Une polémique au sujet du "Livre unique" [suite et fin]

Autor(en): **Favre, Julien**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique**

Band (Jahr): **40 (1911)**

Heft 6

PDF erstellt am: **30.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-1041373

Nutzungsbedingungen

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

Haftungsausschluss

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

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

http://www.e-periodica.ch

travaux de statistique sur les signes de l'intelligence nous inspirent surtout une pensée de réserve, de prudence, nous dirions même de bonté. Lorsqu'un enfant a un visage disgracieux, qu'il est porteur de nombreux stigmates de dégénérescence, gardons-nous de le juger par ces signes extérieurs ; méfions-nous de nos impressiens, surtout si elles s'accompagnent d'un sentiment d'antipathie. C'est dans un rôle de tout second plan que la considération des signes physiques de l'intelligence pourra intervenir, pour ajouter une petite confirmation et une explication à un jugement que nous aurons rendu pour d'autres raisons, et d'après d'autres documents ; car l'intelligence d'un enfant se démontre et se prouve uniquement par ses manifestations intellectuelles ».

Nous laissons à l'auteur la responsabilité de ses affirmations. Mais de la conclusion chacun peut faire son profit.

(D'après *L'Education.*) Joseph CRAUSAZ.

UNE POLÉMIQUE AU SUJET DU « LIVRE UNIQUE »

(Suite et fin.)

Les réponses nettes et précises qui ont été faites aux objections proposées me paraissent à certains égards suffisantes et victorieuses. J'ai l'intention d'ajouter simplement quelques observations complémentaires, destinées à jeter un peu de lumière sur la question fondamentale de la polémique engagée dans le *Fribourgeois* et les *Echos de la Veveyse*.

A cet effet, il importe de dissiper le malentendu que peut faire naître l'expression habituellement employée par les adversaires quand ils parlent de « la méthode du *Livre unique* ». A vrai dire, le *Livre unique* n'est pas une méthode spéciale ; c'est simplement un « ouvrage en trois volumes « bien gradués, adaptés aux trois degrés d'une école primaire « et renfermant un choix complet de morceaux sur l'histoire « nationale, la géographie de la Suisse, la constitution poli- « tique et les sciences naturelles. Les textes sont rédigés de « telle façon que les lectures puissent servir à la fois de « thèmes à des exercices d'orthographe et de rédaction tout « en présentant un ensemble ou minimum de connaissances « à enseigner dans une école primaire » [1].

[1] *Bulletin pédagogique* XVIII, 1896, 1897, p. 198.

L'introduction de cet ouvrage dans nos écoles a cependant inauguré une façon nouvelle d'enseigner la plupart des branches du programme primaire. Tout le monde sait les inconvénients qu'il y a de tronçonner l'enseignement de la langue maternelle. Pour les éviter, on a cherché à faire de la concentration ; on s'est efforcé de greffer l'étude de l'orthographe et de la grammaire sur les morceaux de lecture. Le but qu'on veut atteindre par ce procédé est très légitime ; avec un peu d'habileté on y parvient aisément, non toutefois sans prendre garde au danger, qu'il faut éviter avec soin de tomber dans la confusion et d'entremêler sans ordre la grammaire, la lecture et l'orthographe.

Les adversaires du *Livre unique* se plaignent avec une touchante unanimité de ce que l'introduction de la nouvelle méthode a fait mettre à la porte les grammairiens d'antan, les Larive et Fleury, les Larousse, les Leclair, les Lhomond, et tous ceux qui ont écrit des manuels à l'usage des écoles primaires. Le reproche n'est pas sans fondement. Avec le système actuel on ne peut plus se servir de grammaires conçues d'après la méthode déductive. Toutefois cet anathème n'est point général ; le manuel n'est pas incompatible avec l'application du procédé inductif. Pour le comprendre, il suffit de saisir la différence qui existe entre l'ancien et le nouveau système. Jadis, on commençait par citer la définition et la règle; puis, on expliquait et l'on passait du principe général au cas particulier, qui en découle naturellement. On procédait d'une façon uniforme avec les enfants incapables encore de raisonner et les écoliers plus avancés qui peuvent suivre le fil abstrait d'une démonstration. De nos jours, on établit une différence. Les pédagogues ont remarqué que, dans le bas âge, l'enfant est plus disposé à l'induction qu'à la déduction, que son esprit préfère s'élever du particulier au général que de descendre du général au particulier. Pour tenir compte de ces tendances naturelles, ils engagent à enseigner la grammaire à l'école primaire autrement que dans les institutions secondaires ; pendant qu'ici la méthode déductive est pratiquée avec succès, là il est opportun de la remplacer par l'induction et l'analyse.

