'arrangeant de façon à ce qu'il lise d'une manière normale et habituelle. On fait lire ainsi une ligne, on compte le nombre de déplacements pendant cette lecture et l'on divise par ce nombre le total des lettres contenues dans la ligne : le nombre des déplacements, loin d'être de un pour chaque lettre, n'est même pas de un pour chaque syllabe, mais seulement de un pour neuf lettres environ,

Ce résultat ne montre pas néanmoins à lui seul que toutes les lettres ne soient pas perçues ; pour admettre qu'avec un seul déplacement du regard pour neuf lettres, toutes les lettres pussent être distinctement perçues, il suffirait de supposer que la longueur occupée par neuf lettres fût plus courte que le diamètre transversal du *champ de vision distincte.*

Erdmann et Dodge se sont donc attachés à mesurer combien, à la distance normale et en employant des caractères moyens, le champ de vision distincte peut contenir de caractères ; or il est bien loin d'en contenir neuf.

Voici donc ce qui va se passer; prenons un mot un peu long comme inconsti tutionnel lement. Le sujet qui lit ce mot ne fixe son regard qu'une fois pour neuf lettres environ ; je divise le mot en

trois fragments de huit et neuf lettres qui auront chacun la faveur d'un regard ; si nous considérons la première section qui contient huit lettres, nous sommes obligés d'admettre que la moitié environ ne sera pas perçue et en admettant comme vraisemblable que le regard se posera sur le milieu de la section, *cons* sera perçu, mais *in* et *ti* resteront en dehors du champ de vision distincte. Le même phénomène se répètera pour la deuxième section et ainsi de suite.

Il est évident que le processus que je viens de décrire est schématique : le regard ne se pose pas régulièrement au milieu de chaque section de neuf lettres, aussi E. et D. ont-ils été amenés à chercher où il se posait en général. Ils ont imaginé pour cela un artifice ingénieux fondé sur le phénomène dit des images complémentaires; si l'on fixe quelques instants le regard sur un triangle rouge puissamment éclairé et qu'on jette ensuite les yeux sur une feuille de papier blanc, on voit apparaître comme le fantôme d'un triangle vert localisé au point fixé. E. et D. font regarder au sujet en expérience un triangle rouge mesuré de telle façon et fixé à telle distance que l'image complémentaire projetée sur le papier tenu à distance de lecture habituelle paraisse mesurer à peu près les dimensions d'une lettre majuscule. Le sujet, après avoir fixé le triangle rouge, est prié de lire : l'image complémentaire se promène alors pour ainsi dire sur la ligne imprimée et s'arrête successivement aux différents points fixés; le sujet voit la petite image se poser de place en place, et il peut, avec un peu d'attention, retenir sur quels caractères elle s'est arrêtée. On remarque ainsi que le regard ne se pose jamais entre deux mots, mais en général *au milieu* d'un mot.

En somme, cet ensemble d'expériences pourrait être à première vue interprété comme prouvant que nous percevons directement une faible partie du mot, ordinairement le milieu, tandis que le reste n'est pas perçu, mais deviné. Mais une autre interprétation est également possible si l'on veut bien se rendre compte que la perception d'un mot court et d'un petit groupe de lettres appartenant à un mot peut se faire autrement que la perception du même nombre de lettres n'appartenant pas à un mot. Pourquoi le mot tout entier ne serait-il pas perçu en un seul bloc comme s'il ne

formait pour ainsi dire qu'un seul caractère ? C'est ce que semblent prouver, en effet, les expériences suivantes d'E. et D. Leur procédé consistait à exposer au regard pendant un temps déterminé, non plus des lettres isolées, mais des groupes de lettres ; il importait que le sujet ne pût à son tour décomposer ces groupes en fixant son regard successivement sur les différentes parties, pour cela il suffisait de n'exposer chaque groupe que pendant un temps assez court pour que la direction du regard n'eût pas le temps de changer. Or il arrive ceci : si les lettres ne forment pas un mot, le sujet peut reconnaître d'un seul coup, six ou sept lettres, pas plus ; si les lettres exposées forment un mot, il peut en percevoir, ou plutôt en deviner bien davantage, jusqu'à dix-huit.

Notre conclusion générale sera donc que la perception verbale de l'écriture ne s'effectue pas par épellation et n'implique même pas la perception complète des différents éléments graphiques. Chez tout individu exercé, les mots de longueur moyenne, et ne présentant pas de difficultés spéciales, sont déchiffrés *en bloc*, Les mots exceptionnels, par leur longueur ou leur rareté, sont déchiffrés *par fragments ;* quant à l'épellation, elle rendrait la lecture courante impossible et ne servirait à rien.

L. J. (E.-B. Leroy, *Le Langage.*)

Monographie d'un élève.

Pour faire suite à un article de l'*Educateur* du 18 avril 1908. Il s'agit d'un élève que j'ai eu quatre ans, dans une école privée.

Il y a quelques années, on m'amenait, à la rentrée, un tout petit bonhomme de quatre ans et demi — petite mine pointue et éveillée, cheveux blonds coupés droits sur le front, et droits sur la nuque — comme chez les « escholiers » du moyen âge ; c'était un de ces enfants encore tout à fait primitifs, comme on en voit arriver dans les classes enfantines, ne distinguant pas encore le *tu* du *vous* (il lui a fallu près d'une année pour se mettre à me dire *vous*), allant jusqu'à me dire, une fois que je lui faisais ombre : Ote-toi de là, je vois pas clair ; n'ayant aucune notion de discipline, se promenant dans la classe, ou allant voir à la fenêtre chaque fois que quelque chose l'intéressait.

Son premier mot, pour ainsi dire, a déjà été l'affirmation d'une *volonté* peu commune à un âge aussi tendre. — Comment t'appelles-tu ? — Georgy. — Très bien, je l'ai appelé Georgy ; j'ai inscrit ce nom sur tous ses livres et cahiers, — et seulement plus tard j'ai appris que son nom n'avait jamais été que Henri, mais qu'ayant fait la connaissance d'un certain Georgy qui lui a infiniment plu,

il avait décidé de s'appeler, lui aussi, Georgy. C'était si bien chose décidée qu'il me disait un jour : « Tu sais, elle est méçante, ma sœur, elle m'appelle toujours Henri ».

Mais c'est quelques jours ou quelques semaines après son entrée à l'école que j'ai eu l'occasion de constater quelle était la force de cette petite volonté de quatre ans et demi. Le petit homme avait si mal travaillé, et me semblait y avoir mis une mauvaise volonté si évidente que je voulus le mettre un moment en pénitence, au coin de la classe ; seulement j'avais décidé qu'il devait se tourner, le nez contre le mur, et lui avait décidé le contraire — son amour-propre s'opposant à cet excès d'humiliation. Il y eut lutte, et, à un moment donné, je crus que la victoire ne serait pas de mon côté ; pourtant, grâce à une secouée un peu énergique, j'arrivai à mes fins.

Et la lutte ne se renouvela pas ; depuis ce moment-là, j'obtins tout ce que je voulus, non seulement sans lutte, mais sans même avoir besoin d'élever la voix.

