

Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 63 (1927)
Heft: 4

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 03.04.2025

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

L'ÉDUCATEUR

DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

SOMMAIRE : L. BAUER-PETITJEAN : *Orientation professionnelle et préparation du corps enseignant.* — AD. FERRIÈRE : *Pestalozzi et l'école active.* — *La paix par l'école.* — Locarno. — *Pour le Neuhof* (suite et fin). — MARGUERITE EVARD : *La tombe de Mme Pestalozzi.* — *Arithmétique et géométrie.* — PARTIE PRATIQUE : *Méthode de composition française.* — LES LIVRES. — *Correspondance interscolaire.* — *Concours de composition de la Semaine suisse.* — *Notre numéro spécial.*

ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET PRÉPARATION DU CORPS ENSEIGNANT

Qui donc a parlé de... l'Ecole pour la vie, l'Ecole,... préparation à la vie active ?

Les tendances actuelles de la pédagogie sont tout à cela. La forte étude de M. Fontègne dans l'*Annuaire de l'instruction publique* de 1926 sur l'O. P. en France en est une preuve de plus.

Le Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel lance, pour la deuxième fois dans les écoles primaires du canton, un questionnaire aux élèves libérables pour s'informer de leurs goûts, de leurs possibilités d'avenir.

M. Fontègne fait de la dernière année de l'école primaire une classe de préorientation professionnelle.

Le Département neuchâtelois de l'Instruction publique demande le préavis des membres du corps enseignant concernant les aptitudes de leurs élèves.

Les membres du corps enseignant acquièrent ainsi une responsabilité de plus. Quoique lourde, il la faut assumer.

Il est évident que la préorientation professionnelle à l'école primaire sera singulièrement facilitée le jour où la « méthode active » aura conquis la plus grande place. Mais encore les moyens employés par l'école active sont-ils essentiellement éducatifs ; ils visent beaucoup plus à l'épanouissement des facultés intellectuelles qu'à la détermination d'aptitudes spéciales. Ces moyens, issus de la réflexion spontanée de l'enfant, seront le plus souvent rudimentaires, parce qu'enfantins et aussi parce que l'Ecole — c'est une impossibilité matérielle, — ne peut mettre à la disposition de l'enfant les moyens multiples de l'artisanat ou de la grande

industrie. (On saisit ici d'emblée la valeur énorme des écoles belges de préapprentissage.)

L'O. P. doit poursuivre, me semble-t-il, et cela pour une bonne part, un but nettement traditionnaliste. M. Fontègne le dit pour l'agriculture, lorsqu'il parle du « maintien à la terre » des enfants de la campagne. En doit-il être autrement pour l'industrie ? Les qualités professionnelles ne sont-elles pas transmissibles par hérédité, au même titre que les qualités physiques ou morales ? Faut-il citer des exemples de familles d'où, pendant plusieurs générations, sont sortis des pasteurs, des peintres, des constructeurs, des horlogers de talent, de génie même ?

Tel enfant désireux de « rouler », après des lectures capiteuses, risque de « n'amasser point mousse », tandis que, rendu par l'orienteur à la vocation familiale, il trouvera la pâtée et le contentement d'esprit.

Tel autre, mal conseillé, embrasse une carrière libérale, au risque de devenir un raté, qui aurait fait un menuisier heureux, s'il était resté à l'échoppe de son père.

Quoi qu'il en soit, qui dit « école primaire et préorientation », dit « responsabilité du maître » ; qui dit « Ecole pour la vie », suppose de la part du maître la connaissance de la vie.

L'Ecole normale donne-t-elle à ses élèves la connaissance de la vie ?

Entendons-nous bien : de la vie de la population parmi laquelle le jeune maître ou la jeune maîtresse d'école devra travailler.

Jacques est citadin, Henri, fils de vigneron ; tous deux sont dûment diplômés de l'Ecole normale cantonale ; Philippe est diplômé du Locle.

Postes vacants, examens de concours : Jacques est nommé aux Ponts, exploitation de la tourbe, fabriques de balanciers, fabriques d'ancres, horlogerie de précision. Henri passe à Fleurier, verres de montres, fabriques d'horlogerie, pièces détachées, allumettes. Et Philippe à Fresens, agriculture, arboriculture, vignobles.

Ecole pour la vie..., préorientation professionnelle... Quelles responsabilités peut-on réclamer, soit de l'un, soit de l'autre ?

Marthe est la fille d'un professeur ; hauts talons et mains blanches, elle arrive à la Joux-du-Plâne, petite école perdue dans la montagne. Elle s'étonne d'entendre ses braves petits élèves, bruns et joufflus, parler de « niauds, bocks, de porée, de pergue et de léchet ».

Yvonne est la fille d'un gros éleveur ; elle est nommée à La

Chaux-de-Fonds. Ses petits élèves, dans des conversations familières, disent : « des bruxelles, un brunissoir, une raquette, un coq, une carrure, un pendant, ou bien une perceuse, un guillaume, une circulaire, un burin, un boulet, un tablier, un chariot... ». Plaît-il, mes enfants ?

Ni Jacques, ni Henri, ni Philippe, pas plus que Marthe ou son amie Yvonne ne connaissent la vie, puisqu'ils ne peuvent participer à ce qui fait la vie de leurs élèves.

Exagération, dira-t-on, ils s'y feront. Oui, mais aux dépens de qui ?

La préparation des normaliens ne doit-elle pas viser à diminuer le plus possible les risques de l'accommodation du maître à sa classe ? Ou, ce qui revient au même, ne pourrait-on pas donner aux normaliens plus de moyens d'adaptation à des milieux divers, partant plus de capacités pour la préorientation professionnelle de leurs élèves ?

Faut-il voir dans ce qui précède une critique de l'enseignement tel qu'il est donné actuellement dans nos écoles normales ? Critique des programmes, critique des méthodes, critique des professeurs ?

Certainement non. Cela serait dénaturer ma pensée. Je suis convaincu de l'impérieuse nécessité d'une culture générale approfondie et de la connaissance absolument indispensable des matières actuellement enseignées.

Mais une constatation doit être faite : l'enseignement normal vise presque uniquement à l'intellectualisme. Et cependant, les intellectuels sont une faible minorité. Les enfants assis sur les bancs de l'école primaire seront presque tous absorbés par les métiers, la vie active ; bien peu embrasseront les carrières libérales, les spéculations philosophiques pures.

Il y a divorce entre l'école et la vie, comme il y a divorce entre les ouvriers manuels et les intellectuels.

On a cru longtemps à la supériorité de ces derniers ; ce fut et c'est encore un dogme pour beaucoup, et c'est une erreur.

Le génie est un ; il y a des ouvriers de génie partout : Pasteur, Napoléon, Ford, Bergson...

Les méthodes de l'« école active » font participer toutes les activités physiques, intellectuelles et morales à l'élaboration du moi.

La sagesse populaire dit : « Il faut de tout pour faire un monde ».

Ne peut-on conclure ici : Il faut de tout pour faire un bon instituteur.

Bien souvent déjà, désireux de mieux, les membres du corps enseignant primaire ont réclamé pour eux une année de stage à l'Université. Ne serait-ce pas, dans bien des cas, accentuer le divorce entre l'École et la vie? Les connaissances théoriques ainsi acquises permettraient-elles aux enseignants de satisfaire aux exigences nouvelles de la préorientation professionnelle?

Ne serait-il pas au moins aussi utile, pour les candidats à l'enseignement, de faire un stage dans la vie active?

Participer à la vie de la ferme, à la vie de l'artisan, à la vie de l'usine, trois mois ici, quinze jours là... Apprendre à connaître l'outillage en le maniant, la terre en la travaillant, les gens, les bêtes et les choses en les soignant.

Connaître la valeur des mots et des choses. Apprécier le coup d'œil du menuisier, la précision de l'horloger, la constance du paysan.

Acquérir ainsi, pendant une année de stages variés dans différentes régions du pays, en participant à la vie même du peuple, d'où sortent les enfants à éduquer, le sens de la vie de ce peuple et sa réelle valeur.

Pouvoir participer et vibrer pour faire ses enfants participants et vibrants.

Savoir pour être utile, dans le sens le plus large du mot.

Les difficultés d'organiser un tel enseignement sont uniquement d'ordre pratique.

Prolongation de la durée des études : admise par les intéressés pour un stage à l'Université, pourquoi ne le serait-elle pas en faveur de ce qui pourrait le remplacer avantageusement?

Difficultés financières? Minimales : l'État paie les professeurs de l'Université. Les maîtres de métiers et les usiniers pourraient l'être aussi.

Répartition et durée des stages : MM. les inspecteurs connaissent tous parfaitement leurs arrondissements ; ils sauront désigner bien facilement tel métayer, tel maître d'état, désireux et capable de rendre service au pays, tel hôpital où seconder un infirmier, telle pouponnière où emmailloter des bébés.

Contrôle : appréciation succincte des maîtres ouvriers ; compositions des stagiaires adressées aux inspecteurs.

Toutes questions de détails qui ne sont rien si l'idée est heureuse.

La Chaux-de-Fonds, le 5 février 1927.

L. BAUER-PETITJEAN.

PESTALOZZI ET L'ÉCOLE ACTIVE

La revue *Pour l'Ere nouvelle*, organe désormais mensuel de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, consacre son numéro de février aux liens qui rattachent l'École active à la pensée et à l'action de Pestalozzi.

