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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 60 (1924)

Heft: 15

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: 20.08.2025

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

INSTITVT J. J. ROUSSEAU GENEVE

LXe ANNÉE. — No 15. — 9 août 1924

L'ÉDUCATEUR

No 101 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : PIERRE BOVET. *L'école active à la campagne.* — ALBERT CHESSEX : *Quelques conclusions pratiques.* — A. LEUZINGER-SCHULER : *Une expérience sociale à l'école enfantine.* — MAX HOCHSTÆTTER : *L'enseignement de l'arithmétique et la méthodologie de Louis Grosgurin.* — LES LIVRES. — CHRONIQUE DE L'INSTITUT.

L'ÉCOLE ACTIVE A LA CAMPAGNE

Un livre qui nous vient de très loin[1] : il décrit une école du Missouri. A notre point de vue d'Européens, il est très mal composé, sans aucun art. Mais les faits qu'il narre sont captivants.

Profitons de ce qu'il ne risque pas d'être traduit en français pour en donner une analyse un peu détaillée. Mais prévenons d'emblée ceux des lecteurs de l'*Educateur* qui en ont assez d'entendre parler de l'école active, que cet article n'est pas pour eux.

M. Collings, inspecteur des écoles dans un des comtés de l'Etat de Missouri, a organisé là et poursuivi pendant quatre ans (1917-1921), une expérience méthodique dont il rend compte. Il formule lui-même comme suit la question qu'il s'est forcé de résoudre : *Le programme d'une école de campagne peut-il être déterminé directement par les buts que les garçons et les fillettes se proposent dans la vie réelle ? Si oui, jusqu'à quel point, avec quels résultats, dans quelles conditions la chose est-elle possible ?*

L'expérience a consisté à choisir dans le comté, une école (dite l'« école expérimentale ») très semblable aux écoles voisines (dites « de contrôle »), à travailler là avec un programme fort différent du programme ordinaire, puisqu'il était entière-

[1] Ellsworth Collings : *An Experiment with a Project Curriculum.* Preface by W. H. Kilpatrick. New York, Mac Millan 1923.

ment fixé par les intérêts vivants des enfants, et, au bout de quatre ans, à comparer les résultats obtenus.

Je ne m'étendrai pas sur les examens par lesquels on commença par s'assurer que les élèves des écoles que l'on se proposait de comparer étaient de développement très semblable ; ils portent pour chacun des six degrés (III à VIII) des écoles sur la lecture, l'écriture, l'orthographe et le calcul. L'âge des institutrices (22 ans), leur expérience de l'enseignement, (3 à 4 ans), leur traitemen', étaient les mêmes de part et d'autre, les milieux ruraux identiques. Des deux côtés, à la fin de la deuxième année, l'institutrice dut être remplacée par une collègue. La classe expérimentale comptait 41 élèves (de 6 à 15 ans), tandis que les deux classes de contrôle n'en comptaient que 29 et 31. Mais il faut ajouter que, dès le courant de la première année, la nouveauté du programme expérimental et les recherches qu'il nécessitait de la part de l'institutrice, obligèrent l'inspecteur à lui adjoindre une aide qui travaille là, pour ainsi dire en stage, à un traitement réduit.

Pas besoin de décrire le programme des écoles de contrôle. C'est le programme primaire classique. Il ressemble beaucoup au nôtre.

L'auteur marque avec beaucoup de force en quoi le programme de l'école expérimentale s'en distinguait :

Les branches de l'école traditionnelle n'étaient pas enseignées comme telles aux élèves de l'école expérimentale. La matière de ces disciplines ne fixa l'attention de cette classe que pour autant qu'il pouvait contribuer effectivement à la réalisation d'un but que se proposaient les enfants à un moment donné. L'emploi des chiffres par les petits tenant le compte de leur succès à un jeu de quilles, l'usage des % par les moyens pour exprimer les résultats de leur enquête sur les maladies dans la commune, les informations géographiques, historiques, politiques recueillies par les grands en relation avec le débat sur la Société des Nations, sont des illustrations typiques de cet emploi des matières du programme traditionnel par les enfants pour atteindre leurs fins propres. Ces matières tiennent en effet une place très réelle dans la poursuite de leurs projets ; elles sont là appréciées par eux pour leur valeur immédiate.

Noter ses points, par exemple, est une partie vraiment essentielle du jeu de quilles. Ecrire et additionner certains nombres ne sert pas seulement à Charles à enregistrer ses succès ; cela lui dit aussi s'il a joué mieux ou plus mal que Christine. Du point de vue de Charles, ces opérations font vraiment partie du jeu. Elles l'intéressent directement, et c'est pourquoi il les *veut* de la même

façon et pour la même raison qu'il veut prendre sa place dans le jeu et qu'il veut lancer sa boule.

Cet usage des matières d'enseignement ne signifie pas, comme on l'a cru quelquefois, que les intérêts de l'enfant sont utilisés pour lui enseigner telle ou telle quantité — disons un minimum — de lecture, d'arithmétique, d'écriture ou d'histoire. Cela signifie tout juste le contraire. Ce sont les matières d'enseignement qui sont utilisées en ce qu'elles contribuent à une réalisation plus satisfaisante des intentions de l'enfant. C'est l'intention qui est primordiale, c'est elle qui détermine et qui définit *l'activité* qui doit en amener la réalisation. Telles que nous comprenons les choses, le véritable objet de l'enseignement c'est l'activité. Ce sont, dans le cas de notre petit jeu de quilles, les opérations qui consistent à combiner le jeu, à noter les résultats, à lancer la boule, à tirer la ligne de jet, à dessiner le triangle sur lequel se poseront les quilles, les actes, les gestes, les paroles, l'approbation et le blâme des camarades et de la maîtresse ; bref tout ce qui fait partie du jeu. Ainsi compris, l'objet de l'enseignement joue dans la vie de l'enfant un rôle très important : c'est une partie intrinsèque de cette vie.

Dans les écoles de contrôle, on se proposait le but exactement inverse. Le but premier de ces écoles, c'était que l'enfant, dans un temps donné, se rendît maître d'une certaine quantité d'arithmétique, d'histoire, d'orthographe, de grammaire, d'écriture, de physiologie, d'instruction civique, d'agriculture et de lecture ; et si les intentions et les intérêts de l'enfant étaient utilisés, c'était comme des moyens de réaliser ce but. La matière de l'enseignement, au sens traditionel, était ainsi le but primordial. On l'enseignait aux enfants non pas pour les services qu'elle pouvait leur rendre en tant que garçons et fillettes, mais plutôt pour ce qu'ils en retireraient quand ils seraient des hommes et des femmes. Enseigner, par exemple, à des enfants du second degré à reconnaître des cubes et des rectangles, à multiplier par 6, à nommer les fractions simples, apprendre à ceux du troisième degré à écrire des nombres jusqu'à 10 000, dire à ceux du septième ce que sont une société anonyme, la Bourse, des actions et des obligations, l'escompte commercial — voilà des exemples typiques de l'usage que l'on faisait dans ces écoles et une des matières d'enseignement ; et l'on en usait de même dans toutes les autres branches.

