

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **64 (1928)**

Heft 5

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

L'ÉDUCATEUR

DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

SOMMAIRE : P. HENCHOZ : *A propos de l'établissement de l'horaire hebdomadaire.* — A. DESCŒUDRES : *L'école et la famille. — Vérité et mensonge.* — PARTIE PRATIQUE : P. ROUSSEIL : *Quand vous aurez quitté l'école.* — P. HENCHOZ : *Un essai de concentration en application du principe des centres d'intérêt : Le jardin d'agrément.* — BIBLIOGRAPHIE.

A PROPOS DE L'ÉTABLISSEMENT DE L'HORAIRE HEBDOMADAIRE

La question du tableau des leçons a été envisagée à maintes reprises ; elle a donné lieu à plusieurs études consciencieuses et solidement raisonnées, publiées dans les journaux pédagogiques ou dans des rapports spéciaux. Peut-on dire qu'elle est résolue ? Ne semble-t-il pas, au contraire, qu'elle est insoluble, tant il existe encore d'opinions différentes sur ce point ?

Il suffirait de collectionner et de consulter les tableaux en usage aujourd'hui dans nos écoles seulement pour se faire une idée de cette incroyable diversité. Autant de maîtres, autant de tableaux variés ; et, parfois chaque année un tableau renouvelé. Si l'on pouvait réunir cette collection depuis vingt ans, on serait stupéfié en présence du flottement et du manque d'esprit de suite que la plupart de ces documents révéleraient... Indice d'une recherche constante du progrès ? Sans doute, dans une certaine mesure. Mais aussi méconnaissance de certains principes intangibles, qui seuls peuvent maintenir une certaine fixité dans les méthodes et dans le travail. A cet égard, les maîtres routiniers, intelligemment routiniers, sont, peut-être, plus près de la vérité pédagogique que les versatiles qui croient bien faire d'introduire dans le plan de leur travail toutes les suggestions que leur apportent les journaux professionnels et les discussions des conférences.

Quoi qu'il en soit, on pourrait faire une enquête des plus intéressantes en demandant à chaque maître une courte justification de son tableau-horaire avec l'indication des avantages particuliers qu'il lui a reconnus. Quel est l'emploi le plus rationnel de la journée

à l'école, et y a-t-il un plan d'organisation du travail qui soit plus rationnel que d'autres ?

Dans son rapport présenté à la XVIII^e Conférence des inspecteurs scolaires, M. Ernest Savary a traité cette question de main de maître au point de vue spécial de la fatigue intellectuelle. S'appuyant sur les expériences faites par les psychologues et les siennes propres, il démontre que l'horaire des leçons ne peut être bon que s'il tient compte à la fois du processus de la fatigue chez l'enfant et du coefficient ponogénique des différentes branches. Il préconise avec raison de régler la durée des leçons d'après la capacité d'attention des écoliers et de fixer cette durée entre quarante et cinquante minutes. Il rappelle que les heures de la matinée sont les plus fécondes et que certains pays ont établi leurs règlements scolaires de telle manière que les classes soient tenues uniquement le matin. Il estime préférable que les mêmes leçons soient, autant que possible, données chaque jour à la même heure, l'enfant profitant de l'habitude acquise qui devient ainsi un entraîneur de premier ordre. Contrairement à l'opinion courante qui croit que les meilleures heures pour la facilité du travail sont la première et la deuxième, M. Savary indique plutôt dans ses conclusions la deuxième et la troisième heures comme les plus favorables au travail intellectuel. C'est pourquoi il propose de placer au commencement ou au milieu de la matinée les leçons de mathématiques, de rédaction, de dictées et d'exercices orthographiques, de grammaire, d'histoire et d'instruction civique, et d'une façon générale tous les travaux qui présentent un caractère de nouveauté pour les enfants. Ces principes, étayés par les expériences des psychologues et la pratique raisonnée des maîtres, peuvent être considérés comme admis dans leur ensemble. Ce sont des lois qu'il n'est permis ni d'ignorer ni d'éluder. Mais en éducation, plus encore qu'en politique, les lois doivent être appliquées avec beaucoup de souplesse et un sens psychologique toujours en éveil.

Ainsi la question de l'automatisme du travail qui est devenu une habitude et qui n'exige qu'une très faible tension d'esprit, doit également intervenir dans la discussion de l'horaire des leçons. Ces activités que je n'hésite pas à qualifier de bienfaisantes parce qu'elles offrent des occasions de détente et de repos, doivent aussi occuper une large place dans le plan de la journée. Je crois que nous l'avons un peu trop oublié et qu'il ne faudrait pas proscrire les copies machinales qui sont un excellent moyen d'arriver avec le minimum de fatigue à l'automatisme dans l'orthographe et aussi dans la cor-

rection du style. Ici, comme dans tout l'enseignement, l'idéal n'est pas de proscrire, mais plutôt d'user de tous les moyens utiles avec mesure. Même remarque avec le coefficient ponogénique propre à chaque branche. Ce coefficient est très variable et difficile à apprécier, car une leçon sur le même sujet, donnée par des maîtres de tempérament pédagogique opposé, peut fort bien amener chez les élèves de l'un une fatigue sérieuse, tandis qu'elle sera pour la classe de l'autre un repos. Ainsi les questions de méthode ont également une importance très grande dans cette question de la fatigue intellectuelle ; et tel qui croirait satisfaire à toutes les exigences des lois psychologiques sur ce point en échelonnant les branches au long de la journée d'après leur coefficient ponogénique, pourrait en fin de compte, se trouver dans l'obligation de constater que son savant dosage n'aboutit pas au résultat désiré. Ainsi *la fatigue intellectuelle n'est pas produite uniquement par la quantité, mais aussi par la nature du travail*. Et, ajouterai-je, *par l'organisation et les conditions d'exécution de ce travail*.

Dans l'établissement de nos tableaux des leçons, nous n'avons guère envisagé jusqu'ici que la *journée*, prise isolément, alors que l'entité naturelle pour le travail scolaire c'est la *semaine*. Il est donc de toute importance d'étudier également le meilleur mode de répartition des leçons au cours de cette période et de rechercher, comme cela a été fait pour les heures, quels sont les *bons* jours, — et les moindres — au point de vue de l'attention et de l'activité volontaires. Le rapport précité n'en parle pas expressément, mais les exemples de tableaux de leçons proposés dans l'appendice marquent une tendance à charger le programme des trois premiers jours et à alléger la tâche dès le jeudi après-midi. C'est logique et conforme aux observations que chacun peut faire. Cependant, comme pour la première heure de la journée, il n'est pas du tout prouvé que le premier jour de la semaine soit un bon jour. Je serais plutôt tenté, d'après mes propres expériences, de le classer dans les mauvais. Les causes en sont assez complexes et difficiles à déterminer exactement ; mais le fait est là. Nos écoliers, à l'instar de certains gens qui ont trop copieusement fêté le jour du repos, feraient volontiers le « bon lundi ». Il faut donc prêter une grande attention à ce que nous mettrons à l'ordre du jour pour débiter. Y entasser de l'arithmétique, une rédaction et de la grammaire à côté de l'histoire biblique, du dessin et du chant, me paraît excessif. — « Qui veut voyager loin, ménage sa monture. »

PAUL HENCHOZ.