Dans une esquisse psychologique, M. Ad. Ferrière montre comment le physique de Pestalozzi révèle son tempérament, comment ce tempérament constitue la clef de son affectivité, de sa pensée et de sa vie active, comment sa conception du monde et de la vie, projetée sur son entourage, explique ses succès et ses déboires.

En 1818, Pestalozzi avait écrit à un Anglais, Greaves, des *Lettres sur l'éducation première*. Wurm, son collaborateur, les avait traduites en anglais ; le manuscrit allemand s'en est égaré. Le livre est admirable et trop peu connu¹. M. Ferrière en reproduit de nombreux fragments empruntés à l'édition anglaise. Et il annonce que sa propre esquisse et ces extraits, inédits en français, des lettres de Pestalozzi à Greaves, vont être publiés en une plaquette au Centre de Librairie française et étrangère, à Paris (11, rue de Cluny, V^e), sous ce titre : « Le grand cœur maternel de Pestalozzi ».

Qu'on nous permette d'en découper un fragment qui montre bien Pestalozzi comme un précurseur de l'École active.

Si la caractéristique de l'École active est l'intérêt étroitement uni à l'effort spontané, Pestalozzi en a eu, bien avant Herbart et bien mieux que lui, une vision étonnamment claire. Voici un passage caractéristique de ses *Lettres sur la première éducation*.

« Il faut commencer très tôt à enseigner certaines choses à l'enfant, écrit-il. Les leçons qui viennent trop tard entraînent une dépense d'énergie excessive. Certes l'effort est indispensable pour acquérir des connaissances. Mais l'enfant ne doit pas apprendre à considérer l'effort comme un *mal* inévitable. Il ne faut pas que le mobile de la crainte serve de stimulant à l'effort. Il détruirait l'intérêt et ne tarderait pas à créer du dégoût.

» L'intérêt dans l'étude est la première chose que le maître et, dans le cas particulier, la mère, doivent s'attacher à éveiller et à maintenir. Il n'y a presque pas d'occasions où le recours à l'application de l'enfant n'ait pas à procéder d'un appel à son intérêt ; il n'y en a peut-être pas où l'appel à l'intérêt ne découle de la façon qu'emploie le maître pour traiter son sujet. Je ne craindrais pas d'aller jusqu'à considérer comme une loi que toutes les fois qu'un enfant est inattentif et ne manifeste pas d'intérêt pour sa leçon, le maître doit toujours commencer par en chercher la cause en lui-même.

» Imposer à l'enfant une quantité de matières arides, l'obliger à écouter en silence de longues explications, ou à se livrer à des exercices qui n'ont rien pour animer ou attirer la pensée, c'est mettre sur son esprit un poids dont l'éducateur ne devrait pas l'accabler. De même, si l'enfant, par suite de l'imperfection de sa faculté de raisonner ou du manque de contact avec les faits concrets, est incapable de pénétrer le sens des idées d'une leçon ou d'en suivre l'enchaînement ; si on le force à écouter et à répéter ce qui n'est pour lui qu'une

¹ Il vient d'être retraduit en allemand et publié par M. Schohaus, sous ce titre : *Mutter und Kind*.

suite de sons sans signification, cela est parfaitement absurde. Ajouter à tout cela la crainte des punitions, — outre l'ennui qui constitue déjà en soi une punition bien suffisante, — c'est se montrer tout à fait cruel.

» Il est connu que, de tous les tyrans, les petits tyrans sont les plus cruels ; or, de tous les petits tyrans, les plus cruels sont les tyrans scolaires. Aujourd'hui, dans tous les pays civilisés, on interdit les cruautés de toute espèce ; dans quelques-uns on punit légalement et à bon droit la cruauté envers les animaux et dans tous l'opinion publique la stigmatise. Comment se fait-il alors qu'on néglige si généralement *la cruauté envers les enfants* ou plutôt qu'on la considère comme une chose courante et admise ? »

LA PAIX PAR L'ÉCOLE

Le sujet mis à l'ordre du jour du prochain Congrès scolaire romand est d'actualité partout.

Le Bureau international d'Éducation de Genève, qui a mis à son programme tout ce qui peut contribuer au rapprochement des éducateurs et au développement de l'esprit international, convoque à Prague, les 18 et 19 avril 1927, une conférence consacrée à la *Paix par l'École*. Il a été encouragé dans sa résolution et guidé dans le choix du siège de la conférence par des considérations diverses : Le désir de voir discuter dans l'Europe centrale des idées et des méthodes d'éducation pour la paix qui, en Grande-Bretagne (notamment au Pays de Galles), en France, en Allemagne, ont déjà attiré l'attention de nombreux éducateurs et fourni cet été même à Genève la matière d'une réunion très remarquée ; l'idée de profiter du grand nombre d'instituteurs qui, en Tchécoslovaquie et en Saxe, ont déjà dans la connaissance de l'esperanto un très précieux moyen de rapprochement intellectuel et spirituel.

Le programme de la conférence comprendra dans l'idée des initiateurs trois parties étroitement solidaires :

- 1° des rapports sur ce qui a déjà été fait par l'école pour le rapprochement des peuples ;
- 2° des études scientifiques sur les obstacles que rencontre cet effort et sur l'origine psychologique ou sociale de ces obstacles ;
- 3° la discussion de propositions pratiques pour l'intensification de la correspondance interscolaire, des camps, voyages, échanges d'écoliers et de maîtres propres à développer le sentiment de la solidarité internationale.

Pour chacune des trois parties du programme on a pu s'assurer déjà de très précieux concours. Citons quelques noms connus de nos lecteurs : MM. R. Casimir (La Haye), Paul Dengler (Vienne), D. A. Prescott (Harvard), St. Kamaryt (Bratislava), Gwilym Davies (Cardiff), Pierre Bovet (Genève). L'Allemagne, la Pologne, la Yougoslavie seront aussi représentées dans la capitale tchécoslovaque.

La conférence s'adresse en première ligne — mais pas exclusivement — aux maîtres de l'enseignement primaire et secondaire. Un programme détaillé sera envoyé en temps utile à ceux qui voudront bien donner leur adresse au Bureau international d'Éducation, 4, Rue Charles Bonnet, Genève. Nous espérons vivement que les instituteurs suisses pourront être représentés à Prague.

LOCARNO

Le IV^e Congrès international d'Education nouvelle aura lieu à Locarno, du 3 au 15 août 1927. Les précédents avaient eu lieu, on se rappelle avec quel succès, à Calais (1921), à Territet (1923), à Heidelberg (1925).

Le thème général du Congrès de Locarno sera : *Que faut-il entendre par liberté, en éducation ?*

Nous nous trouvons aujourd'hui au milieu d'un labyrinthe de méthodes et d'idées différentes en matière d'éducation. Le Congrès cherchera à découvrir les principes fondamentaux qui sont à la base de ces efforts variés.

Les Etats-Unis et l'Europe ont beaucoup à apprendre réciproquement dans le domaine de l'éducation. Un échange de vues aura lieu à Locarno entre Américains et Européens. On exposera en détail les résultats de l'éducation nouvelle dans chacun des deux continents.

Bien que la plus grande partie du programme du Congrès soit consacrée aux problèmes du maître dans ses relations avec l'enfant, on discutera aussi les problèmes personnels du maître lui-même. C'est une condition essentielle de l'éducation nouvelle que le maître soit en mesure d'atteindre à une liberté intérieure véritable. Une conférence et un groupe de travail seront consacrés tout spécialement au problème de la libération du maître.

Les congrès de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle ont l'aspect de cours de vacances. Les conférenciers et les membres du Congrès se mêlent comme les membres d'une grande famille. C'est dans ces contacts personnels que s'accomplit une des œuvres les plus bienfaisantes de nos congrès. Entre les heures de travail par groupes, le matin, et la conférence du soir, chacun disposera librement de son temps. On organisera aussi quelques excursions collectives. M. Ferrari, directeur de l'Ecole normale de Locarno, a bien voulu accepter de les diriger.

* * *

Parmi les conférenciers annoncés, relevons les noms suivants : Dr Alfred Adler, de Vienne ; M. Pierre Bovet, qui présidera le congrès ; le Dr Ovide Decroly ; Mrs Beatrice Ensor, présidente de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle ; M. Adolphe Ferrière ; le professeur Giuseppe Lombardo-Radice, l'auteur d'« Athena Fanciulla », etc. ; Mlle Elisabeth Rotten, rédactrice de la revue « Das werdende Zeitalter » ; Mme Maria Boschetti-Alberti, d'Agno (Tessin) ; Mme Giuseppina Pizzigoni, directrice de la « Scuola Rinnovata » de Milan ; M. Lorenzo Luzuriaga, directeur de la « Revista de Pedagogia » de Madrid ; etc.

Le théâtre et le Kursaal de Locarno, ainsi que l'Ecole normale ont été mis très gracieusement à la disposition du Congrès. Les conférences du soir auront lieu au théâtre.

Il y aura une exposition de travaux d'enfants et une autre de matériel auto-didactique. Se mettre aussitôt que possible en rapport avec le B. I. E., à Genève, qui présidera à l'organisation matérielle du congrès. Les transports et les risques sont à la charge des exposants.

Pour les instituteurs suisses, la finance d'inscription est de 25 fr.

On peut se procurer des renseignements supplémentaires en s'adressant au Bureau International d'Education, 4 rue Ch. Bonnet, Genève.

POUR LE NEUHOF (*Suite et fin*) ¹.