Voyons avec quelque détail la manière dont fonctionnait l'école expérimentale. Les enfants y sont partagés en trois groupes : les petits (6 à 8), les moyens (9 à 11), les grands (12 à 13 et 14 ans). Les activités des enfants sont distribuées comme suit le long de la journée :

9 h. à 10 h. ½ : « Projets d'histoire » ;
10 h. ½ à 11 h. ¾ : « Projets manuels » ;
11 h. ¾ à midi ¼ : lunch ;
midi ¼ à 1 h. ¼ : jeux en plein air ;
1 ¼ à 2 h. ½ : « Projet de jeux ;
2 h. ½ à 4 h. : « Projets d'excursions ».

La maîtresse consacrant dans chaque période un tiers de son temps environ aux projets de chacun des groupes.

Plus de la moitié du livre est occupé par des exemples des différentes espèces de « projets », et la description des activités auxquelles ils ont donné lieu.

Je passerai rapidement sur les *projets manuels*, que tous mes lecteurs imagineront facilement : ameublement et vêtements de poupée, jardinage, cuisine, menuiserie, ravaudages, ressemmelage, voilà pour les petits ; les moyens font toutes sortes de devoirs pour la maison et pour l'école, notamment pour l'ameublement de la classe ; les grands sont au besoin charpentiers et maçons, ils s'initient à l'élevage et à tous les travaux auxiliaires du paysan ; surtout ils mettent sur pied une exposition d'agriculture pour tous les écoliers du voisinage qui représente un grand effort couronné d'un grand succès.

Les *projets de jeux*, comprennent des variétés nombreuses : c'est, pour chaque groupe, pendant les quatre ans que dure l'expérience, l'initiation à une vingtaine de jeux d'intérieur et à autant de jeux de plein air, la dramatisation d'une cinquantaine de contes ou de fables, l'apprentissage d'une quinzaine de rondes ou de danses populaires, l'organisation, dans les familles même, d'une dizaine de soirées dont le programme est préparé avec soin. Les grands organisent à l'école une grande représentation musicale et dramatique pour les parents.

Les *projets d'histoires*. Ce sont les enfants qui annoncent leur intention de raconter à leurs camarades une belle histoire qu'ils viennent de lire, et qui la mettent à exécution. Quelquefois ils remplacent le récit par un chant, ou par un morceau de piano, ou par la présentation de projections lumineuses ou de disques phonographiques. L'établissement d'un « fichier d'histoires », renvoyant aux volumes de la bibliothèque, provoque des analyses très nombreuses (on nous donne plus de 650 titres, depuis l'histoire du petit Chaperon Rouge, jusqu'à celle de Jeanne d'Arc).

Les *projets d'excursion*, sont les plus intéressants. Ce sont ceux qui donneront satisfaction à la curiosité intellectuelle des enfants. Ils iront voir : pourquoi Mme Murphy fait pousser des tournesols au bout de son jardin potager, comment M.Chose

tond ses moutons, quelle différence il y a entre un pin et un cèdre, entre les fleurs du poirier et celles du pêcher, comment la dent-de-lion se propage si rapidement, comment une chenille se transforme en papillon, comment l'araignée tisse sa toile, comment le perroquet de Mme Mac Donald parle (voilà pour les petits). Les moyens abordent déjà de graves sujets : ils iront voir pourquoi il y a de nouveau la fièvre typhoïde chez M. Smith, dont les deux enfants sont malades ; comment à la grande laiterie on sépare la crème du lait, comment s'imprime le journal au bourg voisin, comment M. Mustain fabrique de fausses dents, comment fonctionnent les nouvelles machines agricoles, etc. Chez les grands, on constate un grand intérêt pour la vie de la communauté : on va assister à une audience de tribunal, visiter la prison, voir la capitale de l'Etat, entendre un grand débat pour et contre la Société des Nations ; la météorologie, la banque, les pêcheries, diverses industries donnent lieu à des excursions qui se prolongent parfois en petits voyages dont on rend compte dans des séances auxquelles tout le village est convié.

Il y a dans tout cela une liberté d'allures, une confiance dans les enfants,une santé et une vie vraiment impressionnantes. Les pages sur la Société des Nations sont captivantes ; l'enquête sur les causes de la typhoïde et sur l'hygiène du district est si frappante que nous demandons à nos lecteurs la permission d'y revenir en étudiant, dans un second article, l'effet de cette expérience d'école active sur les parents et sur la communauté.

Pour cette fois, bornons-nous aux résultats scolaires, au sens traditionnel du mot, de cette expérience hardie. En mai 1921, 40 élèves de l'école expérimentale ont été comparés à 40 élèves des écoles de contrôle. On a pris soin de juxtaposer toujours des élèves de même âge, de même intelligence, ayant passé à l'école le même nombre d'années. On les a examinés à dix points de vie différents en leur appliquant des tests (purement scolaires, on le remarquera), couramment usités aux Etats-Unis (et, par conséquent, non pas inventés pour la circonstance), portant sur la calligraphie, la composition anglaise, l'orthographe, l'histoire d'Amérique, la géographie, la lecture

au point de vue de la compréhension, les quatre règles au point de vue de l'exactitude. En tenant compte des huit degrés entre lesquels se répartissaient les enfants (les petits n'étant pas soumis à tous les tests), cela a fait un total de 68 examens. Dans chacun de ces 68 examens, les élèves de l'école expérimentale l'ont emporté sur ceux des écoles de contrôle.

Mais l'inspecteur ne s'en est pas tenu aux tests. Il avait fait en sorte que durant ces quatre années les 120 maîtres du comté aient l'occasion d'observer pendant au moins deux jours par an ce qui se faisait à l'école expérimentale. Il leur a posé ensuite une série de questions que nous reproduisons avec les réponses auxquelles elles ont donné lieu :

1. Avez-vous essayé de travailler par « projets », comme vous l'avez vu faire à l'école expérimentale ? *Non :* 8 ; *oui :* 112.

2. Comparés à ceux que vous obteniez précédemment, les résultats obtenus ainsi étaient-ils *inférieurs ?* (0), *à peu près pareils ?* (8), *supérieurs ?* (104).

