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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 64 (1928)

Heft: 3

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

LXIVe ANNÉE. — No 3. 4 février 1928

L'ÉDUCATEUR

No 122 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : ROBERT DOTTRENS : *Aux instituteurs. Les devoirs de l'heure présente. II. La collaboration avec la famille.* — P. B. : *Le bilinguisme et l'école.* — Marguerite HELLER : *A propos de noisettes : graves problèmes.* — E. RIOU : *Le jeu dans la classe enfantine.* — LES LIVRES. — CHRONIQUE DE L'INSTITUT.

AUX INSTITUTEURS : LES DEVOIRS DE L'HEURE PRÉSENTE[1]

II. La collaboration avec la famille.

Nous avons montré, dans notre premier article, le devoir pressant qu'avait le corps enseignant primaire de parfaire sa culture professionnelle, de se tenir au courant de l'apport sans cesse accru de la science pédagogique et de la psychologie infantile, de connaître, afin de pouvoir en tirer parti, les expériences heureuses réalisées hors de chez nous dans le domaine de l'éducation publique.

Nous voudrions établir aujourd'hui qu'il existe un second devoir tout aussi impérieux : la collaboration des maîtres avec les familles.

Sans doute, allons-nous faire figure de fâcheux ! Pourquoi cette collaboration ? Ne sommes-nous pas satisfaits de ce qui existe ? Nous ne tenons pas à ce que les parents viennent s'occuper de questions qui ne les regardent pas ! Au reste, la collaboration existe. Pourquoi vouloir encore compliquer notre tâche et augmenter nos soucis ?

Voilà bien, croyons-nous, la traduction du sentiment général.

Nous voudrions montrer l'erreur commise par l'école en ce domaine, et réfuter tout d'abord cette idée que la collaboration avec la famille existe déjà.

Sauf d'heureuses et trop rares exceptions, les relations entre maîtres et parents se restreignent aux cas d'indiscipline et de

[1] Voir l'*Educateur* (No 18), du 1er octobre 1927. Nous tenons à remercier M. Jules Laurent, qui présentera au Congrès de Porrentruy le rapport sur « La Famille et l'Ecole », d'avoir bien voulu accepter que nous traitions ici ce sujet.

mauvais travail. Un enfant ne donne-t-il pas toute satisfaction, sa conduite laisse-t-elle à désirer? Le maître convoque le papa ou la maman. Ce fait est général : il est admis que les parents viennent à l'école seulement quand « cela ne va pas » ; et c'est la seule occasion qu'ils ont d'entrer en relations avec le maître. Il n'est donc pas étonnant que ces relations soient difficiles et que de part et d'autre bien peu d'intéressés en demandent l'extension.

Petit à petit, le fossé s'est élargi entre la maison et l'école. Est-ce trahir la vérité d'affirmer que maîtres et parents s'ignorent et se méconnaissent ? Les forces d'éducation que représentent l'école et la famille, au lieu de s'unir et de coordonner leur action, s'exercent chacune à l'insu de l'autre et, trop souvent, se contrarient. Il n'est pas besoin d'être physicien pour savoir quel est le résultat de cette opposition : l'inefficacité de plus en plus marquée de leurs efforts respectifs.

Nous avons la conviction qu'il est de toute urgence de modifier cette situation dans l'intérêt bien compris des parents, des maîtres, et surtout des enfants.

Les parents. Nous assistons actuellement à une évolution sociale de la plus haute importance : le relâchement graduel du lien qui unit les membres d'une même famille. Les mœurs familiales ne sont plus de nos jours, celles de la génération d'avant-guerre ou de la fin du siècle passé. La nécessité matérielle, l'organisation économique de la vie en commun obligent pères, mères et grands enfants à travailler hors du foyer pour gagner les ressources nécessaires à l'existence. L'essor du féminisme entraîne de plus en plus la femme à rechercher une situation matérielle indépendante, qu'elle conserve après le mariage et après la maternité pour assurer, à elle et aux siens, une situation sociale meilleure. Enfin, la diminution de l'autorité paternelle, l'émancipation de plus en plus précoce de la jeunesse sont deux faits qui, ajoutés aux autres, ont transformé totalement l'atmosphère et la nature du foyer familial.

On peut regretter cette évolution des mœurs et se lamenter : mieux vaut avoir le courage de voir la réalité en face et d'adapter notre action d'éducateurs aux possibilités de l'heure. Constatons ce fait : nos élèves sont livrés à eux-mêmes et moins surveillés qu'autrefois ; admettons alors que le problème de leur éducation se pose autrement qu'il y a dix ou quinze ans.

L'école. Elle ne procure, hélas ! à la plupart des parents qu'une seule satisfaction : celle de les débarrasser pendant quelques heures

trop courtes d'une progéniture bruyante. Pour le reste, ils ignorent tout d'elle. Ils l'imaginent telle qu'ils l'ont connue autrefois et cela nous vaut à l'occasion des malentendus comiques ou des conflits : « Tu diras à ton maître que, de mon temps, on faisait comme ça ! ».

La critique à l'égard de l'école et de ses maîtres s'exerce avec ampleur. Sans connaître les principes qui sont à la base de nos méthodes, les parents jugent parfois sans aménité ni justice nos procédés d'enseignement et les travaux qu'accomplissent nos élèves : « C'est ridicule de vous apprendre ça ! — Ton maître perd son temps à vous faire faire des bêtises! — Naturellement, vous êtes toujours en promenade! », et autres aménités tout aussi empreintes de gentillesse et de tact. Dans notre pays, où tout le monde naît avec la bosse de la pédagogie, ce qui fait que dès qu'un problème scolaire se pose, chacun dit son petit mot, souvent trop gros, quelle belle réplique il y aurait à faire du livre de Roorda ! Qui donc nous donnera : « Les parents n'aiment pas le pédagogue ! »

Le résultat, il est dans l'attitude des enfants à notre égard et dans la difficulté que nous avons de forcer leur confiance et leur respect.

L'enfant. Il est la victime de cet état de choses. Il souffre d'un manque d'éducation dans sa famille, et d'un manque d'éducation à l'école. Dans la famille, parce que celle-ci est de moins en moins capable de donner cette éducation ; à l'école, parce que la tâche de cette dernière est de plus en plus délicate et difficile.

Comme éducateurs, nous n'avons aucun moyen d'agir sur la cause première : le relâchement du lien familial. Il y a là un phénomène sociologique qui nous dépasse et devant lequel le droit lui-même est impuissant. Par contre, il nous est facile de rendre meilleures les conditions de notre travail en unissant nos efforts à ceux des parents et en collaborant avec eux.

Il faut que nous quittions notre tour d'ivoire et que nous nous décidions à partir pour cette croisade moderne dont le but doit être de gagner tous les parents à l'école pour le bien de l'enfant.

