

**Zeitschrift:** Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande  
**Herausgeber:** Société Pédagogique de la Suisse Romande  
**Band:** 11 (1875)  
**Heft:** 4

**Heft**

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 01.04.2025

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

FRIBOURG.

15 Février 1875.

11<sup>e</sup> année.

N<sup>o</sup> 4.



# L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE PAR

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE

paraissant le 1<sup>er</sup> et le 15 de chaque mois.

---

SOMMAIRE : Coup d'œil sur l'état des sciences et les découvertes récentes. — Du principe de l'intuition appliqué à l'enseignement des langues modernes. — Conférence des instituteurs du cercle de Neuchâtel. — Correspondance.

---

## Coup-d'œil sur l'état des sciences et les découvertes récentes.

Un grand congrès de naturalistes scandinaves s'est tenu à Copenhague l'été dernier et réunissait 392 participants, dont 270 du Danemark, 79 de la Suède, 40 de la Norwège, et 3 de la Finlande.

Toutes les parties du domaine des sciences naturelles étaient représentées dans cette assemblée qui comptait aussi une section des sciences physiques et mathématiques et même une section d'ingénieurs.

Mais l'intérêt principal de la réunion s'est porté sur l'Exposé d'un professeur d'astronomie, M. d'Arrest, de Copenhague, lequel a entretenu le congrès de ses recherches d'analyse spectrale relatives au système solaire.

L'orateur, à la vérité, n'est arrivé qu'à des résultats négatifs; car il a démontré à l'évidence qu'il y avait presque impossibilité à soumettre à une observation exacte la structure des diverses planètes.

Dans l'ouvrage intitulé *la foi ancienne et nouvelle*, où le docteur Strauss a mêlé de lumineuses\*vérités aux plus étranges négations religieuses et politiques, l'analyse spectrale est considérée avec raison « comme une invention merveilleuse qui est venue ap-  
» porter à la science des lumières que lui avait refusées le télé-  
» scope. Plusieurs des nébuleuses (nous dit Strauss) vues au spec-  
» tro-scope, présentent les mêmes lignes que les étoiles fixes, d'au-  
» tres, au contraire, offrent l'aspect de masses de gaz enflammées.

» Il découle aussi de cette découverte des résultats importants  
» pour la théorie cosmogonique. Car, elle nous apprend qu'à côté  
» des mondes connus et achevés, il y en a d'autres en formation.  
» Et si on se rappelle ces étoiles à peine entrevues ou inaperçues  
» jusqu'alors, et qui, tout à coup, s'élèvent au rang d'étoiles du  
» second et même du premier ordre, pour disparaître de nouveau  
» après un temps plus ou moins long, on ne peut se défendre de  
» l'idée qu'il y a des globes lumineux qui s'anéantissent, pour se  
» former sous une autre figure dans un travail de combustion (Ver-  
» brennungsprocess).

» Mais de ce que la terre est une planète et qu'elle est habitée,  
» vouloir en conclure que les autres le sont aussi, ce serait comme  
» le faisait déjà observer Kant, un jugement précipité et téméraire,  
» tout comme il le serait également, de nier la possibilité du fait,  
» du moins pour certains corps célestes. Quant à la lune, il faut  
» nous résoudre à la considérer comme un monde désert.

» Le soleil, en raison de sa nature de corps igné, ne peut natu-  
» rellement pas abriter des êtres vivants et organiques. Il ne peut  
» pas non plus être question d'habitants des comètes. La science  
» actuelle incline à considérer ces dernières comme des corps étran-  
» gers à notre système solaire, où elles ne prennent place que pas-  
» sagèrement et en vertu d'une force d'attraction qui les retient  
» bien ou mal dans ce système (1).

(1) Ainsi s'exprimait il a un an, le fameux Strauss dont les journaux nous ont appris la mort récente à Ludwigsbourg, sa ville natale.

Strauss, *der Alte und der neue Glaube*, 2<sup>e</sup> ausgabe, Leipzig. Hirzel, p. 65, 67.

On lit dans l'*American register* de Paris, sous date du 29 juillet dernier, un article dont nous traduisons les lignes suivantes, en raison soit de l'intérêt qui s'attache au sujet en lui-même, soit à cause du grand nom suisse dont il est ici question.

« Le professeur Agassiz qui est, comme l'on sait, l'un des premiers naturalistes de notre époque (1), s'est récemment prononcé en faveur des origines de la théologie naturelle et contre les plus récentes théories de l'origine et de la croissance de la nature animale. Le savant professeur se plaint de la manière dont d'autres savants abusent des généralisations en ce qui concerne la doctrine de transmutation, soit la doctrine de Darwin (2). Il dit que la similitude embryonnaire entre les différents animaux n'est pas une preuve de dérivation. On a prétendu, dans un sens général, que les formes les plus imparfaites ont précédé les plus parfaites, que les premières étaient plus simples que les dernières. Mais, au contraire, les premières formes étaient souvent plus complexes que les dernières; elles ne sont devenues autrement que dans la suite des temps. »

Le célèbre naturaliste conclut que la création de l'univers n'a pu être, comme le prétendent d'autres, l'œuvre de forces inorganiques inconscientes, mais qu'elle est réellement celle d'un pouvoir intelligent et conscient.

