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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 6 (1870)

Heft: 17

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: 15.07.2025

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

NEUCHATEL. 1er SEPTEMBRE 1870.

6me année. N° 17.

L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE PAR

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE

et paraissant le 1er et le 15 de chaque mois.

SOMMAIRE : Les Ecoles et la Littérature au Japon. — Quelques mots sur l'enseignement de la grammaire. — Chronique scolaire.

Les Ecoles et la Littérature au Japon

(*d'après les récits de M.* AIMÉ HUMBERT, *ancien Envoyé extraordinaire de la Suisse au Japon, et Recteur actuel de l'Académie de Neuchâtel*). (1)

Le Japon illustré en deux beaux et grands volumes in-4° et publié chez Hachette, à Paris, est entre les mains de tout le monde, c'est-à-dire de tous ceux qui peuvent donner 50 francs pour un ouvrage. C'est l'une des publications les plus importantes qui aient vu le jour pendant le cours de l'année qui vient de s'écouler, et l'un des plus

1. Le *Japon illustré*, ouvrage contenant 476 vues, scènes; types, monuments et paysages. Paris, librairse Hachette, 2 vol. grand in 4° de plus de 400 pages chacun.

curieux livres auxquels ait donné naissance cet Empire du Soleil resté si longtemps fermé aux nations occidentales.

Mais il s'en faut bien que tous ceux qui ont ouvert et feuilleté le texte de M. Humbert, et qui en ont contemplé les gravures, en aient lu avec assez de suite les pages intéressantes pour avoir une idée quelque peu exacte de ce travail de longue haleine. Nous-mêmes qui venons entretenir nos lecteurs du Japon illustré, nous avouons n'avoir lu jusqu'ici avec attention que les pages consacrées aux religions, à l'organisation politique et sociale, aux écoles et à la littérature surtout qui font l'objet essentiel de ce compte-rendu.

Ce n'est pas que M. Humbert ait cru devoir consacrer un chapitre spécial aux lettres et à l'instruction publique. Mais dans plusieurs parties de son livre, se rencontrent des données instructives et piquantes relatives à l'éducation et aux établissements publics où elle est distribuée aux Japonais des diverses classes de la société. Car une particularité du Japon et certainement la plus caractéristique entre toutes, c'est que dans cet empire qui fut longtemps une théocratie, toute la *population sait lire, écrire et calculer*.

Une des illustrations de l'ouvrage de M. Humbert nous offre l'intérieur d'une école japonaise. Les garçons sont accroupis autour du maître à peu près comme les enfants des musulmans dans les Madrissah ou écoles arabes et turques. Les écoliers sont occupés à étudier l'*Irowa* ou l'alphabet, à dessiner au pinceau ou à l'encre de Chine, quand ils ne chantent pas à tue-tête leurs exemples de lecture. C'est là l'instruction élémentaire.

L'instruction supérieure est donnée dans deux universités, celles de Kioto et de Jédo.

L'Université de Kioto est la plus ancienne, mais ne confère pas de grades. Kioto, cette résidence du mikado, ce pape-empereur du Japon, était encore au XVI^me^ siècle de notre ère la première ville de l'empire. Jédo ne venait qu'en quatrième ligne après Ozaka et Nagasaki. Mais après avoir perdu sa préséance politique, Kioto est restée quand même un grand foyer littéraire et religieux. C'est le centre de la publication des albums de miniature, des almanachs du Daïri, des romans, des poésies imprimées sur vélin.

L'Université de Jédo ou de Confucius est plus moderne et plus importante. C'est le seul établissement, et peut-être le seul terrain

neutre où puissent se rencontrer les enfants de la noblesse et de la bourgeoisie. Encore ces jeunes gens suivent-ils des classes et reçoivent-ils une culture différente. Ainsi, pendant que les étudiants de la bourgeoisie se préparent à la pratique des professions libérales de médecins, ingénieurs, interprètes ou greffiers, les fils de gentilhommes se forment à l'étude des sciences spéculatives. La tendance des études à Jédo est, dit-on, passablement sceptique et même positivement incrédule. Mais l'incrédulité des professeurs et des étudiants n'ayant aucune prise sur la religion, les Bonzeries et les autres institutions qui s'y rattachent, n'éveille point la susceptibilité sacerdotale et le fanatisme populaire.

La ville universitaire de Jédo est un plus grand centre littéraire encore que celle de Kioto; elle l'emporte par la variété et le nombre de ses publications, dues presque toutes à la plume des professeurs. Des presses de Jédo sortent une foule d'encyclopédies, de dictionnaires de la conversation, de statistiques, de manuels d'histoire, de géographie, des annales des sciences.

La littérature japonaise est très-riche, mais elle est encore peu connue; on n'en a traduit que peu de chose. « On ne connaît, dit » M. Humbert, ni le théâtre, ni les légendes, ni les contes. »

Le genre littéraire que les professeurs de Jédo semblent cultiver avec le plus de prédilection, c'est celui des contes moraux dont l'Europe ne connaît que quelques spécimens, comme ceux qu'a publiés sir Alcok, un des écrivains qui ont le mieux étudié le Japon. M. Humbert a donné la traduction de deux de ces récits dans le second volume de son ouvrage. Les légendes héroïques ou fantastiques sont le plus souvent l'œuvre combinée de la tradition populaire et de l'imagination des anciens Bonzes, restés fidèles au culte de la poésie nationale.

