

DÉPARTEMENT
de la Loire

ACADÉMIE

DE

Lyon

ARRONDISSEMENT

de Roanne

CANTON

de St-Jacques

COMMUNE

Changy

JOURNAL DE CLASSE

DESTINÉ A LA

PRÉPARATION QUOTIDIENNE DES EXERCICES ET DEVOIRS A DONNER AUX ÉLÈVES

PRÉCÉDÉ D'UN

MEMENTO CONTENANT

Tableau de l'emploi du temps dans les écoles.

Préparation quotidienne des classes. — Directions
pédagogiques.

Répartition des matières de l'enseignement.

- Cours élémentaire.
- Cours moyen.
- Cours supérieur.

ANNÉE SCOLAIRE 1881-82

PARIS

SOCIÉTÉ D'IMPRIMERIE ET LIBRAIRIE ADMINISTRATIVES ET DES CHEMINS DE FER

Paul DUPONT

41, RUE J.-J.-ROUSSEAU (HOTEL DES FERMES).

Déposé. — Propriété de l'Éditeur.

CALENDRIER

JANVIER			FÉVRIER			MARS		
P	1	CIRCONCES	M	1	S. Ignace	M	1	S. Temp.
S	2	S. Basile	D	2	PENRICA	M	2	S. Simplic.
M	3	S. Théven.	S	3	S. Valentin	M	3	S. Mathieu
M	4	S. Ribo.	S	4	S. Jeanne	S	4	S. Casim.
M	5	S. Siméon	D	5	S. Septuag.	S	5	S. Remig.
M	6	ÉPIPHANIE	D	6	S. Waast.	D	6	S. Colett.
M	7	S. Théod.	M	7	S. Konrad	M	7	S. Perpet.
M	8	S. Lucien	M	8	S. Jean M.	M	8	S. Jean D.
S	9	S. Marcel	J	9	S. Apoll.	S	9	S. Martyr.
M	10	S. Paul, er.	S	10	S. Scholast.	M	10	S. Marcell.
M	11	S. Théod.	S	11	S. Séverin	S	11	S. Constant.
D	12	S. Arcade	D	12	S. Sacégar.	D	12	S. Ocul.
S	13	Bapt. J.-C.	L	13	St. Roger.	L	13	S. Ephraï.
M	14	S. Hilare	M	14	S. Valentin	M	14	S. Mathi.
M	15	S. Maur a.	S	15	S. Faust.	S	15	S. Longin.
M	16	S. Guilla.	J	16	S. Julien.	J	16	S. Cyrin.
M	17	S. Antoine	S	17	S. Marinn.	S	17	S. Gertra.
M	18	S. Pierre	S	18	S. Siméon	S	18	S. Alexan.
M	19	S. Sulpice	D	19	Quinquag.	D	19	S. Lotare.
M	20	S. Sébast.	M	20	S. Rocher.	L	20	S. Joachin.
M	21	S. Agnes	M	21	S. Daniel	M	21	S. Desout.
M	22	S. Vincent	D	22	S. Cécilie.	M	22	S. Léc.
M	23	S. Ildefons	J	23	S. Marthe	J	23	S. Victor.
M	24	S. Emylia	V	24	Quinquag.	V	24	S. Gabriel.
M	25	C. de Paul	S	25	S. Mathias	S	25	S. Xosco.
M	26	S. Paule	D	26	Quadr.	D	26	S. Passio.
M	27	S. Julien	M	27	S. Honor.	L	27	S. Lydie.
M	28	S. Charlem.	M	28	S. Roumain	D	28	S. Scholast.
M	29	S. S. S.				M	29	S. Marcell.
M	30	S. Bathild				J	30	S. Rieut.
M	31	S. Marcel				V	31	S. Blaise
			N. d'Or 2. Ep 11					
			roul. M. D. Eau A.					
P. L. le 4.			P. L. le 3.			P. L. le 5.		
P. L. le 12.			P. Q. le 11.			D. Q. le 12.		
N. L. le 19.			P. Q. le 18.			N. L. le 20.		
P. Q. le 29.			P. Q. le 24.			P. Q. le 26.		

[illegible]

1882

JUILLET			AOÛT			SEPTEMBRE		
S	1	S Martial	M	1	S P-èlie	V	1	S Lèu s
L	2	Vis. N. And	S	2	S Etien. P	L	2	S Laza
L	3	S N. Ant	S	3	S Evgén	S	3	S Roge
M	4	S N. M	S	4	S Domini	L	4	S Rôz
M	5	S Zœ	S	5	S Von	S	5	S Bèr
J	6	S Lucie	J	6	Tran. J. C	S	6	S Hent
J	7	S Aubur	L	7	S Albu	L	7	S Clou
S	8	S Eliaab	M	8	S Justin	S	8	S Nat. N
S	9	S Vietoi	M	9	S Romain	S	9	S Onen
L	10	S Pèli	J	10	S Laurent	L	10	S Emi
M	11	T. S. Ben	L	11	S Hôu	S	11	S Sèr
M	12	T. S. Felix	S	12	S Claire	L	12	S Serd
J	13	S Turiaf	D	13	Sus. S' Cro	S	13	S Maura
J	14	S Bonav.	L	14	S G. G	L	14	Es. S' R
M	15	S Benz	M	15	S ASSOMP.	V	15	S. Non
S	16	N-D. M. C	M	16	S Roch. c	S	16	S Cypri
L	17	S Alexis	J	17	S Mamm.	L	17	S Laza
S	18	S Th. d. A.	S	18	S Helene	S	18	S Charl
M	19	S V. de P.	S	19	S Louis, ev	S	19	S Janvi
M	20	S Marg.	L	20	S Bernard	L	20	S Q. Tem
J	21	S Victor	S	21	S Privat	S	21	S Marti
J	22	S Model	M	22	S Symph	S	22	S Mau
S	23	S Apolin	M	23	S J. de C	S	23	S Ste
M	24	S Jous. C.	J	24	S Barthel.	L	24	S Cornu
M	25	S Th. d. A.	S	25	S Louis.	S	25	S Firm
S	26	S Anne	S	26	S F. d. J. C	L	26	S S' Just
J	27	S Georges	L	27	S Césaire	S	27	S Michel
J	28	S Samson	L	28	S August.	S	28	S S. Mi
M	29	S S. M.	S	29	S S. M.	S	29	S S. M.
S	30	S Ignace	M	30	S Fince	S	30	S Jérô
L	31	S Ger. l. A.	J	31	Dec S J-B			

P. L. le 1.	D. Q. le 6.	N. L. le 4.
P. L. le 7.	D. Q. le 13.	N. L. le 13.
N. L. le 15.	P. Q. le 22.	P. L. le 20.
P. Q. le 25.	P. L. le 28.	P. L. le 28.

OCTOBRE			NOVEMBRE			DÉCEMBRE		
D	1	S. Aug.	M	1	T. OUSSAL	V	1	S. Eliot
J	2	S. Denis	M	2	L. Monte	S	2	S. Fran. X.
M	3	S. Denis	V	3	S. Marcel	S	3	AVERT
M	4	F. d'A.	S	4	S. Char. B.	S	4	S. Barbe
J	5	S. Maurice	M	5	S. Barth.	S	5	S. Sylvas
S	6	S. George	M	6	S. Léonard	M	6	S. Nicolas
D	7	S. Serge	M	7	S. Willibre	V	7	S. F. Pare
S	8	S. Demeter	V	8	S. Reliq.	S	8	Coyse. N.
J	9	S. Denis ev.	J	9	S. Mathur.	S	9	S. Adela
M	10	S. Germon	M	10	S. Leon	D	10	S. Valen
J	11	S. Germa.	S	11	S. Martin	L	11	S. Puce
M	12	S. Vitrid	D	12	Dénocac.	M	12	S. Damaz.
J	13	S. Theop.	M	13	S. Genulst	M	13	S. Lucie
S	14	S. Caliste	M	14	S. Philom	J	14	S. Nicaise
S	15	S. Therese	M	15	S. Euge.	S	15	S. Micael
M	16	S. Gab. abb.	J	16	S. Edme	S	16	S. Agathe
J	17	S. Ceronbat	V	17	S. Agnan	D	17	S. Olym.
M	18	S. Luc. ev.	S	18	S. Aude	L	18	S. Giazin
S	19	S. Snavinien	S	19	S. Elisah.	S	19	S. Thimot.
V	20	S. Irene	S	20	S. Edmond	M	20	Q. Tenge
J	21	S. Ursale	M	21	Pr. N. D.	J	21	S. Thome
S	22	S. Mellon	M	22	S. Cecile	V	22	S. Clachir.
D	23	S. Hillion	S	23	S. Clomen	S	23	S. Victo.
M	24	S. Theodor.	D	24	S. Severin	D	24	S. Yves V.
N	25	S. R. C. C.	S	25	S. Cathar.	L	25	S. NOEL
M	26	S. Clustique	D	26	S. Genev.	M	26	S. Eliot
S	27	S. Simon.	S	27	S. Lin	S	27	S. Jean, n.
J	28	S. Hyaen.	M	28	S. Soasth.	J	28	SS Imo.
S	29	S. Lucien	M	29	S. Saturn.	S	29	S. Thome
D	30	S. Quen'J	J	30	S. André	S	30	S. Thome
M	31		M	31		D	31	S. Thome

D. Q. le 4.

N. L. le 12.

P. Q. le 20.

P. L. le 26.

D. Q. le 2.

N. L. le 10.

P. Q. le 18.

P. L. le 25.

D. Q. le 10.

N. L. le 18.

P. L. le 24.

1882

ACADEMIE
de Lyon.

DÉPARTEMENT
de la Loire

COMMUNE
de Changy.

ÉCOLE PRIMAIRE PUBLIQUE

DE Garçons

Dirigée par M. Delorme.

JOURNAL DES EXERCICES DE CLASSE

Pour servir à la préparation quotidienne des diverses leçons (1).

ANNÉE SCOLAIRE 1881-1882

La préparation écrite et quotidienne de la classe est une des obligations les plus importantes de l'Instituteur.

« L'Instituteur, dit M. le Ministre, qui ne prépare pas les matières de son enseignement, « perd beaucoup de temps à chercher pendant la leçon, dans des livres ou des cahiers, « les textes à faire lire ou à expliquer, les devoirs d'arithmétique ou de français à dicter, « et s'expose à les mal choisir. Le maître, qui n'entre dans sa classe que quand tous « les matériaux ont été préparés à tête reposée, peut suivre sans peine les différents « exercices et en tirer tout le parti possible pour le progrès de l'école. »

Le Journal de classe doit être régulièrement à jour et préparé, autant qu'il est possible, chaque soir pour le lendemain. Il doit être, une demi-heure avant l'ouverture de la classe du matin, soumis au visa du directeur, qui s'assure que les leçons et les devoirs sont bien en harmonie tant avec l'emploi du temps qu'avec la division mensuelle du programme, et qu'ainsi toutes les divisions d'un même cours suivent la marche parallèle prescrite, que toutes les branches de l'enseignement reçoivent un développement en rapport avec le classement des élèves et leur degré d'instruction.

(1) Arrêté du 17 avril 1866. — Circulaire n° 209
Circulaire n° 410 du 18 novembre 1871.

ACADÉMIE DE *Syon*

DÉPARTEMENT DE *la Voire*.

Les registres dont la tenue est obligatoire dans les écoles publiques du département de *la Voire* sont :

- 1° Le registre d'inscription des élèves ;
- 2° Le registre matricule dans les écoles qui ne sont pas entièrement gratuites ;
- 3° Le registre d'appel et de notes ;
- 4° Le journal de classe ;
- 5° Le registre de la bibliothèque scolaire.

EXTRAIT

DU

Règlement d'organisation pédagogique des Écoles publiques du département de *la Voire*

ART. 1^{er}. — L'enseignement dans les Écoles publiques, laïques et congréganistes de garçons et de filles, du département de *la Voire* est partagé en trois cours :
Cours élémentaire,
Cours moyen,
Cours supérieur.

ART. 3. — Le programme de chaque Cours, qui, chaque année, devra être exactement rempli, est fixé ainsi qu'il suit :

TABLEAU DE L'EMPLOI DU TEMPS

ÉCOLES DE FILLES

COURS ÉLÉMENTAIRE

A 8 heures 1/2, ouverture de l'École. — Inspection de propreté.

DE 9 HEURES à 10 heures.	DE 10 HEURES à 11 heures.	DE 11 HEURES à midi.	DE MIDI à 1 heure.	DE 1 HEURE à 1 h. 3/4.	DE 1 HEURE 3/4 à 2 heures 1/2.	DE 2 H. 1/2 à 3 h. 1/4.	DE 3 H. 1/4 à 4 heures.	4 HEURES.
Instruction morale et religieuse.	Lecture.	Langue française.	Dîner et Récréation.	Arithmétique ou Système métrique.	Écriture.	Repos.	Lecture.	Sortie.
	Repos.							
						Histoire ou Géographie (mardi, vendredi). — Couture (lundi, mercredi). — Exercices de mémoire (samedi).		