L'ÉCOLE ET LA FAMILLE

Maintenant que ce sujet est plus que jamais au centre des préoccupations, je m'en voudrais de ne pas faire connaître à tous ceux de mes collègues qui lisent l'anglais la revue américaine *Children* dont chaque numéro publie un article de fond, suivi de questions, de cas à discuter et des points importants à retenir. C'est extrêmement pratique — je l'ai expérimenté — pour des réunions avec des parents pas du tout entraînés aux discussions pédagogiques.

Alice DESCOEUDRES.

Vérité et mensonge.

« Votre enfant examine votre sincérité. Si vous pouvez supporter l'épreuve de cet examen vous l'aidez à atteindre un haut niveau de véracité. »

Sidonie MATSNER GRUENBERG.

Quand David affirme que tous les hommes sont des menteurs, il va deux degrés trop loin. S'il avait dit que tous les hommes mentent, il n'aurait été qu'un degré trop loin. Et s'il s'était contenté de dire que tous les enfants mentent, il aurait été à une distance raisonnable de la vérité. Mais peut-être, après tout, était-ce ce qu'il voulait dire.

Beaucoup d'enfants mentent même avant de savoir parler. Je veux dire qu'un enfant intelligent apprend qu'il peut obtenir ce qu'il désire en proférant certains sons ou en accomplissant certains gestes produisant une impression contraire aux faits dans un cas donné. Si vous voulez vous pouvez dire que l'enfant « prétend » avoir mal quand il crie. Le bruit qu'il fait attire l'attention de sa mère qui vient, le caresse et rit avec lui. C'est peut-être la même sorte de bruit qu'il fait lorsqu'il a réellement mal. En tout cas, c'est le bruit qui attire sa mère, c'est là tout ce qui importe pour lui.

S'offusquer du « mensonge » de l'enfant dans ce cas, n'est ni très sensé, ni utile. L'enfant fait simplement ce qui lui a paru réussir dans le passé ; un certain bruit procure une certaine satisfaction. A mesure que l'enfant acquiert de l'expérience, il s'aperçoit que certains mots lui apportent ce qu'il désire ou ce qu'il aime ; qu'au contraire, certains autres mots ou groupes de mots lui apportent des privations ou des punitions. Il est intelligent. Il emploiera les mots qui lui apportent de la satisfaction et évitera ceux qui lui amènent des désagréments. Pouvez-vous l'en blâmer ?

A mesure qu'il apprend à devenir maître du langage, il devient capable de raconter ses observations et ses expériences. Quelques-unes des histoires qu'il vous sert sont tout à fait impossibles. Vous êtes tout à fait sûr qu'il n'est pas monté au haut du pommier, comme il le dit. Mais êtes-vous sûr qu'il n'a pas pu s'imaginer l'avoir fait ?

Vous savez parfaitement que les oiseaux et les papillons ne parlent pas comme vous. Mais êtes-vous sûr que l'enfant ne peut pas — en imagination — converser avec les oiseaux et les papillons ?

Chez le jeune enfant, au cours d'une journée, les images et les fantaisies naissent en aussi grand nombre que des sensations et des images réelles. Il lui faudra beaucoup de temps pour apprendre à distinguer le réel de l'imagi-

naire. Ce qu'il se rappelle peut être aussi vivant que ce qu'il voit et entend à un moment donné.

Le meilleur moyen d'aider l'enfant à sortir de cette confusion, c'est de reconnaître et d'accepter ses rêves et ses fantaisies et de les lui faire prendre pour ce qu'ils sont. Graduellement, il arrivera à les appeler par leur nom et à les reconnaître. Au contraire, il n'y aura rien à récolter que confusion et dissimulation si nous condamnons comme mensonge tout ce qui lui passe par l'esprit au cours de son enfance.

On évitera aussi de grandes difficultés en reconnaissant qu'il faut beaucoup de temps à l'enfant pour apprendre à s'exprimer exactement. Ceux qui sont plus avancés peuvent trouver amusant qu'il appelle une vache un cheval à cornes, mais la rectitude du langage ne provient que de l'expérience. C'est pourquoi l'enfant qui joue avec d'autres, qui joue avec des outils aussi bien qu'avec des jouets, qui prend contact avec la rude réalité des choses, apprend certaines choses plus vite que l'enfant rêveur qui reste inoccupé indéfiniment.

Ce ne sont pas seulement les noms de matières, d'objets et d'animaux, mais les adjectifs, les noms des qualités qui importent pour donner une juste idée de ce qui est dans l'esprit, ou de ce qui est venu par l'expérience journalière. Tout homme de loi sait que la plupart des gens sont de pauvres témoins de ce qu'ils viennent de voir ou d'entendre. Ce n'est pas qu'ils veuillent tromper, mais parce qu'ils exposent ce qu'ils ont vu ou entendu en un récit disant *ce qu'ils pensent qui est arrivé*, ou qu'ils adaptent leur notion de la convenance des choses ; ou bien encore parce qu'ils ne savent pas dire ce qu'ils pensent. Et beaucoup d'enfants ne savent pas rapporter ce qu'ils ont vu mieux que les adultes.

Cependant, dès le plus jeune âge, les mobiles jouent un rôle considérable. Une fois que l'enfant sait bien distinguer entre l'imagination et la réalité, une fois qu'il est capable de dire ce qu'il pense, il se sentira pressé de dénaturer les faits de façon honteuse ; et, à ce moment, nous devons apprendre à distinguer diverses formes de mensonges. Il vaut la peine de rechercher pourquoi un enfant dit « non » quand la vérité demande qu'il dise « oui ».

Le plus souvent ce qui pousse l'enfant à mentir c'est le désir de gagner un avantage ou une satisfaction et d'éviter une peine ou un ennui. Nier une faute est aussi « naturel » que de faire la grimace devant quelque chose de mauvais ; en effet, c'est presque la même action. C'est repousser quelque chose de désagréable. Ce mensonge-négation est donc naturel à l'enfant, et celui-ci doit apprendre pourquoi ce n'est pas bien de faire ainsi.

La vérité ne signifie rien par elle-même. La véracité est une vertu sociale et elle n'a de valeur que dans ses rapports avec d'autres personnes. Il est donc nécessaire que les rapports de l'enfant avec ses semblables lui apprennent à distinguer la vérité de témoignages ou vides de sens ou mensonges ; et il faut lui laisser le temps d'apprendre la valeur de la vérité et lui enseigner au prix de quels sacrifices on y atteint.

Si la crainte des punitions est le mobile du mensonge dans un cas donné,

il faut arriver à vaincre cette peur plutôt que d'insister sur l'horreur de la tromperie. Si l'enfant a appris à avoir une entière confiance dans la justice et la sympathie de ses parents il sera d'autant moins disposé à esquiver les conséquences que lui font craindre ses erreurs ou ses méfaits. L'enfant qui a appris à accepter les punitions et les privations comme la conséquence normale de ses fautes sera d'autant plus capable de surmonter la tentation de mentir pour se sortir de peine.

