

Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 87 (1951)
Heft: 33

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>

EDUCATEUR

ET BULLETIN CORPORATIF

SOMMAIRE

PARTIE CORPORATIVE: Vaud: *A propos d'une conférence.* — *Association vaudoise des directeurs de chant.* — Genève: *S. G. de T. M. et R. S.* — Neuchâtel: *Des commissions scolaires... rebelles.* — *Près d'Orvin, cours de gymnastique.* — *Echos du cours de Chézaré.* — Jura bernois: *Un chic concours.* — *Le cap est doublé.* — *Une nouvelle Ecole normale.*

PARTIE PÉDAGOGIQUE: Ernest Briod: *Psychologues et maîtres d'école.* — E. Fiorina: *Enquête sur la géographie et appréciation du travail scolaire.* — *Bibliographie.*

PARTIE CORPORATIVE

VAUD

A PROPOS D'UNE CONFÉRENCE

En mai, les sections d'Oron et de Moudon avaient une séance commune à Moudon, suivie d'une conférence de M. Sauvain, instituteur à Bienne, émule de Freinet. Les collègues retraités y avaient été aimablement invités; aussi permettra-t-on à l'un d'eux de dire ses impressions, certain qu'il est de voir des collègues en fonction révéler les leurs.

M. Sauvain est certainement un disciple agissant de Freinet, une vraie personnalité qui fait école dans le Jura; il présente à ses auditeurs attentifs cahiers et travaux d'élèves.

Que faut-il retenir de sa conférence?

Tout d'abord sa profonde connaissance de la psychologie de l'enfance, disons même de l'enfant moderne, tout différent du gamin d'il y a trente ou quarante ans. A temps nouveaux, méthodes nouvelles; tout le monde en convient. Mais est-il bien certain que là se borne la psychologie enfantine et qu'il n'y a pas encore des réserves à faire quant à la mentalité des élèves et à l'influence du milieu, famille et rue, sur eux. Ainsi force nous est bien de constater que tel enfant, éduqué avec soin à la maison, devient raisonneur et contradictoire après un peu de temps au contact d'autres enfants.

Il faut donc, pour appliquer dans leur intégralité les méthodes en devenir, être une très forte personnalité: un Freinet ou un Sauvain. Il faut que le maître possède un contrôle absolu de soi, la maîtrise de son cœur et de ses réactions, afin de ne jamais perdre son calme.

Il lui faut en outre une pleine possession de ses connaissances intellectuelles pour faire face à toutes les demandes et mener de front toutes les disciplines pour qu'au sortir de l'école, le jeune garçon ou la jeune fille possède des connaissances précises autant que pratiques. Si le jeune maître expérimente la méthode Freinet sans posséder au moins la maîtrise des connaissances, il y a bien des chances qu'il courra à un échec.

Et à la base de tout cela, il faut, comme chez Freinet et comme chez Sauvain, une consécration entière à une tâche qui est comme une mission, et un respect absolu de l'enfant qui doit se sentir conquis par la présence et l'action d'une force morale. Les parents, les autorités aussi, sont à convaincre par la même discipline intérieure. Si la conquête se fait, nous ne voulons pas dire que toutes les difficultés disparaîtront ; mais la cause est gagnée.

Venons-en aux réalités et aux possibilités pratiques. Les travaux d'élèves qui ont été présentés sont des réussites, mais tout ne doit pas être réussite dans l'essai de cette méthode nouvelle ; tout n'y sera jamais réussite pour les raisons indiquées plus haut et pour celle que tous les maîtres découvrent d'emblée, que le conférencier a du reste indiquée, à savoir le grand nombre d'élèves des classes. Disons que le degré de réussite sera en raison inverse du nombre des enfants, sans pourtant pousser ce raisonnement jusqu'à l'absurde. Ce serait revenir au temps des philosophes de la Grèce antique, lesquels étaient accompagnés de petits groupes.

Ce n'est pas possible et plus du tout en rapport avec les exigences modernes. Aujourd'hui il convient de dépouiller l'expérience de toute empreinte utopique et d'obtenir un rendement satisfaisant en connaissances précises tout en tâchant d'arriver à un besoin chez les jeunes d'un effort culturel.

Car il ne convient pas de laisser tomber tout ce que les méthodes d'enseignement ont éprouvé jusqu'ici. Les méthodes autoritaires ont eu et ont encore du bon, beaucoup de bon. Songeons à la multitude des connaissances obligatoires assimilées assurément par un entraînement systématique : vocabulaire, grammaire, calcul oral et écrit, géographie, histoire, instruction civique, etc. Pour que les élèves arrivent à la sûreté de ces connaissances, il leur faut obtenir des réflexes sûrs et immédiats, et ceci ne s'obtiendra que par une répétition souvent renouvelée.

Cette sorte de drill peut paraître oiseuse. Il n'en est rien pour qui est arrivé dans son enseignement à lui consacrer quelque dix ou quinze minutes au début des leçons, laissant tout le reste à l'expérimentation et à l'élargissement des connaissances.

Peut-être que, comme nous le disions au début, ces lignes susciteront d'autres opinions ou engageront des collègues à dire leurs expériences. Peut-être que M. Sauvain lui-même reprendra quelques points et donnera des explications complémentaires et des conseils pratiques. Qu'il veuille accepter des vifs remerciements pour sa très intéressante conférence.

Léon Bourgeois.

ASSOCIATION VAUDOISE DES DIRECTEURS DE CHANT

Notre assemblée générale annuelle est fixée au **mercredi 3 octobre 1951**, en l'**Aula de l'Ecole normale**, avec le programme suivant :

Le matin : a) Causerie de M. Edouard Herzog, critique musical à la Gazette de Lausanne : « **Valeur artistique du chant choral** ».

b) Séance administrative.

c) Audition de quelques lauréats de chant des Ecoles de musique de la ville de Lausanne.

