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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 62 (1926)

Heft: 1

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

LXIIme ANNÉE
N° 1.

9 JANVIER
1926

L'ÉDUCATEUR

DIEU HUMANITÉ PATRIE

SOMMAIRE : ALBERT CHESSEX : *Isolement ou collaboration ?* — LES FAITS ET LES IDÉES : *A Zurich, Ecole normale ou Université ? Les trois qualités fondamentales de l'instituteur ; l'enthousiasme.* — *Béatitudes.* — PARTIE PRATIQUE : SUGGESTIONS : *Education morale : pour l'enseignement des sciences ; ne commençons pas par la division abrégée ; la tenue de l'écolier ; enseignement antialcoolique ; pelures d'oranges.* — E. BECKER : *Le dessin à l'école primaire.* — C. VIGNIER : *Comment enseigner la distinction entre le passé simple et l'imparfait du subjonctif ?* — PARTIE NARRATIVE : JEANNE DE BELLERIVE : *L'autre joie.* — *Ecole normale de Lausanne.* — LES LIVRES.

ISOLEMENT OU COLLABORATION ?

L'école doit-elle rester en marge de la société, vivre de sa vie propre, se soustraire aux influences extérieures, ou doit-elle se mêler au travail humain comme à la lutte des idées et tenir ses fenêtres ouvertes au vent du large ? Question controversée. Question inégalement résolue aussi. Efforçons-nous d'y voir clair.

Si nous n'envisageons que l'enseignement, le travail scolaire lui-même, nous pouvons affirmer que le problème est résolu, du moins en théorie. Personne n'ose plus prétendre à l'heure actuelle que l'école livresque et bureaucratique soit un idéal à poursuivre. Ceux qui pratiquement — si par hasard il en est encore — en sont restés à cette conception de l'école, se gardent bien de s'en vanter. Chacun admet aujourd'hui la nécessité de sortir de la classe pour observer directement la nature en botanique, zoologie, géologie, géographie locale, etc., ainsi que le labeur des hommes dans les ateliers, les usines, les chantiers, les carrières, etc. Si la pratique ne suit pas encore la théorie d'assez près, il faut incriminer plutôt la routine ou les exigences des examens annuels que l'opposition systématique du personnel enseignant.

Si l'on considère les rapports de l'école avec la famille, on peut dire que la cause de la collaboration, sans être tout à fait gagnée encore, est néanmoins en bonne voie. Sous des formes diverses (heures spéciales où le maître reçoit les parents à l'école, visites du corps enseignant à la famille, assemblées de parents, soirées récréatives données par les élèves à leurs familles, admission des parents aux courses scolaires ou parfois même au travail de la classe), la collaboration tend à s'établir. Le maître peut obtenir ainsi sur chacun de ses élèves des renseignements précieux ; il a l'occasion de dissiper bien des malentendus ; il peut expliquer aux parents les méthodes du travail scolaire, et les

éclairer sur la meilleure manière d'aider à leurs enfants. Mais le résultat le plus précieux de cette collaboration, c'est le courant de sympathie qui s'établit entre l'école et la famille. Ce n'est pas à dire cependant que tous nos collègues soient d'ores et déjà gagnés à cette collaboration. Il y a des irréductibles. Les oppositions théoriques se font toutefois de plus en plus rares, et la pratique entre peu à peu dans nos mœurs.

Si nous nous efforçons maintenant d'envisager l'école dans ses rapports avec les écrivains, les savants, la presse, les sociétés diverses et la société en général, autrement dit avec l'opinion publique, nous devons reconnaître que, sur ce terrain-là, la cause de la collaboration est loin d'être gagnée. Même au point de vue purement théorique, le corps enseignant se divise ici en deux camps bien tranchés.

« L'école aux hommes d'école », déclarait dernièrement encore dans une conférence pédagogique un fonctionnaire en vue. Et les bravos d'une partie de l'assistance montraient nettement qu'il n'était pas seul de son avis. Nous ne nions pas que cette théorie de la « tour d'ivoire » et du « splendide isolement » ne puisse avoir quelque chose de séduisant. Mais elle est encore plus dangereuse que séduisante. Elle est du reste assez simpliste et ne résiste guère à l'examen.

Elle tend en somme à faire de tout ce qui touche à l'école et à l'éducation, le monopole des autorités scolaires et du corps enseignant. Du même coup elle fait des instituteurs une caste à part dans la nation. Or l'école est la chose de tous : elle doit être au service du pays tout entier. La théorie de la « tour d'ivoire » n'est donc pas désirable.

Je prétends d'autre part qu'elle est impossible à réaliser. Si les savants, médecins, physiologistes, psychologues et théoriciens de toute espèce ont des reproches à nous faire ou des conseils à nous donner, quel moyen avons-nous de leur imposer silence ? Nous ferions du reste preuve de l'ingratitude la plus noire en refusant de reconnaître tout ce que nous leur devons. Où en serions-nous si l'école avait été livrée aux seuls praticiens ? Le progrès vient souvent du dehors. Il en est ainsi dans tous les domaines. Que l'on pense, par exemple, à Pasteur, ce chimiste méprisé des vétérinaires et des médecins, et qui révolutionna la médecine et l'art vétérinaire [1].

[1] Sur les rapports de la théorie et de la pratique, rappelons la belle conférence que M. Félix Béguin a donnée au Congrès de la Chaux-de-Fonds, le 2 octobre dernier, et que l'*Educateur* a publiée dans ses numéros des 17 et 31 octobre et du 14 novembre 1925.

Et les sociétés qui, en dehors de nos associations pédagogiques, s'intéressent à nos élèves et se préoccupent des problèmes de l'éducation, devons-nous donc les combattre ou les ignorer ? Vous imaginez-vous que notre attitude boudeuse les empêcherait de parler et d'agir ? Ici encore, c'est la collaboration qui s'impose comme la solution la plus intelligente et la plus profitable à l'enfant comme à l'instituteur [1].

Et s'il s'agit de l'opinion publique, de la société tout entière, sera-t-il en notre pouvoir d'en faire fi ? Bien naïfs serions-nous de nous le figurer. La vérité, c'est que dans la démocratie nous sommes peu de chose si nous sommes livrés à nos seules forces. Si nous voulons arriver à réaliser quelques-unes de nos idées, à faire passer dans la pratique quelques-unes de nos aspirations, nous ne pourrons y parvenir qu'en persuadant nos concitoyens de la valeur de nos principes et du bien-fondé de nos revendications. Cela encore implique la collaboration, non l'isolement [2].

Si enfin nous considérons l'école dans ses ressources matérielles, nous constatons qu'en ce domaine la « collaboration » entre elle et la population est presque inexistante. Je m'explique. Il va sans dire que chacun paye ses impôts, dont une partie ira au budget de l'instruction publique. Mais cela se fait officiellement, par le pouvoir de l'Etat, et l'individu n'y intervient pas comme tel.

