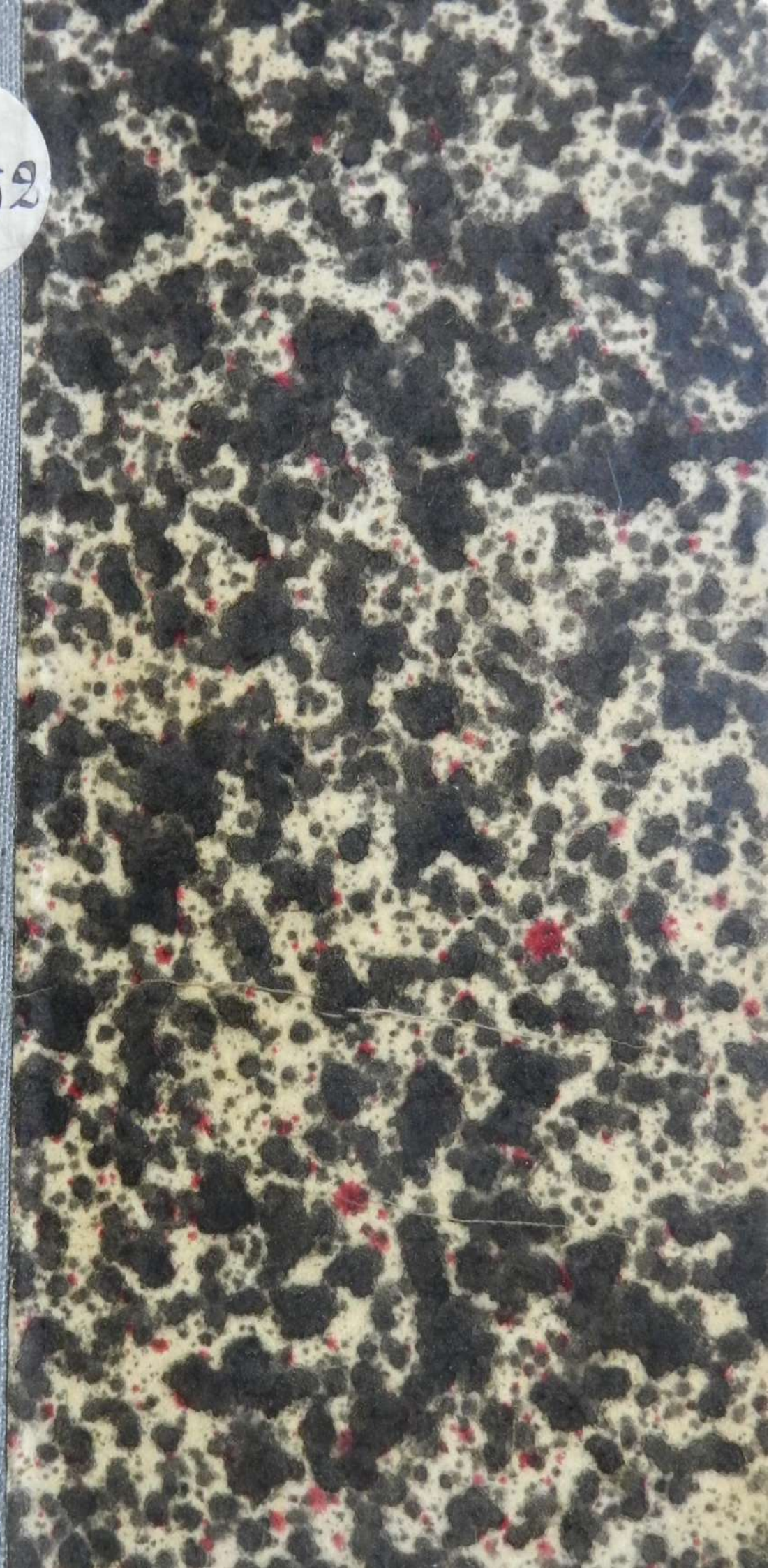


8:V

20552



8^o V
20552

*broché ; 2 francs
la (la couverture)*

PÉDAGOGIE

DU TRAVAIL MANUEL

5875

CHOIX D'UNE MÉTHODE. — PRINCIPES D'ÉDUCATION
PRINCIPES PARTICULIERS A L'ENSEIGNEMENT DU TRAVAIL
MANUEL. — L'ENSEIGNEMENT MANUEL A L'ÉTRANGER

