

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **65 (1929)**

Heft 19

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

N^o 132 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : Richard MEILI : *Tous les écoliers ont-ils besoin d'un examen d'orientation professionnelle ?* — Jules DUBOIS : *La lecture silencieuse.* — Robert DOTRENS : *Les centres d'intérêt à l'école primaire.* — CHRONIQUE. — *Réunions très prochaines.*

TOUS LES ÉCOLIERS ONT-ILS BESOIN D'UN EXAMEN D'ORIENTATION PROFESSIONNELLE ?

Une expérience à l'école primaire.

L'école prépare l'enfant à la vie. Il paraît logique qu'elle leur aide aussi à trouver la profession qui leur convient le mieux. Il serait à désirer que l'école s'occupât de l'orientation professionnelle, parce qu'elle connaît les enfants depuis de longues années déjà et parce qu'il est nécessaire de tendre vers une concentration dans ce domaine. De trop de côtés on s'occupe de ce problème sans toujours donner les garanties nécessaires.

Le problème est cependant très complexe et on doit encore chercher les solutions les plus rationnelles. C'est ce que nous avons essayé de faire au moyen d'expériences entreprises avec le consentement du Département de l'Instruction publique de Genève.

Nous nous sommes occupés seulement du problème au point de vue psychologique, laissant de côté d'autres questions comme celle d'ordre économique par exemple.

Selon notre avis un examen psychologique doit nécessairement compléter les renseignements que le maître peut fournir sur ses élèves. Un tel examen, comme nous le pratiquons à l'Institut J. J. Rousseau, exige au moins quatre heures, ce qui rend pratiquement impossible l'application de cette méthode sur un grand nombre d'enfants. Il faut ou réduire la durée de l'examen (par l'emploi de tests collectifs, par exemple) ou se contenter de n'examiner qu'une partie des enfants. Nous avons choisi cette dernière méthode.

Nous croyons en effet qu'il y a des enfants qui n'ont pas besoin d'être guidés dans le choix de leur profession. Un bon nombre

d'enfants trouvent d'eux-mêmes la profession qui leur convient, soit qu'ils aient une connaissance suffisante de leurs capacités et de celles qu'exigent les professions envisagées, soit parce que beaucoup de professions ne demandent pas de capacités psychiques spéciales et peuvent être pratiquées par la plupart des personnes.

Ainsi posé, le problème se divise en deux parties :

1^o Chercher les enfants ayant besoin de l'orientation professionnelle, et

2^o Examiner individuellement ces enfants.

Nous parlerons ici seulement de la première partie du problème. Il s'agit donc de découvrir, dans le minimum de temps possible, les enfants qui ne trouvent pas d'eux-mêmes la profession qui leur convient.

Notre méthode.

Nous pouvions disposer de trois sources de renseignements :

1. Tests psychologiques appliqués collectivement dans les classes.
2. Questionnaire rempli par les élèves.
3. Renseignements des maîtres.

1. Tests psychologiques.

Il s'agissait surtout de connaître, par les tests, le niveau mental de l'enfant. Nous avons employé dans ce but les tests analytiques de l'intelligence¹ que nous avons élaborés ces dernières années et expérimentés jusqu'ici sur un millier d'enfants.

Outre les renseignements sur des processus d'intelligence, il était intéressant d'obtenir des données précises sur l'habileté manuelle des enfants. Dans ce but, nous avons été obligés d'établir deux nouveaux tests, aucun des tests existants ne remplissant toutes les conditions voulues. Le premier de ces tests consiste à faire un double nœud autour d'un clou et permet d'examiner l'habileté des doigts ; le second (mettre une ficelle, d'une certaine manière, autour de clous fixés sur une petite planche) permet d'examiner l'agilité des mains.

Par ces tests nous avons donc obtenu des renseignements sur les points suivants :

1. Le niveau intellectuel.
2. La forme d'intelligence.
3. La mémoire immédiate.

¹ Voir *l'Éducateur* du 2 février 1929 : *Tests analytiques de l'intelligence*.

4. L'habileté des doigts.

5. L'habileté des mains.

Ajoutons que ces indications n'ont qu'une valeur approximative vu l'exécution collective des tests et la courte durée de l'examen.

2. Le questionnaire.

Il ne pouvait s'agir ici que d'un petit sondage ; un questionnaire un peu compliqué et complet n'a de valeur que combiné avec un entretien détaillé avec le sujet. Nous nous sommes donc borné à quelques questions touchant trois problèmes principaux. Nous désirions surtout savoir si l'enfant connaissait la profession envisagée par lui (questions 3, 4, 5). Ces questions ont en outre un but pédagogique : faire réfléchir l'enfant sur ces problèmes. Deux questions (6, 7) se rapportent aux intérêts de l'enfant, et les deux dernières (8, 9) visent un côté du caractère : la plus ou moins grande constance ou stabilité du sujet.

Voici les questions :

1. Quelle profession vos parents ont-ils envisagée pour vous ?

2. Quelle profession désirez-vous embrasser ?

3. Quelles sont les aptitudes les plus nécessaires dans la profession choisie par vous ?

4. Quels sont parmi vos défauts ceux qui pourront vous créer des difficultés dans la profession que vous avez choisie ?

5. Y a-t-il quelque chose dans la profession que vous envisagez qui pourrait vous ennuyer ? Quoi ?

6. Si je vous proposais une profession qui ne vous intéresse pas, mais où vous gagneriez plus que dans la profession que vous avez choisie, est-ce que vous accepteriez ma proposition ?

7. A quoi vous occupez-vous après l'école ?

A. Aider à mes parents — B. travail hors de la maison — C. lecture — D. dessin — E. musique — F. collections — G. bricolage — H. sport — I. jeux dehors avec d'autres camarades — J. jeux à la maison.

