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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 27 (1891)

Heft: 6

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: 27.07.2025

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

LA CHAUX-DE-FONDS
XXVIIe Année

15 Mars 1891
No 6

L'ÉDUCATEUR

ORGANE
DE LA
SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

SOMMAIRE : **Partie générale :** Réforme ou simplication ? De l'enseignement de l'orthographe au degré élémentaire de l'école primaire. Mise au concours. — **Chronique scolaire :** Fribourg. Berne. France. Allemagne. Italie. — **Exercices scolaires.** — **Bibliographie.**

☞ **Les communications concernant les abonnements ou l'expédition de L'ÉDUCATEUR doivent être adressées, non pas au directeur, mais au gérant du journal.** E. C.

PARTIE GÉNÉRALE

Réforme ou simplification ?

La question de la réforme de l'orthographe (c'était le terme consacré jusqu'à aujourd'hui) est entrée dans une phase nouvelle. Aux appels philanthropiques qui n'ont jamais cessé de retentir, ont succédé les discussions savantes. Trop souvent les idées nouvelles sont dénaturées, soit par ignorance, soit par parti-pris. Il arrive un moment où leur valeur s'impose. On peut d'ailleurs s'étonner que des hommes, amis du progrès, refusent de collaborer à une œuvre d'avenir. S'appuyant sur le sacro-saint dictionnaire de l'Académie française, ils disent : Nous estimons qu'il est oiseux de devancer cette autorité dans la voie des réformes ; ne venez plus par conséquent nous rompre la tête avec vos récriminations. — L'année dernière, à Lausanne, nous eûmes l'occasion de voir une collection de livres exposés par une maison de France, dont le chef avait été l'un des plus ardents apôtres d'une réforme orthographique. Nous crûmes bon de demander à la personne qui donnait les renseignements nécessaires, si l'on pouvait voir, se procurer au besoin, certains ouvrages de M. Didot, traitant de la

réforme orthographique. A ce mot de réforme, notre cicerone commença à froncer les sourcils et nous répliqua bientôt carrément que cette réforme, c'était une chose stupide, à laquelle il ne fallait plus songer. Ajoutons que le jour précédent, dans le même lieu, un ancien collaborateur de M. Didot, et qui a blanchi sous le harnais, s'était trouvé seul exposé aux critiques d'une petite cabale improvisée, tellement que l'honorable M. Raoux — car c'était lui — dut battre en retraite sans avoir reçu la moindre marque de sympathie.

La discipline ne doit pas tourner au despotisme. N'avons-nous pas le droit, si cela nous semble bon, de faire un peu dans le domaine intellectuel ce que les révolutionnaires de 1789 ont fait dans le domaine social? Frœbel, Locke, Pestalozzi, Rousseau et tant d'autres noms dont l'histoire de la pédagogie s'honore, n'ont-ils pas brisé la tradition et suivi des voies rationnelles? Et aujourd'hui plus qu'autrefois, est-ce l'Académie qui nous mène, ou nous qui menons l'Académie? Nous, c'est-à-dire le peuple, l'ensemble des intelligences, les hommes d'élite. Peut-on mettre en doute la compétence d'un Michel Bréal, d'un Louis Havet ou d'un Arsène Darmesteter?

On a cru devoir, il y a un an, annoncer que l'agitation provoquée par la pétition de MM. Havet, Passy et consorts, avait cessé et que dès lors la question était enterrée. Elle l'est si peu que les manifestes ne cessent de surgir. Celui de M. L. Clédat [1], professeur à la Faculté des Lettres de Lyon et directeur de la *Revue de philologie française*, est le plus récent.

« Tout le monde a remarqué, dit M. Clédat, que notre orthographe est remplie de bizarreries et de contradictions. On les a respectées jusqu'à présent parce qu'on s'imaginait qu'elles reposaient sur des raisons cachées. Mais la science philologique, dont les progrès ont été si rapides et si considérables depuis un demi-siècle, a parfaitement établi que ces singularités n'étaient ni traditionnelles, ni rationnelles. Pour ne citer qu'un exemple, il est acquis maintenant que l'*x* du pluriel est le résultat d'une erreur grossière; on a confondu un signe abréviatif avec une lettre de l'alphabet. Le moment est venu de faire profiter notre orthographe, sans la bouleverser, des progrès de la philologie. Mais c'est aux écrivains qu'il appartient de faire des réformes, l'Académie ayant toujours déclaré qu'elle se contenterait de constater l'usage. La *Revue de philologie française* a pris l'initiative de recommander un nouvel usage, et elle le pratique elle-même depuis le 1er juillet 1890. Il ne s'agit d'ailleurs que de modifications partielles, qui changent à peine l'aspect général de l'écriture, et qui cependant permettent de supprimer déjà une vingtaine de règles, exceptions ou remarques des grammaires.

---

[1] Voir l'*Educateur* du 1er février.

« Le programme de la réforme comprent cinq articles, qui ont été soigneusement étudiés et discutés dans la Revue (tome III et IV) par les linguistes les plus compétents. Et cette consultation préalable a abouti à l'accord de tous les chefs du mouvement de réforme, depuis les plus radicaus comme MM. Paul Passy et Louis Havet jusqu'aus plus modérés, comme M. Michel Bréal, en passant par M. Francisque Sarcey. Parmi les adhérents de la première heure se trouve même un membre de l'Académie française, M. Edouard Hervé ».

A propos des consonnes doubles, M. Havet, dans une lettre à M. Clédat, indique les deux formules suivantes :

« *Première formule.* — Sera dédoublée toute consonne suivie d'un *e* muet : *je done, cordonerie.* Du coup seront tranchées beaucoup de questions de flexion et de dérivation ; les féminins *sote, sujete*, seront d'accord avec *manchote, dévote, discrète ; bone, miène*, avec *fine, naine ; fole, bèle*, avec *vile ; mortèle* avec *fatale.* L'*e* du féminin entraînera la régularisation par lui-même, d'office ; on n'aura pas même la peine de réfléchir qu'il marque le féminin. *J'amoncèle, j'appèle,* seront d'emblée d'accord avec *je harcèle, je pèle, j'épèle ; je rejète* avec *je cachète. Ils abatent* sera d'accord avec *abatis* et *trape* avec *attraper.* D'ailleurs, presque dans tous les exemples, on ne fera que revenir à l'orthographe du vieux français.

Seconde formule. — Sera dédoublée toute consonne qui répond à une consonne simple d'une forme parente. On écrira par exemple *sotise*, le *t* étant simple dans *sot ; poissoneus*, l'*n* étant simple dans *poisson ; honeur* comme *honorable ; donant* comme je *done ; cordonier* comme *cordonerie ; nous abatons* comme *ils abatent.*

Ici encore on retombera presque toujours sur le vieux français. Et la formule, si je ne me trompe, n'atteindra que des formes où l'orthoépie veut incontestablement la consonne simple. Quand on écrira *anée* au lieu d'*année*, les Bordelais pourront légitiment continuer de prononcer dans ce mot un *a* nasal, de même qu'aujourd'hui bien des Normands disent *même* avec un *e* nasal, et de même qu'à Paris on dit *enivrer* comme *an-ni-vré ;* seulement ils accorderont à la masse de leurs concitoyens d'écrire l'*a* simple ».