3. Qu'en était-il de l'intérêt des enfants ? *Supérieur :* 112.

4. D'après vos conversations avec les membres de votre commission scolaire, que préfèrent-ils ? *Enseignement ordinaire :* 30, *enseignement nouveau :* 82.

5. La direction de la classe est-elle, à votre avis, avec le nouvel enseignement *plus difficile :* (4), *à peu près pareille :* (40), *moins difficile ?* (96).

6. Pensez-vous que la méthode de l'Ecole expérimentale réussirait dans votre classe ? *Non :* 14, *oui :* 98.

7. D'après ce que vous avez vu, les élèves de l'école expérimentale sont-ils *moins heureux* (0), *pareils* (2), *plus heureux ?* (118).

8. Ont-ils *moins* (0), *autant* (6) ou *plus* (114) de confiance en eux-mêmes ?

9. Sont-ils *moins* (0), *également* (8) ou *plus* (112) industrieux ?

10. Témoignent-ils *moins* (0), *autant* (3) ou *plus* (117) d'intérêt ?

11. Au point de vue social, les trouvez-vous *moins* (0), *également* (2) ou *plus* (118) développés ?

12. D'après ce que vous avez vu, croyez-vous que le travail du maître à l'école expérimentale est *moins* (118), *également* (2) ou *plus* (2) pénible ?

13. Si vous aviez le choix, choisiriez-vous d'enseigner dans une *école ordinaire* (1) ou dans une *école expérimentale* (119) ?

14. Quels seraient les changements à apporter à votre équipement scolaire actuel pour rendre l'enseignement par « projets » plus efficace ? — 88 % des maîtres disent qu'une pièce de plus, une bibliothèque appropriée aux intérêts de l'enfant, ce qu'il faut pour que l'élève puisse expérimenter et construire est nécessaire. 12 % estiment qu'il n'y a pas lieu à changements.

Au Congrès de Genève, M. Bauer-Petitjean, rendant témoignage à l'influence de la Maison des Petits et aux expériences

faites à La Chaux-de-Fonds par Mlle Boucherin et M. Gremaud, a fait voter une résolution en faveur de « classes d'essai ». C'est qu'en effet des expériences peuvent être concluantes, si l'on prend la peine de les faire bien, et qu'elles sont singulièrement instructives, pas seulement dans le Missouri.

PIERRE BOVET.

QUELQUES CONCLUSIONS PRATIQUES [1]

Dans l'*Educateur* du 14 juin dernier, nous avons essayé de donner une idée de la richesse et de la valeur scientifique du récent livre de M. Piaget. Nous voudrions tenter aujourd'hui d'en tirer quelques brèves conclusions pratiques. Remarquons tout d'abord que ce livre concerne presque exclusivement les enfants de cinq, six, sept ou huit ans. Il ne s'agit donc pas ici de tout le problème scolaire dans son ensemble. Je tiens enfin à déclarer que les conclusions que je tire de l'œuvre de M. Piaget, n'y sont pas formulées, l'auteur ayant volontairement renoncé à intervenir dans le domaine pédagogique. Que ceux donc de nos lecteurs qui trouveront mes conclusions peu solides veuillent bien m'en rendre seul responsable !

On ne rencontre point dans *Le Langage et la Pensée chez l'enfant*, cette animosité contre l'école que l'on trouve chez tant de théoriciens et de psychologues, expérimentaux ou non. M. Piaget disculpe au contraire l'école de plusieurs des reproches qu'on lui jette couramment à la face. C'est ainsi qu'on l'accuse — et pour certains auteurs cette accusation a fini par devenir un véritable dogme — d'être la cause du verbalisme que l'on constate chez la plupart des enfants ; l'école, disent ses détracteurs, habitue les élèves à se payer de mots, elle cultive leur paresse d'esprit ; aussi voit-on les enfants rester passifs en présence d'un mot nouveau ; non seulement ils ne se renseignent pas, mais ils ne disent pas même que ce terme leur est inconnu. Or, d'une part, M. Piaget prouve que le verbalisme existe déjà chez les jeunes enfants qui ne fréquentent pas encore l'école ; d'autre part, il analyse et décrit les causes

[1] Tirées du livre de M. Jean Piaget : *Le Langage et la Pensée chez l'enfant.* (Collection d'actualités pédagogiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.)

mêmes du verbalisme, causes qui n'ont rien de commun avec les habitudes scolaires :

Si les enfants, dit-il, ont tant de facilité à se servir d'un mot inconnu sans s'apercevoir qu'ils ne le comprennent pas, ce n'est pas parce qu'ils croient pouvoir le définir. Une fois sorti de son contexte, ce mot n'évoque, en effet, plus rien pour eux. Mais la première fois qu'ils l'ont rencontré, l'ensemble du contexte a donné à ce mot un sens très suffisant, grâce à la liaison syncrétique de tous les termes de ce contexte et aux justifications pseudo-logiques toujours prêtes à surgir.

Il nous arrive parfois, à la suite d'une explication, de demander à nos élèves : « Avez-vous compris ? » ou « Qui n'a pas compris ? » Les enquêtes de M. Piaget montrent que c'est une erreur. Après avoir insisté — au chapitre des explications d'enfants — sur le fait que l'explicateur est persuadé que son interlocuteur comprend tout d'emblée, l'auteur ajoute :

Il faut remarquer que l'interlocuteur prend l'attitude exactement complémentaire : il croit toujours avoir tout compris. Quelle que soit l'obscurité de l'explication, il est toujours satisfait. Il ne nous est arrivé que deux ou trois fois dans nos expériences que le reproducteur se plaigne de l'explication reçue. Cette satisfaction facile est-elle due aux habitudes scolaires ? Ici de nouveau l'objection porte à faux, parce que ce caractère est encore plus accentué chez les petits [1].

Ne disons donc pas : « Avez-vous compris ? » ou « Qui n'a pas compris ? » mais vérifions directement la compréhension, en posant des questions diverses et précises, en faisant exécuter l'opération s'il s'agit de calcul, en faisant appliquer la règle s'il s'agit de grammaire, etc.

Une réflexion de M. Piaget est de nature à nous rassurer quand nous constatons chez nos grands élèves une pensée peu claire et des expressions confuses : « Que l'on songe, dit-il, à l'inextricable chaos de la pensée des adolescents ». Tâchons donc de ne pas nous effrayer de ce chaos, ni de nous impatienter trop, s'il nous vaut des explications embrouillées. Il ne nous restera plus qu'à faire partager les vues de M. Piaget aux experts qui interrogent nos élèves aux examens...