Dans un discours prononcé devant une assemblée importante de naturalistes et de médecins, M. Emile Du Bois-Raymond, le savant professeur de physiologie à l'Université de Berlin, lequel par parenthèse est neuchâtelois d'origine, a parlé d'une manière remarquable sur les limites de la science de la Nature, en ce qui concerne

(1) Ce grand naturaliste vient de mourir aussi aux Etats-Unis à l'âge de 66 ans et le Grand Conseil de Neuchâtel a décidé que son portrait serait placé dans la salle de ses séances.

(2) Le *Berner Schulerblatt* publiait dernièrement un exposé de ces doctrines que nous eussions traduit n'était le manque de place. Mais presque tous les journaux en ont parlé. Au reste, la théorie de Darwin n'est admise par quelques sommités de la science, comme Peschel, que comme un essai pour expliquer les rapports de l'ancienne création avec la nouvelle. M. Agassiz n'est pas seul de son avis. La tête peut prendre une autre forme sous la main des parents, sans que les organes en souffrent. On ne peut tirer non plus, selon le célèbre auteur de l'*Erdkunde*, aucune conclusion de la masse ou du poids du cerveau, qui varie chez l'homme. Peschel n'admet pas non plus qu'on puisse conclure de la confirmation du crâne à la puissance de la force pensante. (Voir un article de Jean Huber, *Allgemeine Augsburger Zeitung*.)

les questions de l'âme, de la conscience, la métaphysique en un mot.

Dans ce discours, le célèbre écrivain combat l'opinion que la science de la nature et celle de la vie en particulier soient dans des conditions telles qu'on puisse expliquer l'homme tout entier par la physiologie, l'anatomie et les sciences de la nature en général.

« Eblouis par les immenses progrès de la science au siècle dernier, dit M. Dubois, les naturalistes se substituaient volontiers aux métaphysiciens pour expliquer les origines de la vie.

» Ainsi ont fait aussi, dans ce siècle, des naturalistes de mérite. » Mais dans le monde physique, il y a encore assez d'énigmes pour que les naturalistes fassent prudemment de s'en tenir à leur domaine. La science la plus exacte, c'est l'astronomie, dont nous ne savons rien par l'histoire, mais dont l'avenir nous est révélé avec une précision mathématique. Impossible d'expliquer le monde par l'atomisme et de réduire les phénomènes de l'âme psychique aux phénomènes physiques ou du corps (1). »

En fait d'astronomie, un grand progrès vient de se faire dans une science auxiliaire, l'optique. Il s'agit de la construction d'un télescope, lequel a un diamètre de 635 millimètres. Cet instrument fabriqué en Angleterre est supérieur à ceux des observatoires de Chicago aux Etats-Unis et de Pulkova en Russie. « Grâce à ce télescope, » s'écrie le *Profesorado* (Journal de M. Cobos, à Grenade en Espagne), la lune ne sera plus qu'à 128 kilomètres de notre vue et la puissance de l'optique a supprimé d'un coup 382,000 kilomètres. Nous pourrons explorer ce satellite et y découvrir les vestiges d'une civilisation disparue depuis le refroidissement de cet astre (2). »

Parmi les inventions récentes les plus curieuses, on parle beaucoup d'une machine à écrire inventée par un américain nommé Georges Guslin. Cette machine écrit très-bien et avec une rapidité extraordinaire. Elle a les dimensions d'un potager et ressemble au clavier d'un piano. Avec un peu d'exercice, on peut, à l'aide

(1) *Über die Grenzen des Natur Erkennens ein Vortrag gehalten in der zweiten öffentlichen Sitzung der 45. Versammlung der Naturforscher und Aerzte, von Emil Du Bois Raymond. Leipzig.*

(2) *El Profesorado*, Revista de instruccion publica y agricultura. Granada por F. J. Cobos, profesor de la Escuela normal.



de cette machine, écrire de 60 à 100 mots à la minute. Le coût de la machine est de quelques centaines de francs.

Les journaux mexicains et espagnols parlent d'une invention importante due au docteur Moisés Gonzalès Estrivillo, qui a trouvé le moyen de donner l'élan voulu aux embarcations et aux voitures et de vaincre les courants de l'air les plus puissants, sans y mettre toute la force dont son admirable moteur est susceptible.

Les progrès et découvertes de la paléontologie pendant les trois dernières périodes décennales ont fait l'objet d'un remarquable exposé de M. le professeur Hochstetter, à l'Académie des sciences de Vienne, concernant l'histoire des organismes; la science s'est enrichie de trois résultats acquis désormais à notre patrimoine intellectuel et qui peuvent se formuler ainsi: La vie se « perpétue sur cette » terre d'une manière continue et dans une succession génétique. » Quant aux formes de la vie, la transmutation est lente mais incessante aussi. Il y a mouvement dans les êtres inférieurs vers les êtres supérieurs, ainsi du règne des plantes dans celui des animaux. Dans la plus ancienne période paléozoïque, ce sont les poissons qui ouvrent la série. Dans la période du carbone viennent les amphibiens au sang froid et les reptiles. Après la période du carbone, dans une atmosphère plus pauvre en acide carbonique, les animaux à sang chaud, peuvent respirer et vivre. « L'origine de l'homme, dit M. Hochstetter, est encore obscure *au point de vue de la science pure*. Mais la découverte de fossiles humains dans les dépôts de l'époque diluvienne a fait faire de grands progrès vers la connaissance de l'homme primitif.