Encore un trait de volonté, du besoin d'être soi-même. Mon petit élève arrivait généralement à l'école, le matin, sans me dire bonjour, ayant toujours une foule de choses beaucoup plus intéressantes à nous communiquer. Je lui demandais de me dire : Bonjour, mademoiselle, — comme le faisaient ses camarades. Il me regardait alors, d'un air de me demander : « Qu'est-ce que tu me veux? » Puis une lueur se faisait en lui, et alors, il me sortait un « Adieu » qui signifiait à la fois qu'il avait compris, mais qu'il n'était pas assez sot pour répéter des mots qu'il n'avait pas habitués !

Dans le domaine de l'endurance à supporter la douleur physique, j'ai eu maintes fois l'occasion d'admirer cette petite volonté d'enfant, déjà si forte. Un matin, le pauvre petit, en entrant dans la classe, s'est précipité sur l'angle d'un pupitre qui lui est entré dans le menton jusqu'à l'os ; l'enfant était pâle comme un linge, mais il n'a pas versé une larme (7 ans $^1/_2$).

Il y a des cas où le rôle de la volonté et celui de l'*amour-propre* ne sont pas faciles à distinguer ; peut-être en est-il ainsi dans ce que je viens de raconter : l'enfant trouverait-il que c'est s'humilier que de se mettre à pleurer devant ses camarades? — Mon petit homme a, en effet, une haute idée de sa petite personne : un jour où j'ai dû le remettre, pour la lecture, avec la division inférieure, c'est-à-dire avec les enfants de son âge, il a déclaré chez lui qu'il voulait quitter l'école ; il avait alors six ans ! Il a commencé le piano à six ans, et, ayant beaucoup de dispositions pour la musique, il joue déjà très gentiment, avec ses petites menottes de bébé ; mais il refuse catégoriquement de jouer devant qui que ce soit, sous prétexte qu'il ne joue pas encore assez bien pour que ça en vaille la peine. La seule fois que je l'ai vu se désoler sérieusement, c'était un jour que ses camarades avaient ri de lui : en sortant de sa place, ce qui n'était pas permis, il s'était pris le pied dans un engin de gymnastique, et cela au moment où nous chantions « Le méchant petit garçon » de Dalcroze : « Quand on désobéit, on a toujours du désagrément.» La coïncidence amusa beaucoup ses camarades — et ce fut un désespoir.

Ce n'est pas seulement de sa petite personne en particulier qu'il a une haute idée, c'est aussi de son sexe en général. A six ans, il répondait à la mère d'un

de ses petits amis, qui lui reprochait son goût pour la guerre et les jeux batail-lards : « Oh! c'est sûr, les femmes n'y comprennent rien.»

Un des côtés les plus remarquables de cet enfant, c'est la précocité et la fidélité de sa *mémoire;* il a tous les genres de mémoire, et tous très développés.

Mémoire des sons : à quatre ans et demi, il me disait, comme on entendait jouer du piano dans la maison d'école : « *Z*e sais bien ce que c'est ça, c'est la marce de Faust; on la zoue aussi aussi cez nous »

Mémoire des formes, qui se manifestait par une facilité remarquable pour le dessin libre. Un jour, il demandait à un de ses camarades qui prétendait avoir passé à Lugano : Eh bien ! quelle montagne est-ce qu'il y a dans le voisinage? — en lui en dessinant le profil en l'air. Quelque temps après, je lui montrai une carte postale représentant justement Lugano et le Mont Salvator; je lui mis l'image sous les yeux, en cachant le nom : il me nomma aussitôt Lugano, où il n'avait été qu'en passant, sauf erreur.

Mémoire des figures et des choses même abstraites : M. Cl. était venu en mai ou juin dans ma classe pour y faire une expérience sur la mémoire, expérience consistant à dicter des chiffres aux enfants. Lorsqu'il revint une seconde fois, en octobre suivant, mon bonhomme s'écria aussitôt : « Je sais ce qu'on va faire, on va nous dicter des chiffres.» Mais voici le plus curieux : M. Cl., une fois sorti de la classe, les enfants me demandèrent pourquoi nous avions eu cette visite; immédiatement mon Georgy leur donne cette explication, reproduction de celle que je leur avais donnée cinq mois avant : « C'est un monsieur qui étudie la mémoire.»

Mémoire des noms propres et des phrases à un degré étonnant.

Je viens de citer des exemples qui ne sont guère que la reconnaissance des formes ou des sons, ou la répétition des mots. Mais j'ai constaté souvent une autre forme plus intéressante comprenant à la fois un souvenir, et l'application de ce souvenir à autre chose; d'où des *comparaisons* (*Mémoire* et *jugement*) par-fois très justes.

Par exemple, cette explication de la forme du gland : c'est comme une torpille, mais c'est moins pointu. Et à propos d'une feuille de lierre qu'il dessinait : « Eh, c'est la forme des casques de ceux qui ont attaqué Genève à l'Escalade.» — Comparaisons très justes, toutes deux. Une autre fois, c'étaient des enfants revenant toujours près du banc où j'étais assise, pendant la récréation, au lieu d'aller jouer et courir comme je le leur demandais — le temps était frais : — « C'est comme des moucherons autour d'une lampe.»

Ces comparaisons judicieuses, je les ai constatées aussi dans le domaine verbal ainsi à propos de la Parabole du riche insensé, accumulant ses biens, ce petit de six ans me cite en novembre ces paroles qu'il avait entendues à Pentecôte : Monsieur F. a dit, à la réception de ma sœur : « Ne vous amassez pas des *bijoux* sur la terre, mais amassez-vous des *bijoux* dans le ciel.» — Chose curieuse, le lendemain de cette réception, l'enfant m'avait parlé de son costume et de la toilette de sa sœur; ce n'est que des mois après que ce texte me fut communiqué, pour servir d'illustration à un autre.

Une autre fois, nous faisions une promenade au bord de l'Arve, et, se rappe-

lant ce que je leur avais dit plus d'une fois en classe sur la triste condition des ouvriers, comparée à la leur, Charlot ajouta d'un petit air grave et convaincu à la réflexion d'un des enfants : « Comme ces hommes doivent avoir froid, en travaillant les pieds dans l'eau ! » — « Et puis, ce qu'il y a de pire, c'est qu'ils sont mal payés. »

Pendant toute la durée de la *guerre* russo-japonaise, cet enfant — auquel son père racontait tout ce qui se passait là-bas — a vécu la guerre en imagination ; c'était comme une hantise ; il y revenait constamment, et il m'a plus d'une fois appris des détails que j'ignorais. Je me rappelle toujours ma stupéfaction lorsque, à 4 ans $^1/_2$, commençant à lire quelques mots très simples, et ayant lu le mot « mine », il interrompit sa lecture pour me dire : « Oh ! je sais bien ce que c'est une mine : les Japonais ont mis une mine et Makaroff a sauté ! » Quelques semaines plus tard, il arrivait à l'école l'après-midi : « Tu sais, les Russes ont de nouveau reçu une pile ». Les Japonais, à mesure que leurs victoires se multipliaient, étaient à ses yeux le comble du courage et de la force A propos de je ne sais plus quel animal féroce, que les enfants disaient être très fort : « Oh ! il n'est pas si fort qu'un Japonais ». Dans une promenade, nous passions près de l'église russe : « Dis-donc, Robert, dit-il à son meilleur ami et confident, si les Japonais venaient ici, comme ils y mettraient le feu ! » Une autre fois, je leur parlais du pluriel des noms, leur disant que les noms en *eau* détestent les *s* : « Ah ! oui, c'est comme les Russes avec les Japonais ». Dans une leçon de français, les enfants devaient achever de petites phrases très simples : Les cheveux sont sur.., — Sur une tête coupée.