8. Si vous ne travaillez pas,

A. Faites-vous toute une soirée la même chose ?

B. Changez-vous souvent d'occupation ?

9. Si vous devez travailler pendant quelques heures,

A. Préférez-vous faire tout le temps le même travail, ou

B. Préférez-vous faire plusieurs petits travaux différents ?

Ces questions écrites sur de grands cartons étaient exposées devant la classe et expliquées de façon à ce que chacun les com-

prenne de la même manière. Pour la question 7 les élèves devaient répondre en écrivant quelques-unes des lettres indiquant les occupations dans l'ordre de leur préférence. Sauf quelques rares exceptions, les enfants ont répondu intelligemment, montrant qu'ils avaient compris les questions.

3. Renseignements des maîtres.

Pour ne pas importuner les maîtres, nous avons relevé, d'après des fiches scolaires, les principaux points suivants : les appréciations sur l'intelligence, la mémoire, l'attention, la curiosité intellectuelle, les aptitudes spéciales et le caractère. En ce qui concerne les différentes branches scolaires nous n'avons retenu que ce qui sortait de la moyenne soit en dessus soit en dessous.

En possession de ces renseignements, basés sur le travail de toute l'année, nous n'avons pas estimé nécessaire de consulter encore les carnets scolaires.

Outre ces renseignements provenant des maîtres de classes, nous sommes allés chercher ceux des maîtres de travaux manuels.

Toutes les données sur un enfant furent recueillies sur une fiche et groupées selon leur provenance (questionnaire, fiche scolaire, travaux manuels, tests) et selon leur caractère (habitudes de travail, comportement social et caractère, intérêts, attention et mémoire, rendement scolaire).

Ce travail de recherche terminé, nous avons tâché de répondre à notre question : « Est-ce que l'enfant a bien choisi sa profession ou non ? » Dans le premier cas, nous lui avons fait remettre une fiche disant : « Nous ne voyons pas de contre-indication » à son choix, dans le second cas nous disions : « Nous estimons qu'une autre profession lui conviendrait peut-être mieux. »

Il n'y a pas de critères très sûrs pour distinguer si nous avons affaire à l'un ou l'autre des deux cas. Du moment où nous n'avons pas fait un examen complet, nous ne pouvons pas affirmer qu'il n'y ait pas de contre-indications si celles-ci ne se montrent pas dans nos résultats.

Voici les principes qui nous ont surtout guidés dans nos réponses : le conseil d'avoir à passer un examen individuel fut donné :

a) Si l'intelligence d'après les tests ou d'après l'appréciation du maître était nettement au-dessous ou au-dessus des exigences de la profession choisie.

b) Si l'habileté manuelle d'après les tests ou d'après les travaux manuels était au-dessous des exigences de la profession choisie.

c) Si plusieurs autres points (intérêts, traits de caractère, résultats scolaires) ne correspondaient pas avec la profession envisagée. Ces facteurs étant difficiles à apprécier tant chez les sujets qu'en ce qui concerne leur importance dans les différentes professions, nous avons conclu à une contre-indication seulement si plusieurs indices étaient négatifs.

d) Moins l'enfant faisait preuve d'une connaissance de la profession choisie, plus facilement nous avons donné le conseil d'un examen complémentaire.

e) Si les conditions économiques ou sociales pouvaient éventuellement créer des difficultés. Par exemple si un garçon sans père et dont la mère doit travailler, veut devenir avocat.

Aux enfants qui n'avaient pas encore choisi une profession, nous avons également donné le conseil de se faire examiner.

Les résultats.

Nous avons examiné suivant la méthode que nous venons de décrire 117 garçons de la sixième année d'école primaire.

Le tableau ci-dessous montre les résultats pour les 7 classes examinées :

Classes	Pas de contre-indications	A réexaminer parce que :		Total
		désaccord	pas encore choisi	
A.	8	9	—	17
B.	5	6	—	11
D.	12	7	2	21
F.	10	9	1 ¹	20
G.	16	2	—	18
H.	9	3	4	16
Q.	9	2	3	14
	69	38	10	117

107

Sur 107 garçons ayant choisi une profession, 69 soit 64 % ne paraissent pas avoir besoin d'une orientation professionnelle spéciale.

On constate d'assez grandes variations d'une classe à l'autre, ce qui n'est pas pour nous étonner. Premièrement nous n'avons qu'un nombre d'élèves assez petit dans chaque classe, le hasard peut donc jouer son rôle, et en second lieu les renseignements sur lesquels sont basées nos conclusions n'ont pas tous la même signification : les appréciations des maîtres sont subjectives et dépendent

¹ Garçon qui veut devenir pianiste.

de leur tempérament. Les résultats de la classe G de laquelle nous n'avons pas pu obtenir ces appréciations, montrent qu'elles sont d'une certaine importance. Ayant eu, pour cette classe, le moins d'indications, nous y avons constaté le moins de contre-indications. (Il ne faut naturellement pas en conclure que le nombre des contre-indications montera toujours avec celui des indications. Ceci est le cas, seulement si des renseignements essentiels manquent.)

Puisque les élèves qui n'ont pas encore choisi une profession (ce qui indique en général qu'ils y trouvent des difficultés) doivent aussi être comptés parmi ceux qui ont besoin d'une orientation spéciale, leur nombre total monte à 48, c'est-à-dire environ 41 %.

Il ressort donc bien que notre méthode — quoiqu'elle puisse être améliorée dans certains détails — répond au but poursuivi. Elle rend possible l'élimination de 60 % des enfants qui n'ont pas besoin d'une orientation spéciale, dans un temps assez court (35 minutes par élève, tout travail de correction, etc., compris) et permet de ce fait un examen individuel et approfondi des autres enfants.

RICHARD MEILI.