L'après-midi : d) Le petit chœur mixte des Ecoles normales se produira sous la direction de M. Robert Piguet, professeur.

e) M. Jacques Burdet, maître de chant au Collège Scientifique cantonal, présidera un forum intitulé : « **Du répertoire choral** ».

Un repas en commun est prévu à midi au Café Vaudois. Chaque sociétaire sera orienté de façon plus détaillée par la circulaire qui lui parviendra directement.

Une bienvenue particulière est réservée à tous les jeunes collègues qui ne font pas encore partie de notre association.

Au nom du comité :

Bernard Dubosson, secrétaire.

GENÈVE

SOCIÉTÉ GENEVOISE DE T. M. ET R. S.

COURS DE RELIURE

Des inscriptions peuvent encore être acceptées pour le cours (dix séances) qui commencera à l'école du Grütli, salle 29, **vendredi 5 octobre 1951**, à 16 h. 45. Venir directement à cette première séance, avec deux livres.

Le Comité.

NEUCHÂTEL

DES COMMISSIONS SCOLAIRES... REBELLES

L'assurance de nos écoliers à la C. C. A. P. par la voie de l'autorité cantonale a suscité l'opposition des Commissions scolaires du Val-de-Travers et de plusieurs autres dont celles de localités très importantes. Elles se sont refusé à remettre au Corps enseignant le matériel à distribuer aux élèves. Ce n'est pas au principe même de l'épargne et de la prévoyance qu'elles s'en prennent, mais à la façon en laquelle ce nouveau service est introduit.

Nous n'avons pas à trancher la question ici. Au reste, nous en avons déjà parlé. Mais il nous est difficile de réprimer un léger sourire à la pensée de cette résistance qui est si peu monnaie courante entre autorités. A vrai dire, nous ne trouvons pas cette attitude absolument antipathique...

W. G.

PRÈS D'ORVIN, COURS DE GYMNASIQUE EN PLEINE NATURE du 16 au 19 juillet 1951

Neuf heures... Première récréation d'après la rentrée... Les blouses blanches déambulent à nouveau sur le sombre d'un préau goudronné... Dix minutes de récréation, dix minutes de rapide évocation des jours

écoulés. Pour beaucoup, horizons lointains ; pour une vingtaine, les Prés d'Orvin.

Oui, pour les participants au cours organisé par le Département de l'instruction publique, il y a le vivant souvenir des quatre jours passés dans la nature. Les réminiscences tourbillonnent : marche à travers l'humidité des champs conduisant au pied du Mont-Sujet ; joie de la course matinale dans la rosée ; intérêt de la théorie pratique touchant la carte et la boussole ; saveur particulière des repas arrachés au feu lent à s'aviver ; ravissement des multiples découvertes de l'apprenti-campeur ; exploration régionale et méthodique en équipe ; bienfait de l'ultime leçon de natation à Bienne-Plage. Et j'en passe.

La reconnaissance de chaque participant est acquise aux sympathiques, entraînants et dévoués directeurs, MM. Vuille, Muller et Perrenoud, ainsi qu'au Département, l'organisateur de ce cours d'un genre nouveau où, de l'avis unanime des inspecteurs et des instructeurs, il faut compter vingt-quatre heures de travail sur vingt-quatre. Heureusement, ils ignorent que pour nous, ce fut aussi vingt-quatre heures de plaisir sur vingt-quatre.

M. R.

ECHOS DU COURS DE CHÉZARD

(Exploitation d'un texte libre et emploi de l'imprimerie)

On peut ne pas admettre certains principes de pédagogie moderne. On peut ne pas s'ouvrir « a priori » à une inspiration d'origine étrangère, même si les nouveautés qu'elle offre sont animées par l'enthousiasme d'un apôtre...

On ne peut pas échapper à un sentiment d'admiration en voyant à l'œuvre des collègues travailleurs, intelligents, qui savent utiliser des procédés neufs avec bonheur parce qu'ils en usent avec discernement et sans se soustraire aux exigences du programme.

Nous avons eu l'avantage de trouver en M. Aeschlimann (un second groupe était dirigé simultanément par M. Perret dans d'excellentes conditions aussi), un maître qui réussit parfaitement dans cette voie. Dans sa classe même, nous avons suivi l'application de sa méthode, nous avons vu ce que peut réaliser un homme de cœur, entreprenant, énergique, et tout le bénéfice qu'il tire de son organisation en coopérative scolaire.

Avec plaisir, les participants se sont mis à l'œuvre comme des enfants, ont appris bien des choses dont leur enseignement profitera, cela ne fait aucun doute. Et nous nous inclinons devant le savoir-faire et l'habileté de ce maître. La personnalité de l'instituteur, nous en sommes convaincus une fois de plus, joue ce rôle primordial qui fait qu'il réussit ou échoue, en général, quelles que soient ses méthodes. Et nous pensons que les procédés qui ont fait l'objet de ce cours suggestif sont plutôt réservés à une élite et qu'un maladroit ou un indifférent s'exposerait à tenter une aventure qui l'obligerait bien vite à rentrer dans la tradition.