Le public est habitué à voir en l'école une institution régie, contrôlée et payée par l'Etat. Il sait qu'elle coûte assez cher et il se figure qu'elle ne manque de rien. Alors il s'en désintéresse. Preuve en soit l'extrême rareté des legs destinés à l'école officielle. Il en est tout autrement des écoles privées. Toute école privée a, en particulier, sa société d'anciens élèves qui s'ingénie à lui venir en aide.

Entre les écoles privées où la collaboration est intense, et nos écoles primaires officielles où elle est presque nulle, se placent les

[1] *On voudra bien remarquer que « collaboration » ne signifie pas nécessairement soumission aveugle à tout ce que proposeront les sociétés ou les théoriciens. Si nous estimons qu'ils font fausse route, nous le leur dirons sans ambages. Mais je pense que nous serons mieux placés pour le leur dire et pour faire valoir notre point de vue si nous avons d'emblée accepté de collaborer avec eux, que si nous sommes restés hargneusement à l'écart.*

[2] Les faits démontrent qu'il en est de même au point de vue corporatif. Toutes les fois que nos associations d'instituteurs ont voulu se retrancher dans une solitude agressive ou hautaine, elles ont éprouvé des échecs. Elles n'ont vu le succès couronner leurs efforts que quand elles sont sorties de leur isolement pour s'unir à d'autres associations, pour convaincre le peuple ou ses mandataires de la légitimité de notre cause. De récents événements sont là pour le prouver une fois de plus.

écoles secondaires — officielles aussi — mais où l'élève paye un écolage. Cette très modeste participation financière suffit pour déclencher l'intérêt et la générosité des familles et des sociétés d'anciens élèves, tant il est vrai que l'on s'attache d'autant plus à une institution qu'elle vous a coûté davantage d'argent ou de peine.

On peut se demander si nous avons raison de ne compter farouchement que sur l'Etat et les communes — plus la subvention fédérale à l'école primaire.

Je demande instamment que l'on m'entende bien. Je ne désire pas le moins du monde voir notre école passer à l'initiative privée. Je suis un fervent partisan des écoles officielles. Je ne songe pas un seul instant à demander aux particuliers les sommes nécessaires au budget de l'instruction publique, aux dépenses essentielles en faveur de l'école, construction et entretien des bâtiments, mobilier, chauffage, balayage, traitements des maîtres et maîtresses, etc. Mais n'existe-t-il pas d'autres dépenses utiles et hautement recommandables ? Je songe, par exemple, au matériel nécessaire à l'enseignement expérimental des sciences physiques et naturelles, aux projections fixes et cinématographiques, à la bibliothèque documentaire ou récréative, aux frais des excursions et des voyages, etc., etc.

Eh bien, la preuve est faite que l'école primaire et officielle peut, elle aussi, compter pour ces dépenses-là sur la collaboration des individus. C'est en France que cette preuve a été faite et elle s'y fait encore tous les jours avec un succès croissant. Elle se fait par la *coopération scolaire*, dont l'initiateur est M. Profit, inspecteur de l'enseignement primaire à Saint-Jean-d'Angély (Charente-Inférieure). La place nous manque pour décrire aujourd'hui cette belle œuvre. Mais nous y reviendrons. Il en vaut la peine. On trouvera la description et le fonctionnement des coopératives scolaires dans un livre d'une très haute portée éducative en même temps que plein de détails pratiques [1].

Qu'en sera-t-il chez nous ? Marcherons-nous sur les traces de M. Profit ? Aurons-nous, nous aussi, nos coopératives scolaires ? Nous ne savons. Mais une chose est certaine, c'est que nous sommes là en présence non seulement d'une ressource financière nul-

[1] M. PROFIT. **La coopération à l'Ecole primaire.** Préface de M. Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire. Paris, Delagrave, 1922. — On lira aussi avec grand intérêt sur le même sujet un article de M. Profit dans la *Revue pédagogique* de mai 1923.

lement négligeable, mais aussi et surtout d'un véritable instrument d'éducation civique.

Quoi qu'il en soit de ces innovations quelque peu téméraires, nous croyons pouvoir conclure contre l'isolement et en faveur de la collaboration. Non, l'école ne doit pas être aux hommes d'école seulement. L'école doit être accueillante, largement ouverte à tous. Et nous, hommes d'école, notre devoir est de tendre à notre prochain une main fraternelle. Cette attitude nous sera aussi utile à nous-mêmes qu'elle le sera à la société.

ALBERT CHESSEX.

LES FAITS ET LES IDÉES

A Zurich : Ecole normale ou Université ? — La majorité du corps enseignant zuricois demande que la formation des instituteurs se fasse en deux étapes : *a*) culture générale par l'enseignement secondaire ; *b*) culture professionnelle par l'Université (2 années).

L'adoption de ces propositions équivaudrait donc à la suppression des Ecoles normales. Le « Conseil d'éducation » se refuse à entrer dans ces vues. Il veut conserver l'Ecole normale. Mais, reconnaissant l'insuffisance de la préparation actuelle du personnel enseignant primaire, il propose de porter à cinq (au lieu de quatre) le nombre des années d'étude. Le Conseil d'éducation envisage la possibilité aussi d'un complément de culture (une année) à l'Université. (On sait que dans le canton de Zurich le brevet d'instituteur peut aussi être obtenu après deux semestres d'études universitaires.) Le chef du Département de l'Instruction publique, M. Mousson, tient, lui aussi, à conserver l'Ecole normale.

C'est donc, à Zurich comme ailleurs, l'autorité qui s'oppose à la formation des instituteurs par l'Université. Il faut ajouter que l'opinion publique, pénétrée encore de l'ancienne conception étriquée de l'école, ne conçoit nullement la nécessité d'une meilleure préparation du corps enseignant primaire. Elle ne peut admettre qu'un instituteur ait besoin d'une culture équivalente à celle d'un pasteur ou d'un professeur. Elle craint d'autre part les répercussions financières ; elle a peur que les maîtres formés à l'Université revendiquent des traitements supérieurs à ceux d'aujourd'hui.

Les trois qualités fondamentales de l'instituteur. — Quel ensemble de dispositions, d'aptitudes et de qualités fondamentales est-on en droit d'exiger du bon instituteur ? Telle est la question que MM. P. et H. Besseige, directeurs d'Ecole normale, ont posée à une centaine de personnes, prises dans des milieux divers. Ils ont publié le résultat de leur enquête dans le *Manuel général de l'Instruction primaire* du 14 novembre dernier.

Le bon maître est un homme *sensé, enthousiaste et qui aime les enfants.*

Sensé d'abord. Le bon sens est unanimement exigé. Le maître peut être très instruit, il peut être animé des intentions les plus louables, si le bon sens lui fait défaut, il lui manque, pour réussir, la claire vision des obstacles à éviter et des difficultés à vaincre, l'aptitude à doser son effort en fonction d'un résultat

imaginé et délimité avec précision ; il lui manque en un mot le sens de l'adaptation qui n'est que le bon sens dans l'exercice de la fonction.