TABEAU DE L'EMPLOI DU TEMPS.

ÉCOLES DE GARÇONS.

COURS MOYEN ET COURS SUPÉRIEUR.

A HUIT HEURES 1/2. OUVERTURE DE L'ÉCOLE. — INSPECTION DE PROPRETÉ.

Classes où le Chant et le Dessin ne sont pas enseignés :

DE 9 HEURES à 10 heures.	DE 10 HEURES à 11 heures.	DE 11 HEURES à midi.	DE MIDI à 1 heure.	DE 1 HEURE à 2 heures.	DE 2 HEURES à 3 heures.	DE 3 HEURES à 4 heures.	4 HEURES.
Instruction morale et religieuse.	Lecture. Repos.	Langue française.	Déjeuner et récréation.	Arithmétique ou Système métrique.	Écriture. — Le mercredi. dessin géométrique	Repos. Histoire et Géographie. Lundi, Mardi, Mercredi, Vendredi. Exercices de mémoire, Samedi.	Sortie.

Classes où le Chant et le Dessin sont enseignés

LE MATIN.

DE 9 à 10 h.	DE 10 à 11 h.	DE 11 à 12 h.	DE 12 à 1 h.	DE 1 à 2 h.	DE 2 à 3 h.	DE 3 à 4 h.	4 heures.
Instruction morale et religieuse.	Langue française.	Chant (1). Lundi, Mercredi, Vendredi. — Dessin. Mardi, Samedi.	Déjeuner et récréation.	Arithmé- tique ou Système métrique.	Écriture. Lundi, — Mercredi. Dessin et dessin. Vendredi. — Lecture. Mardi, Samedi.	Repos. Histoire et Géographie. Lundi, Mercredi, Vendredi. — Exercices de mémoire Samedi.	Sortie.

LE SOIR.

DE 9 à 10 h.	DE 10 à 11 h.	DE 11 à 12 h.	DE 12 à 1 h.	DE 1 à 2 h.	DE 2 à 3 h.	DE 3 à 4 h.	4 heures.
Instruction morale et religieuse.	Langue française.	Repos. Écriture. Lundi, — Mercredi. Dessin et dessin. Vendredi. — Lecture. Mardi, Samedi.	Déjeuner et récréation.	Arithmé- tique ou Système métrique.	Histoire et Géographie. Lundi, Mercredi, Vendredi. Exercices de mémoire Samedi.	Repos. Rédaction. Lundi, — Chant. Mercredi, Vendredi. — Dessin. Mardi, Samedi. (2)	Sortie.

(1) L'heure indiquée pour l'enseignement du dessin et du chant pourra être changée, selon les besoins du service, avec une approbation spéciale. L'exercice dont le chant ou le dessin aura pris la place sera reporté à l'heure indiquée pour ces matières, et le maître devra insérer cette modification sur son tableau, afin qu'elle devienne elle-même la règle.

(2) Une classe de dessin d'une durée de deux heures a lieu, en outre, tous les jeudis.

TABLEAU DE L'EMPLOI DU TEMPS

ÉCOLES DE GARÇONS

COURS ÉLÉMENTAIRE

A 8 heures 1/2, ouverture de l'École. — Inspection de propreté.

DE 9 HEURES à 10 heures.	DE 10 HEURES à 11 heures.	DE 11 HEURES à midi.	DE MIDI à 1 heure.	DE 1 HEURE à 1 h. 5/4.	DE 1 HEURE 3/4 à 2 heures 1/2.	DE 2 h. 1/2 à 3 h. 1/4.	DE 3 h. 1/4 à 4 heures.	4 HEURES.
Instruction morale et religieuse.	Lecture	Repos.	Langue française.	Déjeuner et Récréation.	Arithmétique ou Système métrique.	Écriture.	Repos	
						Histoire et Géographie (lundi, mercredi, vendredi).	Lecture.	Sortie.
						Exercices de mémoire (mardi et samedi).		

TABLEAU DE L'EMPLOI DU TEMPS ÉCOLES DE GARÇONS ET DE FILLES

Écoles n'ayant qu'un seul Maître ou une seule Maîtresse pour chaque Cours.

A 8 heures 1/2, ouverture de l'École. — Inspection de propriété.

Désignation des Cours.	DE 9 HEURES à 10 heures	DE 10 HEURES à 11 heures.	DE 11 HEURES à midi.	DE MIDI à 1 heure.	DE 1 HEURE à 2 heures.	DE 2 HEURES à 3 heures.	DE 3 HEURES à 4 heures.	4 heures.
Supérieur et moyen.	Instruction morale et religieuse.	Lecture.	Langue française.	Déjeuner et récréation.	Arithmétique ou Système métrique.	Repos.	Histoire et Géographie, Lundi, Mercredi, Vendredi.	Sortie.
Élémentaire.	Idem.	Idem.	Langue française.	Idem.	Idem.	Idem.	Histoire et Géographie. (Aide).	Idem.
							Exercices de mémoire. Mardi, Samedi.	

NOTA. — Le chant et le dessin, s'il y a lieu, et si les leçons ne peuvent être données le jeudi, de 8 heures 1/2 à midi 1/2, prendront, deux fois par semaine (le mardi et le samedi), la place des exercices indiqués pour la dernière partie de la classe du soir.

Dans les écoles de filles, les travaux à l'aiguille, quand ils ne pourront avoir lieu le jeudi ou en dehors des classes, seront enseignés le mardi et le samedi, dans la dernière partie de la classe, soit du soir, soit du matin.

TABLEAU DE L'EMPLOI DU TEMPS. ÉCOLES DE FILLES.

COURS MOYEN ET COURS SUPÉRIEUR.

A HUIT HEURES 1/2, OUVERTURE DE L'ÉCOLE. — INSPECTION DE PROPRETÉ.

Classes où le Chant et le Dessin ne sont pas enseignés.

DE 9 HEURES à 10 heures.	DE 10 HEURES à 11 heures.	DE 11 HEURES à midi.	DE MIDI à 1 heure.	DE 1 HEURE à 2 heures.	DE 2 HEURES à 3 heures.	DE 3 HEURES à 4 heures.	4 HEURES.
Instruction morale et religieuse.	Repos.	Lecture.	Langue française.	Arithmétique ou Système métrique.	Écriture. Exercices de mémoire. Mercredi.	Histoire et Géographie. Mardi, Vendredi. — Couture. Lundi, Mercredi, Samedi.	Sortie.
			Déjeuner et récréation.		Repos.		

Classes où le Chant et le Dessin sont enseignés :

LE MATIN.

DE 9 à 10 h.	DE 10 à 11 h.	DE 11 à 12 h.	DE 12 à 1 h.	DE 1 à 2 h.	DE 2 à 3 h.	DE 3 à 4 h.	Sortie. 4 heures.
Instruction morale et religieuse.	Langue française.	Repos.	Chant (1). Lundi, Mercredi, Vendredi.	Déjeuner et récréation.	Arithmé- tique, ou Système métrique.	Écriture. Lundi, Mercredi, Vendredi. — Couture. Lundi, Mercredi, Samedi.	Histoire et Géographie. Mardi, Vendredi. — Couture. Lundi, Mercredi, Samedi.

LE SOIR.

DE 9 à 10 h.	DE 10 à 11 h.	DE 11 à 12 h.	DE 12 à 1 h.	DE 1 à 2 h.	DE 2 à 3 h.	DE 3 à 4 h.	Sortie. 4 heures.
Instruction morale et religieuse.	Langue française.	Repos.	Écriture. Lundi, Mercredi, Vendredi.	Déjeuner et récréation.	Arithmé- tique, ou Système métrique.	Histoire et Géographie. Mardi, Vendredi. — Couture. Lundi, Mercredi, Samedi.	Couture Lundi, Mercredi, Vendredi. — Dessin. Mardi, Samedi.

(1) L'heure indiquée pour l'enseignement du dessin et du chant pourra être changée selon les besoins du service, avec une approbation spéciale.
 L'exercice dont le chant aura pris la place sera reporté à l'heure indiquée pour ces matières et la maîtresse devra inscrire cette modification sur son tableau, afin qu'elle devienne elle-même la règle.
 (2) L'enseignement de dessin d'ornement est donné le jeudi matin, de 8 heures à midi, dans une classe centrale, aux élèves du cours supérieur.
 (3) Une classe spéciale de couture (taille et assemblage) a lieu tous les jeudis, dans l'après-midi, de 1 h. 1/2 à 4 h. 1/2 par les élèves du cours supérieur.

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE

DES

ÉCOLES DU DÉPARTEMENT D _____

Cours élémentaire. — Cours moyen. — Cours supérieur.

DIVISION MENSUELLE DES MATIÈRES DE L'ENSEIGNEMENT.

DIRECTIONS PÉDAGOGIQUES.

Le programme mensuel de chacune des matières de l'enseignement est précédé de conseils spéciaux. Nous nous bornerons à rappeler ici quelques prescriptions générales.

La méthode recommandée à l'intelligente attention des maîtres est celle qui procède du connu à l'inconnu, du simple au composé, du facile au difficile. C'est ainsi que, par des questions bien posées et qui s'enchaînent, le maître, mettant à profit les réponses des élèves, leur fait découvrir ou développer le principe, la règle qu'il veut leur enseigner. Pour diriger leurs efforts, comme aussi pour graver plus profondément dans leur *mémoire* les notions qu'ils doivent garder, il se sert d'objets sensibles, il place sous leurs yeux les choses dont il parle, ou tout au moins la représentation, l'image de ces choses.

Toutefois cette méthode ne doit pas être exclusive. Elle est excellente avec les commençants du cours élémentaire. Dans le cours moyen et dans le cours supérieur, il est nécessaire que les élèves, affermis dans la voie des recherches, soient exercés à descendre du général au particulier, du principe aux conséquences, de la règle à l'application.

La combinaison de ces deux procédés, qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves — en même temps qu'elle contribue à former le jugement de l'enfant — répand dans les classes la variété et la vie.

Dans notre système d'organisation pédagogique, les diverses branches de l'enseignement se prêtent un mutuel secours. La leçon de lecture fournit des moyens d'étude pour l'orthographe; les expositions de vive voix et par écrit préparent aux exercices de rédaction; la mise au net des dictées peut être, par les soins que les élèves y apportent, un exercice d'écriture.

La correction des devoirs et la récitation des leçons doivent toujours avoir lieu pendant les

heures de classe auxquelles se rapportent ces devoirs et ces leçons. Toute classe de grammaire, par exemple, comprend: 1° la reproduction intelligente de la règle ou du principe qui a été expliqué par le maître dans la classe précédente; 2° la correction du devoir donné dans cette classe; 3° l'exposition de la leçon suivante; 4° les interrogations par lesquelles le maître s'assure que cette exposition a été comprise; 5° l'indication du devoir ou la dictée des exercices d'application.

Les devoirs sont toujours corrigés à l'aide du tableau noir. Le maître passe dans les tables et voit les cahiers, en même temps qu'il dirige la correction faite au tableau. Les rédactions font exception. Il est indispensable que le maître les corrige et les annote en dehors de la classe. Il en rend compte ensuite en classe, et tire des moins bonnes l'occasion d'indiquer les fautes de règles, les erreurs de faits ou de jugement qui ont été commises. Les meilleures sont lues comme modèle.

Nos différents cours sont indépendants, et chacun d'eux comprend un ensemble de connaissances complet; le développement seul varie avec le degré du cours. Les maîtres se rappelleront d'ailleurs que l'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières auxquelles il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre, dans chacune d'elles, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer.

On trouvera le développement de ces directions dans les instructions suivantes, relatives aux salles d'asile et aux écoles, et qui sont extraites du *Mémoire sur la situation de l'enseignement primaire dans le département de la Seine, en 1875.*

« La régularité de la fréquentation des classes n'est qu'une sérieuse présomption de

bonnes études. C'est seulement par les méthodes suivies... qu'on peut apprécier les progrès de l'enseignement.

..... Nous avons dit que les salles d'asile ne nous paraissaient pas produire, au point de vue de la première éducation, tout le bien qu'on en pouvait attendre.

Aux termes des décrets et règlements (décret du 21 mars 1855, art. 2; règlement du 22 mars 1855, art. 8 à 19), l'enseignement qui s'y donne est une initiation à l'enseignement de l'école. Il comprend les premiers principes de l'instruction religieuse, de la lecture, de l'écriture, du calcul verbal et du dessin linéaire; des connaissances usuelles à la portée des enfants; des ouvrages manuels appropriés à leur âge; des chants religieux; des exercices moraux et des exercices corporels.