W. G.

JURA BERNOIS

UN CHIC CONCOURS

Dans le cadre de l'action bernoise en faveur de l'enseignement de la circulation a eu lieu un concours à l'intention des élèves du degré supérieur. Le sujet proposé était : « Comment circuler pour éviter un accident ». Les concurrents pouvaient au choix envoyer un texte personnel, un travail fait en équipes, des dessins. Trois cent cinquante travaux ont été jugés. M. Junod, directeur de l'Ecole normale de Delémont, représentait le Jura au sein du jury. Nous nous plaignons à relever que seize travaux jurassiens, individuels ou collectifs, ont été récompensés. Voici les gagnants : Courgenay, école primaire, cl. I, 100 fr. - Lajoux, classe supérieure, 80 fr. - Saint-Ursanne, classe primaire supérieure, 60 fr. - Reconvilier, classe I et Tavannes, école secondaire IIIe classe, chacune 50 fr. - Cormoret, classe primaire supérieure, 40 fr. - Bienne, 9e année primaire, Bienne, école secondaire IIe a, et Bienne, école secondaire IIe b, chacune 30 fr. - La Ferrière, école primaire, Moutier, école secondaire, Réclère et Sonvilier, classes primaires, chacune également 30 fr. - Les Bois, 8e année, La Heutte, classe primaire et Saignelégier, école secondaire IIIe classe, chacune 20 fr.

Bravo ! Nos écoliers s'intéressent donc à une discipline qui vient d'être déclarée obligatoire dans le projet de nouvelle loi primaire.

LE CAP EST DOUBLÉ

La seconde lecture du projet de loi précité est terminée au Parlement cantonal. Faut-il se déclarer satisfait ou inquiet de ce que la discussion n'ait pas été « formidable » ?

Les modifications essentielles concernent les articles 1 et 2. Actuellement, l'art. 1, définissant le but de l'école primaire, est complété par cette phrase : « L'éducation à l'école doit contribuer à éveiller le respect de Dieu et, dans le sens chrétien, la volonté d'agir avec conscience envers ses semblables. » Quant à l'art. 2, il affirme la neutralité confessionnelle de l'école.

Vraiment, il n'y a rien de plus important à relever et l'ensemble du projet a finalement été accepté à l'unanimité des députés présents. Comme la Constitution bernoise prévoit le referendum obligatoire, ce projet doit encore être soumis au peuple. Ce sera la 3e manche !

UNE NOUVELLE ECOLE NORMALE

Sur proposition de la Direction de l'Instruction publique, le Grand Conseil bernois vient de décider que la Section pédagogique de l'Ecole secondaire des jeunes filles de Porrentruy deviendra Ecole normale cantonale pour la formation des maîtresses ménagères.

Nous formons des vœux pour la bonne marche de cette institution et félicitons son directeur persévérant.

H. Reber.

PARTIE PÉDAGOGIQUE

III. PSYCHOLOGUES ET MAÎTRES D'ÉCOLE¹ (Suite)

Voyons d'abord quelles conclusions générales Meumann tire de ses observations. Toutes ses expériences l'amènent à insister sur la différence d'assimilation des élèves suivant qu'ils sont des **auditifs** ou des **visuels**. Si l'enseignement est purement oral, les auditifs sont avantagés; les visuels n'ont leur part que s'ils ont le temps de se représenter les choses enseignées sous forme écrite ou scripturale (croquis, résumés écrits). Pour les **sensori-moteurs** (tous le sont à des degrés divers) la reproduction verbale par l'élève est essentielle; à ce défaut, la perte d'une part plus ou moins grande des notions qu'on désire impartir est inévitable. Dans l'impossibilité d'un enseignement individualisé à la base dans nos écoles publiques, la nécessité s'impose de combiner les deux formes d'impression: auditive par la présentation et l'exposé du sujet à retenir, et visuelle par l'emploi d'un manuel d'étude illustré et de résumés écrits. On en revient ainsi à la méthode de travail qui s'est imposée par tradition, mais on a les moyens de l'améliorer par les procédés de l'école active.

La supériorité des impressions auditives se manifeste dans les classes jeunes, disons jusqu'à 10 ans; de 10 à 14 ans, les impressions visuelles gagnent en importance. A partir de ce moment, elles sont nettement les plus avantageuses, parce qu'elles s'effacent moins rapidement que les auditives. Il importe que la discrimination entre elles ne fasse pas perdre à l'école un temps précieux, et que la simple observation intelligente des résultats obtenus par leur combinaison reste le guide principal du maître.

Revenons-en aux constatations des psychologues. Quel que soit l'âge des « prospectés » et la nature de leur mémoire, l'expérience montre entre eux deux différences fondamentales: a) dans la rapidité de l'acquisition, b) dans la fidélité et la durée du souvenir. Meumann établit la règle suivante: **Celui qui apprend vite oublie vite; celui qui apprend lentement retient mieux.** Comme exception au premier terme, nous trouvons les types qui, comme Duhamel, apprennent vite et retiennent bien; ce sont d'heureux mortels! Instinctivement, les deux types fondamentaux travaillent différemment. Le rapide est excité, veut aller vite au but et y arrive; mais il oublie vite. Le type lent répète davantage, observe mieux, retient mieux et plus longtemps.

Quelles sont les causes de cette différence? Elles résident dans la qualité de l'attention, dans la puissance plus ou moins grande de concentration, dans l'intervention de la volonté, dans la part d'intérêt pour la matière étudiée. Comme adjuvants, il faut mentionner les pauses dans l'effort que s'impose le lent à l'étude, son aptitude à éviter les perturbations, à adapter sa méthode de travail à la nature de ce qu'il faut retenir. Le type rapide, assimilant vite, deviendra avec avantage

¹ Voir *Educateur* des 16 et 23 juin et du 15 septembre.

journaliste, diplomate, médecin, instituteur ou professeur, artiste, homme politique. Le type lent, sachant se concentrer, sera voué aux activités scientifiques. Les deux qualités ne s'excluent pas absolument. On peut améliorer sa qualité d'attention et de concentration, la diriger vers un ou plusieurs domaines. Les aides à la mémoire, les uns les trouvent dans les notions acquises, les autres dans leur tendance à penser beaucoup et à exprimer intérieurement leur pensée ; les uns entendent mentalement ce qu'il faut retenir, les autres le voient écrit, imprimé, d'autres enfin l'articulent en pensée, leur musculature s'y associe. De là les types acoustique, visuel, moteur, et leurs multiples combinaisons. De là aussi l'infinie variété des procédés d'étude.