Le lecteur européen, accoutumé à n'entendre parler les Bonzes que comme de moines ignorants ou rusés, fanatiques ou imposteurs, est tout étonné de trouver en eux des représentants et des soutiens de la poésie nationale. Les instituteurs du Japon paraissent être aussi plus amis des lettres et de la poésie qu'on ne l'est généralement en Europe, où trop souvent le pédagogue méprise la poésie dans laquelle il ne voit faussement qu'un art d'agrément, un objet de luxe bien inférieur à l'analyse logique et à la grammaire. L'une des illustrations

du volume de M. Humbert nous représente un instituteur accroupi composant une poésie à côté d'un vase de fleurs qui semble l'inspirer de son parfum.

Le théâtre est très-couru dans le Japon. Toutes les villes ont leurs représentations scéniques. La Cour du mikado a aussi les siennes. Mais le grand théâtre national du Japon, c'est la Sibaïa qui rappelle les petits théâtres à *giorno* de l'Italie. M. Humbert a consacré tout un chapitre de son second volume à la description de ce théâtre des classes moyennes.

Le théâtre japonais est une imitation chinoise comme toute la littérature et toute la civilisation japonaise.

La première initiation de l'empire aux arts, à la langue et aux lettres chinoises, remonte au temps de l'empereur Tsin-Chi-Hoang-Ti, le fondateur de l'absolutisme. Ce grand Vandale qui régnait sur le Céleste Empire, au III^me^ siècle avant l'ère chrétienne, fit brûler comme on sait les livres des lettrés, persécuta cruellement ces derniers et bâtit la grande muraille, triste compensation pour les auto-da-fés et les supplices dont il déshonora son règne. Tsin-Chi-Hoang-Ti avait envoyé un ambassadeur au Japon. Il s'y trouva si bien qu'il s'y fixa et le mikado curieux, à son tour, de connaître de plus près un pays plus civilisé que le sien, envoya une ambassade dans l'empire du Milieu avec la mission d'en rapporter les annales chinoises. Mais c'était à la Corée (Kaoli en chinois), province tributaire du Céleste-Empire, qu'était réservée la tâche d'initier plus complètement le Japon à la civilisation chinoise. Cet évènement mémorable s'accomplit sous le 16^me^ mikado. Le lettré Wang-Sin joue un rôle capital à cette époque et a pris rang parmi les *Kami* ou demi-dieux.

Une femme héroïque et lettrée, Zingon, avait préparé les voies à Wang-Sin. Après avoir soumis la Corée, elle en avait rapporté des livres et des doctrines, en un mot toute une littérature sacrée et profane. Mais en imitant les Chinois, à peu près comme les Romains ont imité les Grecs, leurs sujets, les Japonais ont bien entendu garder leur autonomie intellectuelle et l'indépendance de leur jugement. Pour les Japonais, « ces Chinois ennoblis, » comme les appelle un historien dont le nom m'échappe en ce moment, l'esprit à la fois studieux, mercantile et utilitaire des fils de Fohi, est un objet de moquerie et de risée.

L'héroïne Zingon n'est pas la seule femme célèbre dans les fastes littéraires du Niphon. Le nom d'Oonokomatch, demoiselle de la Cour de Kioto, est en honneur comme celui d'une lettrée aussi remarquable par sa beauté que par son génie et par sa vieillesse errante et persécutée.

La science japonaise est à plusieurs égards encore fort entravée par la superstition qui confond l'astronomie avec l'astrologie comme c'était le cas dans notre occident jusqu'au siècle de Louis XIV, où le poète Lafontaine se vit encore plus d'une fois contraint de combattre les rêveries des faiseurs d'horoscope, entre autres dans ces vers d'une philosophie sublime :

. . . . . Quant aux volontés souveraines
De Celui qui fit tout et rien qu'avec dessein,
Qui les sait que lui seul? Qui peut lire en son sein?
Aura-t-il imprimé sur le front des étoiles,
Ce que la nuit des temps enferme dans ses voiles?

Qui ne sait que le capitaine le plus extraordinaire qu'a produit la guerre de trente ans et la plus fameuse tête politique du XVII^me^ siècle, c'est-à-dire Wallenstein et Richelieu, croyaient encore aux folies de l'astrologie judiciaire.

Comme on le voit par la courte analyse que nous venons de donner du *Japon illustré*, cet ouvrage, même au point de vue purement pédagogique et littéraire, sous lequel nous l'examinons dans ces pages, offre une riche mine d'information et de données présentées sous une forme attachante. Une pensée morale et élevée inspire constamment la plume de l'écrivain et plane en quelque sorte sur toute l'œuvre à laquelle elle donne une haute signification civilisatrice. Le style est en général naturel et en harmonie avec le sujet traité. En prévision d'une édition nouvelle de ce beau et grand travail, nous aurions à signaler quelques phrases un peu obscures comme celle qui termine le remarquable chapitre intitulé : *Sin-Josiwara* (p. 287 du second volume).