Bien des moyens ont été proposés pour ce faire. Notre expérience de maître et de directeur nous a amené à reconnaître que le moyen le plus sûr, le plus efficace et le plus facile parce qu'il est à la portée de chaque maître, quelles que soient les conditions du milieu dans lequel il est placé, est l'établissement de relations personnelles entre le maître et les parents de ses élèves.

Si, au début de chaque année scolaire, instituteurs et institu-

trices consacraient une quinzaine de jours à faire la connaissance de tous les parents de leurs élèves, en leur rendant visite chez eux après les avoir préalablement avisés, l'atmosphère de nos écoles et les conditions de notre travail seraient radicalement changées. Comme maître, nous avons voué tous nos soins à cette tâche, facile en somme ; et cela, dans un quartier dont la population est réputée difficile. Nous n'avons jamais regretté de l'avoir entreprise.

Sans doute au début, et cela s'explique par les raisons données ci-dessus, y a-t-il de la part des parents quelque étonnement, quelque froideur, jusqu'au moment où l'idée se fait jour en eux, que le maître cherche avant tout l'intérêt de l'enfant, de leur enfant.

Il va sans dire qu'il faut là du tact et de la patience. Mais, quel enrichissement pour le maître de connaître les conditions du milieu dans lequel vit chacun de ses élèves ! Il s'explique immédiatement la raison de telle ou telle attitude en classe, il comprend mieux certains traits de caractère qui l'ont frappé. Peut-il encore traiter de paresseux le pauvre gamin qui trouve à l'école ses seules heures de repos, tant il est accablé par le travail que lui imposent ses parents ! Peut-il punir cette fillette dont les travaux à domicile sont toujours mal écrits, malgré les observations et les remontrances, après avoir constaté, comme cela nous est arrivé, que la roulotte servant de domicile, aux confins des terrains vagues, ne contient pour toute table qu'une chaise boiteuse sur ses trois pieds !

Mais il y a plus. Le maître n'est pas seul à tirer profit de son initiative : Les parents, à leur tour, connaissent personnellement l'instituteur ou l'institutrice. C'en est fini dès lors des réputations bizarres que l'on nous fait à tous au hasard des conversations du palier : « Ah ! votre fils est chez lui ? Eh bien !, je vous plains ; On dit qu'il est ci, on dit qu'il est ça... » Et les langues de marcher. Si le maître visite la famille, il est connu et cela vaut infiniment mieux pour lui.

L'enfant, enfin, dès qu'il sait que le maître connaît le chemin de la maison, se garde bien, comme c'est encore le cas aujourd'hui, de déformer les faits, d'inventer des histoires, chaque fois qu'il s'agit pour lui de se tirer d'un mauvais pas en mettant en cause, et à tort, la responsabilité de son maître.

Là est notre devoir de l'heure présente, et c'est par là, pas autrement, qu'il faut commencer.

Pour aider les maîtres dans cette voie, ce m'est une joie de signaler l'heureuse initiative de notre collègue M. Ed. Laravoire, directeur d'écoles à Genève, et de reproduire le questionnaire aux parents qu'il a rédigé. Des questionnaires semblables existent déjà dans plusieurs villes d'Europe. Celui que nous reproduisons est inspiré du questionnaire bruxellois. On trouvera dans *L'Education nouvelle en Autriche* le formulaire en usage dans les écoles de Vienne. Partout, le personnel enseignant s'est déclaré satisfait.

RÉPUBLIQUE
et
CANTON DE GENÈVE

DÉPARTEMENT
de
L'INSTRUCTION PUBLIQUE

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX PARENTS

Ecole primaire d .....

Nom de l'élève : ..... Prénom :.....

Date de naissance : ..... Domicile : .....

Date de remise du questionnaire : Date de communication des rép. :

....

Le Directeur : ..... Signature des parents : .....

N. B. Les réponses sont tout à fait confidentielles.

Questions : [1]

a) 1. Votre enfant a-t-il une bonne santé ?
2. De quelles maladies a-t-il été atteint ?
3. A-t-il une bonne vue ?
4. Entend-il bien ?
5. A-t-il parfois des troubles nerveux (tics nerveux, épilepsie, absences de mémoire, paralysie locale) ?
6. Eprouve-t-il un grand besoin d'activité physique ?
7. A quelle heure se couche-t-il habituellement ?
8. Boit-il du café, du vin ?
9. Aime-t-il à être propre ou doit-on l'y obliger ?
10. Témoigne-t-il d'une précocité exagérée ?

b) 1. Quelle branche d'enseignement préfère-t-il ? (français, arithmétique, géométrie, leçon de choses, géographie, histoire, dessin.)
2. A-t-il une bonne mémoire ?
3. Lit-il beaucoup à la maison ?
4. Quelles sortes de lectures préfère-t-il ? (voyages, aventures, romans-cinéma, livres scientifiques, journaux quotidiens, etc.)
5. Achète-t-il un journal illustré ? Lequel ?

[1] Dans l'original, la moitié de la page est laissée libre pour les réponses des parents. — Une association de parents est en voie de constitution à Genève. M. Laravoire a déjà recueilli 200 adhérents.

6. Aime-t-il à s'occuper à des travaux manuels ?
7. D'une façon générale, comment passe-t-il ses loisirs ?

c) 1. Est-il sincère ?
2. Obéit-il facilement ?
3. Range-t-il ses livres, ses cahiers avec soin ?
4. S'occupe-t-il toujours, ou de temps à autre ?
5. Passe-t-il volontiers d'une occupation à une autre, ou poursuit-il le travail commencé ?
6. Fait-il ses travaux scolaires avec plaisir, sans y être obligé ?
7. Témoigne-t-il d'initiative personnelle ? Un exemple :
8. Quel est son caractère ? (doux, timide, renfermé, généreux, bon, taquin, moqueur, vindicatif, colérique, brutal, violent, susceptible.)
9. Rend-il service avec empressement ?
10. Ne vous manque-t-il jamais de respect ?
11. S'entend-il avec ses frères et sœurs ?

d) 1. Où et quand fait-il ses devoirs et étudie-t-il ses leçons ?
2. Examinez-vous de temps à autre ses livres, ses cahiers, ses devoirs et, en particulier, son carnet de devoirs à domicile ?
3. Pouvez-vous consacrer à votre enfant beaucoup de temps, ou est-il souvent livré à lui-même ?
4. Punissez-vous parfois votre enfant ? De quelles punitions usez-vous en général ?
5. Travaille-t-il en dehors des heures de classe (commissionnaire) ou prend-il des leçons (piano, solfège, etc.) ?
Combien d'heures consacre-t-il à ses leçons et à leur préparation ?
6. Fait-il déjà partie d'une société post-scolaire ? (boy-scout, football, gymnastique, etc.)
7. Vous accompagne-t-il parfois le soir (cinéma, visites, etc.) ?
Sort-il avec vous le dimanche ?
Autres renseignements propres à faciliter la tâche éducative du personnel enseignant ?

