

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **58 (1922)**

Heft 3

PDF erstellt am: **27.06.2024**

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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>



LVIII^{me} ANNÉE. — N° 3. — 4 FÉVRIER 1922

L'ÉDUCATEUR

N° 87 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : JEAN PIAGET : *Pour l'étude des explications d'enfants.* —
A. DESCOEUDRES : *Faut-il aborder les questions d'argent à l'école ?* —
Conférence internationale pour l'enseignement de l'espéranto dans les écoles.
— *Pour occuper les enfants.* — CHRONIQUE DE L'INSTITUT.

POUR L'ÉTUDE DES EXPLICATIONS D'ENFANTS

Parmi les nombreuses questions que l'on peut poser aux enfants pour étudier le développement de la fonction explicatrice et le besoin d'une causalité mécanique (par opposition aux causalités magique, animiste ou anthropomorphique qui lui sont antérieures), les plus fructueuses sont probablement celles qui concernent les machines et la technique humaine. C'est par l'observation spontanée de l'industrie adulte que l'enfant passe, en effet, de son anthropomorphisme naïf à la découverte des lois mécaniques et de là au besoin des explications naturelles.

Ainsi, après avoir admis que l'eau des ruisseaux vient des « réservoirs », des « robinets » et des « tuyaux » (explication observée à Paris, au Midi de la France, à Genève, retrouvée par M^{lle} M. Roud dans la campagne vaudoise et par M^{lle} Rodrigo dans la campagne espagnole, etc.) — que le bois des tables vient de chez le marchand, lequel s'approvisionne chez « un monsieur qui casse des armoires » ou de vieilles tables (Paris, Genève, etc.), — que l'étoffe est faite avec des toiles d'araignées dont on remplit une « machine », etc., etc., l'enfant finit par découvrir : 1° que les « machines » ne sont pas des boîtes magiques où tout peut sortir de rien, mais qu'elles fonctionnent d'une manière à peu près compréhensible ; 2° que, par conséquent, l'eau des tuyaux, le bois des tables, etc., ont une origine naturelle.

A quel âge se fait cette transformation ? Approximativement vers sept ans et demi, mais je donne cet âge sous toutes réserves,

car une foule de facteurs viennent compliquer cette évolution : influence du milieu (ville ou campagne), des idées religieuses, du verbalisme, de l'imagination, de la rêverie, etc. Une analyse délicate est donc toujours nécessaire pour saisir la portée exacte d'une explication enfantine.

Quoi qu'il en soit, il importe de se mettre à l'œuvre et j'aimerais, ici, proposer aux chercheurs l'étude d'une question qui s'est toujours trouvée féconde, celle du fonctionnement de la bicyclette. Tous les garçons que j'ai vus, entre six et neuf ans, s'intéressent à la bicyclette. Tous ont leurs idées sur ce sujet avant même qu'on les interroge, et, autant que l'on peut s'en rendre compte, des idées très spontanées, qui proviennent non des parents, des camarades ou des maîtres, mais de l'observation directe et personnelle.

On dit à l'enfant : « Ça t'amuse de regarder des bicyclettes dans les rues ? Eh bien, dessine-moi une bicyclette sur ce papier. » Souvent le garçon proteste : « Je ne sais pas dessiner ça », etc., mais on insiste : « Fais-la comme tu pourras, je sais bien que c'est difficile, mais vas-y, tes camarades le font ; toi, tu sauras très bien. » Il faut prendre garde aussi que le dessin ne soit pas trop exigü (7 cm. environ, au minimum). Au besoin, on dessine pour les tout petits le pourtour des deux roues (c'est un test d'explication, non de dessin !) et l'on attend que tout soit fini. On demande alors : « Eh bien, comment ça marche, une bicyclette ? » Si l'enfant répond : « Avec des roues », on développe : « Oui, mais comment ? Qu'est-ce qui se passe quand le monsieur s'assied là » ? etc., sans suggérer la réponse par la question posée, mais en cherchant à obtenir tout ce que l'enfant savait par lui-même. A la fin, comme contre-épreuve, on désigne successivement les pièces dessinées, les pédales, la chaîne, les roues dentées, en demandant : « A quoi ça sert, ça ? » On obtient ainsi une explication complète, et non suggérée, car l'on s'en tient aux indications du dessin.

Le dessin est ainsi une garantie incessante et extrêmement précieuse. Souvent même, c'est-à-dire dès sept ou huit ans, il suffit à montrer la qualité de l'explication. Il est rare qu'à un dessin complet ne corresponde pas une pleine compréhension du mécanisme. J'appelle complet le dessin qui comporte : 1° les deux roues

de la bicyclette ; 2° une roue dentée correctement située, c'est-à-dire interposée entre ces deux roues ; 3° une roue dentée située au centre de la roue de derrière ; 4° une chaîne entourant correctement les deux roues dentées ; 5° les pédales, fixées à la grande roue dentée. Les détails de l'insertion du cadre, de la selle et du guidon n'entrent pas en ligne de compte pour ce test d'explication (voir fig. 6 et 7).

Expérience faite (à Paris et à Genève), l'explication complète, avec dessin, semble être donnée entre sept et huit ans. Mais nos recherches ne font que commencer. Nous serions donc extrêmement heureux de collaborer avec qui voudrait collectionner des dessins et des explications de bicyclettes, recueillis conformément à la technique indiquée.

Mais, ce qui paraît dès maintenant assuré, c'est que l'explication donnée par l'enfant, entre cinq et neuf ans, passe par un certain nombre de stades, qu'il est possible de discerner sans trop de peine, et qui correspondent à des étapes intéressantes du raisonnement enfantin en général.

Les deux premiers de ces stades peuvent être appelés stades du *syncrétisme*. M. Claparède a emprunté ce terme à Renan pour caractériser les perceptions élémentaires d'enfants, perceptions formant bloc, embrassant d'un seul acte l'ensemble de l'objet, sans analyse du détail. Transposé dans le domaine du raisonnement, le syncrétisme désignerait toute conception primitive, globale, non analysée, telle que les diverses parties de l'explication donnée soient non pas subordonnées les unes aux autres, mais mises sur le même plan, agglomérées, pour ainsi dire. Les enfants de ces deux premiers stades perçoivent à peu près comme nous la bicyclette avec ses détails, ses roues dentées, ses pédales, sa chaîne, mais sans qu'aucun de ces éléments n'acquière, pour l'esprit de l'enfant, de rôle particulier. Ils forment bloc, et c'est le bloc qui est la cause du mouvement.