J'ai déjà parlé du *jugement* chez mon petit élève, son besoin de comprendre les choses à fond, sa logique, son raisonnement, m'ont plus d'une fois étonnée. J'apprenais à mes élèves ce chant évidemment au-dessus de leur portée comme paroles (mais je tenais à la musique) : « Prends tes plus belles mélodies ». Un des versets se termine ainsi : « Que la paix répande sur toi son ombrage et ses bienfaits ». J'explique ces paroles, tant bien que mal, puis nous chantons. Sitôt ce verset fini : « Pour qui est-ce que c'est bien fait ? » Nouvelle explication du mot « bienfait ; » nous chantons une seconde fois et mon pauvre petit homme de répéter : « Je comprends toujours que c'est bien fait ». Un an et demi plus tard, nous avions abandonné, puis repris ce chant. Je demande : « Qu'est-ce que c'est qu'un bienfait ? Quelque chose de bon ou de mauvais ? » Charlot répond tout de suite, sur un ton très convaincu : « Quelque chose de très mauvais ».

A propos du récit de la mort d'Achab ; ce roi s'était déguisé pour qu'on ne le poursuive pas, mais il fut atteint par une flèche, lancée au hasard. L'enfant — sans que je l'aie dit — en conclut que c'est Dieu qui a dirigé la flèche, et me demande : « Est-ce que Dieu peut faire que, si une flèche va passer sous le bras, elle fasse un contour pour aller dans le cœur ? » Toujours le besoin de se rendre compte des choses.

Enfin, toujours dans une leçon d'histoire sainte, il m'a posé cette question qui n'a sans doute pas jailli de beaucoup de cerveaux enfantins (7 ans) ; la question était un peu embrouillée, difficile à exprimer, mais le sens y était à ne pas s'y tromper : « Mademoiselle, ceux qui pensent toujours à Dieu, est-ce que c'est

Dieu qui fait qu'ils pensent à Lui? » N'est-ce pas déjà le problème du libre arbitre?

Je trouve aussi en cet enfant un sens de la *justice* très développé. Un jour, je l'invitai à dîner chez moi, parce qu'il n'avait pu faire la course d'école; je lui expliquai ce système de compensation. L'après-midi, il entre dans la classe : « J'ai dîné chez Mademoiselle; et toi, Paul, tu iras aussi, parce que tu n'as pas fait la course. (L'autre enfant avait été puni pour un mensonge, et je n'avais pas de compensation à lui offrir.)

Un jour, ayant obtenu un maximum de conduite, — ce qui lui arrivait rarement — il protesta : « Comment, vous m'avez mis 6, quand même j'ai si mal travaillé l'autre jour! »

Ayant à la fois beaucoup d'amour-propre, et la faculté de juger et de raisonner très développée, vous pensez bien que mon petit homme ne manque pas de savoir trouver des excuses quand le besoin s'en fait sentir, puisque c'est, du reste, un penchant si naturel au cœur humain.

Un jour, il était question de philanthropie et d'aumône : « Moi, je donne tout mon argent aux pauvres! » Je me récrie, sachant que c'est inexact : « Eh bien, oui, j'achète des jouets, les gens qui ont des magasins sont pauvres! » Une autre fois, je reprenais un enfant qui racontait que sa maman lui avait dit une blague. Lui, pour se justifier : « Moi, quand ma maman dit quelque chose et qu'elle ne le fait pas, je ne dis jamais que c'est une blague! »

Au point de vue scolaire, cette petite personnalité — car c'en est une — n'a rien d'extraordinaire : c'est un élève moyen. Sans doute, son excellente mémoire et ses dons d'observation lui aident; il a appris à lire très facilement, et dans dans les leçons d'allemand (intuitives), de dessin et de choses, il est au-dessous des enfants de son âge; mais en français, calcul et écriture, il est arrivé à l'âge de sept ans et demi, sans être plus avancé que ceux de ses camarades entrés à l'école un an et même deux ans plus tard. Il est un argument vivant en faveur de cette vérité, c'est qu'il est inutile de mettre un enfant — si précoce, si intelligent et si zélé soit-il — à la lecture, à l'écriture, au travail scolaire proprement dit, avant l'âge de six ou sept ans. A. D.

LETTRE D'ALLEMAGNE

On constate ici avec satisfaction que l'on vient de prendre en Prusse une mesure qui est depuis longtemps en usage en Wurtemberg : la suppression des devoirs domestiques à faire pendant les vacances. Voilà donc quelques semaines de répit acccordées à cette pauvre gent écolière des écoles supérieures, que l'on dit si surmenée. C'est une précaution hygiénique bien accueillie, comme la suppression des examens de promotion pour tous les élèves ayant des notes suffisantes dans le cours de l'année. On ne saurait trop prendre soin de la santé de la jeunesse scolaire, aussi bien au physique qu'au moral. Voyez plutôt. Les journaux annonçaient l'autre jour qu'un élève d'une classe supérieure d'un gymnase à qui l'on venait d'annoncer qu'il ne pouvait être promu, s'est empoisonné en rentrant chez lui; un autre s'est pendu pour la même raison. Ces suicides ont été si fréquents cette année que, dans un parlement de l'Allemagne, un député a interpellé le

ministre de l'Instruction publique à ce sujet. Au cours de l'interpellation, on s'est accordé à dire que l'ambition des parents était pour beaucoup dans ces tristes événements. On devrait savoir que toutes les carrières sont bonnes et qu'il n'y a que les forts qui puissent affronter les études supérieures. Que de fois n'arrive-t-il pas, du reste, qu'un élève ayant trouvé sa voie a dépassé dans la vie ceux qui apportaient à domicile de brillants bulletins, dont père et mère étaient trop glorieux !

Je puis heureusement passer à une note plus gaie. On sait qu'en Allemagne les élèves des écoles réales et des gymnases portent des casquettes de couleur, comme les étudiants des universités. Voici qu'on annonce que dans une école supérieure en Prusse on va en faire autant ; mais ces demoiselles porteront une toque qui changera de couleur de classe en classe et qui s'assiéra aussi toujours plus coquettement d'année en année. Dans le fond, pourquoi pas ?