Or, parmi les 8 à 10,000 enfants que la salle d'asile, à Paris, fournit annuellement à l'école, combien en est-il qui arrivent munis des éléments de l'instruction? À peine un cinquième. Encore, parmi ceux-là, en est-il beaucoup qui ne connaissent que le mécanisme de la lecture et du calcul. Ce qui doit être surtout le bienfait de la salle d'asile — l'éducation des sens et du raisonnement, l'éveil de l'esprit et de la conscience — est le résultat le plus rare.

Est-ce donc la méthode prescrite par nos règlements qui est défectueuse?

Depuis quelques années, l'opinion publique s'est éprise de l'institution connue sous le nom de méthode Fröbel et popularisée sous l'appellation poétique de *Jardins d'enfants*.

C'est effectivement, paraît-il, une des prescriptions de Fröbel, qu'à la classe destinée à recevoir les enfants du premier âge soient annexés des préaux plantés d'arbres et semés de parterres propres à servir de thème à des leçons d'observation sur les productions de la nature. Ce frais décor, cet enseignement distribué en plein air, au milieu des fleurs, forme pour l'imagination un riant tableau. On ne s'est pas demandé si les jours de l'année où le brouillard, la pluie, le froid, le soleil même, ne permet pas de donner la leçon dans le jardin ne sont pas bien nombreux en tous pays, et si l'est réellement possible de maintenir ces troupes d'enfants de deux à six ans, patiemment groupés autour d'une plate-bande. Pour justifier l'idée, qu'elle soit ou non celle de Fröbel, il a suffi que le système parût fournir aux enfants le moyen de retrouver, dans la cour de récréation, les couleurs, les formes, les aspects, sur lesquels Fröbel prescrivait d'exercer leurs sens en classe.

Un autre côté séduisant de l'institution, c'est la nature des procédés d'enseignement qu'elle recommande. Point de livre, point de leçon; rien qui exprime une idée de contrainte, qui ait le caractère du devoir, de la tâche, de ce qui s'appelait dans la langue latine, alors qu'elle était en usage dans nos écoles, du nom de *pensum*, mot triste et rebutant surtout dans l'acception française qu'il a prise. C'est sous la forme d'un *don* que Fröbel présente à ses élèves tout ce qui doit servir de matière à leurs exercices. Ce nom gracieux prépare l'enfant à recevoir avec plaisir les éléments du travail. Pour lui en faire mieux goûter l'attrait on lui en fait un objet de surprise. Les six *dons* qui forment la gradation de l'enseignement démonstratif de Fröbel sont successivement tirés de la boîte qui les renferme, au fur et à mesure

que la classe est devenue capable d'en pratiquer le jeu. Ainsi s'établit, entre la maîtresse et les élèves, comme un courant de confiance affectueuse et de gaieté. Fröbel a voulu que les facultés de l'enfant, cultivées avec tendresse, s'épanouissent, pour ainsi dire, sous ce rayon de bonne humeur, comme la plante naissante sous la chaleur d'un soleil de printemps. Telle serait, suivant quelques-uns, l'origine de l'appellation des *Jardins d'enfants*.

Toutefois, ce n'est là que l'originalité extérieure de la méthode; le sens véritable en est plus profond. Fröbel n'a exposé nulle part ses principes; mais il est facile de les retrouver: il suffit d'observer l'enfance, ses goûts, ses aptitudes, ses besoins.

L'enfant naît avec le goût d'observer et de connaître. La vie intérieure n'étant pas encore éveillée en lui, il appartient aux phénomènes du monde qui l'entoure: tous ses sens sont ouverts; tous les objets que son regard ou que sa main rencontrent l'attirent, l'attachent, le ravissent. Sa faculté d'attention s'épuise vite, mais elle se renouvelle sans cesse. Encore, encore, est le mot expressif qu'il répète incessamment à ceux qui lui racontent quelque histoire. Il a des trésors de confiance aveugle et de défiance naïve. Pour peu qu'on manie avec habileté, disons mieux, avec bonté, les délicats ressorts de son intelligence, on peut lui faire suivre le fil d'une démonstration d'un raisonnement, d'une idée. Dès qu'il est arrêté il interroge; et, de question en question, il arrive à pénétrer, dans la mesure de ses forces, le fond des choses. — A ce goût d'observation l'enfant joint le besoin inné de l'activité. Ce n'est pas assez qu'on lui montre les objets; il faut qu'il les touche, qu'il les manie, qu'il se les approprie. Voyez-le dans ses jeux. « Les jeux des enfants, » dit Montaigne « ne sont pas jeux, et les faut juger en eux comme leurs plus sérieuses actions. » Au besoin, ils briseront l'objet qui les enchante, pour en connaître le secret. L'enfant ne détruit d'ailleurs le plus souvent que pour essayer de rétablir. Il se plaît à construire, et ses constructions sont parfois merveilleuses de rectitude et de grâce: il est naturellement géomètre et artiste. Il a par-dessus tout une fécondité d'invention sans égale; il fait, défait, refait; c'est un créateur. — Enfin, le dernier trait qui le caractérise, c'est qu'il n'aime pas à se sentir perdu dans la foule. Il a le sentiment de sa personnalité; il veut avoir sa place à lui, son occupation à lui, son maître à lui. Admirable ressource pour celui qui saura faire sortir de ce sentiment l'idée de la responsabilité morale et la première notion du bien et du mal.

Tel est évidemment le fond des observations psychologiques qui ont inspiré à Fröbel les principes de sa méthode. Toutes les dispositions matérielles de la classe où il rassemble ses élèves, ainsi que la série des exercices auxquels il les applique, en portent la marque.

Installer l'enfant devant une table commune, mais avec son siège propre et un espace qui soit comme son domaine; exciter tout d'abord sa bonne volonté par la promesse d'un jeu intéressant; développer successivement sous ses yeux les merveilles des *dons*; — lui apprendre en premier lieu, d'après des objets sensibles exposés à son regard, balles de laines teintées et solides géométriques, à distinguer la couleur, la forme, la matière les diverses parties d'un corps, de façon

à l'habituer à voir, c'est-à-dire à saisir les aspects, les figures, les ressemblances, les différences, les rapports des choses; — lui mettre ensuite les objets en main, et lui montrer à faire avec les balles de laines teintes des rapprochements de couleurs agréables à l'œil, à figurer, avec des allumettes réunies par des boules de liège, des carrés, des angles, des triangles, à dresser des cubes en forme de croix, de pyramides, etc.; — puis, soit à l'aide de bandes de papier colorié, pliées en divers sens, croisées les unes dans les autres, tressées comme un tisserand ferait une toile, soit avec le crayon, l'exercer à reproduire, à créer des dessins représentant toutes les figures géométriques, en sorte qu'à l'habitude de l'observation s'ajoute peu à peu celle de l'invention; enfin, tandis que sa main est occupée de concert avec son intelligence, et que son besoin d'activité est satisfait, profiter de cet effort d'attention pour fixer, dans son esprit, par des questions appropriées, quelques notions précises sur les caractères et les usages des formes, en les rattachant à quelque grande idée d'ordre général simple et féconde, entremêler la leçon pratique de réflexions morales, puisées surtout dans les incidents de la classe; telle est en quelques mots, dans sa progression naturelle et dans son développement normal, la méthode Froebel.

Il est clair que les résultats d'un enseignement ainsi conduit ne peuvent être qu'excellents. Par ces procédés, en effet, la maîtresse s'empare des sens de l'enfant, elle les façonne, les rectifie, les discipline, et finalement les emploie à faire pénétrer dans son intelligence, sans autre peine que celle d'une observation sagement dirigée et appliquée avec suite à des exercices bruyants, les premiers éléments des connaissances, en même temps qu'à jeter dans sa conscience les premières assises du sens moral.

Mais ces principes si rationnels, que Froebel a eu l'insigne mérite de constituer en système, sont-ils absolument nouveaux? En les appliquant dans son établissement de Marienthal, il y a quarante ans, Froebel n'ignorait pas qu'ils avaient été introduits, cinquante ans auparavant, dans l'institut d'Yverdun, par Pestalozzi. « La base de l'instruction élémentaire de Pestalozzi, » dit un de ses disciples, « est l'intuition, qu'il regarde comme le fondement général de nos connaissances, et le moyen le plus propre à développer les forces de l'esprit humain de la manière la plus naturelle; il cherche à former le jugement de l'enfant, en parlant à ses yeux. » Antérieurement à Pestalozzi, J.-J. Rousseau n'avait-il pas écrit : « Les sens sont les premiers instruments de nos connaissances : avant d'apprendre à l'enfant à lire, il faut lui apprendre à voir? » En remontant plus haut encore, ne retrouverait-on pas dans Fénelon, dans les maîtres de Port-Royal et dans Montaigne, ces ennemis « de la science livresque », l'observation indiquée comme point de départ de toute éducation?

On serait étonné, dès lors, que la méthode prescrite dans nos premiers établissements d'instruction fût restée étrangère à une direction dont la pédagogie française a tant contribué à mettre les principes en lumière. En est-il réellement ainsi?

L'origine des salles d'asile, en France, remonte, on le sait, à 1771. Leur berceau fut une petite commune des Vosges, le Ban-de-la-Roche. C'est là que le pasteur Oberlin forma la première école à tricoter, ainsi appelée, parce que les en-

fants qui y étaient recueillis et auxquels on apprenait la prière, la lecture, le chant, le dessin et le calcul, étaient, en outre, exercés au travail manuel. Quarante ans après, un essai du même genre fut tenté en Ecosse, à New-Lamark, par un jeune ouvrier tisserand, James Buchanan, puis à Londres sous les auspices de lord Brougham, dans l'école de Brewers. Dès 1801, la pensée de l'institution avait été importée en France par Mme de Pastoret; mais l'institution n'y prit racine qu'en 1826. Un comité de dames charitables dont faisait partie Mme Millet et qui était présidé par l'abbé Desgenettes créa, dans un local dépendant de l'hospice des Ménages, la première salle d'asile. Quatre-vingts enfants, de 2 à 6 ans, y furent réunis. L'établissement était entretenu par l'administration des hospices. L'idée était féconde; il s'agissait d'en régulariser l'application. Ce fut l'honneur de M. Cochin, qui fonda, rue Saint-Hippolyte, la première salle d'asile modèle, à laquelle, par une juste reconnaissance, une ordonnance du 22 mars 1831 attacha son nom. Peu après, le législateur du 28 juin 1833 revendiqua l'institution — qui jusque-là avait eu surtout les caractères des établissements de charité — comme faisant partie de la hiérarchie des institutions d'éducation nationale, et l'ordonnance du 22 décembre 1837 consacra cette revendication. En même temps les règles qui devaient diriger les maîtres et les maîtresses étaient posées, et des comités de dames étaient chargés d'en surveiller l'observation. Enfin, après vingt ans d'applications suivies avec zèle, le décret du 21 mars 1855 et le règlement du 22 mars de la même année achevaient de déterminer avec précision le programme de l'enseignement et l'esprit de la méthode.

« Les connaissances usuelles », est-il écrit, article 13 du règlement, comprennent la division du temps, les saisons, les couleurs, le sens, les formes, la matière et l'usage des objets familiers aux enfants, des notions sur les animaux, sur les plantes, sur les industries simples, sur les éléments...; en un mot, toutes les notions élémentaires propres à former le jugement. »

L'instruction ministérielle du 16 juin 1855, commentant ce programme, et indiquant le lien qui, dans la pensée du législateur, rattachait la salle d'asile à l'école, disait : « Quand toutes les salles d'asile donneront le salutaire exemple de la méthode régulière et rationnelle par laquelle le jugement est exercé, l'intelligence éveillée, le sens moral affermi, toutes les facultés mises en jeu, les écoles primaires elles-mêmes participeront des résultats qui se seront manifestés au-dessous d'elles; au développement des premières correspondra nécessairement l'élévation des secondes. Comment admettre qu'en regard des excellents procédés usités dans l'asile, la routine et l'imperfection des méthodes puisse se perpétuer dans l'école? Le progrès de l'une est donc le point de départ et la cause la plus active du progrès de l'autre; et c'est en ce sens que, selon les termes de la circulaire du 31 octobre 1854, les salles d'asile doivent être considérées désormais comme la base de tout notre système d'enseignement primaire. »

En même temps, les excellents procédés auxquels l'instruction fait allusion étaient écrits dans le *Manuel des salles d'asile* de M. Cochin. « On peut, avec une simple feuille de papier, disait l'auteur, figurer des lignes, des angles, des triangles et des polygones. On plie une feuille de pa-

pier en deux ; le pli forme une ligne droite. La même feuille se plie de manière à former à volonté des angles droits, aigus ou obtus. Avec une feuille de papier pliée à angle droit, on fait comprendre l'usage de l'équerre. On lui donne aussi et successivement la forme d'un triangle, d'un carré, d'un rectangle, d'un losange, d'un trapèze, des divers polygones, et l'on a soin d'indiquer les divers caractères qui forment la définition de ces figures et les distinguent les unes des autres. Quant aux lignes courbes et aux surfaces curvilignes, on peut aussi les tracer, soit sur la planche noire, soit sur le papier, et familiariser les enfants, tant avec les opérations de tracé, qu'avec leurs résultats. On peut également placer sous leurs yeux la figure des solides en bois ou en carton, pour leur en donner une idée exacte... » Effacez de ces conseils, adressés d'ailleurs exclusivement aux maîtres, quelques mots d'un caractère trop technique, y a-t-il dans les procédés de Fröbel quelque chose qu'ils ne contiennent ?