Au premier stade (quatre à six ans ?) cette cause est donc encore toute globale. « Qu'est-ce qui fait tourner les roues ? ai-je demandé à D... (4 ; 5). — *C'est la mécanique*, » Il dessine comme mécanique une longue ficelle (la chaîne) qui va s'enrouler autour de la roue de derrière. « *Faut un moteur* » (A. Ru., anormal). Mol... (5 ; 3) ne com-

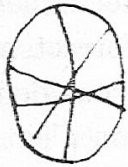


Fig. 1

Mol 5;3

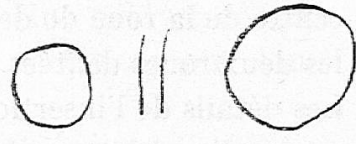
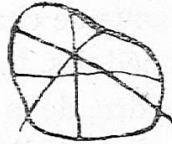
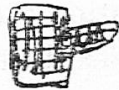


Fig. 2

Ma 7 aw (retard.)

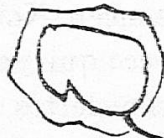


Fig. 3

Du 4;5

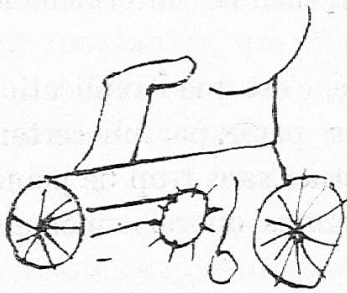
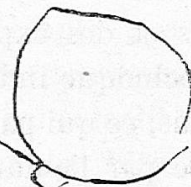


Fig. 4

J. Ru. 9 aw (anormal.)

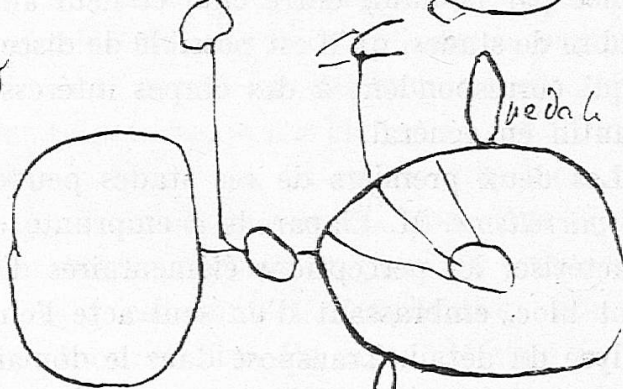
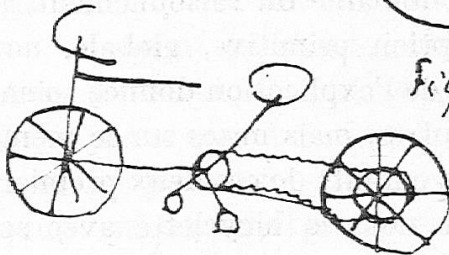


Fig. 5 Lon (5;8)



Ba 7 illo Fig. 6

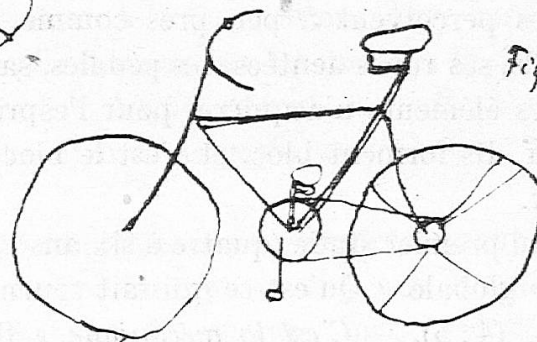


Fig. 7

Ju. 8;3

prend pas comment les pédales peuvent faire avancer les roues : « *Ça peut, non ça peut pas les faire marcher...* » Bref, le détail du mouvement n'est pas intéressant. Sans moi, l'enfant n'aurait rien précisé. Le mouvement de la bicyclette s'explique de lui-même, puisqu'il y a un « monsieur » qui la « fait marcher ». Les détails du mécanisme n'ont rien de nécessaire. « Si on ne tourne pas les pédales, est-ce que la bicyclette peut marcher ? ai-je demandé à Mol... — *Oui, on peut faire ça.* — A la montée aussi ? — *Oui.* » Tout est possible.

Le dessin schématise bien ce raisonnement. Il se compose à ce stade, de deux roues et d'une « mécanique » entre ces deux roues, soit une pédale, soit une chaîne, soit une petite roue (la roue dentée), peu importe le symbole (fig. 1 à 3).

Au deuxième stade, qui est encore syncrétique, le progrès est le suivant : la cause du mouvement est toujours globale. « *On se met dessus et ça roule* » (Decr... 6 ; 6), mais toutes les pièces particulières deviennent nécessaires. Cette nécessité est très intéressante à étudier. Jusqu'ici tout semblait arbitraire. Maintenant tout devient nécessaire, mais d'une nécessité uniforme, à un seul degré, pourrait-on dire. « C'est nécessaire, puisque c'est là », telle est à peu près l'idée de l'enfant. Kar... (6 ; 8) estime par exemple que sans pédales la bicyclette n'avancerait pas, mais les pneus lui paraissent aussi nécessaires que les pédales.