On annonce un remaniement complet du programme de l'enseignement religieux dans les écoles sus-nommées, écoles réales et gymnases. Ce nouveau programme doit même entrer en vigueur avec la nouvelle année scolaire, soit cet automne. Il a été préparé de longue main avec le plus grand soin, aussi on dit qu'il répond aux vœux formulés depuis longtemps, c'est-à-dire aux vues nouvelles. C'est, semble-t-il, comme un nouvel essor que va prendre l'enseignement de la religion. On l'a divisé en trois degrés, et c'est surtout sur le degré supérieur que portent les innovations. A noter cependant, dans le degré moyen, que les passages destinés à être appris par cœur, ne le seront qu'après lecture faite du texte d'où ils sont tirés.

Les classes VI à IX forment le degré supérieur. Dans la classe VI on étudie la religion de l'Ancien et du Nouveau Testament ; en VII^{e}, la vie et l'enseignement de Paul de Tarse, le siècle dit apostolique et l'histoire de l'Eglise jusqu'à la réformation ; en VIII^{e}, on continue l'histoire de l'Eglise jusqu'à nos jours, puis on y étudie la constitution des différentes églises et la nature des sectes. Pour la IX^{e} sont réservés les dogmes et la morale. Assises sur un enseignement si bien échafaudé et si complet, les opinions personnelles ne peuvent que gagner en originalité et en profondeur.

Puisque nous parlons d'enseignement religieux, permettez-moi de parler du *Keplerbund*, société qui s'est fondée dernièrement à Francfort s/ M. et qui se propose l'étude des sciences naturelles saus idée hostile à la religion. Cette nouvelle société se réclame ainsi du célèbre astronome qui pensait, lui aussi, que la science et la foi religieuse ne sont pas nécessairement des adversaires, qu'elles ne s'opposent pas l'une à l'autre, comme le prétendent le matérialisme et le monisme. Le « Keplerbund » compte déjà plus de 600 membres, et je crois qu'il est intéressant de vous en nommer quelques-uns : le professeur d'astronomie *Berberisch*, le professeur de géologie *Berendt*, le professeur de botanique *Kny*, tous trois à Berlin ; le professeur de botanique *Reinke* à Kiel ; le professeur *Zacharias*, directeur de la station de biologie à Plœn. Noms qui prouvent que le savant n'étouffe pas toujours l'homme de religion et de foi, comme c'est le cas chez *Hœckel*, le célèbre professeur d'Iéna.

Il va sans dire que la nouvelle société ne songe pas à imposer aux sciences

naturelles une limite quelconque. Ce serait retourner au temps de Galilée ; mais elle se dit simplement que religion et science ont chacune leur domaine à elle et qu'il faut savoir se sentir à l'aise dans les frontières naturelles de l'une et de l'autre, comme le célèbre Pasteur. On sait que ce savant repoussait avec la plus grande énergie la théorie des générations spontanées, et quand on lui disait : « Mais si tout vient d'un germe, d'où le premier germe est-il sorti ? » Il répondait : « Je ne sais, c'est un secret, et la science est incapable de le découvrir. » Il ajoutait que la société ne pouvait aller au-delà. Concluons-en que la vraie science sait borner ses assertions et qu'à côté d'elle il y a place pour les convictions religieuses. L'Ecole ne peut, dans tous les cas, aller au delà de la science et prendre sur elle la négation de tout ce qui rend la foi en Dieu légitime.

Pour finir, il faut que je vous parle encore du voyage scolaire à la *Wasser konte*, c'est-à-dire au bord de la mer, qui s'organise ici à l'usage des élèves écoles réales et des gymnases. Ces voyages ont lieu chaque été depuis quelques années, dans le but de montrer aux élèves le grand développement qu'ont pris la flotte militaire et la flotte commerciale de l'Allemagne. A Hambourg les établissements maritimes, à Héligoland les fortifications, à Kuxhafen, à Kiel la flotte offrent des merveilles à admirer, et la jeunesse emporte des impressions ineffaçables au profit de l'orgueil national. Que ne fait-on pas à l'heure qu'il est pour mettre la jeunesse au pas et l'initier à la lutte pour l'existence qui fait notre vie.

H. Quayzin.

CHRONIQUE SCOLAIRE

BERNE. — **Société des instituteurs.** — Tous les membres du corps enseignant bernois qui ne font pas encore partie de la Société des instituteurs bernois sont invités à donner leur adhésion avant l'entrée en vigueur des nouveaux statuts fixée par le Comité central au 15 juillet prochain. Dans tous les cas, ceux qui entreront après le 31 juillet seront soumis aux conditions d'entrée notamment aggravées des nouveaux statuts. Le Comité central.

VAUD. — **Ecole normale.** — Ont obtenu le brevet spécial pour la direction des écoles enfantines :

Mlles	Marguerite Aguet,	Sullens
»	Marthe Blanc,	Lausanne
»	Rose Briod,	Forel s./Lucens
»	Mina Bühler,	Aeschi (Berne)
»	Eugénie Bussy,	Crissier
»	Louise Curchod,	Dommartin et Lutry
»	Hélène Emery,	Chardonne
»	Eva Jorand,	Bougy-Villars
»	Marie Lecoultre,	Le Chenit
»	Louise Malherbe,	Chavornay
»	Rose Marmillod,	Rossinière
»	Marie Melly,	La Rippe
»	Gabrielle Nicollier,	Oleyres
»	Marthe Rochat,	Le Lieu
»	Alice Scheibler,	Oftringen (Argovie)

Ont obtenu le brevet spécial pour l'enseignement des travaux à l'aiguille :

Mlles	Mina Bühler,	Aeschi (Berne)
»	Louise Curchod,	Dommartin et Lutry
»	Elise Ecoffey,	Lutry et Vulliens
»	Hélène Emery,	Chardonne
»	Eva Jorand,	Bougy-Villars
»	Louise Malherbe,	Chavornay
»	Eugénie Millioud,	Penthéréaz
»	Gabrielle Nicollier,	Oleyres
Mme	Rose Renaud,	Gimel et Saint-Georges
Mlles	Marthe Rochat,	Le Lieu
»	Irène Staiger,	Saint-Prex
»	Emma Walter,	Rougemont

*** **Avis du Comité central de la S. P. V.** — Le Département de l'Instruction publique accorde congé pour les 6, 7 et 8 août aux membres du corps enseignant qui assisteront à la réunion de Cossonay.

* * *

Notre association compte 1030 membres, chiffre qu'elle n'a jamais atteint jusqu'à ce jour. Elle comprend la presque unanimité du corps enseignant primaire et un très grand nombre de maîtresses d'écoles enfantines.

FRANCE. — On annonce la mort de A. Vessiot, l'auteur de deux beaux livres, *L'Education à l'Ecole* et l'*Enseignement à l'Ecole*, qui sont parmi les meilleurs de la pédagogie française moderne.

BIBLIOGRAPHIE

Notre collaborateur, M. L.-S. Pidoux, vient de traduire en français le petit ouvrage de William James, *La Volonté de croire*, (à Saint-Blaise, *Foyer solidariste*). Nos lecteurs se souviennent sans doute que M. Pidoux est le traducteur des *Causeries pédagogiques*, dont nous avons parlé souvent ici même et que beaucoup d'entre eux ont placées dans leurs bibliothèques.