L'*ll* mouillée et le double *ss* seront exceptés du dédoublement. (Ces formules paraîtront peut-être un peu techniques. C. Ayer, notre éminent concitoyen, se bornait à dire ceci, dans sa belle *grammaire comparée* (Plan d'une réforme modérée, p. 151) :

« Dans les consonnes doubles, il n'y a que la seconde qui se fasse entendre ; la première est nulle, excepté quand *cc* ou *gg* sont placés devant *e* ou *i* (*accès, suggérer*). Sauf dans ce dernier cas, les doubles consonnes se prononcent comme des consonnes simples, et l'on simplifierait beaucoup l'orthographe si l'on supprimait toutes celles qui sont nulles, en écrivant comme dans les premiers

temps : *acroire, agraver, atendre, aservir, apeler, anoncer, alaiter, aroser, doner, courone, somet, valée*, etc. Par cette réforme, on rendrait uniforme l'orthographe de tous les verbes en *eler* et *eter* : il *gèle* et il *appèle* (au lieu de *appelle*), *il achète* et *il jète* (au lieu de *jette*)».

Et pourtant, on ne saurait accuser Ayer de méconnaître les droits de la prononciation, lui qui a écrit une *Phonologie* de la langue française. Mais il remarque, comme Littré, que «le mal vient de la tendance générale qu'on a, de nos jours, à conformer la prononciation à l'écriture ; car, dit-il, dans une langue comme la nôtre, dont l'orthographe est généralement étymologique, il ne peut rien y avoir de plus défectueux et de plus corrupteur qu'une pareille tendance».

Ayer voulait également la suppression des lettres parasites (ba*p*tiser, com*p*ter), la substitution de l'*s* à l'*x* final (bijou*s*, ceu*s*), du *z* à l'*s* doux (poi*z*on, bri*z*e) et de l'*i* à l'*y* (anal*i*ze, st*i*le) ; la disparition des accents muets (prot*e*t, z*o*ne), la réunion en un seul des mots composés (chefd'œuvre, coupegorge) et enfin, comme couronnement, l'invariabilité absolue du participe passé.

M. Michel Bréal, de l'Institut, qui a publié dans la *Revue des Deux-Mondes* du 15 décembre 1889, un retentissant article sur la réforme de l'orthographe, — il a été tiré à part, — s'est prononcé pour l'invariabilité du participe passé. Dans sa conférence donnée à Lausanne au mois de janvier 1890, M. J. Bonnard, professeur à l'Académie, a expliqué le point de vue auquel se placent ceux qui voudraient réaliser cette réforme.

A l'origine, en latin, le participe passé n'est qu'un simple adjectif ; il s'accorde par conséquent toujours avec le sujet du verbe avoir. Pendant les siècles du moyen âge, il se fait un travail lent, continu, s'exerçant de deux côtés à la fois. D'une part, le participe se lie plus intimement avec le verbe avoir ; d'autre part, il s'éloigne du substantif qui devient dès lors son régime ; au XIe siècle, l'accord est régulier dans tous les cas. Plus tard, vers le XIIe et le XIIIe siècle, l'idée verbale se dégage plus nettement, et le régime qui suit le participe n'a plus la même influence. A une époque où l'autorité de nos ancêtres ne compte plus comme une raison suffisante pour laisser à l'orthographe tous ses caprices actuels, n'est-il pas temps de reviser la syntaxe des participes passés ?

Une expérimentation graphique est réclamée depuis longtemps. Elle commence. La phalange déjà nombreuse qui s'est formée autour de M. Clédat prouve évidemment que la solution proposée est la bonne. Il n'est pas question de *réforme*, de refonte de l'alphabet, d'écrire comme on parle. Il est question de modifications, de *réformes* sensées devant avoir pour effet de *simplifier* l'orthographe. Les pédagogues rivalisent d'ardeur pour rendre les méthodes simples et claires. Mais quand on en arrive à l'ortho-

graphe, on est frappé de voir ce qu'il y a encore à faire de ce côté-là. Ne faut-il pas trop souvent vraiment mettre la logique dans sa poche et reprendre l'élève, lors même que sa réponse dénoterait chez lui un raisonnement juste?

La Société des instituteurs de la Suisse romande, s'occupant de la réforme de l'orthographe en 1884, avait nommé une commission qui devait « amener un mouvement de l'opinion publique en ce sens ». Plus tard, en 1889, sur l'initiative de M. Bruttin, on décida de se rallier à la pétition Havet. Un nombre relativement très restreint d'instituteurs signèrent. Que faire? sinon d'étudier s'il n'est pas possible de réaliser dans l'*Educateur* même les réformes pratiquées par la *Revue de philologie*. M. Clédat nous écrivait: « Depuis sis mois, je fais dans la *Revue* ce que demande M. Ruedin; mon journal est peu répandu, mais je fais où et comme je peus. Je ne crois pas que la publication idéale que rêve M. Ruedin soit près d'éclore. En attendant, l'*Educateur* est là, notre Société aussi ». Dans une lettre lue au congrès de Lausanne, M. Bruttin rappelle que « la commission tint une ou deux séances, puis disparut de la scène »; c'est pour cela sans doute qu'il a cru devoir revenir à la charge. Espérons, pour la dignité de la Société pédagogique romande, qu'elle ne se bornera pas à voter des résolutions platoniques.

Il nous a paru intéressant de dresser une petite liste de mots *simplifiés*. La voici :

Abandoner, abatoir, abatement, aboiment, absout, afection, afaiblir, afliger, afreus, afres, agriper, alègement, aler, amare, ame, analise ou analize, ancïène, anoncer, aprendre, aprofondir, apropos, arcaïsme* (1), atendre, audesus, audesous; badijon, bagare, bale, barage, barcarole, bare, barique, batême, baterie, bécare, beuf, bèler, beure, bifer, bigarure, bizare, blème, boneur, bonhomebote, boufer, boure, bourjon, bourjois; calote, ceus, chamarer, chandèle, charète, chaufer, chefd'œuvre, chife, chifre, choper, cigarète, cimetère, circonstanciel, clarinète, cofre, coife, colone, comander, conaissance, conaître, condaner, conétable, confidenciel, conter, contrebalancer, contrecarer, contrecoup, contrepied, courier, couète, cronique*, crote, cruèl, culote; dale, date, débaler, déciler, dénomé, desous, desus, dète, deus, dictionaire, dissout, doit, doner, donteur; échoper, échope, éfacer, éfaufiler, éforcer, éfrayer, entracte, s'entraimer, s'entraider, s'entrégorger, entredeux, s'entretuer, entété, entrouvrir, enveloper, équère, escogrife, essenciel, étofe, étoufer, étrène; floter, fluète, forsené, fourer, fraper; gafe, gaiment, gaité, garène, gome, goufre, grape, grater, gripe, griper, grote; hale, heureus, houpe, hupe, hupé, hute; instaler, jate, ladesus, ladesous, late, leure, lès (legs), lière, lote, lunetier, luter; mal, maleur, marmote, marmoter, menote, mès (mets), mieus, millionaire, morseler, mote; nafe, nape, nate, nés

(1) Les mots marqués d'une astérisque sont écrits d'après Ayer.