Ce sont précisément ces multiples combinaisons d'aptitudes qui mettent les maîtres en garde contre un parage de leurs élèves en groupes étanches. Ils préfèrent les instruire des divers procédés qui sont à leur disposition, en comptant que leur instinct leur fera choisir celui qui convient à leur cas. Mais cette liberté les arme-t-elle suffisamment pour l'étude ? Meumann le conteste. « L'enseignement scolaire, écrit-il, devrait être complété par des exercices formels que le plan d'étude ne connaît pas. Les expériences que nous faisons au laboratoire de psychologie pour apprécier la formation intellectuelle des adultes, nous montrent quelles énormes lacunes la formation scolaire présente en mettant toujours l'accent sur des buts d'étude purement matériels. Quand, à l'Université, des étudiants doivent d'abord apprendre à bien voir et à bien entendre ; quand ils savent à peine ce dont leur mémoire mécanique est capable ; quand ils ont encore à se rendre compte par l'expérience de l'importance de l'exactitude et de la vérité de ce qu'ils énoncent ; quand nous remarquons combien peu de jeunes gens de plus de 20 ans ont appris à compenser les unes par les autres leurs aptitudes élémentaires diverses, le côté formel de notre culture scolaire nous apparaît comme bien éloigné de ce qu'exigeraient la science et la vie pratique. C'est ainsi que s'expliquent les succès de certains maîtres fondant leur enseignement sur la mémorisation pure et simple, succès obtenu en dépit de grosses erreurs psychologiques, et qui leur valent malgré cela de nombreuses approbations. La mémoire de l'élève d'aujourd'hui est précisément négligée du point de vue formel, et un mauvais exercice de cette faculté a toujours plus de succès que pas d'exercice du tout. »

Ces lignes ont été écrites en 1912. Nous laissons à nos lecteurs le soin de déterminer si l'école a évolué dès lors, et dans quel sens. Certaines appréciations que nous avons lues ou entendues émanant de professeurs d'Université au sujet de leurs étudiants, nous laissent pressentir que l'école secondaire, pour sa part, en est sensiblement au même point qu'il y a un demi-siècle dans la place qu'elle donne à l'éducation des aptitudes.

Comment se manifeste le rôle de la mémoire en relation avec nos dispositions innées ? Nous avons tous, suivant les cas, deux formes de pensée, deux manières de nous présenter faits, choses et idées : a) en images concrètes d'impressions antérieures (objets, personnes, scènes

vécues) ; b) en mots ou en paroles « intérieures ». La pensée en paroles est opposée au souvenir en images ; elle suit la logique d'un discours, d'une discussion avec un interlocuteur, de l'énoncé d'un jugement. Chez les artistes, par exemple, la pensée en images est prédominante ; chez les savants, c'est la pensée exprimée en paroles. C'est là la source d'innombrables types mentaux : purs visuels, purs auditifs, purs abstraits de pensée et d'expression, et leur combinaison à l'infini. Cette diversité se manifeste dans les relations des hommes entre eux, dans le souvenir qu'ils ont de ces relations (physionomie, gestes, vêtements, voix, paroles, actes, etc.) dans les jugements qu'ils portent les uns sur les autres, dans le souvenir qu'ils conservent des paroles prononcées (exact, incomplet, erroné). Ils pensent différemment, transposent leurs souvenirs à leur manière propre.

Les types de mémoire sont pour la plupart combinés, avec prédominance de l'élément visuel, sauf chez les penseurs abstraits purs. Quand vous pensez à une personne que vous connaissez bien, est-ce que vous la voyez immobile ? L'entendez-vous parler ? La voyez-vous marcher ou agir ? ou tous les trois ? Cela détermine votre type : visuel, acoustique, moteur, ou combiné. Il y a intérêt à déterminer quel élément prédomine chez les écoliers ; dans une classe, par exemple, on a trouvé 45 % de visuels, 25 % d'acoustiques et 30 % de moteurs. Peut-on accentuer l'un de ces éléments par l'éducation ? Certainement, répond Meumann. C'est ainsi que l'usage constant de la lecture et de l'écriture combinées accentue l'élément visuel et donne l'habitude de se représenter les mots écrits en influençant l'orthographe.

Dans l'étude d'un sujet, quelle que soit la branche dont il relève, quatre choses entrent en considération : le temps, le travail, les forces nécessaires, puis les associations qui feront durer le souvenir. La question se pose de la somme de matière qui peut être « absorbée » à la fois. Soit un texte à mémoriser ; s'il est d'une certaine longueur, tout le monde le divisera en fragments et en fera ensuite la soudure. Mais Meumann affirme, sur la foi de nombreuses expériences, qu'il est avantageux de faire un bloc du tout. Nous n'approfondirons pas ce point, attendu que tout dépend du volume et ce tout, des associations qui peuvent faciliter le souvenir, et de l'âge de l'élève. On admet généralement, ainsi que le fait Duhamel, que l'enfant apprend plus vite que l'adulte. Meumann estime que c'est une erreur ; par contre, l'enfant retient mieux que l'adulte ce qu'il a vraiment appris, particulièrement entre 10 et 14 ans ; mais il se fatigue plus vite, est plus distrait, se concentre plus difficilement.