C'est de 1904 que datent les efforts qui aboutirent, en 1912, à créer par souscription publique, dans toute la Suisse, une fondation nationale pour le rachat du Neuhof et sa transformation en maison d'éducation. Plusieurs des ouvriers de cette grande entreprise sont encore parmi nous, et leur nom mérite d'être rappelé : M. Weber-Greminger, de Bâle, M. Fr. Zollinger, qui assigna à la nouvelle fondation son but précis : « Créer une colonie agricole et industrielle pour l'éducation et la préparation professionnelle d'enfants bien portants de 14 à 18 ans pour qui des mesures pédagogiques spéciales se montrent nécessaires. » Dans le comité sont représentés le Conseil fédéral, la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, le canton d'Argovie, le Schw. Lehrerverein, la Société pédagogique romande, la Société suisse d'utilité publique, la Société d'utilité publique des femmes suisses et la Société des institutrices suisses. D'excellents directeurs furent trouvés en 1913 en la personne de M. et Mme Otto Baumgartner, alors instituteurs à Zollikofen. L'inauguration eut lieu le 12 janvier 1914.

Cette date suffirait à le dire, le Neuhof est resté véritablement pestalozzien par les mauvaises chances qui semblent s'être accumulées déjà dans sa courte histoire : on comptait trouver pas mal d'argent par la vente des cartes du 1^{er} août 1914 ! (Elles ont été avantageusement écoulées depuis, en 1922, grâce à l'appui du corps enseignant suisse.) A peine terminées les années de guerre, à la Pentecôte 1919, la grange du Neuhof était détruite par un incendie ! Il y a eu la grippe aussi et la fièvre aphteuse, comme partout. Aussi, malgré les soins compétents et dévoués que le Dr Laur a donnés à la comptabilité du train de campagne, les finances ne sont-elles pas encore ce qu'il faudrait. Une dette de 55 000 francs continue de peser sur l'immeuble.

Heureusement, le but même de la maison a été pleinement atteint. Il s'y fait vraiment une œuvre « de sage bienfaisance et de philanthropie », d'éducation et de redressement.

Depuis son ouverture en 1914, le Neuhof a reçu 300 élèves. La moitié ont été placés là par leur famille et l'autre moitié par les autorités. Un quart d'entre eux n'avaient point de famille du tout.

22 cantons et demi-cantons ont été représentés déjà parmi les pensionnaires du Neuhof. Ceux-ci appartiennent à toutes les confessions : 204 protestants, 86 catholiques, 7 vieux-catholiques, 3 israélites. La Suisse française a envoyé 21 élèves, la Suisse italienne 13. C'est bien une œuvre nationale !

Le Neuhof, tout en continuant l'instruction générale de ses pensionnaires, s'occupe particulièrement de leur faire faire un apprentissage : ils peuvent devenir agriculteurs, jardiniers, cordonniers, tailleurs. On aimerait développer quelques ateliers pour qu'il fût possible d'y apprendre aussi le travail du bois et du fer, et la boulangerie.

Installé d'abord pour 20 à 24 élèves, le Neuhof en compte aujourd'hui 47.

Il est permis de dire que c'est un monument élevé vraiment dans l'esprit de Pestalozzi. A ce titre le peuple suisse se doit à lui-même d'en assurer l'existence.

P. B.

¹ Voir *Educateur* du 5 février 1927.

LA TOMBE DE Mme PESTALOZZI

Niederer, le premier biographe du grand éducateur, définit le caractère de Pestalozzi par les critères du psychisme masculin et du psychisme féminin tout à la fois, si curieux que cela paraisse. M. Malche, dans sa nouvelle « Vie de Pestalozzi », l'appelle « cet homme maternel » ; et Pestalozzi lui-même se nommait « enfant de femmes », mettant dans ce pluriel toute sa gratitude pour sa vieille maman, pour l'excellente Babeli et sans doute aussi pour son épouse et collaboratrice.

« Telle mère, tel fils... » C'est sous cette forme que le dicton est le plus conforme à la vérité, quand on parle des grands noms en pédagogie, de Vivès, Erasme, Pestalozzi, le Père Girard, Herbart, etc. Suzanne Hotze, veuve, se consacra uniquement à l'éducation de ses enfants, les faisant instruire, à force de s'imposer des privations, imprégnant d'enthousiasme leurs âmes et d'énergie leur caractère. N'est-elle pas le prototype de l'éducatrice au foyer qu'immortalisa son fils, écrivain populaire, dans sa célèbre création de la Gertrude au foyer ?

« Telle épouse, tel mari... » La patricienne Anna Schulthess, érudite et splendidement idéaliste, consentit à épouser le jeune homme qui reflétait la personnalité d'un ami prématurément décédé ; tous trois avaient communiqué dans un grand idéal humanitaire et social. Elle-même s'y donna pleinement, jusqu'à y sacrifier son bonheur, sa santé, sa fortune à venir et peut-être la vie même de son fils. Ne fut-elle pas la mère, l'éducatrice des petits abandonnés de Neuhof, l'institutrice maternelle auprès des enfants de la communauté villageoise, la première éducatrice du peuple, auprès du premier maître d'école populaire suisse ? Son affection, ses conseils d'amie, plus âgée et maternelle, ne manquèrent jamais au grand homme. Et si Pestalozzi eut plus tard la conception de la coéducation des sexes — filles et garçons aux mêmes études — et celle de l'école unique — petits patriciens et bourgeois aux côtés des pauvres et des petits illégitimes même — c'est à la haute personnalité et au dévouement de Mme Pestalozzi que nous le devons. N'a-t-elle pas inspiré aussi la création de l'école normale féminine pour former l'éducatrice de l'école populaire et initier la mère de famille à la première éducation du foyer ? Cette personnification de la mère suisse, Mme Pestalozzi, est aussi une des grandes figures de notre patrie ; nous femmes, nous lui devons le fait que dans l'œuvre de Pestalozzi, l'égalité des sexes est devenu un des principes de la démocratie helvétique.

Quand en 1815 elle mourut, septuagénaire, Mme Pestalozzi fut inhumée dans la cour du château d'Yverdon, entre deux grands noyers, le cercueil reposant sur un pavé romain. Mais errante dans sa vie, elle l'est encore, hélas ; la sépulture reportée au cimetière, auprès de l'église, doit être transportée une fois encore. Afin d'honorer le grand homme, des associations féminines pensent à édifier à son épouse une pierre tombale digne d'elle : La « Société d'utilité publique des femmes suisses » et « l'Association des institutrices » (Lehrerinnenverein, qui compte aussi des « welsches ») recueillent des souscriptions pour l'édification et l'entretien futur d'un modeste monument funéraire à Anna Pestalozzi, née Schulthess. La Société pédagogique romande

tiendra à honneur de faire sa part aussi, de même que les associations de professeurs d'écoles secondaires ou de maîtresses ménagères et professionnelles...

Les dons sont à adresser au Lehrerinnenverein, compte de chèques postaux de Bâle : V 3537. — Ainsi seront honorés ensemble le grand éducateur et celle qui fut sa collaboratrice et sa digne compagne.

MARGUERITE EVARD.

ARITHMÉTIQUE ET GÉOMÉTRIE

Il était temps que les écoles primaires supérieures vaudoises, qui existent depuis vingt ans et qui comptent cinquante-six classes à l'heure actuelle, eussent enfin leur manuel d'arithmétique et de comptabilité. Jusqu'ici les maîtres en étaient réduits, dans ces deux disciplines capitales, à puiser çà et là leurs matériaux. Leurs élèves auront désormais entre les mains un ouvrage exactement adapté à leurs besoins et à leur programme¹.

Simplicité, clarté, bon sens, progression rigoureuse, souci à la fois de la pratique et de la culture désintéressée de l'esprit, tels me paraissent être quelques-uns des mérites du livre de M. Meyer.

Le manuel d'arithmétique et de comptabilité des classes primaires proprement dites ne renferme pas de théorie. Félicitons M. Meyer d'avoir obéi à d'autres principes et d'avoir fait à la théorie sa place indispensable. Que l'on examine, par exemple, dans le programme de première année, les vingt pages consacrées aux fractions ordinaires, ce chapitre capital de l'initiation mathématique : on y trouvera un véritable modèle du genre. Comme M. Margot dans le manuel d'algèbre et de géométrie destiné aux mêmes classes, M. Meyer y fait un emploi judicieux des procédés graphiques qui éclairent, vivifient et rendent concrètes les notions mathématiques.

Si l'on voulait à tout prix exprimer une critique, on remarquerait que les problèmes proposés par M. Meyer sont parfois un peu difficiles et qu'il eût peut-être été préférable, dans certains chapitres, d'observer une progression plus rigoureuse des difficultés. Peut-être ne le remarque-t-on guère avec des élèves qui ont l'âge normal prévu pour la classe primaire supérieure (13 à 16 ans), comme c'est le cas de la grande majorité des écoles vaudoises. Mais la difficulté est sensible chez les élèves qui, comme les Lausannois, par exemple, parcourent le programme primaire supérieur de 12 à 15 ans et sont toujours plus ou moins handicapés par leur insuffisante maturité d'esprit.

A côté de l'école, le livre de M. Meyer pourra rendre d'excellents services à tous ceux qui veulent se renseigner (ou retrouver telle notion oubliée) sur les changes, la bourse, les effets de commerce, les actions et les obligations, les comptes de succession, de faillite, de tutelle, les baux, cédules, etc., etc.

D'autre part, il remplacera avec avantage les fameux Romieux qui ont décidément fait leur temps. Nous pouvons le recommander sans réserve à tous ceux qui veulent s'entraîner à résoudre un grand nombre de problèmes, à ceux qui préparent un examen, par exemple l'admission à l'Ecole normale.

