

# Assemblée générale du 21 novembre 1901, petite salle de l'Institut

Autor(en): **Grosgurin, Louis**

Objekttyp: **Group**

Zeitschrift: **Bulletin de la Société pédagogique genevoise**

Band (Jahr): - **(1901)**

Heft 4

PDF erstellt am: **02.07.2024**

## **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.

---

# BULLETIN

DE LA

## SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE GENEVOISE

---

---

**Assemblée générale du 21 novembre 1901, petite salle  
de l'Institut.**

Présidence de M. Lucien BAATARD, président.

---

### **1<sup>o</sup> Communications du Comité.**

La démission de M<sup>me</sup> Berthet-Vigile est acceptée.

M<sup>lles</sup> Suzanne Laplanche et Pauline Léger, institutrices,  
MM. F.-F. Roget, professeur, Charles Bornand, professeur de  
gymnastique et Marc Gander, instituteur, sont reçus membres  
de la Société.

### **2<sup>o</sup> Echange de vues sur l'arrêté du Ministère français concernant la syntaxe.**

M. le *Président*, dans une rapide esquisse de l'histoire de  
notre langue, rappelle les diverses phases par lesquelles a  
passé l'orthographe française : l'écriture d'abord phonétique  
du moyen-âge, la réaction étymologique qui amena une  
orthographe plus savante, enfin les rectifications et allège-  
ments successifs apportés à cette dernière.

De tout temps notre orthographe a excité le zèle de réfor-  
mateurs plus ou moins hardis et plus ou moins écoutés. Vers  
le milieu du XVI<sup>me</sup> siècle, Jacques Pelletier proposait déjà de  
supprimer les lettres étymologiques de provenance grecque

et d'écrire *téologie, philosophie*, etc. Un siècle plus tard (1660), la grammaire de Port-Royal essayait de poser les bases de l'accord de l'écriture et de la prononciation, en notant chaque son par une seule figure ne représentant que ce son. Bossuet était d'avis de réserver la terminaison *ant* aux participes et de terminer en *ent* les substantifs, adjectifs et adverbes. L'Académie elle-même a admis de nombreuses corrections dans les sept éditions successives de son dictionnaire.

Ces dernières années, en face de la tâche toujours plus étendue qui incombe à l'instruction populaire, la question de la réforme orthographique s'est de nouveau imposée à l'attention de nombreux hommes d'école qui estiment que l'étude graphique des mots prend un temps trop considérable, que les exercices syntaxiques ont trop le pas sur les exercices de lecture, que l'on se soucie trop de la forme et pas assez de l'idée. Des philologues, des écrivains, le grand public même, se sont intéressés à la question. A citer, en particulier, les conférences de MM. Edouard Rod et Paul Oltramare, à l'Aula de l'Université.

M. Baatard donne lecture de la circulaire adressée aux recteurs par M. Léon Bourgeois, le 27 avril 1891. Nous en reproduisons les principaux passages :

Que la connaissance de la langue française soit un des objets essentiels que se propose l'éducation, soit à l'école, soit au lycée, il n'est pas besoin de le démontrer : il faudrait relever plutôt qu'abaisser le niveau des épreuves destinées à prouver que l'enfant manie correctement sa langue, en respecte les règles, en comprend l'esprit. Mais toute la langue n'est pas dans la grammaire, ni toute la grammaire dans l'orthographe. Or, c'est seulement de l'importance excessive accordée parfois dans les examens aux singularités et aux subtilités de l'orthographe que l'opinion publique s'est émue.

A plusieurs reprises déjà le Conseil supérieur a manifesté son désir de rompre avec ce qu'on a nommé le « fétichisme de l'orthographe, » et surtout avec la tarification mécanique des fautes ; dans tous les règlements qui lui ont été soumis depuis dix ans, le Conseil a supprimé le caractère éliminatoire de la dictée, ainsi que l'échelle officielle des fautes d'orthographe entraînant au delà d'un certain chiffre la note *zéro*. S'inspirant du même esprit, tous les pédagogues sont unanimes à exprimer le vœu que les fautes soient, comme on l'a dit, « plutôt pesées que comptées ; » tous aussi supplient les comités qui choisissent les textes et ceux qui corrigent les épreuves, de s'attacher



moins aux mots bizarres, aux curiosités linguistiques, aux règles compliquées ou controversées, aux contradictions de l'usage, qu'à l'intelligence du sens et à la correction générale de la langue. . . . .