Toute étude a un côté mécanique, qui consiste à imprimer dans la mémoire une somme déterminée de savoir. Plus cet objet d'étude est maîtrisé, donc non seulement compris et senti, mais assimilé, mémorisé, apte à être reproduit sous une forme ou une autre, plus cette mémorisation a exigé de répétition attentive. Moins l'objet d'étude offre de points d'association avec d'autres déjà assimilés, plus il exige de répétition. Si l'on veut faire revivre en soi un point de savoir, il doit y avoir eu antérieurement un moment d'assimilation mécanique.

L'adulte renonce à cet effort trop scolaire. Il est prouvé par de nombreuses observations que l'écolier s'y soumet volontiers jusqu'à la 14^{me} année, mais que dès ce moment il s'en tient de plus en plus au procédé de l'adulte : mémorisation par association avec le savoir antérieur.

Dans l'économie du temps et des forces, la rapidité du travail paraît favorable à première vue, mais nous avons vu que l'oubli se manifeste alors plus tôt. C'est pourquoi il vaut mieux travailler un peu plus lentement, pour retenir mieux et plus longtemps. Laissons donc à l'élève le temps nécessaire pour une assimilation durable.

Qu'en est-il de la répétition de la matière étudiée, requise dans beaucoup de classes à intervalles plus ou moins longs ? Meumann l'exige. Elle se justifie en effet pour certaines branches, géographie et histoire, par exemple, dont les différents chapitres sont indépendants les uns des autres. Mais pour celles qui permettent un enchaînement continu du savoir et sa transformation en pouvoir d'expression ou de technique, la répétition des connaissances acquises se fait automatiquement par leur utilisation constante dans l'acquisition de connaissances nouvelles. Dans l'étude d'une langue, la grammaire acquise est soumise à une application toujours renouvelée, et les mots d'abord entre-vus doivent être réintroduits dans les exercices subséquents de façon à passer du stade passif, où ils étaient d'abord, au stade actif quand ils sont à disposition pour l'expression des idées. Répétition en quelque sorte inconsciente, ce qui lui enlève tout caractère fastidieux.

Il y a, dans la pratique scolaire, une foule de points qui paraissent étrangers aux psychologues expérimentaux, parce qu'ils ne sont pas chaque jour en contact avec le travail tel qu'il se présente à l'enseignant. Absorbés dans leur technique propre, ils perdent de vue la vie de l'étude telle qu'elle se manifeste dans nos classes. Meumann n'échappe pas à ce travers. Par contre, il nous rend attentifs à la différence de procédés qui s'imposent à l'élève ou à l'étudiant suivant leur tournure d'esprit. Pour les uns, l'attention se porte sur la forme de ce qu'il faut retenir, pour les autres exclusivement sur le sens. Les uns concrétisent dans leur cerveau les faits, les choses, les idées ; ils les voient en pensée ; les autres portent leur attention sur leur enchaînement logique. Les uns envisagent le tout comme un tout, dont ils considèrent ensuite les parties ; les autres voient d'abord les parties, qu'ils rassemblent en un tout. Les uns travaillent synthétiquement ; les autres procèdent par analyse. Les uns appellent au secours de la mémoire toutes sortes de notions étrangères à la matière à retenir ; les autres s'en tiennent strictement à elle.

Pour montrer ce que devient la mémoire sans l'attention, Meumann rapporte ce qui suit : « J'ai demandé à un certain nombre d'étudiants quel était le dessin de la tapisserie de leur chambre, s'ils pourraient décrire les clefs qu'ils emploient journallement, combien de marches d'escalier ils gravissaient jusqu'à l'auditoire, s'ils pouvaient nommer les maisons devant lesquelles ils passent chaque jour, décrire ou dessiner les clochers des principales églises de la ville ou la ligne des montagnes visibles de leur fenêtre, si le chiffre 4 de leur montre était romain ou

arabe, ou autres choses semblables. Pour toutes ces questions, j'ai reçu des réponses très imprécises ou complètement fausses. Cela prouve que notre mémoire ne retient pas des impressions que nous percevons des centaines de fois. Et par conséquent aussi que ce n'est pas la répétition seule qui entraîne la mémorisation, mais que, dans la règle, nous ne retenons que ce à quoi nous prêtons une attention soutenue avec l'intention de le garder dans notre mémoire.»

Nous ajouterons qu'il est très heureux qu'il en soit ainsi : la multiplicité des souvenirs est sans importance, leur qualité seule importe. Mais l'expérience de Meumann montre du même coup l'absurdité du procédé primitif encore trop souvent en usage dans certaines classes : la copie imposée 20 ou (hélas !) 50 fois d'un mot ou d'une phrase dont on pense imprimer la forme ou le sens dans la mémoire par ce moyen !