Bon sens surtout, bon sens d'abord. Mais aussi, par surcroît, enthousiasme. Rien de grand ni de durable ne se fait sans enthousiasme. Le secret de ceux qui réussissent, c'est de croire à l'efficacité de leur action.

Enfin, il faut aimer les enfants. Sans ce don d'aimer, les plus belles qualités demeurent inopérantes : « L'éducateur-né — un Pestalozzi, un Frœbel, un Angelo Patri — se complaît avec les enfants, parce qu'il leur ressemble. Il n'a rien perdu de cette confiance candide dans les êtres et dans les choses, de cette puérilité d'un cœur qui reste étranger à tout calcul intéressé, de cette vivacité d'imagination qui se mêle au réel, le transfigure, et, souvent, l'ennoblit. Et voilà le miracle ! Les enfants qu'il aime défendent le maître contre la vieillesse de l'âme et du cœur...

« Qu'on ne s'y trompe pas : du bon sens, de la faculté d'enthousiasme, de l'amour de l'enfance, découlent toutes les autres qualités, qui sont secondaires. »

L'enthousiasme. — M. Paul Lapie, que beaucoup de Romands ont vu à Genève au Congrès de 1924 et qui vient d'être nommé recteur de l'Académie de Paris, croit, lui aussi, à la nécessité de l'enthousiasme à l'école.

Il n'est pas de profession, écrit-il [1], où l'enthousiasme soit plus nécessaire. Il m'est arrivé d'entrer chez des maîtres, d'ailleurs consciencieux, où dès le seuil, je sentais tomber sur mes épaules un froid glacial. Aucun muscle ne bougeait sur les visages ; les mots tombaient des lèvres comme d'un distributeur automatique...

Dans de telles classes, aucun règlement n'est violé, tout est régulier. Il est même possible qu'on obtienne des succès aux examens... Mais la joie en est absente, l'élan et la palpitation de la vie y font défaut. Pour créer l'atmosphère sereine et stimulante dont l'enfant a besoin, il faut avoir de l'enthousiasme.

Il en faut encore si l'on veut former des caractères. Ce ne sont ni les traditions, ni les manuels, ni les leçons toutes faites, ni les règlements, qui empoignent et captivent ; pour agir sur le cœur et sur l'âme, il faut avoir « le feu sacré ».

BÉATITUDES

Il est bon, en notre temps d'affairisme — argent et vitesse — de rencontrer parfois un poète. Il prend la main du passant trop pressé, modère son allure et le force à regarder autour de soi et en soi. Le passant s'arrête bientôt et s'abandonne tout à la voix du poète [2].

Beau lac d'opale, lever de soleil éclatant, coucher de pourpre et d'or...
Charmant village, blotti dans les glycines, fontaine, forêt, nuit profonde...
« Ecoute, passant, chanter les rimes sonores, laisse voguer ton âme au

[1] Dans le *Manuel général.*

[2] **Les Béatitudes**, poèmes, par André Pierre-Humbert, instituteur. Edition de luxe, tirée à 450 exemplaires numérotés et signés par l'auteur, chez Hæfeli, maître imprimeur. En vente, à 12 fr. l'exemplaire, chez l'éditeur, ou chez l'auteur, les Hêtres, à La Chaux-de-Fonds.

rythme de ces vers. Fatigué, meurtri, communie comme le poète, avec la divine nature et t'élève à la source de toute vie et de toute beauté. »

« Tu reprendras, plus sûr, la course interrompue, et bien souvent, plus tard, tu reviendras encore chercher ici la paix et la confiance. »

Il est bon, pour nous, de penser qu'un des nôtres est ce poète, que sa vie, comme la nôtre, est faite des soucis quotidiens de l'école. Ces soucis n'ont chassé de son cœur ni le souffle, ni l'enthousiasme.

Et nos cœurs sont si ternes, parfois. André Pierre-Humbert nous convie à plus de beauté : Soyons ses hôtes !

Son livre, d'ailleurs, orné d'un vigoureux frontispice de Léon Perrin, se présente avec tous les soins rêvés par les bibliophiles les plus avertis : impression superbe sur pur papier de Hollande, caractères et disposition typographique parfaits. L. B.-P.

PARTIE PRATIQUE

SUGGESTIONS

Education morale. — Dans la récente conférence qu'il a donnée à Lausanne sur Baden-Powell et les Eclaireurs, notre ami Pierre Bovet insistait particulièrement sur un point, c'est que la loi de l'éclaireur — qui est une loi morale — lui est donnée par son chef comme une consigne. Elle s'impose. Elle ne se discute pas. Toute discussion touchant au pourquoi, au bien-fondé de la loi ne peut qu'en ébranler l'autorité.

On évitera donc toute explication tendant à légitimer la loi. Mais on multipliera les entretiens qui auront pour but de montrer comment mettre en pratique la loi dans les mille occasions que nous offre la vie quotidienne. On ne craindra pas d'entrer ici dans les détails les plus infimes en apparence et les plus concrets.

N'aurions-nous pas tout à gagner à nous inspirer de ce principe pour notre travail d'éducation morale ?

Pour l'enseignement des sciences. — Nous ne devons pas nous lasser de répéter que l'enseignement des sciences doit être fécondé par l'histoire des savants et des découvertes. C'est l'opinion, entre autres, de M. le professeur Louis Maillard : « Bénéficiaires de l'effort des générations, comment laisserions-nous croire que la science est sortie, un beau jour, du crâne de quelque Jupiter, tout armée et parée de ses lois immortelles ? Si l'on se borne à des exposés systématiques, on présente des choses une perspective inexacte ; on fait preuve d'ingratitude envers les initiateurs ; on n'attise pas l'esprit de recherche ; on se prive enfin d'un moyen éprouvé d'éducation substantielle et attrayante. Dans tous les cours de sciences devraient figurer l'histoire et la méthode des découvertes, et aussi l'histoire exemplaire des grands chercheurs. » (*Propos décousus*, chap. II, L'école, p. 62 ; Lausanne, Vaney-Burnier, 1925.)

Il va sans dire qu'à l'école primaire on s'en tiendra aux éléments, comme pour les sciences elles-mêmes.

Ne commençons pas par la division abrégée. — Il me souvient d'une conférence d'instituteurs où l'on discutait de l'apprentissage de la division. Deux

opinions s'affrontaient : les uns voulaient enseigner directement la division abrégée, les autres préféraient écrire d'abord les produits partiels. Quelques-uns — j'en étais — ne voyaient pas la nécessité d'imposer à tous les élèves la division abrégée. Ils inclinaient à laisser l'enfant choisir le procédé qui lui donnerait les meilleurs résultats.