Il faut renoncer à une rigueur absolue toutes les fois qu'il y a doute ou partage d'opinion, toutes les fois que l'usage n'est pas encore fixé ou l'a été tout récemment, que la pratique courante varie, que les auteurs diffèrent d'avis et que l'Académie elle-même enregistre les hésitations de l'opinion. Jusqu'en 1878, on devait écrire *consonance*, l'Académie admet maintenant *consonance*, par analogie avec *dissonance*. Jusqu'en 1878, on devait écrire *phthisie* et *rhythme* ; depuis, l'Académie supprime l'une des deux *h*, mais c'est la seconde dans *phthisie*, la première dans *rythme*. Jusqu'en 1878, *collège* était sévèrement compté comme une faute, on devait écrire *collége* ; c'est l'inverse aujourd'hui. De même, les *excédents* ont remplacé les *excédants* ; *tout-à-fait* s'écrit sans trait d'union, et il en est de même pour une foule de mots composés. Deux des recueils qui font autorité pour notre langue écrivent sans que personne s'en offusque : les *enfants*, les *momens*. Le pluriel de certains mots étrangers se marque, suivant les auteurs, de différentes manières ; on dit des *solos*, des *solo* et des *solis*. L'Académie autorise *agendas*, *alinéas*, et ne paraît pas admettre les *duplicatas*. Elle préfère des *accessits*, sans condamner des *accessits*. Nombre de mots usuels ont également une orthographe sur laquelle, à moins de pédantisme, nul ne peut prétendre à l'infailibilité ; de l'aveu même de l'Académie, on écrit *clef* ou *clé*, *sofa* ou *sopha*, des *entresol* ou des *entresols*, *dévouement* ou *dévoûment*, *gaieté* ou *gaité*, la *ciguë* ou la *cigüe*, il *paye* ou il *paie*, *payement* ou *paiement* ou même *paîment*, etc. Dans ce cas et dans tous les cas semblables, quelle que soit l'opinion personnelle du correcteur, il ne peut pas demander à l'élève d'être plus sûr de lui que les maîtres eux-mêmes. . . . .

Est-il juste de compter comme autant de fautes les infractions à l'orthographe qui sont précisément des preuves d'attention de la part de l'élève ? Ce n'est pas par exemple ni l'étourderie ni l'ignorance, c'est au contraire la réflexion qui l'amène à vouloir écrire ou bien *dizième* comme *dizaine*, ou bien *dixaine* comme *dixième*, — à penser qu'il faut admettre *charrette*, *charrier*, *charroi*, et par suite *charriot*, à moins de supprimer le second *r* qui ne se prononce pas, — à maintenir les traits d'union dans *chemin-de-fer*, dans *porte-manteau*, pour pouvoir les conserver dans *arc-en-ciel* et *porte-monnaie* ou vice-versa. La logique l'empêchera encore d'admettre *imbécile* et *imbécilité*, *siffler* avec deux *f* et *persifler* avec un seul. L'analyse lui fera

écrire *assoir* sans *e*, malgré l'*e* de *séance*, puisque tout le monde a fini par écrire *déchoir* sans *e*, malgré celui de *déchéance*.

Est-ce l'enfant qui a tort d'hésiter, quand la langue elle-même semble se contredire et qu'après *prétention*, *contention*, *attention*, *intention*, *obtention*, on lui enjoint d'écrire *extension*? Que répondre à l'élève qui veut écrire *déciller* à cause de *cils*, une *demie lieue* comme *une lieue et demie*, *forsené* et non pas *forcené*, puisque le mot signifie *hors de sens* et n'a aucun rapport avec *force*? Y a-t-il un maître qui ait pu donner une bonne raison pour justifier la différence entre *apercevoir* et *apparaître*, entre *alourdir* et *allonger*, entre *abatage* et *abatteur*, entre *abatis* et *abattoir*, entre *agrégation* et *agglomération*?

. . . . .