L'école peut-elle contribuer à l'amélioration de la mémoire ? Oui, répond Meumann, mais pas en laissant l'élève se débrouiller seul dans ce qu'il doit apprendre ; il y perd trop de temps et de peine. Il doit être initié à un emploi rationnel de sa mémoire. Il faut lui montrer quels moyens sont à sa disposition pour cela, ceux qui sont valables pour tous et ceux qui dépendent de sa qualité spéciale de mémoire. Meumann voudrait voir le maître consacrer quelques instants à la détermination du type de mémoire de chacun de ses élèves au début de l'année scolaire, en contrôlant le temps nécessaire à chacun pour retenir en mémorisation immédiate quelques notions présentées de façon à impressionner l'ouïe, la vue et le sens moteur. Il constituerait ainsi des groupes de travail sur la base des types de mémoire. Ce système serait défendable si le type de mémoire déterminait du même coup le niveau d'intelligence et la nature des intérêts qui président à la formation d'équipes de travail dans l'éducation nouvelle. D'autre part, les types exclusifs de mémoire sont l'exception ; presque tous participent à des degrés divers aux trois tendances principales. Il suffit que l'enseignement collectif tienne compte de leurs besoins respectifs. Si un élève manifeste nettement un type exclusif de mémoire, il est temps de lui conseiller des procédés de mémorisation conformes à son cas.

Des observations de Meumann, Binet et d'autres, il résulte que la mémoire abandonnée à elle-même ne progresse que peu de 8 à 14 ans et reste égale entre 14 et 20 ans, avec léger progrès. L'école contribue généralement peu à la développer à cause du nombre et du désordre des notions ; c'est pourquoi Meumann estime nécessaires des exercices systématiques pour cela. Ils ont pour avantage, à son avis, de rendre l'élève attentif à sa forme de mémoire, à ses pouvoirs ; il lui font désirer et rechercher une technique facilitant son travail, augmentant son attention et sa faculté de concentration. Cette technique trouvée, le progrès de la mémoire s'affirme et Meumann l'estime possible pour l'adulte jusqu'à l'âge de 40 ans ; dès lors, il y a régression.

Pour l'usage de la mémoire, le rôle de la volonté et de l'intelligence est énorme. L'intelligence perçoit les défauts, en recherchant les causes, note en quoi consistent les lacunes et ce qui peut les prévenir ; elle élimine le savoir inutile ; elle voit ce qui peut aider le souvenir et met

à contribution tous les adjuvants possibles. Elle résume et classe ce qui doit l'être. Elle établit des fiches, des fiches mentales aussi, des points d'association auxquels la mémoire recourt en cas de besoin. Elle ne renonce jamais à la lutte nécessaire ; la volonté la soutient. Grâce à elle, si la mémoire naturelle ne peut être augmentée, elle peut être **adaptée, organisée**, et doubler ou tripler ainsi son efficacité.

Meumann a été l'un des pionniers de la pédagogie expérimentale, mais il l'a été comme agent de la « Lernschule », recherchant l'enrichissement de l'esprit par une technique de la mémoire économisant le temps et les forces. On est, avec lui, devant la leçon à apprendre, le texte à mémoriser en vue d'une interrogation ou d'un examen à subir. S'il en appelle à l'intelligence et à la volonté, il ne donne pas à l'intérêt la place éminente qu'exige l'éducation nouvelle. Il n'ignore pas les besoins de l'enfant, mais le suppose a priori consentant aux efforts qu'on exige de lui. Il ne semble pas avoir éprouvé le besoin d'une école « fonctionnelle », ou du moins il ne la voit possible que pour l'élève initié à l'emploi rationnel de sa mémoire. Il veut lui procurer les satisfactions du savoir, sans qu'il juge nécessaire de nous dire à quelles fins.

Je viens de relire une fois encore les thèses du rapport du Congrès S. P. R. de 1950. La mise en regard de ces deux ouvrages nous situe dans deux mondes non pas opposés, mais différents. L'éducation, disait le rapport, est à la fois esprit et techniques, celles-ci étant au service de l'esprit. Meumann établit une technique de la mémoire, mais sans préciser qu'elle puisse servir à autre chose qu'à insérer la matière scolaire dans le souvenir. On ne se contentera plus de ce but restreint, mais on ne peut pas faire fi d'efforts destinés à rendre l'étude moins lourde, mieux ordonnée, plus sereine en définitive. Certes, l'école n'est plus seulement celle des leçons à apprendre et à réciter ; mais si ses moyens d'action se sont modifiés et si ses buts se sont élargis, elle entend tout de même que l'élève qui la quitte possède un ensemble de connaissances et de techniques qu'il n'aura pu acquérir et ne pourra pas conserver sans un usage intelligent de sa mémoire.

Ernest Briod.

ENQUÊTE SUR LA GÉOGRAPHIE ET APPRÉCIATION DU TRAVAIL SCOLAIRE

Enquête sur la géographie. — Tous les titulaires des classes genevoises de 6^{me} et 7^{me} primaires et 7^{me} du Collège ont reçu il y a 15 jours la mission de collaborer à l'enquête sur les connaissances géographiques enseignées à nos écoliers au cours de l'année scolaire précédente.

Il est heureux de constater à cette occasion :

1. Qu'il ne s'agissait pas d'une épreuve comme les autres.
2. Que c'est un collègue qualifié, Dessoulavy, qui l'a élaborée et expérimentée dans quelques classes avant de nous la soumettre.

3. Que nous avons été invités (sans obligation) à corriger cette épreuve à notre manière et à lui attribuer une note d'après le barème que nous aurions établi et justifié.

Je crois que tout maître consulté, qui aime son métier, non seulement en artiste, mais aussi en technicien, ne peut que se réjouir de cette invitation courtoise à dire ce qu'il pense dans un domaine assez délicat — chasse trop souvent gardée des spécialistes.

Une telle enquête, ne viserait-elle qu'à cela, n'est pas inutile. Mais son but est de mesurer le rendement de l'enseignement de la géographie suisse chez nos écoliers.