L'analyse a donc déjà dissocié certaines pièces ou même toutes les pièces de détail, mais les rapports manquent encore. D'où une conséquence très curieuse : l'action des pièces les unes sur les autres est réversible, n'a pas d'ordre logique. Decr... estime, par exemple, que c'est la pédale qui fait tourner les roues. Il dessine une série d'anneaux (la chaîne) entre la pédale et la roue de derrière. Je lui demande alors à quoi sert cette chaîne. « *Pour faire avancer.* — Qu'est-ce qui fait tourner la chaîne ? — *Les roues* (les grandes roues, pas les roues dentées ; ces deux sortes de roues se confondent peut-être dans son souvenir). » Lon... (5 ; 8) dessine une chaîne autour de la roue dentée, que j'appelle ici petite roue : « Comment tourne la petite roue ? — *C'est la chaîne qui la fait tourner.* — Et la chaîne ? — *C'est la petite roue* (cercle vicieux)... *Je crois que c'est*

les pédales. — Et la grande roue ? — *C'est les pédales qui la font tourner.* — Et la chaîne ? — *Je crois que c'est la grande roue, je sais pas très bien.* » On voit bien dans ces cas combien les rapports sont indifférents à l'enfant et combien chaque action d'une pièce sur l'autre est susceptible d'être retournée au gré de l'expérimentateur (voir fig. 5).

Le dessin qui correspond fréquemment à un tel stade est curieux par son incohérence : c'est l'« incapacité synthétique », dont parle Luquet. Voir en particulier le dessin n° 4. (Débile de 9 ans.)

Le troisième stade est caractérisé par le souci de l'analyse. Les mouvements particuliers des pièces cessent d'être réversibles : ils ont un ordre fixe. La préoccupation du contact des pièces est particulièrement intéressante. Ces dernières ne sont plus juxtaposées comme précédemment ; elles n'agissent plus au hasard les unes sur les autres, mais l'enfant cherche précisément une loi mécanique de contact. « *Il y a une perche, dit Jor... (7 ; 9). Elle est faite ensemble avec les pédales. Quand la pédale tourne, je pense qu'il y a des petits ronds bien cachés... Quand la pédale tourne, la perche tourne, puis descend.* » Et Dher... (8 ; 1) : « *Le monsieur fait tourner les pédales. Les roues tournent avec. Il y a une chaîne qui est attachée aux pédales et aux roues.* »

Enfin, au quatrième stade, le dessin est correct (voir fig. 6 et 7) et l'explication lui correspond. « *On pédale, ça fait tourner une roue, il y a une chaîne et ça fait marcher la roue de derrière.* » (Ju... 8 ; 3).

Il faut prendre garde, en outre, aux explications non mécaniques qui surgissent parfois, à tous les stades, à côté de l'explication réelle, et qui sont bien intéressantes par leur aspect quasi-magique. On m'a dit, par exemple, et à plusieurs reprises, que l'« on met du courant dans les pneus ». J'ai demandé à Do... (8 ; 0), à propos d'explications d'automobiles, de locomotives, etc., si la bicyclette a du « courant » : « *Si, par la chaîne, parce qu'on la graisse des fois. Ça fait peut-être.* »

Quant aux explications des petites filles, je suis encore très mal renseigné sur leur évolution. Il me semble y avoir environ un ou deux ans de décalage sur les précédentes explications, parce que la bicy-

clette n'intéresse pas. Le problème consisterait à trouver un objet équivalent dans les intérêts féminins, mais il se peut que ce soit le besoin même d'expliquer qui soit plus précoce chez les garçons.

JEAN PIAGET.

FAUT-IL ABORDER LES QUESTIONS D'ARGENT A L'ÉCOLE ?

En publiant notre leçon sur l'argent (*Educateur* 10 déc. 1921), nous avons sollicité les observations, les critiques et la collaboration de nos lecteurs : nous remercions vivement ici ceux qui ont bien voulu répondre à notre vœu.

De nombreux collègues — parmi ceux qui sont soucieux de l'éducation morale de nos élèves — ont approuvé notre tentative. Quelques autres se sont émus : n'a-t-on pas été jusqu'à prétendre que nous désirions introduire la politique à l'école !

Nous l'avons déjà dit : cette question est fort délicate à traiter avec des enfants, peut-être aussi délicate que les questions sexuelles : il y faut pour le moins autant de mesure, de tact, de sympathie et de compréhension de l'enfant, — et, en outre un sens social très sûr. Ici aussi, il serait plus normal de laisser agir la famille ; mais ici plus qu'ailleurs il est justement d'une urgente nécessité sociale — non pas politique — de réagir contre son influence. Avec les enfants *riches*, tout d'abord, pour réagir contre l'éducation égocentrique dont ils sont trop souvent victimes : la *Situation tragique du Riche*, de Rauschenbusch, n'avait pas encore paru au moment où nous avons composé notre entretien : nous y renvoyons le lecteur pour qu'il juge si oui ou non il y a quelque chose à faire dans ce domaine ; on y puisera des arguments et des faits en grand nombre à utiliser au cours de ces entretiens. « Le jugement que rendra l'avenir, dit Rauschenbusch, est dès maintenant prononcé sur les riches par leurs propres enfants. Les meilleurs d'entre ces derniers sentent passer sur eux le souffle de l'esprit nouveau et souffrent d'avoir à porter le fardeau de richesses non gagnées qui a été posé sur leurs épaules », etc. (P. 81). Comme nous le disions, n'est-ce pas aussi le rôle de l'école de les inciter à cette bonne souffrance ?

Avec les enfants *pauvres*, le travail est encore plus délicat. Il faudrait arriver à la réalisation du vœu de Hamp (*Les Métiers blessés*, p. 32) : « Quelle juste joie éclairerait le travail des hommes, si l'oisif riche cessait d'obtenir plus de considération que le travailleur pauvre », tout en évitant l'écueil de faire naî-

tre ou d'augmenter l'envie que provoque déjà suffisamment la vie elle-même, et parfois l'éducation de la famille. Beaucoup de maîtres ne se doutent certainement pas des théories prêchées à leurs élèves par des parents « extrémistes ».

C'est sur cette question de l'envie qu'ont porté les critiques les plus vives contre notre leçon (§ II et V surtout : observations sur la considération qui s'attache à l'argent, — et l'inverse ; et comparaisons entre la vie des riches et celle des pauvres.) Nous envisagions surtout ce dernier sujet au point de vue documentaire. Nous reconnaissons le bien fondé de ces objections au point de vue *moral*¹. C'est justement pour cela que notre leçon sur l'argent n'était qu'un prolongement, une contre-partie négative de notre leçon sur la bonté, dont certains de nos contradicteurs n'avaient même pas pris connaissance quoique nous y eussions expressément renvoyé.