Ce qui montre clairement l'importance de posséder la confiance de l'enfant c'est le contraste si fréquent entre la loyauté d'un garçon envers ses camarades et sa tendance à tromper un maître. Il suit ce principe primitif qu'il faut être loyal envers ses amis et trompeur envers ses ennemis. Tout est permis en temps de guerre, pense-t-il, y compris la fraude et la tromperie.

De telles choses ne peuvent s'apprendre. L'enfant sait très bien quand la confiance est de mise et quand il doit se tenir sur ses gardes. A nous de lui inspirer la même confiance, la certitude qu'il trouvera la même amitié et la même sympathie auprès de ses parents et de ses maîtres qu'auprès de ses camarades. Il ne sert à rien de lui affirmer en paroles que tout ce que nous faisons est pour son bien, que sa mère est sa meilleure amie, que personne autant que son père ne se met en frais pour lui. Après tout, c'est l'expérience qui limite la vision de l'enfant et il doit se fier à ses sentiments : il est des gens qui font beaucoup pour lui mais qui lui rendent la vie fort désagréable ; tandis que d'autres n'en font pas autant peut-être, mais ne sont pas si gênants. On aime le bien-être et on hait les ennuis.

En dépit de nos meilleures intentions, comme amis et mentors de la jeunesse, il nous arrive facilement d'exciter son antagonisme, sa disposition à nous traiter en ennemis et partant à nous tromper.

Un petit garçon de dix ans rentre à la maison avec une collection de billes, plus qu'il n'en avait jamais eu de sa vie. Cela excite la curiosité — et peut-être les soupçons — de sa mère qui lui demande : « Où as-tu bien pu avoir autant de billes ? » Le ton et la question semblent une provocation. Au lieu de dire directement la vérité le garçon réplique : « Je les ai gagnées ». La mère doute qu'il ait pu en gagner autant au cours de sa partie de jeu, et de ses efforts pour découvrir la « vraie » explication résulte toute une soirée de plaidoyers, de menaces, de cajoleries de la part des parents et de vigoureux efforts de Georges pour s'en tenir à sa première affirmation. Après une mauvaise nuit pour tous trois et un déjeuner morne et silencieux, la mère fait une dernière tentative : « Maintenant, Georges, avant que papa se lève, dis-moi vite où tu as eu ces billes hier ! » — « Je les ai achetées pour vingt sous, » dit Georges en éclatant en pleurs.

Pourquoi ne l'a-t-il pas dit tout de suite ? Sa conscience n'avait pas à être troublée. Il n'avait rien à cacher. En fait, il était plutôt fier de son achat. Mais quelque chose dans la voix de sa mère lui avait fait sentir qu'il n'était pas sur un terrain solide. Il ne savait pas en quoi son récit serait blâmable, mais il était sûr que c'était dans autre chose que dans la vérité que reposait sa sécurité. Sans doute, un enfant ne devrait pas mentir en de telles circonstances,

c'est de la lâcheté ; fort bien, mais il est non moins certain qu'une mère ne devrait pas pousser son enfant à mentir ; c'est à la fois stupide et injuste.

Lorsqu'un enfant sent de l'amitié et de la sympathie pour un adulte, quand il apprécie cette amitié, il arrive à vaincre la tentation de rejeter loin de lui l'amère réalité et à admettre ses torts, de même qu'il vainc l'envie de recracher une médecine amère s'il sait qu'elle est bonne pour lui. L'amour de la vérité doit être acquis ; l'enfant n'y parvient pas en l'entendant vanter, en se faisant punir ou effrayer et en s'exerçant à éviter des mensonges directs. Il parvient à aimer la vérité comme Marc Twain à apprécier l'honnêteté. (« J'ai essayé des deux », disait-il.) Il vient à elle en découvrant la valeur de la confiance, de la foi dans la parole de ceux qu'il aime ou qu'il admire.

L'enfant dont on ne peut croire les dires parce qu'il a laissé ses désirs obscurcir sa vision ressemble au témoin adulte qui décrit ce qu'il doit avoir vu pour étayer ses conclusions.

L'essentiel n'est pas tant d'agir sur l'enfant par l'horreur du mensonge que de l'intéresser au travail manuel, à l'étude de la nature, à des échanges par lesquels ses sens puissent apprendre à distinguer entre ce qui est et ce qu'il serait bon qui fût.

Beaucoup d'enfants inventent des « contes » comme un moyen d'impressionner les autres par leur propre importance. Ils se vantent de leurs aventures merveilleuses, de leurs pouvoirs secrets, de leurs parents extraordinaires. N'ayant aucune supériorité réelle, ils recourent aux exagérations. Leurs improvisations ne représentent pas tant les choses qu'ils désirent que leur désir d'être dignes de considération. Ici encore, le remède ne consiste pas à faire l'éloge de la vérité ou à flétrir le mensonge, mais à aider l'enfant, d'abord à trouver dans le sport, les arts ou à l'école de meilleurs moyens d'impressionner favorablement ses semblables, puis à comprendre la valeur d'une parole à laquelle les gens puissent se fier implicitement.

Questions.

1. Est-il nécessaire d'apprendre à l'enfant à distinguer entre ce qui est vrai et ce qui ne l'est pas ?
2. A quel âge un enfant commence-t-il à mentir ?
3. Si on punit l'enfant chaque fois qu'il ment, apprendra-t-il à dire la vérité ?
4. Qu'est-ce qui engage tant d'enfants à dire des mensonges ?
5. Quel effet a l'attitude des adultes sur la manière dont les enfants apprécient la vérité ?
6. La tendance à exagérer peut-elle être vaincue ? Comment ?

Cas à discuter.

1. Un bébé de trois ans sait qu'il doit se laver les mains avant les repas. Mais il s'amuse si bien à se glisser qu'il n'arrive à table qu'au dernier moment. Il s'assied, en tenant ses mains bien fermées. Y-a-il une tromperie intentionnelle ? Que faut-il faire dans un cas de ce genre ?

2. Jimmy va au cirque. Quelques jours plus tard, il arrive à la maison et raconte les merveilles qu'il a accomplies au trapèze à sa leçon de gymnastique.

Sa description rappelle beaucoup plus les exploits des acrobates que ceux d'un enfant de six ans. Doit-il être puni pour ne pas dire la vérité ?

3. Marie a neuf ans. Marie devrait aller à sa leçon de piano après l'école, mais elle est rentrée à la maison, disant qu'elle s'est fait mal à la main et ne peut jouer. Une heure plus tard, elle joue à la balle avec ses petits amis, dans la rue. Sa mère au lieu de la punir pour avoir menti, examine la situation et change l'heure de la leçon de piano. Est-ce sage ou est-ce trop d'indulgence ?

4. Fred est un menteur, tout le monde le sait. Même son père l'appelle ainsi. Pourquoi est-ce tout à fait malheureux, même si Fred a menti ? Est-ce que cette appellation de menteur l'aidera à se débarrasser de son défaut ?