On mesure ce dernier, pour un groupe donné, par le rapport de la moyenne des points obtenus à la cote maximale. Si cet indice de rendement atteint ou dépasse 75 %, on considère les notions enseignées comme acquises. Ce sera vraisemblablement le cas pour l'épreuve de 6^{me}, non pour celle de 7^{me}. Mais est-on bien sûr qu'on mesure le degré d'acquisition des connaissances, par une enquête de ce genre, plutôt que la mémoire et la compréhension des élèves dans un cas particulier? Je pose la question à nos psychologues.

Appréciation du travail scolaire. — Personnellement, je me suis toujours demandé :

1. Pourquoi nous enseigne-t-on dans les cours de stage la technique des tests comme étant la seule façon rationnelle d'apprécier objectivement les travaux scolaires, alors qu'on ne nous l'impose pas dans la pratique de nos classes et qu'on ne l'applique qu'approximativement dans l'étalonnage des épreuves officielles ?
2. Pourquoi nous laisse-t-on livré à l'arbitraire des notes scolaires attribuées d'après les seuls critères subjectif, alors que le problème de l'appréciation objective du travail scolaire est résolu, qu'il a été mis au point expérimentalement et que la méthode qui en résulte est simple, pratique et scientifique ?
3. Pourquoi le corps enseignant ne prendrait-il pas la chose en mains et n'exigerait-il pas qu'on lui fournisse des outils dignes, non de l'âge de la pierre, mais du XX^e siècle ? Il pourrait ainsi — la question des notes une fois pour toute réglée et classée — s'adonner à l'essentiel de sa tâche, qui n'est pas de moissonner des chiffres pour ses élèves et leurs parents, mais de semer et de cultiver, d'une part, de récolter le fruit de son travail et d'en contrôler le rendement d'autre part.

Ceci dit — et il le fallait pour que les adversaires des notes scolaires sachent que supprimer une difficulté n'est pas la résoudre — je vais montrer comment on peut, objectivement, répondre à la demande de Dessoulavy, en considérant les résultats bruts obtenus par les élèves d'une classe quelconque soumise à l'épreuve de 6^{me}, par exemple.

Le procédé traditionnel repose sur la convention suivante :

Les notes sont proportionnelles au rendement individuel de l'épreuve.

Notre échelle 6-0 comportant 6 intervalles, nous avons donc entre

le rendement, l'épreuve de géographie de 6^{me} (56 points) et les notes arithmétiques, les correspondances suivantes :

| | | | | | | |
|---------------|--------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Rendement | 100-84 | 83-67 | 66-50 | 49-34 | 33-17 | 16-0 % |
| Points | 56-47 | 46-38 | 37-28 | 27-19 | 18-10 | 9-0 % |
| Notes arithm. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 0 |

Et le barème s'établira ainsi, en considérant les notes entières comme des valeurs approchées à 1/2 unité près des notes arithmétiques :

| | | | | | | | |
|-----------------|-------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Points | 56-51 | 50-42 | 41-33 | 32-24 | 23-14 | 13-5 | 4-0 |
| Notes arith. | 6-5,5 | 5,4-4,5 | 4,4-3,5 | 3,4-2,5 | 2,4-1,5 | 1,4-0,5 | 0,4-0 |
| Notes scolaires | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

Cette manière de faire semble d'une logique et d'une justice impeccables.

Qu'en est-il en réalité ? Par définition, on considère les notes 6 à 3 comme suffisantes, les notes 2 à 0 comme insuffisantes. Or, comment prouver que les normes correspondantes de l'épreuve 56-24 et 23 à 0 ont cette signification-là ? Seule l'expérience peut nous éclairer, à l'aide d'un critère qui permette de trancher la question : *étant donné les résultats d'un groupe d'enfants, à partir de quel résultat peut-on déclarer qu'il y a insuffisance ?* Autrement dit, où faut-il faire passer la limite entre la suffisance et l'insuffisance ? La pédagogie expérimentale répond à cette question d'une manière précise et irréfutable, par le critère suivant : *L'épreuve étant jugée normale si les 3/4 des élèves ont répondu correctement aux 2/3 des questions au moins, la limite entre la dernière note suffisante et la première note suffisante doit passer par le résultat de l'élève classé 75 sur 100.* Pourquoi 75 ? Des considérations d'ordre statistique en rapport avec la distribution de Gauss l'établissent mathématiquement — affirmation qui doit nous suffire dans cet article.

La clé du problème nous est ainsi donnée : c'est au résultat $56 \times \frac{2}{3} = 37$ points qu'on fera passer la limite entre le 3 et le 2 et non plus au point 24, comme le voudrait la tradition ! La distribution des autres notes est moins importante. En attendant les résultats de l'ensemble, on peut adopter un barème provisoire tel que :

| | | | | | | | |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| Points | 56-52 | 51-47 | 46-42 | 41-37 | 36-24 | 23-12 | 11-0 |
| Notes scol. | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

C'est tout ce qu'un maître peut proposer de rationnel, dans l'hypothèse où l'épreuve qui lui a été soumise a été reconnue adéquate par un essai préalable dans une ou plusieurs classes dites normales. Pour connaître le barème définitif, il faut posséder les résultats de tous les élèves de 6^e. Alors seulement l'épreuve pourra être déclarée difficile, facile ou normale et son étalonnage effectué, d'après la correspondance conventionnelle suivante :

| | | | | | | | |
|-----------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Rangs sur 100 | 1-15 | 16-35 | 36-60 | 61-75 | 76-85 | 86-95 | 96-100 |
| Notes scolaires | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

Les points correspondant aux rangs sur 100 seront donnés par le dépouillement de tous les questionnaires et l'analyse statistique des résultats.