(nez), nipe, nomer, none ; ocuper, oficier, ofrir, oposer ou opozer, orgue (tj. masc.) ; pane, pate, pèletier, pensionat, personel, pestilenciel, piafer, pière, pifre, pijon, pois, poufer, portemonaie, presquîle, pront, prontitude, prontement ; quiter ; rayoner, regreter, remors, rès (rets), ressaisir ou ressaizir, rès de chaussée, reservir, rétorique* ; sculter, sculteur, scultural, sculture ; taner, taneur, tonère, toufe, trape, trote, trufe, turie ; vanier, vère, veu, vieus.

Veut-on maintenant se rendre compte de l'effet produit dans un texte par ces modifications ? Qu'on lise la tirade suivante, que j'extrais de la *Revue de philologie :*

Ah ! Rodrigue, il est vrai, quoique ton énemie,
Je ne puis te blamer d'avoir fui l'infamie,
Et, de quelque façon qu'éclatent mes douleurs,
Je ne t'acuse point, je pleure mes maleurs.
Je sais ce que l'honeur, après un tel outrage,
Demandait à l'ardeur d'un généreus courage :
Tu n'as fait le devoir que d'un home de bien :
Mais aussi, le faisant, tu m'as apris le mien.
Ta funeste valeur m'instruit par ta victoire.
Elle a vengé ton père et soutenu ta gloire.
Même soin me regarde, et j'ai, pour m'afliger,
Ma gloire à soutenir et mon père à venger
Hélas ! Ton intérêt ici me désespère.
Si quelque autre maleur m'avait ravi mon père,
Mon ame aurait trouvé dans le bien de te voir,
L'unique alègement qu'elle eut pu recevoir,
Et contre ma douleur j'aurais senti des charmes,
Quand une main si chère eut essuyé mes larmes.
Mais il me faut te perdre après l'avoir perdu.
Et cet affreus devoir dont l'ordre m'assassine,
Me force à travailler moi-même à ta ruine,
Car enfin n'atens pas de mon afection
De laches sentiments pour ta punition.
De quoi qu'en ta faveur notre amour m'entretiène,
Ma générosité doit répondre à la tiène :
Tu t'es en m'ofensant montré digne de moi,
Je me dois par ta mort montrer digne de toi.

(*Le Cid*, acte III, scène IV).

Le mot de réforme a fait son temps. Celui de simplification vaut mieux ; aussi est-il maintenant en faveur. L. Mogeon.

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

Tous les instituteurs savent combien il est difficile et pénible d'enseigner aux jeunes élèves des écoles élémentaires les premiers éléments de l'orthographe. Aussi les méthodes routinières et surannées se donnent-elles encore libre carrière ; on demande des ressources à la grammaire et on fait faire à l'enfant des efforts inutiles et stériles (tels que la copie forcée de nombreux exercices de grammaire, l'épellation à haute voix de longues listes de mots vides de sens, la copie d'une page quelconque dans un livre où l'on trouve toutes sortes de mots inconnus), tout cela inutilement, mais en vue de lui

apprendre les éléments de l'orthographe! La méthode inductive, qui habitue de bonne heure l'enfant à la réflexion, n'a pas encore introduit assez d'air et de lumière dans cet épais fourré de méthodes toutes plus absurdes les unes que les autres, basées sur une étude machinale d'interminables règles entrelacées d'exceptions que l'enfant doit apprendre par cœur sans profit pour son esprit. On n'a pas encore suffisamment compris qu'il faut l'habituer de bonne heure à se servir de ses jambes, si on veut lui apprendre à marcher vite et bien, et à se passer de soutiens; qu'il faut, en un mot, lui faire trouver par lui-même, car tout ce qu'il apprend sans comprendre est autant de perdu. Ah! mais c'est qu'il est difficile de sortir des sentiers battus, c'est qu'on change difficilement aussi une habitude invétérée! Comprenons cependant une bonne fois que la grammaire n'est pas du domaine de l'enseignement élémentaire et qu'elle ne doit venir que lorsque l'enfant a déjà franchi toutes les premières difficultés de l'orthographe des mots.

Quel but doit se proposer tout bon enseignement de l'orthographe au degré élémentaire de l'école primaire? C'est, en premier lieu, d'ouvrir et de développer l'intelligence de l'enfant à l'aide d'exercices qui laissent graduellement les mots dans sa mémoire avec leur signification ou leur sens; c'est, en second lieu, de les préparer à l'étude de la grammaire qui commence au degré moyen, alors que les enfants savent lire, et qu'ils peuvent déjà tirer parti de cette connaissance. Avant donc que d'aborder avec l'enfant l'étude grammaticale de la langue, faisons lui acquérir une grande quantité de mots et rendons-lui en la signification familière. Etendons successivement les limites de ses connaissances tout en exerçant son intelligence, tout en formant son jugement et son cœur. A ce degré, enrichissons son vocabulaire des mots les plus usuels, les plus indispensables, du nom des choses et des êtres qui l'entourent et qu'il coudoie chaque jour, dont il entend parler et dont il parle souvent lui-même. Appliquons-nous, ingénions-nous de toutes manières à augmenter ce vocabulaire si restreint jusqu'au jour où l'enfant pourra écrire la plupart des mots usuels de notre langue, grâce à la connaissance de la lecture, grâce aussi à une intelligence déjà plus ouverte et à une mémoire plus développée.

Chaque instituteur est à même de faire un choix judicieux de ces mots indispensables à la vie moderne, qui étendent le cercle des idées de l'enfant, qui exercent et éveillent toutes les facultés de son intelligence et qui l'introduisent peu à peu, selon ses forces et ses besoins, dans la connaissance du monde physique et du monde moral où il est très important de le guider et de soutenir ses premiers pas.

