Objekttyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **27 (1891)**

Heft 17

PDF erstellt am: **29.03.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

LA CHAUX-DE-FONDS
XXVIIe Année

1er Septembre 1891
No 17

L'ÉDUCATEUR

ORGANE
DE LA
SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

SOMMAIRE : **Partie générale :** La pédagogie des travaux manuels (suite). De l'enseignement de l'orthographe au degré moyen de l'école primaire. — **Chronique scolaire :** Genève. Neuchâtel. Vaud. Berne. France. — **Exercices scolaires :** Examens de recrues : calcul écrit (fin). Langue française. Problèmes pour les sociétaires. — **Bibliographie.**

PARTIE GÉNÉRALE

La pédagogie des travaux manuels

Conférence faite au 7e cours normal de travaux manuels à la Chaux-de-Fonds

(SUITE)

Mais ce n'est pas de la France que nous est venu le mouvement en faveur de l'enseignement des travaux manuels ; c'est de l'Allemagne et de la Suède. En Suisse, l'initiative est partie de Bâle. Le premier but de nos concitoyens des bords du Rhin était d'arracher à l'oisiveté et par conséquent au vice les garçons qui vagabondaient dans les rues ; pour cela on ouvrit des ateliers où on les occupa d'une manière utile en même temps qu'agréable pour eux. Mais cette œuvre de philanthropie ne devait pas tarder à se transformer, et à s'élargir sous l'influence des idées venues de la Scandinavie ; comme du temps de Voltaire, « c'est du Nord aujourd'hui que nous vient la lumière. »

Les pays scandinaves se trouvent, au point de vue économique, dans des conditions particulières : la grande industrie y est peu développée ; le travail manuel, pendant longtemps, y a été exercé presque exclusivement sous la forme d'industrie domestique, à cause des immenses espaces à franchir pour parvenir à un centre de population offrant quelques ressources ; les paysans fabriquaient eux-mêmes leurs instruments de labourage, leurs véhicules, leur mobilier, leurs outils. Mais cet état de choses a commencé à se modifier ; l'industrie domestique, depuis un certain nombre d'années, déclinait et menaçait de disparaître ; des

patriotes se sont préoccupés des moyens de la ressusciter. C'est de cette situation très spéciale que sont nées en Suède, en Norvège, en Finlande et au Danemark, les sociétés pour l'enseignement du travail domestique, et des écoles de divers genres, où, en raison des conditions économiques de ces régions, on travaille principalement, sinon exclusivement le bois.

La plus connue est l'école normale de Nääs (par Gothenbourg) fondée par un particulier riche et généreux, M. Abrahamson, et dirigée par son gendre, M. Otto Salomon. Une brochure nous fait connaître les vues du fondateur de l'école et les résultats qu'espèrent atteindre les partisans du travail manuel en Suède. « Nous ne croyons pas, il est vrai, dit l'auteur, M. Salomon, qu'il soit à propos de chercher à créer, sans souci des circonstances locales, un travail domestique qui souvent n'aurait qu'un caractère factice ; car nous savons qu'aucun moyen artificiel ne peut conserver la production dans les voies que de nouvelles conditions économiques lui ont fait abandonner ; mais nous n'en sommes pas moins fermement convaincus qu'on peut et qu'on doit faire beaucoup pour combattre la tendance à l'oisiveté, et pour remédier à l'incapacité où se trouvent tant de jeunes gens d'occuper leurs mains à une œuvre utile. Toute entreprise qui se propose comme but de remettre en honneur le travail corporel, d'en donner le goût et d'augmenter l'aptitude à s'y livrer, ne peut produire que de bons fruits. Si le travail domestique, — et c'est notre opinion — n'est pas destiné à jouer de nouveau le rôle important qu'il a eu dans le passé, il n'en est pas moins désirable de le relever dans quelque mesure de la décadence où il est tombé. Ces efforts auront pour résultat d'améliorer la condition de la population des campagnes, tant au point de vue moral qu'au point de vue pratique, en la rendant capable de travailler de ses propres mains à la confection et au perfectionnement des objets qui sont pour elle d'un emploi journalier. »

Ce programme, pas plus que le but poursuivi par l'école de Nääs, ne peut convenir à notre école primaire. Le système de Nääs comprend les travaux au banc de menuisier, gradués d'une manière très systématique, et d'après des modèles adaptés aux circonstances spéciales de la vie suédoise. A cela s'ajoutent quelques exercices au couteau et un peu de sculpture. Pour nous, ce n'est pas ce que nous comprenons sous le nom de travail manuel scolaire, parce que cette organisation ne repose pas sur un principe de pure pédagogie. En outre, elle n'est pas suffisante. En effet, l'enseignement n'est donné qu'à des enfants de 11 ans et plus, tandis qu'il faut attirer toutes les classes d'âge. Puis il y a d'autres matières que le bois qu'on peut travailler systématiquement : il y a le papier, le carton, le cuir, le fil de fer, le métal. Pourquoi les exclure? Ces matières premières permettent d'élargir le cadre du travail et de développer les aptitudes dans une plus grande

mesure. En outre, si l'on réfléchit que les frais de mobilier et d'outillage pour un atelier de douze élèves menuisiers atteignent de 700 à 800 francs, on comprendra qu'il est nécessaire d'introduire d'autres travaux pour occuper beaucoup d'élèves avec des dépenses fort inférieures. De sorte que si nous devons être reconnaissants à l'école de Nääs d'avoir la première donné l'exemple du travail manuel enseigné par des pédagogues, nous devons transformer son programme pour l'adapter à nos besoins, et surtout pour le dégager de toute préoccupation d'utilitarisme.

Au fond, le directeur Salomon n'a peut-être suivi cette voie que pour courir au plus pressé et pour gagner immédiatement des adhérents à sa cause. Il se rend fort bien compte qu'au point de vue pédagogique, l'organisation doit être toute différente. Voici en effet comment il a exposé la pensée fondamentale de son système dans une conférence dont M. de Schenckendorff de Görlitz, l'un des principaux promoteurs de l'enseignement manuel en Allemagne, a fait un court résumé à un congrès allemand. Le but est exclusivement d'exercer une influence éducative par le travail manuel, afin que l'élève parvienne à comprendre et à estimer le travail corporel, qu'en s'exerçant à ce travail, il développe sa faculté d'attention, de zèle, de persévérance, que chez lui l'œil et le sens des formes (j'ajoute et des couleurs), se développent de même que les forces physiques, qu'il apprenne l'ordre, l'économie, l'exactitude, la propreté, qu'il prenne l'habitude de faire un travail bien conditionné, enfin qu'il acquière l'habitude de la main. On le voit, pour M. Salomon lui-même, l'habitude de la main vient en dernier rang, et il conclut logiquement qu'en principe c'est l'instituteur seul qui peut donner cet enseignement d'une manière éducative ; le maître d'état ne poursuit qu'un but, de faire acquérir de l'habileté ; il laisse à l'arrière-plan l'influence du travail sur le caractère, l'esprit et le corps, ce qui est la chose essentielle. Dans l'enseignement pédagogique, dit-il, on n'a pas la préoccupation du métier.