Déduirons-nous de ces constatations qu'il n'y a rien à faire pour obtenir de nos écoliers une élocution plus aisée, un

[1] P. 202. On remarquera qu'ici encore les observations de M. Piaget tendent à disculper l'école.

style plus limpide, une pensée plus claire ? M. Piaget explique fort bien comment le jeune enfant, entouré d'adultes qui comprennent à demi-mot tout ce qu'il veut dire, en arrive à se complaire dans une magnifique imprécision. Allons-nous l'encourager à persister dans cette voie ? Evidemment non. A nous, au contraire, de remonter le courant, de ne pas comprendre à demi-mot, de faire toucher du doigt à notre élève tout ce que sa pensée et sa langue ont d'obscur, à nous de lui enseigner la valeur de la logique et de la clarté, et de lui en donner le goût.

L'une des idées fondamentales du livre de M. Piaget — et il ne s'agit pas ici d'idées en l'air, mais de conclusions rigoureusement déduites des expériences, — c'est qu'en éducation, il ne sert de rien de vouloir devancer les temps et brusquer les choses. Chaque degré de développement vient à son heure, qu'il faut savoir attendre. Il est des résultats que nous obtiendrons sans peine, quand nos élèves auront l'âge voulu. A chercher à les obtenir prématurément, nous nous donnerons, maîtres et élèves, une peine énorme et nous n'atteindrons le but qu'à moitié. On a souvent remarqué qu'en général et sauf circonstances exceptionnelles, c'est une erreur de vouloir « avancer » un élève, de lui faire sauter une classe, de l'obliger à suivre le même programme que des enfants plus âgés. *Le Langage et la Pensée chez l'enfant* en donne la preuve scientifique.

Si la France éprouve le besoin de prolonger la scolarité au delà de douze ou treize ans, ce n'est pas seulement afin de pouvoir étendre et approfondir son programme, c'est aussi et surtout pour être mieux à même de présenter aux enfants des connaissances en rapport avec leur âge et leur degré de développement. Sous le régime de la sortie de l'école à douze ans, une partie importante du travail est imposée prématurément aux élèves.

Quant à nous, Suisses, nous nous réjouirons de notre scolarité prolongée. En ce qui concerne le canton de Vaud en particulier — pour nous en tenir à ce que nous connaissons bien — nous conclurons que les communes qui ont maintenu la libéra-

tion de l'école à seize ans, sont dans le vrai, et nous féliciterons la ville de Lausanne d'avoir renoncé récemment à faire terminer à quatorze ans le programme primaire. Quant aux écoles primaires supérieures, notre pratique nous a permis de constater que celles qui sont formées d'élèves âgés de treize à seize ans (et non de douze à quinze comme c'est le cas à Lausanne et dans la plupart des villes) ont sur ces dernières l'avantage de posséder des écoliers d'esprit plus mûri, donc mieux à même d'aborder avec fruit le programme chargé et assez difficile de ces classes.

Le livre de M. Piaget nous paraît apporter un argument décisif dans une question actuellement controversée. Je veux parler de l'extension de la méthode Montessori à l'école primaire et de son application aux enfants plus âgés que ceux des *Case dei Bambini*. On sait de quoi il s'agit. Parce que les procédés montessoriens ont donné d'excellents résultats chez les tout petits, plusieurs pédagogues — théoriciens et praticiens — pensent qu'il y aurait avantage à continuer d'utiliser, dans les divers degrés primaires, la méthode de travail essentiellement individuel qui a fait ses preuves chez les enfants de cinq à sept ans. On connaît, entre autres, les essais entrepris au Tessin dans cette direction. Et qu'est-ce au fond que ce *Plan de Dalton* dont M. Bovet entretenait récemment nos lecteurs, sinon une tentative de remplacer (partiellement tout au moins) le travail collectif de la classe ordinaire par l'étude individuelle ? Or, il nous semble que les observations consignées dans *Le Langage et la Pensée chez l'enfant* sont de nature à nous faire réfléchir et à nous conseiller la prudence. Voici quelques-unes des conclusions de M. Piaget :

Il n'y a pas de vie sociale proprement dite entre enfants avant 7 à 8 ans. La société d'enfants représentée par une chambre de travail de la Maison des Petits est évidemment une société du type segmentaire dans laquelle il n'y a par conséquent ni division du travail, ni centralisation des recherches ou unité de conversation. (P. 57.)

La vie sociale, à la Maison des Petits, passe... par trois stades principaux, jusqu'à 5 ans environ l'enfant ne travaille guère que solitairement. De 5 à 7 ½ ans environ, il se forme de petits groupes de deux enfants..., groupes d'ailleurs transitoires et irréguliers. Enfin, vers 7-8 ans environ apparaît *le*

besoin du travail en commun[1]. (P. 58.) La collaboration dans l'abstrait n'apparaît guère que vers 7 ans. (P. 81.) Après 7 à 8 ans..., les « parce que » logiques et les « puisque » apparaissent en grand nombre dans la conversation des enfants, ce qui leur permet à la fois de pratiquer la discussion véritable et de se livrer *à la collaboration dans la pensée abstraite*[1]. (P. 96.)

La méthode montessorienne nous paraît merveilleusement adaptée aux enfants de moins de sept ou huit ans, encore incapables de pensée « socialisée » et dominés par « l'égocentrisme ». A notre sens, c'est là l'immense mérite et le trait de génie de Mme Montessori. Mais s'ensuit-il que sa méthode de travail individuel soit la meilleure possible pour les enfants plus âgés ? Les études de M. Piaget nous semblent prouver le contraire. Si, à partir de sept ou huit ans, l'enfant est capable « de se livrer à la collaboration dans la pensée abstraite » et si, d'autre part, il éprouve « le besoin du travail en commun », pourquoi continuer à lui imposer un genre de travail qui correspond pour lui à un stade de développement désormais dépassé ? On sait du reste qu'en général l'écolier travaille mieux en société qu'isolément, et un livre récent d'une haute valeur scientifique y insiste non sans raison : « Mayer a montré, disent MM. Demoor et Jonckheere, que les élèves font le mieux et le plus rapidement leur besogne quand ils travaillent en commun[2] ».

Nous ne croyons pas qu'il y ait un grand avantage à appliquer la méthode Montessori aux élèves de huit à quinze ou seize ans, même en l'adaptant à leur genre de travail et aux conditions de leurs études. Nous ne croyons pas non plus, et pour les mêmes raisons, qu'il soit recommandable de pousser trop loin le principe du Plan Dalton. Nous pensons qu'à l'école primaire le travail collectif, le travail en collaboration, doit conserver la première place. Et il nous semble que le livre de M. Piaget tend à nous prêter main forte, sans parler des raisons sociales, morales et éducatives qui militent en faveur du travail en communauté.