Personne ne contestera l'utilité des renseignements que l'on peut obtenir par ce moyen. A leur sujet, les maîtres peuvent avoir de féconds entretiens avec les parents et doubler l'efficacité de leur action éducative.

Une fois ce premier stade franchi, quand les relations personnelles entre parents et maîtres seront un fait normal et courant, alors et alors seulement, pourront être mis en œuvre d'autres moyens déjà préconisés et qui établiront, par l'école ou par quartier, cette collaboration effective que nous recherchons : expositions de travaux scolaires, visites de classe et assistance aux leçons, conférences de maîtres aux parents et des parents aux élèves, etc. Il y a tant à faire dans ce domaine, que toutes les initiatives sensées pourront naître et se développer.

Notre action d'éducateur dépassera alors les cadres étroits de nos classes : c'est l'enfant et sa famille que nous ferons bénéficier de nos conseils et de notre expérience, de nos connaissances et de notre appui.

Par cette collaboration active, de notre part, par ce don plus complet de nous-mêmes, nous éviterons à notre école populaire un danger et nous lui ferons réaliser un grand progrès :

Le danger, celui de voir se constituer en dehors de nous des groupements de parents dont l'action, quelles que soient les idées généreuses dont elle s'inspire, pourrait être préjudiciable à l'école. Nous pensons, en écrivant cela, à tout ce qui s'est passé en France avant la guerre et à ce dont on nous menace à Genève depuis que des instituteurs, sous une forme trop catégorique peut-être, ont témoigné d'un idéal de paix qui semble devancer celui de notre génération d'après-guerre. Un progrès : réaliser une meilleure adaptation de l'école au milieu dont elle émane et aux mœurs de ce milieu, c'est-à-dire faire qu'elle soit, par nos soins constants, le foyer social venant au secours du foyer naturel pour que l'enfance puisse se développer, s'instruire et s'éduquer sans avoir à souffrir des conséquences de l'évolution dont nous parlions.

On opposait autrefois l'éducation familiale à l'éducation scolaire. Il est grand temps de comprendre qu'il ne s'agit plus de choisir l'une à l'exclusion de l'autre. Elles sont les deux pôles autour desquels gravite l'éducation de l'enfant et sont inséparables l'une de l'autre.

Unir les efforts de la famille et de l'école, c'est rendre cette éducation harmonieuse ordonnée et complète ; c'est permettre, dans les meilleures conditions de développement, le plein épanouissement de la personnalité de l'enfant, c'est faire œuvre d'éducateurs.

N'est-ce pas cela que nous désirons tous ?

R. Dottrens.

LE BILINGUISME ET L'ÉCOLE

Le Bureau International d'Education convoque à Luxembourg, du 2 au 5 avril 1928, une conférence où l'on étudiera les problèmes psychologiques et pédagogiques qui se posent là où les enfants reçoivent leur instruction dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. C'est le cas non seulement dans certaines familles où le gouverneur français, la Fräulein allemande ou la nurse anglaise représentent la langue étrangère pour des enfants en plus ou moins bas âge, mais surtout dans des régions ou des provinces entières où une minorité linguistique est astreinte par les lois en vigueur à suivre des écoles dont tout l'enseignement se donne dans une langue qui n'est pas la leur, dans les pays

d'immigration, dans les écoles officielles ou missionnaires de bon nombre de colonies, enfin dans les districts où un dialecte très distinct de la langue que parle l'instituteur est encore la véritable langue maternelle des enfants.

En Suisse, les mêmes questions se posent sur la limite des langues, à Bienne et à Fribourg en particulier, et, du plus au moins, dans toutes nos villes pour les colonies qui s'y sont établies, de confédérés appartenant à l'autre partie du pays.

Les *Annales biennoises* viennent de consacrer à la question deux très intéressants articles. M. Gonzague de Reynold a examiné la question au point de vue du français. Il montre avec force les dangers que le bilinguisme, si attrayant qu'il soit au premier abord au point de vue utilitaire, représente pour le développement de l'esprit. Il conclut par cette règle : « N'apprendre la seconde langue que lorsqu'on saura assez à fond la première pour qu'il n'y ait plus de risque de contamination dans le vocabulaire et la syntaxe, partant de confusion dans l'esprit. »

C'est précisément la même thèse qui servira d'hypothèse de travail à la Conférence de Luxembourg. Celle-ci a en effet été provoquée par de très intéressantes recherches de psychologues et d'éducateurs du Pays de Galles, dont il s'agirait de vérifier les résultats. Le sujet avait donné lieu à de curieuses études (signalées ici au moment de leur apparition) de Ronjat et d'Epstein, mais MM. Smith, Saer et Hughes, de l'Université d'Aberystwyth, ont, les premiers, abordé la question sur une base large et par des méthodes précises. Ils ont, par les tests de Binet et par quelques procédés de la même espèce, mesuré le développement intellectuel de tous les enfants de certains comtés du Pays de Galles. En classant ensuite ces enfants dont toute l'instruction scolaire se fait en anglais, selon que chez eux ils parlent anglais ou gallois, ils ont constaté que, dans les campagnes, les enfants bilingues, c'est-à-dire les enfants de langue maternelle galloise instruits en anglais, étaient, d'un bout à l'autre de l'école, en retard d'un an en moyenne sur l'âge intellectuel de leurs condisciples anglais. D'autres recherches paraissent indiquer que ce retard intellectuel se perçoit encore longtemps après que l'enfant a quitté l'école primaire et jusque sur les bancs de l'Université.

Mais, chose très curieuse, ce retard, qui apparaît très nettement dans les communes rurales, ne se marque pas dans les villes. Pourquoi ? C'est, disent nos auteurs, que dans les campagnes le gallois est la seule langue qui se parle en dehors de l'école. En ville au contraire, si le gallois est la langue de nombreuses familles, l'anglais est la langue non seulement de la classe, mais aussi celle de la rue, c'est-à-dire celle des jeux. Ce qui serait déterminant au point de vue du développement de l'enfant, ce serait le coefficient affectif qui s'attache à la seconde langue.

Ces études, on le voit, posent beaucoup de questions. Et c'est pour préciser la façon dont elles pourraient êtres résolues que le B. I. E. convoque la réunion de Luxembourg. Il est permis de dire déjà qu'elle s'annonce sous de très heureux auspices. La liste, donnée par la convocation, des linguistes et des psychologues qui s'y sont intéressés est remarquable. Parmi les travaux annoncés, signalons, à côté d'un exposé détaillé par les savants gallois eux-mêmes, des communica-

tions du Dr DECROLY, de Bruxelles, de M. GALI, de Barcelone, de M. HENSS, de Giessen, sur l'enseignement de la langue dans les pays à dialectes, de M. PRESCOTT, de l'Institut J.-J. Rousseau, sur les tests à employer pour mesurer objectivement les progrès accomplis dans la connaissance d'une langue. M. Th. MÖCKLI, inspecteur à Neuveville, a été délégué par le canton de Berne ; les Universités de Fribourg et de Genève seront représentées, et des adhésions arrivent chaque jour.