Une institutrice nous citait à ce propos l'expérience suivante. Une « volée » de fillettes qu'elle avait reçues d'une collègue comme sachant faire les divisions, les faisaient en réalité très mal. En recherchant attentivement les causes de ce déficit, elle découvrit que tout venait de ce qu'on avait enseigné de but en blanc la division abrégée. *Les élèves y avaient vu une recette, un procédé, un truc, elles n'y avaient rien compris.* Remède: reprendre l'enseignement de la division *ab ovo*, en écrivant les produits partiels et en s'assurant qu'on avait compris. Ensuite, *mais ensuite seulement*, division abrégée. Succès complet.

C'est donc avec plaisir que nous avons vu M. Louis Grosgurin, une autorité de premier ordre en la matière, partager notre point de vue : « Ce procédé [1], dit-il, très ramassé — obscur pour l'enfant — exige une attention extrême, cause une fatigue véritable ; il entraîne facilement des erreurs tout en se prêtant mal à leur recherche ; il complique les débuts toujours difficiles de la division, en absorbant un travail cérébral qu'il vaut mieux consacrer à l'intelligence même de l'opération.

« Il est vrai cependant que l'écriture des produits est à éviter lorsque le diviseur est 2, 3, 4, 5, 6. 7, 8, 9, 10, 11, 12 ou même 20, 30...

» En règle générale, abstraction faite de tout cas facile, il vaut mieux écrire les produits, faire posément les soustractions sous leur aspect ordinaire, et les vérifier tout de suite par addition. La sécurité du calcul ne passe-t-elle pas avant sa célérité ?

» Le calculateur se demande toujours si le chiffre qu'il essaie au quotient est trop fort ; ce chiffre est trop fort s'il donne un produit trop grand pour être soustrait ; la vue du produit écrit rendra facile cette appréciation.

» *Il nous semble que la méthode abrégée pourrait être réservée aux bons calculateurs* [2]. Quant à l'autre, d'une technique moins élégante peut-être, elle est plus expressive et plus sûre, et nul ne doit l'ignorer. La connaissance d'une opération ne doit pas dépendre exclusivement d'un procédé très spécial. » (*Enseignement de l'arithmétique : Méthodologie*, pp. 93-94 ; Payot, 1922.)

La tenue de l'écolier. — Jusqu'à maintenant, le maître qui voulait étudier la question complexe de la tenue des enfants à l'école, n'avait guère de quoi se documenter. Il en était de même de qui voulait convaincre ses élèves de la nécessité de lutter contre le laisser-aller, trop fréquent en cette matière. Nous avions tout au plus quelque article de revue — quand ce n'était pas un simple paragraphe — ou quelque planche *ad hoc* dans un ouvrage spécial.

Il n'en sera plus de même désormais. Le Dr Eugène Matthias, de Zurich, dont la compétence en ce domaine est solidement établie, vient de consacrer tout un livre à ce sujet. (Dr EUGEN MATTHIAS, **Schule und Haltungsfehler.**

[1] La division abrégée.
[2] C'est moi qui souligne.

München 1925. Verlag der Aerztlichen Rundschau, Otto Gmehlin, 90 p., avec 28 ill. et 1 pl. hors texte, fr. 4.50.)

On y trouvera tout ce que l'on désire, soit pour sa propre documentation, soit pour agir sur les élèves. Pour ces derniers, les illustrations — toutes excellentes — seront les meilleurs moyens d'enseignement.

Enseignement antialcoolique. — Parmi les moyens d'action, citons le *Bulletin du Mouvement de la jeunesse suisse romande.* (1, Avenue de France, Lausanne; 2 fr. 50 par an ; compte de chèques II. 20.83.) Le « numéro des eaux-de-vie » est à la fois un acte de courage et un utile recueil de documents. Citons la belle devise du Mouvement : *Unir les jeunes de la Suisse romande pour venir en aide aux enfants qui souffrent, sans distinction de parti, de religion ou de race, pour créer dans le monde un lien de solidarité et d'amitié.*

Pelures d'oranges. — Une collègue nous écrit : « Je vous serais reconnaissante de vouloir bien insérer dans la partie pratique de l'*Educateur* quelques lignes encourageant le personnel enseignant à insister auprès des enfants pour qu'ils pensent au danger qu'il y a à jeter sur la voie publique, trottoirs, escaliers ou chaussées, des débris glissants. Tant d'accidents arrivent, causés simplement par des pelures d'oranges, de mandarines, de bananes, de pommes, etc., qu'il est du devoir des maîtres d'y rendre leurs élèves plus attentifs ». Notre collègue ajoute qu'elle a dans sa famille une personne qui fut, à deux reprises, victime de ces accidents dus à la négligence, à l'imprévoyance et à l'égoïsme.

ALB. C.