Mais que l'on nous entende bien. Ce n'est pas l'école nive-

[1] C'est nous qui soulignons.

[2] Demoor et Jonckheere, *La Science de l'éducation*, p. 296. (Bruxelles, Lamertin). Il ne serait pas sans intérêt de citer ici les tentatives de M. Roger Cousinet en faveur du travail collectif par groupes ou par équipes.

leuse et tueuse d'originalité que nous préconisons ! Il est bien entendu que nous restons fidèle à tous les principes et à tous les procédés de l'école active. Loin de condamner les recherches individuelles dans les bibliothèques, les observations personnelles dans la nature, les musées ou l'activité humaine, nous les approuvons chaudement au contraire. Comme les partisans du Plan Dalton, nous pensons que l'activité individuelle doit être stimulée davantage qu'elle ne l'est en général, mais nous ne croyons pas que le *summum* du progrès scolaire consiste à imposer aux grands élèves les méthodes qui conviennent aux petits, ni à remplacer le travail en commun, qui répond à tous les besoins intellectuels, affectifs et sociaux des écoliers, par le travail individuel. ALBERT CHESSEX.

UNE EXPÉRIENCE SOCIALE A L'ÉCOLE ENFANTINE

C'est un petit village du canton de Glaris s'appuyant au flanc de la montagne. Autrefois rural, il s'est industrialisé au cours des années : aux chalets bruns, serrés les uns contre les autres sur la colline verte, se sont ajoutées des maisons ouvrières formant de petites rues monotones et sans beaucoup de soleil. L'industrie glaronnaise absorbant surtout le travail féminin, l'école enfantine remplace toute l'éducation matérielle pour les petits de 3 à 6 ans. Voilà deux ans que nous sommes installés dans une jolie maisonnette ensoleillée, avec terrasse, jardinet et pré ombragé. C'est là que les enfants vivent du matin au soir, à l'exception de l'heure du repas de midi ; c'est là qu'en jouant et en travaillant ils s'épanouissent, mais le grand nombre des parents ne les voit jamais aussi heureux, affairés, poursuivant joyeusement leurs découvertes et leurs travaux. C'est la pensée de cette terrible séparation qui m'a engagée à ouvrir toutes grandes, aux parents, les portes de la maison de leurs enfants pour qu'ils puissent partager au moins pour un jour la vie et le bonheur des bambins.

Nous avons choisi un dimanche après-midi de mars pour arranger une petite fête printanière à l'école. Les enfants étaient enthousiastes à l'idée d'y convier leurs parents. Aussi, quelle ruche de travail et que de préparatifs ! Ils frottaient et ciraient leur joli mobilier, enlevaient la poussière de tout le matériel et des jeux. Il fallait choisir, pour les exposer, les plus jolis dessins, les ouvrages de broderie, de découpage, de plasticine, enfin disposer sur les nombreuses petites tables les bouquets du printemps cueillis dans les champs et les bois.

La bande des cinquante bambins étant trop nombreuse, une quinzaine d'enfants, petits et grands sont venus faire les honneurs de leur maison. Les familles sont venues en nombre : mamans, grand'mamans, tantes, grandes sœurs ; le sexe masculin a eu des scrupules. Les enfants sont empressés et fiers de conduire les grandes personnes. C'est vraiment « leur maison » qu'ils font voir et admirer ; en un clin d'œil l'atmosphère est chaude, animée par la joie de tous.

« Viens voir, mère, ma table, je te montrerai tous les dessins dans mon tiroir » ; — et un autre : « Regarde, je fais les nombres, tu vois, je les sais tous. » Et ici, un groupe de petits disposant les couleurs en séries harmonieuses, — là le savant échafaudage des blocs montessoriens en tours et en escaliers. Les constructeurs ont imité le grand camion de la fabrique, plus loin, ce sont des ponts, des gares, des chemins de fer. L'activité habituelle des enfants stimulée par un matériel attrayant et plein de ressources se déploie tout naturellement. Le boulier triangulaire avec ses splendides boules en couleur plaît aux mères autant qu'il avait attiré les bambins. Est-ce que le père pourrait venir le regarder ? Il en fabriquerait un à la maison, puisque les enfants aiment tellement jouer avec, me demande une gentille mère; et une autre : « Les enfants aiment tellement dessiner et découper à la maison, peut-on leur confier des ciseaux ? » Cela les intéresse de voir comment les enfants fabriquent ces beaux dessins dont ils parlent tant et qu'ils emportent quelquefois à la maison.

La peur que j'avais eue de me heurter à l'indifférence, ou même à une certaine hostilité de la part de ces femmes simples, qui presque toutes travaillent très dur, cette peur s'est vite évanouie. Elles sont contentes et fières que tout soit si joli pour leurs enfants, qu'ils possèdent de petites tables et des chaises faites exprès pour eux, — absolument comme des enfants riches, — qu'il y ait une planche à dessiner juste à leur taille, de mignons lavabos, des chaises pliantes pour le repos, des jeux si gaîment coloriés et si élégants, qui leur enseignent tant de choses, — enfin que tout les dirige vers les idées d'ordre, de simplicité, de beauté.

Quand les parents ont tout vu et admiré, les enfants se sont groupés en cortège ; ils arrivent pour jouer et chanter le printemps. Les petites filles, enguirlandées et les mains pleines de fleurs, les garçons couronnés de lierre accompagnent le bébé Printemps qui va être baptisé. Puis c'est le Printemps lui-même qui arrive en sautillant, réveillant de sa baguette magique les enfants, — fleurs endormies jusqu'à ce moment. Maintenant que le printemps est venu nous allons tous danser, et des fleurs nous ferons des bouquets pour les mamans !

La vision du printemps a passé, — les enfants se réjouissent de leur goûter au soleil sur la véranda. Les parents se sont retirés, ou plutôt entassés dans la plus petite pièce où des projections doivent encore leur raconter la vie de leurs enfants à l'école. Impossible de leur adresser des remarques d'ordre pédagogique : à chaque cliché, les exclamations joyeuses partent : « Mais regarde donc mon Anneli, je ne savais pas qu'elle avait une tête comme cela — et là le petit Hansli qui est si sérieux à son travail ! — et Franz et Sybille, et Anita avec la petite Rosa ! » Et les enfants qui jardinent, le groupe des dessinateurs acharnés à la planche, les essais patients des tout petits à lacer, nouer, accrocher, — les amateurs de savon et de propreté se servant de leurs minuscules lavabos, — les grandes fillettes qui, le balai et le torchon à la main, sont toutes à nettoyer et à enlever la poussière ! C'est amusant de constater dans les constructions spontanées des enfants le reflet du milieu : la vie industrielle avec fabriques, machines, camions d'une part, — la vie de l'agriculteur, les chars à foin, les outils, les maisons pour hommes et bêtes d'autre part.