Le professeur BRAUNSHAUSEN a bien voulu constituer à Luxembourg un Comité d'organisation, qui a trouvé auprès du gouvernement grand-ducal l'accueil le plus aimable. P. B.

A PROPOS DE NOISETTES : GRAVES PROBLÈMES

Quelques observations faites dans une colonie de vacances.

« Madame, permettez-vous qu'on aille chercher des noisettes ? ». — « Soyez raisonnables, enfants. Les noisettes ne sont pas encore mûres. Si vous savez attendre, vous serez récompensés. Maintenant elles sont vertes et toutes petites et sans goût ; mais dans une quinzaine de jours vous pourrez commencer à les cueillir et vous verrez combien elles seront meilleures alors et plus grosses. »

Les quinze jours sont passés. Grands et petits ne s'occupent que de noisettes. Elles sont au centre de l'intérêt général. Ce sont de continuelles courses aux noisettes, des disputes de noisettes... Les enfants réquisitionnent musette, chapeau, taie d'oreiller, linge de toilette, mouchoir. On les entend partir en chantant : « Allons dans le bois cueillir des noisettes ». Ils sont tous contents et joyeux. Les petits trottent derrière les grands.

Lundi — jour de lessive. La laveuse fait des découvertes : les linges de toilette sont verts, les taies d'oreiller déchirées. « Décidément, cela ne peut pas continuer comme ça », dit-elle en grondant. Là-dessus, hélas : la « direction » de la colonie décide d'interdire l'usage des linges de toilette, des musettes et des taies d'oreiller pour la récolte des noisettes. Mais les enfants ont si grand besoin de tout cela : de la musette pour ramasser les noisettes, de la taie d'oreiller pour serrer les bonnes et pour les suspendre à un arbre, car il faut sécher sa récolte. Les linges de toilette servent pour l'étaler au soleil : ça les fait mûrir davantage et puis, en même temps, on fait le contrôle ; on épluche, on trie.

La « direction » discute le problème des noisettes. La voix du communisme s'élève : « Voici une bonne occasion pour montrer aux enfants qu'il n'y a rien qui leur appartienne en propre — c'est un bien à tous. Nous allons chercher un grand sac et tous nos gars viendront y jetter leur récolte. A la fin on partagera ; chacun aura part égale. » La laveuse regrette en partie ses reproches ; elle prévoit de l'opposition : l'instinct de propriété ne manquera pas de se manifester. Elle propose une solution modérée : On a beaucoup de journaux dans le ménage de la colonie. Ça fera des sacs épatants pour garder « les trésors » des enfants. Les grands qui auront rempli leur sac plus vite que les petits les aideront après, afin que tous aient un gros sac.

Mais cette dernière proposition n'a pas l'air de plaire et c'est la première qui est acceptée.

On trouve un grand sac. On appelle les enfants. La voix du communisme leur explique : « Voilà, enfants, une fameuse occasion pour témoigner votre esprit de solidarité fraternelle. Chacun de vous apportera ses noisettes et nous les mettrons dans ce sac et ce qu'il y a dans le sac sera à tous. Vous n'avez pas tous les mêmes capacités ni les mêmes forces. Les petits ne peuvent pas courir autant que les grands. Et ils n'attraperont jamais toutes les branches pour cueillir les noisettes. Leurs mains sont moins habiles, leurs yeux moins exercés. Ainsi les grands en ramasseront facilement beaucoup, tandis que les petits en trouveront à peine quelques-unes. Maintenant allez, apportez ce que vous avez dans vos musettes. »

La laveuse écoute et observe. Elle voit l'opposition qui s'élève. Opposition qui se marque d'abord par un silence. Les enfants courent dehors sous les arbres où pendent les musettes remplies, exposées au soleil et au vent. Ils les regardent... et alors il y a quelque chose qui se révolte en eux. « Non, ils ne les donneront pas ; ils les ont cherchées avec tant de peine, les ont triées, comptées, séchées, rangées. Ils ne pourront pas les voir disparaître dans ce grand sac. Et puis, ce sera injuste : les paresseux auront autant que ceux qui auront beaucoup travaillé. »

Mais, sans pitié, la direction commande. Lentement, taies d'oreiller et musettes viennent l'une après l'autre se vider tristement dans le grand gouffre brun.

Quelques jours plus tard, la laveuse constate ce qu'elle avait prévu. Voici un bout de conversation attrapée au vol.

Marius (arrivant dans la cuisine, le chapeau rempli de noisettes) : « Hé ! copains, où est la liste, et un crayon pour inscrire ? »

Camille : « Marcel est allé les chercher ; prends un bol dans le buffet, celui avec les cerises ».

Marcel (arrivant en courant avec une grande feuille de papier et un crayon dans la main) : « Allez appeler ceux qui en ont aussi ! Ouvrez le sac ! Camille, tu mesureras, Marius tiendra le sac, moi j'inscrirai. »

Les autres sont arrivés et tiennent leurs chapeaux remplis ; ils se mettent en rang, l'un derrière l'autre. Marius tient le sac grand ouvert, Camille plonge le bol dans le premier chapeau qui est devant lui, puis on entend sa voix grave : Gilbert, 3 ½ bols... René, 5 bols...

Cette scène se passe avec beaucoup de sérieux. C'est presque une cérémonie.

Peu à peu la passion pour les noisettes tombe. On n'a plus le temps d'y penser. Le départ approche.

Pour finir, encore une jolie observation.

Je suis assise dans l'herbe, cousant le quarante-et-unième fond de pantalon, quand j'entends une grosse voix larmoyante : « Il m'a volé des noisettes ! » C'est Gilbert. Je n'ai pas à l'appeler longtemps. De loin déjà, il m'annonce : « Madame, Jeannot m'a volé des noisettes ». Notre Jeannot se tient à une bonne distance. A mes appels, il tourne sa tête vers moi et s'approche un petit peu, me fixant de son air farceur pour examiner si c'est sérieux ou non. Comme

mon visage ne laisse pas échapper le sourire espéré, qu'au contraire ma bouche reste bien fermée et que le regard de mes yeux est plutôt sévère, il baisse sa petite tête et approche lentement. Ses mains essaient de cacher un peu deux grandes bosses à gauche et à droite de son pantalon. Pas de doute sur l'endroit où se trouve le bien volé. « Jeannot, qu'est-ce que tu as fait ? » En réponse, il montre les deux bosses : « Je les lui rendrai » et vite il commence à sortir avec ses mains agiles les noisettes volées. « Viens les mettre ici » commande Gilbert. Docilement il va et les laisse tomber sur un tas qui est là au soleil et où il a probablement puisé. Déjà il se tourne pour courir s'amuser au ruisseau. Gilbert le retient : « Prends-y ! » et il commence à lui bourrer ses poches de noisettes. « Tu peux bien en avoir », lui dit-il, « mais je veux te les donner ».