¹ Frédéric MEYER, ex-inspecteur de l'enseignement primaire. **Arithmétique et Comptabilité**. Manuel destiné aux classes primaires supérieures. 1 vol. in-8° cartonné de 298 p., 4 fr. 50. Payot, Lausanne.

Nous souhaitons à l'excellent manuel de M. Frédéric Meyer tout le succès qu'il mérite.

ALB. C.

PARTIE PRATIQUE

Méthode de composition française.

Introduction.

Nous sommes heureux de pouvoir, à l'instigation du Département de l'Instruction publique de Genève, publier in extenso le rapport de la Commission nommée pour étudier les progrès à réaliser dans l'enseignement de la composition.

Pour ne pas égrener en un trop grand nombre de numéros ces leçons si homogènes, nous les donnerons, avec l'appui du Département, en trois numéros extraordinaires de 24 pages au lieu des 16 habituelles. (*Réd.*)

Le travail que nous présentons est un essai de méthodologie appliquée dans des 4^e et 5^e degrés primaires. Les principes qui nous ont guidés ne sont pas nouveaux, on les trouve dans la plupart des méthodes de composition française :

« Le maître exigera deux qualités essentielles dans les travaux de ses élèves : sincérité et correction ». (Brunot et Bony.)

« L'élève doit apprendre à s'exprimer, à ordonner ses idées et à les mettre dans une langue correcte et sûre ». (Id.)

Il nous a paru cependant intéressant de développer nos façons de comprendre et d'appliquer ces principes, car ce que les livres nous proposaient nous a paru insuffisant.

Les dix leçons qui suivent ne forment qu'une première partie, assez développée il est vrai, du plan de travail que s'est fixé la commission. C'est en quelque sorte l'étude des éléments de composition française.

Cette première partie conduit l'élève de la conception vague d'un fait à sa notation précise et sincère. Voici les opérations correspondant à cette première étape (seule développée dans ce travail).

I.

Opérations.

L'élève apprend à observer.

Il note ses observations le plus simplement, avec sincérité.

Il analyse ses observations.

Il compare ses observations avec celles des autres élèves.

Il note en d'autres termes les mêmes observations.

Il fait la synthèse de ses observations élémentaires.

Il étudie des façons de noter des faits semblables dans de bons auteurs.

Exercices correspondants.

Exercices d'observation.

(Mouvements, positions, apparences des objets).

La proposition, ses termes ; vocabulaire, recherche de mots.

Enrichissement du vocabulaire.

Association d'idées, propriété des termes, nuances des synonymes.

Etude des formes du sujet et des compléments.

Passage des notations élémentaires à la composition (choix, ordonnance).

Dictées choisies, étude de textes d'auteurs.

Ces exercices n'ont toute leur valeur que si le *sujet d'observation proposé* est suffisamment défini. On peut proposer par exemple : mon réveil, du moment où je me sens réveillé au moment où je commence à déjeuner. Ce sujet semble assez limité et défini ; cependant beaucoup d'élèves *noteront* une série d'actions mécaniques sans intérêt et leurs travaux seront insuffisants.

Le sujet est encore trop général et le maître est seul responsable du déficit. Traitez votre réveil de ce matin, 20 décembre (supposons un jour d'hiver froid et sombre). Les impressions qui ont accompagné ce réveil reviennent à la mémoire ; elles sont analysées, revécues, et le souvenir de ces sensations devient si vif qu'il demande à être exprimé. Les élèves s'intéressent à ce qu'ils *vont noter* ; leurs sensations se précisent encore : il ne reste plus qu'à écrire. Il est fort probable que le résultat alors sera bon.

Dans une seconde partie, l'élève apprend à utiliser ses notations élémentaires en vue d'un but pratique.

Voici les différents genres que nous pensons traiter et les exercices correspondants.

II.

Description : objet, scène, etc.	Choix des observations essentielles, notation nécessaire ; suffisante, inutile, superflue.
Le portrait, le caractère.	Mêmes exercices.
Le compte rendu, le rapport, la narration.	Choix des notations à conserver, adaptation du style au sujet à traiter, style concis, impersonnel, etc.
Le dialogue.	Comparaison entre la langue parlée et la langue écrite.
La lettre familière, d'affaires, etc.	La lettre est complète, pratique.

Nous ne parlons pas du « plan de la composition » dans notre I^{re} partie, car avant de développer une série de points, il convient d'apprendre à développer un point et c'est précisément le but de ces notations d'observations directes. Il s'y manifeste naturellement un souci d'ordonnance, mais cette ordonnance est généralement dictée par les faits extérieurs.

Ce n'est qu'à propos de l'application aux différents genres qu'il peut être question du plan. La lettre fournit un excellent exemple. Elle peut être posée comme un problème. Elle n'est complète que si un certain nombre de points sont développés. D'ailleurs l'ordonnance de la composition sera étudiée à propos de chaque exercice de la II^e partie, soit dans la description, le portrait, le caractère, etc.

III.

Procédés de correction.

Suivrait une troisième partie :

Ce qu'on entend par style à l'école primaire :
la correction grammaticale ;
les formes des sujets et des compléments ;
les fautes et leur correction.

Exemple de correction :

Travaux collectifs ; travaux individuels.

* * *

Les textes d'auteurs intercalés dans ce travail le sont à des titres divers. Certains sont des modèles à proposer aux enfants (dictées par exemple), d'autres sont des indications pour le maître qui peut s'en inspirer pour traiter tel sujet qui l'embarrasse peut-être.

Ces dix leçons ne sont pas sur le même plan.

Il est en effet plusieurs façons de donner la leçon de composition : on peut partir du vocabulaire et de la grammaire, d'une lecture ou d'une dictée, d'un fait divers observé spontanément ou d'une observation demandée.

Il nous semble qu'on peut dès maintenant s'inspirer de ce travail pour donner des leçons semblables mais adaptées au degré de développement des enfants et à la personnalité du maître.

Ce que l'enfant voit le mieux ce sont les objets en mouvement. Son attention est plus attirée par la mouche qui vole dans la classe que par les objets immobiles qui l'entourent.

Les premières notations seront des notations de mouvements, des pantomimes. Le maître entre en classe, s'assied à son pupitre. Un élève ouvre la fenêtre, lave le tableau noir. Un stagiaire vient apporter une nouvelle circulaire. Le directeur vient faire une épreuve.

Ces scènes se sont passées en quelques minutes, tous les élèves ont pu les observer. Rédigeons-en la notation comme cinématographique.

1^{er} *exercice*. Écrivez ce que vous avez vu quand M. le Directeur est entré.

Jean : — Je n'ai rien vu.

Le maître : — Apprenons à voir.

Il commence aussitôt une série de gestes que les élèves observent et notent.

— Qu'ai-je fait ?

— Vous avez levé la tête, vous avez frappé des mains, vous avez froissé du papier.

Ce sont ces actions élémentaires dont la notation sera le point de départ de la composition.

Tout ce qui se passe sous nos yeux peut ainsi se décomposer en éléments pouvant être notés d'une façon précise.

« — Très lentement, Berton se prépare. Il ouvre sa caisse, la ferme, l'ouvre de nouveau. Il choisit ses livres, il essuie sa plume. »

2^e *exercice*. Le maître : — Qu'est-ce que je fais ?

Les élèves : — Vous cassez du pain.
 — Vous arrachez du pain.
 — Vous coupez du pain.

Le maître : — Mais non, je n'ai pas de couteau. Je romps du pain.

Les élèves ont vu et compris ce que faisait le maître, mais ne connaissaient par le terme de *rompre du pain*. Inutile de perdre du temps à faire trouver le mot. Il faut le dire : je romps du pain.

C'est travailler à l'enrichissement du vocabulaire.

Les enfants comprennent beaucoup de mots, ils en ont appris beaucoup avec leurs parents, ils en ont inventé qu'ils ont appris à leurs parents. C'est au maître à leur enseigner ceux qu'ils ne connaissent pas et à remplacer par des mots en usage les termes incorrects ou argotiques qu'ils utilisent pour rendre leurs pensées.

3^e exercice.

— Que fais-tu ?
 — Je bouffe du pain.
 — Mais non, tu manges du pain.
 — Oh ! monsieur, j'ai si faim que je le bouffe.
 — Soit, tu le bouffes, tu le bâfres, tu le dévores, tu le manges à belles dents.

Et le maître consulte Littré et Larousse.

Littré est sévère : bouffer est rejeté par le bon usage.

Larousse est plus indulgent : bouffer pour bâfrer : populaire.

L'enfant conservera bouffer qui peint bien, mais il apprendra aussi bâfrer, dévorer, manger avidement. Il apprendra quand il convient de dire bouffer et quand manger avidement.

Voir à ce propos (3^e leçon) un travail d'élève qui montre assez bien le passage du style correct, un peu guindé, au parler populaire.

Il est indispensable de fournir un vocabulaire riche et nuancé à l'enfant qui, à tout moment, s'arrête et dit : « Je ne sais pas comment dire cela. »

Le maître comprend et propose plusieurs explications parmi lesquelles l'élève choisit celle qui lui convient le mieux. A cette explication correspond un mot, le maître dit ce mot qui fera désormais partie du vocabulaire de l'enfant.

Il est rare d'ailleurs que l'enfant ne connaisse pas le terme qui lui manque, mais il ne sait pas le retrouver seul dans sa mémoire. C'est alors qu'interviennent les exercices d'association d'idées et de mots. L'ouvrage de Rouaix : *Les idées suggérées par les mots* est un aide précieux : les mots y sont groupés par leur parenté de sens autour de celui dont le sens est le plus général.