M. le professeur Palmgren, de Stockholm, a réalisé cet enseignement spécialement pédagogique et philosophique dans son institut, où il recevait en 1882 déjà plus de 400 élèves des deux sexes. Il pense que le travail manuel est un élément indispensable de toute éducation digne de ce nom, et particulièrement de ce qu'on est convenu d'appeler une éducation libérale ; tout en louant Frœbel d'avoir introduit dans ses jardins d'enfants des occupations manuelles, il lui reproche de faire cesser ces travaux dès que l'enfant a atteint sa 6e ou sa 7e année, et de réserver exclusivement au *livre* le soin du développement ultérieur de l'âme. Si le travail manuel est un moyen d'éducation, ce moyen ne doit pas être abandonné au moment où l'élève est sorti de la première enfance ; au contraire, dit-il, c'est alors qu'il va devenir le plus efficace.

Nous ne pouvons, pour notre part, nous associer au reproche adressé à Frœbel de ne s'être occupé que des élèves les plus jeunes, et nous ne nous y associons pas, justement parce que c'est aux plus jeunes qu'il a consacré sa vie. Il n'est relativement pas difficile d'instruire des adolescents : aussi combien de gens s'en mêlent et que d'écoles de tout genre l'on a fondées pour eux! Mais savoir parler aux petits et se faire comprendre d'eux, c'est là le grand art, et combien peu le possèdent, non seulement parmi les instituteurs et les institutrices, mais parmi les pères et les mères! Frœbel l'a eu, cet art, et l'a eu au point de devenir créateur; il comprenait si bien les enfants qu'il a su utiliser au profit de leur instruction et de leur éducation ce besoin d'incessante activité dont on leur fait un crime : il a inventé le travail manuel des petits : cela suffit à la gloire d'un homme.

Que son œuvre doive être continuée, et dans son esprit, nous en avons l'ardente conviction qu'ont eue avant nous, humble pionnier, des hommes d'école éminents. C'est même presque uniquement sur cette nécessité que M. de Salicis fonde l'enseignement des travaux manuels à l'école primaire. On nous permettra bien de faire connaître l'argumentation de l'honorable inspecteur général, qui jouit en France d'une autorité incontestée.

« Une organisation de l'enseignement du travail manuel primaire est-elle rationnelle, dit M. de Salicis, et dès lors le simple bon sens doit-il la trouver nécessaire? A cette question, la première à poser, on répondait que depuis longtemps l'exercice simultané de l'œil et de la main est introduit dans les écoles maternelles en faveur des enfants de trois à six ans. Ce même exercice, mais bien autrement rude, s'impose par l'atelier à cette même génération vers treize ou quatorze ans.

« Mais entre la fin de la première période et le commencement de la seconde, pendant sept années au moins, il y avait interruption complète, solution absolue de continuité dans cette voie du travail; jours et minutes étaient consacrés à la plume et au livre, comme si l'on tenait à faire perdre à l'écolier les petits talents naissants et les goûts qu'on a cherché à éveiller chez lui lorsqu'il était enfant et qu'on va réclamer impitoyablement de lui aussitôt apprenti.

« On assimilait donc l'enfance ouvrière à sa voisine et contemporaine, l'enfance bourgeoise qui, elle, n'aura qu'à utiliser par le livre et la plume ce que la plume et le livre lui auront appris. Que devrait-on penser d'une pédagogie, pour ainsi dire réciproque, qui, pour préparer les jeunes bourgeois au droit, à la médecine, aux sciences, aux lettres ou aux arts, les tiendrait jusqu'à quatorze ans au travail exclusif du bois, de la pierre et des métaux?

« Rappelons-nous que la psychologie expérimentale est arrivée depuis longtemps à cette conclusion que l'habitude devient

une seconde nature; il y avait donc dans cette lacune, dans cet hiatus scolaire imposé à notre système éducatif une faute grave de logique : la loi vient de la faire disparaître.

« C'est dire que les programmes tendent à rétablir ou plutôt à établir la continuité, à poursuivre par conséquent les exercices salutaires de l'école maternelle, en les graduant et les appropriant aux dures exigences de l'avenir qui attend l'enfant; on cherche en un mot à faire servir l'éducation à la vie en raccordant les deux termes jusqu'à présent séparés.

« En suivant cet ordre d'idées, si déjà l'école maternelle tend à développer la dextérité manuelle et à favoriser l'éclosion du goût en utilisant dans cette partie concrète de l'éducation des matières légères, préparées en partie, d'un maniement d'ailleurs facile, l'enfant, dès son entrée à l'école primaire, devra, s'il peut le faire sans inconvénient et surtout sans danger, aborder graduellement la manipulation de la matière généralement utilisée, ses premières transformations, et débuter dans le maniement d'outils choisis sagement.

« Il est recommandé d'ailleurs de ne jamais perdre de vue que l'enseignement du travail manuel primaire ne vise pas à faire des ouvriers, par la suppression de l'apprentissage; tout au plus peut-il prétendre à abréger ce dernier en le rendant plutôt rémunérateur pour l'atelier. Il doit tendre surtout à ce que les enfants sortant à treize ou quatorze ans de l'école primaire aient dès lors dans leur esprit un bagage technique élémentaire partout applicable, une certaine justesse dans l'œil, en même temps que dans leurs mains la pratique initiale des outils fondamentaux. »

L'habileté de la main, qui ne vient qu'en dernier lieu pour M. Palmgren, a déjà plus d'importance pour M. de Salicis, et aux yeux du grand public, elle occupe la première place. Disons en quelques mots, avant de parler des principes généraux qui régissent ou plutôt qui doivent régir l'enseignement du travail manuel.