A. D.

Quelques mots sur l'enseignement de la grammaire (1)

Presque chaque année voit apparaître quelque nouveau manuel de grammaire, qui toujours, au dire de son auteur, réalise un vrai progrès et se place bien au-dessus de ses prédécesseurs. En face de cette avalanche ou de cette inondation, comme on voudra l'appeler, nous nous sommes plus d'une fois demandé, si même la meilleure de ces grammaires pouvait réellement produire un bon résultat entre les mains des élèves; et, nous devons l'avouer, la réponse a été constamment négative.

Pourquoi cela?

L'orthographe française est soumise à des règles, et un code de ces règles semble nécessaire. De cette nécessité apparente est éclose cette multitude de grammaires. Cependant elles ne sont pas utiles au jeune âge.

(1) L'article un peu long qu'on va lire et que nous avons reçu de Cossonay (Vaud) était plus étendu encore. Nous l'avons abrégé en le modifiant un peu, pour éviter des redites et quelques autres négligences de forme. Le fond nous a paru assez sérieux pour mériter un examen. La thèse de M. Genillard relativement à l'importance excessive donnée à la grammaire a déjà été touchée par l'*Educateur*, n° 14 p. 221, mais en passant seulement. Nous mettions en parallèle l'enseignement de la langue par la littérature et ce même enseignement par la grammaire. Mais M. Genillard va plus loin et parle de suppression. Plus loin cependant il sent qu'avec les habitudes reçues il ne sera pas suivi, il se ravise et discute la grammaire de M. Ayer. Cette partie de la thèse nous a paru plus instructive que ce qui précède. Il est évident toutefois que l'auteur de l'article n'a pas lu l'introduction et le Manuel du Maître, où il aurait trouvé la solution de plusieurs de ses objections. Pour juger une œuvre en connaissance de cause, il faut la prendre dans son ensemble et tenir compte de tout le système, tel qu'il a été exposé et développé dans les diverses parties dont il se compose. Aussi, si nous ouvrons nos colonnes aux appréciations de l'honorable contradicteur de la grammaire de M. Ayer, ce n'est pas que nous envisagions son jugement comme concluant et définitif dans la question, mais uniquement par respect pour la liberté des opinions et pour ne pas fermer la voie à une discussion approfondie. Quant à l'idée de faire décider de l'adoption d'un ouvrage à la majorité dans les conférences, nous aurions aussi à faire quelques réserves. La composition d'une composition mixte de délégués et d'hommes spéciaux nous paraîtrait offrir plus de garanties.

M. Genillard a joint à son Mémoire un tableau de son système grammatical qui pourra faire l'objet de la partie pratique dans un numéro subséquent.

L'écueil de toutes les études confiées à la mémoire, c'est le mécanisme ou l'étude des mots substituée à celle des idées. L'esprit des enfants n'est pas encore assez riche de mots et d'expressions pour leur permettre de rendre l'idée par d'autres termes que ceux du livre, ils retombent nécessairement dans l'étude machinale et inconsciente des mots. Or la grammaire demande surtout à être comprise, un savoir de perroquet n'a aucune valeur. Et c'est pourtant à cela que sont réduits la plupart des enfants des écoles, consumant sans profit leurs heures précieuses dans une étude aride et sans attrait.

Mais, objectera-t-on sans doute, si l'on veut que les élèves comprennent la grammaire, il faut la leur expliquer. Cela est fort juste en théorie; mais entrons dans le domaine de la pratique, et demandons-nous si une leçon de grammaire, avec toutes ses abstractions, peut être intéressante pour les enfants, et si, surtout, ils en retireront un véritable profit. L'expérience prouve que les meilleures explications sont vite oubliées, et que ce n'est qu'en répétant bien des fois la même explication que les élèves la retiennent. Si donc le travail ainsi fait ne sert pas à grand'chose, par suite de la légèreté des enfants, pourquoi leur faire apprendre une chose qu'ils auront si vite oubliée?

D'ailleurs que fait-on habituellement. Préoccupé de la pensée d'achever le cours, le maître dès que les élèves ont dû *réciter* la tâche qu'ils avaient apprise, poursuit sa marche. Mais arrive la moindre dictée, et ces élèves qui semblaient posséder leurs règles font une foule de fautes. Beau résultat! Il faut revenir à la théorie grammaticale, et l'on n'a fait aucun progrès!

Non, l'étude de la langue maternelle dans les écoles n'a pas pour but d'apprendre aux élèves des règles qu'ils répéteront sans savoir les appliquer; mais elle doit mettre les enfants en mesure d'écrire correctement d'abord, puis selon les règles du bon goût et du génie de la langue française. Ainsi les parties de la langue qu'il faut surtout étudier, à part la lecture, sont l'orthographe et la composition, avec l'analyse comme accessoire des plus utiles, l'analyse grammaticale pour étudier les mots, l'analyse logique pour décomposer les pensées.