5. A la leçon de géographie, Jeanne admet tout de suite que si elle ne sait pas sa leçon c'est parce qu'elle est allée patiner et qu'elle s'est levée trop tard pour se préparer, mais à la leçon d'histoire, elle dit qu'elle a prêté son livre à une amie qui ne le lui a pas rendu. D'où vient cette différence d'attitude envers deux maîtres ?

6. John a douze ans. Sa mère lui répète constamment quel splendide travail elle attend de lui à l'école et comme elle-même et son père travaillaient bien. John est pris en flagrant délit de tromperie à une leçon de français et sa mère ne peut comprendre ce qui l'a conduit là.

7. Quand une glace vitrée a été cassée au gymnase, trois garçons différents étaient disposés à s'en accuser. Finalement on découvrit qu'aucun d'eux n'était coupable. Mais bien l'un de leurs camarades favoris. Est-ce que de tels faits se passent ordinairement chez des adolescents ?

8. Betty ne peut jamais raconter quelque chose exactement. Elle ne peut s'empêcher d'exagérer quand même elle reconnaît que c'est un tort. Quelles peuvent en être les raisons ?

Points importants à retenir.

1. La vérité doit être apprise par tous. Personne n'est de sa nature absolument véridique.

2. Les enfants peuvent devenir véridiques en apprenant à estimer la vérité.

3. La confusion sur le sens des mots, le fait de prendre l'imagination pour la réalité, conduisent à une apparence de mensonge.

4. Beaucoup d'enfants mentent pour éviter des désagréments ou des punitions.

5. La peur engendre le mensonge.

6. Pour aider un enfant à atteindre à la véracité, nous devons nous attaquer aux causes qui le font mentir.

7. Une attitude véridique, sympathique, compréhensive de la part des parents rend les enfants véridiques.

8. Il faut aider les enfants à trouver de la joie à dire la vérité.

(*Children*, Revue américaine pour parents, Novembre 1927.)

PARTIE PRATIQUE

QUAND VOUS AUREZ QUITTÉ L'ÉCOLE...

(Causerie sur l'apprentissage.)

I. — Vous allez presque tous à bicyclette, garçons ? — Oui, monsieur ! — Bien. Alors, vous savez ce qu'on fait à un *tournant dangereux*, quand un mur masque la route ? — On ralentit et on fait attention. — Et pourquoi donc ? — Parce qu'on ne sait pas ce qu'on trouvera devant soi...

Et nous voilà parti pour parler du *tournant* qui marque pour les adolescents le passage de la vie scolaire à la vie économique et professionnelle. Jusqu'ici, leurs parents ont pourvu à tous leurs besoins ; l'école leur a préparé la tâche quotidienne qu'ils ont accomplie avec plus ou moins de zèle et de sérieux ; comme sanction de leur travail, ils ont recueilli quelques bonnes ou quelques mauvaises notes. Bientôt tout changera pour eux ; c'est leur avenir tout entier qu'ils vont préparer. Que leur réserve demain ? Il s'agit pour eux de *réfléchir*, de *faire attention*, de ne pas prendre à la légère le *tournant* de leur existence.

II. — Vous vous rappelez, garçons, ce personnage de l'histoire biblique qui a laissé le souvenir d'un fameux insouciant ? — Esaü, monsieur. — Parfaitement, Esaü, qui avait vendu son droit d'aînesse, c'est-à-dire le meilleur de son héritage, contre... une assiette de soupe. Seulement, l'héritage, il ne devait l'avoir que *plus tard*, tandis que le plat de lentilles, il le voulait... — Tout de suite, monsieur ! — Savez-vous que beaucoup de jeunes gens sont en train de suivre, sans s'en douter, l'exemple d'Esaü ?...

Nous montrons alors, par un exemple concret, la condition du jeune homme qui, pour gagner *tout de suite* un minime salaire, s'engage comme petit commissionnaire, garçon de courses, manœuvre, etc. Il est rétribué d'emblée : deux francs, trois francs, puis cinq francs par jour, peut-être, si l'on est content de lui. Et lui de se croire un homme à dix-huit ans, avec ses cent vingt-cinq francs par mois, et de regarder de haut ses camarades entrés en apprentissage, qui ne reçoivent encore qu'une modeste gratification.

Mais les années passent. Le commissionnaire sans métier est devenu un manœuvre qui vend pour huit ou neuf francs par jour le meilleur de ses forces. Cela dure quinze ou vingt ans peut-être ; et encore y a-t-il les risques de chômage et de maladie, l'incertitude du pain quotidien. Et la condition empire à l'âge où les premiers signes du déclin se font sentir ; alors, c'est la vieillesse angoissante de l'homme qui se trouve sans ressources à la fin d'une vie d'incessant labeur. Il n'est sans doute pas utile de noircir le tableau à l'excès ; il ne faudrait pas décourager ceux qui *devront* accepter cette existence parce que les circonstances les contraignent à trouver tout de suite un gagne-pain. Il y a, tout au long de la vie, pour l'homme qui veut réellement s'élever, plus d'une issue à une telle situation.

En regard de cette carrière, vous esquissez celle de l'homme de métier qui fait normalement son chemin. Pendant deux à quatre ans d'apprentissage, il faut se résigner à travailler pour une minime rétribution, accepter les observations et les remontrances du patron, s'astreindre à suivre des cours et à passer un examen. Il faut, en un mot, *apprendre* le métier, et parfois cela ne

va pas sans peine. Puis, au sortir de l'apprentissage, il faut consacrer en général plusieurs années à se perfectionner, avant de pouvoir prétendre à une situation stable et avantageuse. Tout cela représente des sacrifices à faire par les parents et par le jeune homme. Cependant, en comparaison du manœuvre de tout à l'heure, sa position s'est déjà bien améliorée. La courbe de son salaire atteint assez vite celle de l'autre, la dépasse bientôt, et poursuit pendant plus longtemps une marche ascendante¹. A cet avantage s'en ajoutent d'autres, qui ne sont pas négligeables : travail plus varié, plus intéressant, susceptible de perfectionnements ; joie du bon ouvrier qui crée quelque chose autant par le travail de son intelligence que par celui de ses mains ; gagne-pain plus assuré, surtout en temps de crise, etc. Enfin, avec les années, lorsque les mains deviennent moins habiles, le bon ouvrier, devenu peut-être contremaître ou patron, possède encore les ressources de son expérience, qui a, elle aussi, sa valeur.

Ainsi nous montrons qu'il est imprudent, lorsqu'on peut faire autrement, de vendre pour un salaire parfois dérisoire, les meilleures années de sa jeunesse, qu'il faudrait consacrer à préparer son avenir tout entier.

III. Il ne suffit pas de vouloir apprendre un métier. Encore faut-il bien *choisir*. Ici, la difficulté dépasse en général les connaissances des jeunes gens. Il s'agit là d'une décision grave, puisqu'elle engage, dans la règle, toute la carrière du jeune homme, et qui mérite de sérieuses réflexions. On ne saurait l'entourer de trop de renseignements. C'est une inconcevable erreur que de s'en remettre au hasard, et d'attendre qu'il se présente une place quelconque dans n'importe quel métier. C'en est une autre aussi de se laisser influencer trop exclusivement par des raisons de camaraderie : rien de moins certain que le métier qui paraît convenir à tel de vos amis vous convienne à vous-même.