LA LECTURE SILENCIEUSE

Nous lisons ou bien à haute voix (lecture *orale*), et le plus souvent alors pour autrui en même temps que pour nous-mêmes, ou bien silencieusement, sans exprimer par la voix les sons des mots que nous percevons sous forme de symboles écrits (lecture *silencieuse*). Or l'on peut faire, au sujet de la lecture en général, les constatations suivantes : 1° La lecture orale est essentiellement la lecture scolaire, la lecture surtout, pour ne pas dire exclusivement, enseignée et pratiquée à l'école. 2° La lecture silencieuse est le genre de lecture que nous utilisons et pratiquons surtout dans la vie, soit pour notre propre instruction, soit dans nos affaires et notre activité professionnelle, soit enfin pour notre délasserment. 3° L'école qui a pour tâche de préparer l'enfant pour la vie, qui de plus en plus veut surtout lui « apprendre à apprendre », le mettre à même de s'instruire lui-même (ce qui est réellement la seule méthode efficace et féconde), l'école s'est jusqu'à présent fort peu préoccupée de la lecture silencieuse ; elle l'a, en fait, méconnue, ne la distinguant pas de la lecture orale, et considérant celle-ci comme impliquant celle-là. C'est là une erreur manifeste, et le moins qu'on puisse dire, c'est que ces deux types de lecture méritent d'être envisagés par l'instituteur ou l'institutrice dont une des tâches essentielles est d'apprendre à lire à ses élèves, au sens le plus complet possible de l'expression.

L'ouvrage intitulé *La lecture silencieuse*, publié tout récemment (1929) par Mme Gladys Lowe Anderson, dans la Collection des actualités pédagogiques, attirera certainement sur ce problème l'attention des maîtres et maîtresses, qui le parcourront. Je n'ai nullement l'intention d'en donner ici un résumé,

encore moins d'en faire une critique, mais simplement de présenter à son propos quelques remarques.

Ce travail, qui a valu à son auteur le grade de docteur en philosophie de l'Université de Genève (mention pédagogie), est un travail de psychologie et de pédagogie « expérimentales ». Dans une première partie, il rapporte et résume nombre de recherches et d'expériences faites dans les laboratoires de psychologie et les écoles des Etats-Unis, ainsi que les principaux résultats obtenus au cours de plus de quarante ans ; dans une seconde partie il expose minutieusement la préparation, l'établissement et l'expérimentation d'un « test » original de lecture silencieuse.

Il n'est pas sans intérêt de dire, en passant, que les lecteurs de cet ouvrage pourront se rendre compte et de l'utilité réelle et occasionnelle d'un test de cette nature, et de son caractère de relativité, reconnu et même mis en relief par son auteur. Un tel exemple à la fois d'impartialité et d'esprit critique en un domaine où, trop souvent et malgré tout, subsistent de regrettables malentendus, est de nature à inspirer confiance et à rendre sympathique aux éducateurs un semblable effort de recherche.

Comment lisons-nous en général ? Comment en particulier lit l'enfant ? Comment surtout lisons-nous silencieusement ? Quels sont les éléments qui conditionnent cette lecture ? Lesquels sont modifiables ? Quels moyens peut-on employer pour contrôler et mesurer la lecture silencieuse ? Comment la peut-on améliorer ? — Telles sont les principales questions qui se posent au maître d'école ; et toutes elles se résument dans ce problème : Qu'est-ce que *savoir lire* et comment peut-on le mieux apprendre à lire à l'enfant ? Je n'entendrai par lecture, tout d'abord, cela va sans dire, que la lecture silencieuse.

La *lecture* suppose deux phénomènes ou activités psychiques essentiels : la *recognition* (terme que le langage des psychologues a emprunté à l'anglais et qui désigne la reconnaissance des symboles exprimant, dans la lecture, des mots, c'est-à-dire en fait des images, des idées ou des rapports) et la *compréhension* de ces symboles, ou pris isolément ou dans leurs relations et leur unité. A ces deux éléments peut s'ajouter la considération d'un troisième élément, d'importance, à mon sens, secondaire : la *rapidité*, spécialement rapidité de la compréhension qui suit l'assimilation et l'identification des symboles. Cet élément apparaît moins important, en tout cas dans certaines limites, et de plus éminemment variable, au lieu que les deux premiers sont en quelque sorte éléments nécessaires, absolus, dans la notion même de lecture.

Lorsqu'on observe exactement le mécanisme de la lecture on constate que le lecteur, enfant ou adulte, perçoit les mots écrits non pas isolément, mais par groupes, d'une façon discontinue, c'est-à-dire par une succession de sauts entre lesquels interviennent des pauses de fixation ; ces sauts et ces pauses présentent des différences et des irrégularités très sensibles suivant les individus ; aux débuts surtout de l'apprentissage de la lecture, l'œil qui suit la ligne écrite fait aussi de fréquents retours en arrière. Il y a, en un mot, dans cette activité complexe, à la fois sensorielle et intellectuelle, comme un rythme spécial, un rythme propre à chaque personne, à chaque enfant en particulier.

Or, ce rythme peut être régularisé, amélioré, rendu plus rapide. C'est en quoi précisément consiste l'apprentissage de la lecture. L'aboutissement naturel de cette éducation est ce que nous exprimons par le terme *savoir lire*, par quoi nous entendons comprendre ce que nous lisons le plus rapidement possible, du moins avec une certaine rapidité, et comprendre de façon plus ou moins complète.

Cette dernière restriction a sa valeur et elle amène à une constatation nouvelle, également importante : la manière différente de lire, le rythme différent de la lecture suivant le *but* de cette lecture. On peut en effet lire pour connaître simplement le sens général d'un texte, ou pour saisir plus strictement la marche et le mouvement d'une pensée, un raisonnement plus ou moins long, ou afin d'être à même de rendre compte de la lecture faite (et ici les procédés de lecture peuvent varier grandement encore), ou pour découvrir quelque donnée que l'on sait ou que l'on croit contenue dans un texte, ou enfin pour se distraire et se procurer quelque plaisir esthétique.

