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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 65 (1929)

Heft: 24

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Siehe Rechtliche Hinweise.

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. Voir Informations légales.

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. See Legal notice.

Download PDF: 06.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

LXVe ANNÉE
No 24.

21 DÉCEMBRE
1929

L'ÉDUCATEUR

DIEU HUMANITÉ PATRIE

SOMMAIRE : ALBERT CHESSEX : *Les centres d'intérêt. — Essai de mise au point.* — M. LOOSLI-USTERI : *Les punitions.* — INFORMATIONS : *Je demande. — La Conférence romande en faveur des enfants difficiles.* — *Communiqué.* — PARTIE PRATIQUE : G. L. : *Réponse à une petite question.* — *Bibliographie.* — *Table des matières.*

A tous nos lecteurs, nos meilleurs vœux pour la nouvelle année.

LES CENTRES D'INTÉRÊT

Essai de mise au point.

On parle abondamment des centres d'intérêt. Mais à lire ce qui s'écrit ou à entendre ce qui se dit sur ce sujet, il me semble souvent que l'on se comprend mal, faute d'avoir mis d'abord les points sur les *i*. De là ces quelques lignes brèves, où je voudrais m'efforcer d'y voir un peu plus clair.

1. — Les centres d'intérêt ne sont pas une chose ancienne, et c'est une erreur de prétendre, comme on l'a fait, que les pédagogues modernes ont simplement donné un nom nouveau à une méthode ancienne. Les centres d'intérêt datent de Decroly. Avant lui, il n'existait que la concentration herbartienne, qui est tout autre chose. Donc, pas de centres d'intérêt avant le XXe siècle.

2. — Les centres d'intérêt ne sont ni *exclusivement*, ni *surtout* une réforme de l'horaire des leçons. L'horaire joue un rôle, il est vrai, dans les centres d'intérêt, mais ce n'est pas un rôle principal. D'autre part, on peut réformer l'horaire et on l'a fait souvent (je l'ai fait moi-même pendant de longues années) sans pratiquer le moins du monde les centres d'intérêt.

3. — *L'horaire hebdomadaire* de M. Paul Henchoz n'est pas non

plus identique aux centres d'intérêt ; il s'en rapproche cependant en ce sens qu'il n'est pas une pure modification de l'horaire, mais qu'il groupe pendant une semaine toutes les activités de la classe autour d'une des branches du programme, choisie pour cette semaine-là comme discipline dominante.

4. — On n'en peut pas même dire autant de ce que nos collègues français ont appelé longtemps *l'idée de la semaine*, et qu'ils ont baptisé voici deux ou trois ans « centre d'intérêt », pour se mettre à la mode du jour. Ici, je remarque trois choses. C'est d'abord que nos voisins n'introduisent guère leur idée de la semaine que dans l'enseignement du français (et pas même dans la totalité de cet enseignement). C'est ensuite que leurs prétendus centres d'intérêt ne s'accompagnent d'aucune réforme de l'emploi du temps. C'est enfin qu'un centre d'intérêt qui change automatiquement tous les huit jours, ne peut pas être un véritable centre d'intérêt. Dans ces conditions, je comprends les instituteurs de M. Garcin qui, après avoir pratiqué quelques années ces pseudo-centres d'intérêt, vinrent prier leur directeur de les délivrer de ce « carcan » ! Ce qui est fâcheux, c'est de voir les adversaires des centres d'intérêt tirer argument de faits semblables, alors que *l'idée de la semaine* n'est qu'une caricature des centres d'intérêt.

5. — *La concentration herbartienne* a certaines ressemblances avec les centres d'intérêt, mais elle en diffère fortement par ailleurs. Cette concentration est tout à fait indépendante de l'horaire ; elle consiste à établir des rapports aussi nombreux que possible entre les différentes branches, à greffer par exemple une dictée ou un dessin sur une leçon de géographie, une composition française ou un chant sur une leçon d'histoire, etc. Mais, j'y insiste, cette concentration herbartienne n'entraîne aucune réforme de l'emploi du temps, tandis que le vrai centre d'intérêt decrolyen est incompatible avec l'horaire éparpillé traditionnel. Première différence.

Voici la deuxième : Si vous pratiquez la concentration herbartienne, vous aurez toujours deux, trois, quatre ou cinq sujets fondamentaux, auxquels vous rattacherez simultanément un certain nombre d'autres activités. Il en est autrement des centres d'intérêt. Jamais vous n'en aurez plusieurs en même temps. Le centre d'intérêt ne peut être qu'unique.