L'analogie est plus frappante encore si l'on remonte à travers la tradition française jusqu'aux premiers établissements d'Oberlin.

C'est à Salomé Witter, sa digne compagne, bientôt secondée par une autre femme non moins dévouée, Louise Scheppler, qu'Oberlin avait confié la surveillance de ses écoles à tricoter. Le matin, la leçon était faite dans la classe. Le soir, dès que la saison le permettait, elle se donnait à travers champs. Les maîtresses portaient le nom de conductrices. Chemin faisant, on enseignait aux enfants le nom et les vertus des plantes ; on les faisait observer, réfléchir, raisonner à propos des phénomènes les plus simples de la nature ; on ouvrait leur intelligence, à la première notion des grandes lois de la vie universelle, leur cœur à l'amour du prochain et au respect de Dieu. La promenade sagement réglée fortifiait les corps ; l'ordre qui y régnait habitait les caractères à la discipline ; et l'enfant rentrait avec une provision de santé, d'observations utiles et de bons sentiments. Les classes dirigées avec ce charme si simple et ce sens si pratique par Salomé Witter et par Louise Scheppler ne méritaient-elles pas les premières le nom de *Jardins d'enfants* ?

Si telles sont la règle et la tradition de notre enseignement, d'où vient qu'aujourd'hui les résultats en sont insuffisants ?

Des causes diverses permettent de l'expliquer.

La première doit être cherchée peut-être dans le succès même de l'institution des salles d'asile. Plusieurs de nos établissements, très appréciés des familles, reçoivent jusqu'à 250, 300, 400 enfants. De telles agglomérations exigent des vaisseaux de classe immenses, et les lois de l'hygiène sont ici en désaccord avec les possibilités de l'enseignement. Il faut que nos maîtresses emplissent de leur voix ces vastes salles. Le claquoir et le sifflet peuvent suppléer à leur organe, pour imposer le silence et régler les mouvements d'ensemble. Mais il s'agit de parler, de chanter, de faire la leçon, dans ces espaces sonores et devant ce flot toujours plus ou moins mouvant et murmurant. Les règlements, sans doute, prescrivent qu'une maîtresse ne soit jamais seule, afin que l'une surveille, pendant que l'autre enseigne. Pour être partagée, la fatigue n'en reste pas moins, dans ces conditions, au-dessus des forces humaines. Les plus robustes y perdent la santé ; nous en avons plus d'un exemple.

Ces déplorables conditions sont aujourd'hui, il est vrai, devenues rares. Mais là où les dimensions des locaux se prêtent mieux à l'enseignement, une autre cause en rend le succès difficile. La leçon doit embrasser à la fois tous les enfants de la salle d'asile, les plus jeunes et les plus âgés, les vétérans et les nouveaux, ceux de 2 ans et ceux de 6 ans, ceux qui sont à la veille de passer à l'école et ceux qui, le matin, n'avaient pas encore quitté les bras de leurs mères. Dans ce mélange d'élèves, quelle peut être la direction de l'éducation, ou pour limiter la difficulté, quel sera le ton de la leçon ? Il faudra tour à tour l'élever et l'abaisser, chercher les accès divers de ces petites intelligences si diverses, atteindre surtout le cœur, profiter d'un bon exemple ou d'une faute pour mêler à l'enseignement pratique quelque règle de morale, provoquer sans tumulte des réponses communes, multiplier les questions individuelles, répandre, en un mot, sur le sujet traité, à force de tact et de ressources, le mouvement et la vie. Quelques-unes de nos plus anciennes maîtresses y réussissent. C'est chez elles le fruit d'une expérience consommée ; c'est aussi l'effet d'un dévouement que les années semblent rajeunir ; elles ont le secret de l'enseignement de la salle d'asile parce qu'elles en ont l'âme.

Mais ces dons de nature sont le propre d'une élite, et ce n'est pas sur les exceptions, toujours peu nombreuses, qu'il y a lieu de se régler, lorsqu'il s'agit d'une institution comprenant plus de cent établissements.

Entrez dans une salle d'asile, même dans une de celles qui sont convenablement dirigées : vous y trouverez des enfants propres, polis, silencieux autant que le comporte leur âge, bien disciplinés en un mot, et c'est un excellent commencement d'éducation. Mais examinez leur attitude : ils ne savent sur qui ils doivent porter leurs yeux, sur la maîtresse qui parle ou sur celle qui surveille. Leur regard, de quelque façon qu'il se fixe, est à la fois tendu et vague. Si une question est posée, les plus grands, les moniteurs répondent ; quelques-uns des plus jeunes, les mieux doués, profitent de la réponse qu'ils ont comprise, et la répètent ; les autres, ouvrant la bouche reproduisent le mot ; mais il est évident que ce mot ne leur dit rien ; il y a là un effort d'attention sans profit.

La maîtresse elle-même, sentant bien que, dans cette masse d'enfants, elle en touche à peine quelques-uns, est froide et languissante. Elle fait la leçon, comme les enfants l'écoutent. Descendant trop bas ou s'élevant trop haut, se perdant dans une phraséologie, toujours la même pour les mêmes sujets et dépourvue pour elle comme pour les enfants de nouveauté et d'intérêt, elle en arrive, après quelques temps d'expérience sans succès, à remplir comme elle peut, les heures de la journée, suivant les prescriptions du règlement ; mais à la vérité, elle n'utilise pas ce temps si précieux pour la première éducation de l'enfance.

Ce qui nuit plus encore peut-être au progrès que l'absolue disproportion d'âge et d'intelligence des élèves réunis dans la même classe, c'est que leur rôle y est purement passif. — A part la leçon d'écriture, où l'enfant fait usage de ses doigts et quel usage ! — tout le travail de la journée se borne à vous écouter.

Le matériel même de la classe est disposé en vue de cette discipline. On sait qu'il se com-

pose d'une estrade formée de gradins — cinq au moins, dix au plus — remplissant le fond de la salle — et de trois rangées de bancs fixés le long des parois. Les enfants sont tour à tour assis sur ces gradins ou sur ces bancs, serrés les uns contre les autres, le plus souvent les mains tendues derrière le dos, la tête en avant, sans appui. Lorsqu'ils sont appelés à écrire, on leur remet une ardoise qu'ils doivent tenir sur leurs genoux. Dans tous les établissements d'instruction publique, on a, depuis quelques années corrigé, même pour des enfants d'un âge plus avancé, cette disposition si funeste à la santé; on a garni les gradins d'un dossier et d'un support, qui, lorsqu'ils travaillent, leur sert de tablette. Combien cet aménagement ne paraîtrait-il pas plus nécessaire encore dans les salles d'asile ! C'est assurément l'une des supériorités incontestables de la méthode Fröbel, que l'organisation matérielle à laquelle elle se prête, disons mieux, à laquelle elle oblige.

Telles sont les principales causes qui nous semblent rendre raison de l'insuffisance des résultats de l'enseignement de nos salles d'asile.

Hâtons-nous de le dire, aucun de ces défauts n'est irrémédiable.

Accomplissant un vœu que nous avons plus d'une fois exprimé, le ministre de l'instruction publique vient de modifier la durée des cours de l'Ecole pratique des salles d'asile (1), et nous devons espérer que les maîtresses nous arriveront non seulement plus instruites, mais — ce qui importe davantage — mieux initiées aux méthodes d'enseignement.

En attendant que l'autorité supérieure ait révisé les autres règlements dans ce qu'ils ont de perfectible, il suffit, pour mieux faire, de se mieux diriger d'après l'esprit qui les a inspirés.

C'est la voie dans laquelle nous sommes entrés. Aucune de nos salles d'asile nouvelles ne comprend plus de 125 à 150 places. En outre, nos bonnes maîtresses, se partageant la tâche avec intelligence et sans se départir de leurs devoirs communs, s'occupent plus particulièrement, l'une des enfants de 2 à 4 ans, l'autre des enfants de 4 à 6 ans. Enfin, au point de vue de l'organisation matérielle, déjà dans quelques établissements, les petites tables fournies pour le repas des enfants servent de tables d'exercices, les bancs latéraux sont garnis de dossiers; et rien n'empêche qu'on adapte aux gradins quelque appareil qui les approprie davantage aux exigences de la santé, sans dénaturer le caractère des leçons de l'estrade, sans nuire surtout aux facilités de circulation qui sont une des conditions essentielles de l'application de nos règlements.

En persévérant dans cette voie d'améliorations conformes aux principes des programmes du 22 décembre 1837 et du 22 mars 1855, nous pouvons obtenir d'aussi bons résultats que les *Jardins d'enfants*, et de meilleurs peut-être.

La méthode Fröbel prête, en effet, à certaines exagérations, comme toute conception systématique. Les exercices gradués des six dons sont excellents, pourvu qu'on n'en pousse pas trop loin l'application. A l'Exposition universelle de Vienne, divers établissements de l'Allemagne avaient exposé comme produit de travail des *Jardins d'enfants* de véritables merveilles de constructions — chaises, paniers, fleurs, vases, objets de toutes sortes — agencées à l'aide de baguettes, de bandes

de papier colorié, de terre glaise. Ou ces constructions charmantes étaient l'œuvre des enfants, et alors, en vérité, ils étaient, dès ce moment, en possession d'une profession; ou bien, comme il est plus vraisemblable, les travaux avaient été perfectionnés par les maîtresses, et leur perfection même était l'indice d'une préoccupation fâcheuse. On se rendait mieux compte encore de ce raffinement devant la vitrine qui contenait un spécimen des épreuves imposées aux élèves des écoles normales des *Jardins d'enfants*. Il y avait là des fleurs de papier particulièrement, qui faisaient penser au *chef-d'œuvre* de nos anciennes corporations. Les exercices de Fröbel, très propres à occuper l'ingénieuse activité de l'enfant, ne sont utiles qu'à la condition de rester des exercices préparatoires à l'étude des éléments qui sont le fondement de toute éducation.

Une exagération d'un autre genre est à craindre dans les procédés que Fröbel recommande, je veux parler de l'abus du vocabulaire géométrique. En apprenant aux enfants à distinguer les formes des corps, on est naturellement amené à leur parler le langage créé pour la définition de ces corps. Or, s'il est utile et possible qu'un enfant retienne, avec la vue de l'image, le mot qui désigne un point, une ligne, un angle, il y a de grandes chances pour qu'on ne fasse qu'embarrasser sa langue et son cerveau, en lui parlant de triangle rectangle, de triangle isocèle, de pentagone, d'hexagone, de parallélogramme, de parallépipède, etc. Et c'est là, on ne peut se le dissimuler d'après les livres qui contiennent le meilleur et le plus pur de la doctrine, c'est à cet excès qu'il faut conduire une indiscrete application de la méthode.

Ce qui est plus grave encore que l'abus du vocabulaire géométrique, c'est la prédominance de l'esprit scientifique que cette forme d'enseignement suppose, et que certains disciples de Fröbel tendent à développer fort au delà de la mesure fixée par le maître. L'humanité, qui respire tout entière dans chacun de ces petits êtres confiés à nos soins, vit aussi de sentiments; les démonstrations mathématiques ne sauraient lui suffire. Or, l'application exclusive de la méthode géométrique court le risque de dessécher, chez l'enfant, ces sources du sentiment, si vives, si fraîches, si pures, qu'il faut féconder, en les dirigeant, bien loin de les tarir.

Le père Girard raconte que, dans une visite à l'école d'Yverdon, il fit à Pestalozzi l'observation que les mathématiques exerçaient chez lui un empire dont il redoutait les résultats. « Là-dessus, dit-il, Pestalozzi me répondit vivement, à sa manière : « C'est que je veux que mes enfants ne croient rien que ce qui pourra leur être démontré comme deux et deux font quatre. » Ma réponse fut dans le même genre : « En ce cas, si j'avais trente fils, je ne vous en confierais pas un; car il vous serait impossible de lui démontrer, comme deux et deux font quatre, que je suis son père et que j'ai à lui commander. » Ceci amena, ajoute le père Girard, une explication sur l'exagération qui lui était échappée, ce qui n'était pas rare chez cet homme de génie et de feu, et nous finîmes par nous entendre. »

Comme le père Girard, et comme Pestalozzi, Fröbel conciliait dans sa méthode le développement du sens moral avec l'éducation des sens; mais la nouveauté relative de ses prescriptions consistant dans la préconisation de l'emploi de ces

(1) Arrêté du 30 juillet 1875.

figures géométriques pour les premiers exercices de démonstration, certains disciples, plus zélés qu'éclairés, ont altéré la doctrine en forçant l'application des principes sur lesquels elle repose, ou du moins en s'attachant trop à quelques-uns d'entre eux.