L'enfant qui entre à l'école pour la première fois apporte avec lui déjà une foule de connaissances qu'il paraît ignorer et qu'il faut débrouiller de leur confusion. Qu'on ne se figure pas que ces grands yeux bleus ou noirs, si vifs, si pétillants d'intelligence, n'ont encore rien vu; qu'il n'y a encore rien dans ces jolies têtes brunes, châtaines ou blondes, mais sûrement toutes aimables; que ces jeunes étourdis, que ces petits distraits n'ont pas encore de souvenirs! Croyez-m'en; ces petits enfants, que vous aimez et que nous aimons tous, se rappellent le printemps avec ses fleurs, ses ramages d'oiseaux autour du village et ses concerts sous la feuillée, ses papillons et ses hannetons surtout qu'ils ont tant fait souffrir; l'été avec ses champs couverts de moissons dorées, ses prairies émaillées de fleurs odoriférantes, ses journées ensoleillées, ses orages, son tonnerre, ses forêts magnifiques, admirables de verdure dans lesquelles ils ont cueilli des fraises, des framboises et des myrtilles et que maintes fois aussi ils ont parcourues en tous sens à la recherche des nids; l'automne avec ses vendanges, ses vergers et ses fruits, ses récoltes; ses derniers beaux couchers de soleil, mais aussi ses jours de brouillards intenses et de pluie fine et froide, la chute des feuilles et le départ des hirondelles se donnant rendez-vous là-haut, sur le clocher de l'église du village; l'hiver avec ses vents froids et ses neiges, son givre, ses glaces, ses victimes, mais aussi ses joies et ses plaisirs, ses batailles de neige au coin de la rue, son patinage et ses glissades. Ces enfants si timides, si craintifs,

si doux et pourtant si malins, ont déjà beaucoup vu; ils ont vu toutes les merveilles de la création : la terre qui leur paraît finir là-bas, à l'horizon lointain, le soleil, qu'ils croient si petit et si rapproché de nous, la lune, cette belle veilleuse, les étoiles qu'ils se montrent du doigt à la voûte étoilée, les montagnes, les vallées et les plaines, les ruisseaux et les rivières, un lac peut-être !

Nous disions tout à l'heure que ces enfants avaient déjà de grandes connaissances en entrant à l'école pour la première fois ; ils connaissent effectivement leur village, l'église avec son clocher et le joyeux carillon de ses cloches, l'école, le curé, l'instituteur dont ils ont peur, le maire, les gendarmes, le ramoneur qui tant de fois les a épouvantés, leurs voisins, leurs amis, les hommes, les animaux domestiques. Aussi est-ce dans ce monde-là que le maître devra choisir ses premiers sujets de leçons de choses et les premières listes des mots usuels dont nous avons parlé plus haut ; il les mettra sous les yeux des élèves, les leur fera écrire et prononcer plusieurs fois après leur en avoir expliqué le sens. Surtout pas de grammaire avec les enfants de ce degré, ou du moins que les notions les plus élémentaires et les plus simples dont on ne peut se passer ; il est si facile d'apprendre à l'enfant à séparer les mots et à reconnaître ceux qui sont de la même espèce, à appliquer les premières règles, sans qu'il soit pour cela nécessaire d'étudier une grammaire mot à mot.

Ainsi l'enseignement de l'orthographe commence dès que l'enfant entre à l'école pour apprendre à lire, à écrire, à compter. Un premier devoir s'impose dès ce jour à l'instituteur : c'est de ne faire lire et écrire à ses élèves que des mots qu'ils puissent comprendre, des mots qui, comme nous croyons l'avoir fait comprendre aussi, sont placés dans leur champ d'observation et auxquels ils s'intéressent.

Comme l'orthographe n'est que le complément de la lecture, il importe que l'enfant sache lire de bonne heure. Notre méthode actuelle arrive bien vite à ce résultat, quand un maître habile la comprend bien et qu'il sait en employer toutes les excellentes ressources. L'enfant qui a été formé par cette méthode si naturelle (méthode phonétique) se trouve en pays de connaissance en commençant l'orthographe ; le contraire, croyons-nous, arrive généralement, si on lui a appris à lire à l'aide de la méthode épellative ou de tant d'autres qui reposent sur des procédés purement artificiels, car les principes de la lecture et de l'orthographe forment dans son esprit un véritable chaos.

Le programme de l'école élémentaire est assez restreint pour permettre au maître de consacrer beaucoup de temps à l'enseignement de l'orthographe. Ainsi, à notre avis, chaque leçon de lecture et chaque leçon de choses doivent être suivies d'une leçon d'orthographe ayant pour but d'apprendre à écrire aux enfants tous les mots que ces leçons contiennent l'une et l'autre ; on ne doit abandonner la page lue pour passer à une autre qu'après avoir gravé dans la mémoire de l'enfant la physionomie de chaque mot, qu'après que lui-même a prouvé qu'il en connaît l'orthographe et le sens.

Le défaut capital de l'enseignement de la lecture dans les classes élémentaires consiste dans la rapidité avec laquelle il se donne. Il semble qu'on ait hâte d'arriver à la fin du livre, et pour cela on ne s'inquiète pas si l'enfant sait écrire les mots, on ne se demande même pas s'il en connaît le sens. L'essentiel est qu'il sache lire couramment à la fin de la première année scolaire. Aussi arrive-t-il au degré moyen ne sachant pas orthographier les mots les plus simples. Instituteurs et institutrices, ne soyez donc plus, à l'avenir, si pressés d'abandonner le premier livre de lecture ; ne passez à un autre que lorsque vos enfants l'auront compris et qu'ils sauront en expliquer et en écrire tous les mots. Soyez persuadés qu'un inspecteur estime mieux les connaissances d'un enfant qui n'a atteint que la vingtième ou la trentième page du livre en question, mais qui connaît le sens de tous les mots et sait les écrire, que celles d'un élève arrivé tant bien que mal à la fin du livre, mais ne sachant rien de tout cela. La première partie du livre de lecture pour les commençants renferme déjà de véritables difficultés orthographiques ; il im-

porte conséquemment de s'y arrêter longuement et de ne passer plus loin qu'après les avoir vaincues [1].

Au fur et à mesure que l'enfant apprend à lire, il faut l'habituer pratiquement aussi à distinguer une phrase et à en isoler les mots et les syllabes ; on lui fera remarquer que le langage se compose de phrases, les phrases de mots, que les mots se composent de sons ou de syllabes ; qu'il y a des monosyllabes, des polysyllabes ; on l'habituera de bonne heure à chercher dans des phrases écrites au tableau noir les monosyllabes, les dissyllabes, les trissyllabes et à les écrire par catégories ; à l'aide de petits exercices d'application et d'invention, on lui fera trouver par lui-même des exemples de monosyllabes, de dissyllabes, etc... Puis on fera successivement avec lui l'étude des voyelles en énumérant toutes celles qui forment l'échelle phonétique de la langue française, sans toutefois insister, ce qui serait prématuré dans ce premier cours, sur ces distinctions qui classent les voyelles en longues, brèves, graves, aiguës, etc., mais en apprenant cependant à l'enfant à connaître sommairement de quelle manière les plus essentielles de ces nuances sont indiquées dans l'écriture et doivent être observées dans la prononciation.