C'en est une encore que d'attacher une importance absolue à des goûts d'adolescent, qui sont souvent le résultat d'un engouement et encore sujets à maintes variations. Au fond, le choix d'une profession est chose délicate, où la raison et le cœur doivent avoir leur part, mais où le dernier mot doit rester au bon sens. Il faut se demander d'abord si l'on est qualifié pour retirer tout le profit possible de l'apprentissage dans tel ou tel métier ; si ce métier lui-même offre un gagne-pain relativement assuré ; si l'encombrement n'y est pas excessif ; si la place qu'on a en vue permet un apprentissage rationnel.

Il est impossible de donner, dans une brève causerie, des indications assez précises pour diriger le choix d'un certain nombre de jeunes gens à la fois. Tout au plus peut-on mettre en garde contre certaines professions encombrées, comme la plupart des emplois de commerce, la boulangerie, la cordonnerie, où il convient de ne s'engager qu'avec prudence. Mettre en garde aussi contre quelques professions réputées pour payer des salaires assez élevés (p. ex. : mécanicien-dentiste, photographe), mais qui ne peuvent employer que du personnel de premier ordre ; plus une profession apparaît lucrative, plus il convient de ne s'y engager qu'avec l'assurance de réussir. On peut signaler comme généralement dignes d'intérêt les professions pour lesquelles nous

¹ Voir dans la brochure de M. Stocker, signalée plus bas, un graphique suggestif, que les élèves comprennent sans peine.

sommes encore tributaires de l'étranger : métiers du bâtiment (maçon, gypcier-peintre, charpentier, menuisier, ferblantier) et du vêtement ; carrosserie et sellerie d'automobiles. Pour des détails plus précis, s'adresser aux offices d'orientation professionnelle.

IV. « Si un mensonge est répété par beaucoup de gens, devient-il pour cela une vérité ? » (Un exemple : si tout le monde s'accordait à dire que le soleil s'éteint pendant la nuit, cela deviendrait-il vrai ? Les élèves n'hésitent guère sur la réponse.) « Il y a, dans le domaine dont nous nous occupons, quelques mensonges — disons plutôt quelques erreurs — qu'une foule de gens répètent, et que vous entendrez à votre tour. Pensez alors qu'une erreur reste une erreur, même si beaucoup de gens la partagent. En voici deux ou trois contre lesquelles nous voudrions vous mettre en garde.

On en sait toujours assez, ou on est toujours assez intelligent pour pratiquer un métier. Il est vrai qu'on peut trouver, dans les métiers, un emploi utile, même pour des jeunes gens peu doués. Mais trop de gens qui se basent sur cette redite s'imaginent que l'instruction et l'intelligence ne jouent qu'un rôle secondaire dans les métiers manuels, et que c'est déchoir pour un jeune homme de bonne éducation de s'y vouer. Trop d'apprentis se figurent que le métier qu'on leur enseigne est avant tout affaire d'habileté manuelle, et négligent d'exercer leur intelligence et d'accroître leur savoir. Pensez cependant à la variété des questions que doit résoudre un bon ouvrier d'abord, un contre-maître et surtout un patron (questions techniques : progrès à réaliser et à suivre, travaux nouveaux ; questions commerciales : prix de revient, débouchés, extension de la clientèle ; questions de droit : poursuites, responsabilités, etc.) et dites-moi si un homme intelligent et cultivé n'a pas un grand avantage sur ses concurrents. Pensez qu'un métier s'apprend autant par l'observation et par la réflexion que par le travail des mains. L'apprenti qui fait son ouvrage machinalement ne profite pas comme il devrait de son temps d'apprentissage et ne donne souvent que peu de satisfaction à celui qui prend la peine de le former.

Les journées de travail sont assez longues ; il faut bien se divertir ensuite. On ne vous conteste pas le droit de vous amuser honnêtement et dans les limites raisonnables. Mais il ne faut pas que l'amusement, le divertissement devienne la grande affaire, celle qui occupe toutes vos pensées et tous vos loisirs. Bien des voix vous solliciteront et tendront à vous détourner de votre travail. Prenez-y garde. Si, aux heures d'atelier ou de bureau, votre imagination vagabonde le plus souvent sur les terrains de sport ou dans les salles de cinéma, votre travail en souffrira gravement, et, finalement, c'est vous qui en porterez les conséquences plus tard, quand vous vous trouverez en concurrence avec des gens qui ont travaillé plus sérieusement.

L'apprenti ou l'ouvrier qui gaspille son temps ne fait tort qu'à son patron. Votre bon sens, votre conscience vous disent déjà que c'est là plus qu'une erreur : c'est une malhonnêteté. Et vous ne voudrez pas être des gens malhonnêtes, en qui on ne puisse avoir confiance. Mais, c'est aussi une grave erreur. Avec quoi le patron paie-t-il ses employés, sinon avec l'argent que lui rapporte leur travail ? Si les affaires du patron sont mauvaises, quelle sécurité,

quels avantages peut-il donner à son personnel ? Plus tard, quand l'expérience vous sera venue, vous comprendrez mieux que dans une entreprise, les intérêts de tous, patron, employés, ouvriers, apprentis, sont solidaires, et que celui qui fait du tort au patron s'en fait à lui-même et à ses camarades par contre-coup.

Résumons-nous : d'abord, vouloir apprendre un métier ; ensuite, le bien choisir ; enfin, mettre à profit votre temps d'apprentissage, par un travail honnête, régulier et consciencieux : c'est ainsi que vous vous préparerez pour l'avenir un gagne-pain honorable et assuré. »

P. ROUSSEIL.

Ouvrages recommandés :

Comment choisir sa profession pour réussir dans la vie ? par M. O. Stocker (traduit par M. J. H. Graz), brochure de 26 pages (Attinger, Neuchâtel).

Les lectures de l'apprenti, par A. et L. Franchet (L. Eyrolles, Paris).

UN ESSAI DE CONCENTRATION EN APPLICATION DU PRINCIPE DES CENTRES D'INTÉRÊT.

Degré moyen.

I. Le jardin d'agrément.

Occasion. Un des desiderata de l'école active est la création et l'entretien de jardins scolaires. Ce vœu est déjà réalisé, sous une forme très heureuse, par l'institution des pépinières scolaires. Mais celles-ci sont du domaine du degré supérieur. On devrait faire plus. Le principe du jardin scolaire devrait être compris dans le plan d'aménagement de chaque bâtiment scolaire, et la participation de toutes les classes pourrait être inscrite au programme comme une des activités obligatoires pour maîtres et élèves. Il suffit de renvoyer au remarquable ouvrage de M. Dévaud : *L'enseignement de l'histoire naturelle à l'école primaire*, pour être documenté sur la valeur du jardin scolaire comme moyen d'intuition et d'apprentissage du travail manuel. (Voir le chapitre : L'intuition dans l'enclos scolaire, p. 124 et suivantes.)

