

Zeitschrift: Édicateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 38 (1902)
Heft: 48

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

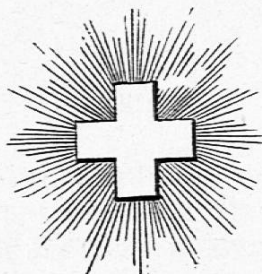
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 27.12.2025

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



L'ÉDUCATEUR

(L'Éducateur et l'École réunis.)

Eprouvez toutes choses et retenez
ce qui est bon.

SOMMAIRE : *La journée du 23 novembre.* — *Les principes essentiels de la doctrine de Herbart.* — *Pensées.* — *La loi scolaire anglaise.* — *Correspondance.* — *Bibliographie.* — *Notes d'un lecteur.* — *Une lugubre statistique.* — PARTIE PRATIQUE : *Du rôle des récits à l'école enfantine.* — *Langue française : Etude de l'impératif.* — *Dictées.* — *Travaux à l'aiguille : Pantalon pour femme et jeune fille (suite).* — *Comptabilité.*

La journée du 23 novembre.

Elle a été excellente et marquera dans les annales de l'éducation nationale. Le nouvel article constitutionnel 27 *bis* a été adopté par tous les Etats, sauf Appenzell (Rhodes-Intérieures) et à la majorité de 173 238 voix.

Voici les résultats :

Le vote de la Suisse.

	252 176 oui	22 $\frac{1}{2}$ Etats
	78 938 non	$\frac{1}{2}$ »
Majorité	173 238	22 Etats.

Le vote des cantons.

Zurich 41 357 oui, 10 661 non ; Berne (manquent 2 communes), 42 959, 9011 ; Lucerne 6771, 1620 ; Uri (manque 1 commune) 1602, 894 ; Schwytz 3087, 942 ; Obwald 822, 491 ; Nidwald 846, 596 ; Glaris 3154, 1191 ; Zoug 2233, 768 ; Fribourg (manquent 7 communes) 10 271, 1744 ; Soleure 6972, 2736 ; Bâle-Ville 4420, 506 ; Bâle-Campagne (manquent 3 communes) 3139, 1247 ; Schaffhouse 6310, 584 ; Appenzell (Rhodes-Extérieures) 6141, 3319 ; Appenzell (Rhodes-Intérieures), 842, 1513 ; St-Gall 27 237, 14 185 ; Grisons (manquent 23 communes) 8483, 3968 ; Argovie 23 761, 11 658 ; Thurgovie 11 024, 4644 ; Tessin (manquent 47 communes) 9142, 476 ; Vaud (manquent 5 communes) 14 693, 2075 ; Valais (incomplet) 6045, 2957 ; Neuchâtel 4621, 656 ; Genève 6268, 500. — Total approximatif, 252 176 oui, 78 938 non.

Une opposition directe, organisée, n'existait nulle part, à vrai dire, sauf peut-être dans la Haute-Argovie et dans certains cercles

scolaires bernois. La *Berner-Volkszeitung*, par exemple, était allée jusqu'à poser la question à ses lecteurs sous la forme suivante : *Il s'agit dimanche de savoir si, pour un plat de lentilles, le peuple suisse entend vendre ses enfants à la Confédération pour en faire des païens !!* La feuille réactionnaire n'a pas été suivie : Berne a apporté un contingent de 43 000 oui.

Les adversaires du projet de loi n'en ont pas moins réuni un chiffre assez considérable de suffrages, près de 79 000. Ils proviennent essentiellement des cantons de St-Gall (14 185 rejetants), Berne (9011), Glaris, Soleure, les deux Appenzell, Grisons, Thurgovie et Valais.

Ils forment l'armée des irréductibles qu'on retrouve compacte dans toutes les votations fédérales.

* * *

La *Suisse romande*, où le vote n'est pas obligatoire et où aucune campagne politique n'avait été menée en faveur du projet, s'est bien tenue. *Genève* et *Neuchâtel* ont une minorité de non insignifiante. Le résultat est très réjouissant dans le canton de *Vaud*, qui donne 14 789 oui contre 2097 non. 9 communes vaudoises ont rejeté le projet. Il serait intéressant d'en connaître les raisons. *Fribourg* accuse 10 271 oui contre 1744 non et le *Tessin*, remarquable résultat, a près de 10 000 oui contre 500 non, approximativement. La proclamation si digne et si énergique des fédérations tessinoises est pour beaucoup dans ce magnifique résultat.

* * *

Le peuple a ainsi montré le prix qu'il attache au progrès de l'école du peuple, de l'école de tous, non pas tant, il faut le dire, par les subsides fédéraux qui lui seront accordés que par l'appui moral et le regain de sympathie pour l'école primaire, qui seront la conséquence de la journée de dimanche dernier.

Sans doute, les deux millions répartis entre les cantons ne transformeront pas du jour au lendemain les divers services qui assurent le fonctionnement de l'école primaire. Nous le savons fort bien ; mais le principe est aujourd'hui acquis et définitivement tranché. Les fondations de l'édifice sont jetées. Le bâtiment peut maintenant s'élever étage après étage. Nous n'en verrons pas le couronnement, certes. Qu'importe. Notre joie n'en doit pas être amoindrie. Nous sommes au début d'un labeur de longue haleine et une ère nouvelle va commencer pour l'école populaire suisse. Les partisans des subventions ont su attendre un quart de siècle la réalisation de leurs vœux : Ils sauront aussi s'armer de patience dans l'avenir et se souvenir que, dans le domaine de l'éducation, les transformations, pour être efficaces, ne peuvent être que lentes et successives.

A la prochaine loi d'application, maintenant, de fixer les détails d'exécution, le programme et la répartition de la tâche. F. G.

LES PRINCIPES ESSENTIELS DE LA DOCTRINE DE HERBART

D. LES GRANDES FONCTIONS DE L'ÉDUCATION

Les moyens qui permettent à l'éducateur de réaliser le but qu'il se propose sont : l'enseignement ou l'instruction (*der Unterricht*) et l'éducation morale des enfants ou discipline (*die Zucht*). En réalité, instruction et gouvernement n'ont qu'un seul et même but : la fin même de l'éducation, la moralité. L'instruction ou l'enseignement s'adresse aux idées, aux représentations qu'il s'agit de compléter, de rectifier, dont il s'agit d'accroître et d'organiser la masse. La culture morale proprement dite s'adresse aux sentiments ; elle ordonne, elle loue, elle blâme, récompense et punit, exhorte, encourage, réprime, fait appel à l'émulation, à l'honneur et à la honte.