Nos adversaires sont donc dans l'erreur quand ils prétendent que la méthode analytique suivie dans nos écoles est particulière au canton de Fribourg. On la trouve au contraire pratiquée ailleurs, dans beaucoup de pays. En France, on a eu recours jusqu'ici, il est vrai, au système préconisé par la généralité des grammairiens, héritiers des théories chères à Port Royal ; mais, à présent, on revient de cette erreur

traditionnelle. On établit de plus en plus une différence entre la méthode applicable dans l'enseignement secondaire et celle qu'il est opportun de suivre à l'école primaire. Témoin le *Cours de langue française* composé par M. Ferdinand Brunot, docteur ès-lettres et professeur de philologie romane à l'Université de Paris, cours auquel il a été consacré dans le *Bulletin* une étude particulière et dans lequel l'érudit auteur pousse jusqu'à l'exclusivisme la pratique de l'induction [1]. Témoin encore les récentes instructions ministérielles en France, relatives à l'enseignement du français dans les classes primaires. Dans cette circulaire, le gouvernement n'impose pas encore la méthode analytique, mais il la recommande toutefois à l'attention du corps enseignant et se plaît à énumérer les avantages qu'elle présente : elle attire l'attention des élèves sur les phrases où les mêmes faits du langage se reproduisent sous des formes différentes; elle les achemine à trouver d'eux-mêmes la conclusion qui s'impose ; elle leur procure l'alléchante illusion de voir la grammaire se faire sous leurs yeux, qui s'ouvrent avec intérêt sur la construction entreprise. Témoin toujours la grammaire concrète de M. Henri Sensine, écrite pour les écoles secondaires, et dans laquelle cependant l'auteur part de la langue parlée et du sens concret pour passer ensuite à l'abstraction qui énonce la règle générale. Témoin enfin — pour ne pas prolonger cette énumération — ce concours récemment ouvert par les gouvernements cantonaux de Vaud, Genève et Neuchâtel, à l'effet d'obtenir un cours détaillé de langue française, dans lequel, pour la partie grammaticale, « la méthode ne sera point basée sur l'étude abstraite des parties du discours, mais prendra comme point de départ l'étude du mot en fonction dans la phrase [2]. »

[1] Cf. *L'enseignement de la langue française, ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire* par Ferdinand Brunot, professeur d'histoire de la langue française à l'Université de Paris, un vol. in-12, Armand Colin, Paris. Le chapitre XII de ce traité de méthodologie commence de la manière suivante : « Il faut rompre d'abord complète-« ment, absolument, avec la méthode déductive, qui part des définitions. « Dans certaines sciences, il est possible de s'appuyer sur les définitions « rigoureusement exactes, comme celles des parallèles ou du triangle « rectangle. En grammaire, il n'y a jamais de définition strictement « vraie si cette définition n'est pas bornée à la forme, et il n'y en aura « jamais. » Le chapitre est tout entier consacré à la démonstration de cette thèse.

[2] Cf. Concours pour l'élaboration d'un programme de l'enseignement de la langue française dans les écoles primaires de la Suisse romande, *Educateur* 19 novembre 1910, p. 681.