Mais, me dira-t-on, puisque vous ne voulez pas de la grammaire, quels moyens faut-il donc employer pour l'enseignement de l'orthographe? Plaçons en première ligne de bonnes dictées, non de ces dictées à difficultés, aux phrases en général indigestes et où la construction est sacrifiée au but orthographique, mais des dictées tirées des bons écrivains et qui offrent des modèles de style autant que d'orthographe. C'est tout en faisant ces dictées que le maître peut donner un cours de règles aux enfants, cours progressif, conduisant peu à peu à la connaissance de tous les cas.

En seconde ligne, plaçons les lectures par lesquelles, tout en apprenant à lire aux enfants, on peut leur donner une idée de la manière d'écrire des bons écrivains, et on leur fait faire un cours d'orthographe. Enfin mentionnons comme troisième moyen les permutations et les conjugaisons, propres à faire connaître les différentes formes des mêmes mots, et plus ou moins les correspondances de signification entre les mots de genre, nombre et personne différents. Nous sommes assurés que ces différents moyens bien appliqués suffiront, et amplement, pour les études orthographiques. S'ils n'étaient pas suffisants, toutes les grammaires du monde ne sauraient faire plus.

Nous le répétons encore : l'enseignement de l'orthographe doit surtout être pratique. Combien n'avous-nons pas vu de gens qui, sans avoir appris de grammaire ou s'étant tenus à des manuels insuffisants, avaient acquis une bonne orthographe? Tout comme un homme qui n'aurait étudié que des traités d'agriculture serait un fort mauvais cultivateur, de même l'enfant qui sait le mieux sa grammaire, peut être faible en orthographe.

En mettant de côté les leçons de grammaire, quelle utilité n'y aurait-il pas pour les autres branches de la langue française à cette suppression? J'ai souvent remarqué que, dans les examens non seulement des écoles primaires, mais d'établissements secondaires sur la même partie de la théorie grammaticale, les notes d'orthographe sont beaucoup plus faibles que les notes de grammaire. Et cette théorie grammaticale que les élèves possèdent plus ou moins par routine et qu'ils ont si vite oubliée, qui dira la peine qu'il leur a fallu pour l'acquérir? Qui décrira les heures passées sur ces odieux livres qu'on appelle grammaires, heures consumées à répéter d'arides règles que l'esprit se refuse à retenir, heures où les malheureux enfants, dont nous tuons l'esprit de la sorte, ont continuellement devant les yeux le spectre du maître irrité en présence de règles mal apprises, et de punitions à attendre dans ce cas! Soyons raisonnables en même temps que généreux, facilitons à nos élèves l'étude des choses utiles en les débarrassant des abstractions inutiles. Que l'on conserve avec un riche livre d'exercices les règles élémentaires d'accord, mais qu'elles soient aussi simples et aussi peu nombreuses que possible, et bannissons totalement les amas de règles et les colonnes : « Grammaires » des programmes des écoles et des tableaux d'examen. Nous croyons que le vœu émis dans ce sens, et accompagné de preuves solides, aux autorités scolaires serait bien reçu par elles, et qu'elles s'empresseraient de satisfaire aux vœux de la majorité des instituteurs, s'ils voulaient s'occuper de cette question avec ardeur et impartialité.

Nous proposons donc, appuyé par les preuves qui précèdent, la suppression de la grammaire dans les écoles.

Mais comme il est possible que nous n'ayons convaincu personne de l'inutilité des traités de grammaire, voyons si parmi ceux qui sont en usage il en est qui répondent aux exigences des bons codes de langage. La grammaire des écoles, comme nous l'avons dit déjà, doit être formée d'un petit nombre de règles simples, afin qu'elles puissent être comprises facilement, et exactes. Pour arriver à quelque résultat, la forme de l'enseignement inventif, cela n'est contesté par personne, est la plus efficace; en obligeant, à l'aide de questions, l'élève à découvrir la règle par lui-même, il la retiendra mieux.

Mais ici une grande question se pose, celle de la méthode à suivre. Doit-on, pour l'enseignement de la grammaire, partir de la lettre pour arriver au mot, et de là passer en revue les huit, neuf ou dix espèces de mots (suivant le nombre qu'on en admet) au point de vue lexicologique, puis syntaxique, ou bien faut-il suivre la progression de la pensée exprimée par la phrase, depuis la proposition simple incomplexe jusqu'à la période la plus composée?

Evidemment cette dernière méthode est la plus naturelle, vu qu'elle permet de faire, en même temps que la grammaire, l'analyse logique et la construction. Et cependant c'est celle qui compte le moins d'adhérents parmi les grammairiens. Le Père Girard, le promoteur de cette méthode, a publié un cours de langue dans cet esprit; pourquoi l'a-t-on abandonné? Ne connaissant pas ce cours d'une manière approfondie, je ne puis me rendre compte de cet abandon. Enfin cette année a paru le cours de M. Ayer, adopté par la Commission intercantonale pour les Manuels.