Il n'est pas possible de laisser à l'enseignement seul le soin de meubler et d'orner l'esprit, pas plus qu'on ne peut s'en remettre exclusivement à la culture morale du soin de former le caractère, de travailler aux solides qualités morales. C'est là, aux yeux de Herbart, une grave erreur et un grand danger. Il n'y a pas d'éducation sans instruction, pas plus qu'il ne saurait y avoir un enseignement qui n'aurait pas pour but la moralité. Tout enseignement est éducatif. Cela résulte des principes mêmes de la psychologie. Les représentations ou idées constituent le fond de l'âme ; tout le reste de la vie psychique n'est que la résultante des représentations et des relations diverses que les idées soutiennent entre elles. L'éducation se propose de former le caractère en vue de la moralité ; mais le caractère ressort du fond de l'âme.

Pour le former, il faut donc savoir déterminer l'âme elle-même, c'est-à-dire exercer une influence sur les idées. Le caractère ne dépend-il pas essentiellement de ce que la volonté choisit ou rejette d'une manière constante ? Or, cette volonté n'est pas une faculté particulière. Comme le désir en général, elle prend ses racines dans le cercle des idées. On sera maître de l'éducation quand on aura fait entrer dans l'âme de l'enfant une grande somme d'idées, dont les parties soient étroitement unies, et qui ait assez de force pour l'emporter sur les éléments défavorables du milieu, pour en absorber, au contraire, les éléments favorables et se les assimiler. Or, c'est à l'instruction, en dernière analyse, qu'il appartient de constituer et d'organiser le système des représentations.

D'autre part, que pourrait la culture morale sans l'appui de l'enseignement ? Elle ne pourrait qu'ébranler l'âme de l'enfant, l'émouvoir de diverses manières, tirailler sa sensibilité en tous sens. Or, nous savons que la sensibilité, pas plus que la volonté, n'est une faculté à part. Les sentiments ne constituent à vrai dire qu'un état particulier, qu'une manière d'être, ordinairement passagère et fugitive, des représentations. Faire naître un sentiment, c'est modifier plus ou moins profondément l'état actuel des idées ; mais une fois la cause excitatrice disparue, les idées reprennent leur ancien équi-

libre. L'action exercée sur la sensibilité ne saurait avoir rien de durable. Si l'on veut obtenir une éducation dont l'influence se fasse sentir sur la vie entière, c'est sur le fond de l'âme qu'il faut agir, c'est-à-dire sur les idées. C'est la masse des idées qu'il faut former, augmenter, organiser en un système solide et cohérent, et c'est à l'enseignement, en dernier ressort, que revient la tâche essentielle dans l'œuvre de l'éducation.

Le gouvernement des enfants a pour but de contenir et de diriger l'activité de l'enfant. L'activité désordonnée du petit enfant doit être maintenue dans de sages limites. Par un ensemble de mesures, que Herbart appelle des mesures de police (*Polizei*), il s'agit de mettre l'enfant hors d'état de nuire, et de le garantir contre ses propres imprudences. On contient cette activité, on en empêche les manifestations nuisibles ou dangereuses par un système de défenses. Mais ces prohibitions ne doivent pas être trop nombreuses. Elles doivent laisser à l'humeur capricieuse de l'enfant une certaine latitude. C'est pourquoi les défenses seront réduites au strict nécessaire.

Cette activité de l'enfant, on la dirige en *occupant* les élèves. *L'enfant doit toujours être occupé.* Le repos à l'école ne consiste pas à ne rien faire du tout, mais à faire autre chose que ce que l'on faisait auparavant. L'enfant est occupé directement quand le maître donne la leçon ; il est aussi occupé, quand, livré à lui-même, il travaille en silence à un exercice d'application, par exemple. Le principe fondamental du gouvernement des enfants consiste à les occuper : non déjà en vue d'un profit quelconque pour la culture de leur esprit, mais le temps doit être à tout prix rempli dans le but unique d'éviter qu'ils ne fassent des sottises. Les occupations que les enfants choisissent eux-mêmes sont les meilleures ; mais on constate qu'ils savent rarement s'occuper d'une façon durable. Il est donc nécessaire d'y arriver et, si on leur donne un travail utile, un travail manuel, par exemple, cela n'en vaudra que mieux. « Tout homme devrait apprendre à se servir de ses mains, dit Herbart, car la main a sa place d'honneur à côté de la langue pour élever l'homme au-dessus des animaux ».

Pour éviter les menaces trop nombreuses et assurer pourtant l'exécution des ordres donnés, le grand moyen, c'est la *surveillance*. Non point une surveillance étroite, permanente et tracassière, aussi pénible au surveillant qu'à l'individu surveillé. Si elle est comprise ainsi, tous deux cherchent à l'esquiver et à s'en décharger à toute occasion. En outre, elle empêche les enfants de prendre possession d'eux-mêmes et d'apprendre mille choses que l'école ne peut pas enseigner, de faire mille expériences que l'enseignement est impuissant à leur faire connaître. Une surveillance attentive, absolue, s'impose dans les premières années de la vie et dans la première enfance ; mais, en général, elle doit être réduite au strict minimum, se manifester par intervalles, le plus souvent à l'improviste, et surtout ne jamais témoigner d'une défiance inutile. « Si l'on veut

faire de la surveillance une règle absolue, que l'on ne demande à ceux qui auront grandi sous cette tyrannie ni adresse, ni esprit d'invention, ni audace, ni assurance : qu'on s'attende à avoir des individus qui ne sauront et ne voudront jamais être qu'à une seule et même température, se livrer qu'à une seule et même succession indifférente d'occupations prescrites, qui se déroberont à tout ce qui est élevé et distingué pour se donner exclusivement à tout ce qui est vulgaire et commode. »

La surveillance, au reste, sera d'autant moins nécessaire que l'éducateur possédera l'*autorité* et l'*amour*, les deux plus puissants auxiliaires du gouvernement. L'autorité exige des qualités dont les unes sont naturelles, les autres peuvent être acquises : la stature, le geste, la voix, le maintien, la supériorité de l'esprit, du savoir et du caractère. L'amour, lui, repose sur l'accord des sentiments. Il peut s'obtenir de deux manières : ou bien l'éducateur pénètre dans les sentiments de l'enfant et s'y associe avec adresse, ou bien il fait en sorte de se rendre lui-même en quelque manière accessible à sa sympathie. Mais que l'affection ne s'achète jamais au prix d'une faiblesse trop indulgente, incompatible avec l'autorité. Elle n'a de valeur qu'autant qu'elle se concilie avec une sévérité nécessaire.