Au point de vue moral, nous ne nous dissimulons pas le danger. Mais au point de vue *social*, prenons par exemple, la question des logements insalubres : depuis le temps que les riches en prennent leur parti — pour les autres — il est permis de se demander si seul un mécontentement suffisant chez des victimes suprimera cette plaie sociale.

Et de même pour le respect et les égards dont sont entourées dans la vie les jeunes filles aisées — par le seul fait de leur situation sociale — tandis que la jeune fille pauvre est ordinairement exposée à de nombreux périls du seul fait de sa pauvreté. Faut-il vraiment se rejouir si toute indignation et toute révolte, au sujet de cette injustice, restent étrangères aux victimes de ces odieux procédés ?

Je comprends et je partage la foi à l'éducation morale de l'individu pour réformer le monde. Mais je crois aussi que, sans un bon appoint d'éducation sociale, elle ne suffit pas : les faits le prouvent bien.

Grâce à l'aimable collaboration de plusieurs directeurs d'école et de collègues de La Chaux-de-Fonds, de Vallorbe et du canton

¹ Relativement aux observations à faire aux enfants (au paragraphe II) une de mes amies me fait observer avec infiniment de raison combien il eût été préférable de demander aux enfants d'observer toutes les occasions où l'on traite avec égards et respect une personne pauvre. Evidemment, si on leur impose ce devoir, ils ne manqueront pas d'observer le contraire aussi, qui est plus fréquent, mais dans la leçon on discutera sur quelque chose de beau, et non sur des traits bas et attristants.

de Genève, nous avons pu jeter en ces matières un premier coup de sonde, par la voie expérimentale. Plus de 800 enfants, de 10 à 15 ans (les plus nombreux de 11 à 14) ont répondu, par écrit, aux trois questions suivantes :

1^o Pourquoi travaille-t-on quand on est grand ?

2^o Si l'on est assez riche, faut-il travailler quand même ?

3^o Pourquoi ?

Constatons, à la louange de nos écoliers, que le 87 % répond oui à la 2^{me} question; et encore faudrait-il ajouter quelques jeunes enfants qui trouvent que, actuellement, les riches ne doivent pas travailler pour laisser la place aux chômeurs.

Pourquoi travailler ? Tous les enfants répondent : Pour gagner sa vie, son pain, son loyer ; à la Chaux-de-Fonds, on parle souvent des impôts ! etc.

Un tiers des enfants mentionnent en plus le fait d'économiser pour ses vieux jours, pour la maladie, pour aider à ses parents ou pour élever ses enfants, etc. ; « on ne sait pas ce qui peut arriver » revient souvent dans les réponses. Beaucoup d'enfants pauvres ne se font aucune idée d'une fortune assurant l'avenir.

Ce sont donc, et c'est bien naturel, les préoccupations de *gain* qui l'emportent. Il sera intéressant de voir, à mesure qu'on sera rentré dans l'ordre et que (dans combien d'années ?) un minimum de vie matérielle sera assuré à chacun, — si le rôle du gain sera plus modeste dans les préoccupations des enfants.

Un quart des enfants parle d'éviter la *paresse* ; c'est un peu une vérité à la Palisse. Mais c'est aussi de bon augure au point de vue moral. Un huitième des enfants continue dans le même sens en parlant de travailler pour *fuir les vices*.

Parmi les raisons nettement personnelles, égoïstes, déterminant l'obligation du travail, les plus fréquentes sont :

1. éviter l'*ennui* (13 %) ;
2. le travail rend heureux (9 %) ;
3. le travail est bon pour la santé (8 %) ;
4. il développe l'intelligence.

Nos collaborateurs ont bien voulu nous désigner la position sociale des enfants, en les classant grosso modo en 4 catégories : *a* misérable, *b* pauvre, *c* moyenne, *d* aisée. La classification est approximative : les appréciations varient d'un maître à l'autre. Pour comparer les classes sociales, nous avons réuni *a* et *b* (pauvres) et éliminé *c*. Il importe de ne pas donner une valeur abso-

lue à nos résultats ; il faut notamment tenir compte du fait que les enfants aisés, fréquentant les écoles secondaires, sont plus entraînés à manier des idées abstraites ; leur plus grande facilité d'expression explique en partie la plus grande proportion de leurs réponses, sur ces différents points.

1. *Eviter l'ennui.* Les garçons (G) en parlent aussi souvent que les filles (F), les riches (R = d ci-dessus) 4 fois plus souvent que les pauvres (P = a + b ci-dessus). Est-ce en partie parce qu'ils le connaissent déjà mieux, par l'expérience, comme semblent le révéler ces deux réponses de G R de 13 et 14 ans : « On s'ennuierait, on deviendrait maussade, notre vie traînerait ». — « Les gens riches qui n'ont pas d'occupation [sentent] continuellement l'ennui d'une vie longue et lente ».

2. La *joie du travail*, mentionnée aussi souvent par les G que par les F l'est 7 fois plus par les R que par les P ! C'est ici que l'écart est maximum (21 % contre 3 %) ; on peut penser que les conditions difficiles du travail, pour les femmes pauvres notamment, et pour beaucoup d'ouvriers y sont pour quelque chose.

3. Les G parlent 2 fois plus souvent de leur *santé* que les F ; (14 % et 7 %) et les R 3 % fois plus que les P (14 % et 4 %). Cette préoccupation de la santé revêt de multiples formes : « les forces corporelles peuvent s'amollir en ne faisant rien ; la nourriture ne profite pas : on grossit ; on devient neurasthénique... on vieillit beaucoup plus vite ».

4. Parmi d'autres raisons, plus nobles, données en faveur du travail, relevons : « se développer davantage, s'instruire, éviter de devenir des voleurs, des assassins, donner le bon exemple, être content de soi, oublier ses soucis », etc.

La tendance très moderne à *éviter un travail excessif* transparaît fréquemment : « ne pas faire un travail continu ; ne pas travailler comme un forcené ; vivre tranquillement ; mener une bonne petite vie, travailler tant soit peu », etc., etc.