La transition d'une méthode à une autre, l'étude d'un ouvrage inconnu, l'appréciation de ses qualités et de ses défauts, sont une chose si importante, qu'il nous a paru que l'autorité vaudoise avait agi avec une précipitation inconcevable dans la manière dont cet ouvrage a été soumis à l'examen des conférences. En effet, l'ouvrage parut les premiers jours de l'année. Au commencement d'avril seulement les conférences de cercle en reçurent un exemplaire avec ordre de les examiner et de faire les observations jusqu'à la fin d'avril. Il fallut donc que chaque conférence nommât un rapporteur, que celui-ci fît son examen et son travail à la hâte, et soumît à la conférence de district ce travail, fruit d'une opinion non encore bien formée; cette conférence nomma son délégué, qui eut encore à faire à la course le travail définitif à transmettre à l'inspecteur. La conférence cantonale de ces délégués n'eut

aucun résultat : cela se comprend. Tout a été fait à la vapeur. Nous désirerions, afin d'éviter une précipitation fâcheuse, que l'autorité remît la chose aux conférences de district, qui eussent à voter par oui ou par non s'ils adoptent la grammaire de M. Ayer. Le résultat de ce vote exprimerait évidemment le vœu de la majorité des instituteurs vaudois. Alors même que la chose ne serait décidée qu'au nouvel-an, ce serait encore assez tôt.

Ceci dit, entrons dans l'examen de cet ouvrage. La méthode est, sauf quelques petits détails, la nôtre ; cependant, par exemple, nous eussions préféré voir les leçons 24me à 29me inclusivement placées à la fin du cours et non au milieu. Nous comprenons que M. Ayer, qui veut expliquer la conjugaison irrégulière au moyen de l'accent tonique, ait dû placer ces leçons à cette place comme introduction à la conjugaison en question ; mais nous craignons que ces leçons, interjetées entre les deux parties du cours, ne rompent la liaison des idées. Nous pouvons nous tromper, nous demandons un éclaircissement.

La question de la terminologie n'a, aux yeux de M. Ayer, qu'une importance médiocre, « car, dit-il, nous avons voulu innover dans les choses et non dans les mots. » Cette partie, au contraire, a une valeur capitale pour nous. La terminologie, en effet, est l'expression du système grammatical, le résumé des définitions. Si ces dernières ont été bien raisonnées, la terminologie sera logique et exacte, et nous avons peine à comprendre que M. Ayer n'ait pas songé à cela. Son ouvrage, dont les définitions sont pourtant empreintes d'une grande clarté, renferme des inconséquences et, nous semble-t-il, aussi quelques petites erreurs de point de vue que nous voulons relever ici, afin de donner à la discussion qui, nous l'espérons, s'engagera sur cet article, la plus grande publicité possible, sachant bien que c'est du choc des opinions que jaillit la lumière.

Le premier point qui nous vient à l'esprit, c'est la nomenclature des temps et des modes du verbe. Là nous voyons remplacer les termes de passé défini et passé indéfini par prétérit et parfait. Or, ces deux derniers mots ont la même signification : c'est donc le même mot pour deux choses distinctes ; l'une indique en général le passé (passé indéfini), l'autre un temps entièrement écoulé et plus ou moins déterminé (passé défini). Je ne vois pas ce qu'il y a là de plus vague que dans prétérit et parfait, qui sont, comme on dit, bonnet blanc et blanc bonnet, soit la même chose. D'ailleurs le terme *parfait*, si parfait il y a, a un défaut, celui de présenter un double sens. Parfait, dans l'acception la plus générale, signifie qui jouit de la plénitude de ses facultés, qui est sans défaut ; or, en donnant à ce mot un autre sens, on est sujet à em-

brouiller l'esprit des enfants, sans profit pour la précision. Imparfait présente le même défaut. Ne pourrait-on donner à ce temps le nom de passé simultané, qui exprime en deux mots une action passée simultanée à une autre action ou un autre moment? Quant à prétérit antérieur et plus que parfait, qui expriment tous deux une action passée avec rapport d'antériorité à une autre action passée, avec cette seule différence que dans l'un les actions se suivent immédiatement, et dans l'autre m diatement ou avec intervalle, on pourrait les remplacer avec avantage par passé antérieur immédiat et passé antérieur médiat. Ce serait plus long, mais on gagnerait en exactitude.

Sans aller plus loin pour le moment, répondons vite à une objection qui nous a été faite. « Qu'importe pour les enfants, a-t-on dit, la plus ou moins grande exactitude du nom d'un terme? Ils n'en seront pas plus avancés ainsi qu'ainsi, et le plus court est le mieux. » Non, dirons-nous, le plus court n'est pas le mieux. Avec les anciens termes, les enfants apprennent leurs verbes de routine, par la terminaison, sans se rendre compte du sens, ensorte qu'ils vous diront sans sourciller que dans l'exemple : « Je savais bien qu'il partirait, » le mot partirait est un conditionnel présent, lors même qu'il n'y a pas la moindre idée de condition. Nos termes exigent une explication, mais ils la rappellent, ensorte qu'avec un peu d'habitude les enfants viendraient bientôt à reconnaître le véritable sens de la forme. Nous pensons que M. Ayer n'oubliera pas de mentionner le passé postérieur ci-dessus dans la seconde partie de son ouvrage, ainsi que le passé dubitatif : « Pourquoi cet enfant pleure-t-il? C'est qu'il *sera tombé*, » qu'un élève de l'ancienne théorie nommera futur antérieur! Et pourtant c'est un passé. Voilà les hérésies auxquelles conduit la routine. Et qu'on dise après cela qu'une théorie raisonnée n'a pas sa raison d'être!