» Dès l'origine, l'homme dont nous exhumons les restes des dépôts de l'époque quaternaire avec les ossements du mammoth et de l'ours des cavernes, se montre à nous formé comme il l'est aujourd'hui. Quant à l'esprit et au cœur, il était enfant, et dans sa manière de vivre, il ressemblait aux sauvages. C'est ce que prouvent, par exemple, les armes, les outils et les objets de luxe de ces aborigènes. »

Dans le curieux et remarquable livre que vient de publier M. Frédéric de Rougemont (les Deux cités ou la philosophie de l'histoire aux divers âges, de l'Humanité), l'auteur, spiritualiste et chrétien convaincu, ne veut pas admettre que l'homme ait commencé par

la sauvagerie, selon la théorie proclamée déjà par le grand savant anglais sir John Lubbock, et soutenue par de nombreux archéologues, M. Peschel, entre autres, dont nous citons tout à l'heure le jugement sur la théorie de Darwin (1). M. de Rougemont lui oppose les traditions des peuples et la Bible. Pour l'écrivain neuchâtelois, la sauvagerie est l'erreur fondamentale de l'historiosophie matérialiste et déiste. Le savant archéologue et ethnographe français, M. Lenormant, dans son remarquable ouvrage intitulé : *Histoire ancienne de l'Orient*, tout en admettant l'origine *sauvage* des hommes dont on découvre les vestiges dans les terrains antérieurs au déluge, trouve cependant moyen de faire concorder cette barbarie avec les données bibliques, attendu, dit-il, que les recherches n'ont pas pu être faites dans les contrées asiatiques, où l'on s'accorde généralement à supposer que l'espèce humaine a pu avoir son berceau. (*A suivre plus tard.*) A. DAGUET.

---

### Du principe de l'intuition appliqué à l'enseignement élémentaire des langues étrangères.

(Suite.)

Aux exercices que nous venons de mentionner, l'on peut donner pour base, et comme devant essentiellement servir à l'intuition, les SEIZE TABLEAUX DE WILKE (Brünswich: Frédéric Wreden). Au moyen de ces tableaux, l'on conduit l'élève successivement de la chambre du ménage à la cuisine, au jardin, dans une chambre de paysans, dans une ferme, du village à la ville, de la forêt au champ, de la montagne au vallon et à la plaine; on le fait assister aux travaux et aux jouissances qu'amènent les quatre saisons, etc. Ce sera donc de ces tableaux que nous emprunterons tout le matériel de la langue. Les mots qui ne se rapportent pas directement au tableau, peuvent facilement y être rattachés; ils trouveront dans les vocables se rapportant immédiatement aux objets représentés, le moyen d'assimilation le plus naturel, et des auxiliaires d'autant plus forts pour la mémoire (2).

Maintenant, si dans l'enseignement des langues étrangères, nous vou-

(1) « L'homme, dit Peschel, a eu d'humbles commencements et ne s'est élevé que graduellement et à force de travail. C'est dans le combat avec la nature que se sont développées son intelligence et sa conscience. »

(2) Nous rappelons à ce sujet les Tableaux du même genre qui figuraient à l'exposition de St-Imier et dont la collection complète doit se composer de 10 Tableaux exécutés sous les auspices du Comité central des instituteurs de la Suisse allemande. On les trouve chez M. Allemann à Berne. L'importance de ce mode d'enseignement ne nous paraît pas avoir été suffisamment comprise dans la Suisse romande où elle n'a pas attiré toute l'attention qu'il mérite de la part des Commissions d'éducation et des autorités scolaires. (Note de la rédaction.)

lons donner à l'élève un sûr moyen, non-seulement pour traduire ses pensées et celles des autres, mais encore pour les exprimer librement par la parole et l'écriture, il nous semble que les exercices suivants, alternant les uns avec les autres, seraient les plus naturels et les plus propres à exciter le mouvement des idées dans tous les sens, et, par conséquent, à fortifier l'intelligence; ce seraient :

1<sup>o</sup> Des exercices de vocabulaire;

2<sup>o</sup> Des exercices d'invention où l'élève aurait à trouver une partie quelconque d'une phrase;

3<sup>o</sup> Invention de toute une proposition sur un mot donné;

4<sup>o</sup> Exercices spéciaux de conversation;

5<sup>o</sup> Exercices purement grammaticaux.

Reprenons un à un ces différents exercices.

1<sup>o</sup> *Exercices de vocabulaire.* Comme une langue se compose de mots, il faut donc que l'enseignement des vocables soit un objet particulier de l'attention et du maître et des élèves; graver profondément ces vocables dans l'esprit, et les rendre susceptibles d'une reproduction fréquente, tel est le but auquel doivent tendre nos efforts dans cette partie de l'enseignement d'une langue étrangère.