Dictionnaire commercial et administratif de la Suisse. — 1 vol. gd in 8° de 800 pages au prix de souscription de 25 fr. en 10 fascicules de 5 livraisons chacun à 2,50 fr. le fascicule en 50 livraisons à 50 centimes la livraison.

Publié par l'administration du Dictionnaire géographique de la Suisse, 20 Avenue du 1er Mars, Neuchâtel.

Plus de recherches longues, pénibles, coûteuses et souvent infructueuses, plus de retard dans l'expédition des affaires ! Dans tous les bureaux, on consultera désormais journellement « le dictionnaire commercial et administratif de la Suisse ».

C'est le guide sûr et pratique de tous les hommes d'affaires, de tous les commerçants, de tous les chefs et employés d'administrations publiques ou privées.

Cet important recueil alphabétique, unique en son genre, comprend en effet environ 2300 noms de localités suisses avec les indications suivantes en regard de chaque nom : Altitude, commune, district, canton, nombre d'habitants, station de chemin de fer la plus voisine, distance de cette localité à la gare, ligne sur laquelle elle se trouve, office postal avec le service de diligences qui en dépend, télégraphe et téléphone, paroisse, sièges de l'Etat civil, du chef de section, des préposés aux poursuites et faillites.

Cette énumération fait comprendre déjà toute l'importance de cette œuvre. Ajoutons cependant qu'elle est entreprise par la « direction du Dictionnaire géographique de la Suisse » et a profité de l'importante organisation créée pour cette magnifique publication.

L'ouvrage ainsi préparé, a été reconnu d'une utilité si réelle, que la « Société industrielle et commerciale de Neuchâtel » l'a honoré de son patronage officiel ; il se recommande à toutes les organisations industrielles et commerciales de la Suisse et constitue une véritable œuvre nationale d'utilité publique. Diverses sociétés commerciales de la Suisse ont également accordé leur appui officiel au « dictionnaire commercial ».

N. B. — Nos lecteurs peuvent bénéficier d'un prix de faveur, en souscrivant *avant le 15 août 1908*. Le prix sera de 20 fr. au lieu de 25 fr. l'ouvrage complet, avec facilités de paiement.

Premières notions de géographie, par Henry Lemonnier, professeur à la faculté des lettres de Paris, F. Schrader, directeur des travaux cartographiques de la librairie Hachette et Marcel Dubois, professeur à la faculté des lettres de Paris. Prix fr. 0,75.

Ce livre a pour but d'initier les enfants à l'étude de la géographie. Il le fait en leur donnant une leçon sur chacun des termes techniques de cette branche : sur la terre, le soleil, le jour et la nuit, le fleuve, la montagne, le désert, l'industrie, l'agriculture, le commerce, etc. ; puis les conduit à une étude sommaire de la France, de l'Europe et des cinq parties du monde.

Les auteurs ont eu l'intention de baser cet enseignement sur l'intuition, c'est pourquoi une image à observer est en tête de chaque leçon : d'une bulle de savon et d'un globe terrestre, par exemple, l'enfant doit conclure que la terre est ronde ; d'une scène de moisson, de laquelle on l'invite à nommer les personnes, animaux et choses représentés et à dire s'il fait chaud ou froid, il doit conclure que le soleil est un foyer qui chauffe et une lampe qui éclaire.

Le procédé déductif joue donc dans le développement de ces leçons un rôle beaucoup plus important que l'intuition elle-même.

En outre, c'est une erreur de croire que quelques illustrations, si jolies soient-elles, rendront intelligibles pour le petit écolier une pareille accumulation d'idées abstraites ; seule, l'observation directe des choses peut les lui faire comprendre. C'est pourquoi ce nouveau manuel, quoique soigné au point de vue de la rédaction et de l'impression, ne rendra pas les services qu'on en attend ; en aucun cas, il ne remplacera un enseignement de géographie locale bien compris.

B. Mayor.

Trois ans chez les Canaques, par Eug. Hänni. Un volume fr. 3.50, chez Payot et Cie, éditeurs, à Lausanne.

Le 28 février de cette année, un stupide assassinat était commis boulevard Voltaire à Paris : la victime, Eugène Hänni, surnommé le « Père Vanille », était un de nos compatriotes fixé dans la grande ville depuis une dizaine d'années et menant une existence très retirée.

Originaire de La Chaux-de-Fonds, ancien élève du collège de Neuchâtel, Eug. Hänni avait de bonne heure manifesté le désir de voyager.

Parti de Saint-Blaise en 1889, à l'âge de 19 ans, il fit le tour du monde en voyageur intelligent, passa quatre fois sous l'équateur et mit le pied sur les cinq continents tout en étudiant les langues des peuples au milieu desquels il vécut et en gagnant sa vie en qualité d'employé de commerce. Son itinéraire, établi en cours de route au gré des circonstances, est le suivant : Gênes — Xérès — Londres — Buenos-Aires — Détroit de Magellan — Lima — San-Francisco — Iles de la Société — Nouvelle Zélande — Australie — Ceylan — Suez — Malte — Gênes. Les trois années qu'il passa au milieu du peuple enfant qui habite les délicieuses îles de la Société — Tahiti, Rurutu, Raiatea, etc. — sont incontestablement les plus douces, qu'il ait vécues. Et il les décrit si bien !

Pendant ses longues pérégrinations, E. Hänni était resté en correspondance avec ses amis de collège, et c'est à l'obligeance de l'un d'eux, le Dr Jacot-Guillarmod, que nous devons les lettres simples, spirituelles, pleines d'intérêt qui forment le très joli volume édité par la maison Payot et Cie. A. B.

Cantiques à l'usage des écoles du dimanche et des familles. — 16me édition Lausanne. Agence des Sociétés religieuses.

Voilà un recueil dont la publication va être accueillie avec joie par ceux à qui il s'adresse. On commençait en effet à être las, dans nos écoles du dimanche, de chanter à peu près toujours les mêmes morceaux. Beaucoup avaient vieilli, d'autres n'étaient pas exactement à la portée des élèves ; un rajeunissement s'imposait. Il faut féliciter la commission qui y a présidé de n'avoir pas craint d'élaguer beaucoup et d'avoir remplacé les numéros disparus par de nombreux morceaux plus chantants et aux paroles plus simples. Elle a aussi été heureusement inspirée en s'assurant la collaboration des auteurs et des compositeurs de chez nous, qui connaissent notre caractère et qui, tout en donnant de l'allure à leurs chants, savent néanmoins leur conserver une expression sérieuse. L. J.

Arithmétique. Système métrique. Cours élémentaire, 91 leçons, par E. Martin, inspecteur primaire. Librairie Ch. Delagrave, Paris ; prix fr. 0,90.

Manuel des plus complets sur les notions d'arithmétique et de système métrique à enseigner aux élèves du degré inférieur, peut-être aussi à la première année du degré moyen, de nos classes primaires. La caractéristique de cet ouvrage, basé sur l'intuition, est l'équilibre qui existe entre l'étude simultanée des quatre opérations abstraites et leur application à tout ce qui entoure l'enfant, Les problèmes, les exercices de calcul mental sont très nombreux et variés.

La numération *unique*, de 1 à 1954, pour tous les exercices et problèmes oraux et écrits, rend ce manuel excessivement pratique. J. M.