Cette petite digression faite, revenons à notre sujet. La question des modes exige aussi un petit mot. La plupart des grammaires actuelles ne tiennent aucun compte du mode interrogatif, dont ils font une forme de l'indicatif ou affirmatif. Cependant ce sont deux choses différentes : l'une *affirme* que l'action a lieu, l'autre *demande* si elle a lieu. Il nous semble donc que l'on doit les distinguer. Et quant au conditionnel, comme il se retrouve et dans la forme affirmative, et dans la forme interrogative, et même dans la forme dubitative, nous ne savons pourquoi on lui ferait l'honneur d'un mode distinct. Quant à l'*indicatif*, M. Ayer l'appelle le mode par lequel on *affirme* que l'action a lieu, a eu lieu ou aura lieu. Ce mot *affirme* est inexact ; pourquoi donc, puisque ce mode affirme, ne pas l'appeler *affirmatif*, et non indicatif, qui ne signifie rien? Toujours des inconséquences parmi les bonnes choses.

Nous rencontrons encore sur notre chemin ce malencontreux *article*, que l'on s'obstine à séparer des déterminatifs. Il est curieux de voir des esprits très lucides en fait de progrès se forger, par de vrais tours de force de l'intelligence, une soi-disant différence entre déterminer et annoncer la détermination. Voyons, de bonne foi, *le* ou *un* déterminent-ils moins le mot *livre* dans *le livre* ou *un livre* que *mon* dans *mon livre* ou *ce* dans *ce livre* ? C'est bien chercher des difficultés où il n'y en a pas. Je défie le plus savant de faire comprendre à un enfant que *le* détermine moins que *mon* ou *ce*.

Puisque nous sommes sur ce chapitre, il nous a paru que M. Ayer a fait une confusion regrettable entre pronoms et déterminatifs. Il est très bon sans doute de faire des études de philologie pour résoudre plusieurs cas de terminologie ; mais, si d'autres langues ont le même mot pour le déterminatif et le pronom, convient-il de dire que le mot qui détermine, qui accompagne le substantif et celui qui le remplace sont de la même espèce ? Non certes, et quoique *mon* soit tiré de *moi*, je ne dirai jamais que *mon* est un pronom, pas plus que *donner* n'est un nom parce qu'il est dérivé de *don*. Ce sont des choses distinctes. Nous savons que les déterminatifs possessifs renferment l'idée de la personne du possesseur ; mais déterminant le nom par une notion de possession, il fallait nécessairement que cette idée de personne y fût renfermée. Mais quand M. Ayer nous dit que *ce* dans *ce livre* est un pronom, nous ne savons comment il a trouvé là la moindre idée, la moindre notion du pronom. Il y a là, croyons-nous, une erreur manifeste. Gardons comme définition du pronom qu'il est le mot qui remplace le nom, et séparons-en les déterminatifs, qui restreignent l'étendue de la signification du nom. Quant aux noms de nombre, que par suite de son système, M. Ayer ne savait guère où placer, ils rentreront d'eux-mêmes dans les déterminatifs numéraux.

Nous trouvons encore les pronoms *personnels*. Pauvres pronoms ! on veut nous faire croire qu'ils expriment la personne plus spécialement que *le mien*, *le tien*, etc. Où prend-on cela ? Non, ces pronoms dits personnels et seuls vraiment personnels (prétention qui se justifie mal, étendue qu'elle peut être aux pronoms possessifs) sont ou sujets, ou compléments ; distinguons-les donc par ces noms tirés de leurs fonctions.

Il nous reste à dire un mot de la théorie des *cas* en français, théorie que nous croyions restreinte aux langues étrangères et que l'on réintroduit dans la nôtre, sans raison suffisante, à notre avis.

En effet, dans quelles circonstances a-t-on besoin de faire une étude des cas ? Evidemment ce n'est que lorsque les mots se modifient suivant ces cas, ce qui n'a pas lieu en français. En effet, le pronom seul change de forme en passant du rôle de sujet à celui de complément. Il y a des

pronoms qui ne sont que sujets, exemple : *je*, *tu*, etc. ; d'autres ne sont que compléments, exemple : *le*, *me*, etc. ; d'autres enfin sont à la fois sujets et compléments, entre autres, *moi*, *nous*, *lui*, etc. Il n'y a donc aucune règle fixe de cas. Pourquoi donc chercher à créer ce qui n'existe pas ? La notion de cas n'est fournie que par des propositions. Et d'ailleurs est-il nécessaire, pour un élève qui étudiera d'autres langues, de fourrer dans la tête de dix qui n'en feront rien des théories inutiles ? Il faut surtout travailler pour le plus grand nombre, non pour des exceptions.