D'ailleurs, pour apprendre à connaître ce que l'on pense dans les autres cantons de la Suisse romande au sujet de l'enseignement grammatical, il suffit de jeter un coup d'œil attentif sur les rapports généraux présentés à Saint-Imier en juillet 1910 au XVIIIme Congrès pédagogique de la Société romande. L'une des questions mises à l'étude était précisément celle de « l'enseignement de la grammaire et de la rédaction à l'école primaire ». Vingt-cinq travaux ont été rédigés sur la matière par des membres du corps enseignant genevois, vaudois, neuchâtelois et jurassien. M. Juncker a été chargé de les résumer dans un rapport unique. Il s'est acquitté de sa tâche avec beaucoup de distinction. Il a collationné les textes et cité abondamment. Or, au point de vue qui nous occupe, rien de plus suggestif que le quatrième chapitre de son travail étendu. Comment faut-il enseigner la grammaire à l'école primaire, se demande M. Juncker ? « Dans le bon vieux temps, dit-il, au temps de Noël et « Chapsal, on ne se cassait pas la tête pour si peu ; on ne « concevait pas qu'il pût y avoir plusieurs moyens d'ap- « prendre la grammaire. On bourrait l'esprit des enfants « de règles, qu'ils devaient apprendre par cœur et réciter « couramment ; pour la plupart des élèves, cela se réduisait « à un exercice machinal des lèvres, où l'esprit n'avait aucune « part. Après force rabâchages, ils les savaient sur le bout « du doigt », mais souvent c'était sans les comprendre [1].

Les deux méthodes en présence sont l'une plus longue et basée sur l'induction, l'autre plus dogmatique et plus courte ; l'une et l'autre peuvent faire en sorte que « la règle et l'exemple se rejoignent dans l'esprit des élèves » et empêcher que la règle soit « un texte mystérieux qu'il faut apprendre par cœur sans le comprendre ». — « Toutefois, notre choix s'en va bien vite au premier » procédé, « le seul qui fasse de la grammaire un enseignement éducatif. »

« Entre ces deux méthodes, dit M. Jaton, nous choisissons « la première, qui est la méthode *expérimentale*. Elle est « plus longue que l'autre, certainement, et demande plus de « travail de la part du maître, puisqu'il s'agit, au moyen « d'exemples, de composer, mieux, de faire composer la « grammaire. Mais quelle supériorité pédagogique ! Là, « l'élève n'a jamais à admettre une règle *a priori* ; guidé « par nous, il observe, il cherche, il compare, il raisonne : « n'est-ce pas pour son esprit un excellent travail ? »

[1] XVIIIme *Congrès de la Société pédagogique*, p. 65 et 66.

M. Stoudmann et Mlle Coderey ne sont pas davantage embarrassés sur le choix de la méthode. « La grammaire, « disent-ils, est une branche basée sur le raisonnement « intuitif ; par conséquent, il n'est pas logique d'imposer « les règles à l'enfant : il faut qu'il les trouve. Il se recom- « mande donc de lui donner la langue telle qu'elle est, et « de lui faire étudier avant tout la proposition, la phrase, « qui est un organisme vivant ; c'est là qu'on apprend à « connaître les mots, leurs fonctions, leur valeur. L'enfant « bien dirigé, après un certain nombre d'exercices, arrivera « tout naturellement à énoncer une règle, informe peut-être, « mais juste. Le livre pourra intervenir ensuite, afin de « donner à l'enfant une forme plus française de la règle « qu'il aura trouvée. »

« M. Savary parle dans le même sens, justifiant son opinion « par la définition qu'il donne de l'essence même de la langue. « La langue française (et ceci est également vrai de toutes « les langues) n'est pas une construction logique, mais un « fait social. Cette constatation nous indique la méthode à « suivre dans l'étude de la grammaire française. *Un fait ne se « déduit pas, il s'observe.* Donc, pour la grammaire comme « pour toutes les branche d'enseignement, l'observation sera « à la base de toute acquisition de connaissance. Chaque « leçon partira d'un texte renfermant la difficulté, si faire se « peut, plusieurs fois exprimée. »

« M. Villemin, après avoir condamné en termes énergiques « l'enseignement grammatical qui s'adresse exclusivement à « la mémoire, et s'inspirant des principes qui sont à la base « de la grammaire Brunot et Bony continue comme suit : « Ce qu'il importe à l'enfant de savoir, c'est le français et « non la grammaire française. Pour bien enseigner la gram- « maire, il faut donc la faire découvrir aux enfants et partant « du connu, qui est leur langage, pour arriver à l'inconnu, « qui sera la règle. Le maître, au lieu de se borner au rôle « d'intermédiaire entre le manuel et la classe, doit, par un « enseignement vivant qui éveillera et stimulera l'observa- « tion personnelle et le raisonnement, conduire l'élève des « faits du langage à la règle, qui en est la synthèse. Ne « voit-on pas que la règle ainsi trouvée aura une tout autre « autorité pour l'enfant que celle que l'on aura énoncée toute « faite ? Cette méthode, qui exige la constante collaboration « des élèves et du maître, est la vraie méthode éducative ; « car elle met à contribution les facultés de l'esprit, provoque « l'effort personnel et contribue au développement général. « Elle procède en outre de la logique même. Ce n'est pas,