Enfin viendra l'étude des voyelles composées et des voyelles nasales, que suivront toujours des exercices d'application et d'invention tels que les suivants :

I. Chercher, dans des phrases écrites au tableau noir, les mots où se rencontrent les voyelles simples, les voyelles composées, les voyelles nasales.

II. Faire trouver aux élèves des mots où se rencontrent ces voyelles.

III. Trouver de dix à vingt mots formés de voyelles simples ; vingt mots formés de voyelles composées, et vingt mots formés de voyelles nasales, etc., etc...

Nous recommandons aux maîtres de s'arrêter longuement aux chapitres du 1er livre de lecture qui traitent des voyelles, et nous les engageons à faire avec leurs élèves des exercices nombreux et variés sur cette question.

Les consonnes donnent lieu à une étude parfaitement analogue et nous croyons qu'il serait superflu de nous y arrêter. Comme toujours, le maître doit faire appel à la mémoire de l'enfant, à son jugement, à son imagination ; il doit l'habituer en outre à faire en quelque sorte une œuvre d'invention qui mette en jeu toutes les facultés de son intelligence. Nous ne saurions trop insister sur l'importance des exercices d'invention, car ils exercent les élèves à chercher et à découvrir par eux-mêmes des mots et des phrases présentant l'application des règles et des principes qu'on vient de leur faire connaître. Ces mêmes exercices conservent leur importance à tous les degrés.

Outre les listes de mots dont nous avons parlé plus haut, on fera, durant les deux premières années scolaires, l'étude des difficultés orthographiques contenues dans le premier livre de lecture Jacob. Comme il est très important d'accoutumer de bonne heure les enfants à observer dans la lecture les repos et les intervalles, on étudiera, pendant la troisième année, les éléments de la ponctuation. Il est évident qu'avec les enfants de cet âge, il suffit de leur faire apprendre la valeur et le nom des signes avec une indication très sommaire des circonstances où il faut les employer.

« La science — a dit Rollin — ne doit entrer que goutte à goutte dans le cerveau de l'enfance. » On comprend dès lors facilement qu'avec les élèves du degré élémentaire, nous devons nous borner à leur présenter les notions les plus usuelles et les plus indispensables de l'orthographe, comme le pluriel dans les noms, l'accord de l'adjectif, l'orthographe et l'accord du verbe, et cela sans recourir aux définitions de la grammaire. La méthode à suivre est toujours la même : c'est la méthode inductive. Il serait oiseux de donner ici des modèles ou des exemples d'exercices nécessaires ; les maîtres en trouvent facilement eux-mêmes dans les premiers livres de lecture ; ils en inventeront au besoin pour éviter la monotonie, la sécheresse et l'aridité des ouvrages spéciaux mis à leur portée.

E. Vauclair, instituteur à Epiquerez.

---

[1] Nous entendons parler ici du livre en usage dans les écoles primaires du Jura bernois.

Mise au concours

La *Société suisse d'utilité publique* a chargé une commission spéciale de rechercher par quels moyens on pourrait développer le patriotisme dans le peuple suisse. En ce qui concerne la mission de l'école, la commission met au concours la question suivante :

« Comment l'enseignement de l'histoire, de l'instruction civique et de la « géographie doit-il être organisé dans l'école populaire pour développer le « patriotisme et pour inspirer, en corrélation avec l'enseignement de l'histoire « naturelle, l'amour du sol natal et un sentiment vif, intime et raisonné des « choses de la nature ? »

Dispositions spéciales.

1. Les travaux, rédigés en allemand ou en français, ne dépassant pas deux feuilles d'impression, pourront être adressés jusqu'au 1er mai 1892, à M. le recteur Fr. Hunziker, à Zurich, président de la commission.

2. Les travaux porteront une épigraphe qui sera répétée sur une enveloppe cachetée renfermant le nom et le domicile de l'auteur. Les auteurs éviteront de se faire connaître, par allusion ou autrement, dans les travaux présentés au concours.

3. Le total des prix destinés à récompenser les meilleurs travaux est de 400 francs.

4. La commission se réserve le droit de publier l'un ou l'autre des travaux couronnés dans la *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit* ou de telle autre manière qu'elle le jugera à propos.

Zurich, février 1891.

Au nom de la commission :

Le président, Fr. Hunziker, recteur.
Le secrétaire, Fr. Zollinger, inst.

P. S. — Prière aux journaux de reproduire.

CHRONIQUE SCOLAIRE

FRIBOURG

Dans ma dernière correspondance, je vous ai promis de revenir sur le *Dépôt central du matériel scolaire.* Voici quelques mots sur cette institution moderne.

Les lecteurs de l'*Educateur* savent peut-être déjà que ce nouveau rouage scolaire fonctionne chez nous depuis le mois de septembre 1889, c'est-à-dire depuis bientôt deux ans. Comme toute innovation, ce *Dépôt* a naturellement rencontré de nombreux contradicteurs, même parmi quelques membres du corps enseignant, qui voyaient avec une certaine méfiance cette espèce de bazar scolaire, comme l'appelaient quelques esprits chagrins et mécontents. Mais les adversaires les plus acharnés se trouvaient avant tout parmi les libraires, évidemment les plus intéressés dans cette affaire, au point de vue financier, bien entendu. Aujourd'hui, on est toutefois forcé de reconnaître que ce Dépôt central rend des services signalés à la cause de l'instruction populaire dans notre canton, et voici comment.

D'abord tous les enfants sont fournis d'un matériel uniforme et de bonne qualité, et tous possèdent ainsi, par les soins et l'entremise de l'instituteur, les effets scolaires qu'ils emploient chaque jour. De cette façon, tous les élèves sont régulièrement servis, et il n'y a pas de temps à perdre dans l'attente d'un livre, ou d'un cahier, ou d'une plume, ou d'une règle, etc. Bien plus, le mobilier scolaire, tels que cartes, tableaux, manuels d'enseignement,

tout cela s'est complété ou se complète facilement, même dans les écoles où, jadis, il fallait des démarches réitérées pour procurer un ameublement scolaire confortable et de bon goût. Sous ce rapport, bien des écoles peuvent désormais dire : chez nous, c'est le matériel qui manque le moins.

A l'instar de ce qui se pratique encore ailleurs, la plupart des maîtres devaient précédemment faire eux-mêmes l'achat des objets d'école, et tout cela était la cause de fréquentes courses : le tout, au détriment du progrès des écoles. Maintenant, grâce au catalogue ou prix coûtant affiché dans chaque classe, les instituteurs peuvent, au moyen d'une simple commande, se procurer tout le matériel nécessaire. Il y a du reste annuellement trois grandes livraisons du matériel scolaire. Au surplus, les membres du corps enseignant peuvent en tout temps faire des commandes supplémentaires.