Si donc l'autorité et l'amour sont les meilleurs moyens d'assurer chez le tout jeune enfant le maintien de la soumission, autant qu'il est nécessaire au gouvernement ultérieur, il s'ensuit que ce gouvernement ne sera nulle part mieux placé qu'entre les mains de ceux à qui la nature l'a confié, c'est-à-dire aux parents, au père qui représente le principe d'autorité, à la mère chez qui l'amour est naturel.

L'éducation physique, les soins à donner au corps, qui préoccupent Herbart à chaque instant, rentrent naturellement dans la tâche du gouvernement. On comprend que notre philosophe insiste et se plaise à citer le fameux vers de Juvénal, qu'on trouve au début de l'ouvrage de Locke sur l'éducation et qui est si souvent répété de nos jours, car, pour lui, la santé du corps est une condition essentielle du bon fonctionnement du mécanisme psychique. L'éducation trouvera toujours des obstacles nombreux dans les maladies de toute nature et dans le mauvais état de l'organisme. « Les natures vigoureuses seules osent vouloir. »

(A suivre.)

PENSÉES

Ce qu'il faut aux esprits dont la raison n'est pas faite, c'est l'autorité : la nature a fait l'homme pour discuter et l'enfant pour croire. JULES SIMON.

1. *La famille*. — Ceux qui vont chercher le bonheur au loin ne se doutent pas qu'il est tout près d'eux, dans la famille. GUYAU.

Une mère s'attache à ses enfants en raison de la peine qu'ils lui ont donnée.

EDMOND ABOUT.

LA LOI SCOLAIRE ANGLAISE

La Chambre des communes a terminé, après quarante-cinq jours de débats, la loi sur l'enseignement.

En Angleterre, les premières tentatives pour établir un contrôle de l'Etat sur les écoles furent faites en 1810. Elles ne réussirent pas. Le parti anglican combattit victorieusement les velléités d'établir l'autorité publique dans l'enseignement. « Donnez-nous, disait-il, les subsides nécessaires, nous vous donnerons un enseignement aussi parfait que vous le désirez ». Le gouvernement dut consentir, et, pour la première fois, en 1833, des subsides furent alloués. La somme était, il faut l'avouer, peu importante : 750 000 francs. Mais on l'augmenta chaque année, à tel point qu'en 1870, le parti libéral au pouvoir protesta en disant avec justice : « Des sommes considérables sont accordées par nous comme subsides à des écoles dont nous n'avons pas le contrôle ». La protestation parut si convaincante qu'en cette année 1870, sous le gouvernement Gladstone, une loi fut votée sur la proposition de M. W. E. Forster, qui établit un système d'autorités locales autorisées à percevoir des contributions destinées à l'établissement d'écoles publiques uniquement contrôlées par les autorités publiques.

L'autorité locale chargée du contrôle des nouvelles écoles était composée de membres élus directement par les citoyens. Ce gouvernement local fut nommé « school board » (commission d'école). Les nouvelles écoles, d'après la loi de 1870, furent chargées uniquement d'enseigner à « lire, écrire et calculer ». L'instruction religieuse n'entrait pas en ligne de compte dans leurs programmes.

Mais on ne s'en tint pas seulement à cette réforme ; une instruction primaire supérieure et un enseignement secondaire furent créés sous la même autorité.

Il y a donc en Angleterre depuis 1870 deux séries d'écoles :

1. Les écoles des comités (school boards), indépendantes de l'Eglise, dont les frais sont supportés par des impôts locaux directs et des subsides du gouvernement. Les membres de ces comités sont élus par les contribuables eux-mêmes.

2. Les écoles dites volontaires (parce qu'elles étaient autrefois entretenues par les cotisations volontaires des fidèles) fondées par des associations confessionnelles. Ces écoles, elles aussi, sont subventionnées par le gouvernement.

Les conseils des « school boards », élus par les contribuables, sont formés en général de libéraux. L'instruction religieuse dans leurs écoles est facultative. Ces écoles, il faut l'ajouter, ont eu une extension considérable en Angleterre ces derniers temps, et principalement à Londres et dans les grandes villes, tandis que les écoles volontaires (confessionnelles) dominent dans le reste du pays. L'enseignement dans ces dernières écoles coûte environ 35 francs par tête, dont 8 fr. 25 fournis par les contributions des fidèles et le reste par le gouvernement. Le budget des « schools boards » est de 62 fr. 50 par élève et par an, somme fournie en partie par le Trésor impérial et en partie par les taxes locales.

La nouvelle loi. — La nouvelle loi abolit les « school boards » et soumet les écoles volontaires à une autorité nouvelle unique qui régit l'instruction primaire de tout le pays.

Les « school boards » sont abolis ; les écoles volontaires seront soumises à une nouvelle autorité. L'autorité scolaire sera nommée par l'autorité locale, c'est-à-dire par le conseil du comté, pour les districts ruraux et les villages ayant une population inférieure à 10 000 habitants et par le conseil municipal des villes ayant une population au-dessus de 10 000 habitants.

Les taxes volontaires, qui subvenaient aux frais des écoles confessionnelles, seront abolies. Seules existeront les taxes locales et les subsides du gouvernement. Les nouveaux conseils de l'enseignement auront la mission de choisir les instituteurs et les institutrices.

Il n'y a rien, en apparence, dans ces dispositions, qui soit de nature à effaroucher les libéraux, mais voici : d'abord par le mode d'élection des nouveaux conseils scolaires, ceux-ci représenteraient avant tout les intérêts des grands propriétaires et de l'Eglise anglicane, puis, les bâtiments des écoles confessionnelles étant laissés, par le projet de loi, à leurs anciens propriétaires, c'est-à-dire aux Eglises, celles-ci garderaient dans les comités une influence prépondérante. Ce serait un recul sur le régime actuel avec lequel, à côté des écoles ecclésiastiques, subsistent des écoles absolument indépendantes. Les nouveaux comités ne devant être composés que pour un tiers des représentants des contribuables, ceux-ci protestent.

Aux libéraux, qui pour la plupart n'appartiennent pas à l'Eglise anglicane, se joignent un certain nombre de conservateurs opposés à l'intrusion de l'Eglise dans les affaires laïques. Néanmoins, l'« Education bill » a été voté par la Chambre des communes.

CORRESPONDANCE

Dijon, novembre 1902.

Au nom du Comité de la *Correspondance pédagogique internationale*, je vous remercie vivement d'avoir bien voulu insérer dans l'*Educateur* du 11 octobre la note relative à la création d'une section franco-suisse de la C. P. I.

Malheureusement, malgré la publication de cette note, nous n'avons encore reçu aucune adhésion d'instituteurs suisses romands. En revanche, plusieurs maîtres français réclament des correspondants suisses.