La méthode française nous permet d'échapper à ces excès. Elle prescrit l'observation des couleurs et des formes et les constructions géométriques les plus simples, comme premier moyen d'éducation, en même temps que comme distraction profitable à l'intelligence de l'enfant; mais elle fait la part de la culture des sentiments. Elle sait aussi que le temps presse, que les enfants qu'on nous donne ne tarderont pas à nous échapper; elle se préoccupe donc de l'étude des éléments de la lecture, de l'écriture et du calcul, comme du prolongement normal, pour ainsi dire, des exercices préliminaires d'observation et d'invention recommandés par Fröbel, comme du but que doit atteindre l'enseignement de la salle d'asile pour être une efficace préparation à celui de l'école.

Est-ce aller trop loin, comme il y a quelques années on a paru le craindre? Nous ne le pensons pas.

En effet, ce que les programmes du 22 mars 1855 comprennent sous le nom de « figures géométriques élémentaires et de petits dessins au trait », qu'est-ce autre chose qu'un premier exercice d'écriture? On l'a dit plus d'une fois : une lettre est une figure de convention qui ne rappelle à l'enfant rien de ce qui l'entoure, tandis qu'il n'a qu'à jeter les yeux autour de lui pour voir une ligne, un angle, un carré, un cercle; et dès que sa main a pris l'habitude de tracer exactement ces images simples dont il se rend compte, il arrive vite et bien à reproduire ces autres images, plus compliquées, du *b* du *c* du *d* dont on lui a enseigné l'énonciation. Pour prendre un autre exemple, le calcul mental, que prescrivent aussi nos règlements et qui paraît chose si abstraite, conséquemment si difficile pour l'enfant qu'on y applique de prime-saut, devient l'exercice le plus aisé, en même temps que le plus fortifiant pour son intelligence naissante, s'il a été préparé comme il convient. « En quelque étude que ce puisse être, a dit J.-J. Rousseau, sans l'idée nette des choses représentées, les signes représentants ne sont rien. » Qu'est-ce, effectivement, qu'un 2, un 3, un 4 pour celui, quel qu'il soit, sous les yeux duquel on place tout d'abord ces signes sans explication préalable? Une forme d'écriture hiéroglyphique. Mais si l'enfant a commencé par voir dénombrer des objets réels — fiches, cailloux, jetons; — s'il les a surtout maniés et dénombrés lui-même — et sous ce rapport, notre appareil du boulier-compteur, qui reste entre les mains de la maîtresse, ne vaudra jamais un jeu de fiches mis à la disposition de l'enfant — si, dis-je, il est habitué à opérer sur ces quantités d'objets réels, des additions, des retranchements, lorsqu'un exercice de calcul mental lui sera proposé, son esprit se reportera immédiatement aux quantités qu'il a touchées et modifiées, et il résoudra la question abstraite d'après les opérations concrètes qu'il aura faites : pour lui, calculer de cette façon, ce sera encore voir.

En conduisant l'enseignement des salles d'asile jusqu'à ces résultats, la méthode française est donc plus logique que la méthode Fröbel, et elle peut être plus féconde, si elle est bien appliquée.

Empruntons à Fröbel ce que ses principes ont de philosophique, ses procédés d'ingénieux; approprions-nous ce que son système d'organisation matérielle a de sensé. Mais n'oublions pas que nous avons moins à faire autrement que nous ne faisons, qu'à faire mieux avec nos propres règles; qu'il s'agit avant tout de donner à l'enfant, dans la classe, la part d'activité raisonnée, qui est l'attrait en même temps que l'aiguillon de l'étude. A tout âge, mais à cet âge plus qu'à tout autre, l'esprit se lasse, se détache, se dégoûte d'un enseignement purement oral.

Nous en avons déjà fait une première et heureuse expérience. Dans les établissements où, avec l'autorisation du conseil départemental de l'instruction publique, nous avons introduit les procédés de Fröbel, adaptés aux prescriptions de nos programmes, l'effet a été marqué sur le zèle des élèves, comme sur celui des maîtresses.

Sur les maîtresses d'abord. Nous n'avons pas à le cacher : malgré la vigilance de l'inspection et le dévouement des dames patronesses, le sentiment du devoir s'est un peu affaibli dans le personnel des salles d'asile, à l'exception d'un certain nombre de directrices qui sont l'honneur de l'ancienne école. On abrège la durée des exercices; on diffère l'heure de l'entrée, on devance celle de la sortie; on compose avec les règlements pour se ménager tous les loisirs qui ne sont pas absolument interdits. Or, la raison de ces défaillances, c'est en grande partie, la difficulté d'arriver, avec un trop grand nombre d'enfants, à de bons résultats. Là où la méthode Fröbel a pu être appliquée, chaque maîtresse ayant sa tâche propre, l'une avec les enfants plus jeunes, l'autre avec les plus âgés, l'ardeur s'est ranimée. On a préparé son enseignement; on a envisagé le but à atteindre; en un mot, on a retrouvé l'intérêt; et du jour où l'intérêt est rentré dans une classe, on peut être sûr que les leçons porteront leurs fruits.

Les élèves, de leur côté, ont profité davantage, par cela seul qu'ils étaient, non pas plus occupés, mais occupés d'une façon mieux appropriée à leurs aptitudes. Car il ne faut pas s'y tromper : l'objet d'un enseignement ainsi dirigé n'est pas de provoquer le labeur et l'effort; loin de là : il a simplement pour effet de mettre en œuvre les ressources infinies d'utile activité que l'enfant porte en soi. Le désœuvrement lui pèse. Ces exercices heureusement choisis, habilement variés, coupés d'ailleurs par des intervalles de repos ou par des mouvements gymnastiques, le distraient en même temps qu'ils l'instruisent. Dans ces conditions, il n'est pas jusqu'aux petites leçons de morale familière qui ne trouvent en lui un accès plus facile, une conscience plus nette, un cœur plus ouvert. On peut espérer dès lors qu'il sortira de la salle d'asile, muni des éléments de l'instruction, et ce qui vaut encore mieux, en possession de ses petites facultés, grâce à l'habitude prise de l'observation et du raisonnement, presque assuré ainsi d'échapper aux premières difficultés de l'étude proprement dite, à ces dégoûts qui sont l'écueil de l'école, et qui, le plus souvent, ne tiennent qu'à l'impossibilité de suivre un enseignement.

C'est une sorte d'axiome pédagogique qu'ausculté qu'un enfant est maître de son alphabet, il est sauvé. Cela ne signifie pas seulement qu'avec l'intelligence de l'alphabet, l'enfant tient en main la clef de tout le reste; cela veut dire qu'il est capable d'attention, d'analyse, conséquemment de

progrès. Quel bénéfice, s'il pouvait, dès le premier jour, donner à l'étude des matières fondamentales de l'instruction primaire les longs mois de la première année d'école absorbés d'ordinaire par l'initiation à la lecture, initiation toujours d'autant plus laborieuse qu'elle a été plus retardée; quel bénéfice surtout pour l'éducation qui profiterait de ce que l'instruction proprement dite laisserait d'aisance dans le cadre des programmes à remplir!

L'école est prête à recueillir ces résultats.

La première chose que nous avons dû chercher à obtenir, au point de vue de la direction de l'enseignement, c'était une bonne distribution des classes. Comme dans toute œuvre sérieuse, il a fallu des années pour établir les bases de l'organisation pédagogique qui est aujourd'hui notre règle. Ces bases sont aujourd'hui bien posées, et il en est résulté des progrès appréciables dans la direction de l'enseignement.

Sans doute, nous avons encore à combattre sur plus d'un point la routine des vieilles habitudes et les procédés mécaniques. Rien n'est plus difficile à déraciner que les idées fausses, même chez un personnel intelligent et dévoué.

Dans certaines classes du cours moyen et du cours supérieur, les longs devoirs, les exercices compliqués, les pages de verbe et d'analyse, les leçons démesurées trouvent encore des partisans aveugles ou complaisants; complaisants, ai-je dit, car il en est qui ne font que céder aux desirs des familles pour lesquelles il faut que l'enfant soit matériellement occupé et qui trouvent toujours qu'il n'a jamais trop à faire.

Dans le cours élémentaire, c'est parfois la tendance opposée. On réduirait volontiers tout l'enseignement à l'exercice de la lecture. Or, n'est-ce pas méconnaître absolument la nature mobile et curieuse de l'enfant que de le tenir, chaque jour et tout le jour, attaché, comme par une courte chaîne, à l'étude de l'alphabet? Rien ne peut plus sûrement arrêter le progrès de la lecture elle-même. S'il est un principe pédagogique bien établi, c'est que la variété des exercices, maintenue dans une sage mesure, est pour l'intelligence stimulante le plus actif en même temps qu'une distraction salutaire. Montaigne voulait que l'enfant prit de bonne heure l'habitude des voyages; c'était, selon lui, le moyen de donner à son esprit la souplesse et l'étendue; que si les horizons qui passent ainsi devant ses yeux ne s'y fixent pas tout d'abord, disait-il, revenu plus tard dans les mêmes lieux, l'impression sera d'autant plus forte qu'elle éveillera un souvenir. Les connaissances élémentaires, très simples, de langue, de calcul, de géographie, d'histoire, sont, en quelque sorte, pour les élèves de nos petites classes ce qu'était le premier voyage pour l'élève de Montaigne: elles leur ouvrent l'esprit. Elles y font pénétrer un peu de vie et de soleil; elles laissent, plus ou moins, dans son intelligence, sous forme de descriptions, de récits, de tableaux, d'explications familières, quelques images, quelques idées, qui, plus tard, achèveront de s'y graver.

On ne saurait trop le redire: les classes élémentaires de l'école ont besoin d'animation et de mouvement, comme la salle d'asile avec laquelle elles ont tant d'analogie. Il faut en bannir la monotonie et l'ennui, les pires ennemis de l'enseignement. Aussi voudrions-nous qu'elles fussent toujours dirigées par des maîtres d'élite. Par une prévision très regrettable, ceux qui en sont chargés

se croient déshérités, comme s'ils n'avaient pas, en réalité, la tâche la plus importante, comme si l'avenir de l'enfant dans ses études ne dépendait pas des débuts!

...Mais si, à tous les degrés et surtout au degré élémentaire, une surveillance incessante est nécessaire pour corriger les mauvais errements et prévenir les déviations, il n'est que juste de le constater, en général, on comprend de mieux en mieux que la routine est inféconde et fastidieuse. On reconnaît chaque jour davantage que les devoirs qui ne servent qu'à tenir l'enfant en place, comme on dit, soit à l'école, soit à la maison, ne font qu'écraser et abâtardir son esprit; que si la mémoire est un instrument précieux, on risque d'en fausser les ressorts, en la chargeant outre mesure; bien plus, qu'on aboutirait à en stériliser l'effort, en n'appelant pas perpétuellement à son aide l'intelligence, qui, seule, peut conserver fidèle et durable l'empreinte des faits, des règles ou des idées; que partout où le maître peut suppléer au livre, la parole du maître vaut mieux que l'enseignement muet du livre, et que jamais l'enseignement du livre ne peut se passer du commentaire vivant du maître. On tient le *Journal de classe* avec plus de soin, on prépare ses textes, on les choisit, on s'applique à suivre la voie tracée par le plan d'études. Une leçon ne consiste plus dans un morceau appris par cœur et récité à tour de rôle devant la chaire du maître. L'instituteur expose, commente, met l'enfant en demeure de reproduire l'explication donnée; la vie circule dans les bancs sous la forme d'interrogations individuelles ou de questions individuelles ou de questions collectives; le tableau noir, les cartes, achèvent de rendre la démonstration sensible aux yeux et de répandre sur les exercices l'intérêt et la lumière; en un mot, on peut dire qu'il commence à y avoir dans nos écoles un enseignement.

C'est le progrès commun à tous les pays civilisés. Partout, depuis quelques années, l'instruction primaire s'étend et s'élève. Il ne s'agit plus seulement d'apprendre à lire et à compter. Cette étroite formule a fait place à une définition large et généreuse, « L'école, dit la loi autrichienne du 16 mai 1869, a pour but de donner aux enfants la culture morale et religieuse, de développer leurs facultés intellectuelles, de les munir des connaissances nécessaires pour leur progrès ultérieur dans la vie, enfin de commencer l'éducation qui fera d'eux des hommes de bien et des membres utiles de la société. » Toutes les législations récemment modifiées sont pénétrées du même esprit. On veut que l'instruction primaire donne des clartés de tout, et en même temps on veut fortifier ce qu'en Allemagne on appelle sa force éducative.