Dans le cas d'une révision de la Grammaire de M. Ayer, voici les modifications que nous désirerions voir faire :

1° Renvoi des leçons 24e à 29e inclusivement à la fin du cours, à moins de raisons plausibles ;

2° Suppression de la théorie des cas ;

3° Révision de la nomenclature grammaticale, pour la mettre en harmonie avec la raison et les faits, surtout en ce qui concerne les modes et les temps du verbe, la division des pronoms dits personnels en sujets et compléments, la séparation des pronoms et des déterminatifs, enfin l'incorporation de l'article à ces derniers. Nous croyons que ces modifications donneraient à l'ouvrage de M. Ayer une supériorité bien plus grande et plus réelle sur les autres ouvrages de ce genre.

Nous avons porté la question grammaticale sur le terrain de l'*Educateur*, afin que le plus grand nombre d'instituteurs possible en ait connaissance, et que nos idées puissent être discutées d'une manière approfondie. Notre travail peut donc se résumer en deux points :

1° N'y aurait-il pas avantage à supprimer la grammaire dans les écoles ?

2° En la conservant, quelle est la meilleure méthode à employer, et quels sont les meilleurs termes à adopter ?

E. Genillard, inst.

CHRONIQUE SCOLAIRE.

Confédération. — La Commission de quinze membres chargée d'étudier la question de savoir si la Suisse romande demanderait à la Confédération la création d'écoles spéciales en échange de l'établissement d'une Université fédérale dans la Suisse allemande, ou si elle demanderait au contraire à devenir le siége de l'Université fédérale, devait se réunir à Neuchâtel en septembre. Vu les circonstances qui ajournent forcément tout projet de ce genre, la réunion de la Commission est renvoyée à des temps plus propices.

Vaud. — Les objets que ce canton a envoyés à Neuchâtel pour la grande Expo-

sition intercantonale ont fait à Lausanne l'objet d'une exposition préliminaire à laquelle l'*Indépendant* a consacré trois articles dont nous extrayons quelques détails : « Cette exposition a été organisée par les soins des directeurs des écoles normales et de l'école industrielle cantonale. 40 écoles seulement sur 700 ont exposé. Les dessins exposés cette année sont supérieurs à ceux de l'Exposition de 1868. Le dessin industriel surtout est remarquable. L'Ecole industrielle et l'Institut Henchoz ont la palme. Le dessin des cartes, une des parties les plus riches, fait honneur à l'Ecole normale et au professeur de géographie, M. Magnenat. La carte de la commune de Marchissy est un spécimen remarquable de la manière dont on peut et dont on devrait rendre *intuitif* l'enseignement de la géographie. Les Ecoles primaires, celle de Rivaz surtout, ont progressé dans les arts géographiques. Le Cours de calligraphie de M. Guignard attire les regards et sa méthode est citée comme un modèle. On admire aussi les modèles d'écriture de M. Berthollet, directeur de l'Ecole industrielle des filles de Lausanne. Les ouvrages du sexe occupent une place honorable dans l'Exposition. » — L'auteur des articles que nous citons termine par quelques réflexions chagrines sur les *desiderata* des Expositions en général. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Genève. — La section de littérature de l'Institut national genevois vient de voter une adresse à l'Académie française à l'occasion de la septième édition de son dictionnaire.

Basée sur des considérations d'une réelle opportunité, cette adresse recommande à ce corps savant :

1° Toutes les rectifications contenues dans les *Errata* du dictionnaire de l'Académie, par M. Pautex.

2° Les treize réformes proposées dans les *observations* sur l'*ortografie* française, par M. Firmin Didot.

3° La majeure partie des réformes adoptées par le comité central de la Société néographique suisse et étrangère (18 sur 20).

4° Quelques autres améliorations propres à faciliter la prononciation de la lecture.

Cette décision de l'Institut genevois exercera certainement une grande influence sur les débats néographiques à l'ordre du jour dans les trois pays de langue française, et sera, sans doute, prise en considération par l'Académie ! L'accord qui vient de s'établir à cette occasion entre l'Institut de Genève et le comité central donnera à la nouvelle orthographe une base solide et une grande autorité.

France. — La *société pour l'instruction élémentaire* dans sa séance du 13 juin pernier, a décerné une médaille de bronze à l'*arithmétique pour les classes élémentaires* de MM. André et Haillecourt, arithmétique dont M. Paroz a donné un compte-rendu dans le numéro du 1er juin. Les auteurs ont reconnu à ce qu'il paraît la justesse des observations qui leur avaient été faites dans ce compte-rendu et se montrent disposés à les mettre à profit dans une prochaine édition.

Luxembourg. — Le roi de Hollande, grand duc de Luxembourg, a accordé la médaille d'argent de la couronne de Chêne à cinq instituteurs. Le *Fortschritt*, organe des instituteurs luxembourgeois, exprime le vœu que cette distinction soit étendue encore à d'autres, dont il cite les noms, et qu'en haut lieu on s'imagine déjà en possession de l'honneur fait à leurs collègues.