Pourrions-nous, Monsieur le Directeur, sans abuser de votre bienveillance, vous demander de vouloir bien signaler cette situation aux lecteurs de l'*Educateur*, et leur dire qu'ils peuvent adresser leurs adhésions directement au secrétaire de la section franco-suisse, M. Joseph Fèvre, professeur à l'Ecole normale, 32, rue Le Nôtre, à Dijon.

Nous sommes persuadés que ces relations entre instituteurs français et instituteurs romands ne pourront qu'être fructueuses pour les uns et pour les autres, et qu'elles contribueront, en outre, à resserrer encore les liens de fraternité qui existent entre la Suisse et la France.

Veuillez agréer, Monsieur le Directeur, avec mes remerciements anticipés, l'hommage de nos salutations les plus distinguées.

Le Secrétaire de la Section franco-suisse.

J. FÈVRE.

— Nous publions avec le plus grand plaisir la lettre de notre collègue, M. Fèvre, professeur à l'Ecole normale de Dijon, et espérons vivement que des relations finiront par s'établir entre instituteurs français et instituteurs suisses, pour le plus grand bien des deux pays.

(Voir *Educateur* du 11 octobre 1902).

Ouvrages reçus : *L'Ecole nouvelle*, par A. Belot, E. Devinat et A. Toursel. La petite classe. 1. Méthode de lecture (Premier livret). 2. Méthode de calcul (Premier livret, 1000 exercices). Prix 45 et 35 centimes. Paris, chez Delagrave, Editeur.

Bibliographie.

Es Baichates, tragédie en 3 actes, en patois du Clos du Doubs, par J. Surdez. Porrentruy 1902.

J'avoue n'avoir pu me familiariser entièrement avec les trente pages de cette brochure, à cause de la difficulté considérable de comprendre le patois du Jura bernois sans l'avoir appris. Les *Veillées du Dimanche*, de Fréd. Allemand, nous avaient déjà donné quelques échantillons de ce dialecte âpre et tourmenté, presque réputé barbare. Nous reconnaissons que M. Surdez a fait là une œuvre curieuse et doublement intéressante, pour le fond et la forme. La pièce de théâtre, en trois actes, et comprenant plus de six cents vers alexandrins, n'est pas trop longue; l'intérêt, de même que je ne sais quelle émotion, se soutient jusqu'au bout. C'est un ménage qui s'est ruiné matériellement et moralement par l'ivrognerie; les belles promesses ont été vaines; une mère de famille est grondée, méprisée, souffletée même de son mari et de ses fils dénaturés; les filles ont aussi les défauts du jour. Il y a, dans une juste mesure, de l'observation vraie, sans exagération: des choses qu'on remarque en tous pays et en tout temps; je cite ce fragment, dédié *aux Baichates*, c'est-à-dire *aux jeunes filles*, comme du reste toute la tragédie:

... « *Bell' pyeum faie bel' ouegé!* Belle plume fait bel oiseau!... mais il ne faut » jamais s'équiper trop haut(ement) de peur que cela ne nous retombe dessus! » Dès que vous faites tant les belles, les gens se moquent de vous! Ce n'est pas » de vos beaux haillons qu'en vous voyant on jase. « Faudrait payer vos dettes » avant de tant se redresser! » se disent les gens entre eux. Et ma foi, ils » n'ont pas tort. La boisson pour les fils, pour les jeunes filles le luxe (l'orgueil) » sont la ruine des ménages. Tirer le diable par la queue, d'un bout de l'année à » l'autre... cela ne passe-t-il pas pitié?... Quand on n'a dans les yeux que la » grêle et la pluie, on ne sait plus ce qu'est le beau temps! »

Mais le plus curieux de ce travail est bien le dialecte lui-même, un parler restreint duquel la philologie aura à la fois un monument et un document. Je n'ai trouvé que deux mots exactement semblables à nos patois de la vallée de la Grande-Eau et de la Gryonne, c'est *rontu* (rompu, cassé) et *atou* (soufflet, taloche). Je demande pardon aux lecteurs d'allonger davantage, mais je voudrais leur citer, pour en montrer la difficulté, quelques exemples de ce patois des bords du Doubs:

Je déclare n'avoir pu saisir que peu ou rien du sens de nombreux autres mots tels que *tyons*, *bouebrâsse*, *breatnous*, *ernoïyie*, *schlay*, *virlitout lay syéranc*, *tchétyinne*, *dégoiyyie*, *nïnnya*, *tschvât*, *tyvietche*, *ervoju*, *t'ailoux*, *touleuche*, *èteyupaie*, *égrale*, *lâmoi!* et même des lignes entières, ainsi:

Mon plissai n'veut p'trînnaie d'en raipoëtchaie inn' boinne!

En un mot, je trouve que, pour nous Vaudois des Alpes, c'est un patois fort difficile à saisir, mais que les rédacteurs du *Glossaire des patois de la Suisse romande* sauront, nous n'en doutons pas, apprécier à sa véritable valeur. F. ISABEL.

(Voir la page 737).

Pages éparses, par Louis Liard, membre de l'Institut. Un vol. in-18 Jésus (Librairie Armand Colin, rue de Mézières, 5, Paris), broché 3 fr.

Les personnes qui s'intéressent aux destinées de la haute culture scientifique et littéraire estimeront qu'il n'était pas inutile de rassembler ces « Pages éparses ». On sait la part sans égale qui revient à l'ancien directeur de l'Enseignement supérieur dans l'énorme et admirable effort d'où sont nées les Universités françaises; ce sont des allocutions prononcées au cours de ces années de fécond labeur, des notices lues à l'Institut ou composées à l'occasion d'un événement intéressant l'organisation des études supérieures en France, que l'on trouvera réunies dans ce volume. Elles ont pour lien commun, outre la nature générale des sujets traités, la compétence unique de l'auteur, l'élévation de ses vues, l'ardeur de son dévouement à la tâche entreprise. Ce sont des témoignages qui comptent dans l'histoire de notre temps.

Noms.

inne *baichate* : une jeune fille, une « bichette ».
l'hann : l'homme (le mari).
 lai *pouetche* : la mine, le visage.
 lai *souetche* : la sorte.
 lai *f'al* : la faute.
 lai *riv'* : la rive.
 lai *big'* : la bise.
 lai *grale* : la grêle.
 lai *pyeudge* : la pluie.
 lai *sann'* : le sommeil.
 lai *djoneuss'* : la génisse.
 lai *dgerinne* : la poule ou géline.
 lai *swaim* : la somme.
 lai *djoé* : le jour.
 lai *neut* : la nuit.
 lai *mejnâde* : la maisonnée, la famille.
 mon *minaidgea* : mon ménage.
 inn' *tschimbe* : une jambe.
 in *boiyon* : un buveur.
 in *chère* : un riche, un sire !
 in *goé* : un lac, une mare.
 les *das* : les dommages, les dettes.
 son *syouerye* : son souffle.
gouerdgeates : petites bouches, gorgettes d'enfants.
vouere : verre.
poïye : poêle, chambre de ménage.
l' pyon d' tschass : le pied de bas.
 les *afins s'amoïnant* : les enfants s'amènent.
chahiries : éclats de rire.
oche : vergeret, pré ou chenevière (*olca*).
 lai *mouère* : la bouche, le *mourre* (en français du XVI^e siècle).
l'heurleudy : l'horloge, *l'horologe* (en français du XVI^e s.).
 etc.