L'affaire est terminée, les deux se séparent en bons amis.

Marguerite HELLER.

LE JEU DANS LA CLASSE ENFANTINE (cinq à neuf ans).

L'année dernière, après la foire de la St-Martin, mi-novembre, mes élèves ont fort goûté le « jeu du marchand ». Un élève était le marchand — l'acheteur — et j'étais le vendeur. Les autres enfants étaient à leur gré : coqs, poules, lapins, moutons, porcs, veaux... Le marchand disait : « Avez-vous des coqs, Madame ? A ce moment les coqs chantaient, ce qui me permettait de les compter. — J'en ai trois, Monsieur. Le marchand faisait son compte mentalement ou sur son ardoise, *utilisant* les connaissances acquises pendant les leçons de calcul, et me payait en billets de banque — dessinés par les enfants — et en francs. Le paiement réglé, les coqs se dirigeaient vers l'acheteur en faisant entendre de bruyants cocoricos.

Dans les classes de jeunes enfants, on appelle indifféremment exercice sensoriel ou *jeu* éducatif l'exercice suivant : des fruits divers : pommes, poires, tomates... ont été observés isolément ; nous comparons ensuite les fruits entre eux — avec les yeux — en plaçant côte à côte, une pomme et une poire, ou une pomme, une poire et une tomate. Je bande maintenant les yeux d'un enfant et je lui mets une tomate dans les mains. — « Qu'est-ce que tu tiens dans tes mains ? — Une tomate. — Pourquoi dis-tu que c'est une tomate ? » (Cet exercice sensoriel est aussi un exercice de langage). J'ai fait pour la première fois, cette année, vers le 25 octobre, un jeu éducatif avec le bandeau, avec des enfants de 5 à 7 ans. Nous reprenons le même travail le lendemain, pour satisfaire les enfants qui n'ont pas eu « leur tour » la veille. En voyant des fruits et un bandeau sur la table, un garçonnet de 5 ans dit : « J'ai *joué* à ça, chez nous, hier soir, avec ma petite sœur, je lui ai « bouché » les yeux avec un mouchoir et elle a « deviné » les pommes. » Notre exercice sensoriel avait donc été considéré comme un *jeu* par le garçonnet.

Je fais quotidiennement un exercice de langage : descriptions de fruits, fleurs, légumes, objets divers. Sommes-nous absolument sûrs que l'enfant qui respire la forte odeur du coing, compare ce fruit à une carafe, goûte sa pelure, sa pulpe, palpe ses pépins gluants, ne considère pas ce « travail » comme un « amusement » ? »

Pensons-nous que l'écolier qui a vu le semeur dans son champ, puis sur une image en classe, n'est pas persuadé qu'il *joue*, quand il est invité à imiter le geste large et la marche lente, à pas égaux, du paysan semant son blé ? Et cependant, tout en jouant, l'enfant saisit le sens des expressions de son livre décrivant la scène observée.

Pendant l'été de 1927, mes élèves ont joué longtemps « à la mer ». Notre livre de lectures contenait plusieurs images de la mer, suivies de leurs descriptions. Je surpris mes garçonnets un jour, en train de « faire une mer » dans la cour, en utilisant pour ce travail, l'arrosoir de la classe et les pelles à feu. J'emboitai le pas derrière eux et leur fis même cadeau de petits rectangles de papier de couleur pour faire des bateaux. Mais, par la suite, je dus fournir des bougies pour les phares, des allumettes, etc. Est-ce que le gamin qui se querelle avec son camarade qui a démoli sa digue, éteint son phare ou fait chavirer son paquebot, joue à la mer, fait un exercice de langage ou de la géographie ?

L'hiver dernier, un garçonnet de 6 ans et demi, qui venait d'une école où il avait dû entendre des leçons d'histoire faites à ses aînés, se mit à dire, un jour, que les Gaulois habitaient dans des huttes ; nous regardions une chaumière représentée sur une image et l'idée de chaumière avait dû éveiller dans la mémoire du garçonnet le souvenir des huttes gauloises. Afin de satisfaire la curiosité des camarades qui écoutaient, vivement intéressés, je fis circuler la gravure du livre d'histoire de M. Lavisse — cours élémentaire, celle du livre d'Augé cours préparatoire — et enfin une grande image : « Un repas chez les Gaulois ». (Hue ! Les premiers pas à l'école). Quelque temps plus tard, j'allai dans un hameau voir un enfant malade ; mais, mon écolier, garçonnet de 5 ans, pas plus haut qu'une botte, n'était pas à la maison. Malgré son rhume et le froid assez vif, il avait voulu, à tout prix, rejoindre les petits camarades du village qui... faisaient une hutte. Les mamans déploraient cette nouvelle lubie et grondaient pour les pieds mouillés, les vêtements déchirés. Mais, contrariés par tous les gamins poursuivaient quand même leur idée, arrachant des branches aux fagots paternels, parcourant la campagne à la quête de roseaux, s'emparant en cachette des outils qui leur étaient nécessaires... Est-ce que ces gamins jouaient simplement à faire une hutte ou prenaient, dans la plus joyeuse activité, leur première leçon d'histoire ? A ce moment, si la saison avait été propice, le rôle du maître eût été d'aider les enfants à *développer* leur « projet ». Le maître pouvait poser les questions suivantes : « Est-ce que les Gaulois avaient des lits comme les nôtres ? Que mangeaient-ils ? Comment mangeaient-ils ? Regardez encore les gravures et lisez le texte des livres d'histoire. » Nous aurions probablement vu apparaître un lit fait d'un peu de paille et de peaux de lapins, et la table, une grande pierre plate, eût bientôt été trouvée et posée au milieu de la hutte. Fabriquons maintenant la « vaisselle » des Gaulois, l'argile abonde dans le pays, voici des plats, des assiettes, des cruches, des pots. Voici : une Gauloise faisant cuire la « bouillie » dans un plat, posé sur deux pierres, pendant que là-bas, une autre Gauloise, se dirige vers la rivière, portant sa cruche sur sa tête.

Quelques occupations *libres* sont considérées comme des jeux à l'école.

Mais, regardez ce petit garçon de 5 ans à peine, construisant un carrousel avec de la pâte plastique. Un crayon a été transformé en pilier : voilà maintenant le toit. les chevaux suspendus, les guirlandes, les musiciens. Est-ce que cet enfant *joue* ou travaille ?