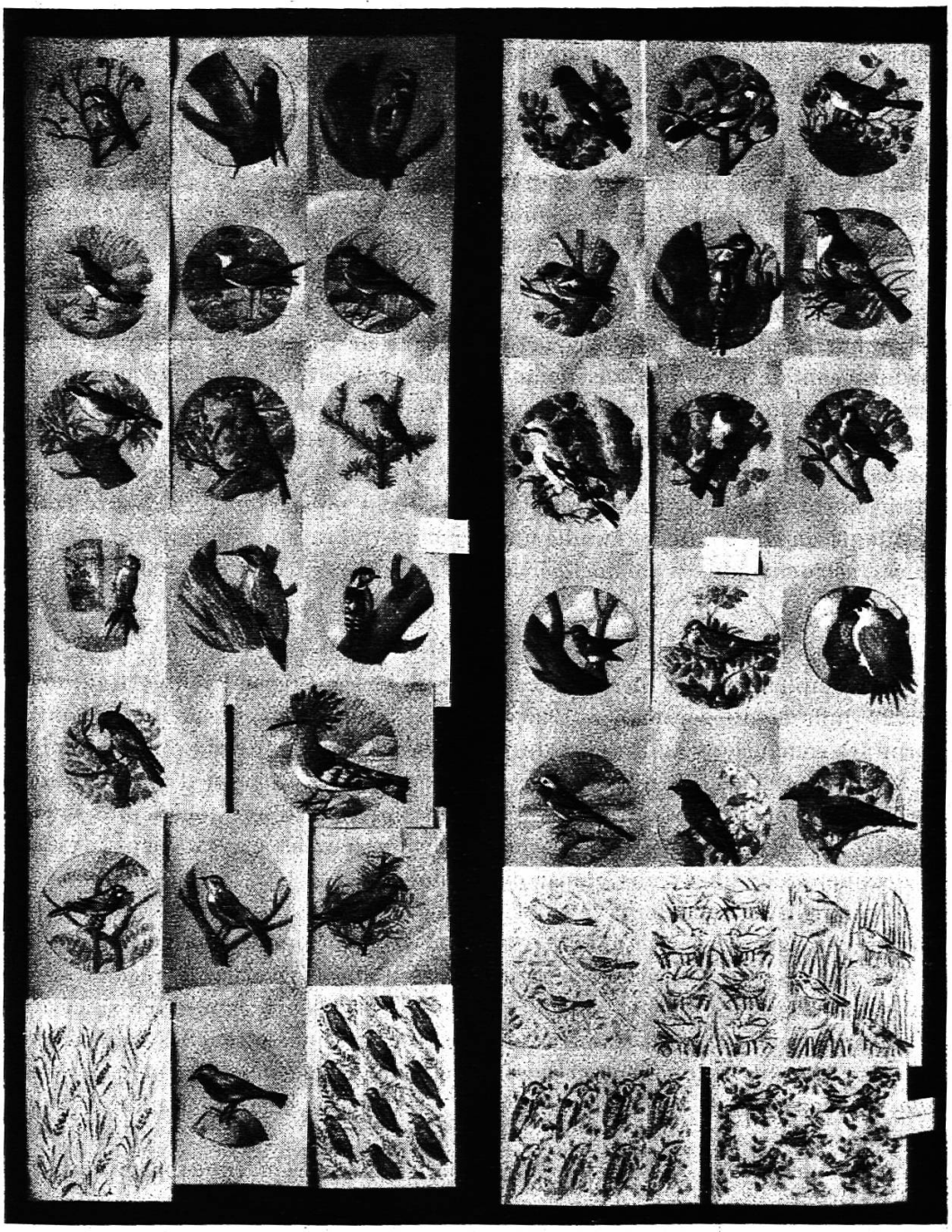
LE DESSIN A L'ÉCOLE PRIMAIRE

En complément des deux articles sur le dessin, parus dans l'*Educateur* des 27 juin et 19 septembre 1925, nous désirons préciser quelques points. Parmi les conclusions du rapport du jury des examens de dessin dans le canton de Vaud en 1922, nous relevons le vœu suivant : « Le dessin d'après nature, qui a donné de bons résultats, devrait être appliqué d'une façon plus suivie dans les différents degrés, afin qu'au degré supérieur les élèves soient à même de dessiner exactement une plante ou un objet. »

Il convient de rappeler à ce sujet qu'il ne s'agit pas, aux degrés inférieur et moyen, d'exiger la perfection du rendu ou la copie minutieuse d'un modèle naturel, mais bien plutôt de permettre à l'enfant d'aborder le réel et de le sentir, en préparant l'élève à rendre ce qu'il voit, peu à peu, avec sincérité. La nature, comme le prévoient très bien les « instructions officielles françaises », doit être traduite naïvement et aussi directement que possible, *avec le minimum de constructions géométriques* venant s'interposer entre l'enfant et l'objet qu'il dessine.

Nous souscrivons sans réserve à la si judicieuse remarque parue dans le rapport de M. E. Briod, sur l'*Ecole active et l'enseignement secondaire* (voir le dernier numéro de l'*Annuaire de l'Instruction publique en Suisse*), où nous lisons : « Le jeune enfant aime à dessiner ; chose étrange et regrettable, il perd fréquemment ce goût à la suite des leçons... de dessin, soit qu'elles n'utilisent pas ses sources naturelles d'intérêt, soit qu'elles revêtent une forme trop rigide ou manifestent des exigences auxquelles il ne peut satisfaire. »

C'est ici le moment d'insister sur un point soulevé dans notre article du 27 juin 1925. Graduons tout d'abord, ce qui n'est pas difficile lorsqu'il s'agit



de modèles choisis parmi les végétaux, et qu'on renonce décidément à dessiner des roses ou des iris au degré moyen. Ensuite qu'on veuille bien se souvenir que, dans ce domaine, l'éducateur doit savoir respecter la vision et le senti-

ment propres à chaque élève ; il doit suggérer plus que corriger, s'adapter à la mesure de ses élèves au lieu de les régler uniformément à la sienne.

Les quelques reproductions présentées dans ce numéro montrent des études d'oiseaux faites d'après nature par nos élèves d'une classe supérieure, IIIe année. Nous avouons que jusqu'alors nous n'avions osé entreprendre pareil exercice avec une classe entière, de même qu'un exercice de roses d'après nature qui a, comme le précédent, donné de bons résultats. Trompé en bien dans notre attente, nous attribuons ce succès aux principes énoncés plus haut :

1° Gradation dans le programme des trois années de primaire supérieure.

2° Chaque élève est muni d'un modèle et dispose de la liberté d'interprétation.

3° Etude directe au crayon de couleur.

Nous considérons ces deux exercices comme un aboutissement de ce qui, peu à peu, doit être réalisé à l'école primaire. Les mêmes remarques s'appliquent aux objets reproduits dans les dessins que nous montrions à l'occasion de notre article du 19 septembre dernier. Nous sommes frappé de voir combien il plaît à nos élèves de dessiner ces objets familiers qui s'appellent la paire de souliers, le mouchoir de couleur noué, le chapeau de la poupée, etc. Chaque élève ayant l'objet lui-même sous les yeux, les formes de détail et la couleur variant à l'infini, il n'est plus possible de copier un dessin au tableau, le charme que pouvait avoir naguère ce moyen d'enseignement est rompu.

C'est à propos de tels objets que quelques indications sur la perspective peuvent trouver leur place. Deux ou trois leçons chaque année suffisent pour rendre sensibles les effets de la perspective. Quant au dessin de mémoire, nous voudrions voir son emploi se généraliser à tous les degrés de la scolarité. Au degré supérieur, en particulier, nous avons remarqué, qu'une fois en possession des principes fondamentaux de la perspective, les élèves cultivent beaucoup plus facilement la mémoire des formes.

Un excellent exercice, croyons-nous, est celui qui consiste à désigner aux élèves, quelques jours à l'avance, une douzaine d'objets qui seront dessinés à la leçon au tableau noir, dans un temps limité ; on s'abstient ici de toute reproduction minutieuse, et l'élève se trouve dans l'impossibilité de s'inspirer des croquis de ses camarades. Cette initiation à la *notation graphique* et à la vision rapide est de plus en plus à l'ordre du jour. Le récent Congrès international de l'enseignement du dessin a émis le vœu de voir la pratique du croquis rapide imposée dans tous les examens ouvrant l'accès à l'enseignement supérieur.

Enfin nous désirons insister sur la pratique du croquis coté (dessin technique). A l'étranger les tendances actuelles sont nettement dirigées dans ce sens, du moins pour les garçons.

Nous ne saurions en Suisse échapper à ce mouvement ; pays industriel qui oriente sagement sa jeunesse vers les professions manuelles où le dessin joue un rôle primordial ; voués au machinisme comme nous le sommes, même à la campagne, il faut que les garçons sortent de l'école primaire avec les mêmes

aptitudes d'adaptation que ceux d'outre-Rhin ou d'outre-Jura. L'effort en vaut la peine ; il suffit de bien employer le peu de temps dont nous disposons et de concentrer cet effort sur des exercices franchement pratiques. Ici encore la base fondamentale de l'étude des projections doit être traitée avec soin ; quatre à cinq leçons suffisent.