Enfin il est entré depuis le commencement de ce siècle dans notre orthographe française un certain nombre de règles fondées sur des distinctions que les grammairiens jugeaient décisives, que la philologie moderne, plus respectueuse de l'histoire même de la langue, ne confirme qu'avec beaucoup de restrictions et, dans tous les cas, sans y attacher à aucun degré le respect superstitieux dont on voulait les entourer. C'est sur ces points qu'il faudrait inviter les examinateurs et les maîtres à glisser légèrement, bien loin de s'y complaire. C'est là surtout qu'il faut alléger le fardeau. Que d'heures absolument inutiles pour l'éducation de l'esprit ont été consacrées, dans les écoles primaires elles-mêmes, à approfondir les règles de *tout* et de *même*, de *vingt* et de *cent*, de *nu* et de *demi*, à disserter sur les exceptions et les sous-exceptions sans nombre de la prétendue orthographe des noms composés, qui n'est que l'histoire d'une variation perpétuelle!

La presse a plus d'une fois signalé l'inanité des débats sans fin auxquels donnent lieu dans la dictée certaines locutions, comme *des habits d'homme* ou *d'hommes*, la *gelée de groseille* ou de *groseilles*, de *pomme* ou de *pommes*, des *moines en bonnet carré* ou en *bonnets carrés*.

A supposer que l'on trouve de bonnes raisons pour justifier telle ou telle de ces finesses orthographiques, n'est-il pas flagrant que l'immense majorité des enfants ont mieux à faire que d'y consumer leur temps? Et pour ne parler que de la langue française, n'ont-ils pas infiniment plus besoin, pour la bien connaître, qu'on leur lise et qu'on leur fasse lire en classe et hors de classe les plus belles pages de nos classiques, que d'exercer toute l'acuité de leur esprit sur des nuances grammaticales à peine saisissables, quand elles ne sont pas de simples vétilles? Ce souci de l'orthographe à outrance n'éveille chez eux ni le sentiment du beau, ni l'amour de la lecture, ni même le véritable sens.



critique. Il ne pourrait que leur faire prendre des habitudes d'ergotage. A tant éplucher les mots, ils risquent de perdre de vue la pensée, et ils ne sauront jamais ce que c'est qu'écrire si leur premier mouvement n'est pas de chercher dans le discours, sous l'enveloppe des mots, la pensée qui en est l'âme. . . . .

Il y a deux ans, une commission de 8 membres, comprenant entre autres MM. Gaston Paris et Gréard, de l'Académie française, Croiset, professeur, etc., fut nommée par M. le ministre Georges Leygues, pour préparer un projet de simplification de l'enseignement de la syntaxe. Le travail de cette commission, ratifié, sauf en certains détails, par le Conseil supérieur de l'instruction publique, fut soumis à l'Académie française; les points sur lesquels l'accord s'était établi entre le Conseil supérieur et l'Académie firent l'objet de l'arrêté du 26 février 1901. (V. *Bulletin* n° 3.)

Cet arrêté ne vise pas l'orthographe d'usage et par conséquent il ne fait pas disparaître les anomalies que la circulaire Bourgeois signalait dans ce domaine. Il n'apporte aucune *simplification* à la syntaxe, comme son titre pourrait le faire croire; il se borne à indiquer un certain nombre de *tolérances* à observer dans l'appréciation des épreuves d'examens. L'arrêté dit, par exemple, que l'on tolérera *il faudrait qu'il vienne* ou *qu'il vînt*; mais la première forme, qui paraît cependant plus correcte, n'est pas plus recommandée que la seconde.

M. le Président ouvre la discussion sur l'interprétation à donner à l'arrêté, dans l'enseignement primaire. Devra-t-on en particulier faire connaître aux élèves les tolérances, ou devra-t-on n'enseigner dans chaque cas qu'une seule règle, et laquelle: celle de l'Académie ou celle admise par tolérance?

M. *Roget*, après avoir exprimé sa satisfaction de compter désormais au nombre des membres de la Société, développe à son tour la question exposée par M. le Président. Les Départements suisses sont entraînés à l'heure actuelle par le mouvement de réforme orthographique qui s'est dessiné chez nos voisins de France. Nous ne pouvons songer à aller plus vite que ces derniers sans nous exposer à une rupture qui n'a rien de désirable. L'Académie et les historiens de la langue n'ont point pris encore les mesures propres à satisfaire les désirs légitimes du corps enseignant. La tradition humaniste qu'ils représentent n'a pas su prendre, pour le mettre à la base de notre

langue actuelle, ce qu'il y avait de bon dans l'orthographe adéquate à la prononciation naturelle, dans la vie, la saveur de la langue du moyen-âge. Les académiciens sont d'ailleurs des littérateurs pour lesquels les mots ont avant tout des caractères visuels qu'ils ne désirent pas voir soumettre à des changements.