Adjectifs.

in : un.
dieche : dix.
veu : vide, veul.
rétch' : riche.
pyen : ivre.
pu p'té coïra : plus petit verre.
inniclose : envieuse.
binnecurouse : bien heureux.
 etc.

Verbes.

aïvoi : avoir.
nos aïns : nous avons (nous ons, en vieux français).
poïra : pouvoir.
peuraie : pleurer.
tyri : guérir.
cyore : fermer, clore.
djueure : jouer.
cheudre : suivre, soudre.
paitché : sortir.
tschimpanie : chasser (devant soi).
greminnaie : murmurer, morigéner, grommeler.
ne rêbie : n'oublie.
è trinn' : il tarde (il traîne, litt.).
è faie ch'neut : il faisait si nuit.
te m'téchrô ! tu me laisserais !
Que l'édeuche : Que Dieu t'aide.
fi ite ! frappez.
è fry : il frappe, il fêrit.
fry inn' fann : frapper une femme.
coïgie-vos : taisez-vous.
grülent : tremblaient.
i vos égrâte : je vous hâche, je vous érase à la façon de ce paté.
Fâ qu'on les vouar'écheuche : Il faut qu'on les guérisse.
 etc.

Locutions.

a ye : au lieu de.
è creupté : accroupi, à croupeton.
aïdue ! adieu !
a scoé ! au secours !
pu hâ : plus haut.
d' pu : de plus.
d' pavore : de peur.
d' cheute : de suite.
djmate : jamais.
iaïvo tyut : j'avais hâte.
maïgrate coït : malgré cela.
matnaint : à présent.
taïnt pé : tant pis.
a l'holâ : à la maison, à l'houseau.
ensoinne : ensemble.
dî matin à soi : du matin au soir.
heute : aujourd'hui, ensuite.
dôs : sous, dessous.
das adjeu : dès aujourd'hui.
Piepe inn'meunt d'airâte : Pas seulement une minute d'arrêt.
Mus' que l'é des afains : Songe que tu as des enfants.
 etc.

F. ISABEL.

Notes d'un lecteur.

Le *Signal* publiait l'autre jour un article : « L'Agriculture dans nos lycées », dont nous voudrions citer quelques lignes intéressantes :

« Je voudrais, dit l'auteur, qui n'est autre que le directeur du *Signal*, M. G. Chastand, que l'enseignement dans les écoles fût approprié à la région. Dans une contrée industrielle, on doit insister sur les sciences appliquées à l'industrie ; dans une région agricole, on devra surtout porter ses efforts sur la culture et les récoltes, avec cette différence qu'on aura un renseignement différent dans la région du pommier et dans celle de la vigne ou du blé. Ne serait-ce pas le moyen de retenir tel ou tel enfant qui se trouverait dépaycé ailleurs ?

Aussi ai-je applaudi sans réserve au vœu exprimé par le Congrès de l'enseignement agricole demandant un cours théorique d'agriculture, avec visite dans les fermes et expérimentations agricoles. Je ne dis pas qu'il faille ajouter ces leçons aux autres, mais je prétends que rien n'empêche de les substituer avantageusement à d'autres.

La population agricole représentant près de la moitié, et je ne crains pas de le dire, la meilleure moitié de la population totale, il faut bien faire quelques sacrifices ou quelques réformes pour lui permettre de développer ses aptitudes.

L'agriculture n'est plus comme autrefois une profession à la portée de ceux qui ne sont pas bons à autre chose. Il faut pour réussir, non seulement beaucoup d'endurance et d'efforts, mais de véritables connaissances scientifiques.

On se plaint que l'agriculture manque de bras et de cerveaux, que l'on déserte les champs, et nos lycées enseignent précisément tout ce qu'il faut pour vivre — disons pour végéter — dans les villes. »

H. Q.

Une lugubre statistique. — *La folie parmi les institutrices* (du *School Journal*). — Au Congrès national des institutrices tenu récemment en Allemagne, le docteur Friedrich Zimmer a grandement surpris ses auditeurs en leur soumettant des statistiques faites avec soin, qui prouvent que les institutrices sont particulièrement sujettes aux maladies mentales. Voici un passage du discours du docteur Zimmer :

« S'il est une profession qui semble répondre aux inclinations naturelles de l'esprit féminin, s'il est par conséquent une profession que nous devrions supposer *a priori* propre à être exercée par les femmes sans inconvénients pour celles-ci, c'est évidemment la profession d'institutrice. Néanmoins, mon expérience personnelle m'a démontré que les institutrices sont particulièrement sujettes aux maladies mentales en Allemagne, en Autriche et dans la Suisse allemande. Une enquête à laquelle je me suis livré n'a fait que confirmer mes constatations personnelles. » Le docteur Zimmer a ensuite cité des statistiques de toutes les régions de l'Allemagne, montrant que, dans les asiles d'aliénées, il y a une institutrice sur 80 ou 90 pensionnaires, alors qu'il n'y a qu'une institutrice sur 350 femmes. Ces statistiques démontrent donc qu'une institutrice a quatre fois plus de chances de devenir folle que n'importe quelle autre femme.

L'administration allemande n'ignore pas ces faits ; mais elle les attribue non au surmenage dans l'enseignement lui-même, mais au surmenage occasionné par la préparation aux examens. Il y a quelques mois, le Ministre de l'Instruction publique de Prusse a promulgué un édit ordonnant d'examiner les candidates aux fonctions d'institutrice uniquement au point de vue de leurs connaissances générales et de la rectitude de leur jugement, et de n'attribuer aucune importance au gavage en vue des examens.

Ce que le docteur Zimmer ne dit pas, c'est que dans les pays allemands, l'institutrice ne peut se marier et se constituer une famille qu'en quittant l'enseignement. Est-ce que cela ne lui crée pas une situation anormale ?

Est-ce que les satisfactions purement professionnelles peuvent entièrement lui suffire ? Or, il est naturel de s'attendre à ce que la folie fasse plus de ravages parmi ceux dont la situation est anormale que parmi les autres.