Mais, que la décoration florale de l'école soit réservée au concierge, ou qu'elle soit établie en collaboration avec les écoliers eux-mêmes, il n'en reste pas moins qu'elle a une valeur éducative considérable qui ne peut être appréciée que très imparfaitement. Et il faut vraiment que la routine de l'instruction livresque soit terriblement tenace pour que nous puissions négliger les ressources que nous offre ce puissant créateur d'intérêt et de vie. Avec le jardin scolaire, nous avons toute l'année sous la main, et sous les yeux, les éléments de leçons vivantes et variées et des occasions qui ne seront pas « tirées par les cheveux ».

Le travail au jardin familial en fournira aussi d'excellentes et qui intéresseront encore plus directement nos écoliers. Il nous faut seulement prévoir ces occasions et dresser d'avance un inventaire sommaire des richesses que nous offre ce sujet.

Les matériaux vivants nous les avons, en abondance, sinon dans le jardin scolaire et aux fenêtres de nos classes, tout au moins chez un jardinier complaisant, un fleuriste, ou chez les parents de nos écoliers. Les représentations graphiques, de préférence colorées, ne manquent pas non plus ; elles seront utilisées spécialement pour la répétition en morte saison. Quant aux moyens

d'expression : vocabulaire, descriptions, exercices divers, nous pouvons en tirer les éléments principaux des sujets suivants.

1. Cours de langue.

Vocabulaire. — Les végétaux du jardin (premier alinéa seulement), p. 84. Les plantes d'agrément (en partie) p. 101.

Ce vocabulaire sommaire et incomplet peut être considéré comme le résumé des idées générales fournies par les élèves d'après leurs observations antérieures.

Les textes, très simples, du *Cours de dictées : le jardin de Jean ; les bons fils*, p. 32 ; *le jardin de mon grand-père*, p. 219, conviennent très bien aux exercices d'orthographe grammaticale pour cette deuxième semaine. Nous les considérerons, toutefois, comme un exemple de l'accord du verbe aussi bien qu'une initiation à l'étude, très simple, du pronom. A cet égard, la question finale : *quels sont les principaux pronoms ?* est prématurée.

Ces petits morceaux serviront, par la même occasion, d'exercices de rédaction : transposition de personnes et modifications individuelles.

Ils seront aussi des entraîneurs pour un « bout » de composition. C'est tout ce que l'on peut demander à des bambins de neuf ans, novices dans cet art difficile. Tandis que la concentration de toutes les bonnes idées pourra s'opérer dans un travail collectif de rédaction.

Quelques tâches d'observation amorceront la leçon spéciale de géographie locale sur les jardinets de l'endroit. Après quoi, une promenade sur les lieux permettra d'opérer la vérification des affirmations apportées en classe et l'enrichissement des observations incomplètes. Au retour, nous inviterons nos géographes à visiter avec nous un jardin qu'ils n'ont pas encore vu : celui qui est dessiné en tête de la 42^e leçon, et dont nous ne lirons la description que pour elle-même, sans nous occuper de l'infinitif et du participe.

Cette promenade dans le réel et dans la fantaisie nous invitera à saisir nos crayons de couleurs et à fixer sur le papier l'image des plus beaux jardins entrevus ; puis à faire ensuite la synthèse du jardin idéal, suivant le goût de chacun. (Composition décorative.) La fin de la semaine sera consacrée à l'étude de *la tulipe*, pour servir d'introduction aux leçons sur les plantes (3^e semaine).

Intuition. — Une tulipe en vase, bien épanouie, ou mieux, une collection préparée d'avance, montrant des boutons et des fleurs à différents degrés de développement. Jacinthes en vase ; plantes de jonquilles et de narcisses avec bulbes. Observations individuelles.

Textes à utiliser. — « Manuel de sciences naturelles » : *La tulipe*. Livre de lecture : *Les narcisses aux Avants*. Ces deux chapitres sont bien suffisants pour fournir tous les éléments des leçons de langue pour les trois derniers jours de la semaine et pour suppléer à l'absence de textes sur ce sujet dans le « Cours de langue » et dans le « Recueil de dictées ». Le morceau classique de Rambert sur la fleur de Montreux fournit la plus gentille occasion qui soit de parcourir des yeux la contrée que le narcisse embaume et d'introduire nos écoliers dans le merveilleux jardin de la nature. On préparera, du même coup, l'entrée en matière pour fixer la tâche de la semaine suivante : la floraison de mai dans les prairies.

Calcul.

Programme. — A côté d'exercices simples de récapitulation, basés sur l'intuition fournie par les objets d'école, nous avons abordé dans la première semaine la composition de la centaine. Nous continuerons cette étude avec les matériaux intuitifs fournis par le sujet général : le jardin d'agrément.

Nous avons tout d'abord les petits paquets de *graines* de fleurs à 10, 20, 30, 40 et 50 centimes. Les *étiquettes* en bois pour ficher en terre, à 60, 70, 75, 80 et 90 centimes le cent. Les *pots* en terre à 35 et 45 c., et leurs soucoupes à 15 et 25 centimes. Les *plants* de pensées, de pâquerettes, de primevères ou d'auricules à la douzaine et par pièce. Les boîtes d'engrais « Fleurin » à 60 c. et 1 fr. 20, etc., etc. Inviter les élèves à fournir eux-mêmes le plus possible d'indications pour équiper ces leçons de calcul.

Opérations.

Addition. — Petits comptes d'achats de graines, ou de fournitures, en présentant une partie du matériel ci-dessus qui fournira toutes les combinaisons désirables. Ces exercices de calcul oral avec objets doivent garder le caractère et les qualités de vie et d'imprévu que, seule, l'improvisation peut donner.

a) *applications écrites.* — Petits comptes dressés en commun et servant de révision et de rappel des difficultés orthographiques rencontrées dans le vocabulaire spécial des fleurs du jardin. Le manuel n'en donne point pour le jardin d'agrément, mais seulement pour le jardin potager. Ils seront utilisés la deuxième année.

b) *exercices abstraits.* Nos 3 à 6 — 27 à 29.

Soustraction. — a) différences de prix entre les paquets de graines présentés, des fournitures, des fleurs en pot, etc.

N. B. Il est nécessaire d'accoutumer de bonne heure les élèves à calculer rapidement des différences entre des valeurs inférieures et des valeurs supérieures, et vice versa. Si l'on n'y prend pas garde nos jeunes calculateurs demeurent trop dans la dépendance des signes indicateurs des opérations d'arithmétique et des termes qui les désignent. Ils exigent, pour ainsi dire, la fourniture avec la donnée du signe, ou de la formule, qui doit leur servir de clef magique pour résoudre la question posée, alors qu'ils devraient être accoutumés à *sentir* le genre d'opération à effectuer. Voilà pourquoi dans le chapitre de la soustraction il est utile de leur présenter fréquemment des différences à apprécier, puis à calculer.

b) calcul abstrait : différences entre 10 et 20 ; 10 et 30 ; 20 et 30 ; 20 et 40, etc.

c) ces petits achats de graines amènent aussi le calcul de la monnaie à rendre sur 1 fr. ; 2 fr., etc. L'indication des nombres en centimes au delà de 99 est absolument artificielle et ne s'appuie sur aucun exemple concret. Il vaut mieux s'en tenir, d'emblée, à la pratique et à la réalité : 60 c. + 40 c. = 1 fr. *Exercices* : J'ai acheté pour 20 + 10 + 30 + 30 c. ; que doit-on me rendre sur 1 fr. ? De même avec 2 fr. et 3 fr., sans pousser plus loin au début.

d) j'avais 1 fr., j'ai acheté... que me reste-t-il ? Idem avec 2 fr. et 3 fr. ?

e) applications écrites et exercices.