A ce propos nous signalons à nos collègues l'excellent ouvrage paru il y a peu de temps en France : *Méthode d'enseignement du croquis coté*, par Aimé Deslandes. Paris J. J. Loubat, 15 Bd St-Martin. C'est ce que nous connaissons de mieux dans le genre. Le choix des exercices est assez complet pour que chacun puisse choisir à son tour et faire œuvre utile. Nous nous plaisons à reconnaître le sérieux effort accompli, d'une manière générale, dans l'enseignement du dessin en Suisse, durant ces dernières années. Mais cet effort doit être poursuivi et nous pensons que les quelques remarques parues dans nos derniers articles pourront aider à favoriser l'essor de cet enseignement qui de plus en plus et de mieux en mieux, au lieu de rester un art d'agrément, doit devenir un véritable facteur de culture.

E. BECKER.

GRAMMAIRE [1]

I.

Comment enseigner la distinction entre le passé simple et l'imparfait du subjonctif ?

L'emploi du subjonctif étant une des parties difficiles de la syntaxe, d'aucuns répondront qu'il y a une manière bien simple de résoudre la difficulté, c'est d'employer un moyen mécanique : comme la mémoire auditive joue le rôle principal dans l'acquisition des formes du langage, il suffirait, pour enseigner aux enfants à distinguer l'imparfait du subjonctif d'avec le passé simple, de leur dire de transposer au pluriel les phrases qu'ils ont à écrire, ou d'en mettre le verbe au présent de l'indicatif. Exemples :

a) Jules fut un écolier aimable et studieux. Il eut pour amis tous ses camarades. Il fit de brillantes études. Jules et Léon furent... Ils eurent... Ils firent... Jules est... Il a... Il fait...

b) Le maître voulait que chaque élève apprît parfaitement ses leçons, qu'il fît ses devoirs avec soin, qu'il fût assidu à l'étude, qu'il eût l'énergie de faire le bien. Le maître voulait que ses élèves apprissent..., qu'ils fissent..., qu'ils fussent..., qu'ils eussent... Le maître veut que chaque élève apprenne..., qu'il fasse, qu'il soit..., qu'il ait...

On pourrait aussi considérer la question comme oiseuse, étant donnée la décadence où paraît tomber l'imparfait du subjonctif : car, l'usage de mettre le présent s'est généralisé. Sous l'influence de la tradition et des règles, on écrit encore l'imparfait, mais on s'en sert de moins en moins dans la langue parlée, et il n'est pas dit qu'il ne disparaisse un jour de la langue écrite. Déjà George

[1] Nous avons le plaisir de commencer aujourd'hui la publication du travail de M. Charles Vignier qui a obtenu le premier prix au récent concours ouvert par l'*Educateur*. Voir le rapport du jury dans notre prochain numéro.

Sand écrivait : « Je serais bien aise que tu entres un peu dans la maison. — On ne trouverait pas mauvais que je te fasse danser. » Il est vrai que ces phrases sont prêtées à des gens du peuple. Mais voyez Daudet : « Ce pauvre prince ne pouvait pas traîner ce licou toute sa vie, il faudrait qu'il épouse. » H. de Régnier dit quelque part : « Il faudrait que ce jeune homme aille passer l'hiver dans le Midi. »

On pourrait enfin objecter que, pour des raisons d'euphonie, et parce que les terminaisons en asse, usse, etc. semblent pédantes, l'habitude se prend de plus en plus de remplacer le subjonctif par l'infinitif. Exemple :

« Je désirerais que tous les élèves entrassent en classe tranquillement, qu'ils s'assissent sans bruit et répétassent leur leçon. »

La phrase est correcte, mais inharmonieuse ; la suivante serait préférable :

« Je désirerais voir tous les élèves entrer tranquillement en classe, s'asseoir sans bruit et répéter leur leçon. »

Pour mon compte, je ne pense pas qu'on puisse s'en tenir exclusivement au moyen mécanique, et il me semble que le sens du subjonctif peut et doit être acquis par le raisonnement. Il va de soi que le sujet ne sera abordé qu'au degré supérieur de l'école primaire, et cela au moment où l'on étudiera la phrase complexe présentant une subordonnée complément d'objet.

Comment s'y prendre avec les enfants ? La question ne saurait être exposée à brûle-pourpoint. L'élève y sera amené par l'étude préalable de certains faits grammaticaux. Il faudra :

1° qu'il ait été initié à la construction de la phrase complexe ;

2° qu'il connaisse la notion de mode.

1. *La phrase complexe ; principale et subordonnée.*

Tout d'abord, revision, au moyen d'un exemple, de la phrase formée d'indépendantes. Exemple :

« J'entrai sans frapper. Au bout d'un long corridor, on entendait le tic tac d'une horloge et une voix d'enfant. Je m'approchai doucement et je regardai. Dans le demi-jour d'une petite chambre, un vieux dormait ; à ses pieds, une fillette lisait. » (Daudet.)

Puis, étude de la phrase complexe, celle qui renferme une ou plusieurs propositions complétées par d'autres propositions. Exemple :

« C'est une mansarde où la pluie tombe droite sur les vitres à tabatière. Pourtant, la pièce est bonne, confortable... Le maître du logis n'est pas là ; mais on sent qu'il va rentrer bientôt. Sur un bon feu, une petite marmite bout tranquillement. » (Daudet.)

Ce texte transcrit au tableau (comme le précédent, du reste), on le lit, on l'explique, puis on relève les deux phrases suivantes :

1. C'est une mansarde où la pluie tombe.
2. On sent que le maître va rentrer.

Dans chacune de ces phrases, il y a deux propositions ; la seconde sert de complément à la première : « où la pluie tombe » complète le nom « mansarde » ; « le maître va rentrer » complète le verbe « sent » (on sent quoi ? que le maître

va rentrer). Une proposition qui en complète une autre est dite *subordonnée* à cette autre qui prend alors le nom de *principale*. « Où la pluie tombe » est une subordonnée complément de nom ; « le maître va rentrer » est une subordonnée complément d'objet du verbe « sent ».

Ici, l'explication du terme de « subordonnée » ; peut-être conviendrait-il de la placer plus haut. Je prendrais un exemple concret, celui d'un atelier, d'un chantier, d'une administration quelconque, d'une maison en construction ; et je ferais simplement observer : 1° que celui ou celle qui commande, qui surveille les ouvriers ou les ouvrières et leur distribue le travail, c'est le patron ou la patronne, ou le contremaître, ou le chef de bureau (on dit aussi, suivant les cas : le directeur, l'architecte, le prote, etc.) ; 2° que les ouvriers, les ouvrières, les employés qui sont sous leurs ordres, c'est-à-dire sous l'autorité, sous la dépendance du chef, ce sont des subordonnés. Il sera ensuite aisé de faire comprendre que la proposition qui dépend d'une principale est dite « dépendante » ou « subordonnée ».