A titre d'exemple, mes 3 élèves de 6e, ayant obtenu les résultats $A = 44$, $B = 42$, $C = 27$, mériteraient, d'après

- 1) le barème traditionnel : A et $B : 5$, $C : 3$;
- 2) le barème rationnel provisoire : A et $B : 4$, $C : 2$.

Constatation. — En supposant que l'épreuve soit normale, l'appréciation par la notation proportionnelle au rendement n'est pas assez sévère. On considère comme suffisants beaucoup d'écoliers qui ne le sont pas et c'est ce qui explique, à mon avis, la peine qu'ont certains d'entre eux à suivre l'enseignement du degré dans lequel ils ont été promus, d'après un jugement trop favorable dû à la façon simpliste, admise partout, d'attribuer les notes scolaires. A quoi la théorie sert-elle si elle ne régit pas la pratique ?

E. Fiorina.

BIBLIOGRAPHIE

Rencontre, numéro double, 9—10.

La Revue « Rencontre » consacre son numéro spécial d'été à une recherche rigoureuse et nouvelle sur les possibilités d'une expression littéraire suisse.

Partant d'un point de vue courageusement engagé dans l'actualité suisse, elle tente de faire le point et de sonder les conditions présentes de la littérature de notre pays.

Cette enquête s'appuie sur de nombreux textes et inédits d'auteurs romands et suisses allemands. Georges Haldas et Yves Velan présentent la partie suisse romande, Michel Dentan la partie suisse allemande.

Il faut lire ce document important.

M. C.

Linoléum - Tapis

Parquet-liège Sols en caoutchouc



P. König & Cie.

LAUSANNE

Galleries Ste-Luce - Petit-Chêne - Téléphone 22 55 41

1 h. 30 des Avants
Alt. 1526 m.

COL DE JAMAN

2 heures de Caux
Tél. 6 41 69

Magnifique but de courses pour écoles et sociétés

Restaurant Manoïre ouvert toute l'année - Grand dortoir

Arrangements spéciaux pour écoles et sociétés

P. ROUILLER

L'Application des méthodes actives

à l'enseignement du calcul et de la lecture vous sera facilitée par l'emploi du matériel Schubiger, conçu et éprouvé par des pédagogues expérimentés.

Demandez-en le catalogue, il vous sera envoyé gratuitement.



FRANZ SCHUBIGER WINTERTHOUR

Lait Guigoz



digestion facile, sécurité,
valeur nutritive adaptée
aux besoins du nourrisson,
régularité — tous les éléments
pour assurer à l'enfant
une pleine santé.

En vente dans les pharmacies
et drogueries

E. RITZMANN & FILS, PRILLY 42 route de Cossonay
TÉLÉPH. 24.82.97

Fabrique de mobilier scolaire vaudois réglable

Modèle déposé: 78.006 - Demandez offres et renseignements



MACK Papetier du Dôme
est installé définitivement

1, RUE ENNING

LAUSANNE

TÉL. 22.06.55

6 Bibliothèque
Nationale Suisse
B e r n e

J. A. - Montreux



CROQUIS DE BIOLOGIE

en cartables :

LE CORPS HUMAIN ZOOLOGIE BOTANIQUE

Fr. 6.—

Fr. 5.—

Fr. 4.—

en feuilles détachées 10 à 5 cent.

F. FISCHER ZURICH 6

Turnerstr. 14

Pianos occasions

Grand choix à l'état de neuf avec
garantie

E. KRAEGE

ACCORDEUR RÉPARATEUR SPÉCIALISTE

Avenue Ruchonnet 5
à 100 mètres Gare C. F. F.
LAUSANNE Tél. 22 17 15

HENNIEZ LITHINÉE

EAU DIGESTIVE

DIEU • HUMANITÉ • PATRIE

ÉDUCATEUR

ET BULLETIN CORPORATIF

ORGANE HEBDOMADAIRE
DE LA SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE
DE LA SUISSE ROMANDE

Rédacteurs responsables

Educateur : André Chabloz, Lausanne, Clochetons 9

Bulletin : G. Willemin, Case postale 3, Genève-Cornavin

Administration, abonnements et annonces

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux, place du Marché 7, téléphone 6 27 98

Chèques postaux II b 379

Prix de l'abonnement annuel : Suisse Fr. 10.50 ; Etranger Fr. 14.—

Supplément trimestriel : Bulletin bibliographique

FILMS

D'ENSEIGNEMENT LAROUSSE

Les Maîtres donneront le maximum de vie et d'efficacité à leurs cours s'ils emploient les films et appareils Larousse pour projection fixe, **même en salle claire**. Plus de 350 films parus.

Demandez catalogue et démonstration à l'agent exclusif pour la Suisse

LIBRAIRIE MELISA

Messageries du Livre S. A.

3, avenue du Théâtre - Tél. 22 36 09

LAUSANNE

A la
Librairie Coopérative
La Chaux-de-Fonds
Le Locle

Tous les livres

A l'enseigne de la
Lampe Eternelle

vous trouverez toujours
un cadre accueillant



Un bon vin
et des spécialités au fromage

E. PAUTEX

Caroline 1

Lausanne

Je cherche pour mon fils âgé de
15 ans, afin qu'il puisse se perfec-
tionner dans la langue française
une place de pensionnaire

dans famille

de la Suisse romande, de préféren-
ce famille où il y a un fils du mê-
me âge. Offres avec détails et
prix sont à adresser sous chiffre
Ec 16047 Z à **Publicitas, Zürich**
1. Traitement de famille exigé.

La Banque Cantonale Vaudoise

à Lausanne ou ses agences dans le canton, reçoit
les dépôts de sa clientèle et voue toute son atten-
tion aux affaires qui lui sont confiées.