« en effet, disent MM. Brunot et Bony, parce qu'il y a une « loi supérieure quelconque qui impose de dire *grise* au « féminin de *gris* et *grosse* au féminin de *gros* que nous « parlons ainsi, mais c'est parce que nous parlons ainsi « qu'on a mis cela en règle. »

« Plusieurs autres collaborateurs s'expriment dans un sens « identique; mais nous ne pouvons tout citer, de peur d'al- « longer démesurément notre rapport. L'enseignement dog- « matique de la grammaire ne paraît pas compter parmi « eux de nombreux partisans, à moins qu'il ne faille consi- « dérer comme tels ceux qui ont gardé le silence sur la « méthode inductive.

« De ce qui précède, il résulte que la méthode inductive « est celle qui, pour l'enseignement de la grammaire, a rallié « le plus grand nombre de suffrages. Une grammaire desti- « née aux écoles primaires de la Suisse romande devra donc « nécessairement être basée sur cette méthode. »

Pour finir, M. Juncker présente au congrès la résolution suivante qui a été acceptée à une grande majorité par les membres présents du corps enseignant : « La grammaire ne « doit pas être enseignée pour elle-même, mais uniquement « en vue de ce qu'il faut savoir pour parler et écrire correc- « tement. La meilleure méthode pour l'enseignement gram- « matical est la méthode d'observation (méthode inductive), « qui part du fait pour aboutir à la règle. Les connaissances « ainsi acquises seront aussitôt appliquées dans des exercices « nombreux et variés, dont le fond ne devra pas être quel- « conque.

« L'enseignement dogmatique, qui consiste à faire ap- « prendre les règles par cœur et qui ne s'adresse qu'à la « mémoire, doit être définitivement abandonné. »

Ces conclusions admises par les congressistes de Bienne sont pareilles à celles que M. Horner a défendues dans le *Bulletin pédagogique*. Il a préconisé la méthode analytique à une époque où ni en France, ni même ailleurs dans la Suisse romande, on n'avait remarqué les avantages qu'elle présente aux élèves de l'école primaire. Avec une conviction ardente, que lui avait communiquée son grand savoir pédagogique, il a présenté le nouveau système, l'a expliqué dans de nombreux articles, l'a fait apprécier des instituteurs, l'a défendu contre les attaques des détracteurs ; je suis tenté même d'avouer qu'il l'a loué avec un enthousiasme démesuré et qu'il en a poussé, dans l'application, les conséquences jusqu'aux extrêmes limites. Il a pressenti que la méthode intuitive était celle de l'avenir et le temps semble lui donner

raison. Avec une inlassable persévérance, il en a signalé et affirmé les bienfaits. D'après lui, elle excite l'attention de l'enfant et provoque l'intérêt; elle mène l'écolier de découverte en découverte, ce qui l'encourage et le stimule au travail ; elle s'oppose au verbalisme vain qui résulte de l'étude mnémotechnique de textes incompris ; elle donne l'intelligence et la compréhension des règles ; elle habitue à généraliser, à induire avec prudence, à faire des applications appropriées, à saisir la portée des démonstrations; elle apprend à déduire avec rigueur ; elle introduit l'unité dans l'enseignement; elle se prête admirablement au développement harmonique des facultés de l'enfant; enfin, elle exige de la part du maître une préparation sérieuse qui le préserve de tomber dans la paresse, ce qui est une condition de succès à la fois pour l'élève et pour l'instituteur.