Il faut reconnaître cependant qu'on a corrigé quelques écarts de logique dans la langue; c'est peu encore, mais nous n'en devons pas moins le constater avec plaisir et exprimer des vœux pour l'avancement de la question.

M. *Pesson* rappelle que le sujet a été traité d'une façon complète par M. *Secrétan*, de Bex, dans le Congrès scolaire de 1884.

M<sup>lle</sup> *Willy* voudrait que nous manifestions clairement une opinion sur l'opportunité d'un mode de faire plus rationnel dans l'appréciation des fautes de français.

M<sup>me</sup> *Tissot* pense qu'il serait bon que nous continuions à enseigner les règles qui prêtent le flanc à la critique, quittes à ne pas tenir compte des atteintes qu'elles pourraient subir dans les thèmes d'examens. Nous sommes d'ailleurs dépourvus actuellement de manuels satisfaisants pour l'enseignement de la langue et il est urgent d'aviser à cette insuffisance par l'adoption d'ouvrages bien compris, qui pourraient être l'œuvre d'un concours ouvert à tous ceux qui voudraient y apporter le fruit de leur expérience.

Les déclarations de M<sup>me</sup> *Tissot* sont vivement approuvées par M. *Lagotala*, qui considère la grammaire actuellement employée dans les classes supérieures comme ne répondant pas aux exigences de l'enseignement.

Quant à la circulaire du M. *Leygues*, M. *Lagotala* estime que les abus contre lesquels elle s'élève ne se produisent pas dans nos écoles.

M. *le Président* fait ressortir le côté démocratique de la question qui nous occupe. Il serait fâcheux d'apporter un certain relâchement dans l'enseignement de la grammaire à l'école populaire, car nous risquerions d'introduire dans l'usage deux langues différentes, celle des ilotes, puis celle, parfaitement châtiée, des classes élevées, qui ne manqueraient pas de spéculer sur cette différence d'éducation pour s'isoler davantage. Un homme dont l'orthographe revêt la plus légère allure de fantaisie est vite exécuté quand il prend part, dans

un journal quelconque, et dans une mesure quelconque, aux discussions d'intérêt public. C'est regrettable, mais c'est comme ça. Personne ne contestera la toute-puissance de ce cliché : « Nous avons reçu de M. X. la lettre suivante dont nous respectons scrupuleusement le style et l'orthographe. »

M. le Président résume la discussion en formulant les conclusions suivantes :

« Les abus visés par la circulaire et l'arrêté du Ministère français ne se produisent pas dans les écoles genevoises.

« Quand l'un des cas figurant à la liste annexée à l'arrêté se présentera dans l'enseignement, le maître se bornera à indiquer la forme reconnue comme la plus correcte; néanmoins, les tolérances prescrites seront observées dans l'appréciation des épreuves d'examens.

« Il est désirable que la réforme orthographique aboutisse, dans un délai aussi court que possible, à des simplifications réelles, admises sans restriction par l'Académie, et portant surtout sur l'orthographe d'usage. »

Ces conclusions sont adoptées à l'unanimité.

### 3° Observations sur le programme de couture des écoles primaires.

M<sup>lle</sup> Willy donne lecture du travail suivant :

#### Quelques observations concernant le programme de couture.

Mesdames et Messieurs,

Bien que ce qui va suivre s'adresse spécialement aux dames, je prie Messieurs mes collègues de bien vouloir m'écouter d'une oreille bénévole : le bon sens qui les caractérise trouvera à s'exercer même sur un sujet qui ne semble pas être de leur compétence, et leur mémoire fidèle leur rappellera, pour les exhorter à la patience, que les dames ont suivi avec un intérêt recueilli leurs discussions sur le service militaire, la dépopulation des campagnes, etc. Ceci dit, je passe à mon sujet qui est la *Revision du programme de couture*. De quelles



idées s'inspire l'éducateur quand il s'agit d'élaborer ou de reviser un programme? Sur quelles bases échafaudé-t-il ce travail, si ardu pour qui l'a essayé, de choisir dans la foule des connaissances à acquérir celles qui paraissent les plus utiles? de trouver la suite logique de leur enchaînement pour que l'enseignement ait cette graduation que réclame toute saine pédagogie?