Il est de fait que l'inhabileté de la main est augmentée par les progrès de l'industrie, qui rendent la vie toujours plus facile. Quand nos pères allaient à l'école, ils devaient tailler eux-mêmes leurs plumes d'oie et leurs crayons; pour leurs cahiers, ils recevaient une couverture bleue et le papier blanc nécessaire : à eux de le plier, de le couper, de le coudre, de le régler, de mettre le titre. Et avec quel zèle ce petit travail ne se faisait-il pas! Dès lors, on a fait des progrès : les enfants reçoivent leurs cahiers tout prêts, avec une étiquette sur laquelle ils n'ont plus que leur nom à inscrire, si encore ils ne sont pas pourvus d'un timbre humide reçu en cadeau. Les plumes d'acier ont remplacé les plumes d'oie, et nous ne le regrettons pas, mais l'œil et la main y ont perdu l'occasion d'un exercice utile. L'écolier n'a même plus la peine de tailler ses crayons, puisqu'il a un petit outil qui le

fait pour lui. Si l'école doit développer toutes les facultés de l'enfant, si elle veut éviter d'éduquer certains organes en en laissant d'autres s'atrophier, il faut reconnaître que l'exercice de la main ne doit pas être négligé. La main est l'organe des organes. Buffon dit que c'est elle qui, avec la raison, fait l'homme. Or, l'école a pour fonction de préparer à la vie; elle doit donc s'occuper de développer un instrument si important.

Elle le fait, dit-on, par l'écriture et le dessin. Mais ces deux branches n'exercent qu'un genre d'activité. Peu importe pour l'habileté qu'on manie un crayon d'ardoise, un crayon ou une plume. A l'écriture il s'agit d'imiter des signes conventionnels. Au point de vue éducatif, le dessin devrait donc passer avant l'écriture, car il en renferme les éléments. Le petit enfant est obligé de s'approprier pour les relations intellectuelles un moyen de communication dont il n'a aucun besoin et pour lequel il n'a aucun intérêt. Les règles de l'école nous sont données par la tradition et ne sont pas toujours fondées sur la psychologie. Mais même en se tenant sur le terrain de l'enseignement traditionnel, on ne peut pas admettre que la main soit formée à l'école. Ce que l'écriture et le dessin exigent à cet égard est si peu de chose! Le petit outil, si l'on peut appeler ainsi le crayon, se meut sur une surface seulement, et en le conduisant la main et le bras sont constamment appuyés. Combien plus d'adresse et de force exige le maniement du couteau, du marteau, de la scie! Ici l'outil se meut dans l'espace; la main et le bras agissent en liberté. Pour exécuter des mouvements dans tous les sens, pour obéir à la volonté, la main doit abandonner tout appui, qui serait pour elle comme des béquilles pour un homme valide.

Mais nous le répétons et nous ne saurions assez insister sur ce point, le développement d'une plus grande habileté de la main n'est pas le but, c'est un moyen d'éducation.

Le travail manuel doit en effet servir au développement intellectuel de l'enfant en ce qu'il lui apprend à observer et le met à même de faire ses expériences. La pédagogie doit à Pestalozzi la proclamation de cette loi que l'enseignement doit être intuitif, que l'enfant doit voir les choses. Cette exigence est des plus louables en regard du savoir des mots; mais on peut craindre que dans la pratique on ne s'y conforme pas et que l'enseignement intuitif lui-même ne soit en danger de dégénérer en verbiage. M. le Dr Götze, de Leipzig, en cite quelques exemples. Il assistait un jour à une leçon de choses qu'une *jardinière* donnait au moyen d'une grande gravure représentant une oie superbe. Les questions usuelles sur le corps, le cou, la tête, furent posées et résolues convenablement, et tout alla bien jusqu'au moment où l'institutrice apprit aux enfants que l'oiseau qu'ils avaient sous les yeux était un canard. Elle ne faisait point de différence, mais n'en était pas moins persuadée d'avoir donné une bonne leçon intuitive.

Si ce que Pestalozzi entendait par intuition était véritablement l'âme de l'enseignement, on ne serait pas effrayé de voir combien peu les enfants exercent leurs sens, et combien vite ils oublient. L'habitude d'apprendre par cœur les empêche de voir et d'entendre. Le maître d'une classe primaire supérieure donnant à ses élèves une leçon d'histoire, raconte encore M. Götze, fut amené à leur parler de Leibnitz ; il leur demanda s'ils avaient jamais vu les traits du grand philosophe. Aucun ne les avait vus, et son buste était dans le vestibule du collège (c'était à Leipzig), et les élèves passaient tous les jours au moins deux fois devant. Mais il n'est pas nécessaire d'aller si loin chercher la preuve qu'il faut apprendre à voir aux enfants. Ne nous est-il pas maintes fois arrivé d'entendre des élèves (non pas des plus petits) nous dire qu'ils n'avaient jamais vu le Jura, par exemple, ou que le Jura est une chaîne de montagnes? Combien y en a-t-il qui puissent faire de mémoire une excursion hors de la localité qu'ils habitent, en indiquant les distances qu'ils ont franchies, les pentes qu'ils ont constatées, le temps qu'ils ont mis ? Quels sont ceux de nos écoliers qui connaissent le nom des arbres de nos forêts ou les plantes cultivées dans notre haut Jura ? Les espèces n'en sont cependant pas nombreuses. Demandez à un élève de vous tracer une ligne d'un mètre de long, ou d'un décimètre, de vous représenter ce qu'est un mètre carré, un mètre cube : vous constaterez souvent des écarts considérables, parce qu'on ne lui a pas fait voir les choses en lui en donnant le nom. C'est ici qu'il est vrai de dire : *nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu,* l'intelligence ne retient que ce qui a passé par les sens.

Mais même si l'enseignement par l'aspect était ce qu'il doit être, il ne serait pas encore suffisant. On peut distinguer quatre formes, quatre degrés, dirai-je, de l'enseignement : l'enseignement par la parole, par l'image, par l'objet, par le maniement de l'objet. C'est cette dernière forme qui convient le mieux aux enfants ; c'est elle qui est la source des connaissances de l'homme. Que saurions-nous de la structure du bois, de sa pesanteur, de sa porosité, de sa combustibilité, si nous n'avions jamais fait que regarder les arbres? Que serait la médecine sans l'anatomie? Reconnaissons que c'est par le travail sur la matière que l'humanité a trouvé son plus puissant moyen de développement. Et c'est pourquoi, appliquant ce principe à la pédagogie, nous voulons que l'enfant apprenne par la connaissance directe, par le maniement des choses.

(A suivre) Ed. Clerc.