2. *La notion de mode.*

Il importe de rendre claire à l'esprit de l'enfant la notion de mode. Pour peu qu'on ait de pratique, on se convainc aisément que l'élève moyen connaît les flexions par lesquelles le français marque les changements de mode, de temps et de personne, qu'il est capable de réciter ses paradigmes ; mais il lui est autrement difficile de choisir, lorsqu'il écrit sous dictée ou qu'il fait un exercice de rédaction, le mode et le temps du verbe convenant le mieux à l'idée que ce verbe exprime. Comment lui enseigner cette notion ? Voici l'explication que donne C. Rouzé :

« Puisque l'on assimile d'ordinaire les mots à des personnages qui jouent un *rôle* dans le drame du discours, on pourra dire aux élèves que le verbe joue *six rôles* particuliers, et que, pour représenter ces six personnages, il prend des manières d'être et suit en quelque sorte des *modes différentes*, de même que nous revêtons des costumes différents selon que nous devons travailler, faire des visites, aller à la chasse ou à la pêche, etc. Mais de même qu'en revêtant ces vêtements divers, nous restons toujours ce que nous étions auparavant, de même la signification propre à chaque verbe ne s'altère point en passant par les modes : elle ne fait que se présenter dans des états différents.

Examinons, par exemple, les deux phrases suivantes :

a) J'ai récité ma leçon.

b) Récite ta leçon.

Dans les deux cas, le verbe réciter a la même signification ; dans les deux cas, réciter veut dire : reproduire de vive voix un passage appris par cœur. Mais, dans la première phrase, « j'ai récité ma leçon », il n'y a que l'indication d'un fait. Celui qui dit : « J'ai récité », *affirme* que l'action de reproduire un morceau de mémoire a *certainement* été accomplie. Le verbe se présente donc ici au *mode indicatif*, dont le caractère distinctif est l'affirmation positive du fait exprimé par le verbe.

Si l'on me dit, au contraire : « Récite ta leçon », je sens très bien que la signification propre du verbe n'a nullement changé ; mais je comprends en même

temps qu'elle se présente sous la forme d'un *ordre*, d'une injonction à laquelle je dois obéir ; je m'explique en conséquence que cette manière d'être, nouvelle, sous laquelle le verbe réciter m'apparaît maintenant, constitue un mode particulier, que l'on appelle le *mode impératif*, du latin *imperare*, qui signifie *commander*. »

(*A suivre.*) C. VIGNIER.

PARTIE NARRATIVE

L'AUTRE JOIE

Au tableau noir, des lignes de chiffres additifs et soustractifs mélangés, une véritable acrobatie pour ces petites intelligences.

Louisa s'extasie.

— Heu ! deux colonnes, le tableau tout plein !

Elle déchiffre lentement :

— Trois — plus — quatre — moins — cinq — égalent...

Son effort ne va pas jusqu'à résoudre l'équation.

Hélène et Walti s'attèlent au travail avec ardeur ; tête rouge et tête blonde penchées bien bas sur la page blanche.

Hélène est inquiète de finir la première et de ne pas se tromper ; cette double ambition anime son regard, ses paupières battent ; elle lance de temps en temps un coup d'œil sur le cahier de son camarade.

Walti ne se préoccupe pas de sa camarade. Il fait toute une mimique.

Il met dans la poche de son tablier le premier chiffre et annonce :

— Trois dans ma poche.

Il montre le second chiffre sur ses doigts levés :

— Plus quatre sur mes doigts, ça fait ?

Il regarde sa poche.

— Trois.

Il regarde ses doigts.

— Quatre, cinq, six, sept...

Un soupir.

— Moins cinq.

Il a levé sept doigts et en abaisse cinq.

— Ah ! il en reste deux.

Il a saisi son crayon.

— Doucement, Walti, tu déranges les autres.

Hélène plus abstraite a déjà calculé sans gestes.

— J'ai fini.

Hélène et Walti l'ont dit en même temps. Hélène s'en réjouit. Walti s'en étonne.

— Viens, Hélène.

La petite fille arrive sur la pointe des pieds. Elle pose délicatement son cahier si propre sur le grand pupitre noir.

Le crayon rouge descend des lignes, une à une, puis, s'arrête.

— Ça, c'est faux. Tu recompteras.

— Ça aussi. Va corriger ces deux fautes.

Hélène est bouleversée. Deux fautes ! C'est la première fois ! Elle retourne vivement à sa place, la bouche serrée, une buée sur ses yeux bleus.

Comme elle se raidit pour ne pas pleurer !

Walti regarde intensément, puis, tout en s'approchant à son tour du grand pupitre, il songe à haute voix :

— Si Hélène a deux fautes, alors, moi, qu'est-ce que j'aurai ?

En effet d'habitude...

Le crayon rouge recommence son voyage, lentement, et Walti ne le perd pas des yeux.

Il a dépassé la moitié de la page, sans heurt ni arrêt.

Il suit prudemment la seconde colonne, tranquille, un peu étonné...

Au fur et à mesure que passent les chiffres, un espoir est né, a grandi ; il est devenu énorme, fabuleux, il dilate Walti à le faire sauter !

Dernière ligne...

Le crayon a quitté vivement le dernier chiffre et s'est posé sur la bouche du petit garçon, tandis qu'un regard lui rappelle le chagrin d'Hélène douloureusement attentive.

Walti a compris. Il retient son cri de joie.

Le crayon rouge gambade alors dans la page et forme un J magistral.

Walti serre son cahier sur son cœur et retourne à sa place, ailé, mais silencieux. Ses paupières essaient vaillamment d'ombrer la joie du regard lumineux.

Ce que la fierté d'Hélène a retenu, la générosité de Walti le fait éclater.

Hélène pleure une ondée de larmes et sanglote des torrents qu'elle renifle et rejette selon un rythme trépidant et saccadé... Elle pleure sur ses bras nus, sur son pupitre, sur son beau cahier, sur son tablier.

Mais ce n'est plus vanité, c'est confusion et misère.

Et cela n'est-ce pas déjà, comme la générosité du petit garçon, le commencement de l'Autre joie [1] ?

Jeanne de BELLERIVE.

ECOLE NORMALE DE LAUSANNE

Dans le *Bulletin corporatif* de samedi dernier, mon ami Rochat a parlé en termes excellents des belles *soirées de fin d'année* organisées par les élèves de l'Ecole normale de Lausanne. Je n'y reviens donc que pour m'associer à ses paroles, pour remercier M. le directeur Savary d'avoir voulu que l'*Educateur* y fût représenté, et pour féliciter les élèves de leur vaillance et de leur talent.

ALB. C.

LES LIVRES

Almanach Pestalozzi 1926. Edition pour garçons ou pour jeunes filles, 1 vol., relié toile souple, 2 fr. 50. Payot et Cie.