On sait que des mots détachés, c'est-à-dire sans rapport les uns avec les autres, s'assimilent difficilement, et que des séries de mots semblables ne se reproduisent presque jamais fidèlement; nous pouvons retenir et reproduire facilement un morceau en prose ou en vers, mais il est plus malaisé de retenir une série de vingt à quarante mots détachés; aussi ces derniers tombent-ils facilement dans l'oubli. Si donc la provision de mots doit être solidement fixée dans la mémoire, il faut autant que possible l'entourer de beaucoup de soutiens ou d'idées auxiliaires, et surtout de celles qui, dans le cours de nos leçons, donnent lieu à une reproduction fréquente: c'est pourquoi nous faisons les exercices de vocabulaire sur le tableau exposé aux yeux de toute la classe. L'image des objets représentés servira ici d'idée auxiliaire. Prenons par exemple le 4<sup>me</sup> tableau de notre collection, lequel représente une ferme, et nommons les animaux domestiques que l'on voit dans la cour. Le maître demande d'abord aux enfants s'ils connaissent le nom de l'animal dans leur langue maternelle, ce qui est ordinairement le cas; puis il leur donne, dans la langue étrangère qu'il enseigne, le nom de chaque animal, nom qu'il fait répéter par un élève d'abord, ensuite par toute la classe en chœur. La série de noms étant épuisée, on la fera lire deux ou trois fois dans le livre adapté aux tableaux. Après avoir fait fermer les livres, que l'on essaie de faire répéter par cœur la série de noms en question, et l'on verra que la majorité des élèves sont déjà capables de ce travail; il va sans dire que le maître doit montrer avec une baguette ou du doigt les objets dont il veut faire répéter les noms.

À chaque animal, comme à chaque objet en général, on attribue des qualités et des actions; les mots pour désigner ces qualités et exprimer ces actions, l'élève les apprendra et les retiendra d'autant plus facilement qu'il



a, dans l'idée principale, de l'objet, un ferme point d'appui et de concentration, et dans l'image de l'objet, une idée auxiliaire des plus efficaces. Ainsi, si l'on prend, par exemple, le chien pour objet de la leçon, on pourra rattacher à ce nom la série suivante de substantifs, d'adjectifs et de verbes :

Der Hund, le chien (1).

1. *Substantifs.*

Ein Thier, un animal.  
ein vierfüßiges Thier, un quadrupède.  
der Körper, le corps.  
der Kopf, la tête.  
die Schnautze, le museau.  
der Geruch, l'odorat.  
das Auge, l'œil.  
das Ohr, l'oreille.  
der Rücken, le dos.  
der Fuss, le pied.  
die Pfote, la patte.  
der Schwanz, la queue.

2. *Adjectifs.*

treu, fidèle.  
knechtisch, servile.  
wachsam, vigilant.  
ergeben, dévoué.  
unterwürfig, soumis.  
gehorsam, obéissant.  
verständlich, intelligent.  
gelehrig, docile.  
bissig, hargneux.  
dankbar, reconnaissant.

3. *Verbes.*

bewachen, garder.  
bellen, aboyer.  
kläffen, japper.  
heulen, hurler.  
knurren, gronder.  
wertreiben, chasser.  
laufen, courir.  
liebkosen, caresser.  
lecken, lécher.  
schmeicheln, flatter.  
jagen, chasser.  
fressen, manger gloutonnement, etc.

Ces vocables, ainsi appris et classés dans l'esprit, trouveront leur application dans un

— *Deuxième exercice*, qui consiste à inventer une ou plusieurs parties d'une phrase. Ces exercices d'invention, où l'élève a tantôt l'objet direct ou l'objet indirect, tantôt le sujet, le prédicat ou un circonstanciel à trouver, se font de la manière suivante :

Reprenant les vocables qui font l'objet de l'exercice précédent, nous pourrons donner à l'élève les phrases suivantes à compléter :

1. Der Hund ist ein . . . . . ;
2. er hat vier . . . . .
3. Ein Thier, welches vier Füße hat, heisst ein . . . . .
4. . . . . des Hundes ist sehr fein.
5. Der Hund ist ein . . . . . (donner trois adjectifs). Thier.
6. Er . . . . . das Haus,
7. und . . . . . die Diebe.
8. Die kleinen Hunde . . . . . , und die . . . . . bellen, etc.

(1) Nous prenons ici pour point de départ la langue allemande; le système intuitif pouvant s'appliquer à l'enseignement de toutes les langues, nous pourrions tout aussi bien nous servir de l'anglais, de l'italien ou de toute autre langue.

Ces phrases complétées auront la forme suivante :

1. Der Hund ist ein *Thier* ;
2. er hat vier *Füsse*.
3. Ein Thier, welches vier Füsse hat, heisst ein *vierfüssiges Thier*.
4. Der *Geruch* des Hundes ist sehr fein.
5. Der Hund ist ein *treues, wachsames und verständiges Thier* ;
6. er *bewacht* das Haus, und
7. *vertreibt* die Diebe.
8. Die kleinen Hunde *kläffen*, und die *grossen* bellen, etc.

L'importance de cette catégorie d'exercices ne peut échapper à un maître sérieux. Les élèves étant obligés de travailler sur des matières étrangères, comme les enfants dont la langue maternelle est l'allemand, ils seront aussi forcément amenés à penser peu à peu dans cette langue ; et le sentiment de satisfaction qu'ils éprouvent après avoir trouvé d'eux-mêmes le complément d'une proposition ou celle-ci toute entière, ne contribue pas peu à graver profondément dans l'âme l'image, les mots et les phrases avec leurs différentes tournures.

*Troisième catégorie d'exercices : Invention d'une proposition sur un mot donné.* Ces exercices sont la voie la plus naturelle par laquelle l'élève arrivera à exprimer librement ses pensées par écrit dans une langue étrangère ; ici, il est abandonné à lui-même ; il est forcé de faire appel à son vocabulaire, ainsi qu'aux règles de grammaire à lui déjà connues. Sans doute, au commencement le maître devra le guider dans ce travail, comme à peu près dans l'exemple que voici :

Au cinquième tableau, qui représente une chambre de paysans, j'emprunte les mots suivants, sur chacun desquels une proposition doit être construite :

Die Magd, la servante.	der Ofen, le fourneau.
die Katze, le chat.	der Backtrog, le pétrin.
der Grossvater, le grand-père.	das Mehl, la farine.
die Axt, la hache:	ein Fremder, un étranger.
die Säge, la scie.	ein Butterbrod, une beurrée.