De toutes ces constatations et observations, faites avec le plus de précision possible, mais qui demandent à être poursuivies, résultent, me paraît-il, quelques suggestions utiles pour déterminer en ses grands traits comme un plan d'enseignement de la lecture à l'école. Je les indique brièvement sans autre intention que de susciter la réflexion des éducateurs sur ce sujet.

I. Il n'est nullement question de faire, sans plus, le procès de la lecture orale en totalité et de lui opposer la méthode de lecture silencieuse ; il s'agit bien plutôt de déterminer leur rapport et de fixer, si possible, la part qui, dans l'école, doit revenir à chacune. La *lecture orale* reste pratiquement et nécessairement, cela est bien évident, la méthode naturelle d'initiation à la lecture puisqu'il faut que le travail intérieur de l'élève soit contrôlé par le maître et les erreurs corrigées ; un tel contrôle doit même s'exercer pendant longtemps à l'égard des éléments non encore parfaitement connus et non facilement reconnus. Des exercices phonétiques doivent avoir leur place à côté de l'entraînement à la lecture silencieuse au cours de tous les degrés de l'école primaire en tout cas.

II. Il faudrait qu'à partir d'un certain moment, alors que l'enfant a acquis une capacité de lecture orale déterminée (par exemple la possibilité de lire une moyenne de soixante mots à la minute, avec deux erreurs au maximum), il fût aussi exercé à la *lecture silencieuse*. En effet, tandis que dans la lecture orale, surtout pendant l'apprentissage de cette lecture, l'attention est partagée entre le travail de reconnaissance, celui d'expression phonétique et celui de compréhension, dans la lecture silencieuse toute la force d'attention se concentre sur la reconnaissance et la compréhension des symboles écrits et n'est plus en aucune façon distraite par le souci d'expression extérieure ; la réalité de cette absorption de l'attention par l'expression phonétique se révèle fréquemment à l'école : un morceau lu somme toute très correctement n'a souvent pas été compris par le lecteur.

III. L'exercice de lecture silencieuse devrait naturellement être conduit de manière *progressive* ; de temps à autre devraient intervenir des expériences

de *contrôle*, soit pour chaque élève individuellement, afin de reconnaître s'il progresse ou non, soit pour l'ensemble de la classe, afin de déterminer des groupes dont le rythme de lecture soit à peu près équivalent, pouvant en conséquence être exercés ensemble et de même façon.

IV. Etant donné l'usage fréquent de la lecture silencieuse dans la vie courante, il est inutile de démontrer la valeur d'un tel travail scolaire ; mais ce travail demande encore la création d'une *technique*, résultat de nombreuses expériences méthodiques (lesquelles ne seront d'ailleurs pas autre chose que des travaux scolaires pouvant servir à d'autres fins en même temps), et la constitution d'un *matériel* approprié à ce travail. Par cette technique et ce matériel il faut entendre la découverte d'exercices propres à développer chez les enfants la capacité de lecture silencieuse, et cela suivant les buts divers poursuivis par la lecture. Un élément délicat à déterminer, très important cependant, sera le moyen de contrôle, aussi sûr et aussi simple que possible, de la compréhension réelle d'un texte par l'élève, contrôle facile d'abord pour une lecture de peu d'étendue et de caractère très concret, mais qui deviendra de plus en plus difficile à établir exactement lorsqu'augmenteront la complexité et la difficulté même du texte lu. C'est pourtant, on ne saurait trop insister sur ce point, l'un des services les plus réels que l'on puisse rendre à l'enfant que de lui apprendre à lire intelligemment et à comprendre ce qu'il lit.

V. La valeur positive de la *lecture orale* ne subsiste pas moins, au delà de la période d'initiation ; cette valeur est à la fois sociale et esthétique, et il serait sage pour l'école de considérer cette lecture, à partir du degré d'expression phonétique correcte qui peut être réclamée de chacun, comme rentrant dans le domaine de l'art, de n'en point faire pour tous une nécessité théorique ; cette capacité est digne d'être cultivée certainement chez tous les enfants dont la sensibilité, le goût littéraire et dramatique en quelque sorte, les dons phonétiques aussi sont comme une incitation naturelle à une telle pratique de la lecture, tout comme le dessin, instrument d'instruction et d'expression en général, soit à l'école, soit dans la vie, peut conduire certains privilégiés à la pratique des arts plastiques. On peut en effet constater que le degré supérieur de la lecture orale, celui qu'on nomme lecture « expressive », demande un travail de compréhension et d'expression très complexe, puisqu'il s'agit de rendre plus ou moins, par les inflexions de la voix, et pour autant que cela est réalisable, le mouvement, le rythme et la vie de la pensée et des sentiments révélés par un texte. C'est bien là, au sens strict, une œuvre d'art.

Soit donc que nous partions de l'observation courante des faits, soit que nous raisonnions à propos de ces faits, il semble clair et évident que l'utilité de la lecture silencieuse s'affirme ; que cette utilité paraît même supérieure à celle de la lecture orale, parce que plus générale. Les expériences nombreuses qui ont été faites déjà, et que rapporte en partie l'ouvrage de Mme Anderson, pourraient servir de fil conducteur et fournir des suggestions à ceux qui voudraient entreprendre dans nos écoles un essai de pratique de lecture silencieuse. Un tel travail ne bouleverserait ni programmes, ni horaires ; il aurait par contre des chances de susciter, peu à peu, des habitudes de précision plus

grande dans la compréhension des sujets étudiés, et aussi peut-être de plus ferme attention dans le travail en général. Ce ne serait point, certes, un gain méprisable, sans parler de l'intérêt pour la lecture qui, par un tel entraînement, risque de s'éveiller dans certains esprits indifférents jusqu'alors à ce qui n'est pour eux qu'un travail scolaire parmi d'autres ; ce peut être chez certains la découverte de l'un des plus précieux trésors que l'enfant peut rencontrer et faire sien au cours de ses années d'école. JULES DUBOIS.