Multipliation. — a) Plusieurs séries avec calcul du prix d'un certain nombre

de paquets de graines, de plants, etc., pour préparer les tabelles 2×10 c. ; 3×10 c., etc., jusqu'à 2×50 c. ; 3×50 c., etc.

b) mêmes exercices avec calcul du reste jusqu'à la centaine suivante, ex. : 3 paquets à 40 c. ; rendre sur 2 francs.

c) autres exercices au moyen des données fournies au début, en demeurant dans les possibilités de la moyenne des élèves de première année.

d) application écrites, et dans le Manuel vaudois ex. 75, 76.

Division. — Au début, les exercices de division doivent demeurer dans une dépendance absolue des exercices de multiplication, comme ceux de soustraction sont étroitement liés à ceux d'addition.

a) nous aurons donc : combien de paquets à 10 c. aurai-je avec 50, 60, 70 c. ? etc.

b) combien de paquets à 20 c. ; 30 c., avec 1 fr. 20 ? 1 fr. 80 (ne pas dépasser 5 fr.).

c) Applications écrites. — Le manuel de l'élève, qui n'aborde la division qu'après l'étude complète des dix premières centaines, ne contient pas d'exercices simples appropriés au programme de cette semaine. Voir ci-après les exemples composés spécialement sur ce sujet.

Dessin. — A part les petits croquis indiqués plus haut, on peut aborder l'interprétation de quelques fleurs avec les crayons de couleurs. Massifs variés vus en projection horizontale.

Travaux manuels. — La création, l'enrichissement et l'entretien du jardin scolaire suffiront à remplir tout le temps que l'on pourra consacrer à cette activité. A défaut, ou conjointement, concours de parterres avec fleurettes des prés.

Chant. — *Le mois de mai.*

Paul HENCHOZ.

LES LIVRES

PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT

L'enfant entre quatre et sept ans, par V. RASMUSSEN. Traduit du danois par Mme E. Cornet Alcan. 14 francs (français).

Membre de la Chambre des députés du Danemark, et directeur de l'École supérieure d'Etat pour les instituteurs, M. Rasmussen nous donne en ce petit volume français le résumé de ses observations sur ses deux fillettes avec les conclusions psychologiques et pédagogiques qui en découlent. C'est dire qu'on ne navigue pas dans la théorie, mais qu'on serre de près l'enfant pensant, agissant, voulant. C'est toujours un enrichissement pour nous autres professionnels comme pour les parents ou les futurs parents de suivre une ou deux enfants intelligentes et bien observées, dans les différents domaines de la vie (concepts de temps et de lieu, de la croissance et de la mort, des phénomènes naturels ; évolution du dessin ; réactions aux tests de Binet et à quelques autres ; facultés d'observation et de réflexion, imagination, volonté, etc.). On retrouve le genre de plaisir qu'on savoure au contact des *Etudes sur l'Enfance* de James Sully.

Il est hors de doute que les éducateurs, actuels ou futurs, qui auront suivi R. et S. dans leurs réparties et leurs activités auront des chances d'observer mieux et de comprendre mieux les enfants vivant auprès d'eux. Le lecteur

trouvera plus d'un rapprochement intéressant entre le développement de l'enfant et celui des primitifs, dans leur conception du monde, leur dessin, etc. Un des chapitres captivants est celui où l'auteur cite ses « Observations occasionnelles sur la faculté de penser » de sa fillette aînée ; à quatre ans et demi, la petite remarque « qu'elle pense mieux la nuit que le jour », mais ses réparties nous montrent une petite logique ne fonctionnant pas trop mal même de jour ! L'auteur en tire cette conclusion pédagogique que déjà entre quatre et sept ans, l'enfant réfléchit beaucoup plus et mieux qu'on ne le suppose généralement. Et il cite des traits de vérification par la méthode expérimentale — traits que j'ai pu relever aussi chez des enfants arriérés — qui permettent d'espérer beaucoup d'une éducation qui saura mieux utiliser ces dons précieux. Sur le développement de l'enfant par le jeu, par l'intérêt « oublié momentanément de soi-même ainsi que de toute autre chose hormis celle qui vous captive », Rasmussen a des pages fort instructives.

L'auteur, avec Höfding qui préface son livre, semble nourrir à l'égard des tests qui empêchaient le libre développement de la vie spontanée une crainte exagérée, surtout quand les tests sont aussi sobrement pratiqués que c'est le cas chez nous.

Ce livre ne serait-il pas bien fait non seulement pour venir en aide aux éducateurs, mais aussi pour amener les jeunes gens d'Ecole normale et même les aînés et aînées de nos écoles primaires à une connaissance intelligente et sympathique du petit enfant ?

Alice DESCŒUDRES.

Georges BONNARD. **Manuel de phonétique française.** Théorie. Exercices. Lectures. Lausanne, Payot 1927.

Parfaitement clair, ce manuel, qui doit rendre de grands services pour l'enseignement du français aux étrangers, intéressera également ceux qui, comme M. Jourdain naguère, aiment à prendre conscience de ce qu'ils font instinctivement. Les exercices et les lectures, notamment, posent, même aux profanes, quantité de questions précises à côté desquelles nous passons sans les voir et que la notation phonétique fait saillir. La connaissance de ces caractères ne devrait pas être réservée aux spécialistes.

A Francesco Chiesa nel suo trigesimo anno d'insegnamento. Grassi, Lugano, 1927. 204 p. in-8°.

Omaggio del Governo, lit-on sur la première page au-dessous d'un petit écusson tessinois. Nous sommes fiers que le Tessin ait su fêter comme il méritait de l'être le bon citoyen et le grand poète qu'est Francesco Chiesa. Tous les admirateurs des *Racconti puerili* et de ce chef-d'œuvre qu'est *Tempo di Marzo* — même si la langue des volumes de vers ne leur est pas suffisamment familière — sont devenus des amis de Chiesa. Le très beau volume préparé pour cette fête par le gouvernement tessinois et auquel ont collaboré aussi des auteurs de la Suisse française et de la Suisse allemande, leur causera une vraie joie. Le portrait de Chiesa est admirable.