De l'enseignement de l'orthographe au degré moyen de l'école primaire

Au cours élémentaire, disions-nous dans notre premier article, l'enseignement de l'orthographe a pour but de préparer l'enfant à l'étude de la gram-

maire. Tous les hommes d'école s'accordent à dire qu'il doit effectivement s'écouler un intervalle plus ou moins grand entre le moment où l'enfant commence à lire et celui où le maître l'introduit dans le domaine des études grammaticales proprement dites. Plusieurs motifs rendent ce temps d'arrêt nécessaire, véritablement indispensable.

D'abord la main de l'enfant n'est pas encore assez sûre ni assez ferme pour suffire aux exigences des devoirs écrits qu'imposent les cours de grammaire. D'un autre côté, son vocabulaire est encore trop restreint, et il n'a pas encore acquis assez de notions élémentaires, mais indispensables pour aborder, avec quelque chance de succès, l'étude complète de l'orthographe grammaticale. Or, nous avons dit que cet intervalle est consacré à enrichir le vocabulaire de l'enfant, à lui faire passer en revue une grande quantité de mots dont la signification lui est familière et l'orthographe aussi. Le point de départ de l'enseignement de l'orthographe au degré moyen sera donc le suivant :

Faire répéter, à des intervalles plus ou moins rapprochés, les listes de mots appris au degré élémentaire afin de s'assurer si les élèves savent encore les écrire et s'ils en connaissent encore la signification ; faire entrer tous ces mots dans de courtes propositions ou phrases à dicter. Après quoi on augmentera encore le vocabulaire des élèves en leur faisant composer eux-mêmes, sous la surveillance et la direction du maître, et ce au jour le jour, un petit lexique de mots tirés des leçons de choses et de toutes les leçons en général, car toutes les branches d'enseignement doivent fournir leur contingent respectif de mots ou de termes difficiles, qui contribuent à garnir les colonnes du vocabulaire.

Au degré moyen, la lecture présente une foule de mots nouveaux que l'enfant ne comprend pas encore, mais qu'il est nécessaire de lui faire expliquer et de lui faire employer avec justesse et bon sens. Voici un exercice très important que nous signalons à l'attention des maîtres, parce qu'il familiarise promptement les élèves avec l'orthographe d'usage et même avec l'orthographe usuelle. Dans un morceau choisi du livre de lecture, le maître appelle l'attention des élèves sur une phrase simple et facile, de quelques lignes seulement. Il l'analyse minutieusement et fait reconnaître toutes les idées et tous les détails du passage, jusqu'à ce qu'un certain nombre d'élèves soient à même de le répéter par cœur. On reprend ensuite chaque mot en particulier, puis on le décompose en syllabes pour bien faire remarquer les lettres qui ne se prononcent pas. Cela fait, un élève est appelé à transcrire le tout au tableau noir et à barrer d'un trait toutes les lettres signalées par ses condisciples comme ne se prononçant pas. Cet excellent exercice se fait au milieu de l'attention générale : le maître l'interrompt par des questions habilement posées qui secouent les engourdis et réveillent les dormeurs, qui aiguillonnent et stimulent l'esprit des indifférents et qui entraînent tout ce petit monde dans un même courant d'émulation et d'activité. Plusieurs instituteurs de notre connaissance obtiennent des résultats surprenants avec cette manière de procéder, qui signale toutes les difficultés orthographiques sur lesquelles l'attention et l'esprit des enfants sont longuement arrêtés, et qui grave pour longtemps dans la mémoire la physionomie des mots.

Voici, dans un genre différent, un autre exercice important que nous recommandons de même.

Dans tout morceau de lecture ou de récitation, il y a toujours un plus ou moins grand nombre de mots inconnus des enfants et dont l'orthographe est difficile, soit à cause de leur nature, soit à cause de leur nouveauté ; aussi donnent-ils généralement lieu à des fautes communes qui se renouvellent chaque fois que ces mêmes mots reviennent sous les yeux des enfants. Pour obvier à cet inconvénient, nous engageons le maître à prendre note de ces mots, puis, quand il en aura recueilli un certain nombre, à composer lui-même de petites dictées où il fera entrer ces mots recueillis ; il pourrait au besoin, et pour provoquer un nouvel effort d'attention, faire de cette dictée le sujet d'une composition. Revenant ainsi fréquemment et forcément sous les yeux

des enfants, ces mots finissent par se graver définitivement dans leur mémoire.

A ce degré de l'école primaire, l'enseignement de l'orthographe doit embrasser non seulement l'orthographe des mots, mais aussi l'orthographe de principes ou grammaticale. C'est ici que commence la véritable étude de la grammaire, étude vraiment facile et qu'il faut entreprendre sans le secours d'un manuel.

« La meilleure des grammaires — dit à ce sujet un excellent auteur d'ouvrages pédagogiques français, M. Vessiot — est celle dont l'enfant est l'auteur. J'entends qu'on se récrie. Un enfant! Composer une grammaire! Est-ce possible? — Oui, cela est possible, et même relativement facile; il y faut seulement de la volonté et de la méthode; de la volonté pour changer une habitude invétérée; de la méthode pour graduer les difficultés. Mais, me dira-t-on, nous allons perdre un temps énorme à diriger les tâtonnements de l'enfant qui ne sait encore ni voir ni comparer; à corriger ses essais de formules et d'énoncés qu'il ne pourra jamais amener à la précision requise; en allant de ce pas, jamais nous n'arriverons au bout de la grammaire; autant vaudrait demander au voyageur de construire la route qu'il doit parcourir.

« Ce que vous appelez du temps perdu est à mes yeux du temps gagné; cette dépense dans le présent est une économie pour l'avenir. Lorsque l'enfant aura appris à faire une règle, c'est-à-dire à observer, à comparer, à généraliser, vous n'aurez plus qu'à le guider, à le redresser de temps à autre; il marchera avec vous et parfois même il vous devancera... Ainsi comprise, l'étude de la grammaire est non seulement un gage assuré de progrès, mais une excellente préparation à l'étude de toutes les langues et une initiation véritable à l'étude des sciences physiques et naturelles. »