J'ai observé un garçonnet de 3 ans et demi, faisant du dessin libre. Pendant plus d'une semaine, son ardoise se couvrit de traits à peu près analogues à chaque séance. L'enfant faisait des *efforts* visibles et s'attardait longuement à ce travail. Je lui demandai, un jour : « Qu'est-ce que tu fais ? » Alors, montrant ses traits informes, il me dit : « ça, c'est le moulin, ça, le monsieur, ça, la fille ; là, c'est la montagne. » Il fallait avoir de la bonne volonté, pour voir tout cela, sur l'ardoise : un trait vertical avec quelques traits, par-ci, par-là, représentaient le meunier, etc. « Où as-tu vu un moulin ? — A Aiguebelle. » Je me renseignai auprès de sa mère et j'appris ainsi que le petit garçon venait de faire un voyage à Aiguebelle chez un meunier. Le meunier habitait le moulin avec sa fille et une montagne s'élevait derrière le moulin. Cet enfant se *fatiguait* à essayer de « rendre sa pensée » par le dessin. (Il aurait eu moins de peine et plus de succès avec de la pâte plastique), mais le modelage libre et le dessin libre sont loin d'être considérés comme des *travaux* scolaires.

Dans les écoles américaines, on emploie le « sablier », c'est une table à rebords, recouverte d'une couche de sable humide. Les enfants disposent, en outre, d'une quantité « d'accessoires » : personnages et animaux en bois, petits meubles, petits ustensiles, et des matériaux divers : papier, carton, étoffes, morceaux de bois, avec des outils, ciseaux, marteaux. L'enfant peut, à son gré, *construire* une cuisine, une chambre à coucher, une maison, une ferme, un paysage, en puisant dans le tas des accessoires les éléments nécessaires à la réalisation de son « projet ». Dirons-nous de l'enfant construisant son village sur le sablier qu'il joue ou qu'il travaille ?

L'étude de la lecture, elle-même, peut prendre par moments l'*apparence* du jeu. L'enfant qui regarde attentivement ses lettres mobiles pour trouver celles qui ressemblent aux lettres du mot écrit au tableau noir, croit sans doute qu'il *joue* au loto.

J'ai distribué dernièrement — 9 novembre — trois morceaux de carton portant les mots : robe, herbe, herse. Ces mots avaient déjà été présentés au tableau noir, mais ils étaient encore bien mal connus. Les enfants — 5 à 5 ans et demi — ont d'abord été enchantés de recevoir les cartons. (L'instinct de la propriété est très développé chez l'enfant et plus il a « d'affaires » plus il est heureux.) J'ai demandé : « Montrez-moi le carton sur lequel est écrit le mot robe.» Toutes les petites têtes se sont penchées sur les cartons, examinant attentivement chacun d'eux. J'entendais les petits bavards dire : « Pour faire robe, il faut r, o, b «, puis c'étaient des cris joyeux : « J'ai trouvé robe, madame, c'est celui-là, madame !» « Montrez-moi maintenant le carton sur lequel est écrit le mot herbe. » J'entends encore : « Herbe, il y a b, mais il n'y a pas ro : J'ai herbe, madame ! » Les enfants ont *lu* ainsi les trois mots ; ce travail leur a demandé un réel effort,ils ont débuté en lecture, pour la plupart, au 1er octobre, mais à voir leur joie et leur entrain, il est de toute évidence qu'ils ont cru *jouer* avec les cartons.

Afin d'éviter tout malentendu sur le sens des mots travail et jeu à l'école, acceptons pour le mot jeu le sens que lui donne l'enfant et laissons croire à nos écoliers, qu'ils *se sont bien amusés*, alors qu'en réalité, ils ont *bien travaillé*.

E. Riou,
institutrice à St-Didier, par Bons (Haute-Savoie).

12 novembre 1927.

LES LIVRES

B. Kevorkian, **De l'efficacité de l'exemple. Nécessité d'une science des parents.** Préface de Pierre Bovet. Publication de l'Ecole arménienne de Begnins et Genève. Paris, Vrin, 1928. 251 p. in 16 (12 fr. f.).— J'ai souligné, dans la préface que M. K., un ancien élève du Laboratoire de psychologie de Genève, m'a fait l'honneur de me demander, combien ce livre répond aux préoccupations qui se font jour en Suisse dans les milieux féminins notamment, et dont Mme Pieczynska s'était fait l'apôtre convaincue et convaincante. M. K. a divisé son sujet en deux parties : l'une, psychologique, « Pourquoi l'exemple est-il efficace ? », étudie successivement le rôle de l'imitation, celui des éléments intellectuels et affectifs, la fonction de suggestibilité dans la formation du caractère ; la seconde, pédagogique, expose la nécessité d'une science des parents et commente le programme adopté par l'auteur dans un essai couronné d'un plein succès qui a été poursuivi pendant plusieurs années dans une école arménienne à Constantinople. Nous souhaitons beaucoup de lecteurs à cet ouvrage d'une très haute inspiration humaine. P. B.

Mlles E. Monchamps et E. Moritz. **Les étapes mentales de l'observation des images.** Bruxelles Oeuvre nationale de l'Enfance. 1927, 174 p. in-8° et 13 pl., 20 fr. belges.

Un des plus jolis tests de l'échelle de Binet et Simon, c'est celui des images qui, suivant l'âge mental du sujet, donne successivement lieu à une énumération, à une description, à une interprétation. (3 ans, 7 ans, 15 ans). Les auteurs belges ont ajouté aux trois images désormais classiques de Binet dix images nouvelles choisies par elles. Elles ont montré ces treize images dans un ordre constant à environ 2500 enfants en notant soigneusement toutes les réponses. Elles sont arrivées ainsi à distinguer sept stades : 1° celui du personnage (un monsieur), 2 à 3 ans ; 2° l'énumération simple (un monsieur, un panier, un petit garçon), 5 ans. 3° l'énumération avec rapports (un monsieur *avec* un bâton), 6 ans ; 4° l'indication de l'acte, ou de la position (il est assis), 7 ans : 5° la description avec rapports (la mère peigne sa petite fille), 10 ans ; 6° et 7° la synthèse partielle et la synthèse précise, que les auteurs distinguent à l'aide de nombreux exemples et qui correspondent ensemble à l'« interprétation » de Binet. La synthèse partielle est un test de 13 ans. La synthèse précise n'est atteinte que par la moitié tout juste des adultes.

Ces quelques résultats bruts sont bien loin d'épuiser le contenu du travail de Mlles Monchamps et Moritz. Elles ont consacré à la discussion des problèmes de l'évolution mentale, à la comparaison des sexes, à l'influence du milieu social, enfin à l'interprétation de ces résultats au point de vue de la psychologie

individuelle et des types mentaux des chapitres du plus haut intérêt. L'abondance de renseignements que contient leur livre permettra à chacun de reprendre leurs expériences et d'en vérifier les conclusions dans d'autres milieux. Nous souhaitons que plusieurs de nos lecteurs s'y appliquent. P. B.