Il peut arriver qu'un élève laisse passer des erreurs dans la suite logique des actions ; des exercices appropriés remédieront à ce défaut, soit par exemple la série suivante à remettre en ordre :

Je tombe, je cours, je pleure, je bute, je saigne.

Ces sortes d'exercices ne sont pas des exercices d'observation, mais des exercices formels ayant un but défini : corriger tel défaut. Le maître de composition doit créer au gré des fautes commises les exercices propres à les corriger. Il est parfois nécessaire de suspendre un travail pour faire en quelques minutes l'exercice qui permettra d'aller plus loin.

Le maître recherchera au cours de ses lectures les petits fragments parfaits qui pourront lui donner d'excellents modèles.

Si certains élèves ont tendance à la plaisanterie, à l'humour, il convient d'entretenir précieusement un tel état d'esprit. Les sujets gais sont traités plus aisément que les sérieux. Les bons plaisants peuvent entraîner la classe par leurs trouvailles et leur esprit. Il faut, dans le cœur des enfants, faire la plus grande place à la joie, à la gaieté. L'expérience de la vie nous montre assez, en somme, comment les choses finissent toujours par s'arranger.

Il faut encore dire quelques mots de la sincérité dans ces notations. Nos premiers exercices ont pour but de noter des choses vues, vraies, réelles, contrôlables. Il faut se garder de se laisser aller à dire des choses exagérées, selon les idées conventionnellement admises. Dire simplement au plus près de sa conscience ce qu'on a vu, ce qu'on ressent, ce qu'on pense.

(LA BRUYÈRE) — Que dites-vous ? comment ? je n'y suis pas ; vous plairait-il de recommencer ? j'y suis encore moins ! je devine enfin ; vous voulez, Acis, me dire qu'il fait froid ; que ne disiez-vous : il fait froid ; vous voulez m'apprendre qu'il pleut ou qu'il neige ; dites : il pleut, il neige ; vous me trouvez bon visage et vous désirez m'en féliciter ; dites : je vous trouve bon visage.

* * *

Nos leçons peuvent s'adapter à tous les degrés de l'enseignement primaire. Certains exercices conviendront mieux aux petits, d'autres aux grands. Nous regrettons de ne pouvoir donner en plus grand nombre des textes de jeunes élèves. Malgré ses appels, la Commission n'a reçu que trois ou quatre textes. Ce pourrait être le travail de l'an prochain d'expérimenter cette méthode dans une classe de chaque degré afin d'obtenir des résultats concluants.

* * *

Les dix leçons traitent des thèmes familiers aux enfants, mais ne prétendent pas épuiser les sujets d'observation directe. Elles représentent une méthode de travail et non une somme de connaissances à acquérir. Ces leçons ne dureront ni une heure, ni une semaine, ni un mois. Ce sont les événements extérieurs qui doivent fournir le thème de chaque leçon. Le maître arrivera très vite, parmi les faits divers de la journée, à trouver celui qu'il convient de noter.

Chaque leçon de composition comprend plusieurs exercices. *Des exercices de vocabulaire.* Recherche de mots nouveaux dont il faut définir la valeur et l'emploi, de mots connus dont il faut préciser le sens ; étude de familles de mots, de synonymes et expressions équivalentes.

Des exercices de notations élémentaires.

Les actions observées sont analysées, décomposées et notées minutieusement.

Des exercices formels qui reprennent ces notations en variant leur structure ou en nuancant leur sens.

Des exercices de choix et d'élimination.

Ici le goût personnel intervient et conserve le détail caractéristique en laissant de côté les notations de moindre valeur, inutiles à ce moment-là.

Des *textes d'auteurs* commentés et analysés fourniront des références et des exemples pour traiter des sujets semblables.

PREMIÈRE LEÇON
NOTATION DE MOUVEMENTS
LA MARCHÉ — LES GESTES.

Avant d'écrire : observer.

Le maître a dit : je vais sortir un instant de la classe, puis vous observerez ce qui se passera du moment où je rentrerai au moment où je serai assis à ma place.

Le maître sort, rentre et va s'asseoir. Les élèves enregistrent la scène, silencieusement.

« Qu'avez-vous vu ? » A tour de rôle chacun dit ses observations. Les propositions formulées sont corrigées oralement au point de vue du mot propre et de la syntaxe, puis écrites au tableau noir.

Exemple 1 :

1. Le maître est entré dans la classe, en souriant, un livre sous le bras.
2. Il a longé le mur, sans hâte.
3. Il s'est dirigé vers l'estrade et nos yeux le suivaient.
4. Nous le regardions, sans savoir ce qu'il allait faire.
5. Il s'est dirigé vers l'estrade de son petit pas ordinaire.
6. Il marchait en balançant son bras libre et sa main frôlait doucement le mur à chaque pas.
7. Il retenait un fin sourire — il se retenait de rire.

Ces propositions sont sériées et fournissent des exercices de vocabulaire.

Exemple :

Le maître entre — ouvre la porte — abaisse la poignée — suit le mur — longe le mur — marche le long des bancs — monte sur l'estrade.

Il pose un livre sur le premier banc — il dépose, il laisse son livre — il tient un livre sous le bras — il entre, un livre sous le bras.

Il déplace la chaise — il soulève la chaise et la pose plus loin — il enlève la chaise qui le gêne — il retire, éloigne la chaise. Il descend, abaisse le porte-cartes.

Il décroche les écriteaux — les écriteaux accrochés, suspendus.

Exercice : Trouver 5 (8 ou 10) verbes ayant le sens :

1. de marcher, de progresser.
2. de déplacer, de transporter.
3. d'accrocher, de suspendre.

Ex. 2 : Reprendre les propositions du 1^{er} exemple et donner à ces observations une autre forme.

3. Il s'est dirigé vers l'estrade et nos yeux le suivaient = Il est allé vers l'estrade et nous le suivions des yeux.

6. Il marchait en balançant son bras libre et sa main frôlait doucement le mur à chaque pas = Son bras libre, qu'il balançait, frôlait le mur à chaque pas.

Ex. 3 : Les éléments de la rédaction sont à peu près complets. On peut tenter de rédiger le texte définitif :

Pantomime.

Travail collectif.

Le maître est entré dans la classe, en souriant, un livre sous le bras. Il l'a posé sur le premier banc de la troisième colonne. Il a déplacé la chaise et le baquet qui était dessus. Il a descendu le porte-cartes, enlevé les écriteaux qui y étaient suspendus et les a placés sur le baquet. Il a roulé la carte, l'a décrochée et appuyée dans le coin de la classe. Il est venu au milieu de l'estrade et a dit : « C'est fini ».

Ex. 4 : Reprendre ce travail en remplaçant les mots soulignés par des synonymes.

Le maître est entré dans la classe, en souriant, un livre sous le bras. Il l'a déposé sur le premier pupitre de la troisième rangée. Il a remué la chaise et la cuvette qui était dessus. Il a abaissé le porte-cartes, décroché les pancartes qui y étaient pendues et les a posées sur la cuvette. Il a roulé la carte, l'a décrochée et appuyée dans l'angle de la classe. Il est venu au milieu de l'estrade et a dit : « C'est fini ».

Exemples de notations d'actions.

1. *Notation d'un mouvement simple exécuté par le maître ou par un élève.*

Ex. : Louis lève la tête ; ma sœur ferme les yeux ; mon père entre, etc....

2. *Notation d'une succession de mouvements exécutés par une même partie du corps.*

Ex. : Je lève le bras gauche horizontalement en avant, je fais le poing, je décontracte la main ; j'allonge les doigts, je laisse retomber mon bras.

3. *Notation d'une succession de mouvements exécutés par différentes parties du corps.*

Ex. : Louis relève la tête, fronce les sourcils, ferme les poings, croise les bras, fait quelques pas, puis s'arrête...

4. *Notation de mouvements simultanés.*

Ex. : Charles laisse retomber ses bras tandis que sa tête s'incline.

5. *Notation des différents mouvements d'une action.*

Ex. : Ouvrir la fenêtre. Louis se hausse sur la pointe des pieds ; il saisit l'espagnolette, la soulève, la fait tourner sur elle-même, l'attire à lui, etc.

6. *Notation de mouvements exécutés pour atteindre un objet ou pour réaliser une action imposée.*

Ex. : Le maître demande à un élève de venir au tableau : Jean se lève, sort de son banc, fait tomber un de ses livres, le ramasse, rit, s'excuse et s'élanche vers le tableau.

7. *Notation d'une suite d'actions exécutées par une même personne.*

Ex. : Le maître se lève, descend de l'estrade, s'approche de la fenêtre, l'ouvre, se penche au dehors...

8. *Notation d'actions simultanées exécutées par des individus différents (à la récréation, au marché, dans la rue).*

Ex. : Les uns jouent aux billes ; d'autres se lancent une balle ; des tout petits font une ronde.

9. *Notation d'actions réflexes.*

Ex. : Le directeur entre ; tous les élèves posent leur plume, se lèvent et attendent.

10. *Notation de la technique d'une action.*

Ex. : Louis construit un hexagone ; ma mère prépare le café.

11. *Notation journalière du « temps qu'il fait ».*

Ex. : Les nuages nous cachent les montagnes ; le ciel est bas ; le vent souffle faiblement ; les dernières feuilles tombent ; il va pleuvoir.