Pour ne pas s'égarer dans la foule des propositions qui se heurtent à la porte de notre entendement, avec des titres divers à notre choix, il faut tenir en main le fil conducteur d'un principe fermement établi qui guidera sûrement notre intelligence vers l'objet de ses recherches. Ce principe, qui forme la base de tout notre enseignement primaire, c'est que *l'École prépare à la vie*. Or, qu'est la vie, sinon une lutte constante pour laquelle il faut des armes en rapport avec les ennemis à combattre? Que les ennemis changent de place et de forme, et tout l'art de la guerre en est transformé. La façon de se battre a évolué : j'aimerais que notre programme de couture évoluât aussi et devînt plus adéquat à l'idéal moderne de la vie féminine.

Cet idéal n'a plus rien à voir avec celui de nos mères gardant religieusement le foyer un tricot ou une couture à la main. Pour cela, il faut maintenant des rentes et n'en a pas qui veut. La femme moderne, j'entends celle qui doit gagner sa vie, doit être exercée à tout autre chose qu'à la confection de coutures délicates que la machine fait du reste mieux et à meilleur compte. Divisons les femmes qui travaillent en deux catégories : celles qui dirigent leur ménage et celles qui exercent une profession. Ni les unes ni les autres, à de rares exceptions près, n'auront le temps de confectionner leur lingerie, d'ourler à la main nappes, serviettes et mouchoirs, de marquer sagement tout ce linge à la croix et de tricoter les bas de la famille, etc. Celles qui s'occuperont de couture auront une machine, et le talent que je leur souhaite à toutes, c'est d'être habiles à couper et à bâtir. Quant aux piqûres, ourlets, fronces, plis, etc., quelques tours de roue en feront la façon.

Et c'est tant mieux : car si le temps est de l'argent, certes il est bien peu payé celui que la femme passe à piquer de petits points dans une étoffe pour satisfaire à je ne sais quelle vieille chimère de vertu surannée. Ce qu'il importe enfin par

dessus tout, c'est qu'elle soit habile au raccommodage; que dans ce domaine rien ne l'embarrasse, voilà l'idéal d'une économie domestique bien entendue. Savoir réparer est aussi important que savoir construire, et la femme qui possède ce talent réalise, sans qu'il y paraisse, une forte épargne.

De tout cela que conclure : c'est que notre programme de couture a besoin d'être remanié dans un sens plus moderne. Plus de piqûres; laissons-les aux lingères spécialistes. Une raison d'hygiène milite du reste en faveur de leur abolition. La myopie scolaire et d'autres affections de la vue prouvent que l'école favorise l'éclosion de ces maladies et tout ce qui peut être tenté pour les enrayer doit l'être. Plus de marques sur cette étamine grise où les points sont si difficiles à compter. Si l'on veut apprendre à l'enfant le point de tapisserie, qu'on lui donne du vrai canevas.

Le programme de sixième année est trop chargé : je suis péniblement impressionnée quand je vois qu'à la fin de l'année scolaire, les élèves de ce degré sont forcées de fournir des heures supplémentaires de travail pour terminer ces mirobolantes confections devant lesquelles on se pâmera le jour de l'examen. Il y a vraiment quelque chose à faire pour empêcher cet abus.

Quant à l'article coupe et confection, ce n'est pas le programme que j'attaque, mais la méthode. Et comme je vois que les messieurs commencent à bâiller, je vais les réveiller en leur parlant géométrie.

Si cette science comprend avec la mesure des corps la construction de leurs développements exacts ou approximatifs, je crois que la coupe des vêtements s'y rattache d'une manière étroite. Qu'est-ce qu'un patron de vêtement, sinon le développement du corps humain qu'il doit recouvrir ? La logique voudrait que le corps fût d'abord mesuré, étudié; qu'une construction en carton en donnât la représentation simplifiée, ramenée à des formes géométriques. On ferait ensuite le développement de ce corps dans son entier, et en le pliant selon l'axe vertical de symétrie, on en tirerait le patron habituel, celui qui figure dans les livres de coupe.

Mais, ô logique, muse du bon sens et de la simplicité, fais comme ta sœur des comices agricoles, voile-toi la face ! Au lieu de commencer par le commencement, on commence par la fin.