Le but principal de l'enseignement grammatical au degré moyen de l'école primaire est d'amener les enfants à la connaissance générale, sinon parfaite, de l'orthographe grammaticale. Cet enseignement peut et doit embrasser toutes les parties du discours, puisqu'on est convenu de les appeler ainsi. A cet effet, il convient de faire faire aux enfants des exercices aussi nombreux que variés. Nous ne saurions trop engager le maître à ne pas se mettre et à ne pas mettre ses élèves à la remorque des ouvrages dits spéciaux, qui éclosent chaque année, et comme par enchantement, derrière les vitrines des libraires; il ne convient absolument pas, selon nous, de mettre un manuel d'exercices entre les mains des enfants de ce degré. L'abus qu'on en a fait jusqu'ici est pour nous tout voisin de l'usage. Que de maîtres se déchargent encore aujourd'hui sur le manuel d'une peine ou plutôt d'un travail qui leur profiterait autant qu'à leurs élèves! Du reste, il est des exercices qui ne conviennent absolument pas à toutes les écoles; tels qui font l'affaire des classes urbaines sont parfois singulièrement déplacés dans les écoles rurales. Aussi l'instituteur intelligent ne se mettra-t-il jamais à la remorque d'un ouvrage quelconque; il composera, au jour le jour, pour les besoins de sa petite famille scolaire, des exercices qui sauveront son petit auditoire de l'ennui et de la stérilité des manuels spéciaux qui ne fournissent à l'élève qu'un travail machinal et par conséquent sans profit. Le livre est certainement un outil, un instrument fort commode entre les mains du maître, mais rien de plus. L'instituteur ne doit pas disparaître derrière lui et lui céder toujours la parole; il condamnerait ainsi son enseignement à l'aridité, à la sécheresse, à la monotonie. « Substitué au maître, le livre — a dit je ne sais plus quel auteur — tue l'initiative, engourdit l'esprit, enlève au maître la chaleur, le mouvement, la vie. Le maître, voilà le vrai livre, au lieu que, souvent encore, c'est le livre qui est le maître. Maître et livre, ce sont les deux inséparables; si le maître est à sa chaire, le livre est ouvert devant lui; s'il descend et passe de bancs en bancs, il a son livre à la main; s'il sort et va en promenade, son livre est dans sa poche; s'il a laissé son livre à la maison, il est comme le musicien sans son instrument, il ne peut plus jouer. »

Il va sans dire que cette servitude livresque, à laquelle le maître se condamne, engendre la routine et contribue à la perpétuer. Aussi verrions-nous

avec plaisir retirer dès aujourd'hui tous les manuels inutiles et superflus mis entre les mains des enfants du degré intermédiaire. Comprendra-t-on une bonne fois que c'est à nous de composer nos petits cours de langue, d'histoire, de géographie, etc. ; que nous ne devons pas assujettir nos élèves à l'étude d'un manuel les trois quarts du temps fort malhabilement et on ne peut plus maladroitement composé ? Est-ce trop exiger du maître ? Non, car personne mieux que lui ne connaît bien ces trois choses fondamentales et dont l'importance ne sera pas contestée : 1° le degré d'intelligence des élèves ; 2° les dispositions de leur esprit ou de leur caractère ; 3° les besoins réels de leur condition. Que l'instituteur s'entoure de manuels lui facilitant sa tâche de chaque jour, nous n'y voyons pas d'inconvénient sérieux ; mais qu'il ne s'arrête jamais à un manuel unique.

Il est une foule d'exercices orthographiques autres que ceux déjà cités et que le maître peut faire faire aux élèves de ce degré : exercice d'application, d'invention, de lexicologie, etc... Les exercices de première année de MM. Larive et Fleury offrent une quantité de modèles. Nous y renvoyons le maître.

(A suivre.) E. VAUCLAIR, inst., Epiquerez.

CHRONIQUE SCOLAIRE

GENÈVE

La mort vient encore de frapper dans les rangs de la Société pédagogique genevoise, enlevant à l'affection de sa famille et à l'estime de ses collègues et de ses concitoyens, Charles Denis, régent à l'école de Plainpalais. Né en 1835, cet homme de bien, ce pédagogue distingué réussit, après une jeunesse difficile, à entrer à l'école privée de la rue de la Pélisserie, où il remplit les fonctions d'instituteur pendant une vingtaine d'années. Son enseignement y fut très apprécié par les hommes de talent tels que J.-L. Micheli et Ernest Naville qui étaient à la tête de cet établissement. Denis quitta cette école, et, après avoir enseigné pendant une année la littérature française au Collège de Genève, fut nommé définitivement régent à l'école primaire de Plainpalais, où, pendant quinze années, il dirigea le degré supérieur. Consciencieux et régulier dans ses fonctions, il donna ses leçons jusqu'au dernier moment, malgré les atteintes de la maladie. Une paralysie longue et pénible força ce vaillant pédagogue à l'inaction et termina ses jours à l'âge de 56 ans, après une carrière bien remplie par 38 années d'enseignement.

Esprit cultivé, intelligence supérieure, élégant diseur, fin critique d'art, Denis abordait tous les sujets ; dans les nombreuses sociétés savantes ou d'agrément qu'il fréquentait, sa parole autorisée tenait sous le charme son auditoire qui ne se lassait point de l'entendre. Loin de garder pour lui les fruits de son expérience, il prodiguait les conseils et les enseignements à ses jeunes collègues, les initiant aux secrets de la pédagogie, leur donnant, avec un tact infini, les leçons les plus variées.

Membre fondateur de la Société pédagogique genevoise, il en fut président, fit partie du comité à plusieurs reprises et pendant longtemps fut délégué au comité central de la Société romande. Dernièrement encore, et jusqu'à sa maladie, il remplit les fonctions de secrétaire avec un soin et une conscience incomparables. Il ne laissera pas que de faire un grand vide dans les séances où il manquait rarement de prendre la parole : l'éducation, les méthodes d'enseignement de la langue maternelle, du chant, du dessin, de l'écriture, de la lecture, etc., ont été, de sa part, l'objet de conférences ou de travaux nombreux que la Société pédagogique possède dans ses archives. C'est

donc une carrière non seulement bien remplie, mais utile, que celle de Charles Denis, qui laisse après lui d'unanimes regrets.

* * *

Je n'ai pas pu, en son temps, parler de l'exposition de dessin organisée à la fin de l'année scolaire et installée dans la salle de l'Institut genevois, au Bâtiment électoral. Les parois étaient tapissées de feuilles prises au hasard dans les cahiers des élèves et disposées habilement, de façon à faire passer tout le programme sous les yeux des visiteurs. Partant des éléments les plus simples, le cours complet forme six cycles dans chacun desquels l'élève reprend les mêmes principes, mais à des degrés différents de difficulté.