L'argent avant tout, autre plaie, ancienne et moderne, se manifeste ouvertement : « Non, l'argent ne manquant pas, il n'est aucunement nécessaire de travailler. » Quoique riche « on travaille pour s'enrichir davantage : on n'est jamais assez riche, on n'a jamais trop d'argent ; on ne sait pas ce qui peut arriver, dit un G de 14 $\frac{1}{2}$ ans ; une faillite, une perte d'argent, alors il faut pouvoir se rattraper ; donc, pauvre ou riche, il faut travailler ».

Quant aux avantages sociaux du travail, ce sont les *bonnes œuvres*, l'aide aux pauvres, aux chômeurs qui sont le plus souvent

mentionnées : 22 % — plus par les F que par les G et plus par les R que par les P. 6 % des enfants parlent de travailler pour faire marcher le *commerce, l'industrie* ; et 5 % parlent dans le sens large, humain du *rôle social* du travail. Il me semble que cette faible proportion est une accusation pour notre école : on n'y développe pas suffisamment le sens social : à des enfants de 11 à 14 ans on pourrait certainement donner le sentiment très net qu'ils se préparent à l'école pour que chacun d'eux soit capable de rendre aux autres hommes le travail qu'ils ont fourni pour lui. — Quelques enfants du reste le disent fort bien. — « On a assez d'argent, dit une F de 13 ans, c'est l'idée de faire quelque chose, d'être utile à quelqu'un ». — « Oui, dit une F de 11 ans^{1/2}, parce qu'on a besoin de tous les hommes pour faire du progrès, et plus il y a d'hommes, plus on avance ».

Nous aurions pu allonger les citations : beaucoup sont typiques, originales et jettent une lumière intéressante sur l'intelligence que les enfants ont de ces problèmes.

Notre enquête semble établir que entre 11 et 14 ans, les enfants ont déjà assez de notions sur ces questions pour que l'école puisse, en bâtissant sur leurs observations et sur leur réflexion, développer, élever leur sens social, les sortir du terre à terre où, comme beaucoup de leurs aînés, hélas ! ils ne se complaisent que trop.

A. DESCOEUDRES.

CONFÉRENCE INTERNATIONALE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPÉRANTO DANS LES ÉCOLES

L'Institut J.-J. Rousseau a décidé de convoquer à Genève pour le milieu d'avril 1922 une *conférence internationale* pour étudier les questions que pose *l'enseignement de l'espéranto dans les écoles*.

Il n'est pas nécessaire, pensons-nous, de montrer l'utilité d'une telle rencontre. Plusieurs gouvernements ont introduit l'enseignement de l'espéranto dans les écoles publiques, primaires, secondaires ou professionnelles. La Société des Nations a mis la question à l'ordre du jour de sa prochaine Assemblée, et elle a chargé son secrétariat de préparer un rapport d'ensemble sur les expériences faites et les résultats acquis.

Convaincu de la nécessité qu'il y a à introduire dans les débats relatifs à l'enseignement des méthodes précises, fondées sur des expériences scientifiquement conduites, l'Institut J.-J. Rousseau aimerait dans une conférence d'étude provoquer un échange de vues d'où sortirait un programme d'action étendant d'un commun accord et suivant un plan déterminé les expériences faites en prenant des mesures précises pour que ces expériences soient accompagnées d'un contrôle méthodique des résultats.

Un certain nombre de gouvernements s'étant fait représenter officiellement au dernier congrès universel d'espéranto qui a réuni 2500 participants à Prague en août dernier, nous osons espérer que les ministères de l'Instruction publique voudront bien envoyer aussi des délégués à la conférence plus restreinte et plus technique que nous préparons et dont les travaux pourraient préparer des décisions futures.

Voici le programme provisoire que nous proposons :

1. Exposé des expériences faites dans les écoles a) primaires ; b) secondaires ; c) professionnelles, commerciales, etc.
2. Valeur logique de l'espéranto comme préparation à l'étude des autres langues (langue maternelle, langues étrangères, langues classiques).
3. Valeur morale de l'espéranto au point de vue social et humanitaire. (Intérêt pour les peuples étrangers ; intérêt pour la paix et la Société des Nations ; emploi immédiat.)
4. Organisation de l'enseignement (choix des méthodes ; durée des années d'études ; développement de la correspondance inter-scolaire).
5. Introduction officielle de l'espéranto dans les Ecoles. (Action auprès des gouvernements et des Parlements ; projet d'accord international à soumettre à la Société des Nations.)

N-B. — L'idée de notre conférence a été accueillie avec grande sympathie et adoptée en principe à l'unanimité par l'Union Internationale des Instituteurs Espérantistes, dont l'Assemblée générale avait réuni 230 participants à Prague le 3 août 1921.

Adresser les adhésions, suggestions et demandes de renseignements à l'Institut J. J. Rousseau, Taconnerie 5, Genève.

② *Pour le Comité d'organisation* : PIERRE BOVET, professeur à l'Université de Genève ; directeur de l'Institut J. J. Rousseau ; EDMOND PRIVAT, docteur ès lettres, vice-président de l'Association Universelle d'Espéranto.

Pour donner à la conférence le caractère qu'elle doit avoir, nous prenons la liberté de soumettre d'avance aux participants un petit questionnaire ; nous espérons qu'il aidera à recueillir des faits précis et qu'il facilitera l'établissement d'un plan d'expériences ultérieures.

I. Expériences faites. — Indiquer avec précision : l'âge des élèves, leur sexe, le milieu social auquel ils appartiennent. De quelle façon leur a été présentée cette étude nouvelle ? était-elle facultative ou obligatoire ? comment l'ont-ils accueillie ? leurs sentiments ont-ils varié en cours de route ? avez-vous remarqué que les élèves se servent de l'espéranto dans leurs jeux oraux ou écrits ?