P. B.

LIBRAIRIE PAYOT

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

LE GLOBE TERRESTRE

DE

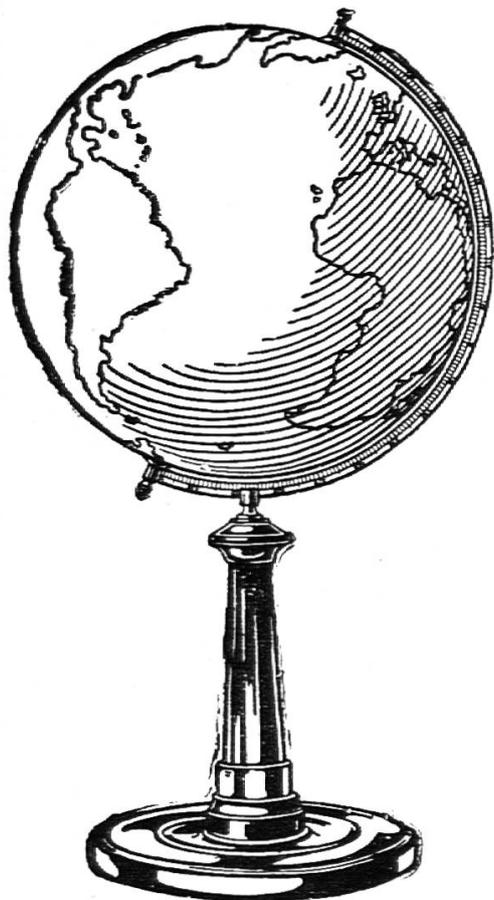
WAGNER ET DEBES

Complètement mis à jour par H. FISCHER

ÉCHELLE DE 1 : 42 000 000

au prix de Fr. 30.—

Ce globe mesure 96 cm. de circonférence et 34 cm. de diamètre. Il porte de nombreuses indications topographiques, montagnes et fleuves, ainsi que les grandes subdivisions politiques des pays et les principales lignes de chemins de fer. Parmi les objets qui peuvent servir à l'enseignement de la géographie, le GLOBE TERRESTRE a une importance toute particulière. N'est-il pas un des moyens les plus suggestifs pour réaliser aux yeux des enfants de simples expériences d'une grande portée ?



Cette sphère, montée sur un pied, fait comprendre à l'élève, mieux que des mots, la forme de notre terre, sa situation par rapport au soleil et aux planètes, sa rotation autour de son axe (phénomène du jour et de la nuit), sa révolution autour du soleil (saisons), etc. Cela ne représente-t-il pas précisément les faits élémentaires de la science géographique qu'il est indispensable de fixer dans l'esprit des élèves ? Combien est plus vivant, plus actif un enseignement où l'expérience faite par le maître, répétée par les élèves, ajoute un élément concret et même tactile au souvenir visuel.

L'examen de la forme du globe terrestre, de la répartition des terres et des mers, des zones climatiques, des méridiens et des parallèles et de leur utilité comme points de repères à la surface de la terre, de la situation de

l'Europe par rapport au monde, de celle de la Suisse par rapport à l'Europe, l'origine du système métrique, etc., voilà quelques-unes des questions qui gagnent infiniment à être abordées quand on dispose de cet admirable instrument de travail qu'est un GLOBE TERRESTRE.

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 (8^e)*. 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.*

Collège classique cantonal

COURS DE RACCORDEMENT du 16 avril au 14 juillet 1928, pour les élèves qui désirent entrer en VI^e. — Age d'admission : 10 ans révolus en 1928. Les examens auront lieu :

Lundi 26 mars, à 8 heures (écrits).
Mardi 27 mars, à 8 heures (oraux).

Les inscriptions sont reçues au C. C. C. dès ce jour au 23 mars. Présenter acte de naissance, certificat de vaccination et livret scolaire.

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'Édition : **HUG & Co, BALE**

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

RUE PICHARD, 3

S. A.

LAUSANNE



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.

H.-L. GÉDET, Neuchâtel.

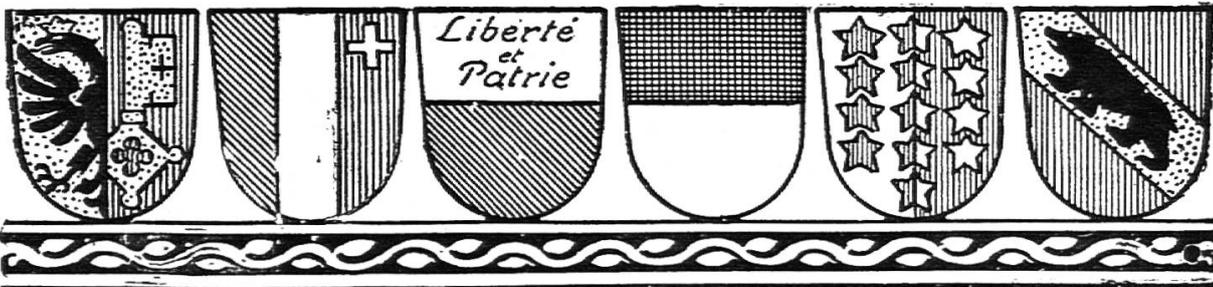
J. MERTENAT, Delémont.

R. DOTRENS, Genève.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{ie}

LAUSANNE - GENÈVE - NEUCHÂTEL

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 & C^{ie}. 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

**DICTIONNAIRE
DES GALLICISMES**EXPLIQUÉS
BRIÈVEMENT ILLUSTRÉS PAR DES EXEMPLES
ET ACCOMPAGNÉS DE LEURS ÉQUIVALENTS
ANGLAIS ET ALLEMANDSpar
EL. PRADEZ2^{me} édition1 volume in-16 broché Fr. 3.75
cartonné » 5.—

Voici un livre que je crois appelé à rendre les plus grands services à toutes les personnes qui étudient le français et à celles qui l'enseignent. Il faut être heureux que M^{lle} Elisabeth Pradez ait eu la patience de l'écrire, car il représente certainement plusieurs années de travail et de recherches.

Faire un dictionnaire de gallicismes peut paraître à première vue assez facile. Il est aisé en effet de dresser une liste alphabétique plus ou moins complète de ces derniers. Ce qui ne l'est pas, c'est de donner pour chacun d'eux la traduction exacte en allemand et en anglais, d'en indiquer le sens précis, d'en montrer l'application dans des phrases courtes et expressives. Bien des gens auraient reculé devant cette tâche ardue ; M^{lle} Pradez a eu le grand mérite de la mener à bonne fin.

D'une manière générale, elle nous donne pour ainsi dire le *Trésor des gallicismes*. Ce trésor, il fallait le mettre en valeur : c'est à quoi visent les explications et les exemples du livre. Ils sont très bons pour la plupart ; ils font saisir du premier coup la signification du gallicisme avec sa nuance particulière ; ils permettent de pénétrer le génie de notre langue. Les équivalents allemands et anglais, que l'auteur a placés en regard de chaque expression, facilitent encore ce travail d'assimilation, non seulement aux étrangers, mais aussi aux personnes de langue française.

Apprendre un idiome qui a derrière lui plus de dix siècles d'évolution n'est pas chose aisée. La richesse des expressions figurées et des images rend cette tâche encore plus compliquée. C'est pourquoi un livre comme celui-ci est un précieux instrument d'étude. Il servira, en quelque sorte, de complément aux grammaires et aux rhétoriques.

(Extrait de la préface.)