Puis, ce sont les enfants qui ont une telle maîtrise de leurs membres qu'ils savent les maintenir dans une immobilité absolue, ce sont eux qui cheminent, silencieux, sans aucun bruit, transportant un vase garni de fleurs ou déplaçant une chaise sans se heurter nulle part, — ce sont eux encore qui, marchant sur la ligne claire du plancher, gardent l'équilibre parfait. Le sérieux du travail enfantin pénètre dans les âmes des parents ; il en naîtra peut-être le respect de l'âme enfantine qui empêchera la force brutale, la violence si prompte. — Les enfants au jardin leur montrent combien le bambin est sensible à la beauté, à la couleur, au parfum des fleurs. Nous leur racontons les soins touchants qu'ils ont pour leurs plantes, les petits jardiniers qui n'oublient pas d'arroser et de bêcher et qui vont observer et admirer leurs fleurs tous les matins. Enfin, toute cette atmosphère active, mais disciplinée, palpitante de vie a défilé devant les yeux émus et étonnés des parents.

« C'était vraiment plus joli que le cinéma », me disait une mère en me remerciant.

Une autre me remet quatre francs : elle a vu tout ce que les enfants apprennent de bien et de beau à l'école ; elle est si contente de les savoir ainsi entourés de soins et d'affection ; cette pensée rendra plus léger son travail souvent dur et fatigant.

Depuis le jour de la petite fête, les cadeaux et les attentions ne cessent pas : le menuisier nous a réparé la planche des 66 blocs, pour rien, bien entendu ; une mère paysanne nous a fait cadeau de jolis plantons pour le jardin ; une autre mère a envoyé une boîte de crayons de couleurs... les enfants demandent souvent à revenir à l'école un dimanche ! Et nous nous sommes promis de renouveler ces entrevues afin de rendre aux mères le contact si joyeux et si doux avec leurs enfants.

A. LEUZINGER-SCHULER.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE ET LA MÉTHODOLOGIE DE LOUIS GROSGURIN

L'*Educateur* a signalé en son temps la publication de la *Méthodologie* rédigée à l'intention des instituteurs par M. Louis Grosgurin, professeur au Collège et à l'Ecole des Arts et Métiers de Genève. Nous ne nous proposons pas de faire une analyse complète de ce substantiel et précieux ouvrage, mais seulement d'en indiquer les caractères principaux.

Notons, tout d'abord, que l'auteur se montre très averti des difficultés de l'enseignement de l'arithmétique à l'école primaire et qu'il a fait œuvre essentiellement *pratique*. Il insiste sur l'importance, sur la nécessité d'une initiation correcte et vivante en même temps. Partisan résolu de la *méthode active*, il montre le danger des règles toutes faites, des « recettes », que l'élève emploie souvent sans en bien comprendre le sens ; le maître n'indiquera pas des règles, mais incitera les élèves à les découvrir en attirant leur attention sur des exemples appropriés.

Quant aux problèmes, il faut proscrire ceux qui rebutent les élèves (et risquent de les dégoûter à jamais des mathématiques) parce qu'ils sont trop compliqués ou trop artificiels. On ne cherchera pas à résoudre un grand nombre de

problèmes ; on veillera à obtenir des calculs clairement ordonnés, sans notations fantaisistes, sans fausses égalités.

En résumé, il convient de *partir de l'expérience*, de faire appel à l'observation et à l'expérimentation, et de ne généraliser qu'avec lenteur et prudence. Il faut s'élever du concret à l'abstrait progressivement, et revenir sans cesse à la réalité. En somme, se garder du dangereux *verbalisme* et ne pas se payer de mots.

Nous avons dit plus haut que la *Méthodologie* est un ouvrage substantiel ; ajoutons qu'il est écrit avec verve, parfois même avec passion : l'auteur combat la routine en homme qui, chaque jour, constate ses méfaits.

Outre les sujets fondamentaux (didactique de la numération décimale, des fractions, du système métrique), M. Grosgurin traite les propriétés des opérations, la divisibilité, les preuves, le calcul mental ; sur les « moules à problèmes », sur l'appréciation des travaux, il a écrit des pages qui méritent d'être méditées ; comme tout le livre du reste, elles portent la marque du sens psychologique de l'auteur et de son expérience pédagogique.

Imprimé avec un soin qui fait le plus grand honneur à la maison Payot, illustré de nombreuses figures, l'ouvrage est clair et agréable à lire.

Notons enfin que s'il passe en revue tous les sujets enseignés à l'école primaire, l'auteur n'a pas divisé la matière suivant les années scolaires. L'ouvrage n'est donc pas lié à un programme particulier et s'il a été écrit plus spécialement à l'intention du corps enseignant genevois (et adopté par le Département de l'Instruction publique) il rendra des services à tous les instituteurs romands. Nous ne serions même pas surpris de le voir employé en dehors des frontières de notre pays.

Sa parfaite harmonie avec les préoccupations pédagogiques modernes, la manière dont il met l'accent sur l'activité de l'enfant et dont il proscrit le verbalisme, en font un guide de tout premier ordre.

En lisant la *Méthodologie* nous avons pensé plusieurs fois à un charmant et suggestif petit livre intitulé *L'Initiation mathématique :* le même excellent esprit inspire les deux ouvrages. Celui de M. Grosgurin, plus développé et plus systématique que celui du regretté C. A. Laisant, sera de la plus grande utilité pour les maîtres et — indirectement — pour les élèves.

MAX HOCHSTAETTER.

LES LIVRES

JEAN BEIGBÉDER. **La formation du futur citoyen à l'Ecole primaire publique.** Alençon, Corbière et Jugain. 1923. 377 p. in-8° (thèse de doctorat en droit, Paris).

Après une introduction historique, M. B. étudie les lois scolaires de la troisième république, en montrant la relation des trois principes d'obligation, de gratuité et de laïcité avec l'instruction civique proprement dite. L'instruction civique à l'école est ensuite étudiée dans les plans (programmes et instructions officiels) dans les outils (manuels) et dans les ouvriers (instituteurs). Il aboutit à la conclusion qu'un jugement est impossible : l'école est impuissante ; ce sont la famille et la société qui, en France, forment l'enfant.