PARTIE PRATIQUE

LES CENTRES D'INTÉRÊT A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Nous pensons intéresser nos lecteurs en publiant ci-dessous un plan de travail scolaire d'après la méthode des centres d'intérêt.

Nous avons établi ce programme en nous inspirant d'une part de la méthode Decroly et de ce que nous avons vu de son application dans les écoles belges, d'autre part, des expériences faites dans les classes de Vienne et des publications allemandes sur ce sujet.

Il va sans dire qu'il s'agit là d'un cadre général à l'intérieur duquel les maîtres ont toute liberté de se mouvoir afin d'adapter son enseignement à l'âge et au développement de ses élèves, au milieu dans lequel il travaille (ville et campagne par exemple ou, ailleurs, plaine et montagne).

En 1^{re} et 2^e année, avec de jeunes enfants (à Genève 7-9 ans), l'ensemble du programme peut être traité par les centres d'intérêt, et les branches d'enseignement disparaissent de l'horaire journalier pour faire place à un emploi du temps d'un type semblable à celui-ci proposé aux institutrices des classes de Bruxelles :

1^{re} heure : observations ou compte rendu d'observations ;

2^e heure : exercices de langage et de conversation ;

3^e heure : exercices de nature et de comparaison ;

Après-midi : lecture et occupations manuelles : dessin, modelage, constructions, chant, exercices physiques.

Dans les degrés supérieurs, le passage doit se faire de la concentration aux différentes branches d'études. Les centres d'intérêt ne demeurent que pour une série d'enseignements que l'on a intérêt à traiter selon cette méthode : géographie, histoire, leçons de choses et enseignement scientifique, lecture.

Alors que dans les degrés inférieurs, le jeune enfant est amené par la méthode des centres d'intérêt à prendre conscience de lui-même, de ses besoins, de son milieu, selon des procédés d'enseignement convenant à la nature de son esprit, l'élève du degré moyen et supérieur est amené à travailler personnellement, seul ou avec un petit groupe de camarades, à chercher par l'expérience une méthode de travail qui lui convienne, à produire quelque chose de son cru. Au lieu d'apprendre simplement, il apprend à apprendre, ce qui est meilleur pour la formation de l'esprit.

Un danger de l'emploi de la méthode des centres d'intérêt réside dans la facilité que l'on a de s'égarer, d'aller trop loin dans le détail des choses : les enfants excellent à multiplier les questions, ils veulent tout savoir, tout entreprendre. A les suivre, on retombe dans l'encyclopédisme et la superficialité.

Pour parer à cette erreur, la nécessité d'un plan détaillé pour les six années de notre école primaire nous est apparu. Chaque maître voit mieux ainsi quel est son champ de travail. S'il ne perd pas de vue non plus l'âge de ses élèves et la limite de leur capacité d'assimilation, il ne court aucun risque.

Ce plan n'est qu'un projet dont nous faisons l'essai à l'école du Mail après une première expérience réussie dans le degré inférieur, l'an dernier. Nous le savons trop complet : l'expérience nous dira les modifications que nous devons lui apporter.

Nous conseillons à ceux qui désireraient l'utiliser, de répartir la matière par mois et même par semaine, c'est-à-dire d'avoir un plan de travail précis devant soi, quitte à le modifier en cours de route, si besoin est. Ce découpage effectué, il faut procéder à la répartition des matières à enseigner : vocabulaire, grammaire, calcul, chez les petits, programmes d'histoire et de géographie chez les grands et appairer les deux plans. Sans difficulté, de la sorte, l'enseignement s'intégrera dans le nouveau mode de travail.

I^{re} et II^e année : L'enfant et la vie.

I^{re} année : Il faut manger et travailler pour vivre.

A. Les saisons.

I. La fin de l'été.

1. Souvenirs de vacances.
2. La famille. Papa et maman travaillent
3. L'enfant à l'école, l'enfant travaille aussi.

II. L'automne.

4. L'automne à la campagne
 - Les récoltes et les fruits
 - Le travail du paysan
 - Les vendanges.
5. L'automne à la ville
 - Dans la rue
 - Au marché
 - Les confitures.

III. La fin de l'année, les fêtes.

6. L'hiver arrive : le froid
7. L'Escalade
8. Noël dans la famille, les vacances.

IV. L'hiver.

9. Les étrennes, jeux d'hiver dans la chambre chaude
10. Notre nouveau calendrier, la mesure du temps
11. La neige, les plaisirs de l'hiver
12. La maladie, la santé
13. L'hiver à l'école : il fait bon en classe.

V. Le printemps.

14. Le retour des beaux jours, fleurs des champs et des bois, nos amis les oiseaux

15. A la maison.

Un jour de lessive ; maman soigne les vêtements d'hiver.

16. Pâques.

VI. L'été.

17. Les premiers fruits

18. La fenaison

19. Notre course scolaire

20. Projets de vacances.

B. Notre alimentation.

Centre à traiter conjointement à celui des saisons.

I. Ce que nous donnent les plantes.

1. a) plantes cultivées : le jardin potager : légumes

le champ : le blé

le verger ; la vigne ; les fruits.

b) plantes non cultivées : la forêt : baies, champignons.

2. Ce que nous mangeons dans les plantes :

a) plantes cultivées ou utilisées pour leurs racines

b) » » » tiges

c) » » bourgeons et feuilles

d) » » fruits

3. Plantes utiles et plantes nuisibles (au point de vue alimentaire).

4. Etude de quelques plantes-types de chez nous, légumes, fruits

II. Ce que nous donnent les animaux :

1. Animaux qui vivent dans l'eau

2. Animaux qui vivent sur la terre

3. Animaux qui vivent dans l'air

4. Etude de quelques animaux indigènes.

III. Ce qui provient du sol :

1. Le sel

2. Autres produits minéraux.

IV. Notre boisson :

1. L'eau

2. Le lait

3. Les boissons dangereuses.

V. La préparation et la fourniture des aliments :

1. Maman fait la cuisine

2. Chez le boulanger

3. A la boucherie

4. Notre épicier.

VI. Comment on se nourrit ailleurs.

VII. Comment on se nourrissait autrefois.

VIII. Il faut manger pour vivre et non vivre pour manger.

II^e année : Il faut se protéger et se défendre pour vivre.