Depuis sa fondation, le Dépôt central a fourni du matériel pour une valeur approximative de 61 000 francs. D'après le calcul fait par l'administrateur actuel — M. Gremaud, ancien professeur de l'école normale d'Hauterive, — on peut évaluer à 40 pour cent au moins la réduction des prix du matériel du Dépôt sur les prix des libraires et papetiers. Le Dépôt central ne réalise aucun bénéfice, fait des commandes considérables et s'adresse directement aux fabricants.

Quelques communes fournissent gratuitement à tous les élèves de leurs écoles le matériel scolaire obligatoire. Il faut espérer que bientôt nous verrons arriver le jour où la gratuité du matériel d'école sera partout complète. C'est une conséquence de l'instructiou primaire obligatoire.

Encore quelques mots pour clore cette trop longue correspondance. Nous voulons parler du dernier *Compte rendu* de la Direction de l'instruction publique. Ce rapport administratif passe en revue les faits scolaires les plus saillants accomplis durant l'année dans les différents domaines de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Presque à chaque page, nous rencontrons des observations importantes sur la discipline, sur la conduite des instituteurs, sur les méthodes d'enseignement, sur les salles d'école, sur le matériel scolaire, sur les cours complémentaires, etc.

Les directions, les conseils et les critiques, — parfois même un peu vives, — ne manquent pas. En voici quelques exemples pris au hasard :

« En général, l'instituteur s'applique à son travail, il voit le but qu'il doit atteindre dans son enseignement, et il possède de plus en plus le sentiment de sa responsabilité en mettant tous ses soins à remplir ses obligations.

« Il y a toutefois une ombre au tableau ; il est des instituteurs qui n'ont aucun plan arrêté dans leurs études et qui ne veulent s'imposer aucun programme. Ils se contentent d'accomplir au jour le jour la tâche qui leur incombe, persuadés qu'ils atteindront de cette manière le but qui leur est assigné. L'horaire, ils ne le suivent que lorsqu'ils y sont obligés ; le journal de classe est souvent rédigé sans attention. Leur enseignement manque d'intuition par le motif qu'ils ne comprennent qu'imparfaitement les matières à parcourir et qu'ils ne peuvent s'astreindre à aucune préparation.

« Dans maintes écoles, le tableau noir est trop négligé et cela au détriment d'un bon enseignement. Les cahiers pourraient être corrigés avec plus de soin ».

La vivacité même de certaines critiques est une nouvelle preuve de l'intérêt et de la sollicitude que porte à nos écoles M. Python, le chef du département de l'instruction publique.

A. Perriard.

Berne. — « Pendant que coups de poings trottaient »... Le Grand Conseil a choisi pour le siège du technicum cantonal la ville de Berthoud, qui s'était mise sur les rangs après Bienne et Berne.

La discussion de la loi sur l'école primaire a de nouveau été renvoyée à une autre session, qui s'ouvrira le 4 mai.

France. — *Etat actuel de l'instruction publique* (suite ; v. n° du 15 février). — Plusieurs de nos lecteurs, surpris (et nous le comprenons) qu'en France la nomination des instituteurs soit remise à une seule personne, l'inspecteur pour les stagiaires, le préfet pour les titulaires, mais sur la proposition de l'inspecteur, nous ont demandé les motifs de cette disposition légale. Elle n'a pas d'équivalent en Suisse, où les nominations d'instituteurs primaires sont faites, à Genève par le gouvernement, dans les autres cantons et ensuite d'un concours par les commissions d'écoles, qui sont censées représenter les chefs de famille, ou par le peuple lui-même. En France, on a demandé qu'il pût être établi un concours pour le choix des stagiaires, et on allait même jusqu'à demander que le concours pût aussi être établi pour n'importe quel poste, du moment que le nombre des postulants le comporterait. La question a été tranchée par le Conseil supérieur de l'instruction publique, qui s'est laissé convaincre par les arguments suivants.

Sans doute le concours rendrait plus commode et plus facile la tâche de l'inspecteur d'académie ; il le délivrerait de tout souci quand il est embarrassé en face des dossiers de candidats également méritants; il lui donnerait une réponse et une arme contre les obsessions qui l'assaillent. Le conseil n'a pas cédé à ces raisons de commodité administrative ; il lui a paru que le concours était inutile, puisqu'il ne pouvait porter que sur un examen de même nature que ceux des brevets dont les postulants doivent être munis ; une nouvelle épreuve n'apprendrait donc rien de nouveau sur les candidats. Il lui a paru aussi que l'instituteur qui a déjà fait preuve de connaissances et de savoir doit être jugé sur les qualités du caractère autant que sur l'intelligence, qu'il vaut par un développement progressif et par les qualités personnelles qui s'augmentent avec la vie, bien plus que par la faculté de donner à un moment précis la preuve de ses connaissances. Il lui a paru que le jugement du chef de service, après une enquête minutieuse sur les antécédents et le développement des postulants, apportait sur l'homme, sur sa valeur, sur ses qualités d'éducateur, des lumières qu'aucun examen ne peut donner, et il a repoussé le concours comme moyen facultatif de sélection, pour s'en tenir au choix par l'inspecteur.

La curiosité de nos correspondants ainsi satisfaite, reprenons le cours de notre étude si fréquemment suspendu à cause de l'obligation morale pour le directeur du journal de laisser la place à ses collaborateurs. — Nous avons vu en dernier lieu la proportion établie en vertu de la loi du 19 juillet 1889 entre le nombre des stagiaires et celui des diverses classes de titulaires. Les stagiaires sont donc nommés par l'inspecteur d'académie parmi les élèves sortis de l'école normale. Ils doivent être munis du brevet élémentaire, qu'on ne peut obtenir que dans l'année où l'on atteint 16 ans, ou du brevet supérieur, qui suppose la possession du brevet élémentaire et l'âge de 18 ans révolus.

Le stagiaire doit pratiquer pendant deux ans au moins dans une école publique ou privée. Le temps passé à l'école normale compte, pour l'accomplissement du stage, aux élèves-maître à partir de 18 ans, aux élèves-maîtresses à partir de 17. Pour devenir titulaire, il doit obtenir le certificat d'aptitude pédagogique et être porté sur la liste d'admissibilité aux fonctions d'instituteur dressée par le conseil départemental.

Une fois titulaire de 5e classe, il reste bien des échelons à gravir pour celui qui a l'amour du métier. Mais pour chaque promotion, il faut :

1° un minimum de durée des services, que nous ne trouvons indiqué ni dans la loi, ni dans les commentaires presque officiels que nous consultons;

2° une appréciation favorable de ces services par l'autorité compétente;

3° et une vacance dans le cadre, c'est-à-dire une disponibilité au budget.