Les élèves ont, je suppose, à faire le patron d'une chemisette ou brassière d'enfant. Il est dit dans le livre de coupe : Construisez un rectangle de X' centim. de long sur X" centim. de large. De A vers B comptez 4 centim., tirez une ligne parallèle, tracez une courbe, etc. L'enfant compte les centimètres, tire les lignes, trace des courbes. Quant à se représenter l'objet dont il dessine ainsi le développement, c'est une autre affaire. Si j'ouvrais son cerveau à ce moment pour voir ce qu'il voit, il y a gros à parier que la vision serait d'une clarté douteuse : pourquoi ici une courbe, là une droite ? mystère ! On croirait assister à ces jeux où l'on nous dit : Pensez un nombre, prenez-en la moitié, etc. On va, on va, comme guidé dans un escalier obscur par une main étrangère. Et à la fin des années scolaires, demandez à une jeune fille de tailler elle-même un patron de vêtement très simple après mesures prises sur une poupée ou sur un enfant, je doute qu'elle s'en tire. C'est une expérience que j'ai souvent faite et l'insuccès de la tentative m'a fait toucher du doigt le point faible de tout cet enseignement de la coupe. Il importe peu que l'on ait appris à faire d'après un livre tel ou tel patron. Mais il importe beaucoup qu'on ait en main une méthode de travail. Toute la valeur pédagogique d'un enseignement réside dans cette conclusion.

J'attire donc vivement l'attention de toutes les personnes qui s'intéressent aux progrès de l'école primaire sur cette question de méthode dont l'étude est pleine d'intérêt.

Je ne veux pas entrer dans de plus longs détails : il suffit que j'aie indiqué les points qui me paraissent dignes d'attention pour que la discussion s'engage. De cet échange de vues que j'aurai provoqué jaillira, espérons-le, une lumière et quelque progrès. C'est tout ce que je désire.

*Conclusions.* 1° L'évolution que subit le travail féminin par suite de l'emploi toujours plus général de la machine doit avoir son retentissement sur le programme de couture de nos écoles.

2° Elaboration d'une méthode rationnelle pour l'enseignement de la coupe.

(Applaudissements.)

M<sup>me</sup> Tissot constate que depuis quelques années le raccommodage est devenu plus pratique ; en somme, l'on fait peu de



piqûre, et l'on ne peut songer à la supprimer, car les familles qui n'ont pas de machine à coudre sont nombreuses.

Quant à la layette, la théorie de la nécessité des mesures prises sur le principal intéressé est en défaut, quand ce dernier n'existe pas encore (*sic*).

On ne pourra jamais introduire à l'école primaire une coupe trop scientifique.

M<sup>lle</sup> Willy croit cependant qu'on fait trop de piqûres, compliquées parfois dans les examens. La marque sur toile, sur cette vilaine étamine est un travail rebutant, tombé pratiquement en désuétude, et auquel on devrait renoncer.

M<sup>me</sup> Ballet constate que nous faisons chez nous des raccommodages sur des morceaux qui ne sont pas à raccommoder, ce qui constitue une bien mauvaise préparation au point de vue pratique. Il faudrait les faire sur de vieux vêtements, ce qui se pratique en Suède et donne d'excellents résultats. Quant à la coupe soignée, il faut la laisser à l'Ecole ménagère; les V<sup>e</sup> et VI<sup>e</sup> années pourront être notablement déchargées si l'on se borne à des confections pour bébés.

M<sup>lle</sup> Métral approuve l'idée de la réduction au minimum des piqûres et la suppression de la marque sur toile. Le tricotage reste cependant nécessaire à la campagne, qui a d'ailleurs déjà mis en pratique les raccommodages de vieux vêtements. M<sup>lle</sup> Métral estime que depuis que M<sup>me</sup> l'inspectrice Rueg est à la tête de l'enseignement de la couture, ce dernier a fait de grands progrès et qu'il est entré dans une voie très pratique.

La question étant très spéciale, M. le Président propose d'en remettre l'étude à une commission.

L'assemblée désigne pour faire partie de cette commission M<sup>me</sup> Rueg, inspectrice de couture, M<sup>me</sup> Picker, M<sup>lle</sup> Willy, M<sup>me</sup> Tissot, M<sup>me</sup> Ballet, M<sup>lle</sup> Métral et M<sup>lle</sup> Vidonne.

La séance est levée à 5 h.

*Le Bulletinier,*

GROSGURIN, LOUIS.

---