- I. Souvenirs de vacances : de nouveau à l'école.
- II. L'habitation.
 - a) Les habitations :
 1. But de l'habitation
 2. Les maisons du quartier : leur destination
 3. Les maisons de la ville, à la campagne, à la montagne.
 4. Les maisons caractéristiques des autres pays
 5. Les maisons et les métiers (la forge, le moulin)
 6. Histoire sommaire de l'habitation.
 - b) La construction de nos maisons :
 7. L'emplacement de la maison : un chantier
 8. Les plans, la succession des travaux
 9. Les ouvriers du bâtiment : leur travail, leurs outils, les matériaux qu'ils emploient.
 - c) La maison est bâtie : notre appartement :
 10. Situation, aménagement, mobilier
 11. Notre cuisine
 12. Ma chambre à coucher
 13. A la cave
 14. Au grenier
 15. Un voisin déménage
 16. Pour que papa soit content : les fleurs dans la chambre
 - d) Amis et ennemis de la maison :
 17. La propreté : les grands nettoyages, le concierge
 18. L'ordre : chaque chose à sa place
 19. Chiens et chats, nos oiseaux familiers
 20. Le feu : la paratonnerre, les pompiers
 21. Le temps : notre vieille maison est réparée
 22. Rats et souris, autres animaux nuisibles.
 - e) Les animaux ont aussi des maisons :
 23. L'escargot et la tortue
 24. Les maisons de nos animaux domestiques
 25. Les abris naturels des animaux
 26. Animaux architectes : la fourmi, l'abeille, la taupe, les oiseaux et les nids.
- III. Le chauffage :
 - a) La lutte contre le froid :
 27. Chez les plantes
 28. Chez les animaux
 29. Chez l'homme.
 - b) Le premier feu.
 - c) Nos combustibles :
 31. Le bois : charbonniers et bûcherons
 32. Le charbon : le travail du mineur

- 33. Le gaz et le coke : l'usine
- 34. Les combustibles liquides.
- d) Appareils de chauffage (aujourd'hui, autrefois) :
 - 35. En plein air
 - 36. A la cuisine, foyer, fourneau, réchaud
 - 37. Dans la chambre : cheminée, poêle, radiateur
 - 38. A l'école : le chauffage central
 - 39. Maman allume le feu
 - 40. Le ramoneur est venu.
- e) Les dangers du feu :
 - Attention aux allumettes.

IV. L'éclairage.

- 1. Sa nécessité : dangers de la nuit, autrefois ; travail et dé-
lassement, aujourd'hui.
- 2. Moyens d'éclairage, autrefois et aujourd'hui.
 - a) Dans la maison
 - b) Dans la rue
 - c) Eclairages divers (lampe de poche, bicyclette, auto).
- 3. L'éclairage, moyen de communication entre les hommes.
 - a) Signaux lumineux : feux d'appel, phares
 - b) Feux de joie : feux de la Saint-Jean, du 1^{er} août, feux d'artifice.
- 4. Ceux qui n'ont pas besoin d'éclairage : animaux nocturnes
- 5. Ceux qui ne voient pas : les aveugles

V. Le vêtement.

- 1. But du vêtement : protection contre le froid, la maladie,
la malpropreté
- 2. Nos vêtements.
 - a) Les vêtements et les âges : la layette de bébé, les habits
du garçon, ceux de la fillette
 - b) Le vêtement et les métiers
 - c) Vêtements caractéristiques d'autres pays
 - d) Histoire sommaire du vêtement.
- 3. D'où proviennent les vêtements.
 - a) Ce que les animaux nous donnent
 - b) Ce que les plantes nous donnent
 - c) Ce que la terre nous donne
 - d) Les produits créés par l'homme
- 4. La confection du vêtement.
 - a) Maman prépare la layette du petit frère
 - b) Chez la couturière
 - c) Papa a un complet neuf
 - d) Le travail du cordonnier
 - e) J'ai une casquette neuve.
- 5. Amis et ennemis des vêtements.
 - a) La propreté et les soins

- b) Un jour de lessive
 - c) L'usure : maman raccommode
 - d) Les mites et les gerces, moyens de protection.
6. Les vêtements et les saisons.
 7. Les vêtements dans les différentes circonstances de la vie : les parures.
 8. Les vêtements des animaux et des plantes pour se protéger contre le froid.

Directions pédagogiques.

Chaque sujet est traité de la manière suivante :

1. Observation directe des faits. Ne recourir qu'exceptionnellement au souvenir et dans ce cas opérer le contrôle nécessaire pour s'assurer de la véracité et de l'exactitude.
2. Le maître fournit les renseignements qui ne peuvent être connus des enfants.
3. Conversations et entretiens sur les observations faites et la documentation recueillie. Pour réunir celle-ci, mettre à contribution la famille, les journaux illustrés, les livres, les réclames (timbres), les cartes postales, etc.
4. Les entretiens ont pour but d'apprendre à l'enfant à parler correctement, de juger de la justesse de ses observations, de son sens critique, de ses connaissances d'idées, de lui permettre d'établir des comparaisons (différences, similitudes), des mesures. La classe réunit ainsi un fond commun d'idées qu'il faut ensuite exprimer.
5. Expression.
 1. Par le langage (au cours des entretiens) et par la lecture
 2. Par le langage écrit : courtes notations, expression de quelques idées, d'un sentiment
 3. Par la mesure, la comparaison, le calcul, en utilisant le matériel concret nécessaire
 4. Par le dessin
 5. Par le travail manuel : découpage, collage, réalisations d'objets (modelage et petites constructions)
 6. Par le chant et la poésie
 7. Par le mouvement.