12. *Notation de mouvements par le moyen de sensations autres que celles de la vue.*

Ex. : La cloche sonne ; des portes claquent, des enfants crient... Mon chien se frotte contre mes jambes ; il lèche ma main, glisse son museau frais dans ma manche...

13. *Notation d'une série d'actions alternées.*

Ex. : La fenêtre est ouverte ; la bise souffle ; Jean a étalé ses images sur la table ; on frappe ; il va ouvrir la porte ; le courant d'air fait claquer la fenêtre et voleter les images.

14. *Notation de mouvements perceptibles par contraste avec le silence ambiant.*

Ex. : Mon père et ma mère parlent et rient dans la salle à manger ; mon frère ronfle ; la pendule accélère son tic-tac ; le chat ronronne ; une voiture s'arrête devant la maison ; une bûche à demi-consumée s'affaisse.

15. *Notation d'une série de mouvements par vision anticipée.*

Ex. : Ordonner la mise en place d'un objet par rapport à un autre qu'il faudra déplacer.

Ordonner d'aller chercher un objet habilement dissimulé au milieu d'autres qu'il faudra déplacer.

Indiquer un chemin à suivre pour atteindre un point donné. Suivez la voie du tram jusqu'à la villa « X », prenez le chemin à gauche, etc....

16. *Notation d'une action qui, dans une série de mouvements, représente une accentuation pathétique.*

Ex. : Un cheval avance lentement ; un coup de fouet le cingle ; la bête s'ébroue, s'élance, puis au bout de quatre pas reprend son train paisible.

17. *Notation d'une série de mouvements déduits par l'observation de la résultante.*

Ex. : Un arbre est abattu : établir après examen la façon dont on a procédé.

18. *Notation des mouvements exécutés par des personnes différentes pour effectuer une même action imposée dans les mêmes conditions.*

Ex. : Louis (4 ans) mange sa soupe.

Alfred (12 ans) mange sa soupe.

Mon père mange sa soupe.

19. *Notation de mouvements conscients et inconscients simultanés.*

Ex. : André écrit une phrase difficile au tableau ; sa main libre froisse nerveusement le bord de son veston.

20. *Notation de mouvements d'une même personne pour une même action, mais dans des circonstances différentes.*

Ex. : Jean revient de l'école avec un bon carnet et Jean a un mauvais carnet.

21. *Notation de mouvements trahissant un état inhabituel, anormal ou un sentiment.*

Ex. : Pendant une épreuve, Samuel s'accoude, ronge sa plume, la trempe et la retrempe sans cesse dans l'encrier sans avoir rien écrit, se gratte, passe sa main dans ses cheveux, pose sa plume, soupire, se trémousse...

Samuel ne sait pas sa géographie.

Reprise de toutes ces notations :

- a) avec l'adjonction de détails circonstanciels ;
- b) en prenant comme sujet des personnalités différentes.

Observez et notez les façons d'entrer de quelques camarades désignés pour cette pantomime.

Le maître choisit quelques élèves de types différents et leur demande de sortir puis d'entrer, à l'appel de leur nom, chacun comme bon lui semblera. Les autres élèves attendent et observent chaque entrée.

Travaux d'élèves.

1^{re} entrée. — Jean a ouvert la porte toute grande, il a fait deux grands pas dans la classe, il s'est arrêté soudain et nous a regardés en éclatant de rire. Tout le monde a ri aussi. Il est allé ensuite rapidement à sa place habituelle.

2^e entrée. — Roger, par contraste, a entr'ouvert seulement la porte, s'est faufilé par la fente et, sans refermer la porte, il a filé sur la pointe des pieds jusqu'à son banc.

3^e entrée. — Marcel est entré sans façon, puis un moment il a hésité, il voulait faire le tour des bancs, mais il a levé les épaules et s'est assis à la première place près de lui.

Ex. 5. : Vocabulaire.

Ouvrir une porte, entr'ouvrir, entre-bâiller, etc., se faufiler, s'insinuer par la fente, par l'ouverture, etc.

Ex. 6 : Reprendre sous une autre forme ces trois entrées.

Travaux d'élèves.

1^{re} entrée. — La porte s'est ouverte toute grande et Jean est apparu. Il a fait deux pas en avant, puis s'est arrêté court. Il nous a regardé et a éclaté de rire en baissant un peu le torse.

Puis, renonçant à ce qu'il voulait faire, il est allé s'asseoir rapidement.

2^e entrée. — Roger ne voulait pas imiter son camarade, il a entre-bâillé la porte et comme un chat s'est faufilé. Il est allé s'asseoir sans bruit, sur la pointe des pieds.

3^e entrée. — Marcel est entré tout naturellement, sans se presser, mais en voyant tous nos regards il a hésité et s'est arrêté. Il pensait faire un grand tour avant de s'asseoir. Il a seulement levé les épaules et s'est assis à la première place libre près de lui.

Ex. 7 : Reprendre quelques propositions et les tourner de telle façon que l'objet devienne sujet.

Exemple : Il ouvre la porte = la porte s'ouvre.

Il a levé les épaules = ses épaules se haussent.

Il balançait le bras = son bras libre se balançait.

Exercices proposés.

1. Noter comment les clients sortent de la grande épicerie.
2. Noter comment les voyageurs descendent de l'autobus ou du tram.
3. Noter comment les enfants descendent le perron de l'école.
4. Noter comment votre maître descend de vélo à une heure et demie.

Textes d'auteurs.

(Ces textes peuvent être dictés, utilisés comme modèles ou simplement servir d'indication pour le maître.)

1. FLAUBERT (*Madame Bovary*). — Nous avons l'habitude, en entrant en classe, de jeter nos casquettes par terre, afin d'avoir ensuite les mains plus libres ; il fallait dès le seuil de la porte, les lancer sous le banc, de façon à frapper contre la muraille, en faisant beaucoup de poussière, c'était là le genre.

2. Nous étions à l'étude quand le proviseur entra... ceux qui dormaient se réveillèrent, et chacun se leva comme surpris dans son travail.

3. — Levez-vous, dit le professeur.

Le nouveau se leva ; sa casquette tomba. Toute la classe se mit à rire.

Il se baissa pour la reprendre. Un voisin la fit tomber d'un coup de coude ; il la ramassa encore une fois.

— Débarrassez-vous donc de votre casque, dit le professeur, qui était un homme d'esprit.

Il y eut un rire éclatant des écoliers qui décontenança le pauvre garçon, si bien qu'il ne savait s'il fallait garder sa casquette à la main, la laisser par terre ou la mettre sur sa tête. Il se rassit et la prit sur ses genoux.

4. FRANCE (*Révolte des anges*). — *M. Sariette quitte sa bibliothèque*. — Le soir de ce jour, à sept heures, après avoir comme de coutume, replacé dans les rayons tous les livres qui en étaient sortis et s'être assuré qu'il laissait tout en bon ordre, il sortit de la bibliothèque et ferma la porte à double tour.

5. C.-F. RAMUZ (*Jean-Luc persécuté*). — Cependant, avant de sortir, marchant sur la pointe des pieds il s'en fut à la chambre, et alla au berceau où le petit qu'ils avaient eu ensemble l'année d'avant dormait. « Fais attention ! » cria Christine. Et lui, s'étant penché, il ne l'embrassa point, comme il avait eu l'intention de le faire, il le regarda seulement dormir.

6. Idem. — Il monta l'escalier, pesa sur le loquet, la porte était fermée. Il pensa : « Elle est allée chez Marie » (c'était la femme du maréchal), et se baisant il prit la clé sous le tas de bois où on la cachait.

7. RENARD (*L'écornifleur*). — M. Vernet ne descend pas de voiture avant qu'elle ne soit immobile. Mais une fausse honte, bien excusable chez un homme, l'empêche de demander le cordon pour lui seul : il attend qu'une dame fasse arrêter et profite de l'occasion. Sinon, il s'entête, dépasse le but, va jusqu'à la station prochaine et revient sur ses pas.

8. PH. MONNIER (*Le livre de Blaise*). — Allez-vous-en, Berton, finit par déclarer le maître.

Très lentement, Berton se prépare. Il ouvre sa caisse, la ferme, l'ouvre de nouveau. Il en sort le portrait de Garibaldi et deux écrous qu'il met dans sa poche. Il choisit ses livres. Il essuie sa plume. Il essaie trois ou quatre chapeaux avant de trouver le sien. Il renverse un encrier au passage. Il salue Miville d'un

clignement d'yeux. Il traîne les pieds en marchant. Enfin, comme il a ouvert la porte et qu'il va disparaître, le maître accomplit sa vengeance :

— Dehors, lui dit-il, vous pourrez vous moucher à votre aise.

On a ri. Après Berton, c'est Guillaumet qui est appelé.

Ces textes peuvent être dictés, expliqués, analysés, critiqués et pris comme modèles. Ils montrent comment de bons auteurs ont noté des faits aussi simples. Ils prouvent que même dans de petits sujets on peut mettre de l'art.

Ils montrent jusqu'où il est de bon goût d'aller dans le détail. Cette limite passée, on risque de se perdre dans des minuties qui nuiront à l'ensemble. Il suffit d'avoir observé un détail saillant et d'avoir su trouver le mot qui le met le plus en valeur.

Ex. 8 : Le texte 1 donne un modèle pour traiter une entrée tumultueuse de toute la classe.

Ex. 9 : Par contraste, traiter une entrée calme.

Etude d'un texte d'auteur.

RENARD (*Poil-de-Carotte*). — *L'aveugle*. — Du bout de son bâton, il frappe discrètement à la porte. Mme Lepic, maussade, ouvre la porte, tire l'aveugle par le bras, brusquement, à cause du froid.