« Le devoir militaire est le seul devoir civique auquel le jeune homme soit sérieusement préparé ». S'appuyant sur les constatations et les expériences faites en Suisse (notamment le rapport Chessex et la discussion du Congrès de Lausanne en 1914), M. B. conclut par des notes critiques sur l'insuffisance de la préparation civique, l'élargissement de l'instruction civique, l'éducation du sens civique (fêtes, biographies, etc.), pour faire une place à l'autonomie des écoliers et au scoutisme. Livre riche, bien ordonné et d'une inspiration très large. P. B.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

L'Institut a eu, à la fin du semestre, le plaisir de recevoir plusieurs *visites* intéressantes : à la Maison des Petits, l'Ecole normale d'institutrices d'Amiens, plus tard deux groupes d'inspecteurs espagnols.

Plusieurs *causeries* occasionnelles : de M. le professeur et de Mme FROST, de Riga, sur la psychanalyse, le 31 mai ; de M. CLAPARÈDE sur l'Eugénique, de M. ROSSELLO sur la section psychologique de l'Institut de rééducation de mutilés du travail de Madrid, le 4 juillet.

M. Bovet a été invité à faire, le 11 juin, à Martigny, une causerie à la réunion annuelle des instituteurs protestants du Valais.

Plusieurs *publications :* de M. FERRIÈRE : *La pratique de l'école active*, un beau volume de 166 p. (Forum) ; de Mlle DESCOEUDRES : *Ce que pensent les enfants.* I. L'abstinence ; II. Richesse et pauvreté ; III. Le militaire, 3 vol. 115, 240, 140 p. (Forum) ; de M. BOVET, dans la « Revue de théologie et de philosophie » (Lausanne), N° 51: *La religion de l'enfant* (images et expériences).

L'*exposition* de l'Institut, organisée à Glaris, par Mme Leuzinger-Schuler, a eu un plein succès.

La réunion du *Congrès de la Société pédagogique romande*, les 10, 11 et 12 juillet, nous a valu le plaisir de recevoir à l'Institut et à la Maison des Petits, où de modestes expositions avaient été organisées, une centaine au moins d'instituteurs et d'institutrices de tous les cantons romands. Ces journées, qui furent bonnes pour les idées que nous avons défendues, ont certainement aussi contribué à resserrer les liens personnels qui unissent notre maison aux Sociétés pédagogiques qui la soutiennent.

Nous nous apprêtons maintenant à recevoir, du 4 au 15 août, nos hôtes des *cours de vacances* : d'une part 140 Anglais et Anglaises du « Save the Children Fund », répartis en quatre groupes, auxquels nous présenterons en anglais, en quatre fois, sept causeries sur ce qui se fait de plus caractéristique à Genève pour la pratique et la théorie pédagogiques dans leurs rapports avec la protection de l'enfance ; d'autre part un nombre plus restreint — sera-ce 20, sera-ce 40 ? — de collègues confédérés et étrangers avec lesquels nous aurons l'occasion, pendant dix jours entiers, d'étudier plus en détail la psychologie de l'enfant et quelques-unes de ses applications. S'ils lisent ceci, qu'ils y trouvent l'expression de la joie que nous avons à les accueillir.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

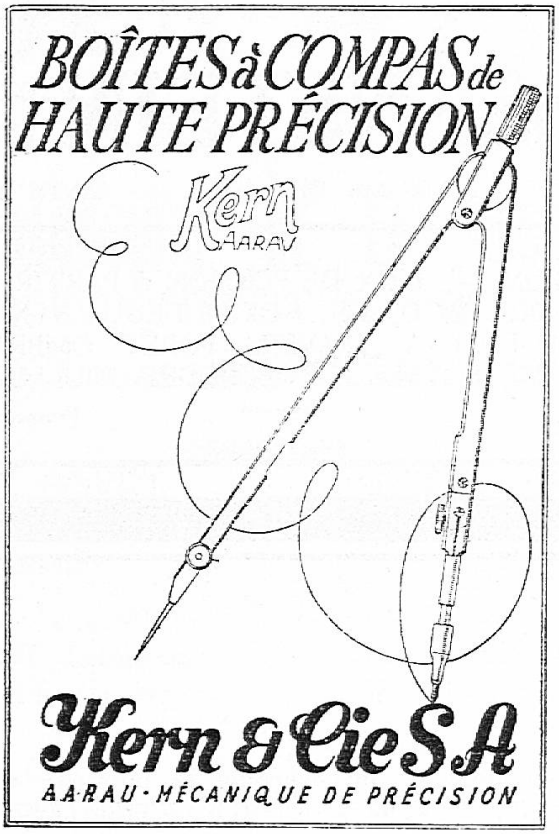
L'Ecole suisse de Gênes cherche pour le 1er octobre un

Maître ordinaire

de mathématiques, sciences naturelles, gymnastique pour les garçons, éventuellement français, calligraphie, dessin. Trente heures de leçons par semaine. — Traitement initial : Lires it. 7000 par an, trois mois de vacances en été.

Adresser offres avec photo, curriculum vitae, certificat médical et certificats à la **Direction de l'Ecole suisse**, Via Peschiera No 31, **Genova 2** (Italie). 51

INSTITUTEUR BERNOIS désirant faire un séjour de 4 ou 5 semaines dans la Suisse romande **cherche pension** chez collègue où il serait le seul pensionnaire. Adresser les offres sous chiffre **O. F. 5201 B** à **Orell Füssli-Annonces, Berne.** 53



LA COOPERATION est la forme de la Société de l'avenir. — En travaillant avec les principes qu'elle proclame, on aura **LA PAIX DURABLE**

Que chacun donc fasse partie d'une 52

SOCIÉTÉ COOPÉRATIVE DE CONSOMMATION et lui réserve toute sa force d'achats.

COURSES D'ÉCOLES ET DE SOCIÉTÉS

TRANSPORTS D'ÉCOLES et de SOCIÉTÉS
PAR CAMIONS-CARS

Devis et renseignements gratuits pour courses en Suisse romande et en territoire français. 10 A. Demont, tél. 143, Allaman-gare.

HOTEL DENT DU MIDI (Salanfe s. Salvan)

(Alt. 1914 m.) Prix spéc. pour écoles ; soupe, coucher sur paillasse et 1 tasse de café au lait : Prix 2 francs par élève. MM. les instituteurs sont priés d'écrire directement au nouveau tenancier, M. Frapolli, C. A. S., Téléphone Solanfe 35. 12

WEISSENSTEIN près Soleure

1300 m. d'altitude

BEAU POINT DE VUE - PANORAMA DES ALPES DU SÄNTIS AU MONT-BLANC

HOTEL ET PENSION. — PRIX DE PENSION A PARTIR DE 9 FRANCS.
POUR PASSANTS, ÉCOLES, SOCIÉTÉS, PRIX SPÉCIAUX.
1 ½ HEURE A PIED A TRAVERS FORÊT OMBRAGÉE DEPUIS CHEMIN DE FER S. M. B. OBERDORF OU GANSBRUNNEN.