Pour faciliter à l'élève l'invention des phrases, et surtout pour donner plus d'unité au travail de la classe, nous donnons à côté de chaque mot les indications suivantes :

- Die Magd. (Dites ce qu'elle fait maintenant.)
- Die Katze. (Dites ce que cet animal prend.)
- Der Grossvater. (Dites où il est assis et avec qui il joue.)
- Die Axt und die Säge. (Dites ce qu'on fait avec ces deux instruments.)
- Der Ofen. (Dites quand on le chauffe.)
- Der Backtrog. (Dites ce qu'on y pétrit, et ce qu'on y voit à présent.)
- Das Mehl. (Dites ce qu'on en fait et quelle en est la couleur.)
- Ein Fremder. (Dites ce qu'il a reçu chez ces bonnes gens.)
- Ein Butterbrod. (Dites qui mange une beurrée maintenant.)

L'exercice ainsi préparé, les élèves trouveront facilement les phrases suivantes :

1. *Die Magd* macht jetzt Butter.
2. *Die Katze* fängt die Mäuse.
3. *Der Grossvater* sitzt in Lehnstuhl, und spielt mit der kleinen Luise.
4. *Die Axt* und *die Säge* hängen an der Wand ; mit der Säge sägt man das Holz, und mit der Axt hackt man dasselbe.
5. Man heizt den Ofen im Winter, wenn es kalt ist.
6. In dem *Backtrog* knetet man das Mehl ; in demselben sieht man jetzt frisch gebackenes Brod.
7. Das *Mehl* ist weiss ; aus demselben macht man das Brod.
8. *Der Fremde*, welchen wir jetzt am Tische sehen, hat bei diesen guten Leuten die Gastfreundschaft erhalten.
9. Karl, welcher jetzt mit dem Hunde spielt, isst *Butterbrod*.

Mais les exercices qui réclament toute l'attention de l'élève et qui sont les plus propres à donner de la spontanéité à sa pensée, sont

*Les exercices de conversation.* Ces exercices de conversation, que plus d'un pédagogue de vieille trempe semble avoir en horreur, il ne faudrait pas aller les confondre avec les puérités des bonnes d'enfants et même de maintes institutrices. D'après la méthode que nous exposons dans ces lignes, aucune question ni aucune réponse ne renferment une règle ou une tournure dont l'élève, en vertu de ses connaissances grammaticales, ne puisse se rendre compte. Ici, il doit avoir conscience de tout ce qu'il fait, et jamais on ne lui adressera, par exemple, la question : *Guten Tag, mein Freund, wie geht es dir?* s'il n'a pas préalablement une idée des cas allemands, ainsi que de la conjugaison, des pronoms personnels, régimes et de leur place, et enfin de la manière de construire une phrase interrogative. Si on lui demande : *Hast du schon einen Strom gesehen?* l'enfant doit savoir d'abord que ceci est une proposition interrogative, que *hast* est le verbe auxiliaire *haben* à la 2<sup>me</sup> personne singulier du présent de l'indicatif, qu'il faut dire *einem Strom* et non *ein Strom*, parce que c'est l'accusatif ou l'objet direct, et qu'enfin le participe passé allemand se place à la fin de la proposition. S'il sait cela, il sera non-seulement à même de répéter cette question, comme un perroquet, à un moment donné, mais encore d'en construire de semblables, sans autre secours que celui des vocables et des règles de grammaire dont il dispose. Ainsi, point de mécanisme dans les exercices de conversation ; point d'éléments étrangers à la sphère des connaissances grammaticales de l'élève.

Nous avons dit que les exercices de conversation, faits d'une manière rationnelle, sont les plus propres à faire naître la spontanéité de la pensée. En effet, si à la question : *Who does build our houses?* (1) un jeune élève sait répondre immédiatement : *The mason and the carpenter build them,* cela prouve qu'il a déjà acquis une certaine facilité à comprendre l'anglais,

(1) Qui est-ce qui construit nos maisons?

à penser et à s'exprimer spontanément en cette langue. Il a un avantage considérable sur celui qui n'est habitué qu'à la traduction pure et simple.

Remarquons encore que l'élève ne doit pas donner ses réponses d'une manière monosyllabique ou elliptique, comme dans l'exemple suivant :

*Quest. How many seasons has a year ? (1)*

*Rép. Four.*

La réponse doit renfermer une proposition complète, de sorte qu'elle puisse être comprise sans la question. L'élève répondra donc comme suit :

*A year has four seasons : spring, summer, autumn and winter ; (2)* ceci, pour exercer l'élève à la parole.

Pour donner une idée plus complète des exercices de conversation d'après la méthode intuitive, nous nous permettrons d'en présenter un ci-après.