II. Valeur logique. — A. Pour la langue maternelle : A-t-on constaté au sujet du vocabulaire des confusions qui se produisaient dans l'esprit de l'enfant, du fait par exemple que les suffixes de l'espéranto sont plus réguliers que ceux de sa langue maternelle ou au contraire les enfants ont-ils été amenés à mieux découvrir, mieux classer et mieux utiliser les richesses de leur propre

langue au point de vue de la formation des mots ? L'orthographe phonétique de l'espéranto provoque-t-elle une récrudescence de fautes dans les langues à orthographe conventionnelle ? A-t-on en revanche observé un intérêt nouveau pour la grammaire et les questions de langue en général (donner si possible des exemples concrets). Certaines distinctions (variables suivant les langues), par exemple en français ; participe passé et infinitif, homonymes différenciés grammaticalement ; ailleurs : cas sujet et cas régime, datif et accusatif — ont-elles été faites plus facilement depuis qu'elles ont été apprises et comprises en espéranto ?

B. Pour les langues étrangères : Les mots espéranto dont le radical est étranger facilitent-ils l'acquisition du vocabulaire ou au contraire s'établit-il des confusions ? L'intérêt général pour les langues étrangères est-il diminué ou accru, à quoi vous en apercevez-vous ?

C. Pour les langues classiques : Avez-vous fait dans l'un ou l'autre sens, favorable ou défavorable à l'espéranto, quelque une des observations ci-dessus ?

III. Valeur morale. — A-t-on délibérément présenté l'espéranto comme un facteur de rapprochement des peuples et de paix ou bien sont-ce les écoliers qui spontanément ont fait des remarques à ce sujet ? La géographie bénéficie-t-elle d'un intérêt nouveau ? Qu'avez-vous pu faire pour organiser la correspondance inter-scolaire à peu de frais, et pour lui donner le maximum d'efficacité et d'intérêt ?

IV. Organisation de l'enseignement. — Y a-t-il des élèves tout à fait réfractaires à l'enseignement de l'espéranto ? Dans quelle proportion ? Cela tient-il à un défaut de mémoire ou de raisonnement logique ? La durée normale de l'enseignement varie-t-elle avec l'âge des élèves ? Comment ? Avez-vous des expériences à communiquer au sujet de telle ou telle méthode ? (Nous comptons organiser à Genève pendant la durée de la Conférence une petite exposition pédagogique de l'espéranto : manuels, tableaux muraux, matériel d'enseignement publié ou inédit ; nous vous serons reconnaissants d'y contribuer par des envois). Dans quelle mesure et à partir de quel moment faites-vous usage de la méthode directe des traductions ? Voyez-vous des fautes à éviter ?

POUR OCCUPER LES ENFANTS

Comme nos lecteurs le savent, une épidémie de scarlatine a obligé les écoles de Genève à retarder leur rentrée après les vacances de Nouvel-An. Un directeur d'école privée n'a pas voulu s'en remettre à la neige du soin d'occuper les loisirs de ses petits élèves. Il leur a envoyé une liste de devoirs en faisant une large place à des « occupations facultatives ». Nous avons pensé qu'elles intéresseraient nos lecteurs. Les élèves auxquels on les propose sont des garçons de 10 à 12 ans.

1. Fabriquer des jouets pour les enfants malades à l'Hôpital temporaire, à la Caserne, et les envoyer à M. le Dr Gautier, 16, rue de Candolle. — Exemples : livres d'images, en découpant des images sur des cartes postales, ou dans des catalogues et en les collant dans un album quelconque. Jeux de lotos, jeux de famille, etc.

2. Construire un carton, une petite boîte d'après les dimensions suivantes : longueur 6 cm. largeur 3 cm. hauteur 2 cm. Mettre dedans trois morceaux de sucre ordinaire et trouver par le calcul combien de cm.³ de sucre en poudre il faudrait ajouter pour remplir la boîte.

3. (pour la 1^{re} : 12 ans) Construire un relief du coteau de Coligny.

4. Faire, en découpant et collant des papiers de couleur, une série de tableaux géographiques représentant un cap, un golfe, une île, un détroit, etc.

5. Faire une collection des armoiries des 22 cantons suisses.

6. Fabriquer une chambre de poupée avec portes, fenêtres, meubles.

7. Couper des morceaux de bois de dimensions exactement semblables, mais d'espèces différentes, et inscrire sur chacun d'eux son poids exact.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Cette chronique d'une période qui chevauche sur deux années ne peut que manquer d'unité. Tâchons du moins qu'elle soit fidèle dans le détail.

A l'occasion des conférences dont la Société des maîtres abstinents avait pris l'initiative et que les enfants des écoles ont beaucoup goûtées, nous avons entendu à l'Institut sur l'*enseignement antialcoolique* une causerie de M. CAUVIN.

Le 13 janvier, visite de la *Goutte de Lait*, et causerie de la Doctoresse CHAMPENDAL.

M. Jean PIAGET a été invité à faire à l'Aula de l'Université de Genève deux conférences sur *La pensée de l'enfant* les 8 et 10 février.

Mlle DESCOEUDRES a été appelée pour des conférences à Lausanne le 11 janvier, à Bienne et à Neuchâtel, le 17 et le 18.

M. BOVER a été absent du 22 novembre au 5 décembre pour des conférences sur des sujets de psychologie et de pédagogie qui lui avaient été demandées à Sarrebruck, Bruxelles et Paris. Il en a profité pour étudier à Strasbourg, Bruxelles, Moll et Paris l'organisation de l'orientation professionnelle, et à Bruxelles l'application de la méthode Decroly.

L'*Amicale* a fêté l'Escalade le 13 décembre par une soirée extrêmement réussie dont les morceaux de résistance étaient une causerie sur les tests et un opéra bouffe « *La Cyclopédagogomachie* » ou le combat de la routine et de la pédagogie moderne, qui provoquèrent de bons rires.

Quant à la *Maison des Petits*, la fête qu'elle a offerte à ses amis a consisté, le 11, dans l'inauguration d'un magasin pour lequel on avait travaillé longtemps avec acharnement et amour. Ses vacances ont ensuite été prolongées, comme celles de toutes les écoles de la ville jusqu'au 16 janvier par l'épidémie de scarlatine, heureusement bénigne, qui a sévi à Genève.

Tous les jeux édités à l'Institut sont de nouveau en vente, Taconnerie 5.