Troisième différence : Un centre d'intérêt étant donné, on laisse la classe sur cette piste aussi longtemps que l'intérêt demeure éveillé et que les élèves travaillent avec ardeur. C'est dire assez nettement qu'il est impossible de fixer à l'avance la durée exacte

du travail autour d'un même centre, et par conséquent le nombre des centres d'intérêt dont on pourra s'occuper pendant l'année scolaire. Mais ce qui est parfaitement sûr, c'est que jamais on ne pourra voir dans une classe quarante centres différents défiler en une année, comme dans certains journaux scolaires de France ! Tant que le travail est fécond, on continue ; mais on cherche un autre filon dès que l'intérêt s'épuise. C'est ainsi qu'à Genève la classe de Mme Passello, qui pratique depuis longtemps les centres d'intérêt, n'est jamais restée moins d'un mois sur la même piste ; le plus souvent, l'intérêt se soutient deux ou trois mois ; mais il est arrivé aussi à notre collègue de voir sa classe rester fidèle une année entière à un même centre d'intérêt.

Je termine ce parallèle entre la concentration herbartienne et les centres d'intérêt, en soulignant entre eux une quatrième différence. Dans la méthode des centres d'intérêt, le *centre* ne sera jamais un sujet étroitement limité, comme la révolution vaudoise, le climat de la Suisse ou la dent-de-lion (ce qui est, vous le savez, le cas de la concentration herbartienne), mais toujours un sujet vaste et complexe, susceptible d'être étudié longuement et sous divers aspects : par exemple, les fruits, l'hiver, le travail, les jouets et les jeux, les habits, l'eau, etc.

Si j'ai esquissé ici cet essai de mise au point, c'est parce que je crois que les centres d'intérêt, bien compris, peuvent être un instrument efficace au service de la réforme scolaire. Mais je ne crois pas que les centres d'intérêt conviennent à tous les degrés de l'école. C'est jusqu'à dix ans, me semble-t-il, donc dans les trois premières années, que l'on en tirera le meilleur parti. Mais avec les élèves plus âgés, je pense que chaque branche doit être étudiée pour elle-même, et qu'à vouloir à tout prix répartir la matière selon les centres d'intérêt, on donnerait en plein dans l'artificiel et dans le faux. N'y a-t-il donc rien à faire dans le sens d'une concentration dès que nos élèves entrent dans leur quatrième année d'école ? Une grande réforme demeure nécessaire, c'est celle de l'horaire ou de l'emploi du temps. Pour les petits, cette réforme s'accomplit par l'adoption même des centres d'intérêt. Pour les grands, qui n'ont à leur disposition que le palliatif de la concentration herbartienne, la réforme du tableau des leçons revêt une importance particulière.

ALBERT CHESSEX.

LES PUNITIONS

Rapport[1] *sur le cours organisé à Bâle, du 19 au 21 novembre 1929* par la Société suisse en faveur des enfants difficiles. Trois journées éducatives ont été consacrées à Bâle à l'étude du grave problème des punitions. Mme Loosli-Usteri, qui y représentait le Centre d'Action de Genève, a bien voulu accepter de relever, pour la Conférence de Romont, les points principaux qui se sont dégagés de ces conférences et entretiens.

Faut-il punir ? Si oui, comment et quand ? Voilà des questions que se posent tous les maîtres et plus spécialement ceux qui se vouent à l'éducation des enfants difficiles.

Le cours de Bâle a réuni environ 200 participants, directeurs, directrices et aides d'asiles, fonctionnaires de chambres de tutelle, de bureaux de protection des mineurs..., tous, sans exception, gens de la pratique.

La première journée du cours a été consacrée à la partie théorique et scientifique, les deux autres à la partie éducative et juridique.

Qu'est-ce que signifie la punition aux yeux de l'éducateur et qu'est-ce qu'elle signifie aux yeux de l'enfant ?

L'éducateur vous dira que la punition est d'abord un moyen de correction, ensuite une mesure préventive et, en fin de compte, une expiation. Mais, en réalité, elle n'est que trop souvent une réaction « court-circuit », comme on a dit à Bâle, un moyen désespéré de se tirer d'une situation qu'on est incapable de dominer. Ceci est l'aveu des éducateurs les plus compétents qui ont pris la parole pendant ces trois jours. C'est, à coup sûr, un état de choses malheureux. Car celui qui punit de cette manière, le plus souvent pendant qu'il est en colère, n'est, pour l'enfant, qu'un individu hors de lui et qui se venge. Or, pour que la punition soit efficace, il faut que celui qui punit le fasse d'une manière impersonnelle, qu'il n'apparaisse pas à l'enfant comme M. Tel ou Tel qui s'oublie, mais comme le représentant d'un pouvoir moral, l'exécuteur d'une volonté collective, reconnue et acceptée par l'enfant.

Car celui qui punit, qui est-il aux yeux de l'enfant ? Une autorité, voire un ami, s'il a su faire comprendre sa faute à l'enfant ; mais un ennemi et rien que cela, s'il n'y réussit pas. L'enfant qui s'est reconnu coupable accepte la punition et elle lui profitera. Mais s'il est puni pour une faute qu'il ne sent pas, il considère le châtiment (et le conférencier visait surtout la punition corporelle), comme une lutte entre deux personnes de forces inégales, comme une grande injustice qui réveille en lui les instincts de défense, de vengeance et de rébellion. Aux yeux de l'enfant, l'éducateur qui punit ainsi a perdu sa dignité.

Si, au contraire, l'éducateur sait punir impersonnellement, si l'enfant reconnaît son autorité, s'il est convaincu de sa supériorité, non seulement la punition devient efficace, mais elle répond même à un besoin profond de l'âme

[1] Lu à Romont le 28 novembre à la IVe Conférence romande en faveur des enfants difficiles.

enfantine. L'enfant qui s'est reconnu coupable demande à être puni ; il veut expier sa faute. Si cette occasion d'expiation ne lui est pas offerte, il continue à se sentir en faute et son désir de punition persistera. Souvent, hélas ! il se punira soi-même, au détriment de sa santé morale ; il est des enfants dont la vie affective est ainsi profondément troublée, les enfants difficiles, par excellence. Je ne voudrais pas passer sous silence le témoignage d'une sœur supérieure qui nous a dit quel appui était la confession pour les éducateurs catholiques.

Ces constatations se trouvent confirmées par une enquête faite par M. Hanselmann, de Zurich, auprès de 210 garçons et filles vivant dans leur famille ainsi qu'auprès de 80 garçons et jeunes gens dont il a la charge, justement parce qu'ils sont particulièrement difficiles. L'enquêteur a posé à ces enfants trois questions doubles :

1° Quelles punitions sont les plus efficaces, et pourquoi la punition est-elle nécessaire ?

2° Qui a le droit de punir ? qui ne l'a pas ?

3° Quelle punition craignez-vous le plus ? et laquelle le moins ?

En outre, on a prié les enfants de donner leur opinion sur deux courts récits. Dans le premier, une classe entière est punie pour une faute de quelques-uns ; le deuxième relate un cas de châtiment corporel.

Le résultat de cette enquête jette une bien triste lumière sur l'efficacité de la punition. Pour la grande majorité des enfants, la punition est un mal inévitable, résultant du fait que les adultes sont forts, tandis que les enfants sont faibles. Pour eux, le but essentiel de la punition, c'est d'intimider, d'effrayer. La plupart des enfants mettent en doute son efficacité. Ils répudient la punition collective, parce qu'elle aigrit tout le monde sans corriger les coupables. Quelques enfants donnent la préférence aux châtiments corporels, parce qu'ils mettent rapidement un terme à un état de choses désagréable. Mais la plupart d'entre eux les redoutent et les trouvent injustes. Les enfants n'ont donc pas compris le sens profond de la punition et la raison pour laquelle elle est le plus souvent inefficace, voire nuisible.

Cela mène à une autre question : *Qui doit punir ?* Uniquement, et cela a été répété bien des fois, uniquement la personne en laquelle l'enfant a confiance. La confiance, base de toute éducation bien comprise, est aussi le fondement indispensable de la punition sagement appliquée. C'est elle seule qui peut faire comprendre à l'enfant qu'il a été fautif et éveiller en lui le besoin d'expier.

Comment punir ? C'est ce problème qui a soulevé la discussion la plus vive, parce qu'il pose la question des châtiments corporels. En théorie, tous ceux qui ont pris la parole ont répudié la punition corporelle. Elle est humiliante pour l'enfant qui doit la subir ; elle est avilissante pour ceux qui y assistent, elle risque d'éveiller dans l'enfant une volupté morbide de souffrir. Mais tous ces directeurs et directrices ont avoué s'être trouvés dans des situations qui les ont obligés à appliquer une punition corporelle. Il était émouvant d'entendre leurs confessions : celles d'une sœur supérieure qui disait avoir donné trois

ou quatre gifles pendant les dix ans qu'elle avait travaillé avec des jeunes filles en danger moral ; ou d'un directeur d'institution pour garçons très difficiles : « Il m'est déjà arrivé de m'excuser auprès d'un garçon pour l'avoir giflé, et mon autorité n'en a pas souffert, tout au contraire ».

Je relaterai ici un conseil donné à l'assemblée par M. Hanselmann, lui-même à la tête d'une maison de rééducation pour garçons : « Notez dans un livre tous les châtiments corporels que vous aurez appliqués ; cela vous obligera à réfléchir à ce que vous faites et en même temps vous fournira une pièce justificative de premier ordre au cas où vos élèves vous accuseraient injustement ».

Quant au droit de punir, tous les orateurs ont été unanimes à l'accorder exclusivement au directeur de la maison. Qu'au moins les employés soient tenus de rapporter au directeur toutes les punitions corporelles et autres qu'ils auraient appliquées.

Quelques témoignages d'anciens élèves disant qu'un châtiment corporel donné au bon moment les avait guéris de leurs défauts ont été écoutés avec beaucoup de scepticisme.

Parmi les punitions qui se sont montrées efficaces dans la pratique, notons : le déplacement temporaire dans une maison plus sévère ; un régime culinaire très monotone (mais toujours suffisant) pendant un ou plusieurs jours ; l'isolement, qui calme l'individu trop rebelle parce que trop excité et qui fournit l'occasion d'entretiens confidentiels entre le directeur et son élève. Mais l'assemblée a été formellement mise en garde contre l'isolement dans l'obscurité ; il a déjà mené, selon M. Briner, de Zurich, à des troubles mentaux des plus graves, dont la victime n'a jamais pu se remettre.

Quant aux actes punissables, un seul a été vivement discuté : la fugue. A ce sujet, les opinions les plus divergentes se sont fait entendre. « Si on me ramène un garçon qui s'est échappé, je luis dis simplement : Tu aurais pu me dire au revoir, cela aurait été plus gentil », dit l'un des participants. « Chez nous, a dit la directrice d'une maison de rééducation pour jeunes filles, chaque fugue empoisonne l'esprit de la maison, et je me vois obligée de la punir très sévèrement en enfermant la jeune fille pendant un certain laps de temps ». Voilà l'opinion de deux personnes également expérimentées dans l'éducation des enfants difficiles. Qui est-ce qui a raison ? Le problème se pose certainement de façon différente pour les filles et pour les garçons. En général, les assistants reconnaissaient que la fugue était un abus de confiance et devait être punie comme tel. Mais nous avons été exhortés à examiner chaque cas individuellement. Le vagabondage, sous la forme plus élégante de la promenade en auto, par exemple, est très répandu aussi parmi les gens « bien » ! Et si un jeune garçon est saisi du désir de voir le monde, il ne faut pas trop lui en vouloir.

Mais on était unanime à déclarer que dans toute la Suisse, la police ne savait pas s'y prendre avec les jeunes échappés, qui, trop souvent, sont mis en compagnie de grands vagabonds, sinon de véritables délinquants. Il est évident que ce qu'ils apprennent de ces camarades de prison n'est que trop fait pour

les intéresser et pour rendre difficile, après leur retour, la discipline de la maison. M. Briner, de Zurich, a vivement encouragé l'assemblée à appuyer toutes les démarches qui pourront être faites auprès des directions de police pour améliorer ce lamentable état de choses.

Disons encore que trois questions paraissent aussi brûlantes en Suisse allemande qu'en Suisse romande : celles de la formation d'aides qualifiés, de patronage des anciens élèves et de l'apprentissage complet avec examens professionnels.

La série de conférences s'est terminée par un exposé sur la punition dans le Code civil suisse et dans le projet de Code pénal fédéral. Les mêmes questions se sont posées au législateur : qui a le droit de punir ? de quelle façon est-ce qu'il faut punir et quel est le but de la punition? Dans la législation moderne, en général, la punition est moins une vengeance qu'un moyen éducatif. L'idée d'éduquer l'individu coupable, de lui donner, à la place d'une punition, une éducation appropriée que peut-être il n'a jamais eue, est prédominante lorsqu'il s'agit de jeunes délinquants. Elle l'est à tel point qu'on prévoit que la juridiction juvénile doit être confiée à des autorités spéciales, à des personnes spécialement qualifiées pour ce travail. Cette éducation, cette rééducation dans bien des cas, se fera, dans la mesure du possible, dans la famille même de l'enfant fautif ; ce sera, cela va sans dire, une éducation strictement surveillée, de même que le sursis qu'on espère pouvoir accorder dans une très large mesure. Notons encore qu'aucun jugement ne sera prononcé sur un enfant de moins de 6 ans, et que pour les grands de 6 à 14 ans, ainsi que pour les jeunes de 14 à 18 ans, les autorités nommées pour cette tâche spéciale seront seules compétentes. Cela permettra, espérons-le, d'individualiser dans une large mesure et de doser exactement la punition ou plutôt la rééducation de l'enfant délinquant.

M. Loosli-Usteri.

INFORMATIONS

JE DEMANDE...

M. Robert de Traz sait se faire lire. Et sur des sujets fort divers. Ecrivant sur l'*Esprit de Genève*, il a montré qu'il était bien de chez nous, où chacun se sent charge d'âmes. La dernière cause qu'il a prise en main est celle de notre langue maternelle. Il constate qu'on parle mal le français à Genève, que c'est fort regrettable. « Des souffrances cruelles et même des drames sont nés de cette incapacité de s'exprimer... Des ménages ont été compromis — j'en ai recueilli la confidence — parce que le mari (ou la femme), faute de termes, n'a pas pu s'expliquer ».

Où est la faute ? Où est le remède ? — A l'école.

« Qu'est-ce que vous proposez de pratique ? — Voici. Je demande qu'on double ou triple les heures consacrées au français dans tous les établissements d'instruction publique, de l'école primaire au Collège. Qu'on réduise la part des sciences et de la géographie... ou du dessin ou de la musique. Je demande aussi qu'on augmente la part du latin, et même qu'on en enseigne les premiers éléments à l'école primaire... Je demande qu'on rétablisse dans toutes les classes, y compris l'école primaire, des leçons de diction... Enfin, je propose qu'on envoie

nos jeunes maîtres de français faire à tour de rôle un stage d'un an dans un grand lycée parisien à titre d'assistant... Voilà quelques suggestions. Je demande qu'on les discute ».

On n'y manquera pas. La dernière est excellente, nous avons grand besoin d'élargir notre horizon pédagogique. Les autres... il faudra voir. Apprendre le latin pour mieux parler le français, c'est volontairement paradoxal, mais pas plus sophistique que ce violent passage du qualitatif au quantitatif : nos enfants parlent mal le français, qu'ils en fassent trois fois plus !

Si M. de Traz consultait non les pédagogues qu'il tient peut-être en petite estime, mais les historiens de la langue (par exemple le doyen de la Faculté des Lettres de Paris) et les linguistes, s'il écoutait ce qui se dit à haute voix autour de lui avec le même soin qu'il met à accueillir des confidences, il se convaincrait que ses remèdes ne sont peut-être pas les bons, parce que la source du mal n'est pas là où il l'a cru trouver. Elle n'est pas à l'école, mais autour de l'école, dans l'opinion publique, dans le monde, partout. A Genève, on ne se soucie pas de bien parler ; on ne veut pas avoir l'air parisien ; on estime qu'il y a des gens qui ont trop de facilité, ou trop d'élégance dans le langage et on s'en méfie. M. de Traz agirait beaucoup plus efficacement pour le parler de ses concitoyens en créant à la rue des Granges un hôtel de Rambouillet qu'en doublant le nombre des heures de français à l'école primaire et au Collège.

Pour réformer nos mœurs préconiserait-il deux, trois, quatre heures de morale dans chacune de nos classes ? « Le respect de la langue est presque de la morale, » Mes lecteurs savent que le mot est de Vinet. P. B.

La **Conférence romande en faveur des enfants difficiles** s'est réunie pour la quatrième fois, le 28 novembre, à Romont, où elle était invitée à siéger par le voisinage de l'établissement de Saint-Nicolas, à Drognens. Le succès de ces rencontres, organisées par le Centre d'Action en faveur des anormaux, confié à l'Institut J.-J. Rousseau, va en s'affirmant d'année en année. Cette fois, la réunion, honorée de la présence de deux conseillers d'Etat de Fribourg, MM. Chaton et Bovet, groupait un auditoire où les cornettes et les coiffes des sœurs, les grands chapeaux des Salutistes, les voiles d'infirmières laïques, en même temps que les soutanes de prêtres et des frères des Ecoles chrétiennes, témoignaient de la variété des efforts qui se poursuivent chez nous et des sympathies que ces efforts suscitent.

Les vêtements civils recouvraient des chefs d'institutions, des juges, des médecins, des fonctionnaires, des professeurs, des inspecteurs, des maîtres d'école, des directeurs de pénitenciers, des inspecteurs d'apprentissage, des élèves de l'Ecole d'Etudes sociales.

Présidée par M. Duvillard, de Genève, la Conférence consacra sa séance du matin à l'étude des sanctions, et particulièrement des punitions. Mme Loosli-Usteri rapporta sur le cours tenu à Bâle, précisément sur ce sujet, du 19 au 21 novembre. Puis, M. Muller-Chiffelle, inspecteur des apprentissages à Fribourg, Mme Bally, du Home des Clochettes à Lausanne, M. Tappy, de la Colonie de Serix, firent successivement part de leurs points de vue et de leurs expériences. Une discussion très animée, permit d'entendre les avis parfois diver-

gents de représentants de quatre cantons et de professions fort diverses. Un dîner très bien servi, à l'Hôtel de Ville, puis une visite à la Maison d'éducation de Drognens où l'Etat de Fribourg voue un soin tout particulier à la préparation professionnelle de ses jeunes pensionnaires complétèrent cette Conférence remarquablement réussie.

COMMUNIQUÉ

Les fidèles abonnés et amis des charmants volumes publiés par la Société romande des lectures populaires verront avec plaisir paraître ces jours-ci un recueil de *Poètes romands*, et l'amusante nouvelle de Gottfried Keller : *Ce n'est pas l'habit qui fait l'homme*, traduite par la plume experte de M. Charly Clerc. Quant aux *Poètes romands*, il s'agit de ceux d'hier, parmi lesquels, comme on sait, il n'en est pas de tout à fait grands. Mais le timbre de leur voix, légèrement assourdi, n'est pas sans charmes. Si beauté leur importe moins que simplicité, ils n'en plaisent que davantage à ceux que la rareté ou la splendeur du verbe étonnent et même scandalisent plus qu'elles ne les charment et ne les éblouissent. Il y a là tout un trésor aimable dont les richesses, aimées de beaucoup, mais oubliées des uns et inconnues des autres — surtout parmi les jeunes — feront du plaisir et du bien à tous.

PARTIE PRATIQUE

RÉPONSE A « UNE PETITE QUESTION [1] ».

Cette malheureuse question des *fautes d'inattention en orthographe !* Quel est l'instituteur qui n'a pas eu à la redouter ? Quel est celui qui n'a pas combattu cette maladie? Combien ont réussi ? Mais que chacun fasse part des quelques succès qu'il a pu obtenir et du choc des idées.....

Pour ma part, j'ai traité quelques cas que je croyais désespérés et j'ai été assez heureux pour constater des guérisons.

Je voudrais être bref et aller droit au but. J'ai classé mes malades en deux catégories : en premier lieu ceux qui, tout en connaissant les règles de la grammaire, ne parvenaient pas à les appliquer en temps voulu et, de là, des fautes grossières de syntaxe. Comment y remédier ? J'ai résumé toutes les règles d'accord en neuf tableaux intuitifs : 1° le nom ; 2° l'adjectif ; 3° article et adj. déterm. ; 4° même, quelque, tout ; 5° pronom ; 6° verbe (1 sujet) ; 7° verbe (plus. sujets) ; 8° partic. prés. ; 9° part. passé.

Voici comme exemple, le deuxième tableau :

adjectif (accord logique) { *genre et nombre* : avec le mot (nom ou pronom) auquel il se rapporte. / *se rapporte à plusieurs noms* : pluriel. / *noms de genres différents* : masc. plur.

Voisinage : énumération : mot le plus rapproché.

[1] La petite question soulevée par notre collaborateur a suscité un intérêt très vif : les réponses abondent. Nous les donnerons dans l'ordre où elles nous parviennent. — Celle que nous publions aujourd'hui nous vient de Belgique, où l'*Educateur* compte de nombreux amis. (*Réd.*)

Sens : noms unis par de { une robe de drap *vert.* / » » *trop longue.*

Sujet **on**. Ex. { singulier ou pluriel selon *l'idée.* / Comme on est *belle* ce matin. / On est tous *capables* d'en faire autant.

Adjectif composé { les deux s'accordent (logique) : des poires *aigres-douces.* / à moins que l'un ne soit employé *adverbialement.* / pour modifier l'autre : des enfants *court-vêtus.*

Noms employés comme *adjectifs* (couleur) { *invariables* : Des habits *marron*, *noisette* (couleur de.... de même. / des habits *châtain clair* (d'un châtain clair).

Pour chaque faute dans une ligne je renvoyais l'élève, par un signe *dans la marge*, à l'examen du tableau auquel elle se rapportait.

Les résultats m'ont pleinement satisfait.

Le grand mal, dans ce cas, consistait donc en un manque de *clarté* dans les connaissances acquises. Les acquisitions *visuelles* ont apporté dans la mémoire l'ordre qui y faisait défaut !

Mais à côté de ces malades il y avait les « impardonnablement distraits », les « têtes de linotes », les nerveux qui ne parvenaient pas à fixer leur attention sur deux objets à la fois. Car j'avais remarqué que dans les dictées, les fautes étaient assez rares, mais dans les rédactions, par contre !... Effrayant ! ! ! La volonté seule faisait défaut, soit par apathie, soit par impatience d'avoir fini pour se livrer ensuite au jeu favori. Il fallait bien réagir et d'un façon *tenace*. J'ai donc élaboré un petit règlement, *tout doucement, graduellement, un article par semaine ou par quinzaine*. C'était :

1. Un nom ou un qualificatif au pluriel *sans* s.
2. Un sujet au pluriel et verbe au singulier ou l'inverse.
3. Le verbe *a* avec accent ou la préposition *à* sans accent.
4. Un participe de la 1re conjugaison écrit avec *er* ou l'inverse, etc.

Et quand, dans une rédaction, je rencontrais une de ces fautes, je n'allais pas plus loin !... Dans la marge, une observation : *art.* 4, par exemple, et le devoir tout entier était à recommencer. L'élève devait me rapporter les deux devoirs *numérotés*... Il est arrivé que le même travail était fait 4 ou 5 fois ! Mais cela ne se représentait plus au devoir suivant et l'élève avait appris à être attentif !

Je dois avouer que la méthode m'avait été prônée par un excellent professeur de langues qui l'employait depuis de longues années et m'avait assuré qu'elle était merveilleuse.

G. L.,
Directeur d'école.

UNE QUESTION DE CALCUL ENVISAGÉE COMME CENTRE D'INTÉRÊT

Une des sections du programme de calcul pour la première année du degré moyen comporte : *Prendre la* ½, *le* 1/3..... *le* 1/9, *le* 1/10 *d'un nombre exactement divisible et compris de* 1 *à* 100. Je choisis et je ne retiens que la première de ces questions : la ½.

J'entends d'ici l'éclat de rire qui va accueillir ma proposition. Consacrer

une semaine entière à calculer des ½ ?... Quelle aberration ! Laissons rire et poursuivons tranquillement notre démonstration. Cette question de la ½ est, en effet, si importante, susceptible de tant d'applications, qu'à elle seule elle peut alimenter toute l'activité de la semaine.

Nous avons déjà parlé du demi-centimètre, nous l'avons vu et mesuré sur les cellules des rayons de miel. Ce sera notre entrée en matière. Pour apporter un élément nouveau, nous pourrons prendre aussi comme introduction la ½ journée du mercredi et du samedi, la demi-heure, le demi-mètre ou tel autre cas qui se présentera. Puis, avec cette valeur nouvelle, nous entreprendrons la revision des connaissances anciennes. (Voir programme de calcul des semaines précédentes.)

Le matériel intuitif, déjà utilisé, sera repris et travaillé spécialement en fonction de ce cas spécial : la ½. Viendront ensuite les représentations : *lignes et figures.*

Le français s'occupera des nombreuses locutions formées de l'adjectif *demi* et du nom *la demie.* Il abordera même la série des noms composés avec demi. Ces noms sont très nombreux, et il serait ridicule d'attendre, pour en étudier quelques-uns, que la grammaire nous apporte, au degré supérieur seulement, la règle de *nu, feu, demi.* Présenté par la grammaire, le terme *demi* n'est qu'un mot. Illustré par l'observation, le dessin et le calcul, il devient un objet et un fait. L'éducation morale y trouvera elle-même quelques inspirations dans les expressions : *demi-travail, demi-savant,* ne faire les choses *qu'à demi,* et dans le vieux proverbe : *A trompeur, trompeur et demi.*

Voici, à titre d'exemple, quelques termes composés avec l'adjectif demi : *demi-botte, demi-cercle, demi-fleuron, demi-frère, demi-guêtre, demi-jour, demi-lune, demi-mesure, demi-mot, demi-pensionnaire, demi-reliure, demi-sœur, demi-soupir, demi-tasse, demi-tour, demi-ton.*

Comme on le voit, ces expressions ouvrent la porte à plusieurs petites leçons de choses qui ne figurent pas dans nos programmes et qui sont, cependant, justifiées. Ne vaut-il pas mieux grouper ces mots dans une série d'études liées au programme de calcul, plutôt que de les abandonner au hasard des lectures expliquées ?

A titre d'exercices personnels, les élèves rechercheront, ou formeront d'autres expressions composées avec l'adjectif demi : *demi-feuille, demi-ligne, demi-rame, demi-page.*

Comme contre-partie naturelle, nous étudierons aussi le *double.* Cette expression nous apportera toute une moisson d'idées et d'applications, et ce sujet est si riche qu'en ne prenant strictement que ce qui est approprié au développement de nos écoliers, nous aurons encore surabondance de matériaux. Et la monotonie ne sera pas à craindre : *double semelle, double porte double fond, fleur double, fenêtre double,* etc., etc.

Mêmes recherches personnelles que ci-dessus. La réflexion et l'attention trouveront l'occasion de s'exercer par la comparaison des deux termes opposés : *demi-litre, double litre ; demi-mètre, double mètre,* etc.

Nous prendrons encore dans cette collection deux ou trois sujets de causerie

pour l'éducation du cœur : regard double, esprit double, cœur double, *la duplicité.*

Calcul. — Les manuels de calcul oral et de calcul écrit contiennent plusieurs exercices pouvant servir d'applications à ces deux leçons. Nous en composerons d'autres avec les données observées et utilisées au cours des leçons précédentes. De cette manière, cette semaine de calcul, tout en apportant l'élément nouveau qui seul peut capter et retenir l'intérêt, deviendra un temps de rappel et de revision des études antérieures. Ces petites haltes pour permettre de jeter un regard en arrière sont indispensables si l'on ne veut pas se contenter simplement de brûler les étapes.

Dessin et travaux manuels. — Avec *la demie* nous aurons les figures : *demi-lune, demi-cercle, demi-rond, demi-fleuron.* — Division de lignes données en 2, 4, 8, 16. (En calcul : progression géométrique.) Avec *le double.* Doublage de lignes et de figures : excellent exercice d'assouplissement.

Travaux. — Doublage de fils ; tresse à deux brins. Doublures.

P. HENCHOZ.

Lausanne, le 17 décembre 1929.