Ainsi, dans la première année, commençant par la division de la ligne droite en un certain nombre de parties, 2 ou 3, il doit s'appliquer à moduler, puis à représenter et à ornementer des objets d'une très grande simplicité; d'autre part, au moyen de la dictée, de la reproduction de mémoire, de la stylisation et de la composition, on forme son goût et on stimule son initiative. Bientôt, il passe à la représentation des sujets plus compliqués, puis des surfaces planes au dessin d'objets à trois dimensions par le procédé de la perspective cavalière avec la réduction à demi des lignes de profondeur qu'il incline à 45 degrés.

D'un manière générale, les résultats obtenus sont surprenants et une visite à l'exposition pouvait convaincre d'une chose : c'est que le canton de Genève possède enfin une méthode de dessin; cette méthode est-elle tout à fait appropriée aux goûts, aux tendances et aux besoins de notre population; c'est ce que nous examinerons dans un prochain article.

Louis Favre.

Neuchâtel. — Nous n'avons pas eu à parler dans notre dernier numéro, du cours normal de travaux manuels, qui s'est terminé le 14 août, après quatre semaines d'un travail assidu, heureusement coupé, nous l'avons dit précédemment, de quelques récréations et excursions. Une innovation a été l'examen, tout à fait facultatif, à la suite duquel les participants du cours ont pu obtenir un brevet de capacité délivré par la Société suisse pour la propagation du travail manuel. Cet examen, théorique et pratique, a donné de très bons résultats; plusieurs compositions sont tout à fait remarquables et seront publiées par le *Pionier*, organe de la Société suisse. — Le banquet de clôture, présidé par M. J. Clerc, conseiller d'état, a été très animé; il s'est terminé par une collecte, qui a produit une jolie somme en faveur des soupes scolaires de la Chaux-de-Fonds.

Le cours de 1892 aura lieu à Berne.

Vaud. — M. Paul Maillefer, maître au Collège cantonal, a présenté à l'assemblée générale des maîtres secondaires un excellent rapport concernant la revision de la loi sur l'enseignement secondaire. Cette revision est imminente, et, comme il convient en pays démocratique, le corps enseignant intéressé s'occupe de la question, la discute dans les conférences de collèges et depuis deux ans dans ses assemblées générales. Nous ne pouvons ici entrer dans les détails; nous comptons que nos collaborateurs vaudois tiendront nos lecteurs au courant des discussions du Grand Conseil et des manifestations de l'opinion publique relatives à cet important objet. A en juger par le rapport de M. Maillefer, qui discute d'une façon fort intéressante ce qui concerne l'organisation de l'enseignement secondaire, les branches d'enseignement, les admissions et promotions, la question des examens et la situation du personnel enseignant, les voisins du canton de Vaud ne peuvent que profiter à suivre les débats auxquels la réforme de son enseignement secondaire va donner lieu.

Berne. — L'école des chemins de fer s'est ouverte à Bienne avec un nombre réjouissant d'élèves. Elle comprend quatre cours semestriels pour fonctionnaires et employés supérieurs et deux cours semestriels pour employés subalternes. Pour être admis, il faut avoir de 15 à 23 ans et prouver que l'on a fait des études primaires complètes. E. C.

France. — *Décret du 4 juin 1891 portant réorganisation de l'enseignement secondaire spécial.*

Le président de la République, etc., décrète:

Art. 1er. — L'enseignement secondaire spécial prend le nom d'enseignement secondaire moderne.

Art. 2. — Les classes actuellement désignées sous les noms de première année, deuxième année, etc., prennent respectivement les noms de classe de sixième française, classe de cinquième, etc.

La classe de première est divisée en deux sections, l'une littéraire, l'autre scientifique.

La section littéraire prend le nom de première (lettres); la section scientifique, le nom de première (sciences).

Art. 3. — L'enseignement secondaire moderne comprend: la langue et la littérature françaises, les langues et littératures allemandes et anglaises, la philosophie et la morale, les principes du droit et les notions d'économie politique, l'histoire, la géographie, les mathématiques, la physique et la chimie, les sciences naturelles, le dessin, la comptabilité.

Dans certains établissements, l'étude de l'anglais pourra être remplacée par celle de l'italien ou de l'espagnol.

Art. 4. — A l'issue de la classe de troisième, les élèves peuvent recevoir un certificat qui leur est délivré dans les conditions prévues par l'article 2, § 2, du décret du 8 août 1886.

Art. 5. — A l'issue de la classe de seconde, les élèves peuvent entrer soit dans l'une des sections de la classe de première, soit dans la classe de mathématiques élémentaires.

Art. 6. — A partir de l'année 1894, il ne sera plus ouvert de concours pour l'agrégation de l'Enseignement secondaire spécial ou de session d'examen du certificat d'aptitude du dit enseignement.

Art. 7. — Les dispositions des règlements antérieurs sont abrogées en ce qu'elles ont de contraire au présent décret.

(signé) CARNOT.

EXERCICES SCOLAIRES

Problèmes d'arithmétique donnés aux derniers examens de recrues.

CALCUL MENTAL

(FIN, voir le numéro du 15 mai.)

Solutions des problèmes **n° 1** (= note maximum).

XIIe série. — Trois associés retirent de leur commerce un bénéfice net de fr. 18,000 qu'ils se partagent proportionnellement à leur mise de fonds. A ayant fourni fr. 30,000, B 40,000 et C 50,000, combien retirera chacun d'eux, et combien % ce capital a-t-il rapporté?

Solutions. — Le total de la mise des fonds = fr. 120,000.
Sur fr. 120,000 ils retirent un bénéfice de fr. 18,000.
Sur fr. 10,000 ils retirent 1/12 de 18,000 = fr. 1500.
Part du 1er = 3 × 1500 = fr. 4500.
Part du 2e = 4 × 1500 = » 6000.
Part du 3e = 5 × 1500 = » 7500.

Sur fr. 10,000 le bénéfice est de fr. 1500.
Sur » 1,000 le bénéfice est de » 150.
Sur » 100 le bénéfice est de » 15.

Réponse. — A aura fr. 4500, B fr. 6000, C fr. 7500. — Bénéfice = 15 %.

*XIII*e *série.* — Un ha de terrain valant fr. 3200, combien vaudront 3 ha 62 1/2 a ?

Solution. — 1 ha vaut fr. 3200.
3 ha valent 3 × 3200 = fr. 9600.
10 ares valent 1/10 de 3200 = fr. 320.
60 ares valent 6 × 320 + 6 × 20 = fr. 1920.
Fr. 9600 + 1000 + 900 + 20 = fr. 11,520.
2 1/2 ares valent 1/4 de 320 = fr. 80.
11,520 + 80 = fr. 11,600.