Sur le troisième tableau, qui représente une coquette maison de campagne avec un délicieux jardin, l'on aperçoit une scène de famille. Le père et la mère sont assis l'un à côté de l'autre sur un banc vert, à l'ombre d'un buisson de lilas en fleurs ; le père, riche particulier de la ville, fume tranquillement dans une longue pipe tout en lisant un journal, tandis que la maman tricote un bas. Sur la table qui est devant eux, l'on remarque un gâteau, de la boisson, un beau bouquet de fleurs, et une couronne de roses, ce qui nous fait supposer que la famille fête aujourd'hui l'anniversaire de la naissance d'un de ses membres, du papa probablement ; en même temps les enfants prennent joyeusement leurs ébats dans le jardin, mangent des cerises, attrapent des papillons ou cueillent des fleurs ; le jardinier est occupé à l'arrosage des plantes ; il puise l'eau dans le bassin d'un jet-d'eau qui répand une agréable fraîcheur autour de soi ; enfin à l'arrière plan, sur le perron de la maison, apparaît la domestique apportant le café de l'après-dîner à ses maîtres. Quel aimable sujet à traiter avec des enfants ! Quelle riche mine à exploiter ! Malheureusement la nature de notre objet d'enseignement, une langue étrangère, nous impose d'étroites limites, et nous ne saurions donner libre cours à notre imagination et à notre cœur ; c'est pourquoi nous ne nous en tiendrons qu'aux traits les plus saillants de notre gracieuse scène, et n'en emprunterons que 30 à 40 mots, nouveaux pour l'enfant. Cette série de vocables ayant été traitée d'après la manière indiquée au N° 1 des exercices, nous posons par écrit la série de questions suivante :

1. Welches Fest hat heute die Familie ?
2. Was haben die Kinder heute früh gemacht ? (Félicité leur bon papa.)
3. Wer hat die Gratulationsrede gehalten ? (Louis, l'aîné des enfants.)
4. Was hat seine Schwester Sophie dem Vater überreicht ? (Un beau bouquet de fleurs.)
5. Was hat die Familie zu Mittag gehabt ? (Un grand diner.)
6. Wo sind jetzt die Eltern und ihre Kinder ?

(1) Combien de saisons a ou compte l'année ? — Quatre.

(2) L'année a ou compte 4 saisons, le printemps, l'été, l'automne et l'hiver.



7. Wo sitzen die Eltern?
8. Was macht jetzt der Vater?
9. Und die Mutter?
10. Was siehst du auf dem Tische?
11. Was hat Ludwig in der Hand? (Un réseau.)
12. Was hat er mit diesem Netze gefangen?
13. Was isst er jetzt mit seiner Schwester?
14. Wo ist der Gärtner?
15. Was begiesst er?
16. Woraus hat er das Wasser geschöpft?
17. Wen sieht man auf der Freitreppe?
18. Was bringt das Dienstmädchen?
19. Wem bringt sie den Kaffee.

Après une bonne préparation orale au tableau, l'élève donnera sans difficulté les réponses suivantes par écrit :

1. Die Familie feiert heute den Geburtstag des Vaters.
2. Heute früh haben die Kinder ihrem guten Vater gratulirt.
3. Ludwig, der Älteste unter seinen Geschwister, hat die Gratulationsrede gehalten.
4. Seine Schwester Sophie hat dem Vater einem schönen Blumenstrauss und ein Geschenk überreicht.
5. Zu Ehren des Vaters hat die Familie heute ein grosses Mittagessen gehabt.
6. Die Eltern und ihre Kinder sind jetzt in dem Garten.
7. Die Eltern sitzen auf einer grünen Bank, im Schatten eines blühenden Hollunderstrauchs.
8. Der Vater raucht gemüthlich aus seiner langen Pfeife, und liest die Zeitung,
9. Die Mutter strickt einen Strumpf.
10. Auf dem Tische sehe ich verschiedene Dinge : einen Kuchen, eine Wasserflasche, einen Blumenstrauss und einen Rosenkranz.
11. Ludwig hat einen Schmetterlingsnetz in der Hand.
12. Mit diesem Netze hat er Schmetterlinge gefangen. Etc.

Ces réponses ont-elles été corrigées à la table noire, elles forment alors l'objet d'un exercice de conversation libre ; un élève que l'on fait arriver devant le tableau, peut même d'une seule haleine, reproduire de mémoire et sous forme de description, toute la série de phrases qui servent de réponses aux questions.

Mais, va-t-on peut-être penser, au milieu de cette multiplicité d'exercices, l'élément grammatical doit être entièrement l'objet du caprice et par conséquent en souffrir. Cependant qu'on se détrompe à cet égard. Dans les quatre catégories d'exercices précédentes, nous n'avons jamais procédé arbitrairement et par anticipation ; toutes les règles de syntaxe ou de lexicologie que peuvent présenter les exercices d'invention et de conversation, sont déjà connues de l'élève. La grammaire, semblable à un régulateur, ne



permet ici aucun hors-d'œuvre, c'est-à-dire aucun exercice reposant sur des règles que l'élève n'ait par encore eues. L'élément grammatical, semblable à un fil rouge, s'étend sans interruption et méthodiquement à travers tous ces exercices, et retient en un tout solide et bien organisé toutes les matières servant au langage, ce qui ne pourrait arriver, si l'enseignement grammatical se donnait à bâtons rompus ou *occasionnellement* (*gelegentlich*, comme disent les Allemands). Nous sommes persuadé, d'ailleurs, et nous pensons que bien des collègues le sont avec nous, que dans l'enseignement rationnel d'une langue étrangère, *il faut plier le langage à la grammaire, et non celle-ci au premier* ; ce n'est que de cette manière que l'élève aura pleine conscience et une vraie intelligence de ce qu'on lui enseignera, et qu'il pourra s'élever un édifice durable pour l'avenir.