PARTIE PRATIQUE

DU RÔLE DES RÉCITS A L'ÉCOLE ENFANTINE

Notre correspondante a eu une image très heureuse en comparant le rôle du récit à celui de la lecture. On parle beaucoup du goût des petits enfants pour les *histoires*; sont-ils seuls à les aimer et à en réclamer? Voyez plutôt leurs frères et sœurs, de quelques années plus âgés et plus savants; comment vont-ils passer cette longue veillée ou ce dimanche de pluie? Quand les jeux, bruyants ou tranquilles, n'auront plus de charme, vite ils iront prendre sur l'étagère, qui ses Lectures illustrées, qui son Robinson, qui l'Île mystérieuse, et les voilà partis bien loin de l'humble table de famille; plus un bruit que celui des pages tournées, vous entendriez voler une mouche. Le père est plongé depuis longtemps dans la lecture de son journal; la maman même songe peut-être à reprendre pour quelques instants un livre qu'elle a dû quitter bien souvent déjà à l'endroit le plus palpitant. Et le petit dernier, qui n'a que cinq ans, et pour qui l'alphabet n'est encore que grimoire? Lui aussi a assez de ses jeux, lui aussi voudrait s'échapper de la chambre devenue si tranquille et assister aux scènes merveilleuses qui se déroulent aux yeux de ses aînés. Quoi d'étonnant qu'il se rapproche alors de la grand'mère, dont les yeux fatigués ne déchiffrent plus qu'à grand'peine les gros caractères de sa vieille Bible, et qu'il lui dise d'un ton câlin : « Raconte-moi une histoire? » La bonne grand'maman, c'est son livre à lui, livre souvent feuilleté et qui s'ouvre comme de lui-même aux endroits favoris.

Le petit enfant demande donc des histoires comme nous demandons des livres, et je ne pense pas qu'il les demande pour d'autres motifs que nous. Si j'insiste là-dessus, c'est que ce rapprochement nous aidera, je crois, à répondre à la première question posée par l'*Educateur* dans son numéro du 1^{er} novembre et à bien comprendre le rôle que jouent les récits dans la vie intellectuelle et morale de l'enfant.

Récits ou lecture, c'est tout un; le récit est, pour ainsi dire, la lecture mise à la portée des petits. Or que demandent les enfants au livre? Que lui demandons-nous nous-mêmes, en tout premier lieu? Soyons francs et répondons : De nous distraire, de nous intéresser, de nous récréer. Je ne veux pas dire que nous ne devons lui demander *que* cela, et que nous ne lui demandions pas souvent autre chose encore; mais enfin, notre première question lorsqu'on nous offre un livre, n'est-elle pas : Est-ce *intéressant*? — En effet, direz-vous peut-être, mais il s'agit alors de lectures récréatives et nous parlons maintenant *école*. — Permettez, nous parlons *école enfantine*, c'est-à-dire presque famille. Pensez-vous d'ailleurs que tous nos petits trouvent dans leur famille véritable quelqu'un qui réponde à ce cri si enfantin et si naturel : Raconte-moi une histoire? Serait-ce mal de leur faire goûter cette jouissance? Je pense au

contraire qu'il serait mal de les en priver, ou, tout au moins, illogique et anti-pédagogique, car, puisque cela leur fait plaisir, cela leur fait du bien ; je dirai même : C'est *parce qu'elles* leur font du bien que les belles histoires, qu'ils boivent de nos lèvres, leur font tant de plaisir.

Il resterait à démontrer qu'une histoire purement et simplement « intéressante » *peut* faire du bien à un enfant et ne mérite pas d'être dédaignée comme amusement peu digne de l'école. De quel profit peut-elle être pour son développement ?

Tout d'abord elle exerce et nourrit l'*imagination*.

Je ne ferai pas à des maîtresses d'école enfantine l'injure de leur parler bien longuement de l'utilité d'une culture de cette précieuse faculté ; je les sais convaincues d'avance. Mais je voudrais leur dire avec M^{lle} Chalamet : « Pourquoi ne pas se contenter quelquefois de conter *pour conter*, pour donner satisfaction à l'imagination qui demande un aliment ? Nourrir de bonnes et jolies choses, cette faculté, si active dans le jeune âge et si ardente à chercher partout sa pâture, n'est point déjà une si mince fonction pour les récits ; s'ils la remplissent bien, on peut dire qu'ils ont apporté une contribution considérable à l'œuvre de l'éducation. »

Mais le récit, même seulement intéressant, fait plus encore ; il habitue le jeune esprit à l'*attention* un peu prolongée, et ce n'est pas là le moindre de ses mérites. On demandera bientôt de nos bambins à l'école des efforts d'attention auxquels ils sont peu préparés, et qui leur sont bien plus difficiles que nous ne nous l'imaginons communément. Quel exercice les préparerait mieux à écouter, à suivre et à se représenter ce que dit la maîtresse, sans avoir l'esprit stimulé par autre chose que par ce qu'ils *entendent* ?

Si l'intérêt est tout ce que réclament les enfants, soit du livre, soit du récit, et quoique cet intérêt soit en lui-même un précieux moyen d'éducation, ce n'est pas *tout* ce que peut offrir un récit. Sans cesser d'être intéressant, un récit, comme un livre, peut être encore *instructif*. L'enfant doit s'instruire par lui-même, c'est vrai ; nous n'oublions pas que nous devons « enseigner » le moins possible ; mais enfin il y a bien des choses intéressantes qu'ils ne peuvent pas découvrir par eux-mêmes, qui sont pourtant bien à leur portée, et qu'ils seront tout heureux de nous entendre raconter. Nous atteindrons, ce faisant, un double but : tout en les intéressant autant que par un récit fictif, nous ajouterons à leur modeste bagage de connaissances ; nous planterons en tout cas quelques jalons pour l'avenir. Le monde des bêtes et des plantes nous offrira là une mine inépuisable. Qui nous empêche de les emmener aussi quelquefois sur les montagnes qui bornent l'horizon, dans les plaines glacées du pôle, sous la hutte de l'Esquimau ou sur la grande mer que sillonnent les navires ? Nous ne verrions pas de mal non plus à lui raconter, lorsque l'occasion s'en présenterait, quelque fait historique à sa portée, comme le propose une de nos correspondantes.