PARTIE PRATIQUE

Quelques mots sur la composition à l'école primaire.

Dès qu'on s'élève dans l'enseignement du français un peu au delà des connaissances élémentaires concernant soit l'orthographe d'usage, soit l'application des règles de la grammaire, on entre dans le domaine du style et, par cela même, de la composition parce que l'une suppose nécessairement l'autre.

Les enfants de la plupart des écoles primaires, à la ville comme à la campagne, sont appelés à rester dans les classes moyennes et laborieuses de la société; mais un cercle, tout restreint qu'il est, a bien ses rayons. Parmi ces enfants devenus hommes, il y aura des chefs ouvriers et même des patrons, des serviteurs, des agriculteurs, des fermiers et de petits commerçants. Tous, dans un avenir prochain, assumeront une responsabilité plus ou moins grande, tous auront besoin de savoir exprimer leurs idées avec facilité, tourner une lettre d'affaires, éclairer quelqu'un de vive voix ou par écrit.

Rien de plus facile que d'exprimer sa pensée, semble-t-il au premier abord. D'où vient donc que nos élèves se trouvent si embarrassés lorsqu'il s'agit de traiter un sujet ou de communiquer aux autres les plus simples réflexions.

C'est que le plus souvent les idées font défaut et il arrive aussi que nos écoliers ne savent pas mettre l'ordre nécessaire suivant l'importance de chacune d'elles.

« Les idées, a dit un écrivain français, ne viennent pas d'elles-mêmes à l'esprit de l'enfant; il faut lui apprendre à en trouver. Encore moins prennent-elles toutes seules l'ordre et la forme qu'elles doivent revêtir: il faut leur apprendre à composer. »

Pour que l'enfant sorte de l'école primaire capable de composer, c'est-à-dire de trouver des idées et de les mettre en ordre, il faut que le maître soit constamment préoccupé :

a) de la préparation aux exercices de composition;
b) du choix de ceux-ci;
c) d'une bonne méthode de correction.

La préparation doit être d'abord indirecte; il ne suffit pas de donner aux enfants des devoirs de composition en préparant ceux-ci à haute voix; il faut, pour que les enfants prennent part avec fruit à cet exercice, qu'ils aient l'habitude de s'exprimer clairement. Déjà dans le degré inférieur, le maître forcera l'enfant à traduire sa pensée sous forme de phrases complètes; il corrigera les fautes de prononciation et de français. Cet exercice de langue sera continué dans les degrés moyen et supérieur par de bonnes lectures à haute voix que le maître fera analyser en demandant à l'enfant pourquoi telle pensée est placée avant telle autre, comment l'idée principale est développée et complétée par les pensées secondaires; enfin par le résumé oral de la lecture faite.

Ainsi, dans les trois degrés la récitation sera d'un grand secours au maître qui saura faire de cet enseignement un exercice d'intelligence en même temps que de mémoire.

La préparation directe varie suivant les devoirs donnés et le degré auquel on s'adresse.

Dans le degré inférieur, l'instituteur fera faire des exercices oraux naturellement; des phrases simples, à propos d'un mot de la leçon de lecture. Les premiers exercices écrits ne seront que la répétition des exercices oraux.

Il s'agira ensuite de faire trouver à l'enfant des idées sur un objet connu, un événement dont il a été témoin, un incident de sa vie journalière; toutes ces idées exprimées par des propositions complètement indépendantes les unes des autres. Plus tard, on l'habituera à coordonner les propositions et à remplacer les noms répétés par des pronoms; l'enfant arrivera ainsi au degré moyen sachant déjà lier plusieurs pensées.

On reprendra ces exercices dans le degré moyen avant d'arriver à des exercices de composition plus développés tels que la description d'un incendie, d'un orage, d'une promenade à la ville ou à la campagne. Dans ce degré, les compositions sur nos animaux domestiques, nos oiseaux utiles se feront avec plan dressé au tableau par le maître, qui fera appel aux idées de tous les élèves.

Les enfants ainsi exercés arriveront dans le degré supérieur avec une certaine collection d'idées et l'habitude de ne pas se mettre à écrire sans avoir fait, du moins en esprit, le plan de ce qu'ils veulent dire. Ici, les sujets seront plus abstraits; ils porteront sur toutes les matières du programme; on demandera un ensemble de réflexions sur des morceaux de lecture bien choisis.

Il faudra recourir, sans en faire abus, aux exercices d'imitation. On ne saurait croire combien le secours d'un modèle bien choisi aide et encourage les enfants.

Quant à la correction, elle doit être à la fois individuelle et collective: individuelle, car les fautes d'orthographe et de français, variant avec chaque composition, ne peuvent être relevées que par le maître lui-même; collective, car le maître doit s'assurer que les enfants se sont rendus compte de la valeur des corrections, et, de plus certaines imperfections peuvent servir de leçon, comme les heureuses idées bien exprimées de modèle.

Les premiers exercices de composition à l'école primaire ne demandent qu'une correction collective; quant aux sujets plus étendus, ils devront être examinés en dehors des heures de classe, mais pour épargner du temps le maître pourra faire usage de signes conventionnels signalant les fautes d'orthographe, les termes impropres, les répétitions. L'instituteur n'aura ainsi à écrire que l'appréciation générale du devoir.

CH. FAILLETTAZ.

LEÇON DE CHOSES

Ecole, maître, élèves.

(Entretien moral).

Lorsque les enfants sont assez grands pour comprendre ce qu'on leur dit, leurs parents les envoient dans une maison qu'on appelle la maison d'école, le bâtiment d'école, ou quelquefois le collège. C'est la maison où nous sommes.

Les enfants doivent venir à l'école pour s'instruire, c'est-à-dire pour entendre parler de Dieu qui a créé le monde, pour apprendre à lire, à écrire, à compter; pour apprendre à travailler, à connaitre les plantes, les animaux, les choses qui nous entourent, le pays que nous habitons.

Il faut que les enfants s'instruisent pour devenir plus tard de braves hommes ou de braves femmes, capables de travailler pour gagner leur vie et celle de leur famille, pour devenir utiles à leur pays, aux autres hommes, pour venir en aide à leurs parents âgés, pour secourir les malheureux. Il faut que chacun travaille, car la loi du travail est une loi sainte, donnée par Dieu. Dieu a dit :

« Tu travailleras six jours et tu feras tout ton ouvrage. »

Il a dit aussi :

« Tu mangeras ton pain à la sueur de ton front. »

Les hommes qui ne travaillent pas manquent à leur devoir ; ils sont malheureux, et ne se portent jamais tout à fait bien.

A l'école, c'est le maître qui est chargé de l'instruction des élèves ; c'est lui qui remplace les parents. Les élèves doivent respecter leur maître puisqu'il remplace les parents, ils doivent l'aimer parce qu'il se donne beaucoup de peine pour eux et que lui aussi les aime.

Du reste, les enfants doivent respecter toutes les personnes plus âgées qu'eux : leurs parents en premier lieu et surtout les vieillards.