Alexandre GALI. **La mesura objectiva del traball escolar**. Material Escolar i scientific, S. A., Barcelone, 1928. 280 p., in-8°.

Les quotidiens parlaient récemment du succès remporté à Madrid, à l'exposition du Livre, par la section catalane. Le volume que nous communique M. Gali participe de cette perfection d'exécution qui caractérise les éditions de Barcelone. Et le contenu est digne de la forme. Une première partie est consacrée à l'idée même de la mesure du travail scolaire ; réponse aux objections de principe, examen des solutions traditionnelles, concept du test et de l'échelle de connaissances. Puis nous passons dans une seconde partie aux questions techniques : 40 pages donnent les indications indispensables pour aborder utilement les méthodes de mesure qui nous sont proposées pour les divers enseignements. Ceux-ci (et il y a là, si nous ne faisons erreur, une distinction originale) sont classés en enseignements à mesure continue : lecture, orthographe, composition, calcul — et enseignements à mesure discontinue, nécessitant l'établissement d'échelles : grammaire, géométrie, géographie. M. Gali ne se borne pas à faire la théorie de toutes ces mesures ; il donne les épreuves, les échelles, les barèmes qu'il emploie, et nous permet de constater que les écoles dont il s'occupe sont à cet égard à l'avant-garde des écoles d'Europe. Pour les enseignements relatifs à la langue, les tests et les barèmes sont donnés séparément pour l'espagnol et pour le catalan. P. B.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT J.J. ROUSSEAU

Depuis la dernière chronique, un mois de décembre bien rempli où la préparation d'une brillante fête d'Escalade n'a pas empêché de faire de bon travail et où l'Institut a reçu de la part d'un de ses plus anciens amis un superbe cadeau qui nous a fait un très grand plaisir.

M. LUCIEN CELLÉRIER, que tous nos lecteurs connaissent comme ancien rédacteur de cette grande œuvre que fut, de 1912 à 1914, l'*Année pédagogique* et comme co-rédacteur de l'*Education*, et qui fut, dès la fondation de la Société anonyme de l'Institut J.-J. Rousseau un des membres de son Conseil d'administration, a donné à notre maison une nouvelle preuve de l'intérêt qu'il lui porte. Par le versement qu'il nous a fait d'une somme de 10 000 francs, il a créé pour nos étudiants et anciens étudiants et pour ceux du laboratoire de psychologie de l'Université de Genève, un prix de 1000 francs qui sera décerné tous les deux ans à l'auteur du meilleur mémoire inédit consacré à la psychologie affective et à l'éducation du caractère. Nous sommes extrêmement touchés de cette généreuse initiative qui, en stimulant nos élèves à travailler dans un des domaines les plus difficiles de la psychologie pédagogique, montrera bien l'importance que nous attachons à l'éducation au sens propre et étroit du mot. Pour donner au Prix Lucien Cellérier le caractère d'un prix universitaire qu'il méritait d'avoir, le Conseil de l'Institut a, d'accord avec le donateur du prix, transféré à

l'Université la somme qu'il avait reçue en la priant de bien vouloir la gérer et l'employer conformément aux intentions du donateur.

Il ne nous reste plus qu'à souhaiter que les largesses intelligentes de M. Lucien Cellérier provoquent des travaux dignes de la belle récompense qu'on leur promet.

La rentrée a été marquée par un grand événement, l'arrivée à l'Institut de dix nouveaux élèves, stagiaires des écoles enfantines et primaires. Leur venue a été l'occasion d'enrichir notre programme d'un certain nombre d'enseignements nouveaux, en particulier de cours normaux de dessin (M. PORTIER), de chant (M. LUDWIG), de gymnastique (MM. THORIN et Mlle VALENCIEN). Des conférences spéciales nous ont valu aussi la collaboration de Mme BONDALLAZ, de M. ATZENWYLER, de M. DUBOIS; ce dernier remplace en outre M. Malche pour ses cours de l'Université et nous avons été heureux de retrouver un de nos professeurs de la première heure. Les débuts de ce stage réorganisé sont tout à fait encourageants.

Quelques autres arrivées portent à près de quatre-vingts le nombre des étudiants de l'Institut. La place fait un peu défaut, mais chacun y met de la bonne volonté.

M. Claparède n'a malheureusement pas pu reprendre ses cours à la rentrée. Il a été suppléé pour le laboratoire et la conférence par Mme Antipoff et M. Lambercier, pour le cours par M. Piaget qui fait sur les formes primitives de la religion et de la magie une série de leçons du plus haut intérêt. M. Claparède est, au moment où nous écrivons, en bonne voie de guérison.

Sous les auspices du B. I. E., deux conférences ont été organisées. M. MOLINA, président de l'Université de Concepcion, nous a parlé de quelques problèmes de l'éducation au Chili. Miss CARSWELL, de l'Ecole internationale, de la méthode d'enseignement individuel de Winnetka. L'un et l'autre ont vivement intéressé leurs auditeurs.

En préparation : une *Semaine de l'Institut J.-J. Rousseau* à Paris, en mai, un *Cours de Vacances* de l'Institut à Genève, du 13 au 25 août. Il sera accompagné et suivi d'un cours organisé par le B. I. E. sur cette question précise : *Comment faire connaître aux enfants la Société des Nations et encourager la collaboration internationale ?* qui se tiendra à Genève, aussi du 20 août au 1er septembre.

Un nouveau volume de la Collection d'actualités pédagogiques, attendu avec impatience, vient de paraître (chez Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris). Il s'agit du volume de M. Robert DOTTRENS sur **L'Education nouvelle en Autriche**. Nous le recommandons à l'attention de tous nos amis.

Dans la même collection, deux rééditions remaniées : HAMAIDE : **La méthode Decroly**, 2e éd. ; JENTZER : **Jeux de plein air**, 3e éd.

Chez Alcan, à Paris, un nouveau volume de M. PIAGET : **La causalité physique chez l'enfant**. Il s'agit encore d'études faites à l'Institut J.-J. Rousseau. Nous reviendrons naturellement sur ce livre.

A Athènes et à Varsovie, deux traductions de l'**Instinct combatif** de M. BOVET. La traduction grecque a pour auteur un ancien élève de l'Institut, M. Constantin Sotériou.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

ECOLES NORMALES
DU CANTON DE VAUD

Examens d'admission en 1928

Ils sont fixés du 2 au 5 avril. Inscriptions auprès du directeur **jusqu'au 10 mars.** Pour les conditions d'admission, le programme et les pièces à produire, voir la **Feuille des Avis officiels** des 28 janvier, 11 et 25 février ou le **Bulletin officiel du Département de l'Instruction publique,** de février. 15

L'Ecole de commerce GADEMANN,

à Zurich, organise chaque année des cours spéciaux destinés aux JEUNES SUISSES ROMANDS qui veulent apprendre l'allemand de façon approfondie avant d'aborder la vie pratique.