Enfin nous pouvons faire concourir le récit à l'éducation morale de l'enfant. Oh ! ce n'est qu'un moyen bien faible, nous le savons ; la véritable éducation morale se fait au contact de la vie et non par des leçons théoriques. Cependant, s'il ne faut pas s'exagérer l'influence morale du récit, il ne faut pas non plus la méconnaître. Il en est des récits comme des livres ; sauf les ouvrages purement scientifiques peut-être — et encore ? — tous exercent sur nous une certaine influence, bonne ou mauvaise. Il ne tient qu'à nous que l'influence exercée sur les enfants par nos récits soit bonne. « Il suffit pour cela », dit M^{lle} Chalamet dans son étude sur l'éducation des petits enfants, « que ces récits tournent notre imagination vers un ensemble d'idées et de sentiments honnêtes et purs. Ce que nous demandons avant tout à une œuvre d'imagination, c'est de nous intéresser, de nous émouvoir, de nous récréer. Si elle nous intéresse à de braves gens ; si elle nous émeut d'une émotion qui procède de ce qu'il y a de généreux et d'élevé dans notre nature ; s'il s'en dégage une impression saine, elle peut être tenue pour morale. »

On peut aller plus loin encore, on peut accentuer cette influence moralisante, en se servant du récit pour donner une forme concrète aux petites leçons de morale qu'on juge à la portée d'enfants de cinq à sept ans. Mais je touche là à une question qui n'est pas celle que je me suis proposé de traiter.

Je voulais simplement faire ressortir le résultat important et multiple que nous pouvons obtenir en « racontant des histoires » à nos enfants, résultat qui ne saurait être atteint par aucun des autres exercices de l'école. C'est dire aussi qu'elles méritent mieux que d'être considérées exclusivement comme pouvant servir de véhicule à une leçon morale, puisque nous avons essayé de démontrer que le conte est utile au développement de l'enfant par l'intérêt même, qu'il excite, ainsi que par l'exercice et les habitudes qu'il donne à l'imagination.

F. M. G.

LANGUE FRANÇAISE

Etude de l'impératif.

INTRODUCTION. — Le maître appelle un élève et lui ordonne de dire à son voisin :

1. De fermer la fenêtre. — 2. D'ouvrir son livre. — 3. De ramasser sa plume. — 4. De lui rendre son crayon, etc.

L'élève interrogé répond : *ferme* la fenêtre — *ouvre* ton livre — *ramasse* ta plume — *rends-moi* mon crayon, etc.

Le verbe est employé à un temps appelé *impératif*.

Comment dirai-je à plusieurs élèves de sortir avec moi, de se lever avec moi, etc., etc. ? On dira : *sortons* — *levons-nous*, etc.

Comment ordonnerai-je à plusieurs élèves de venir ici, de ramasser le papier, de fendre du bois ? — *Venez* ici, — *ramassez* le papier, — *fendez* du bois.

Que marque ce temps ? — Une idée de commandement, d'ordre.

En effet, pour dire un ton de commandement on dit aussi un ton impératif.

Quelles différences ce temps a-t-il avec les autres ? Il n'a que trois formes : Une au singulier (2^{me} personne), deux au pluriel (1^{re} et 2^{me} personnes). — En outre, il n'y a point de pronom sujet.

EXERCICES. — Conjuguer, oralement seulement, à l'impératif les verbes *trouver, lancer, finir, applaudir, voir, recevoir, prendre, battre*, etc. en ajoutant un complément.

Conjuguer ensuite ces mêmes verbes par écrit.

Nous allons maintenant étudier la principale difficulté orthographique de ce temps.

EXERCICE ÉCRIT. — Composez à la première personne du présent des phrases (avec complément) où vous emploierez successivement les verbes : *manger, étudier — noircir, salir* (forme négative) *voir, recevoir — mettre, rendre*.

Mettez ensuite ces phrases à l'impératif singulier. Que remarquez-vous ? Le verbe à l'impératif singulier s'écrit comme la première personne du présent indicatif. En outre, quelles sont les terminaisons de l'impératif singulier ? *e* ou *s*.

Cet exercice répété deux ou trois fois amènera à constater que l'impératif singulier s'écrit ordinairement comme la première personne du présent de l'indicatif.

On fera un exercice analogue avec les verbes *être, avoir, savoir, aller*, etc., et l'on arrivera à conclure que, s'il y a quelques exceptions à la règle ci-dessus, en revanche l'impératif singulier est toujours terminé par *e* ou *s* sauf pour le verbe *aller* (*va*).

Cette remarque a son importance : Une fois établie, l'élève n'écrit plus *reçoit* pour *reçois*, *met* pour *mets*, *prend* pour *prends*, *fait* pour *fais*, fautes que le maître est souvent appelé à corriger.

L'élève pourra encore écrire *manges* pour *mange*, mais si on l'habitue à se reporter à la première personne de l'indicatif présent, cette faute disparaîtra vite.

GUSTAVE REYMAN.

DICTÉES

Application de la règle de l'impératif.

Degré moyen.

Jeune apprenti, *allume* le feu ; *prépare* le marteau et l'enclume et *plonge* la barre de fer dans le brasier. *Mets* en mouvement le lourd soufflet. *Vois* : la barre rougit peu à peu ; la voilà lumineuse et presque transparente. Le moment est venu : *pose-la* sur l'enclume et *forge* le soc de la charrue qui doit remuer la terre nourricière. C'est fait ! et tu regardes tristement ton œuvre informe. Ne te *décourage* pas ; on ne réussit pas du premier coup. *Remets* le fer au feu et *recommence*. C'est mieux cette fois-ci, mais ce n'est pas encore bien. *Travaille* et *espère* : à force de forger, on devient forgeron.

(Dictée d'examen, Genève, juin 1896).

Envoi de G. R.

Degré supérieur.

Bientôt, mon enfant, tu quitteras l'école pour entrer en apprentissage. Alors commencera pour toi une nouvelle existence parsemée de dangers. Si tu veux surmonter les difficultés de la vie, *n'oublie* pas les excellents conseils que tu as reçus à l'école. *Sois* toujours vertueux et *remplis* toujours ton devoir courageusement et consciencieusement. *Prends* bien garde en choisissant tes amis ; *évite* ceux qui pourraient te donner de mauvais conseils. Si tu veux devenir un bon ouvrier, *souviens-toi* que l'instruction est absolument nécessaire, et afin d'augmenter toujours plus tes connaissances, *emploie* tes soirées à des lectures instructives ou à suivre des cours professionnels.

En suivant ces conseils, tu seras heureux comme le désirent tous ceux qui t'aiment.

(D'après une dictée d'examen, Genève 1895).

Simplifiée par G. R.

Honore ton drapeau.

I. Le drapeau est le symbole de la patrie. Aimer son drapeau est un devoir ; le servir, un privilège ; le défendre, un honneur ; le laisser ravir, une honte ; le voir triompher, une gloire et la plus noble des ambitions.