— Bonjour, tous ceux qui sont là, dit l'aveugle.

Il s'avance. Son bâton court à petits pas sur les dalles, comme pour chasser des souris, et rencontre une chaise. L'aveugle s'assied et tend au poêle ses mains transies. Les sabots de l'aveugle fondent, et, tout autour, des rigoles se dessinent déjà.

Mme Lepic s'en aperçoit.

— Prêtez-moi vos sabots, vieux, dit-elle.

Elle les porte sous la cheminée, trop tard ; ils ont laissé une mare et les pieds de l'aveugle inquiet sentent l'humidité, se lèvent tantôt l'un, tantôt l'autre, écartant la neige boueuse, la répandent au loin.

...Cependant Mme Lepic commence une manœuvre habile. Elle frôle l'aveugle, lui donne des coups de coude, lui marche sur les pieds, le fait reculer, le force à se loger entre le buffet et l'armoire où la chaleur ne rayonne pas. L'aveugle, dérouté, tâtonne, gesticule, et ses doigts grimpent comme des bêtes. Il ramone sa nuit.

Ce texte fournit un excellent point de départ pour une leçon de notation : il note des actions d'aveugle, par des verbes où l'idée de vue n'intervient pas.

Mme Lepic *tire* l'aveugle.

Son bâton *court* et *rencontre*.

Les pieds de l'aveugle inquiet *sentent* l'humidité, *écartent* la neige.

L'aveugle *tâtonne*, *gesticule*, ses doigts *grimpent* comme des bêtes.

Les mots soulignés, en eux-mêmes, ne s'appliquent pas spécialement à des impressions autres que celles de la vue. Mais cependant, dans l'ensemble, ils maintiennent tout au long du morceau cette impression d'un être privé de la vue.

Ce texte ayant été dicté, expliqué, analysé, on peut faire trouver que les

sensations de l'aveugle sont différentes de celles du voyant dans l'obscurité.

EX. : RENARD. *Les poules*. — Le petit toit aux poules découpe dans la nuit le carré noir de sa porte ouverte.

Poil-de-Carotte, les fesses collées, les talons plantés, se met à trembler dans les ténèbres. Elles sont si épaisses qu'il se croit aveugle... Le mieux est de se précipiter au juger vers les poules, la tête en avant, afin de trouver l'ombre. Tâtonnant il saisit le crochet de la porte...

...Ferme la porte et se sauve, les jambes, les bras comme ailés. Quand il rentre dans la chaleur et la lumière, il lui semble qu'il échange des loques pesantes de boue et de pluie contre un vêtement neuf et léger.

Les élèves sentent aussi bien que nous toute la valeur des mots et tout ce qu'ils contiennent en plus de leur sens défini par le dictionnaire. Leur présence dans telle proposition en fait des mots nouveaux ou mieux leur donne telle nuance qu'ils n'avaient pas, considérés isolément.

Il est plus profitable de dicter que de lire seulement ou copier ces textes. Dans la dictée le rythme est plus lent, tout pénètre mieux et plus à fond dans l'esprit et le morceau se recrée, petit à petit sous les yeux de celui qui écrit.

La comparaison de ces deux textes est riche en remarques intéressantes :

On ne dira pas, si l'on veut serrer le sens de sa pensée, des ténèbres épaisses en parlant d'un aveugle ; épaisses implique l'idée de plus ou moins épaisses ; or ténèbres plus ou moins épaisses est une impression de voyant. De même ce ne sont pas des habitudes d'aveugle de « se précipiter au juger pour trouver l'ombre, de se sauver les jambes et les bras ailés ».

Ayant donc étudié de très près le sens changeant des termes de ces morceaux, le maître propose la notation de la pantomime suivante : Un élève, les yeux bandés, doit aller de sa place à celle d'un camarade désigné.

Texte d'élève.

Monnard va vers Hansen, les yeux bandés.

Les yeux bandés, Monnard part vers le fond de la classe en tâtonnant. Ses mains courent sur les bancs *comme des bêtes*.

Il cherche *vainement* un passage pour raccourcir son chemin. Alors il marche d'un pas *trop* sûr, il *se cogne* au mur et *comprend* où il est. Il *contourne* la rangée des bancs et arrive à la place d'Hansen. « Le voilà », dit-il de sa voix enrouée.

Le texte primitif était loin de valoir celui-ci, mais par une patiente recherche du terme précis, on a pu arriver à rendre ce qu'on avait vu et senti.

Comme des bêtes, la figure est empruntée à Jules Renard, mais est juste et s'applique exactement aux mains de Monnard.

Vainement, ce mot manquait au vocabulaire des enfants, mais le maître le sentait nécessaire, il lut dans le dictionnaire les définitions de infructueusement, inutilement, vainement, expliqua leur sens. C'est *vainement* qui fut choisi et il semble avec raison.

Il marche d'un pas sûr, *trop* sûr, très sûr ; *trop* est meilleur puisqu'il se

cogne au mur et comprend où il est. Comprend a été assez difficile à trouver, chacun se rendait compte que le terme qu'il proposait ne rendait qu'à demi son idée : Il sait, il voit (!), il se rend compte, il comprend.

Il contourne, il fait le tour.

Ce travail collectif qui a duré une heure au moins n'est pas sans utilité : il enseigne une méthode de travail, il montre à l'élève que ce n'est pas le premier mot écrit qui est le meilleur, que souvent la première notation disparaît entièrement pour faire place à une nouvelle, mieux adéquate à la réalité.

(A suivre.)

LES LIVRES

RENÉ HAMEL. **Initiation à la rédaction française.** Le mot, la phrase par le jeu, l'observation et la lecture. Cours élémentaire. Illustrations de Boutet, de Monvel, etc. — Paris, Delagrave, 84 pages in-16.

La grande variété de contenu rend l'analyse très malaisée. Pêle-mêle des exercices de grammaire comme on en voit partout, des jeux qui ne manquent pas de hardiesse (*Jeu de la foire* : un élève désigné par le maître imite le cri d'un animal. Les autres inscrivent, sur le cahier, le nom de l'animal, puis celui de la femelle et celui du petit). Des images, de styles très disparates, dont plusieurs doivent fournir des morales au maître. L'idée directrice du recueil est difficile à dégager, à moins que ce ne soit d'introduire par tous les moyens de la vie dans les leçons — sans cependant toucher aux programmes. A manger et à boire... à prendre et à laisser...
P. B.

Mlle M. REMY. **Un essai d'enseignement sur mesure.** Bibliothèque de pédagogie expérimentale. Paris, Colin 1926, 270 p. in-16.

L'auteur, un des travailleurs les plus remarquables de la Société Alfred Binet, dirige à Paris une classe de Cours complémentaire. Elle a pour élèves des fillettes de 12 à 16 ans (moyenne 13 ans 8 mois). Depuis plusieurs années elle a imaginé pour mieux connaître ses élèves et pour en mieux suivre les progrès, divers procédés de mesure qu'elle nous décrit avec beaucoup de détails. L'examen d'entrée, avec son questionnaire sur les occupations et les goûts de l'enfant et sa fiche de caractère nous a particulièrement intéressé. Les épreuves d'instruction, le contrôle des leçons et des progrès s'inspirent en partie de procédés américains. On y admirera à juste titre le souci attentif des écolières qui s'y révèle et le désir, si légitime et pourtant si rare encore chez nous, de préciser les résultats objectifs de l'enseignement. L'esprit de la classe tel que ce livre le révèle est excellent ; peu d'innovations proprement didactiques ; néanmoins appel à la collaboration des élèves, souci de rapprocher les notions de sciences et la vie journalière et de compléter l'enseignement par l'actualité (coupures de journaux demandées aux parents). Ce livre stimulera, espérons-le, beaucoup de maîtres. Ajoutons que le titre peut induire en erreur : il s'agit de la mesure de l'enseignement, d'un enseignement constamment mesuré et contrôlé dans ses résultats, mais non pas d'un enseignement sur mesure coupé à la taille intellectuelle de l'élève et tenant compte de ses aptitudes particulières.

P. B.

JULES LAURENT. **Henri Pestalozzi. Un grand ami du peuple.** — Lausanne, Agence religieuse, rue de l'Alc, 31 : 40 cent.

A côté des livres du centenaire, il nous fallait une brochure à l'usage de ceux qui n'ont ni le temps ni le goût de lire un volume entier. Il fallait penser aussi à ceux pour qui trois francs cinquante sont une dépense excessive. M. Jules Laurent, notre ami et collaborateur, a résumé en quarante-huit pages vivantes la vie et l'œuvre de Pestalozzi. Populaire dans le meilleur sens du mot, cette brochure attachante est parfaitement accessible aux écoliers du degré supérieur.

ALB. C.

CORRESPONDANCE INTERSCOLAIRE

Le Bureau européen de l'Association japonaise pour la Société des Nations, 24, Rue Greuze, Paris, nous communique, par l'intermédiaire du B. I. E. :

Paris, le 25 novembre 1926.

Ayant la ferme conviction que les écoles peuvent contribuer à la réalisation de la paix du monde, un directeur d'école primaire du Japon désirerait établir une correspondance directe entre les écoles européennes et la sienne. Jusqu'à ce jour, il a réussi à créer un échange de correspondance entre des écoles américaines et japonaises. Maintenant il serait désireux de voir s'établir un échange semblable entre des écoles européennes et la sienne.