Demandez le nouveau prospectus gratuit de l'Ecole à René Chevalley, Molard 11, Genève. 18

A VENDRE

un

Appareil à Projections

en bon état 16

S'adresser à M. **P. Savary,** pasteur à **Gryon.**

CONCOURS

Le poste d'institutrice de l'école protestante de Martigny
(classe mixte pour élèves de 5 à 9 ans) est au concours jusqu'au 20 février 1928
Traitement annuel : fr. **2800.** — 14

S'inscrire auprès de M. Périllard, ingénieur, Martigny-Ville, en envoyant certificats et références

On prend en

PENSION

plusieurs jeunes filles voulant apprendre ou se perfectionner dans la langue allemande. Occasion de fréquenter école secondaire (branches facultatives : anglais, italien) et leçons de piano et de violon. Apprentissage du ménage, si exigé. Vie familière. Prix de pension : Fr. 120.— par mois. Prospectus. 9

Offres : **H. Lehmann, prof., Kleindietwil** (Bern).

INSTITUTEURS, INSTITUTRICES

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

N'OUBLIEZ PAS QUE LA

TEINTURERIE LYONNAISE

LAUSANNE (CHAMBLANDES)

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

Pour toute publicité,

s'adresser à

PUBLICITAS S. A.

RUE PICHARD, 3 **LAUSANNE**

Le Succès Pédagogique

c'est la

Méthode de Violon

de

FERDINAND KUECHLER

Jugez vous-même et demandez gratuitement un spécimen et les jugements des compétences de la

Maison d'Edition : **HUG & Co, BALE**

Pension et leçons pour mai-août 1928

Un jeune instituteur grison désire pension en ville ou à la campagne, de préférence chez un instituteur avec lequel il pourrait échanger, chaque jour, une leçon de français contre une d'allemand. **Excellente occasion pour maître préparant son brevet primaire supérieur.** Offres à M. P. Huber, prof. à l'Ecole de Commerce, Lausanne, qui renseignera. 19

PÉDAGOGIE ALIMENTAIRE

Cette branche délaissée est la seule source de Santé et de Beauté. Les maladies et la vieillesse prématurée se guérissent par le système du *Prof. MONO, Paris, 24, rue de Constantinople (8e).* Lisez ses livres : **Discours sur l'Alimentation, Santé et Guérison par l'Alimentation.** Les deux : **42** fr. franç. Etranger port en plus. *Rajeunissement des organes usés et de la face en trois mois.*

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

LXIVme ANNÉE — No 4. Lausanne, 18 février 1928.

L'ÉDUCATEUR

ORGANE
DE LA
SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE
ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

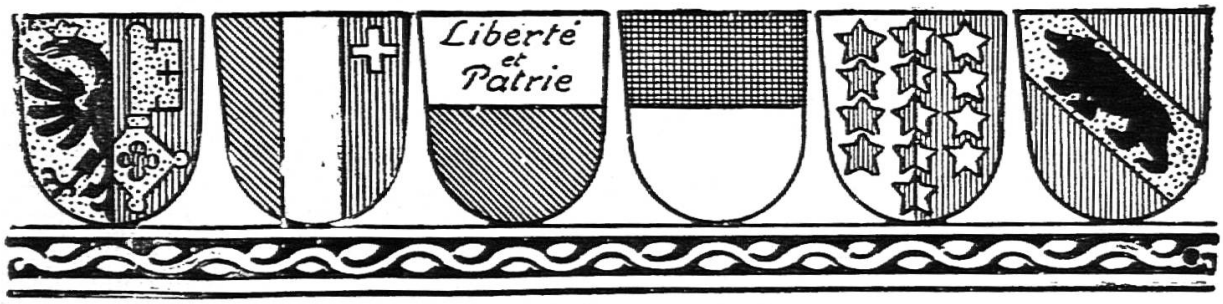
PIERRE BOVET
Florissant 47, GENÈVE

ALBERT ROCHAT
CULLY

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

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

SOLFÈGE

Ce cours de solfège est divisé en huit parties, il comprend trois volumes :

Livres de l'élève :

1er volume, degré inférieur et intermédiaire, parties 2 à 5. In-8o, cartonné . . . . . Fr. 2.—

2e volume, degré supérieur, parties 6 à 8 (en préparation pour paraître en 1928).

Livre du maître :

Un volume, parties 1 à 5. In-8, cartonné . . . . . Fr. 4 —

« Le livre du maître commente et suit pas à pas le premier volume de l'élève. Il renferme la première partie, qui s'adresse à des élèves ne sachant pas encore lire, et un choix de dictées musicales qui complètent le cours du degré supérieur.

Ce manuel complétera « Chante Jeunesse », et contribuera à l'éducation musicale de nos enfants. Par la logique de sa méthode, par sa clarté, il écarte du chemin qui mène à l'Art, les obstacles semés comme à plaisir par une pédagogie routinière. Il est pour le maître un guide, pour l'élève, un moyen de culture artistique.

La partie méthodologique s'est largement inspirée des travaux des auteurs de manuels de langues modernes et des enseignements de M. Jaques Dalcroze. A lui revient le mérite d'avoir dissocié sons et rythme et créé d'une part le solfège auditif, d'autre part, la rythmique. Mais ses méthodes sont destinées à des maîtres professionnels, capables de tirer d'eux-mêmes la matière de leur enseignement. C'est la raison pour laquelle les exercices d'audition, d'intonation, ceux de rythme, d'improvisation, etc., sont ici minutieusement prévus et décrits. D'aucuns trouveront peut-être le cadre trop rigide, mais je suis certain qu'un instituteur averti des choses de la musique se libérera de la lettre, quand il en éprouvera le besoin, pour ne conserver que l'esprit. Toutefois, même en improvisant, le maître s'efforcera de respecter le plan du manuel.

Le cours débute par la note sol, alors que l'usage, consacré par des siècles d'enseignement musical, est de partir de la gamme de do. Il y a à ceci deux raisons. La première est d'ordre vocal : commencer par une note du médium, c'est conserver à l'enfant l'intégrité de la voix. La seconde est d'ordre tonal : présenter à l'élève la gamme dans son entier ou par fragments, c'est supposer chez lui un sens des fonctions tonales qu'il n'a pas ; sol, puis do, fonctions de dominantes et de tonique, au contraire, lui donnent immédiatement la connaissance des deux principales fonctions, celles sur quoi reposent la plupart des mélodies dites populaires. »

(Extraits de la préface.)