Donc, pour mettre notre méthode à l'abri de tout soupçon de mécanisme et d'arbitraire, nous avons fait alterner les exercices de vocabulaire, d'invention et de conversation avec des

*Exercices purement grammaticaux*, comme ceux que l'on retrouve dans les cours de langue en vogue. C'est ici qu'a lieu le développement gradué et l'explication des règles, et celles-ci trouvent leur application pleine et entière dans des phrases détachées, choisies à cet effet ; le moment grammatical est le moment essentiel, c'est-à-dire celui qui réclame le plus l'attention et la réflexion de l'élève. Ces derniers exercices sont en même temps d'utiles auxiliaires pour la mémoire (ou le phénomène de la conservation et de la reproduction fidèle des idées) ; car les vocables empruntés aux tableaux ayant déjà été pour la plupart l'objet des quatre exercices précédents, retrouvent dans les leçons de grammaire leur application sous les différentes formes de la langue ; et comme tels, les exercices dits grammaticaux sont pour l'élève une répétition qui, pour être inconsciente, n'en est pas moins réelle et fructueuse.

Ainsi se formera un système qui, en vertu de la variété des exercices qui le composent, ne saurait être qu'attrayant à l'enfant, et tout à fait propre à stimuler ce dernier à travailler son petit bagage linguistique de différentes manières aussi, d'en faire un fréquent usage, et, par le fait d'en devenir facilement maître. Si ce système était appliqué à tous les degrés de l'enseignement d'une langue étrangère (sans doute, plus tard sans tableaux), l'élève finirait par acquérir une facilité d'expression <sup>(1)</sup>, à laquelle il lui serait impossible de parvenir par la voie de la simple traduction. Au lieu de procurer à l'élève un avantage seulement, celui de bien traduire, le système intuitif lui en procure trois bien distincts :

1. Il le met à même de traduire avec facilité.

(1) *Sprachfertigkeit*.

2. Il lui donne un sûr moyen d'exprimer ses propres pensées par écrit, et
3. Une certaine facilité de s'exprimer (1).

XAVIER DUCOTTERD.

Francfort s/M le 23 Janvier 1875.

---

### Conférence des instituteurs neuchâtelois.

Les instituteurs du district de Neuchâtel, réunis en conférence à Cornaux, le 14 Janvier, avaient à s'occuper de la question suivante :

*De l'enseignement de l'instruction civique à l'école primaire; — son importance; — étendue du programme.*

Voici les principales idées qui se sont fait jour pendant la discussion.

*L'importance* de cette branche des études n'a été contestée par personne. Dans nos républiques, il faut que le citoyen connaisse exactement ses droits et ses devoirs, les rouages de l'Etat et les attributions des différents pouvoirs législatifs, administratifs et judiciaires. Or, comme bon nombre de citoyens, dans les campagnes surtout, entrent dans la vie pratique au sortir de l'Ecole primaire, il est nécessaire que cette dernière s'occupe de leur éducation civique. Mais, d'un autre côté, n'oublions pas que le programme de l'école primaire est très-étendu et que, par conséquent, le temps réservé à chaque branche, à celle-ci en particulier, est restreint. L'enseignement devra donc revêtir un caractère pratique. Sans négliger les principes généraux, également vrais dans n'importe quel pays et sous quelque forme de gouvernement que ce soit, l'instituteur devra s'attacher à donner des notions claires et précises sur la *constitution, les différents pouvoirs et leurs attributions*. Un résumé principal des dispositions du Code civil et pénal aurait également une grande utilité. Voici, à grands traits, le plan d'un cours d'instruction civique tel qu'on le conçoit pour l'école primaire.

*Cours préparatoire* traitant des devoirs des enfants envers leurs parents, leurs instituteurs, leurs supérieurs, les magistrats. — Devoirs des enfants dans leurs relations entre eux — respect de la propriété — obéissance à la loi.

*Cours*, proprement dit, consacré aux institutions politiques, aux formes diverses de gouvernement, à la constitution, aux différents pouvoirs et à leurs attributions, aux droits et aux devoirs de l'homme et du citoyen.

L'Assemblée a ensuite entendu le rapport de la Commission chargée d'étudier les moyens pratiques de réaliser l'épargne de l'école. Elle propose l'établissement de trois carnets : 1<sup>o</sup> Carnet général dans lequel un compte serait ouvert à chaque élève; 2<sup>o</sup> Carnet particulier de l'enfant où le maître inscrit les sommes reçues; 3<sup>o</sup> Carnet remis par la Caisse d'épargne à chaque déposant. Tous les trois mois, l'institution porte à la Caisse

- (1) 1. Eine sichere Anleitung zum Uebersetzen;
2. Eine sichere Anleitung zum schriftlichen freien Gedankenausdruck, und Sprechen.
3. Eine gewisse Fertigkeit im Sprechen.

d'épargne les sommes versées par chaque élève, ces sommes (en francs, les centimes restent comme reliquat) sont inscrites dans le carnet n° 3 qui reste entre les mains de l'instituteur. G.

---

## CORRESPONDANCE.

---

Porrentruy, 21 Janvier 1875.