Réponse. — 3 ha 62 1/2 ares valent fr. 11,600.

*XIV*e *série.* — Une pierre de taille de 0,768 m³ a une largeur de 0,8 m et une hauteur de 0,8 m; quelle en est la longueur?

Solution. — Surface de la base = 8 dm × 8 dm = 64 dm².
768 dm³ : 64 = 640 : 64 = 10; 128 : 64 = 2; 10 + 2 = 12 dm.

Réponse. — La longueur est de 12 dm ou 1,2 m.

*XV*e *série.* — Le 1/3 et le 1/4 d'une somme font ensemble fr. 210; quelle est cette somme?

Solution. — 1/3 = 4/12; 1/4 = 3/12; 4/12 + 3/12 = 7/12.
7/12 de la somme = fr. 210; 1/12 = 1/7 de 210 = fr. 30.
12/12 ou toute la somme = 12 × 30 = fr. 360.

Réponse. — Cette somme est fr. 360.

*XVI*e *série.* — Je revends fr. 6»60 un livre sur lequel je perds ainsi 25 % du prix d'achat. Combien ce livre m'a-t-il coûté?

Solution. — 25 % = 1/4 du prix d'achat; 4/4 — 1/4 = 3/4.
Les 3/4 du prix d'achat = fr. 6»60.
1/4 du prix d'achat = 1/3 de fr. 6»60 = fr. 2»20.
4/4 ou le prix d'achat = 4 × fr. 2»20 = fr. 8»80.

Réponse. — Ce livre avait coûté fr. 8»80.

A. Perriard.

LANGUE FRANÇAISE

Ce que nous avons dit jusqu'ici de la dérivation et de la composition, nous permet d'aborder maintenant la question des familles de mots.

Les mots d'une langue se divisent en groupes qu'on appelle *familles* et qui se reconnaissent facilement parce qu'ils ont tous une parenté de forme et de sens.

Un mot simple, qu'on appelle *radical* ou *primitif,* est à la base de chaque groupe ou famille. On compte parmi tous les mots de notre langue environ 2000 mots simples qui ont servi à former tous les autres. Ainsi le mot *fil* nous a donné comme dérivés:

File, filer, filet, filon, filière, filament, filasse, filature, filandreux, etc., et comme composés:

Affiler, effiler, enfiler, défiler, défilé, enfilade, profil, etc.

Remarquons que tous ces mots contiennent les lettres du mot *fil* et ont en outre un rapport de sens avec lui. Il est très important, quand on veut former une famille de mots, de ne pas perdre de vue cette double ressemblance.

DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE

Le nom étant donné, les élèves trouveront l'adjectif, le verbe et l'adverbe qui en dérivent.

DEVOIR :

Admiration, admirable, admirer, admirablement.
Egalité, égal, égaliser, également.
Correction, correct, corriger, correctement.
Injure, injurieux, injurier, injurieusement.
Raison, raisonnable, raisonner, raisonnablement.
Aigreur, aigre, aigrir, aigrement.
Activité, actif, activer, activement.
Grandeur, grand, grandir, grandement.
Dureté, dur, durcir, durement.
Facilité, facile, faciliter, facilement.
Fausseté, faux, fausser, faussement.
Faiblesse, faible, faiblir, faiblement.

DEGRÉ MOYEN

Les élèves trouveront 3 composés des mots suivants :

Forme, face, action, port, terre, flux, goût, pas, mont, pose, tour (masc.), corne, fond, son, union, compte, fin, (adj.) long.

DEVOIR :

Forme, déformer, conforme, transformation.
Face, surface, effacer, préface.
Action, réaction, inaction, transaction.
Port, report, transporter, supportable.
Terre, parterre, souterrain, enterrer.
Flux, confluent, affluer, reflux.
Goût, dégoût, engouer, ragoût.
Pas, surpasser, trépas, repasser.
Mont, surmonter, amont, remonter.
Pose, interposer, dispos, supposition.
Tour, contour, détour, pourtour.
Corne, tricorne, biscornu, raccornir.
Fond, plafond, approfondir, effondrer.
Son, résonner, consonne, dissonnance.
Union, réunion, désunion, communion.
Compte, mécompte, acompte, décompter.
Fin, affiné, superfin, raffiner.
Long, allonger, oblong, prolongement.

DEGRÉ SUPÉRIEUR

Formez les familles des mots suivants :

Terre, barre, goût, disciple, mander, science, temps, fer, sens, goutte, vent.

Remarques : 1° Les élèves chercheront d'abord les dérivés qui se trouvent facilement avec le dictionnaire, puis les composés qu'ils formeront avec les préfixes étudiés.

2° Ce travail étant fait à l'école primaire, on n'exigera pas des familles complètes ; on veillera surtout à ce que tous les mots trouvés soient bien compris.

DEVOIR :

Terre : terrain, terreau, terroir, terrier, territoire, terrine, terrasse, — souterrain, enterrer, déterrer, parterre, méditerranée, atterrer, atterrir, etc.

Barre : barrer, barreau, barrage, barricade, barrière, — embarras, débarras, etc.

Goût : goûter — dégoût, dégoûter, ragoût, ragoûtant, engouer, engouement, etc.

Disciple : discipline, disciplinable, disciplinaire, — condisciple, indiscipline, indiscipliné, etc.

Mander : mandat, mandement, mandataire, — demander, commande, commanditaire, recommander, contremander, recommandable, etc.

Science : scientifique, sciemment, — conscience, prescience, omniscience, escient, etc.

Temps : tempéré, temporel, temporaire, température, tempête, temporiser, — contemporain, longtemps, contretemps, printemps, intempérie, intempestif, etc.

Fer : ferrer, ferraille, ferrure, ferrugineux, ferrage, ferrement, — enferrer, déferrer, maréchal-ferrant, etc.

Sens : sensé, sensation, sensible, sensitive, — insensibilité, insensiblement, etc.

Goutte : gouttière, gouttelette, — dégoutter, égout, etc.

Vent : venter, venteux, ventôse, ventilateur — évent, éventail, s'éventer, éventé, etc.

A. Grandjean.

Problèmes pour les sociétaires

Solution du N° 20.

Poids de 1869 souverains $= 40 \times 373{,}242 = 14929{,}68$.

Poids de 20 souverains $= \dfrac{14929{,}68 \times 20}{1869} = 159\text{ g, }761$.

Poids de 25 napoléons $= 6{,}45161 \times 25 = 161\text{ g, }29$.