« On ne montera plus automatiquement, dit M. F. Buisson, le directeur de l'enseignement primaire ; les échelons sont nombreux, ils sont à dessein multipliés de manière qu'il n'y ait nulle part, à aucun degré, une place commode

pour la paresse ou pour cette triste vertu qu'on appelle : n'avoir par d'ambition. Stagiaire, on ne devient titulaire que par le travail, et on le devient plus ou moins vite en travaillant plus ou moins énergiquement. Titulaire, on ne monte en grade, on ne passe d'un petit poste à un grand, du rang de simple titulaire à celui de directeur, d'une résidence à une autre plus avantageuse, qu'au prix d'un effort, en se faisant remarquer par des succès professionnels, par quelque zèle et quelque ardeur, chacun dans sa mesure et dans sa sphère. Est-on assez jeune, assez bien doué, assez favorisé par les circonstances, on a encore au-dessus de l'enseignement élémentaire toutes les carrières de l'enseignement primaire supérieur, des écoles professionnelles, des écoles normales, de l'inspection primaire. Le champ est vaste, les stimulants s'y trouvent à chaque pas, proportionnés à la situation et aux goûts de chacun. Le personnel primaire se plaindra-t-il d'être par là sans cesse tenu en haleine, obligé de se soutenir, encouragé à faire toujours plus et toujours mieux, préservé ainsi de la tentation de s'endormir en se contentant de peu? Nous le connaissons trop pour admettre un instant cette supposition, nous savons trop bien d'où il sort et quelle sève coule dans ses veines, à quel point l'amour du travail lui est familier, quelle virile ardeur pousse instinctivement dans les voies du progrès tous les fils de notre laborieuse démocratie. »

(A suivre.) Ed. Clerc.

— Nous apprenons avec un vif regret la mort inopinée de M. Ch. Defodon, inspecteur primaire et rédacteur en chef du *Manuel général de l'enseignement primaire*, et rédacteur, avec Mme Kergomard, de l'*Ami de l'enfance*. C'est une grande perte, non seulement pour les écoles de son inspection, le 7e et le 9e arrondissement de Paris, mais aussi pour les nombreux lecteurs des excellents journaux qu'il rédigeait avec un talent littéraire et pédagogique reconnu de tous. Innombrables sont les instituteurs auxquels il a facilité l'accès aux grades plus élevés par la correspondance qu'il entretenait avec eux, par les sujets pédagogiques qu'il les invitait à traiter et dont le compte rendu était publié dans le *Manuel général*, et par ses livres d'enseignement et de pédagogie. Aussi était-il depuis trois ans l'un des six membres élus du Conseil supérieur de l'instruction publique. — Ses obsèques ont été une manifestation imposante et touchante. Sur sa tombe, M. Carriot, directeur de l'enseignement de la Seine, les maires des deux arrondissements en deuil, un collègue du regretté défunt à l'inspection, M. Vapereau au nom de la rédaction du *Manuel général*, enfin un ancien élève ont rendu hommage au talent, au dévouement et à la bonté de Ch. Defodon.

Au nom des instituteurs de la Suisse romande, nous envoyons à nos collègues de France l'expression de nos sentiments de confraternité et de profonde sympathie. Ed. Clerc.

Allemagne. — Il existe une « Société pour les écoles allemandes *(d. Schulverein)*, dont le but est de subventionner les écoles dans les communes où la langue allemande est en danger. Depuis son origine, cette société a dépensé de 4 à 5 millions de francs, fondé 43 écoles et 59 jardins d'enfants et bâti 28 maisons. — Il y a à Zurich un groupe de cette société qui en 1890, a réparti 760 francs entre trois localités : Bosco dans le Tessin, Luserna dans le Tyrol et une commune en Transylvanie. E. C.

Italie. — En Italie le gouvernement subventionne les écoles qui ont pour but d'enseigner la langue maternelle aux enfants des Italiens émigrés. Mais les économies qui sont une partie du programme du nouveau ministère portent aussi sur le budget de l'instruction publique et celui-ci ne prévoit plus d'allocations qu'à 36 écoles à l'étranger, soit 16 de moins qu'auparavant.

En Suisse, il existe une école italienne à Lausanne. E. C.

EXERCICES SCOLAIRES

Préparation d'un morceau du livre de lecture.

La noix. — Sous un grand noyer qui s'élevait près du village, deux enfants trouvèrent une noix. « Elle m'appartient! s'écria Ignace; car c'est moi qui l'ai vue le premier.

— Non, elle est à moi, reprit Bernard; car c'est moi qui l'ai ramassée ».

Là-dessus, une violente querelle s'engagea entre eux. « Allons, mes amis, je vais vous mettre d'accord », leur dit un garçon plus âgé et plus fort qui survint en ce moment.

En effet, il se plaça entre les deux enfants, ouvrit la noix et s'adressant à eux :

« Cette coquille appartient à celui qui le premier a vu la noix. L'autre appartient à celui par qui la noix a été ramassée. Quant à l'amande, je la garde pour les frais du jugement ». Puis il ajouta en riant :

« Voilà quelle est la fin ordinaire de tous les procès ».

CHANOINE SCHMID (A. VAN HASSELT).

Livre de lecture destiné aux écoles primaires du Jura bernois (degré intermédiaire), page 99.

Même ouvrage, édition vaudoise, page 95.

1. *Explication des mots ; remarques grammaticales.*

Noms en x : noix, noyer.

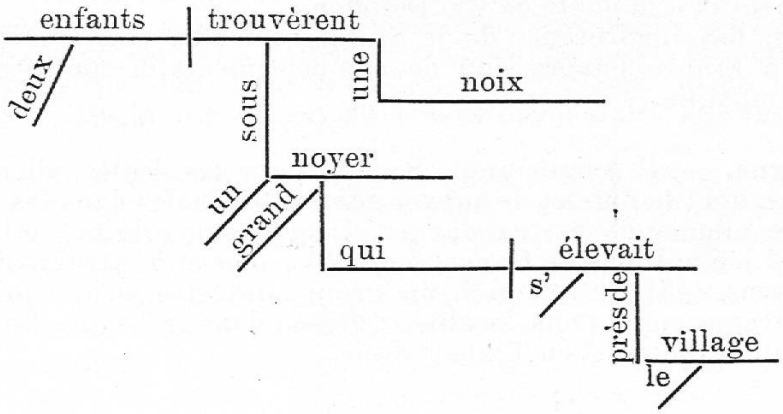
Dérivés : ville, village ; coque, coquille ; juge, jugement.

Homonymes : amande, amende ; fin, *n.*, fin, *adj.*, faim ; les frais, *n.*, frais, *adj.*; quant, quand.

Distinction des pronoms.

a) *Pronoms personnels :* se, elle, me, moi, eux, la, je, leur, il.
b) *Pronoms démonstratifs :* ce, celui.
c) *Pronom relatif :* qui (différentes personnes).
d) *Pronom indéfini :* l'autre.