Mais il ne suffit pas que les enfants disent qu'ils respectent, qu'ils aiment leur maître ; ils doivent le prouver en venant régulièrement à l'école, en y venant propres, en apprenant leurs leçons, en obéissant, en se conduisant très bien en classe et en rue.

Lorsque la cloche sonne, les enfants partent de la maison. En rue, ils ne doivent pas crier, ni se battre, ni jeter des pierres, car beaucoup d'enfants sont devenus aveugles d'avoir reçu une pierre sur l'œil. Celui qui, en jetant des pierres, blesse son camarade, commet une mauvaise action, et il peut s'en repentir toute sa vie.

A l'école, chacun salue le maître et s'assied sans bruit à sa place. Les enfants doivent arriver propres. Rien de si laid qu'un enfant sale. Lorsqu'on est malpropre, on salit ses cahiers, ses livres. Puis la propreté est nécessaire à la santé. Quand on ne s'est pas lavé, les yeux ont de la peine à s'ouvrir, l esprit aussi, ce qui fait qu'on travaille plus difficilement. Dans beaucoup de familles, la mère est très occupée ; alors les enfants doivent apprendre à se laver seuls, et les aînés doivent aider les cadets.

En classe, on ne doit pas faire de bruit, ni babiller, pour ne pas déranger ses voisins, et parce que, en babillant on n'apprend rien. Il faut être docile, c'est-à-dire obéir au maître.

Tout ce que vous apprenez à l'école et qui vous paraît quelquefois un peu ennuyeux, vous sera utile plus tard : un homme ou une femme qui ne sait ni bien lire, ni bien écrire, ni bien compter, aura toujours beaucoup de peine à se tirer d'affaire.

N'oublions pas que nous devons toujours bien nous conduire, parce que Dieu veut que nous le fassions. Quand noue agissons mal, si personne ne nous voit, Lui sait ce que nous faisons et nous punit, soit plus tôt, soit plus tard. Donc avant de commencer quoi que ce soit, dites-vous toujours :

Dieu te voit.

E. Bicheler.

Nota. — On fera lire comme application de la leçon les morceaux de lecture « Seconds exercices » de Jeanneret, pages 85, 89, 100, 101 et 102.

GRAMMAIRE

Le qualificatif.

A. Le fer est *utile*. L'argent est *précieux*. L'or est *rare*. Les métaux sont *fusibles*. Les gaz sont *légers*.

B. Le roitelet est un *petit* oiseau. Le bœuf est un animal *domestique*. Les sources *limpides* arrosent nos champs. Les *grands* navires traversent l'Océan.

L'attribut est souvent exprimé par un mot qui indique une qualité du sujet. Le mot qui marque une qualité est un *qualificatif*.

Le qualificatif accompagne souvent le nom ; tantôt il le précède et tantôt il le suit.

Distinguez les qualificatifs dans le texte suivant :

LE GOLFE DE MONTREUX

Les vergers de Montreux courent au lac avec leurs noyers inclinés droits sur la pente. Arrondies et sveltes, gracieuses et fermes, les croupes des montagnes forment ici d'alpestres promontoires, semés de blancs chalets.

Le sol se replie de cent façons charmantes, entre le lac et les dernières ondulations de Jaman et de la Pléïade. Les hameaux descendent des collines au milieu de flots de feuillage qui semblent les rouler avec eux. Parmi les ceps le maïs se balance comme un roseau. Les lauriers et leurs baies noires, le grenadier et sa fleur de corail bordent les terrasses, et le figuier mêle ses larges feuilles sombres aux grappes violettes qui pendent autour des murs. J. OLIVIER.

Le verbe.

Verbes en « er » au présent.

1. *L'oiseau vole, le poisson nage, l'homme marche.*

2. *Les oiseaux volent, les poissons nagent, les hommes marchent.*

Les propositions de la première ligne ont chacune pour sujet un nom au singulier : *oiseau, poisson, homme*. Le mot *vole* indique ce que fait l'oiseau ; le mot *nage*, ce que fait le poisson ; le mot *marche*, ce que fait l'homme. Les mots *vole, nage, marche* sont des verbes.

Les propositions de la deuxième ligne ont les mêmes sujets et les mêmes verbes au pluriel. La prononciation des noms et des verbes au singulier et celle des mêmes noms et des mêmes verbes au pluriel n'est pas différente. Mais, comme les noms, les verbes s'écrivent au pluriel autrement qu'au singulier. Au singulier la *terminaison* des verbes est *e*, au pluriel, cette terminaison est *ent*.

La partie du verbe qui reste invariable s'appelle le *radical*.

Mettez les propositions suivantes au pluriel : Le feu brûle. L'eau coule. L'insecte bourdonne. La poule couve. Le corbeau croasse. La grenouille coasse. L'écureuil grimpe. L'hirondelle gazouille. L'étoile brille. L'homme parle.

COMPOSITION

Degré supérieur.

La parole est d'argent, le silence est d'or.

PLAN : 1° Interprétation du proverbe. 2° Valeur de la parole. 3° Le silence : *a*) Dans la nature ; *b*) Dans les études ; *c*) Dans la société.

Développement. — Ce proverbe est basé sur une comparaison entre deux métaux que l'on considère comme étant les plus précieux, à cause de leur rareté. A poids égal l'argent vaut quinze et demi fois moins que l'or, d'où l'application au proverbe ci-dessus ; il signifie « il est bon de parler, mais à l'occasion, se taire est encore préférable ».

Qui oserait contester la puissance de la parole ? N'est-elle pas un privilège que Dieu a accordé à l'homme ? Parler ! quel bonheur pour la mère qui entend l'enfant exprimer son premier désir. En revanche, quel sujet de tristesse si de la bouche de l'homme il ne sort jamais aucun son intelligible. Parler, c'est communiquer avec ses semblables, leur dire ses joies et ses peines, ses besoins et ses craintes. Aux lèvres du roi de la création monte le flot des pensées que lui inspire la vie. Sa voix tantôt douce, tantôt forte marque toutes les sensations de l'âme ; elle charme l'oreille par la poésie et la musique, électrise nos nerfs dans le commandement ou dans le feu de la discussion. C'est l'instrument merveilleux sur lequel joue l'orateur qui remue les foules, confond les accusés, renverse les trônes des plus fiers potentats. N'est-ce pas souvent par une parole aussi qu'on relève ceux que l'épreuve a abattus ?

Un plaidoyer éloquent a plus d'une fois sauvé la vie d'un malheureux appelé à tort ou à raison à prendre place au banc d'ignominie devant un tribunal. Un bon conseil suffit parfois pour arrêter celui qui glisse sur la pente fatale. Qui dira jamais tout le bien qu'une parole peut produire.

Cependant, si précieux que soit le don de la parole, il n'en faut point abuser ; il convient même, dans certains cas, de se taire. C'est dans le calme et le silence que nous jouissons véritablement de la contemplation des œuvres de Dieu. Silence, mon cœur, devant la voix de la nature ! Ecoute les bruits discrets dans le feuillage ou dans l'herbe, les frôlements d'ailes, la chanson du petit ruisseau, ce sera pour toi un apaisement.