Nous recommandons spécialement les lettres mobiles en anglaise vendues par assortiments en enveloppes.

Puisque notre chronique est courte cette fois, nous en profiterons pour réparer une négligence. On nous fait observer que l'*Educateur* ne signale pas à leur juste rang les volumes qui enrichissent progressivement la collection

d'Actualités pédagogiques de l'Institut J. J. Rousseau. Peut-être le fait d'en avoir lu les manuscrits, puis corrigé les épreuves nous induit-il à croire que tout le monde sait ce qu'ils renferment d'excellent avant même qu'ils aient paru. Qu'on ne nous accuse pas de les trouver et de les dire bons parce qu'ils sont nôtres, c'est au contraire parce que nous avons trouvé tant de bien à en penser que nous les avons adoptés.

Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans par Mlle DESCOEUDRES est dans le champ de la psychologie expérimentale de l'enfant ce qui a paru de plus fouillé, depuis bien longtemps. Cela fait songer à ce qu'ont donné par une autre méthode les belles monographies de Stern sur le langage, sur le témoignage et le mensonge. Chacun sait qu'il y a des physiciens qui réussissent les expériences et d'autres qui les ratent — avec de bonnes excuses toujours. (Le déterminisme universel n'est pas ébranlé par leur maladresse.) Depuis que la psychologie expérimentale existe, il en est des psychologues comme des physiciens. Mlle Descoeurdes est de ceux dont les expériences ne ratent pas. La gerbe de faits recueillie dans ce volume est immense. On aurait grand tort de n'y voir que les tests et l'échelle métrique qui en constitue la conclusion immédiatement applicable. Les chapitres sur le langage me paraissent avoir pour les linguistes un intérêt de tout premier ordre. Et les historiens de la civilisation trouveront dans l'étude du développement de la notion du nombre chez l'enfant, rapprochée des savantes recherches de M. G. L. DuPasquier que nous analysions ici-même, des clartés toutes nouvelles et très précises sur le parallélisme des primitifs et des enfants.

Ce que ces expériences entreprises sur les petits représentent de patience ingénieuse, et de grâce souriante, ceux-là seuls qui ont vu à l'œuvre Mlle Descoeurdes ou qui maladroitement se sont essayés à l'imiter, peuvent s'en rendre compte. Mlle Descoeurdes est une « expérimentale » passionnée ; elle a de temps à autre pour la routine et pour le verbalisme inconscients et satisfaits des coups de boutoir d'une énergie farouche. Je ne pense pas qu'il faille le regretter ; nous n'en sommes pas encore au moment où les tests seront une mode dangereuse, dont les esprits indépendants tiendront à prendre le contre-pied. Les tests d'ailleurs ne sont qu'un moyen ; le but c'est de connaître mieux l'enfant — avant que nous allions trop loin dans cette voie, il y a de la marge.

On remarquera beaucoup aussi, à coup sûr, les préoccupations sociales de Mlle Descoeurdes. Decroly le premier, sauf erreur, avait fait remarquer que l'échelle de Binet et Simon avait été étalonnée pour des milieux populaires, et qu'à s'en servir sans autre, les parents bourgeois seraient tous amenés à conclure que leurs enfants étaient de petits phénix. M^{lle} Descoeurdes a établi en quoi se marquait précisément cette avance des enfants « dont on s'occupe », et pour quelques-unes des fins pratiques qu'elle a en vue : le classement des bien doués, la distinction entre normaux et arriérés, elle a proposé d'en tenir compte en adoptant deux échelles différentes. Dans l'ordre moral, en revanche, elle a trouvé à plusieurs reprises chez les enfants riches la rançon de leurs privilèges : leur égoïsme est patent — quelque difficulté que leurs parents éprouvent à le voir.

La comparaison des milieux (ville et campagne) des régions d'un même pays sera singulièrement facilitée, et espérons-le, stimulée par ce livre. On s'étonnera d'abord que la différence des sexes y apparaisse si peu sauf pour les couleurs, et pour quelques rares adjectifs, il ne prouve pas qu'il y ait de 2 à 7 ans, grande différence des uns aux autres. Un chapitre de M^{lle} Elisabeth Monastier invite à prolonger les mêmes recherches au delà de la huitième année : il y a beaucoup de pain sur la table dressée par M^{lle} Descoedres et beaucoup encore sur la planche du garde-manger ; il suffit de l'aller chercher. Souhaitons que ce beau livre soit un livre fécond.

Les études de psychanalyse de M. BAUDOIN se composent de deux parties d'inégale valeur, j'ose le dire. La première, théorique, est un effort très réussi pour faciliter aux psychologues de langue française l'accès de la doctrine viennoise en leur montrant comment on passe de l'association d'idées au complexe. Cela me paraît adroit et juste à la fois. Peut-être M. Baudouin exagère-t-il un peu l'importance des contributions de la Suisse romande à la psychanalyse de demain. Il n'y a tout de même pas en ces matières une Ecole de Genève (malgré Flournoy) comme il y a une école de Zurich. Mais peut-être cela viendra-t-il, car M. Baudouin nous trace un beau programme. Quant aux cas qu'il a réunis ils sont moins satisfaisants que la théorie. D'une part ils ne sont pas fouillés au point de donner au lecteur l'impression de surprise d'une découverte, d'autre part quelques-uns sont encore malgré tout bien déplaisants par leur crudité. Nous imaginions qu'un Français non-médecin saurait rompre plus net avec une tradition désagréable.

La psychanalyse étant ce qu'elle est, une mine très riche pour l'éducateur, et les ouvrages en langue française demeurant encore, malgré quelques traductions récentes, peu nombreux, nous ne doutons pas du succès de cet apport original au fonds commun.

Tagore éducateur. — M^{me} PIECZYNSKA connaissait depuis longtemps le sage et le poète dont nous avons eu la visite ce printemps. Nous étions désireux de prolonger la trace qu'il avait laissée parmi nous ; nul ne pouvait mieux le faire qu'elle. Elle a entouré quelques morceaux originaux de Tagore de plusieurs chapitres captivants qui font revivre son enfance et sa jeunesse, qui nous disent ce qu'est son patriotisme, et sa religion, qui révèlent quelques joyaux de sa poésie (quoi de plus frais que ces poèmes où il fait parler les enfants !). Il y a là de quoi comprendre l'école de Santinikitan, et pourquoi elle n'est pas un hors-d'œuvre dans la vie du poète.