Ce double caractère exige un redoublement d'efforts dans la direction de l'enseignement.

A tous les degrés des études, la grande difficulté, c'est de trouver le point exact du développement qui convient à l'âge, à la nature, aux besoins des élèves; et, ce point reconnu, d'y concentrer la lumière.

Lorsque le législateur, en France, a compris dans le programme obligatoire des écoles les éléments de la langue française, les éléments de l'histoire et de la géographie, le calcul, etc., assurément il n'entendait pas que chacune de ces matières fût aussi approfondie qu'elle doit l'être dans les collèges: mais il n'a pas voulu non plus qu'aucune

d'elles fût tronquée. Tout se tient dans l'esprit, il n'est pas d'enseignement, quel qu'en soit le degré, qui puisse être fructueux, s'il n'embrasse l'ensemble des opérations fondamentales, des grandes règles, des faits essentiels qui en font une sorte d'organisme.

Pour préciser par des exemples, conçoit-on le calcul sans les quatre opérations qui permettent d'envisager les quantités suivant les diverses combinaisons qu'il est dans la nature des choses de revêtir ? Conçoit-on un enseignement de l'histoire de France qui ne touche à tous les grands faits de notre développement national, de façon à donner à l'élève une idée juste du laborieux enlacement de la patrie française ? Aujourd'hui que le commerce et l'industrie ont pris dans le monde une place prépondérante, quelle serait l'utilité de la géographie, si aux éléments de la géographie physique et de la géographie historique ne venaient se joindre quelques notions sur les produits naturels ou fabriqués des divers pays ? Que serait enfin une étude de la langue qui ne serait pas conduite jusqu'à l'étude logique de la proposition, laquelle seule permet de saisir les rapports des développements d'une pensée ? Toutes les matières de l'enseignement ont leur unité nécessaire ; on n'en saurait retrancher une partie essentielle, sans frapper de stérilité toutes les autres. Que d'ignorances ne rencontre-t-on pas encore aujourd'hui dans les classes populaires, qui tiennent uniquement à une de ces lacunes ! Je n'avais jamais été jusqu'à la division, nous disait un adulte de plus de quarante ans, qui était venu se remettre sur les bancs pour apprendre le calcul, et me trouvant toujours arrêté dans les comptes qui nécessitaient l'application des quatre règles, j'avais fini par oublier les trois premières.

Mais s'il n'est point d'enseignement qui puisse être fécond, s'il ne comprend l'ensemble logique des matières auxquelles il se rapporte, et si les programmes des leçons n'en marquent tous les points importants comme des jalons font une route bien tracée, de même, pour produire des fruits durables, il faut que les développements que comporte cet ensemble soient maintenus dans la juste mesure, et que, par une saine application des procédés pédagogiques, on s'efforce d'y répandre la clarté appropriée.

Nous l'avons souvent répété, et nos bons maîtres le savent comme nous, l'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières auxquelles il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. Ils savent qu'en histoire, c'est la trame solide des grands événements et des idées génératrices qu'il y a lieu de graver dans l'intelligence des enfants, sans se perdre dans le détail des faits accessoires et des considérations secondaires ; — qu'en géographie, un mot expressif suffit pour fixer dans l'esprit le caractère des productions de tel ou tel pays et que le trésor des observations accumulées par l'économie politique appartient à un autre ordre d'enseignement ; — que si la grammaire admet, dans l'étude de la proposition, des nuances infinies, il suffit que l'enfant se rende compte des rapports de la proposition principale avec la proposition subordonnée et avec la proposition incidente : que c'est là pour lui toute la science ; que, s'il la possède bien, en même temps qu'il aura compris la logique

fondamentale de sa langue, il saura suffisamment appliquer les rapports de construction qui lui donneront le moyen d'exprimer ses idées clairement pour les autres comme pour lui-même.

Dans son grand projet de réforme de la langue, Fénelon, se défiant des savants, ne voulait pas d'une grammaire « trop curieuse et trop remplie de préceptes ». « Il me semble, disait-il, qu'il faut se borner à une méthode courte et facile. » Courte et facile, tel est le double caractère dans lequel nous résumerions volontiers les principes de la méthode propre à l'enseignement primaire.

Courte, disons-nous, non pas sèche. La brièveté n'est pas la sécheresse. L'enseignement a besoin d'être abondant pour nourrir l'esprit de l'enfant ; mais c'est l'abondance des traits bien choisis qui seule est nourrissante. Tout ce qui déborde la capacité du vase à remplir, fût-il excellent, est perdu.

De même la facilité, entendue comme le voulait Fénelon, est exclusive de toute idée de diffusion et d'à peu près, rien ne rebutant plus l'esprit de l'enfant que le manque de précision. Au surplus, Fénelon a défini lui-même la méthode « facile » qu'il recommandait. « Le grand point, dit-il, est de mettre une personne le plus tôt qu'on peut dans l'application des règles par un fréquent usage. »

L'abstraction, en effet, est l'écueil de l'école, tandis que les exercices pratiques, les applications usuelles, les démonstrations simples et familières, sont son âme et sa vie. Nous abusons des livres. En Allemagne et en Suisse, les enfants n'ont qu'un livre, un seul, le Livre de lecture (Lesebuch), que le maître explique et qui pour l'enfant est surtout un guide. Nous avons, nous, autant de livres que nous comptons de facultés d'enseignement ; et chacun de ces livres est un manuel complet. Rien n'est laissé à l'initiative du maître ou à l'invention de l'élève. La partie didactique particulièrement nous semble dépasser la mesure. Ce n'est pas que nous pensions exclure de l'école les explications dogmatiques. Il faut de la théorie en toute chose, c'est-à-dire des règles qui permettent à l'esprit de retrouver son chemin dans les applications. Avec les enfants les plus jeunes, c'est des applications qu'on doit faire sortir la règle ; avec les plus avancés, on pourra descendre de la règle aux applications : les deux procédés sont nécessaires à la gymnastique de l'esprit. Mais à tous les degrés, que la règle précède ou qu'elle suive, elle doit toujours se traduire en applications. C'est sur les applications que l'élève de l'école primaire peut être le plus efficacement exercé à raisonner. Sur le terrain solide des problèmes de la vie quotidienne et des questions de langue usuelle, l'enfant, soutenu par le sens de la réalité, devient vite capable de suivre la marche logique d'une démonstration ; par cela seul que les choses qu'on lui propose en exemple lui sont connues, il s'y intéresse et il arrive même à devancer le pas du maître.

Dans les matières qui ne comportent pas d'applications proprement dites, « la méthode facile » consiste à procéder familièrement du simple au composé, du connu à l'inconnu. Quand tous les pédagogues recommandent à l'envi de commencer la géographie par l'étude topographique de la classe, de l'école, de la commune, du canton c'est qu'ils ont appris par l'expérience que, lorsque l'élève a été mis en possession de l'espace où il vit, il reporte plus aisément au dehors, au fur

et à mesure que son horizon s'agrandit, les idées de position, de distance, etc., que l'examen de la classe et des lieux environnants lui a fait concevoir. L'histoire elle-même peut, dans une certaine mesure, être ramenée à une conception qui la rapproche, sans l'abaisser, de la portée des enfants. Pascal disait, dans son noble et philosophique langage, que l'humanité est un grand être qui vit et se développe perpétuellement. Rollin comparait plus simplement un pays à une famille. C'est dans cet esprit qu'en Allemagne l'histoire est enseignée aux enfants : on en a fait surtout une école de patriotisme.

Ce n'est pas seulement parce que l'enseignement distribué dans cette mesure « courte » et présenté sous cette forme « facile » est plus accessible à l'enfant, qu'il est le seul qui lui convienne ; c'est aussi parce qu'il est le seul qui, dans le court espace de temps qui nous est imparti, permette de former en lui le jugement, le sens moral.

Ce que l'élève doit emporter de l'école avec le petit bagage de notions pratiques qu'il s'y fait, c'est un ensemble de facultés exercées, un esprit juste, un cœur droit, en un mot, suivant l'expression de Montaigne, « une teste bien faicte plus tost encore que bien pleine. »

Or le moyen de « forger la teste » de l'enfant, « en la meublant », c'est de le faire incessamment réfléchir, raisonner, trouver, parler, si bien qu'il arrive à s'instruire en partie lui-même. Ainsi peut-on espérer de donner à l'enseignement, avec l'attrait qu'il doit avoir, la profondeur sans laquelle aucun souvenir ne saurait subsister. Montaigne, sans doute, traçait ses règles pour le précepteur d'un enfant de grande maison. Mais, en matière d'éducation, dès qu'une règle est bonne, l'esprit en est partout applicable ; et c'est l'avantage de l'enseignement public que, dans les classes bien organisées, les enfants, par leurs réponses, s'éclairent, se dirigent, s'enseignent, pour ainsi dire, les uns les autres.

Malheureusement, sur ce point, l'inexpérience de nos maîtres les plus dévoués, des plus jeunes surtout, trahit souvent leur bon vouloir. Ils craignent de n'en vouloir point assez dire. Ce n'est, sans doute, que l'excès d'une qualité qui est toujours rare, parce qu'elle suppose l'effort ; mais c'est une qualité qu'il faut régler. Ce que l'enseignement doit avoir pour objet, c'est de provoquer, pour ainsi dire, l'esprit des enfants. Une fois qu'ils ont été mis sur la voie, il ne s'agit plus que de les suivre, de les stimuler doucement, de les ramener s'ils s'égarent, en leur laissant toujours, autant qu'il est possible, la peine et la satisfaction de découvrir ce qu'on leur demande. Rien n'est plus funeste que les questionnaires qui fournissent la demande et la réponse toutes faites. On croit trouver un aide dans ces invariables nomenclatures, parce qu'elles favorisent la paresse. La monotonie qu'elles jettent dans l'enseignement est un bien autre obstacle au progrès. Ce sont les réponses des élèves qui doivent engendrer les questions. Que les enfants s'habituent à justifier tout ce qu'ils avancent, à s'exprimer librement dans leur propre langage ; c'est le seul moyen de s'assurer qu'ils ont compris. Laissez-les même s'exposer à une erreur et faites-la leur rectifier en leur montrant en quoi ils ont mal raisonné, mal jugé ; ce sera la meilleure et la plus profitable des leçons.

Le père Girard s'élève avec force contre ce qu'il

appelle « les machines à paroles, les machines à écriture et les machines à réciter, que l'instituteur monte comme Vaucanson faisait ses automates. » C'est à cette routine qu'il opposait sa méthode de l'enseignement régulier de la langue maternelle. A la grammaire de *mots*, il voulait que l'on substituât la grammaire d'*idées*, celle qui oblige l'élève à trouver lui-même les règles de la syntaxe et de l'orthographe, à raisonner sur les mots qu'il emploie, sur les formes qu'il applique : c'est ainsi que l'étude de la langue, base de l'éducation, dans son système, n'était pour lui qu'un instrument à l'aide duquel, en apprenant à l'enfant ce qu'il est indispensable de savoir, il travaillait surtout à exercer son jugement. Par un procédé différent, c'est sur la pratique du calcul que Pestalozzi, comme le père Girard dans la grammaire, ne cherchait qu'un moyen. Leur but à l'un et à l'autre était, en inculquant à l'enfant un certain nombre de connaissances positives, de donner à son esprit, par l'exercice du raisonnement, « l'ouverture, l'aplomb, la rectitude. » Or, l'esprit de cette méthode est applicable à toutes les matières de l'enseignement.

Indispensable à l'éducation du jugement, cette méthode n'est pas moins féconde pour l'éducation du sens moral. L'enfant naît le plus souvent avec des instincts honnêtes : il ne s'agit que de les affermir et de les développer. C'est, en partie, l'affaire, sans doute, de la discipline, d'une discipline exacte, loyale, éclairée, qui tienne constamment sa conscience et sa volonté en éveil. Mais le choix des exercices dans l'enseignement y aura aussi une part, une large part, si l'on sait mettre à profit toutes les ressources qu'ils peuvent offrir.