Analyse logique au tableau noir.



2. *Compte rendu.*

Sommaire. 1. La trouvaille. 2. La querelle. 3. Le jugement. 4. Conclusion.

3. *Transformations.*

A. *Concentration* (Résumé).

Résumer le morceau en employant le langage indirect, c'est-à-dire en faisant abstraction des deux points (:) et des guillemets (« »)

Deux garçons trouvèrent une noix près du village. Ignace, l'ayant vu le premier, s'écria qu'elle lui appartenait. Bernard, qui avait ramassé la noix, prétendait la garder pour lui.

Une violente querelle s'éleva entre eux. Un garçon plus fort, qui survint en ce moment, les mit bientôt d'accord. Il se plaça entre les deux enfants et ouvrit soigneusement la noix. Il donna à chacun une coquille et garda l'amande pour les frais du jugement. Il s'éloigna ensuite en riant. Bernard et Ignace comprirent comment se terminent la plupart des procès.

B. *Mettre la narration sous forme de dialogue.*

IGNACE (*montrant quelque chose sur le sol*). — Tiens, voilà une noix.

BERNARD (*la ramassant*). — Oui, vraiment; regarde comme elle est belle.

IGNACE. — Elle m'appartient, car c'est moi qui l'ai vue le premier.

BERNARD. — Non, elle est à moi, car c'est moi qui l'ai ramassée.

IGNACE. — Veux-tu bien me donner ma noix!

BERNARD. — Essaye donc un peu de me la prendre.

LOUIS (*garçon plus âgé et plus fort se mettant entre les deux champions*). — Qu'avez-vous à vous quereller?

IGNACE. — Bernard ne veut pas me rendre une noix que j'ai vue le premier.

BERNARD. — Mais c'est moi qui l'ai ramassée! Elle est à moi, Louis, n'est-ce pas?

LOUIS (*souriant*). — Fais-moi voir cette noix. Je m'en vais l'ouvrir et vous mettre d'accord. Tiens, Ignace, cette coquille est à toi qui le premier as vu la noix. Et comme c'est toi, Bernard, qui l'as ramassée, prends l'autre coquille. Quant à l'amande, je la garde pour les frais du jugement.

(*Il porte l'amande à sa bouche et la mange avec délice*).

Eh bien! qu'avez-vous à me regarder ainsi? N'est-ce pas là la fin ordinaire de tous les procès? Mais je suis pressé, adieu.

3. *Morceau analogue.*

(Poésie à apprendre par cœur) :

L'HUÎTRE ET LES PLAIDEURS

Un jour, dit un auteur, n'importe en quel chapitre,
Deux voyageurs à jeun rencontrèrent une huître;
Tous deux la contestaient, lorsque dans leur chemin,
La Justice passa la balance à la main.
Devant elle à grand bruit ils expliquent la chose :
Tous deux avec dépens veulent gagner leur cause.
La Justice pesant ce droit litigieux,
Demande l'huître, l'ouvre et l'avale à leurs yeux;
Et par ce bel arrêt terminant la bataille :
« Tenez, voilà, dit-elle, à chacun une écaille,
Des sottises d'autrui nous vivons au Palais;
Messieurs, l'huître était bonne. Adieu, vivez en paix. »

H. GOBAT. (BOILEAU.)

BIBLIOGRAPHIE

Albert Richard, poète national suisse, par Emile Julliard. 56 pages 13/19 cm. Genève, Stapelmohr, éditeur. 1890.

Intéressante biographie, précédée d'un beau portrait d'après Hornung de l'auteur de *Morat* et des *Helvétiennes*. — La biographie est suivie de l'*Odyssée de trois chapeaux*, qui se trouve là parce qu'elle a été lue à l'inauguration du buste d'Albert Richard. Cette raison est-elle suffisante ?

E. C.

Nouvelle grammaire espagnole, à l'usage des Français, par L.-J. Alonso, professeur à l'Ecole de commerce de Genève. 424 pages 13/19 cm. Fr. 4. — Genève, R. Burkhardt, éditeur. 1890.

C'est la 3e édition d'un ouvrage qui a été médaillé à l'exposition pédagogique de Madrid en 1882. Il se termine par la traduction de nombreuses locutions et par des exercices de traduction. E. C.

Chrestomathie italienne, choix de lectures des meilleurs auteurs modernes, par G. Cattaneo, professeur à Stuttgart. 261 pages 13/20 cm. Fr. 3»20, rel. — Heidelberg, Jules Groos, éditeur. 1891.

Comme la grammaire italienne que nous avons précédemment annoncée, cette *Chrestomathie* fait partie de la méthode Gaspey-Otto-Sauer. Les morceaux de lecture sont suivis d'une liste d'italianismes et d'un vocabulaire assez complet. E. C.

La sténographie appliquée à l'enseignement primaire, par Réné Fourès, secrétaire de la Société française de sténographie. Broch. 49 pages, 16/25 cm. fr. 0»60. — Paris, Imprimerie nationale. — En vente à la librairie Duvoisin, Lausanne.

Au premier abord, l'idée d'appliquer la sténographie à l'enseignement primaire fait sourire. On a peine à comprendre qu'elle constitue un moyen scolaire pour l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture et celui de l'orthographe. La brochure de M. Fourès, qui fait partie d'une collection de monographies publiées par le ministère de l'instruction publique en France, vient à propos dissiper nos doutes. Très prochainement d'ailleurs, le ministère sera appelé à statuer définitivement sur la question. Quoiqu'il en soit, l'idée de la sténographie fait son chemin. Et si peut-être notre raison se refuse encore à convenir qu'on peut tirer un bon parti de la sténographie à l'école primaire, aucune objection n'est admissible quand il s'agit de demander pour elle une place dans l'enseignement secondaire ou spécial.

L'*Institut royal* de Dresde, le *Metropolitan of school* de Londres sont deux établissements tenus sur un grand pied où l'on enseigne exclusivement la sténographie à des milliers d'élèves, dont les études sont sanctionnées par un diplôme. Les *Commercial Colleges* d'Amérique forment une quantité de sténographes pour les maisons de commerce. Plusieurs écoles secondaires de la Suisse allemande ont le cours de sténographie inscrit dans leur programme : et l'on peut voir à l'église une rangée de jeunes gens prendre mot par mot le sermon du dimanche : c'est même une obligation ; des travaux de ce genre figurent à l'Exposition permanente de Zurich.

Paul Bert a dit ceci : « La sténographie n'est pas encore entrée dans le domaine de l'enseignement, et c'est un grand tort, car elle représenterait tout bonnement la valeur *d'une bonne heure par jour* que vous donneriez aux enfants ».

Donc, rien du *surmenage*. Le travail de M. Fourès mérite une sérieuse attention.

L. Mogeon.