On lit dans le *Berner Schulblatt* du 5 décembre 1874, en réponse à la *troisième voix du Jura* : « Est-ce sérieusement que vous prétendez que l'école normale française ne peut former des régents à connaissances solides et à convictions arrêtées? Si oui, que ne proposez-vous alors un changement radical qui coupe le mal dans sa racine? »

M. L., instituteur de la vallée de la Birse, répond dans le N° 2 de l'*Educateur* : « Il (le correspondant du *B. Sch.*) se demande si la question soulevée à propos de l'école normale jurassienne est bien *sérieuse*!!! Sérieuse! quand il s'agit de la culture intellectuelle et morale d'une population de plus de 80,000 âmes. » (lisez plus de 94,000)

Comment faut-il interpréter cette manière de tronquer la pensée d'autrui? Certainement pas en faveur du *sérieux* que M. L. apporte dans la discussion. J'en dirai de même au sujet des personnalités que renferme le reste de l'article et du *ballon d'essai*, à l'égard des députés conservateurs au Grand Conseil. Ce sont des arguments dont je crains bien de ne pas apprécier toute la valeur et dont je préfère laisser le monopole à leur auteur, ainsi que le plaisir de continuer seul une polémique inutile.

J. CARNAL.

Dans une autre correspondance des bords de la Halle on nous dit que l'inspection, qui essuie des critiques ailleurs, passe là presque inaperçu. Les instituteurs du crû s'en trouvent bien, parce que s'ils sont surveillés, ils sont aussi épaulés. On se loue des procédés de M. Wächli et de sa gestion des affaires scolaires. Le choix d'un inspecteur hors du Jura a dû froisser plus d'un cœur jurassien. Mais en y réfléchissant, les avantages de ce choix ne paraissent pas douteux. Un catholique d'abord aurait eu à lutter contre l'exaltation des populations. Un indigène protestant n'aurait guère trouvé plus de grâce. Mieux valait un homme étranger à nos débats, qui ne s'occupât que des affaires d'école et point du tout de nos questions politico-religieuses. On tenait peut-être aussi à Berne de savoir une fois à quoi s'en tenir sur nos affaires scolaires, qu'on n'a jamais connues que par l'intermédiaire de personnes plus ou moins intéressées ou qui mollissaient volontiers dans les questions de personnes et d'influence.

Voilà ce qu'on nous écrit de l'Ajoie pour notre gouverne et dans une lettre particulière. Mais nous avons tenu à en faire connaître le sens à nos lecteurs, laissant à chacun le soin de porter son jugement sur les motifs allégués. Nous avouons les comprendre en bonne partie. Il a été commis des abus graves dans certaines parties de l'administration scolaire du Jura.

Certains faits scabreux surtout ont dû éveiller l'attention et la défiance du gouvernement. Mais ce que nous désirons, c'est qu'on n'érige pas en système des mesures qui sont de leur nature *transitoires*; c'est que par une complaisance excessive et contre nature, on ne cherche pas à s'éloigner de ses affinités naturelles avec les cantons romands, pour tenter une fusion impossible sur le terrain de la langue et qui ne peut tourner qu'au détriment de la culture intime et profonde du Jura. Il y a beaucoup d'emprunts à faire à la pédagogie allemande, supérieure en matière d'instruction populaire à la nôtre. Mais l'esprit français a ses mérites, ses avantages, sa clarté lumineuse, son tour pratique; des demi-savants et des réalistes peuvent ne pas comprendre la beauté, l'éclat, les qualités du génie français. Sous le coup des désastres de la France, les gens qui ne comprennent que la force et n'aiment que le succès (il en est dans le corps enseignant comme partout), se sont mis aux pieds des vainqueurs et ont jeté la pierre aux vaincus *Vae victis!* Mais les hommes qui ont toujours été indépendants, qui aiment la France et l'admirent pour ce qu'elle a de beau, comme ils aimaient et admiraient l'Allemagne et en préconisaient, avant Sedan, l'imitation en ce qu'elle a d'admirable, ont le droit de résister à l'entraînement fatal qui tend à subordonner sans examen tous les moyens d'enseignement au système de quelques hommes d'école de l'ancien canton dont rien jusqu'ici n'a démontré la supériorité ni les qualités transcendantes. C'est à cet entraînement irréfléchi que nous ferons le procès toutes les fois que l'occasion s'en présentera. PAS D'OPPOSITION SYSTÉMATIQUE, MAIS EXAMINER TOUTE CHOSE ET RETENIR TOUTE CHOSE BONNE, QUELLE QUE SOIT SA PROVENANCE, QU'ELLE SOIT FRANÇAISE OU GERMANIQUE, BERNOISE OU NON.

A. D.

---

### Avis concernant la Rédaction.

Tous les **journaux** qui font l'échange avec l'*Educateur* (de France, d'Italie, de Belgique, d'Espagne, d'Allemagne, de Russie, etc.), doivent être adressés, non pas à Fribourg, mais à M. le professeur A. DAGUET, à Neuchâtel.

---

### ERRATA.

Par suite d'un remaniement, il s'est glissé une faute grave dans notre dernier numéro, article **Larousse**, page 35, lignes 16 et 17 :

Au lieu de *menue monnaie d'or d'un grand dule*, il faut lire : *menue monnaie d'une médaille d'or d'un grand module*.

Page 36, 6<sup>me</sup> ligne, il faut lire : et **doit** se reporter à 1815.

---

*Le Rédacteur en chef* : A. DAGUET.