Il n'est pas d'étude, en effet, qui ne se prête à la culture des bons sentiments, de concert avec l'instruction morale et religieuse dont c'est l'objet propre. Avec un peu de préparation, combien n'est-il pas aisé de ne donner aucun exercice d'orthographe qui n'ait pour objet le développement d'une sage observation, d'une idée utile ! Le père Girard, dont l'expérience est si riche, nous fournit un excellent exemple tiré de sa pratique personnelle : « Je ne faisais point, dit-il, conjuguer les verbes seuls, comme la routine qui ne chasse qu'aux mots, mais toujours par propositions : ce qui est tout autrement agréable et bon aux enfants. Le verbe leur étant donné à l'infinitif, on leur prescrivait le temps et le mode où il devait être conjugué, et c'était à eux de faire le reste. Un jour que, selon mon habitude, je remplaçais un moniteur, il me vint à l'esprit de faire juger du bien et du mal moral qu'exprimaient les propositions formées par les élèves et leur faire motiver les jugements qu'ils portaient. Je les vis tout réjouis de ce que je leur avais ouvert un nouveau champ, en faisant ainsi parler en eux la conscience et le sentiment. »

De même, à plus forte raison, pour l'histoire et la géographie, où l'étude des causes et des effets joue un si grand rôle. De même encore pour l'arithmétique. Quoi de plus simple, que de ne point laisser l'enfant en l'air sur un calcul qui ne représente aucune combinaison de chiffres, de le faire toujours reposer sur une de ces données réelles qui enrichissent son esprit de quelque idée pratique d'épargne, de quelque règle de conduite, ou d'une notion exacte de l'un des grands ressorts industriels, commerciaux, financiers de la vie moderne ! Le système métrique, en parti-

culier, abonde en applications de ce genre. Ce sera certes un temps bien employé que celui qui, après ou avant la correction du devoir, servira à tirer et surtout à faire tirer aux enfants les conséquences morales de ces applications.

Mais parmi les matières propres à concourir à ces résultats d'éducation, il faut compter au premier rang la lecture et les exercices de rédaction. Il n'en est pas qui permettent davantage à un maître intelligent de s'emparer de l'esprit des enfants et de le porter sur tous les points qui peuvent contribuer à former leur jugement.

Nos jeunes Parisiens sont sensibles à l'attrait d'une lecture bien faite. Aujourd'hui, dans le cours supérieur surtout, ils commencent à se rendre compte, par la décomposition des mots, des règles du vocabulaire et des principes fondamentaux de la langue. Cette analyse des formes les faisant pénétrer davantage dans le sens des choses, ils lisent avec plus d'intelligence, et, du même coup, goûtant mieux ce qu'ils lisent, ils se laissent élever plus aisément jusqu'à la conception des idées et des sentiments.

Toutefois la lecture ne suffirait pas à produire ce résultat. Elle ne fait que recueillir les éléments du langage et de la pensée. Pour que ces éléments tournent au profit de l'esprit et du cœur, il faut qu'ils soient assimilés. C'est ici qu'intervient l'exercice de la rédaction. Tel est du moins le mot employé pour désigner le genre d'exercices par lequel l'enfant est appelé à mettre ses idées en ordre et à leur donner la forme. On l'appelait autrefois, on l'appelle encore dans les pensions de jeunes filles, du nom ridicule et faux de *style*. Le nom de rédaction nous paraît lui-même viser trop haut, et nous y voudrions substituer un nom plus rapproché de la chose, plus simple, plus vrai celui d'exercice d'invention et de composition. Telle est, en effet, l'idée attachée au mot de rédaction, qu'on n'en fait le plus souvent aborder la pratique que dans le cours supérieur; et, par la même raison, on en va chercher les sujets bien loin. S'il s'agit de faits que l'enfant ait appris par cœur, il les récite sur son papier; si sa mémoire ne lui fournit rien, ne sachant où se prendre, il s'évertue à mettre tant mal que bien sur leurs pieds quelques phrases banales.

Ce n'est pas l'élève qu'il faut accuser de cette faiblesse; le plus souvent, l'exercice est mal dirigé. Les idées ne viennent pas d'elles-mêmes à l'esprit des enfants: il faut lui apprendre à trouver. Encore moins prennent-elles toutes seules l'ordre et la forme qu'elles doivent revêtir: il faut lui apprendre à composer. Or c'est de très bonne heure qu'on peut l'y exercer avec profit.

L'enfant, si jeune qu'il soit, est capable de créer lui-même les exemples sur lesquels on l'habitue à reconnaître la nature et l'usage des mots de la langue: il a dans l'esprit des propositions simples toutes faites; il les possède fort inconsciemment, sans doute, mais il les possède: ses jeux, les objets qui l'entourent lui en fournissent incessamment la matière; il ne demande qu'à les exprimer. La seule chose nécessaire alors, c'est en stimulant cette faculté naturelle d'invention, de tenir la main à ce qu'il exprime correctement tout ce qu'il invente.

Si cet exercice élémentaire d'invention est habilement combiné avec celui de la lecture, si l'attention des élèves est appelée avec soin, au fur et à mesure, sur les pensées qui leur sont moins familières et sur les mots qui servent à

les rendre, peu à peu les ressources de leur vocabulaire s'augmenteront avec celles de leur esprit, et de l'invention de la proposition simple ils passeront aisément, d'abord à l'invention d'une proposition complexe, puis à la liaison de deux propositions. Tout cela constituera au plus une phrase; et de là à la composition proprement dite, il y a loin assurément. Dès ce moment, toutefois, la difficulté fondamentale pour l'enfant sera vaincue, car, dans ce travail purement oral encore, il aura commencé à se rendre compte des éléments d'une pensée et des formes qui donnent à la pensée son expression; il aura fait effort, il aura réfléchi pour trouver et rendre un sentiment, une idée.

Viendra alors, avec le progrès de l'âge, le travail écrit. L'idée première d'un développement de quelques phrases — quatre ou cinq au plus pour commencer — sera fournie par le maître; le cadre même du développement sera préparé: il s'agira pour l'enfant de remplir ce cadre, en indiquant les causes du fait ou de l'idée, ses effets, les circonstances accessoires de temps, de lieu, etc. Ce thème pourra même parfois servir de texte à l'exercice d'orthographe. De quelque façon que le devoir soit donné, la correction se faisant en classe, au tableau noir, et chaque élève fournissant le complément d'idées plus ou moins juste, plus ou moins heureux qu'il a trouvé, ce sera pour le maître l'occasion de faire comparer la contribution des uns et des autres et d'exercer le jugement de tous. L'enfant apprendra ainsi à reconnaître les sources des idées, à en faire le choix, à les enchaîner dans leur ordre logique; et, arrivé à ce degré de combinaison, il aura vraiment conscience du travail opéré par son esprit: car c'est le raisonnement qui lui suggérera le développement de la pensée et qui lui en fera apprécier la convenance.

Il sera prêt désormais à aborder les sujets de composition proprement dite, ceux où il aura tout à tirer de son propre fonds; et, pour peu que le choix des matières soit maintenu dans l'ordre de choses au milieu desquelles il vit ou dans lesquelles ses lectures l'ont introduit, il les abordera sans étonnement et s'y trouvera à l'aise. Accoutumé à se rendre compte des conditions d'un développement, à analyser, à mettre en ordre les éléments de ses réflexions, à chercher le mot propre, la forme correcte pour les rendre, à arriver à porter dans sa composition la méthode, l'abondance et la clarté.

Tel est du moins le but que nous devons graduellement nous efforcer d'atteindre. Il ne s'agit pas, certes, d'apprendre à nos élèves à écrire, dans le sens littéraire qu'on prête d'ordinaire à ce mot. Il s'agit de les habituer à appliquer leurs facultés naturelles, à observer, à réfléchir et à exprimer sous une forme juste des pensées justes. C'est au développement du jugement et du sens moral que nous visons, rien de plus. Mais apprendre à un enfant à lire dans sa raison et dans son cœur, c'est lui éviter peut-être bien des erreurs de conduite: c'est tout au moins rendre plus difficile dans son esprit l'invasion des idées fausses et des mauvaises passions. Ainsi entendus, non plus comme des exercices superficiellement plaqués, pour ainsi dire, sur les études de la dernière heure, mais comme des exercices fondamentaux dirigés depuis la première classe en vue de fortifier les plus solides qualités de l'esprit, les exercices d'invention et de composition

contribueront à donner à l'enfant une conscience ferme et claire de lui-même, de ce qu'il pense, de ce qu'il sent, de ce qu'il a appris, de ce qu'il ignore, de ses penchants et de ses devoirs; c'est dans ces conditions qu'ils peuvent être et qu'ils seront un des instruments d'éducation les plus sôrs et les plus puissants.

Bien des choses s'effacent du souvenir plus ou moins vite parmi celles que l'on apprend sur les bancs des classes. Ainsi en est-il, à tous les degrés, des études de la jeunesse. Mais ce qui reste

des études bien faites, ce que nous voulons espérer qu'il restera pour les élèves de nos écoles, d'une éducation où la culture intellectuelle qui forme l'esprit, sera unie, de concert avec l'instruction religieuse, la culture morale qui forme le caractère, c'est un jugement éclairé et sain, un cœur ouvert aux sentiments élevés, l'amour du travail et des vertus domestiques, force et sauvegarde des familles et des nations.

GRÉARD

COURS ÉLÉMENTAIRE.

Instruction religieuse.

Prières et Petit Catéchisme enseignés de vive voix ou à l'aide d'un livre, suivant le degré d'instruction des élèves, et conformément aux indications du ministre du culte.

Abrégé de l'Histoire sainte.

Octobre.

Les premiers âges du monde. — La création; le paradis terrestre. — Le déluge; Noé. — La tour de Babel; dispersion des hommes.

Novembre.

Le peuple de Dieu. — Abraham; le sacrifice d'Isaac. — Esaü et Jacob. — Joseph et ses frères. — Histoire de Job.

Décembre.

La Terre promise. — Moïse sauvé des eaux. — Les dix plaies d'Égypte. — Le passage de la mer Rouge; le désert.

Janvier.

Révision des matières étudiées dans le premier trimestre. — Moïse sur le mont Nébo. — Josué.

Février.

Les Juges. — Victoires de Gédéon et de Samson. Ruth et Booz. — Enfance de Samuel.

Mars.

Les Rois. — David et Goliath. — David et le roi Saül. — Mort d'Absalon.

Avril.

Révision des matières étudiées dans le deuxième trimestre. — Salomon; la construction du Temple. — Histoire de Tobie.

Mai.

La captivité de Babylone. — Daniel dans la fosse aux lions. — Siège et prise de Babylone par Cyrus.

Juin.

Les Juifs sous la domination étrangère. — Persecutions: les Macchabées.

Juillet.

Jésus-Christ. — Sa vie et sa passion.

Août.

Révision générale.

Lecture.

L'enseignement doit être collectif et dirigé par le maître.

La leçon de lecture consistera, pour les commençants, dans l'étude des sons et des articulations et dans celle de leurs principales combinaisons. Elle se fera à l'aide d'un grand tableau comprenant les principaux éléments de la lecture, et aussi au moyen de ces mêmes éléments tracés par le maître sur le tableau noir.

Aussitôt que les élèves auront été suffisamment préparés, ils seront mis à la lecture courante, et entremêlés, autant que possible, à ceux de leurs camarades qui pourront contribuer à les diriger.

Pour les élèves plus avancés, la lecture dans un livre sera d'abord collective, lente et syllabée. Les mêmes passages seront relus une seconde fois couramment par tous les élèves à la fois, et ensuite individuellement.

Toute phrase d'exercice devra être lue préalablement par le maître, qui appellera l'attention des élèves sur les repos, sur les intonations, et avant tout sur le sens de la phrase et la signification des mots.

C'est dans la leçon de lecture, et à propos de mots lus et expliqués, que le maître trouvera surtout l'occasion de donner quelques notions intéressantes et utiles sur les objets usuels.

Écriture.

Le maître rappelle au commencement de chaque classe les préceptes relatifs à la tenue du corps, du cahier et de la plume.

L'objet de la leçon est toujours exposé au tableau noir.

Le maître passe ensuite dans les tables et procède à la correction individuelle des cahiers. Les défauts qui se reproduisent chez plusieurs élèves font l'objet d'une observation générale accompagnée d'une démonstration au tableau noir.

L'usage des cahiers préparés est autorisé, mais l'emploi de ces cahiers ne dispense jamais le maître de l'exposition de la leçon et de l'indication des corrections au tableau noir.

Il veille à ce que les préceptes relatifs à la tenue du corps, du cahier et de la plume, soient toujours observés quand l'élève écrit, que ce soit un exercice spécial d'écriture ou une rédaction de devoir.

Langue française.

Toute leçon est expliquée par le maître avant d'être donnée à étudier aux élèves.

L'exposition de la leçon est faite au tableau noir sur des exemples choisis par le maître. Les définitions et les règles sont tirées de l'explication de ces exemples.

Les exercices d'application comprennent d'abord des mots représentant des êtres ou des choses que l'enfant connaît, ensuite de petites phrases sur des notions usuelles. Ces mots et ces phrases sont écrits par tous les élèves sur leurs cahiers, tandis que l'un d'eux ou que le maître lui-même les écrit au tableau noir.

Dans les exercices de conjugaison, le verbe devra, autant qu'il sera possible, faire partie d'une phrase simple et courte.

Le maître profitera des exercices d'application pour corriger les expressions et les tournures incorrectes employées par les enfants dans leurs conversations journalières.

Octobre.

Lettres, voyelles et consonnes; les trois sortes d'e. Syllabes et mots.

Novembre.

Nom. — Exemples; définition. — Nom propre et nom commun.