Avec la méthode analytique, le maître est obligé de s'astreindre à une double préparation des leçons de langue, à « la préparation individuelle écrite dans le journal de « classe et à celle qui a lieu simultanément au début de « chaque classe. La veille, il indique dans le journal le mor- « ceau du livre qui doit servir de thème aux exercices de « grammaire, les exemples à choisir et autant que possible « les questions à poser pour faciliter aux élèves la découverte « de la règle orthographique qu'on veut leur enseigner. Les « exercices simultanés ont ainsi plus d'intérêt et plus d'en- « train ; l'ordre et la gradation sont mieux observés, les « écoliers prêtent plus d'attention et par suite les progrès « sont plus sûrs [1]. »

Une semblable préparation exige évidemment de la peine, de l'application et de l'assiduité. Le maître zélé ne se plaint pas de ce surcroît de labeur ; mais il n'en va pas de même des indolents, ennemis de l'effort valeureux. Recherchant avant tout leurs aises tranquilles, ceux-là préfèrent l'ancien système qui exige moins de travail personnel et permet de donner une leçon médiocre à peu près sans préparation préalable, en suivant avec mollesse l'agréable sillon tracé dans l'ornière de la routine.

Toutefois, n'exagérons point. N'allons pas laisser entendre

[1] *Bulletin pédagogique* XVIIIme volume, p. 200-201 : *De l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe aux trois degrés d'une école primaire.*

Au sujet de la méthode inductive appliquée à l'enseignement de la langue, consulter le chapitre XIII de l'ouvrage déjà cité de M. Ferd. Brunot : *La méthode inductive, Tout fonder sur l'observation. Commen la conduire ?*

par des éloges hyperboliques que la méthode analytique ne présente que de précieux avantages. Elle a aussi des inconvénients. Pour arriver au but, elle parcourt un chemin plus long et moins direct ; on avance plus difficilement, l'élève apprend moins vite ; enfin, sans compter qu'elle exige plus de travail et d'application, elle suppose chez le maître une certaine acuité d'intelligence, une somme de savoir et une connaissance pratique du grand art de l'enseignement, qu'on ne rencontre pas toujours à un degré suffisant.

Il ne faudrait pas non plus croire que parce que nous avons admis une méthode chère aux pédagogues modernes, que nous avons atteint le faîte élevé de l'idéal. Ce serait une grossière méprise.

« Du nectar idéal sitôt qu'elle a goûté,
« La nature répugne à la réalité ;
« Dans le sein du possible en songe elle s'élance ;
« Le réel est étroit, le possible est immense. »

Ces vers de Lamartine peuvent être appliqués au problème qui nous occupe. Si l'idéal que nous avons est certainement beau, nous sommes loin de l'avoir réalisé. Autre chose est d'avoir une bonne méthode, autre chose est d'en faire une sage, habile et judicieuse application.

Tout le monde sait que notre manière de mettre en pratique la méthode analytique a été indiquée par le très méritant M. Horner. Il avait étudié avec soin la pédagogie allemande : il suivait d'un œil curieux qui ne se fermait jamais, le mouvement pédagogique dans les pays d'Outre Rhin, où les esprits se passionnent volontiers pour les questions relatives à l'instruction ; il avait même fait dans ce but plusieurs voyages pendant les vacances, afin de se renseigner sur place ; et suivant l'expression un peu discourtoise et irrespectueuse, employée par *une vieille perruque* dans le *Fribourgeois*, il en est « revenu avec l'idée de son Livre unique, tout comme d'autres reviennent d'Afrique avec un nègre [1]. » Persuadé par les expériences faites sous ses yeux ou rapportées dans les périodiques que l'on peut acquérir la connaissance de la langue allemande par l'usage d'un livre de textes choisis, qui révèlent les secrets de l'orthographe et de la grammaire, il crut que l'emploi du même procédé dans l'étude du français aboutirait à des

[1] *A propos de causerie pédagogique*, 17 février 1911.