A son avis, la correspondance pourrait se faire sur les bases suivantes :

1. Correspondance directe entre les écoliers.
2. Echange des travaux suivants : dessins, peintures et devoirs d'arithmétique.
3. Echange de cartes illustrées.
4. Echange de correspondance entre les directeurs et maîtres sur la question de l'instruction (pensée, méthode, installation).

L'adresse du directeur de l'école primaire est : M. Y. Nozawa, Head Master, Naguri School, Okazaki City, Aichi-Ken (Japon).

CONCOURS DE COMPOSITION DE LA SEMAINE SUISSE

L'épidémie de grippe ayant empêché beaucoup de classes de traiter au mois de janvier le sujet proposé : « Quels sont les articles produits dans la région que j'habite ? » les travaux destinés à être primés seront reçus par le Secrétariat général, à Soleure, jusqu'au 28 février. Faire traiter le sujet par toute la classe, mais n'envoyer que les deux meilleures compositions.

NOTRE NUMÉRO SPÉCIAL

Le numéro spécial du 5 février, consacré à Pestalozzi, comprenant 24 pages et renfermant deux portraits hors texte inédits, dont l'un en couleurs, a été tiré à un nombre d'exemplaires supérieur au tirage ordinaire. Ce numéro est en vente à la Maison Payot, à Lausanne, au prix de 50 centimes.

LIBRAIRIE PAYOT

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

Vient de paraître :

NOTIONS DE GÉOGRAPHIE PHYSIQUE

par

FRÉDÉRIC JACCARD

privat-docent à l'Université de Lausanne.

Seconde édition entièrement revue par l'auteur.

1 vol. in-4^o cartonné, illustré Fr. 4.—

S'il faut attirer tout d'abord l'attention de l'élève à l'aide d'images jolies, suffisamment nombreuses pour que le texte en soit en partie caché, les 138 figures insérées dans 110 pages de texte plairont à la gent écolière. Régions désertiques et dunes, nappes souterraines et sources, puits artésiens, vallons, torrents, rivières ou cascades, plages, fjords, côtes des mers ou des lacs, glaciers étincelants, crevasses et moraines, volcans aux grands panaches blancs, se succèdent en images éblouissantes et variées. A côté des figures, un texte clair et concis, découpé en paragraphes courts et faciles à retenir. Seul, le chapitre « Géologie » a dû être considérablement augmenté pour être utilisé dans les classes supérieures.

Cette seconde édition a été entièrement revue par l'auteur, de manière à alléger le plus possible la tâche de l'élève tout en le mettant au courant des dernières conceptions modernes tant géographiques que géologiques.

L'impression de ce volume est particulièrement soignée et le papier fait bien ressortir les illustrations.

Home protestant de jeunes filles à Lucens cherche

Professeur de Français

(demoiselle) avec diplôme d'Etat.

Adresser offres avec curriculum vitæ et certificats jusqu'au 10 mars à M. R. Flatt, Laupenring 151, Bâle. 18



MAISON JEAN HUBER

Facteurs et accordeurs de pianos - LAUSANNE

Grand choix — Echange
Réparations — Accordages

Auto-camion spécial pour les transports

Conditions extra-avantageuses pour le Corps enseignant.

POUR LES CONSOMMATEURS

l'entraide n'est possible que par les

SOCIÉTÉS COOPÉRATIVES DE CONSOMMATION

auxquelles ils peuvent apporter l'apport grand et précieux de leur pouvoir de

CONSOMMATION

INSTITUTEURS, INSTITUTRICES

recommandez les maisons ci-dessous et faites-y vos achats.

BONNETERIE — MERCERIE

LAINES SOIES COTONS

OUVRAGES A BRODER
ET TOUTES
FOURNITURES, etc., etc.

WEITH & Cie

27. RUE DE BOURG
LAUSANNE
FONDÉE EN 1859

N'OUBLIEZ PAS QUE LA

TEINTURERIE LYONNAISE

LAUSANNE (CHAMBLANDES)

vous nettoie et teint, aux meilleures conditions, tous les vêtements défraîchis.



HORLOGERIE de PRÉCISION

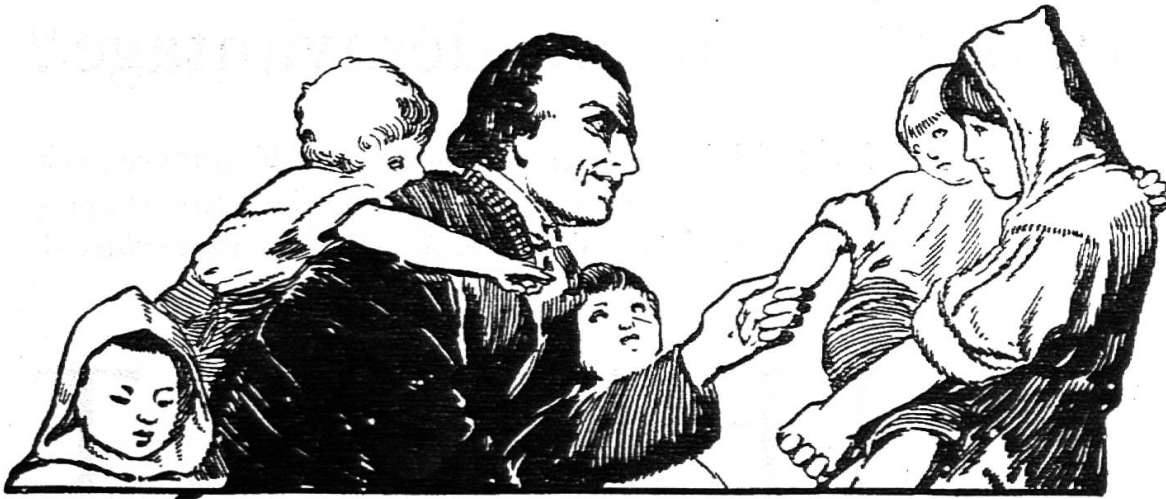
Bijouterie fine Montres en tous genres et Longines, etc. Orfèvrerie
Réparations soignées Prix modérés. argent et argenté.

Belle exposition de régulateurs
Alliances en tous genres. gravure gratuite.

E. MEYLAN - REGAMEY

11, RUE NEUVE, 11 LAUSANNE TÉLÉPHONE 38.09

10 % d'escompte aux membres du Corps enseignant.
o o Tous les prix marqués en chiffres connus. o o



L'ÉDUCATEUR

ORGANE

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

PIERRE BOVET
Florissant, 47
GENÈVE

ALBERT CHESSEX
Chemin Vinet, 3
LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne.

H.-L. GÉDET, Neuchâtel

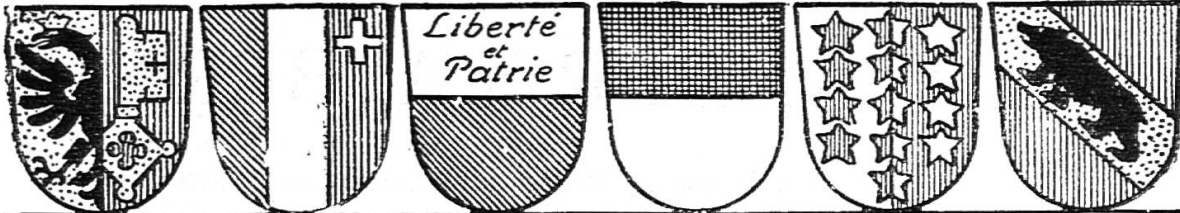
J. MERTENAT, Delémont

R. DOTRENS, Genève.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{ie}

LAUSANNE - GENÈVE - NEUCHÂTEL

VEVEY - MONTREUX - BERNE



* ABONNEMENTS : Suisse, fr. 8. Etranger, fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, fr. 10. Etranger fr. 15.
Gérance de l'Éducateur : LIBRAIRIE PAYOT & C^{ie}, Compte de chèques postaux II. 125. Joindre 30 cent. à toute
demande de changement d'adresse. Pour les annonces, s'adresser à PUBLICITAS S. A., Lausanne, et à ses succursales.
SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL : BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE.

La perfection, un désavantage ?

Que précisément la perfection soit un désavantage, cela peut sembler paradoxal. Et pourtant la lettre ci-après, que la maison Dr A. Wander S. A., à Berne, a reçue d'une de ses filiales au sujet de sa nouvelle préparation

J E M A L T

en fournit la preuve.

« Le seul désavantage du Jemalt, c'est qu'il est trop bon pour qu'il soit aisé de convaincre les consommateurs qu'il s'agit vraiment d'huile de foie de morue. Aussi sa diffusion sera-t-elle de beaucoup plus laborieuse que si le produit n'était techniquement pas aussi parfait. Cela paraît surprenant, mais nous craignons fort qu'il n'en soit tout de même ainsi. »

Quant à nous, nous sommes persuadés que, partout où le prix ne jouera pas un rôle prépondérant, on préférera l'huile de foie de morue sous la forme du Jemalt, qui est vraiment un gros succès de la technique pharmaceutique.

Les instituteurs qui ne connaissent pas encore le Jemalt en recevront un échantillon gratuit, sur demande.

Le Jemalt est un bienfait pour les enfants pâles, affaiblis et scrofuleux, qui refusent l'huile de foie de morue habituelle.

DR A. WANDER S. A., BERNE

Le Jemalt est en vente dans toutes les pharmacies et drogueries au prix de Fr. 3.50 la boîte.

SANS LE GOUT DÉSAGRÉABLE NI LA FORME
:: HUILEUSE DE L'HUILE DE FOIE DE MORUE ::