$159\text{ g, }761 \times {}^{11}/_{12} = 146\text{ g, }447$, or pur de 20 souverains.

$161\text{ g, }29 \times 0{,}900 = 145\text{ g, }161$, or pur de 20 napoléons.

321 g, 051 renferment 291 g, 608 d'or pur.

Représentons par x le poids du lingot, y compris le cuivre à ajouter pour en amener le titre à 0,750, nous aurons :

$$0{,}750\,x = 291\text{ g, }608$$

$$x = \frac{291\text{ g, }608}{0{,}750} = 388\text{ g, }81.$$

Poids du cuivre à ajouter :

$$388\text{ g, }81 - 321\text{ g, }051 = 67\text{ g, }759.$$

G. Bünzli, St-Blaise.

Nous avons en outre reçu des solutions exactes de MM. L. Chenevard, Neuchâtel ; une abonnée, Le Locle ; Th. Möckli, Neuveville ; H. Javet, Motier ; E.-H. Guenot, Landeron. (Ces deux derniers constateront une légère différence dans le résultat, provenant d'une approximation insuffisante dans l'un de leurs calculs.)

Problème N° 21.

Trois héritiers se sont partagé une succession dans les conditions suivantes : le premier en a prélevé les ${}^{15}/_{27}$ et le second les ${}^{10}/_{35}$, le restant a été réparti également entre les 3 héritiers. Après le partage, ils ont mis en commun leur avoir et en 4 ans ils ont fait un bénéfice de fr. 9072. — Sachant que le 2me héritier avait reçu fr. 9600 pour sa part de l'héritage, on demande : 1° les deux autres parts, 2° le bénéfice de chacun, 3° le taux auquel ils ont placé leur argent.

(Neuchâtel, brevet primaire, 1889.)

Adresser les solutions jusqu'au 12 septembre à M. A.-P. Dubois, directeur des écoles, au Locle.

BIBLIOGRAPHIE

Exercices de grammaire française, par Léon Clédat, professeur à la Faculté des lettres de Lyon, lauréat de l'Académie française. Cours élémen-

taire conforme à la Circulaire ministérielle du 27 avril 1891. Livre de l'élève, un vol. cartonné fr. —»45. Livre du maître fr. 1. Paris. Emile Bouillon, éditeur, 67, rue Richelieu. — Lyon, Palud, édit., 6, rue de la Bourse. — 1891.

Les manuels de grammaire en usage dans nos écoles ne donnent guère ce qu'on serait en droit de leur demander. On y trouve beaucoup de définitions que l'élève doit apprendre par cœur et qu'il ne comprend qu'à moitié. Le maître expose bien sa leçon d'après la méthode intuitive, il a été même écouté attentivement parce qu'il a su intéresser, mais la mémoire peut s'évanouir; de là la nécessité d'un manuel. Seulement, la différence entre ce qui se dit à l'école et ce qu'on lit dans le manuel est trop nettement marquée: c'est pourquoi ce dernier est relégué à l'arrière-plan. Un bon manuel cependant pourrait être d'un utile secours. — L'année dernière, la critique a fait un accueil fort bienveillant à la *Grammaire élémentaire* de M. Léon Clédat qui, selon l'expression de M. Michel Bréal, « change l'ordre des matières et tient, avec toute raison, un langage plus clair que la plupart de ses confrères ». La terminologie technique et les minuties orthographiques ne viennent pas y enrayer la marche de l'enseignement. On s'aperçoit du premier coup qu'on a affaire à un livre neuf. Si un instituteur a jamais ressenti le besoin de recueillir dans un manuscrit les explications détaillées, suggestives, qu'il a données en classe, il peut être certain d'en avoir, avec l'ouvrage de M. Clédat, un résumé qui constituera pour lui un guide précieux.

Avant de procéder à une série nouvelle d'exercices (il y en a 129, pour les élèves de 7 à 9 ans), un questionnaire est destiné à remémorer la page correspondante de la grammaire. L'élève, d'abord familiarisé avec l'*h* muette, l'*h* aspirée, passe ensuite aux accents: Ces hommes sont hardis (copiez en soulignant l'*h* muette). — Chantez le premier. Quand nous aurons chant., nous irons nous amus.r dans l.s bois (copiez, en remplaçant le point par un *e* non accentué quand cette voyelle est suivie d'une consonne qui termine le mot; partout ailleurs, remplacez le point par un *c* surmonté de l'accent aigu). — Puis, viennent ensemble les notions élémentaires sur le nom, l'adjectif et le verbe. « Qu'est-ce qu'un *adjectif?* Un adjectif est un mot qui sert à dire comment est une personne ou un animal, comment est une chose. Le mot *cheval* est-il un adjectif? Non, parce que ce mot sert à nommer un animal, et ne dit pas comment est cet animal. C'est un nom. Quand on dit *un cheval brun,* le nom *brun* est-il un nom? Non, car ce mot ne sert à nommer ni une personne, ni un animal, ni une chose. Ce mot *brun* dit comment est le cheval dont on parle. « Les petits ruisseaux font les grandes rivières (copiez en soulignant une fois les adjectifs, deux fois les noms). Voici une question se rapportant au verbe: « *A quoi servent les verbes qui ne sont pas placés devant un adjectif?* » Ces verbes servent à dire qu'on a quelque chose ou qu'on fait quelque chose. — Faites une phrase avec les mots qui suivent, en les plaçant dans l'ordre convenable: Content, je, de toi, suis; faites en une autre (en ajoutant le verbe) avec: A ses clients, son pain, boulanger. Quand on dit: *le coq chante,* le verbe *chante* est au présent, parce que le coq chante au moment où on le dit; quand on dit: *la cloche a sonné*, le verbe *a sonné* est au passé parce que la cloche a sonné avant le moment où on le dit; quand on dit: *Pierre pleurera,* le verbe... est au..., parce que... (l'élève complète). L'infinitif du verbe *ils cherchèrent* est *chercher,* parce qu'on dit: il faut chercher; l'infinitif du verbe *ils partirent* est... parce qu'on dit..., etc., etc. Nous pourrions varier les exemples à l'infini.

M. Clédat a expérimenté sa méthode avec ses enfants avant de la livrer au public. La récente circulaire de M. le ministre Bourgeois sur l'enseignement de l'orthographe lui a permis de faire quelques remarques opportunes dans le recueil que nous annonçons aujourd'hui; le livre du maître est rempli d'indications pratiques. — Un cours moyen (exercices) et une grammaire française pour le cours supérieur sont en préparation.

L. Mogeon.