Décembre.

Nom masculin, féminin; singulier, pluriel. Exercices d'application.

Janvier.

Règle générale de la formation du pluriel dans les noms.

Exercices d'application.

Février.

Adjectif. — Exemples; définition. Formation du féminin; règle générale. Formation du pluriel; règle générale. Exercices d'application.

Mars.

Accord de l'adjectif avec le nom. — Exercices d'application et d'invention.

Avril.

Verbe. — Exemples: Définition. Exercices d'application et d'invention sur le nom et l'adjectif.

Mai.

Conjugaison des verbes auxiliaires. Exercices d'application et d'invention sur le nom, l'adjectif et le verbe. — Propositions simples.

Juin.

Exercices d'application et d'invention sur le nom, l'adjectif et le verbe.

Exercices de conjugaison (verbes réguliers).

Juillet et Août.

Exercices d'application et d'invention sur le nom, l'adjectif et le verbe.

Exercices de conjugaison (verbes irréguliers les plus usités).

Calcul et Système métrique.

La numération et les premières opérations de l'arithmétique sont enseignées à l'aide du boulier-compteur ou au moyen d'objets usuels; les additions, soustractions, multiplications et divisions

se font, autant qu'il est possible, sur des nombres concrets.

Chaque leçon sera toujours précédée ou suivie d'exercices de calcul mental.

Pour l'exposition du système métrique, le maître devra montrer les mesures ou les poids; il en indiquera l'usage et habituera les enfants à s'en servir.

Les problèmes ou exercices d'application auront toujours pour objet des questions pratiques, se rapportant à la comptabilité d'un ménage, aux professions ou aux industries locales, aux travaux agricoles, etc.

Calcul.

Octobre.

Numération parlée. — Énumération des nombres jusqu'à cent.

Novembre.

Énumération des nombres supérieurs à mille. Unités des différents ordres.

Décembre.

Numération écrite. — Tracé des chiffres. — Écriture et lecture des nombres de deux et de trois chiffres (insister sur ces nombres avant de passer aux nombres de plus de trois chiffres). Exercices de calcul mental.

Janvier.

Emploi du zéro. — Indication de la convention fondamentale de la numération écrite. — Lecture et écriture des nombres supérieurs à 999. — Décomposition en unités simples, en mille, etc., d'un nombre écrit en chiffres. — Un nombre étant écrit en chiffres, trouver combien il renferme en tout de dizaines, de centaines, de mille, etc. Exercices de calcul mental.

Février.

Addition. — Indication, par des exemples familiers, du but et des usages de cette opération. — Exercices de calcul mental. — Exercices écrits. — Règle pratique. — Preuve. Problèmes sur l'addition.

Mars.

Soustraction. — Indication, par des exemples familiers, du but et des usages de cette opération. — Exercices oraux. — Exercices écrits. — Règle pratique par la méthode de compensation. — Preuve.

Problèmes sur la soustraction.

Avril.

Révision des matières étudiées précédemment. — Problèmes sur l'addition et la soustraction.

Mai.

Multiplication. — Indication, par des exemples familiers, du but et des usages de cette opération. — Table de multiplication. — Exercices de calcul mental. — Exercices écrits. — Multiplication d'un nombre de plusieurs chiffres par un nombre d'un seul.

Juin.

Multiplication de deux nombres quelconques (exemples très simples). — Règle pratique. — Preuve. — Exercices.

Problèmes sur les trois premières opérations combinées.

Juillet.

Division. — Indication, par des exemples familiers, du but et des usages de cette opération. — Division d'un nombre d'un ou de deux chiffres par un nombre d'un seul. — Restes de la division. — Exercices. — Division d'un nombre de plusieurs chiffres par un nombre d'un seul chiffre. — Exercices écrits. — Règle pratique. — Preuve.

Août.

Problèmes sur la division. — Problèmes sur les quatre opérations combinées.

Système métrique.

Le système métrique n'est étudié qu'à partir du mois de janvier.

Janvier.

Mesures de longueur. — Montrer aux élèves le mètre. — Divisions du mètre. Faire mesurer des longueurs avec le mètre.

Donner aux élèves une idée des multiples du mètre : décamètre, hectomètre, kilomètre, myriamètre.

Février.

Mesures de superficie. — Donner aux élèves une idée du mètre carré et de l'are. — Dessiner au tableau un décimètre carré partagé en centimètres carrés.

Mars.

Mesures de volume. — Donner aux élèves une idée des mesures de volume : mètre cube, décimètre cube, centimètre cube. — Stère.

Avril.

Mesures de capacité. — Montrer aux élèves le litre, le décilitre, le centilitre. — Faire sous leurs yeux des mesurages.

Mai.

Poids. — Montrer les poids légaux employés en France. — Montrer une balance. — Faire des pesages sous les yeux des élèves.

Juin.

Monnaies. — Le franc, le décime, le centime. — Monnaies d'argent, d'or, de bronze; les montrer.

Juillet-Août.

Révision générale.
Exercices et problèmes.

Dessin linéaire.

Dans le cours élémentaire, l'enseignement du dessin a pour objet d'exercer l'œil et la main de l'enfant, en lui apprenant à distinguer et à tracer les figures géométriques les plus élémentaires.

Les leçons qui ne doivent durer qu'un quart d'heure, commencent en janvier avec les leçons de système métrique.

Le maître trace d'abord lui-même la figure au tableau noir; il la nomme, en explique les caractères et la fait reproduire aux élèves sur l'ardoise.

Il les exerce ensuite à composer des dessins formés de parties symétriquement disposées autour d'un point.

Puis il leur fait dessiner des figures sur simple énoncé et de grandeur donnée.

Enfin, il leur apprend à tracer à main levée la forme des objets usuels à contour régulier.

(Il ne doit être fait dans ce cours aucun usage des instruments.)

Janvier.

Donner l'idée du point, surtout comme centre d'une figure; prendre pour exemple le tableau noir, l'ardoise. Distinguer les diverses positions d'un autre point : partie supérieure, inférieure, droite, gauche. — Lignes : droite, verticale, horizontale, oblique.

Février.

Lignes parallèles dans diverses positions. — Parallèles équidistantes (commencer par des lignes de quelques centimètres et augmenter progressivement la longueur). — Division des droites en 2, 3, 4, etc., jusqu'à 10 parties égales.

Mars.

Lignes perpendiculaires; angle droit; angles aigus et angles obtus de grandeurs diverses. — Tracé des angles droits dans diverses positions. — Obliques égales. — Division de l'angle droit en 2 ou 3 parties égales.

Avril.

Dessin des lettres majuscules comprenant des angles droits : E, F, H, L, T; des lettres comprenant des angles aigus : V, M, N, Z; des lettres comprenant des angles aigus et obtus : A, K, X, Y.

Mai.

Tracé des triangles : 1° rectangles, 2° équilatéraux, 3° isocèles, 4° scalènes. — Décomposition des trois derniers en triangles rectangles; — base, hauteur.

Juin.

Tracé de carrés de dimensions de plus en plus grandes; propriété des diagonales; centre de la figure. — Losanges. — Rectangles. — Comparaison avec le carré. Division des rectangles en carrés égaux.

Juillet-Août.

Parallélogrammes comparés aux rectangles, base, hauteur. — Trapèzes : symétriques, rectangulaires; décomposition en triangles.

Histoire de France.

Les leçons consistent en récits et entretiens sur les principaux personnages et les grands faits de l'histoire nationale.

Le maître ne craindra pas d'entrer dans les détails qui peuvent intéresser les enfants. Après avoir exposé le sujet de la leçon, il s'assurera, par de nombreuses interrogations, qu'il a été compris.

Chaque leçon doit être ensuite résumée en quelques mots clairs et faciles à retenir.

Toutes les fois qu'il se rencontrera dans la leçon d'histoire un nom de lieu géographique, le maître le montrera immédiatement sur la carte.

Octobre.

La Gaule et les Gaulois. — Aspect du pays; mœurs et coutumes. — Les Druides; la récolte du gui; les sacrifices. — Les bateliers de Paris. — Vercingétorix et César.

La religion chrétienne en Gaule. — Blandine à Lyon; saint Denis à Montmartre.

Novembre.

Attila et sainte Geneviève. — Clovis et Clotilde. — Charles Martel à Poitiers. — Charlemagne sacré empereur d'Occident.

Décembre.

La Société féodale. — Aspect des campagnes: le château du seigneur et la cabane du serf. — Intérieur des villes: le beffroi, le couvre-feu, etc. — Les pirates normands: siège de Paris. — La chevalerie; trêve de Dieu. — Louis le Gros et Suger, abbé de Saint-Denis. — Les communes. — Philippe-Auguste à Bouvines. — Saint Louis sous le chêne de Vincennes.

Janvier.

Révision des matières étudiées dans le trimestre précédent.

Les croisades. — Pierre l'Ermite. — Godefroy de Bouillon en Palestine. — Saint Louis en Egypte et à Tunis.

Février.

Les Anglais en France. — Duguesclin. — Jeanne d'Arc à Domrémy, à Orléans, à Reims, à Compiègne; son supplice à Rouen.

Les grandes inventions et les grandes découvertes. — Les monastères et les manuscrits; invention de l'imprimerie par Gutenberg; les livres. — Expéditions maritimes; la boussole; Christophe Colomb.

Mars.

Les Français en Italie. — François I^{er}, vainqueur à Marignan, vaincu à Pavie, prisonnier à Madrid. — Le connétable de Bourbon et le chevalier Bayard.

Avril.

Révision des matières étudiées dans le trimestre précédent.

Henri IV. — Son éducation en Béarn. — Son entrée à Paris. — Son ministre Sully. — Sa mort.

Mai.

Les institutions populaires. — Charlemagne et ses écoles. — Les trois cents pauvres de Robert

le Pieux. — Philippe-Auguste: l'Hôtel-Dieu. — Saint Louis: les Quinze-Vingts. — Louis XII le Père du peuple. — Henri IV et la poule au pot. — Saint Vincent de Paul: les sœurs de la Charité.

Juin.

Le Siècle de Louis XIV. — Louis XIV enfant et Anne d'Autriche pendant la Fronde. — Louis XIV roi; ses grands ministres: Colbert, Louvois. — Ses généraux: Condé, Turenne, Luxembourg, Duquesne, Vauban. — Protection donnée aux lettres et aux arts: Boileau et la pension du vieux Corneille; Molière à la table de Louis XIV; Bossuet et Fénelon, précepteurs du Dauphin. — La colonnade du Louvre, les Invalides, Versailles. — Misères des dernières années du règne; l'hiver de 1709.

Juillet.

La Révolution de 1789. — Les enrôlements volontaires pour la défense de la patrie. — Valmy, Jemmapes et Fleurus; *le Vengeur*.

Août.

Révision générale.

Géographie.

Le maître s'attache d'abord à faire comprendre aux enfants, — par l'observation attentive des accidents géographiques que les enfants ont sous les yeux, autour de l'école, dans la commune, dans le département, — la signification exacte des différents termes de la nomenclature géographique.

Ce n'est qu'après ces démonstrations préliminaires très simples qu'il passera à la démonstration, très simple aussi, des points géographiques essentiels de la mappemonde, de l'Europe et de la France.

Octobre.

Préparation à l'étude de la géographie. — Tracer sur le tableau noir le plan de l'école, puis celui du quartier ou de la commune, et y faire voyager les élèves à l'aide de la baguette. — Montrer sur la carte du département et de la France les signes conventionnels à l'aide desquels on représente les villes, les cours d'eau, les montagnes, etc.

Novembre.

Nomenclature géographique. — Montrer, sur la carte du département et sur celle de la France, les principaux accidents répondant aux termes de la nomenclature géographique: montagne, chaîne de montagnes, plateau, vallée, lac, fleuve, rivière, cap, île, presqu'île, mer, golfe, détroit.

Janvier.

Révision des matières du trimestre précédent.

Février.

La terre. — Démonstration familière de la forme de la terre. — Les terres et les eaux. — Les cinq parties du monde. — Les grands océans.

ORGANISATION PÉDAGOGIQUE.

Mars.

Les plus grandes chaînes de montagnes et les plus grands fleuves de la terre. — Les grandes races humaines.

Avril.

Révision des matières du trimestre précédent.

Mai.

La France. — Bornes. — Principales chaînes de montagnes. — Grands fleuves.

Juin.

Le département de la Seine. — Les chaînes de collines, les cours d'eau. Le chef-lieu, capitale de la France, les chefs-lieux d'arrondissement.

Juillet-Août.

Révision générale.

Exercices de mémoire.

Morceaux choisis en vers et en prose. — Fables, récits, historiettes. (En expliquer le sens; exercer les élèves à rendre compte de vive voix des morceaux étudiés.)

Couture.

Premiers éléments de couture. — Point d'ourlet. — Point droit (couture rabattue). — Point arrière. — Surget.