résultats également heureux. Il le pensa, c'est certain ; mais cette persuasion était-elle fondée sur une analogie admissible ? Deux langues différentes par les origines, l'histoire et le génie peuvent-elles être étudiées avec succès par l'emploi de moyens identiques ? Dispensé de répondre à cette question, je me borne à constater que, dans nos écoles fribourgeoises, l'application de la méthode analytique se fait par le *Livre unique*. Or, comment cet outil est-il manié par la généralité des instituteurs ? Plus ou moins comme il ne convient pas. Les uns ont une manière de s'y prendre, et les autres recourent à des procédés qui ne sont pas les meilleurs. Il n'y a guère d'unité, et la variété qui existe, ressemble beaucoup à un habit d'Arlequin, composé de morceaux disparates qui hurlent d'être ensemble. Nous avons une façon classique à nous particulière. Nous n'appliquons pas la méthode inductive comme Brunot et Bony dans leur cours de langue, ni comme dans certains milieux français. Nous ne l'appliquons pas non plus comme dans les cantons de Genève, de Vaud et Neuchâtel, ni suivant les prescriptions qui seront observées dans le manuel que ces cantons vont introduire. Au lieu d'un traité méthodique, savamment composé, dont le maître n'a qu'à donner un développement instructif en suivant les jalons qui marquent le chemin, nous avons seulement un appendice grammatical, gauchement composé et placé à la fin du livre de lecture. Est-ce un outil, un instrument de travail suffisant ? A-t-on partout le secret d'en tirer le meilleur parti possible ? Dans son emploi, sait-on faire de la concentration sans jamais glisser dans le fossé boueux de la dispersion et de la confusion ? Si oui, tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes scolaires. Si non, d'où proviennent les difficultés nombreuses et prétendu insurmontables que rencontrent beaucoup de membres du corps enseignant ? Les tâtonnements de la plupart tireraient-ils leur origine possible du fait regrettable et vivement déploré qu'il leur manque un guide sûr, un manuel propre à les diriger dans l'application saine et féconde de la méthode analytique ? Ne serait-il pas urgent, absolument nécessaire de « mettre à la disposition des instituteurs un tableau contenant la suite naturelle et logique des matières à parcourir [1] », un ouvrage supplémentaire qui « comprendrait le programme détaillé de l'enseignement de la grammaire dans

[1] *Bulletin pédagogique* XXXVIIme volume, *Première réponse à propos de grammaire,* par H. Currat, inspecteur scolaire, p. 60 et 61.

chacun des trois cours », un plan méthodique avec les divisions qu'il doit contenir et les développements qu'il nécessite, enfin « l'indication des exercices d'application, qui peuvent suivre chaque règle étudiée [1] ».

Je pose la question. A d'autres plus expérimentés et moins exposés à faire de la pédagogie de cabinet, d'y répondre, de la résoudre et surtout, s'il y a lieu, d'obtenir la satisfaction ardemment sollicitée.

Julien FAVRE.

Tout par l'école

Le maître d'école doit tout savoir et savoir tout enseigner, au dire des gens qui s'occupent des questions d'éducation.

Il ne lui est plus permis de dire comme au bon vieux temps : « Sautons cela ! » Il est fort peu de congrès où l'on ne discute une conclusion ainsi rédigée : « L'école peut et doit faire beaucoup pour l'avancement de nos idées. » Et ces idées sont : donner plus d'importance à l'étude de la bonne langue française ; organiser logiquement l'enseignement des mathématiques ; approfondir l'histoire et par cela étudier davantage la vie des peuples et moins les nomenclatures géographiques ; parler d'antialcoolisme, veiller à l'hygiène en général ; faire aimer le travail des champs, accorder une plus grande attention à l'enseignement du dessin, de l'écriture, de la gymnastique ; pousser plus avant l'étude du chant ; développer chez l'enfant l'amour des arbres ; l'intéresser à l'aviculture, à l'agriculture. De nos jours encore plus qu'autrefois, l'école est regardée comme la cheville ouvrière de tous les systèmes. Il faudrait qu'elle satisfasse à toutes les multiples exigences de spécialistes qui oublient que l'école n'a pas pour mission de spécialiser les connaissances données à l'enfant mais bien plutôt de former le caractère et d'ouvrir l'intelligence. Former le caractère, voilà l'essentiel. A cet acte essentiel, notre corps enseignant n'y voue peut-être pas toujours tous les soins. Avouons, cependant, que la tâche est ingrate.

[1] *Idem, Deuxième réponse à propos de grammaire,* par H. Currat, inspecteur scolaire, qui a exposé le même désir à deux reprises différentes dans ses articles publiés en 1908.