C'est pour le drapeau rouge à la croix blanche que des milliers de confédérés sont tombés à Sempach, à Näfels, à Morat. C'est en le voyant menacé de succomber pour toujours, qu'Arnold de Winkelried s'élança en héros sur les lances de l'ennemi. C'est pour elle, pour la même bannière, image du pays et emblème de ses libertés, que tu sauras combattre et, s'il le faut, mourir plutôt que de le trahir.

II. Que de choses doivent dire à ta pensée ces couleurs bien-aimées !

Le rouge, couleur de sang, n'est-il pas le symbole du courage et du dévouement ? Le blanc ne te parle-t-il pas de pureté et de loyauté ? La croix enfin n'éveille-t-elle pas en ton cœur la pensée du sacrifice ?

Donne loyalement ta vie, une vie pure et sans tache, pour la patrie : telle est la voix que doit te faire entendre notre vieux drapeau fédéral chaque fois que paraîtra à tes yeux sa croix blanche flottant fière et sereine dans ses plis couleur de sang.

Sois-lui fidèle jusqu'à la mort et souviens-toi de notre belle et vieille devise : « Un pour tous, tous pour-un ! »

(D'après Alf. Ceresole).

Communiquée par G. REYMANN.

TRAVAUX A L'AIGUILLE

Pantalon ouvert à ceinture demi-ronde et à poignet pour femme et jeune fille¹. (Suite).

Après avoir étudié le pantalon type, chaque élève fait un patron avec ses mesures. Pour ce travail on peut grouper les fillettes par paires, en réunissant une élève adroite et une endormie, chacune prenant à son tour les mesures de l'autre, sous les yeux de la maîtresse qui vérifie tous les patrons. S'il y a trop d'élèves dans la classe, la moitié d'entr'elles travaillent pendant que les autres surveillent et contrôlent ce qui se fait sous leurs yeux ; elles se gravent ainsi dans la mémoire les formes et les proportions.

Quand toutes possèdent leur propre patron, on reprend la leçon générale comme suit : Quelle longueur doit avoir le morceau de toile dans lequel vous coupez le pantalon ? — La longueur du patron, soit la longueur trouvée entre la ceinture et la jambe en dessous du genou + 0,1 du tour de poitrine + 2 cm. qui dépassent au bas du patron + demi centimètre pour chacune des ceintures qui se trouvent en haut et en bas du pantalon.

Pour celles qui sont peu corpulentes, la largeur de toile suffira, mais les plus fortes seront obligées d'augmenter cette largeur puisque le total que nous employons ne dépasse guère 80 cm. ; comment s'y prendront-elles ? — Elles mettront des coins. — Serait-ce possible d'en mettre un seul à chaque jambe ? — Oui, en repliant la toile dans le sens en long, on peut donner à la partie de dessous la largeur du patron et celle du dessus aura seule le coin. — Vaut-il mieux mettre ce coin à la partie de devant du pantalon ? — Oui, pour qu'il soit moins long et moins large.

Combien faudra-t-il de fois la longueur que vous m'avez indiquée pour le pantalon ? — 2 fois.

¹ Corriger dans le premier article, pages 678 et 679 : Pour longueur du pantalon, mesure de la ceinture, *en dessous* au lieu de *en dessus* du genou. La ceinture dans sa partie étroite a 3-4 cm. et non pas toute la largeur de la diagonale.

Chacune des fillettes vient vers la maîtresse, lui indique la longueur de son patron, y ajoute 3 cm. et la toile lui est donnée soit d'une longueur double, soit en 2 morceaux.

Arrangez votre toile, pliez-la comme on vous l'a indiqué et demandez-vous si le morceau ayant la largeur du patron suffit. — Il faut $\frac{1}{2}$ cm. en plus pour les coutures. Indiquez tout autour par une légère ligne au crayon bleu (qui ne salit pas le linge comme le noir) l'endroit où vous couperez.

La chose faite, chaque enfant taille son patron pendant que la maîtresse se tient à ses côtés, si elle veut éviter des ennuis. Ainsi vous avez coupé 2 dos pour le pantalon, est-ce juste ? — Non. — Serait-il possible de déterminer la forme du devant à travers le patron ? — On pourrait piquer, avec une grosse épingle, les contours du devant sur le patron, cette ligne de points indiquerait sur la toile la forme voulue.

Faites-le ; ce travail achevé, avez-vous encore besoin du patron ? — Non, on peut l'enlever, Pour être sûres de ne pas couper le dos du pantalon que devez-vous faire ? — Déplier la toile. — La ligne de piqûres d'épingles, indique-t-elle bien la ligne de coupe ? — Il faut couper $\frac{1}{2}$ centimètre au-dessus, ce surplus est nécessaire pour la couture. — Celles qui ont des coins à ajouter veulent-elles me dire au moyen de quelle couture elles les assembleront ? — Par un surjet. — Pour l'ajouter à la lisière que faut-il donc, dans le sens en long ? — Une autre lisière. — Qu'est-ce qui indique la forme des deux autres côtés ? — En haut, la ligne de points, en bas le bord du pantalon.

Avons-nous besoin du patron pour couper la deuxième partie du pantalon ? — Il vaut mieux se servir de la première partie, déjà coupée, qui tient compte des coutures. — Comment la placerons-nous ? — En dépliant les 2 morceaux et en appliquant les beaux côtés de chacun l'un contre l'autre afin de ne pas les préparer pour la même jambe ; nous suivrons exactement les contours du morceau taillé en comptant le second.

Plusieurs leçons de coupe seront employées à ce travail ; pour mieux le graduer, il serait peut-être préférable de le faire commencer par celles qui n'ont pas de coins à ajouter.

AD. DÉVERIN-MAYOR.

COMPTABILITÉ

III. Gain d'une journée.

Jean-Louis, ennemi de la routine, aimerait savoir ce qu'il a gagné par jour en travaillant une pose de vigne. Il a noté le temps qu'il a mis pour les diverses cultures :

Transport de la terre	3 jours.
Arracher les échelas et tailler	10 »
Râcler et fossoyer	20 »
Effeuilles et lève	20 »
2 ^{me} fossoyage	6 »
Râclage et entretien de la vigne jusqu'au 1 ^{er} septembre	12 »

Total des journées 71 jours.

Les frais de vendange montent à 1,8 cent. par litre ; il estime avoir comme gratification 1,2 cent. par litre.

Pour la culture, il a eu

Fr. 300 —

Pour la vendange, gain en plus de son travail, 4928 fois

Fr. 59 14

1,2 c. =

Pour 71 jours, il a eu Fr. 359 14

soit f. 5,05 par jour.

L. ET J. MAGNIN.