Le silence est une condition de succès dans les études. Les élèves ne sauraient tirer tout le profit de l'enseignement du maître s'ils parlaient sans cesse, car pour apprendre il faut savoir écouter. Lorsque Pythagore impose à ses disciples un mutisme de cinq années, il exagère sans doute, mais ce philosophe veut montrer que c'est par la réflexion et la méditation qu'on prépare les œuvres sérieuses. Voyez l'écrivain, il ne procède pas autrement : en face de son sujet, il commence par rassembler les idées, puis il les dispose dans un bon ordre et finit par les exprimer. La parole reste ainsi au service de la raison, qui donne au style sa clarté et son mouvement. Et l'art, lui aussi réclame le silence. Le peintre n'achève point son tableau au milieu des bruits de la rue ; mais à l'égal du sculpteur, il met la dernière main à son travail dans la solitude de l'atelier.

Mais c'est surtout dans les choses de la vie que le silence à son prix. Savoir gouverner sa langue, c'est faire un grand pas dans les sentiers de la vertu : c'est une preuve de modestie que de se taire pour écouter les autres ; on allie la prudence à la bonté quand on juge sans précipitation. Il n'y a rien d'absolu chez le critique Chapelain appelé à formuler son opinion au sujet d'une œuvre assez imparfaite : « Cela, dit-il, n'est point méprisable. » Le manque de circonspection est à l'origine du bavardave. Tel se croit un grand esprit, parce qu'il fait assaut

de bons mots dans une société, il parle pour faire rire les autres ou il épluche, sans omettre aucun détail, la vie d'un personnage devenu son ennemi. La médisance trouve le champ libre, elle se glisse subrepticement dans la conversation sous un air enjoué, avec des propos équivoques, des réticences, mille artifices enfin pour désigner sa victime. Les détours, les masques, la multiplicité des précautions dont elle use devraient suffire à nous inspirer une sainte horreur de cette arme perfide, insigne de la lâcheté. Attaquer la réputation du prochain, c'est souiller par plaisir ce qui doit conserver son immaculée blancheur. Honte au méchant qui ternit la pureté du lis en l'éclaboussant de sa boue ; honte trois fois au misérable qui noircit le prochain dans ce qu'il a de plus sacré au monde: son honneur et sa vie. Certes le vieil Esope n'avait pas tort quand il prouvait à son maître que la langue est ce qu'il y a de meilleur au monde, et ce qu'il y a de pire.

Enfants, acceptez de bon gré la loi du silence : apprenez à vous taire par respect, par bonté, par discrétion, et vous aurez toujours des amis. Loroqu'un mot dur, une parole grossière va s'échapper de votre bouche, retenez-la, usez de la main s'il le faut pour serrer les lèvres. Celui qui se tait pour ne pas causer de la peine à autrui, craignant de meurtrir le cœur par un coup de langue, pratique la charité.

L. B.

RÉCITATION

L'épagneul et la fauvette.

Le matin.

LA FAUVETTE

Bonjour, mon aimable Epagneul.

L'ÉPAGNEUL

Bonjour, ma charmante Fauvette.

LA FAUVETTE

Si matin, où vas-tu tout seul ?

L'ÉPAGNEUL

Et toi-même, où vas-tu seulette ?

LA FAUVETTE

Moi je vais à travers les champs
Voler de feuillage en feuillage,
Sauter, danser, et de mes chants
Charmer les oiseaux du bocage.

L'ÉPAGNEUL

Dans les vallons, sur les coteaux,
Moi, je vais aller à la chasse ;
Messieurs les lièvres, les perdreaux,
Je ne vous ferai point de grâce.

LA FAUVETTE

Pourtant ma mère ne veut pas
Que, sans elle, je fasse un pas.

Maman a tort, en dépit d'elle,
Je vais où le plaisir m'appelle.

L'ÉPAGNEUL

Mon père m'avait défendu
De sortir seul, mais il s'abuse ;
Il dit que c'est du temps perdu :
Le bon temps, c'est quand on s'amuse.

LA FAUVETTE

Adieu donc, amuse-toi bien.

L'ÉPAGNEUL

Et toi, ma chère, ne crains rien.

Le soir.

LA FAUVETTE

Eh ! bonsoir, mon jeune élégant.

L'ÉPAGNEUL

Bonsoir, ma petite maîtresse.

LA FAUVETTE

Que vois-je ! d'où vient ta tristesse ?

L'ÉPAGNEUL

Et toi, d'où vient cet air souffrant ?

LA FAUVETTE

J'ai bien du chagrin, je t'assure.

L'ÉPAGNEUL

Et moi donc, j'ai bien des regrets.

LA FAUVETTE

Conte-moi ta triste aventure.

L'ÉPAGNEUL

Tu me diras la tienne après.
Dans la plaine, sur la montagne,
J'ai longtemps battu la campagne,
J'ai bien couru, mais je n'ai pris
Hélas ! ni lièvre, ni perdrix.
J'étais fatigué, tout en nage,
J'avais faim. Auprès du village
Je vois un gros chien qui soupait ;
Dans un panier le drôle avait
Os de pigeon, os de poulet ;
Je m'approche de la corbeille,
Et puis je prends tout doucement
Un petit os ; mais le gourmand
Me mord et m'arrache l'oreille.

LA FAUVETTE

Que je te plains, mon jeune ami !
Mais, tiens, tu vas me plaindre aussi :

Volant de bocage en bocage,
J'avais fait un bien grand voyage ;
Je m'endormis sur le gazon,
Quand un méchant petit garçon
Me voit, m'attaque par derrière,
Et, pour me tenir prisonnière,
M'attache à la patte un cordon.
« Fi, dit-il, la vilaine queue !
Oh ! celle de mon perroquet
Est bien plus jolie, elle est bleue.
La tienne est grise et me déplaît. »
Aussitôt, malgré ma prière,
Il me l'arrache tout entière,
Et puis, le petit polisson
En me posant sur le gazon :
Marchez, dit-il, voyons, la belle,
Si vous avez bonne façon. »
Alors je casse la ficelle
Et je m'envole à tire-d'aile.

L'ÉPAGNEUL

Ainsi sont punis les enfants
Qui ne sont pas obéissants.

LA FAUVETTE

Vraiment vous parlez à merveille ;
Mais il n'est plus temps à présent ;
Car qui nous rendra maintenant
Moi, ma queue...

L'ÉPAGNEUL

Et moi, mon oreille ?

CONSEILS PRATIQUES AUX INSTITUTEURS

1. Parle à tes élèves un langage simple, mais toujours correct.

2. Exige que l'écolier réponde à tes questions par une phrase complète. Si la réponse répète le contenu de la question, exige l'emploi des pronoms.

3. Ne te contente jamais d'une réponse qui ne contient que des mots.

4. Ecris toi-même sur la planche noire les mots nouveaux qui se rencontrent dans l'enseignement de la géographie, de l'histoire, des sciences naturelles.

5. Fais écrire au tableau noir les mots douteux ou les phrases peu correctes pour que le sens de la vue vienne en aide au langage parlé.

(A suivre).

Lausanne. — Imprimeries Réunies.