Autriche. — 3,000 instituteurs étaient réunis dans la capitale de cet empire le 9 juin dernier. Au-dessus du bureau du Président on voyait le buste de l'Empereur entre ceux de Pestalozzi et de Diesterweg. La réunion a commencé par un chant de Schubert et des paroles de bienvenue de M. le bourgmestre Felder. Après un triple vivat porté à l'Empereur par M. le président Hoffmann, de Hambourg, M. Kœhler, de Vienne, a prononcé un discours destiné à faire ressortir les lacunes et les défauts de l'éducation en Allemagne. Deux vœux principaux ont été formulés, celui de voir s'améliorer la position des instituteurs et le vœu qu'une chaire de pédagogie soit établie dans chaque université allemande. Les instituteurs allemands croient, comme on voit, à la nécessité d'unir la théorie à la pratique, que l'on voudrait parfois séparer au grand détriment de la chose scolaire et de la culture. Qui aurait cru, il y a dix ans seulement, à la possibilité d'un congrès pédagogique de toute l'Allemagne à Vienne, cette métropole du système opposé à l'instruction populaire et aux idées progressives, la ville de François Ier, le geôlier de Silvio Pellico, et de Metternich. C'est le cas de répéter avec le poète latin : *Omnia jam fiunt, fieri quæ posse negabam,* ou en mauvaise traduction française : « On voit se faire aujourd'hui, ce qu'on n'eût pas cru possible hier. »

Corrections à faire

au Rapport de M. Chappuis-Vuichoud
sur l'*Education des filles*.

I. — *Dans les rapports :*

Page 29, ligne 16, après le mot « régent » ajouter « *aux Monts de Pully* ».
» 32, » 4, remplacer le mot « Duiller » par « *Dullit* ».
» 36, » 13 et 14, au lieu des mots « des femmes pratiques et non « des savantes; développer chez elles, etc. » mettre : « une femme pratique et non une savante, développer chez elle, etc. »
» » » 17, remplacer « Novalet » par « Bonvalet ». (Cette faute provient de l'écriture illisible de cette signature).
» 39, » Les 5 lignes après le filet sont une « note du Comité directeur » et ne proviennent pas du rapporteur.

II. — *Dans les conclusions :*

Page 1, ligne 9, remplacer « *le* fin » par « *la* fin. »
» » » 12, après « développer » ajouter « devant l'assemblée. »
» » » 13, remplacer « *le* plupart » par « *la* plupart. »
» » » 24, supprimer « *et* » devant « *au* premier rang. »
» 3, » 19, supprimer « *et* » devant « spécialement. »
» 4, » 8, remplacer « *et* l'école » par « *ou* l'école. »
» » » 16, » « considérées » par « considérés. »
» » » 21, » « *et* d'une maîtresse » par « *ou* d'une maîtresse. »
» » » 26, mettre les mots « par leur travail » après « de pouvoir. »
» » 5, 2, remplacer « *ou les* leçons » par « *comme complément aux* leçons. »

NB. Ces fautes proviennent de la rapidité avec laquelle le rapport a dû être imprimé et les épreuves corrigées et surtout de la circonstance défavorable mais forcée que la correction des pages où se trouvent les fautes n'a pu être faite par l'auteur lui-même.

Le Rédacteur en chef, Alex. DAGUET.

L'INSTITUT DES BILLODES (Locle), met au concours la place d'institutrice. Traitement : *fr. 400* et l'entretien complet, (nourriture, logement, blanchissage, éclairage, chauffage). On demande une personne dévouée, capable et pouvant enseigner et diriger le chant. S'adresser au Directeur.

Une demoiselle formée, d'après le système de Frœbel, pour l'éducation des petits enfants, et ayant pratiqué cette méthode pendant quelques années à l'Orphelinat de Saint-Gall, désirerait trouver un emploi analogue, soit dans une maison d'éducation, soit dans une famille de la Suisse romande, où elle pût se perfectionner dans la langue française. Pour ultérieurs renseignements, on est prié de s'adresser à M. Wellauer, directeur de l'Orphelinat de Saint-Gall.

Vient de paraître :

A LA LIBRAIRIE J. SANDOZ, A NEUCHATEL,

Petite géographie illustrée du premier âge, à l'usage des écoles primaires et des familles. Présentée sous la forme d'entretiens, par *E. Cortambert*, et appropriée à l'enseignement dans les écoles de la Suisse, par *C. Ayer*, protesseur. Un charmant petit volume, relié en toile gauffrée. Prix 80 cent.

Ce petit manuel, unique dans son genre jusqu'ici, se recommande spécialement aux écoles de la Suisse romande.

Avis de concours.

Un concours est ouvert à Vevey, pour repourvoir la place de l'*instituteur de français et d'histoire* au collége et à l'école supérieure des filles.

Fonctions : 30 heures de leçons par semaine ; traitement annuel : 2,500 francs. — Il pourra toujours y avoir échange des leçons suivant les besoins, entre les instituteurs. — S'inscrire, jusqu'au 2 septembre, auprès de M. le docteur Guisan, président de la Commission des écoles, en envoyant les papiers et certificats au moins une semaine à l'avance.

L'examen est fixé au vendredi 9 septembre, à 8 heures du matin, au collége.