Si nous osions, nous terminerions cette revue en encourageant nos abonnés à ne pas tarder à prendre connaissance de toutes ces belles choses. C'est que la Collection en a d'autres sous presse, fort intéressantes, qui vont paraître incessamment — et d'autres ensuite en préparation pour l'été, et d'autres pour l'automne.

Et la Collection n'est pas seule : *L'Ecole Active* de M. Ferrière a paru, au Forum, sans compter *Le Génie de Baden-Powell*.

Et l'on annonce que le Chef Scout lui-même sera des nôtres le 31 juillet pour le Congrès international d'éducation morale, M. F. W. Foerster aussi.

CAHIER de COMMERCE

pour remplir les formulaires de la poste et de chemin de fer. — Chez Otto EGLÉ, GOSSAU (St-Gall). 16

Favorisez l'industrie suisse!

Les gommes à effacer "Rütli", "Righi", "Pallas" et "Lux" offrent tous les avantages des marques étrangères; elles sont très douces et n'abîment pas le papier. Les essayer c'est les adopter dans les écoles et dans les bureaux. En vente dans les papeteries ou directement chez les fabricants

Société Anonyme R. & E. HUBER

Manufacture de caoutchouc

PFÄFFIKON-ZÜRICH

Maison de confiance fondée en 1880. — 400 ouvriers. 47

INSTITUTRICE

On demande pour trois enfants (13, 12 et 9 ans), institutrice pouvant conduire baccalauréat latin, sciences, parfaite connaissance latin, allemand, français, seule exigée; place stable, bonne famille catholique française.

Répondre à Madame Rocard, 19, Rue Pérignon, Paris. 19

PIANOS

MAISON CZAPEK

LAUSANNE — En face du Théâtre

Ancienne maison de toute confiance 86

Conditions spéciales au corps enseignant

Pianos suisses et étrangers

VENTE — LOCATION — ÉCHANGE

Pour tout ce qui concerne l'administration des annonces de l'Éducateur et Bulletin Corporatif, s'adresser à

PUBLICITAS S. A.

LAUSANNE

LIBRAIRIE PAYOT & C^{IE}

Lausanne, Genève, Vevey, Montreux, Berne

Mes plus belles histoires

Récits bibliques racontés aux enfants

par

J. SAVARY et E. VISINANDillustrés par **E. Elzingre.**1 vol. in-8 relié fr. **2.50**

Les antiques traditions des Hébreux ont contribué à former notre mentalité. La poésie et les arts y font de fréquentes allusions. Une personne cultivée ne peut pas les ignorer.

D'autre part, entre ces traditions, qui expriment les croyances d'un peuple encore jeune et les besoins profonds de l'âme enfantine, il y a une harmonie si intime qu'elles sont pour nos petits un enchantement toujours nouveau.

Ces traditions, enfin, sont toutes pénétrées de sève religieuse et morale.

On comprend donc qu'elles aient gardé une place de première importance dans l'éducation du premier âge.

Mais nos Bibles modernes, d'une impression si fine et si compacte, n'ont plus pour les enfants l'attrait des gros in-folios si richement illustrés dont nos aïeux tournaient les pages avec admiration en s'essayant à lire. D'ailleurs le texte sacré présente certains détails qui déconcertent les enfants, certaines expressions qui dépassent leur horizon.

Deux éducateurs expérimentés, MM. J. Savary et E. Visinand, ont cherché, tout en se tenant aussi près que possible du naïf langage des Ecritures, à raconter, en toute simplicité et sans préoccupation dogmatique, ces vieux récits. Pour les rendre plus parlants, ils ont eu recours à l'image. Chaque page est commentée par un dessin original d'Ed. Elzingre. Quelques hors-texte en couleurs, vrais petits tableaux, réjouiront particulièrement les yeux.

Ce charmant ouvrage (88 pages in-8) fera le bonheur de l'enfant qui le recevra de la main de sa mère ou de sa maîtresse d'école et il ne tardera pas à en adopter le titre : « Mes plus belles histoires ! »



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 :

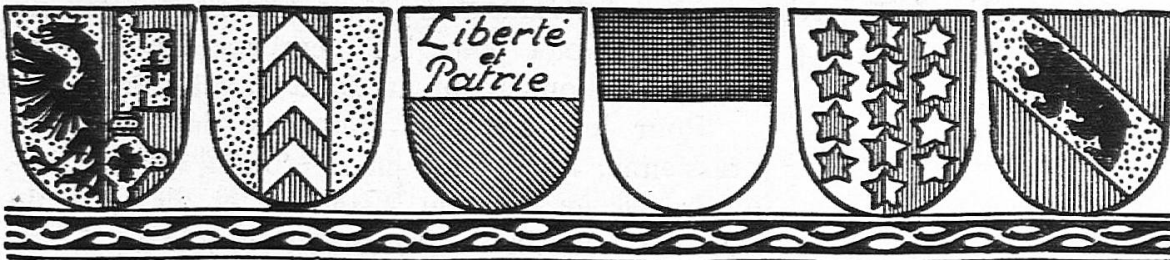
PIERRE BOVET
Taconnerie, 5
GENÈVE

ALBERT CHESSEX
Av. Bergières, 26
LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne. H.-L. GÉDET, Neuchâtel.
W. ROSIER, Genève.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{ie}
LAUSANNE | GENÈVE
1, Rue de Bourg | Place du Molard, 2



ABONNEMENTS : Suisse Fr. 8., étranger, Fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, Fr. 10. Etranger, Fr. 15
Gérance de l'Éducateur : LIBRAIRIE PAYOT & Cie. Compte de chèques postaux 11 125. Joindre 30 cts. à toute
demande de changement d'adresse. Pour les annonces, s'adresser à PUBLICITAS S.A., Lausanne et à ses succurales.

SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL : BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE

