Zeitschrift: Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 18 (1889)

Heft: 5

Rubrik: Écho des revues

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

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

ÉCHO DES REVUES

C'est dans des revues belges que nous nous proposons aujourd'hui de glaner notre gerbe. La Belgique compte de nombreux journaux pédagogiques. Les plus importants sont incontestablement l'*Ecole catholique* rédigée par des Frères de l'Ecole normale de Namur, école d'où sont sortis les divers ouvrages du F. Alexis, si connus dans le monde pédagogique, le *Traité théorique et pratique de méthodologie* du F. Achille, etc., etc.

L'*Ecole catholique* est à sa huitième année, elle paraît tous les mois (prix 6 fr.). Bien que le *Bulletin pédagogique* en ait parlé déjà à plusieurs reprises, il n'était peut-être pas superflu de donner de nouveau ces renseignements.

Les premières années, cette revue s'occupait beaucoup de pédagogie proprement dite. Aujourd'hui elle publie une histoire de la pédagogie que nous espérons voir paraître en volume, mais en dehors d'un premier article traitant ordinairement une question religieuse, l'*Ecole catholique* ne publie plus guère que des résumés de leçons pratiques: dictée, cours de langue française, leçons d'histoire, d'arithmétique, etc., mais tandis que la plupart des revues venant de France sont remplies de devoirs destinés aux écoliers, l'*Ecole catholique* fournit aux maîtres une abondante matière bien préparée, avec une suite d'exercices gradués et logiques.

Malgré le mérite incontestable de ces leçons préparées, nous regrettons — qu'on nous permette de le dire — que les savants rédacteurs de l'*Ecole catholique* aient abandonné le domaine de la pédagogie théorique et les discussions de questions scolaires. Ce qui nous paraît important, c'est moins de fournir à l'instituteur ou aux élèves des leçons toutes préparées d'avance, que d'apprendre à l'instituteur à préparer lui-même la nourriture intellectuelle réservée aux enfants. Or, cette formation intellectuelle et morale du maître s'obtient surtout par l'exposition fréquente des principes et des règles qui doivent le diriger dans son enseignement. Il faudrait pouvoir donner à l'éducateur une culture de l'esprit aussi sûre, aussi profonde que religieuse dans son caractère.

Mais abordons maintenant d'autres revues de cette Belgique si féconde en hommes d'école.

Nous avons sous la main la *Revue pédagogique belge*, paraissant tous les mois à Bruxelles (chez Weissenbruch, format in-8°, livraison de 48 ou 64 pages, prix 6 fr.) sous la direction de M. Smets, professeur aux Ecoles normales de Bruxelles. Comme c'est pour la première fois que nous avons l'honneur de présenter ce confrère à nos lecteurs, nous voulons en analyser quelques livraisons. Commençons par celle de novembre. Nous y lisons un long et intéressant travail de M. Mabille sur la *Pédagogie nihiliste*. Nous ferons à la suite de l'auteur une petite excursion dans la Russie, pays mystérieux que bien peu d'entre nous connaissent.

Au moment où l'on annonce la publication d'un livre du romancier russe, Léon Tolstoï, intitulé : *Questions pédagogiques*, dit M. Mabille, il nous a paru intéressant de nous occuper d'un essai

tenté par lui dans le domaine de l'enseignement : nous voulons parler de l'école-modèle de Yasnaïa-Poliana.

L'auteur nous parle d'abord de l'état d'esprit où se trouve le peuple moscovite. Donnons quelques extraits de ce travail si curieux :

« L'école modèle, fondée par le comte Léon Tolstoï, se trouve à Yasnaïa-Poliana, dans le gouvernement de Toula. Elle occupe une maison en pierre à deux étages; deux pièces sont réservées aux enfants, deux aux maîtres, une autre sert de cabinet de travail. Dans le vestibule d'en bas, le gymnase, dans celui d'en haut, l'établi.

Vers huit heures du matin, on sonne la cloche.

Les élèves arrivent; aucun ne porte rien sur lui, ni livre, ni cahier; jamais de devoirs, de leçons. Ce que l'enfant a fait hier n'importe plus, il n'est pas obligé de s'en préoccuper aujourd'hui, il ne songe à la classe qu'au moment où elle commence.

Et encore ! Jamais on ne fait de reproche pour un retard. En attendant le maître, les enfants s'amusent à se donner des poussées, ou à faire des glissades sur la glace du sentier; lorsque le froid est trop vif, ils vont dans les salles de l'école, où ils lisent, écrivent ou s'amusent.

Le maître entre, les enfants sont étendus en tas, sur le plancher, piaillant et criant; le maître attend et distribue des livres au fur et à mesure qu'il plaît aux élèves de se lever et d'aller s'asseoir sur les bancs. Au bout d'un certain temps, l'ordre s'établit. Les élèves s'asseoient où bon leur semble : sur les bancs, les tables, sur l'appui de la fenêtre, sur le plancher, dans le fauteuil.

Si c'est une leçon de lecture, tout le monde entoure le maître près du tableau noir ou sur les bancs, ou bien se couche, ou s'asseoit autour de l'instituteur ou de celui qui lit à haute voix. Si c'est l'écriture, les élèves se tiennent tranquillement assis sur les bancs, mais ils se lèvent à tout moment pour aller regarder les cahiers de leurs condisciples, ou montrer les leurs.

Parfois l'animation, le tapage, les cris, le désordre sont à leur comble : celui-ci traîne les bancs d'une salle à l'autre, d'autres se chamaillent, un autre encore court chercher du pain chez lui et met ce pain à cuire dans la cheminée, celui-ci fait de la gymnastique.

Et Tolstoï ajoute, avec une naïveté sublime : « Il est plus aisé de les laisser se calmer d'eux-mêmes, et d'eux-mêmes prendre leurs places naturelles, que de les y contraindre par la force. Dans l'esprit actuel de l'école, les contraindre matériellement est chose impossible. Plus fort crie le maître, plus fort crient les élèves : ses cris ne font que les exciter. Si l'on réussit à à les arrêter, à détourner leur attention d'un autre côté, cette petite mer va s'agitant de moins en moins, jusqu'à s'apaiser. *Mais la plupart du temps, il vaut mieux ne rien dire.* »

Et voici, développé, le principe appliqué par Tolstoï : « Malgré toute l'autorité du maître, l'élève a toujours le droit de ne pas fréquenter l'école, et même en fréquentant l'école, de ne pas écouter le maître. Le maître a le droit de ne pas garder l'élève chez lui, et le pouvoir d'agir, avec toute la force de son influence, sur la majorité des enfants, sur la société qu'ils forment toujours entre eux. Plus les enfants avancent dans l'étude, plus l'enseignement s'étend, et plus la nécessité de l'ordre s'impose. Par suite, dans une école qui se développe normalement et sans violence, plus les élèves sont instruits, plus ils deviennent capables d'ordre, plus ils en sentent eux-mêmes le besoin, et plus aisément, à cet égard, s'établit l'autorité du maître...

Les écoliers sont des hommes, les êtres soumis, tout petits qu'ils soient, aux mêmes nécessités que nous, des êtres pensants comme nous; tous ils veulent apprendre, et c'est pourquoi ils vont à l'école, et c'est pourquoi ils arrivent sans effort à cette conclusion, que, pour apprendre, il leur faut se plier à de certaines conditions. »

La classe de l'après-midi commence au crépuscule. Il arrive parfois — une et deux fois par semaine, dit Tolstoï — qu'au beau milieu de la classe de l'après-midi, deux ou trois enfants se lèvent, prennent vivement leur chapeau et s'en vont. Les autres élèves les suivent et le maître reste seul. De même que les enfants viennent quand ils veulent, commencent à leur guise, de même ils s'en vont lorsqu'ils s'ennuient. « C'est humiliant et pénible pour le maître, dit Tolstoï, qui tolère uniquement ces scènes parce qu'elles donnent une plus grande signification aux cinq, six et jusqu'à sept leçons librement, volontairement écoutées chaque jour par les élèves. »

Le novateur se déclare enchanté de ces explosions régulières d'indépendance, qui viennent empêcher que la discipline, à la longue, ne dépose peu à peu sa rouille sur la liberté si précieuse de l'enfant.

L'école est gratuite, elle compte de trente à quarante élèves, mais il en vient rarement plus de trente ensemble. Il y a trois classes, quatre maîtres, cinq à sept leçons par jour.

L'enseignement de la lecture exigea bien des tâtonnements au début; on ne pouvait obliger les élèves à lire, c'eût été enfreindre le principe de leur liberté. Il s'agissait donc de trouver une méthode conciliable avec ce principe, et à ce sujet, Tolstoï formule une loi pédagogique très exacte et dont on peut faire son profit ailleurs qu'en Russie :

« Le maître est toujours porté involontairement à choisir pour lui le procédé d'enseignement le plus commode. Plus ce procédé est commode pour le maître, plus il est incommode pour les élèves. Celui-là seul est bon qui satisfait les élèves. »

Ne parvenant pas à déterminer une méthode satisfaisante, on imagina de faire comme pour la discipline, c'est-à-dire d'attendre qu'elle se constituât d'elle-même, les élèves devant la trouver lorsque la nécessité s'en imposerait à eux. Au bout de quelque temps, un certain ordre s'établit, et il en résulta cinq méthodes, qui continuèrent à être appliquées simultanément : 1° la lecture avec le maître; 2° la lecture mécanique, l'enfant cherchant lui-même les lettres et les sons; 3° la lecture en apprenant par cœur; 4° la lecture commune; 5° la lecture avec l'intelligence de ce qu'on lit. »

Les procédés du comte Tolstoï ne tenteront aucun de nos lecteurs pensons-nous.

La chronique intérieure que publie la *Revue pédagogique belge* nous révèle, une fois de plus, la lutte qui existe en Belgique entre le personnel enseignant libéral formé autrefois sous les auspices du gouvernement et les instituteurs chrétiens.

La *Revue* prend vivement la défense des maîtres libéraux et accusent le gouvernement de favoriser l'Eglise. Nous regrettons que cette publication prenne une pareille attitude dans les questions religieuses.

Sous la même rubrique, la *Revue* nous parle de la question des jeux scolaires, question qui a été traitée au Congrès des propagateurs de la gymnastique, tenu à Dinant au mois de septembre. Voici textuellement les mesures pratiques qui ont été proposées. Nous les reproduisons intégralement pour mettre nos lecteurs au courant de

cette question dont on s'occupe beaucoup en ce moment soit en France soit en Belgique :

1° Les jeux sont une partie intégrante de la gymnastique scolaire. Celle-ci fait appel, non seulement à la gymnastique proprement dite avec son déploiement d'instruments et d'engins de toute nature qui permettent de condenser le mouvement et de stimuler les élèves, mais encore au « libre jeu » de Spencer (récréation) et aux jeux coordonnés et surveillés (jeux éducatifs); elle comprend même les promenades et les marches dites de résistance, la natation, le patinage et le maniement des armes;

2° Les récréations ne peuvent, sous aucun prétexte, empiéter sur le temps consacré à la gymnastique, ni réciproquement la gymnastique tenir lieu de récréation, car l'une et l'autre ont leur raison d'être spéciale;

3° Il faudrait s'y prendre de telle sorte que les enfants pussent jouer à midi et après quatre heures, et pour cela il serait à désirer qu'il y eût un intervalle suffisant entre les classes du matin et celles de l'après-midi; que les devoirs à domicile fussent limités au strict nécessaire et que les autorités des grands centres songeassent à créer des « places de jeux », à l'instar de ce qui existe déjà en Allemagne et de ce que l'on tente de réaliser à Paris;

4° Les jeux doivent être nombreux, variés, gradués et appropriés aux sexes, aux âges, aux saisons et aux circonstances spéciales dans lesquelles on se trouve;

5° Il faut, à l'école, donner la préférence aux jeux musculaires; abandonner ceux qui n'ont d'autre but que le gain, ainsi que ceux qui ne sont pas d'une gaieté franche et d'un entrain irrésistible; se méfier de ceux qui immobilisent les élèves sur une chaise ou sur un banc;

6° Bien des jeux, excellents par eux-mêmes, ne permettent pas à tous les enfants d'être de la partie : la paume, les barres, d'autres encore et des meilleurs, à moins qu'on ne forme des sections éparses, ce qui peut exiger un espace considérable dont il n'est pas toujours possible de disposer à l'école même. Mais alors il conviendrait de tenter ce qui se fait à Bruxelles, où tous les quinze jours l'on consacre une après-midi à faire une promenade hygiénique et récréative — l'instituteur se rendant dans un lieu convenable et organisant les jeux de son programme;

7° Le professeur a pour mission de faire goûter le jeu qu'il enseigne, d'en faire ressortir toute la portée aux enfants; une fois le jeu connu, le maître s'efface et observe ses élèves pour pouvoir étudier leur caractère et leur laisse déployer toute l'initiative dont ils sont capables;

8° Il faut un stimulant à chaque jeu. Ce stimulant existe naturellement dans certains jeux; dans d'autres, il appartient à l'instituteur de le provoquer, de le faire naître;

9° Il importe de veiller à ce que l'enfant apprenne à se servir indifféremment de la main gauche et de la main droite;

10° Il doit être permis de rire et de manifester — même bruyamment — le plaisir que l'on éprouve à bien jouer;

11° Les jeux prendront moins de place dans la gymnastique scolaire, à mesure que les élèves grandissent, et seront remplacés petit à petit par des exercices ayant un but plus précis, plus utilitaire (exercices tactiques, travaux manuels, exercices de sauvetage et de défense personnelle. »

Citons encore ce qu'elle nous apprend au sujet du livre de lecture et des punitions corporelles :

« A la XIXe réunion annuelle des instituteurs hessois tenue à Hanau en septembre dernier, on a voté les conclusions suivantes concernant la question des livres de lecture à l'école primaire :

1° Le livre de lecture ne doit pas être au service d'une seule branche, mais doit viser toute l'éducation nationale allemande;

2° La matière des morceaux de lecture sera empruntée autant que possible à toutes les branches d'enseignement;

3° Les livres pour les classes inférieures et moyennes auront un caractère local, et auront trait aux mœurs de la contrée où on l'emploie;

4° Les morceaux doivent être écrits en bon style populaire. Ils ne serviront pas directement à l'enseignement des *realien* (histoire, géographie, sciences naturelles, etc.), mais serviront à donner à cet enseignement de la vie et du pittoresque;

5° Les morceaux seront en harmonie avec le degré de développement des élèves, c'est-à-dire que, sans être trop élevés de matière et de style, ils nécessiteront de leur part une tension d'esprit suffisante;

6° Les morceaux ne seront pas ordonnés par branche d'enseignement. Ils seront entremêlés, mais toutefois classés de façon que des morceaux de même matière et de même style forment un groupe;

7° Les figures qui illustrent ces livres ne doivent pas être uniquement explicatives; elles doivent au contraire tendre à mettre en branle l'imagination de l'élève et à le moraliser. Elles seront comme fond et comme exécution en harmonie avec le volume et ne viseront jamais un but purement didactique. »

« Dans une réunion régionale d'instituteurs tenue à Geestemunde, on a voté les conclusions suivantes concernant l'application des punitions corporelles :

1° L'école populaire ne peut se passer des punitions corporelles : *a)* parce qu'elle ne possède pas le droit d'exclusion; *b)* parce que la plupart des moyens d'éducation dont dispose la famille lui font défaut; *c)* parce que la maison paternelle travaille souvent en ennemie de l'école; *d)* parce qu'il n'y a aucun bon remède contre une foule de fautes commises par les enfants; *e)* parce que sans cette sanction l'autorité du maître pourrait souvent être mise en danger;

2° Elle doit être appliquée : *a)* contre l'entêtement arrogant; *b)* contre le mensonge; *c)* contre la paresse manifeste; *d)* contre la cruauté commise envers les hommes et les animaux; *e)* contre le vol prémédité;

3° Elle doit être considérée comme la dernière mesure disciplinaire de l'école et ne peut jamais devenir un moyen ordinaire de discipline de l'instituteur;

4° Elle doit être appliquée avec calme et l'enfant doit pouvoir remarquer qu'elle est une forme de la justice et qu'elle est administrée par amour pour lui;

5° Dans son application, on doit avoir égard à l'individualité de l'enfant et à la nature de la faute. Les petites filles et les enfants qui ont des défauts physiques ne doivent pas les subir;

6° Partout où la limite des punitions corporelles n'est pas indiquée par la justice locale, l'instituteur saura rester dans les bornes de l'équité;

7° Le meilleur instrument est un jonc de l'épaisseur du petit doigt;

8° Plus l'instituteur gagne en aptitude pédagogique et en force de

caractère, plus il blanchit sous le harnais, et moins il aura besoin de recourir aux punitions corporelles. »

Le rédacteur en chef de la *Revue pédagogique*, M. Smetz, consacre un long article au nouveau programme de l'enseignement primaire pour la ville de Bruxelles. Ce programme est accompagné de directions pédagogiques du plus haut intérêt parce qu'elles nous font connaître les règles qui prévalent en Belgique. Comme nous n'avons pas ce programme sous les yeux, nous nous bornerons à donner quelques extraits de travail de M. Smets :

« Le programme recommande au personnel enseignant de réagir contre « l'instinct de destruction qui caractérise malheureusement nos enfants, et de les habituer à respecter la propriété publique et privée. »

Il condamne la position des élèves les bras croisés sur la poitrine, recommande après chaque leçon quelques exercices gymnastiques et maintient cette chose excellente, qui n'existe, croyons-nous, qu'à Bruxelles : une promenade hygiénique et récréative d'une après-midi tous les quinze jours à la campagne.

« Le cahier dit brouillon est rigoureusement prohibé. Les élèves n'ont qu'un seul cahier », sauf pour le *dessin*, les *travaux manuels* et les *premiers éléments de l'écriture*.

La méthode de dessin est complètement changée. Le dessin proprement dit doit se faire exclusivement à main libre, sans le secours d'instruments. « On se garde de ne faire dessiner les élèves que d'après des estampes; ils sont progressivement exercés à dessiner d'après nature. On met sous leurs yeux l'orignal même, et non le papier qui le représente; ils dessinent une porte ou une fenêtre d'après celles de la classe, une maison d'après une maison, afin de s'accoutumer à bien observer les corps et les apparences et à les reproduire tels qu'ils les voient. »

Les occupations manuelles comprennent, au premier degré, le modelage, les bâtonnets, le pliage, le découpage, du système Frœbel; au second, le cartonnage; au troisième, le cartonnage et le travail du bois. Elles ne peuvent viser à la préparation directe à des métiers spéciaux et doivent être intimement liées aux formes géométriques et au dessin, dont elles sont le complément.

Les objets à confectionner doivent répondre aux conditions suivantes :

« 1° Etre utiles à l'instruction de élèves (construction de formes géométriques, de formes esthétiques, etc.), ou avoir une utilité plus générale (objets classiques, objets de ménage, etc.);

« 2° Etre complets et exécutés par un seul élève, sans le concours direct du maître ou la collaboration d'autres élèves.

« Ces objets sont conservés à l'école.

La géographie est portée au second degré, l'histoire au troisième. Il y avait, sans contredit, une certaine utilité à préparer les élèves, dès la première année, à suivre avec fruit les leçons de géographie et d'histoire; mais la limite entre les observations familières, les causeries et les exercices, d'une part, et la science proprement dite, d'autre part, difficile à garder.

Le programme de géographie recommande de traiter très sobrement la partie cosmographique. Il fait aussi cette observation très juste : « L'instituteur développe le jugement de ses élèves par de fréquents exercices de comparaison. Tout étant relatif, un nombre ou un fait n'ont de valeur que par la comparaison. C'est pourquoi il

importe d'habituer les enfants à traduire par des diagrammes la longueur des fleuves, la hauteur des montagnes, la superficie et la population des pays, etc., en prenant comme unité des notions connues de tous les élèves. »

La méthode est basée sur l'observation directe du lieu natal et des environs.

« C'est Bruxelles et ses environs qui constituent pour nos élèves le véritable point de départ, la véritable base de leurs études géographiques. Aussi le programme de géographie générale et de géographie nationale repose-t-il tout entier sur celui de géographie locale. »

L'étude de la grammaire est réduite à ce qui est absolument nécessaire à l'orthographe.

On a beaucoup abusé de la grammaire, sans résultat. On n'a pas su en dégager les lois, au fond très simples. Vous voulez que le fatras des analyses monotones, des explications savantes, toute la phraséologie disparaisse, et vous avez raison. Mais les règles doivent être apprises, ainsi que les cas particuliers usuels, et nous continuons à croire qu'il est bon d'en donner l'intelligence, comme il est bon d'égayer et d'éclaircir à la fois les faits et les dates de l'histoire par les détails pittoresques et les aperçus de mœurs que l'on recommande si justement pour cette dernière. »

Transcrivons ici les conclusions d'une intéressante discussion qui a eu lieu dans la XVII[e] assemblée générale des instituteurs de Poméranie sur la question des travaux manuels.

Un adversaire de cet enseignement formulait les conclusions suivantes. Ces conclusions, nous ne les admettons point, mais il nous semble utile de faire connaître le pour et le contre des questions.

« I. Il n'y a aucune nécessité d'introduire cette branche en Allemagne, car elle n'est utile ni pour l'école ni pour la vie. Le mouvement qui s'est produit en sa faveur procède d'une erreur de socialisme pédagogique, il méconnaît la situation de l'école et ses rapports avec la vie.

II. L'erreur de cette tendance provient de ce que : *a)* elle méconnaît que le travail manuel existe dans le Nord comme occupation domestique depuis bien longtemps ; *b)* il est hors de doute que les occupations journalières, les rapports entre la population et les artisans sont dans le pays du Nord d'une tout autre nature qu'en Allemagne ; *c)* elle ne tient pas compte de la difficulté qu'on rencontrerait ici pour l'introduction d'un enseignement pratique. En Suède et en Norvège, on a reporté sur l'école une partie de l'industrie domestique ; ici, au contraire, elle devrait s'introduire dans la famille par l'école, et notre situation économique et sociale basée sur la division du travail et la fabrication en grand ne donne pas une utilité pratique suffisante au travail domestique.

III. L'introduction *à l'école primaire* d'un enseignement pratique des travaux manuels est à rejeter pour les raisons suivantes :

1° L'école primaire a pour but principal le développement intellectuel. Le travail de l'esprit reçoit un contrepoids suffisant par les exercices du corps commandés pendant l'enseignement, par les leçons techniques, par les repos entre les leçons et par les jeux ;

2° Par l'introduction de l'enseignement des travaux manuels à l'école, celle-ci est surchargée. La responsabilité s'en accroît devant la société, ce qui peut être de nature à nuire à sa considération ;

3° Certains travaux préconisés sont nuisibles à la santé ou dangereux pour les enfants ;

4° L'habileté de la main restera toujours une aptitude individuelle et ne peut par conséquent devenir un objet d'enseignement général. Les essais faits jusqu'ici confirment cette appréciation ;

5° On ne peut enlever à l'éducation domestique une partie de sa mission et l'enseignement des occupations domestiques reste toujours une partie intégrante de l'éducation domestique ;

6° L'introduction des travaux manuels ne provoquerait que rarement une intervention plus large des deniers publics ; ce serait donc au détriment des autres besoins scolaires qu'elle s'accomplirait ;

7° L'enseignement des travaux manuels peut aussi développer chez les enfants une fierté outrée et leur donner une présomption nuisible.

Ces conclusions furent fortement combattues et avec succès en certains points. L'assemblée vota à une très grande majorité la double conclusion suivante :

1° Le mouvement en faveur de l'enseignement des travaux manuels est basé sur des idées saines de pédagogie ; il mérite d'être encouragé dans les internats et dans des écoles professionnelles ;

2° L'introduction de cet enseignement dans l'école primaire publique ne peut se justifier par des raisons fondées sur ce que l'éducation doit être générale et pratique ; elle est donc à rejeter. »

R. H.

PARTIE PRATIQUE

I

LANGUE FRANÇAISE

Ont traité le sujet proposé dans le *Bulletin pédagogique* de mars et ont obtenu les notes 7 ou 6 : M^lle^ Overney, à Autigny ; MM. Brunisholz, instituteur-stagiaire, à Domdidier ; Chaney, au collège Saint-Michel ; M^lle^ Bavaud, à Franex ; MM. Pugin, à Pont-en-Ogoz ; Maillard, à Grangettes ; Descloux, à Rossens ; Roullin, à Hauteville.

Nous publions le travail de M^lle^ Overney.

Sujet proposé : *Visite à l'école d'un collègue.*

Jouissances attachées aux fonctions d'instituteur.

Ces jouissances apparaîtront peut-être bien rares, bien naïves aux yeux de plusieurs. Que de fois n'a-t-on pas répété que notre mission est ardue, ingrate ! Que d'instituteurs, après être entrés dans la carrière, le cœur plein d'espérances, se laissent peu à peu envahir par le dégoût et le découragement ! Leurs illusions s'en sont envolées l'une après l'autre, et les épines leur sont apparues là où ils n'entrevoyaient que des roses. Il ne leur reste en perspective que le devoir âpre, difficile, continuel, et cette pensée les effraye. Le devoir ! c'est, pour l'instituteur, le renoncement