A Monsieur Rochat, rédacteur de l'*Educateur*, Cully [1].

Monsieur,

En réponse à votre lettre du 8 écoulé, dans laquelle vous me demandez des renseignements au sujet de rondes enfantines, voici quelques indications qui peuvent être utiles.

1. Dans « Chante Jeunesse », on trouve facilement quantité de chansonnettes pouvant facilement convenir à tel ou tel « centre » choisi par la maîtresse.

2. Les « Rondes », de Dalcroze, que tout le monde connaît, se trouvent dans n'importe quelle librairie.

3. Il y a de très jolies choses dans « Chants et jeux de Portugal ». Editeur Delagrave, Paris.

4. Les chansons d'enfants de Brès et Colin peuvent facilement s'accompagner de gestes.

5. Un volume intitulé « Chant populaire pour écoles. Poésie de Maurice Bouchor. Mélodies recueillies par Julien Tiersot », éditeur Hachette, Paris, est intéressant, les enfants chantent cette poésie avec beaucoup de joie.

6. Il en est de même des « Rondes et chansons de P. Alin », éditeur P. Alin, La Sarraz (Vaud).

Quant à la « Ronde du facteur » dont vous me parlez, je pensais la trouver parmi les chansonnettes de Dalcroze, mais c'est en vain que je l'ai cherchée dans tous les recueils que je viens d'énumérer. Il s'agit d'une petite chanson que j'avais apprise autrefois à l'Ecole enfantine... Un facteur bien chargé de paquets et de lettres apporte le bonheur partout... De qui est-elle ? Je ne saurais le dire.

En regrettant de ne pouvoir vous répondre mieux, etc. SCHWAR.

[1] Je prie mes collègues de bien vouloir trouver ici réponse à leurs questions. A. R.

LES LIVRES

E. PIECZYNSKA. **Ses lettres.** Préface d'Elie Gounelle. Neuchâtel, Delachaux, in-16, 4 fr. 50.

Tous les lecteurs de l'*Educateur* savent quel intérêt passionné et quelle intelligence admirable Mme P. portait aux problèmes de l'éducation féminine et à ceux de l'éducation nationale. Ce recueil de lettres nous fait pénétrer dans l'intimité d'une âme grande parmi les grandes. Rarement sentiment religieux plus profond et plus personnel s'est exprimé de façon aussi large, inspirant une action plus bienfaisante et plus humaine. Ce livre mériterait toute une étude, mais nous ne voulons pas risquer de le signaler trop tard à ceux qui cherchent un cadeau à faire qui soit à la fois une joie pour l'esprit et un réconfort pour le cœur. P. B.

Entretiens sur l'Education. — (Mensuel), 19, rue Töpffer, Genève. 1 fr. 50 par an.

« La pédagogie est à la mode, malheureusement chacun ne peut pas s'offrir le luxe de suivre un cours de psychologie enfantine ou d'assister à un congrès d'éducation ».

Les *Entretiens sur l'Education* rédigés par des mères de famille avec beaucoup de soins et d'à-propos, ont déjà rendu bien des services à des parents dans l'embarras. Nous les recommandons avec conviction. P. B.

TABLE DES MATIÈRES

Articles de fond

Béguin, Félix. Les devoirs scolaires à domicile, p. 98. — *Bovet, P.* Le Congrès de Genève, p. 241. — *Chessex, A.* Du nouveau en composition française, p. 57, 85, 103, 115, 161. Le dernier livre d'Ad. Ferrière, p. 273. — Les centres d'intérêt, p. 385. — *Chevallaz, G.* La réforme de l'Ecole normale, p. 210, 225. — *Dottrens, R.* Bravo, Lausanne ! p. 145. — *Evard, M.* L'action pédagogique de la Semaine suisse, p. 321. — *Ferrière, Ad.* Le rôle du maître à l'école active, p. 177. — *Franken Dr.* Les deux hygiènes, p. 337. — *Friedli, J.* Cours de pédagogie sexuelle, p. 353. — *Jeanrenaud, H.* Les classes à trois degrés, p. 113, 164. — *Loosli, C. A.* Réflexions d'un ancien élève difficile, p. 17. — *Meylan, Ls-*Alexandre Vinet : Famille, Education, Instruction, p. 2. — *Ray-Ogden, L.* Ombres et lumières de la vie d'établissement, p. 73.

Editoriaux. D'un an à l'autre, p. 1. — In Memoriam, p. 97. — Malentendus, p. 290.

Questions de programmes et de méthodes.

Baudat, C. Réflexion sur la lecture, p. 22. Les centres d'intérêt et la lecture, p. 290. — Quand faut-il apprendre à lire, p. 326. — *B. H.* Les résultats prouvent la valeur d'une méthode, p. 64. — *Bourgeois, Léon.* Les pépinières