En ce qui concerne l'enseignement de la langue, faire porter l'effort sur la correction du langage parlé et sur sa richesse d'expression.

Si l'enfant écrit (que ce soit rarement), le laisser s'exprimer librement, corriger son texte. Lui expliquer les erreurs qu'il a commises seulement dans la mesure où il est capable de comprendre cette explication. Tirer des entretiens les mots types les plus usuels pour en faire une étude spéciale. La connaissance des règles de grammaire doit s'acquérir par l'observation des faits grammaticaux, leur collection en séries d'exemples, la répétition.

La plupart des sujets se prêtent à la confection de petits tableaux illustrés que composent les enfants avec les matériaux divers qu'ils ont pu recueillir et leurs dessins. Les réunir en planches et les grouper en album : ils forment

chacun une petite monographie et sont un excellent moyen de récapitulation et de synthèse.

Les observations sont réunies au cours des promenades scolaires et des visites organisées par l'institutrice.

ROBERT DOTRENS.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU

Août et septembre ne donnent pas grande matière au chroniqueur. Il n'est pas en mesure de narrer les voyages de MM. Claparède et Piaget, qui ont pris part au Congrès international de psychologie, à Yale (Etats-Unis), de M^{me} Antipoff, qui s'est embarquée pour le Brésil, où elle remplacera, à l'Université de Bello Horizonte, M. Walther, que nous nous réjouissons de revoir, de MM. Dottrens et Laravoire en Belgique.

Au lendemain du Congrès de l'Education Nouvelle, à Elseneur, notre ami, M. Adolphe FERRIÈRE, a fêté le 30 août son cinquantième anniversaire. Des maîtres de tous pays s'y sont associés. (Le numéro de septembre-octobre de l'*Educazione Nazionale* de Rome contient un bel article de M. Lombardo-Radice.)

En plus des cours qui figurent dans le programme imprimé, nous avons en perspective pour ce semestre plusieurs conférences ou séries de leçons : du D^r Jean WINTSCH, sur l'*orientation professionnelle*, de M. LARAVOIRE, sur *la protection de l'enfance en Belgique*, de M. H.-P. SCHAUFFLER, sur les influences de pays à pays dans *l'éducation contemporaine*, de M. Petre LAZAR, sur *l'anthropométrie au service de l'école* de Mlle WEBER, sur *la littérature pour enfants*.

RÉUNIONS TRÈS PROCHAINES

Société vaudoise de Travail manuel et réforme scolaire. — Assemblée générale d'automne, samedi 12 octobre, à 15 heures, Ecole normale.

Ordre du jour : 1. Rapport du Comité ; 2. Rapport de la Commission de gestion ; 3. Propositions individuelles ; 4. Causerie de M. Thuillard, jardinier-chef de la ville de Lausanne, sur *La décoration florale de nos collèges* ; 5. Visite des serres et cultures de la ville de Lausanne. La séance est publique.

La Société organise un cours de gravure sur linoléum (M. Margot, professeur de dessin) les samedis 19 et 26 octobre de 14 à 18 heures (Ecole normale). Prix des deux cours : 6 fr. (membres 4 fr.). Inscriptions jusqu'au 15 octobre auprès de M. P. Mottaz, président, « Les Lauriers », La Sallaz.

Cours romand de pédagogie sexuelle. — Jeudi 17 octobre 1929, à Lausanne (Ecole normale).

9 h. 30, Ouverture par M. le D^r R. Chable, professeur à l'Université de Neuchâtel. — 9 h. 45, *Le rôle de la sexualité dans le psychisme*, Dr O. L. Forel. — 11 h., *Les connaissances générales qui doivent être à la base de l'éducation sexuelle*, Dr DuBois, professeur à l'Université de Genève. — 12 h. Film. — 13 h., Dîner en commun. — 14 h. 15, Six sections : Eglise, Ecole, Etablissements, Groupes de jeunesse, MM. Vincent et Cuendet, pasteurs, J. Laurent, instituteur, Pierre Bovet, professeur, L. Vuilleumier, Mlle Kernen, M. Th. Pasche, Mlle J. Pachoud, et les Drs Chable, Repond, Forel, Bersot, Mme Golay, Mlle Warnery.

S'inscrire au Secrétariat romand H. S. M., Grand-Pont 2, Lausanne.

DELACHAUX & NIESTLÉ S. A.

ÉDITEURS

NEUCHÂTEL

COLLECTION D'ACTUALITÉS PÉDAGOGIQUES

Viennent de paraître :

<i>Anderson, G. L.</i> La lecture silencieuse.	4.50
<i>Anderson, H. H.</i> Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux Etats-Unis et l'œuvre du Dr Healy.	5.50
<i>Huguenin, Elisabeth.</i> La coéducation des sexes.	3.75
<i>Lombardo-Radice.</i> Les petits Fabre de Portomaggiore, avec une notice sur la Méthode de Mompiano par Mlle Carroi.	6.50

Autres volumes de la collection :