Prospectus par famille ILLI.

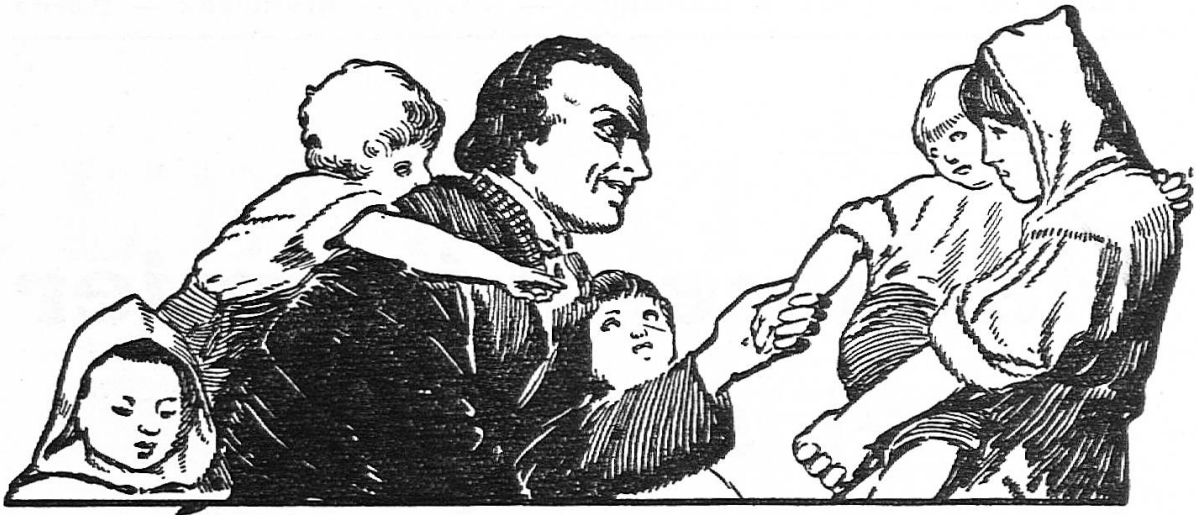
Pour tout ce qui concerne la publicité dans L'ÉDUCATEUR et le BULLETIN CORPORATIF, s'adresser à la Société Anonyme

PUBLICITAS

Rue Pichard 3 LAUSANNE

Imprimeries Réunies S. A., Lausanne. — Librairie PAYOT & Cie, éditeurs responsables.

LXme ANNÉE — Nos 16-17 LAUSANNE, 16 août 1924.



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 :

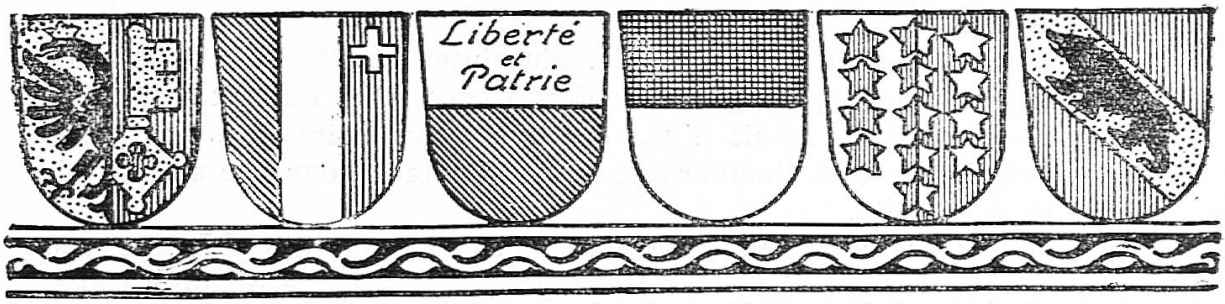
PIERRE BOVET
Chemin Sautter, 14
GENÈVE

ALBERT CHESSEX
Chemin Vinet, 3
LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne.
W ROSIER, Genève.
H.-L. GÉDET, Neuchâtel.
M. MARCHAND, Porrentruy

LIBRAIRIE PAYOT & Cie
LAUSANNE - GENÈVE - NEUCHATEL
VEVEY - MONTREUX - BERNE



ABONNEMENTS : Suisse, fr. 8, Etranger, fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, fr. 10 Etranger, fr. 15.
Gérance de l'*Educateur* : LIBRAIRIE PAYOT & Cie. Compte de chèques postaux II 125. Joindre 30 cts. 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

LIBRAIRIE PAYOT & Cie

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

Vient de paraître :

Madame Récamier et ses amis

PAR

Edouard Herriot

Un vol. in-16, broché . . . . . Fr. 4.—

Les lecteurs curieux des choses du passé apprendront avec plaisir que ce célèbre ouvrage, depuis longtemps épuisé, est enfin réédité.

Madame Récamier et ses amis est un livre que les lettrés considèrent comme un véritable chef-d'œuvre, mais il sera sous sa nouvelle forme, une révélation pour le grand public.

Autour d'une femme délicieuse, centre de tous les hommages, adulée plus que ne le fut aucune beauté de l'histoire, reine incontestée de l'élégance pendant toute sa vie et la plus aimable des femmes de tous les temps, M. Herriot a groupé et fait vivre, avec une aisance de composition et une magie de style inimitables, tout un groupe charmant et représentatif de l'élite intellectuelle et sociale de l'époque : Mme de Staël, Benjamin Constant, Chateaubriand, Ampère, Barante, Sainte-Beuve, le prince Auguste de Prusse, les deux Montmorency, etc., tous les amis de Mme Récamier.

Mme Récamier domina réellement de son charme la vie mondaine européenne depuis la Révolution et le Directoire jusqu'à la 2e République de 1848 en passant par l'Empire, les deux Restaurations et le règne de Louis-Philippe.

Toute cette période mouvementée, plus intellectuelle qu'artiste, mais si raffinée par l'esprit qui règne en maître à travers les milieux sociaux et les régimes successifs, renaît d'une façon extraordinaire dans ces pages légères, animées de tout l'amour que nourrit l'auteur pour une société délicieuse et si vivante.

Et ce n'est pas seulement la France, mais l'Europe d'il y a cent ans, tout le monde cosmopolite de l'Allemagne, de l'Angleterre, de l'Italie, qu'on voit ainsi apparaître et briller autour de Mme Récamier.