Cette petite encyclopédie si bien faite devrait être entre les mains de tous les enfants.

[1] Voir *La joie naturelle (Educateur* du 26 décembre 1925).

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

LIBRAIRIE PAYOT & CIE

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

VIENT DE PARAITRE :

ATLAS SCOLAIRE SUISSE

POUR

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PUBLIÉ PAR LA CONFÉRENCE DES
CHEFS DES DÉPARTEMENTS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
ET SUBVENTIONNÉ PAR LA CONFÉDÉRATION.

3e édition française

Un volume cartonné grand in-4° . . . . . Fr. 17.50

Les premières éditions de l'*Atlas scolaire suisse* ont fait leurs preuves : les écoliers ne sauraient s'en passer. A côté des cartes physiques et politiques, il contient des cartes climatiques et des cartes économiques. Il renseigne sur la densité de la population, sur la répartition des villes, reconnaissant ainsi l'importance de ces phénomènes.

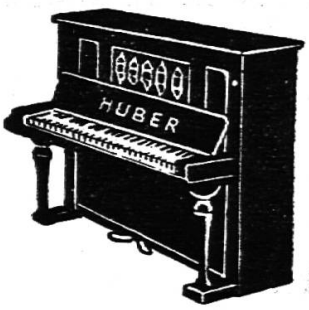
Mais les faits géographiques sont en constante évolution ; d'une édition à l'autre, il y a lieu de modifier ce qui s'est transformé dans le monde. C'est ainsi que la troisième édition de l'*Atlas scolaire suisse* est renouvelée et mise à jour : la représentation du relief terrestre a été améliorée, les plans des villes ne sont plus à une échelle uniforme, cela nuisait à leur clarté. Fort intéressante est la carte de la pression atmosphérique pendant et après le fœhn, ce vent aux effets violents et curieux.

Sous un volume restreint, l'*Atlas scolaire suisse* renferme, condensée, une somme considérable de renseignements sur le monde d'aujourd'hui et nous ne croyons pas qu'une personne cultivée puisse se passer d'un guide de ce genre, aujourd'hui moins que jamais, après les transformations profondes de notre époque.

DÉCORS

DE TOUTES DIMENSIONS - SUR TOILE
SUR PAPIER - SUR PAPIER DOUBLÉ
DE CALICOT — DEVIS - RENSEIGNEMENTS - EXPÉDITIONS PAR COLIS
ROULÉ DE PETIT FORMAT 8

RÜEDI - INSTITUTEUR - JOUXTENS SUR LAUSANNE



Maison Huber

Bourg 29 au 1er **LAUSANNE**

GRAND CHOIX. — ECHANGE. DEVIS GRATUITS
Réparations et accordages extra-soignés.
Transports par Auto-camion spécial

TÉLÉPHONE { 93.74, magasin
29.29, appartement.

Ancienne maison du pays. 2

Pour tout ce qui concerne la publicité dans l'Educateur et le Bulletin corporatif, s'adresser directement à

PUBLICITAS S. A.

Rue Pichard 3
LAUSANNE

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

LXIIme ANNÉE — N° 2. LAUSANNE, 23 janvier 1926

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 :

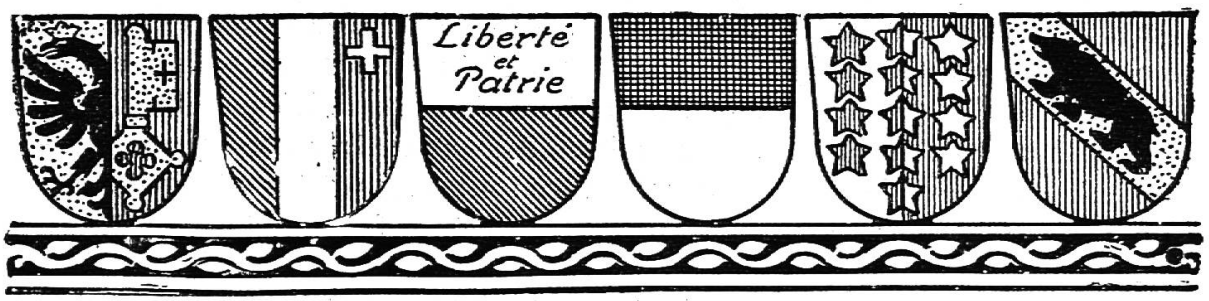
PIERRE BOVET
Chemin Sautter, 14
GENÈVE

ALBERT CHESSEX
Chemin Vinet, 3
LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne.
J. MERTENAT, Delémont.
H.-L. GÉDET, Neuchâtel.
R. DOTTRENS, Genève.

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 cent. à toute demande de changement d'adresse. Pour les annonces, s'adresser à PUBLICITAS S. A., Lausanne, et à ses succursales.
SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL : BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE.

LIBRAIRIE PAYOT & Cie

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

VIENT DE PARAITRE :

CHEZ NOUS

PAR

F.-M. GRAND

AVEC LA COLLABORATION DE
MMES L. FRANCKEN, MICHOD-GRANDCHAMP, E. URECH ET B. COMTE.

Un volume in-8° cartonné, illustré . . . . . Fr. 3.—

Chap. I. : Notre personne. Chap. II. : Notre demeure. Chap. III. : Nos vêtements. Chap. IV. : Notre alimentation. Chap. V. : Nos tout petits. Chap. VI. : Nos malades. Chap. VII. : Direction du ménage. Chap. VIII. : La poésie du ménage. Chap. IX. : Le foyer. Chap. X. : En attendant de fonder un foyer.

Le titre seul de ce manuel suffirait à le recommander. Il lui donne un caractère intime et familier qui éveille tout de suite l'envie de l'ouvrir. Et, dès qu'on le feuillette quelques instants, on voit que rien n'y a été négligé pour faciliter la tâche des institutrices et offrir aux jeunes filles un livre qu'elles aimeront et qu'elles consulteront volontiers même une fois hors de l'école. Les caractères soignés, les jolis en-têtes de chapitres, les illustrations en pleine page qui sont des reproductions d'œuvres de valeur prouvent qu'on a accordé une aussi grande importance au côté esthétique qu'au côté pédagogique, en quoi l'on a eu raison.

Mais ce qui constitue avant tout le mérite de *Chez Nous*, à nos yeux, c'est l'esprit dans lequel il a été écrit. Après avoir donné aux élèves des connaissances scientifiques approfondies et tous les conseils nécessaires d'ordre technique et pratique, les auteurs ont cherché à leur révéler la beauté du rôle de maîtresse de maison, à leur montrer avec quels sentiments elles devraient accomplir plus tard toutes les petites besognes journalières, à former en un mot l'âme de la future femme et de la future maman.

Des lectures fort bien choisies tendent au même but. Elles sont là pour suggérer tout ce qui perdrait à être énoncé directement et elles permettront aux maîtresses des commentaires adaptés à leurs différentes classes.