<i>Artus-Perrelet, M^{me} L.</i> Le dessin au service de l'éducation.	4.—	<i>L'Esprit international et l'enseignement de l'histoire.</i> Etudes présentées au 3 ^e Congrès d'éducation morale. Préface de Henri Reverdin.	5.—
<i>Audemars et Lafendel.</i> La maison des petits de l'Institut J.-J. Rousseau.	2.—	<i>Evard, Marg.</i> L'adolescente. Etude de psychologie expérimentale.	6.—
<i>Baden-Powell.</i> Eclaireurs.	4.50	<i>Faria de Vasconcellos.</i> Une école nouvelle en Belgique.	3.50
— Le livre des Louveteaux.	4.—	<i>Ferrière, Ad.</i> L'autonomie des écoliers.	5.—
— Le livre des Eclaireuses.	4.50	<i>Fœrster, F.-W.</i> L'école et le caractère (6 ^e édition).	5.—
<i>Balmer, F. A.</i> Les classes dites faibles.	3.25	<i>Fontègne, J.</i> L'orientation professionnelle.	8.—
<i>Baudouin, C.</i> Psychologie de la suggestion et autosuggestion.	10.—	<i>Godin, Dr Paul.</i> La croissance pendant l'âge scolaire.	4.75
— Etudes de psychanalyse.	8.—	— Manuel d'Anthropologie pédagogique.	1.75
— Tolstoï éducateur.	5.—	<i>Gunning, J. W. L.</i> Jan Ligthart.	7.50
<i>Bovet, P.</i> Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant.	3.—	<i>Hamaïde, A.</i> La méthode Decroly.	6.—
<i>Decroly, Dr O.</i> L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs.	3.—	<i>Jentzer, K.</i> Jeux de plein air et d'intérieur.	3.50
<i>Descœudres, A.</i> L'éducation des enfants anormaux.	7.50	<i>Les Leçons de français dans l'enseignement secondaire.</i>	3.—
— Le développement de l'enfant de deux à sept ans.	7.50	<i>Piaget, Jean.</i> Le langage et la pensée chez l'enfant.	6.—
<i>Dewey, John.</i> L'école et l'enfant. Introduction par Ed. Claparède.	2.75	— Le jugement et le raisonnement chez l'enfant.	6.—
<i>Dottrens, Robert.</i> L'éducation nouvelle en Autriche. Préface de M. Pierre Bovet.	3.—	<i>Pieczynska, E.</i> Tagore éducateur.	4.—
<i>Duvillard, E.</i> Les tendances actuelles de l'enseignement primaire. Suivi de 24 planches de jeux pour l'éducation du calcul et du langage à l'usage des enfants de sept à dix ans.	5.—	<i>Regard, N.</i> Dans une petite école.	3.50
<i>L'Education et la solidarité.</i> Etudes présentées au 3 ^e Congrès d'éducation morale. Avant-propos de Ad. Ferrière.	5.—	<i>Walther, Léon.</i> La Technopsychologie du travail industriel.	8.—
		<i>En préparation pour fin 1925 :</i>	
		<i>Björsten, Elli.</i> Gymnastique féminine, psychologie et physiologie.	

CONTREBASSE

à corde d'une belle sonorité à vendre faute d'emploi. Prix bas. **H. Berger, Mont-sur-Rolle.**

JEUNE EMPLOYÉ D'HOTEL

cherche pension dans une famille instruite pendant 2 ou 3 mois pour apprendre le français. Leçons privées désirées. Offres détaillées avec prix de pension et prix des leçons à **M. Justin Baumgartner, Lausanne-Palace, Lausanne.**

Les Tél. 28.391

Imprimeries Réunies

S. A.

sont installées avec les tout derniers perfectionnements de la technique moderne, et exécutent avec rapidité et garantie de bienfaisance tous les travaux qui leur sont confiés

23 Lausanne
Av. de la Gare

POUR TOUT

ce qui concerne la publicité dans l'Éducateur et le Bulletin Corporatif, s'adresser à la Soc. anon.

PUBLICITAS

RUE RICHARD 3

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.

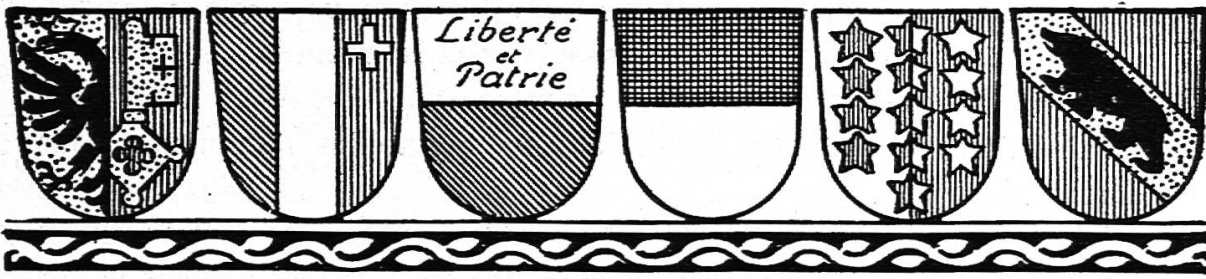
J. MERTENAT, Delémont.

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 & Cie. Compte de chèques postaux II. 125. Joindre 30 cent. à toute demande de changement d'adresse. Pour les annonces, s'adresser à PUBLICITAS S. A., Lausanne, et à ses succursales.
SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL : BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE.

LIBRAIRIE PAYOT

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

Vient de paraître :**LES ABEILLES**
ANATOMIE ET PHYSIOLOGIE

PAR

FRITZ LEUENBERGER

Traduit de l'allemand par GEORGES JAUBERT

1 vol. in-8° de la Bibliothèque scientifique. Avec 104 illustrations, dont
87 photographies originales.

Broché Fr. 10.—
Relié » 12.50

Cet ouvrage est une contribution extraordinaire à l'histoire naturelle de l'abeille. Il est illustré de 104 gravures parmi lesquelles 87 photographies originales dont chacune est un chef-d'œuvre scientifique.

Fritz Leuenberger est célèbre dans le monde apicole comme président de « l'Association des Apiculteurs suisses. » Son ouvrage est unique en son genre, car il est basé sur les documents innombrables, que « l'Association des Apiculteurs suisses », la première en Europe, a mis à sa disposition, ainsi que sur ses remarquables travaux personnels de laboratoire et sur ses admirables photographies de préparations microscopiques.

Dès son apparition en Suisse, cet ouvrage a enthousiasmé les milieux apicoles. Même ceux qui croyaient connaître très bien les abeilles y ont trouvé des révélations. C'est l'ouvrage le plus scientifique qui ait été publié jusqu'à présent sur l'anatomie et la physiologie de l'abeille.