PAR

E. SCHMITT

DIRECTEUR D'ÉCOLE COMMUNALE A PARIS, MEMBRE DE LA
COMMISSION CHARGÉE D'Étudier L'ORGANISATION DU TRAVAIL MANUEL
DANS LES PAYS SCANDINAVES ET EN ALLEMAGNE

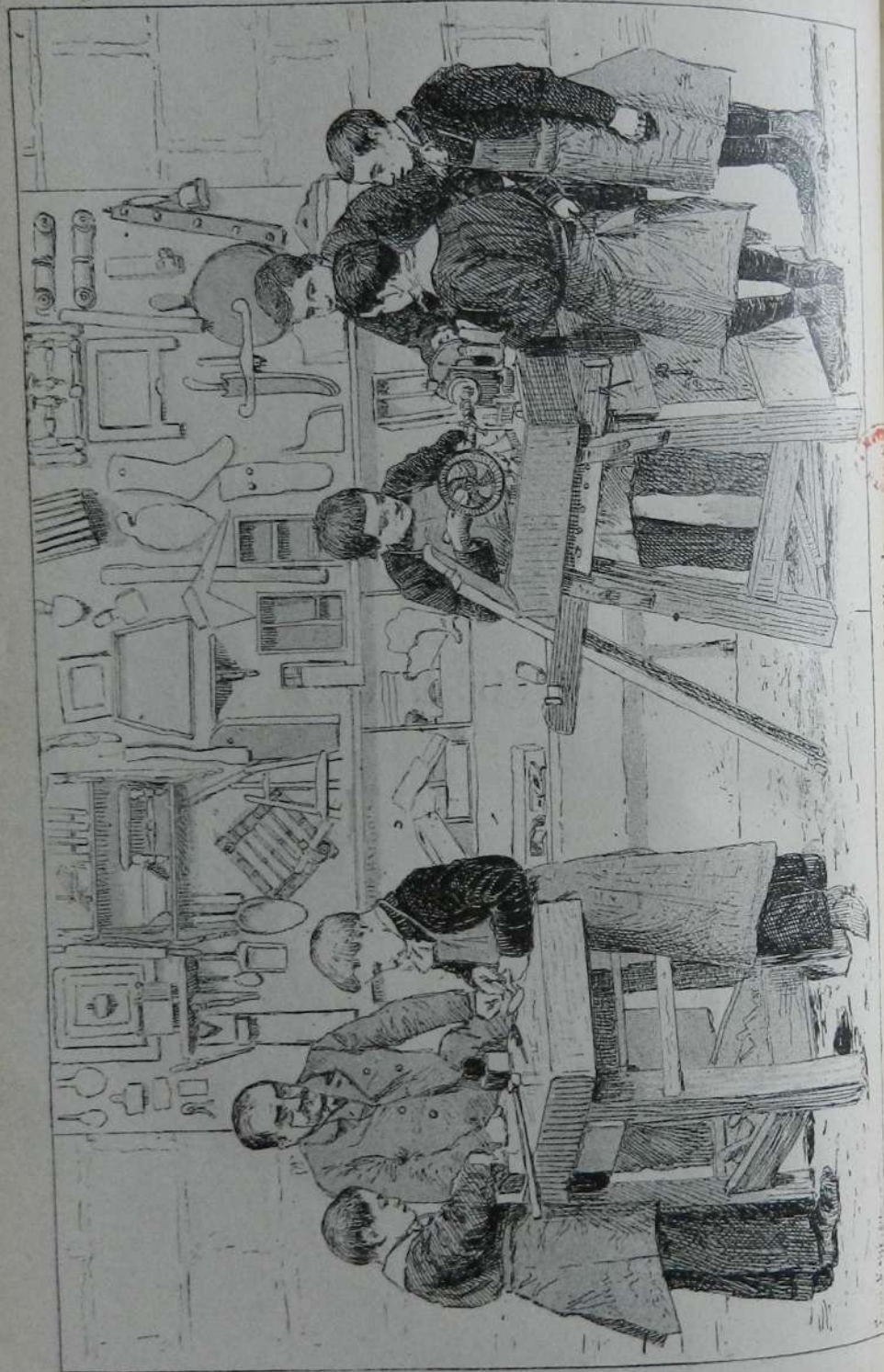


PARIS

ANCIENNE LIBRAIRIE PICARD-BERNBEIM ET C^o
ALCIDE PICARD ET KAN, ÉDITEURS

11, RUE SOUFFLOT, 11

(Tous droits réservés).



LA

PÉDAGOGIE



DU TRAVAIL MANUEL

CHOIX D'UNE MÉTHODE. — PRINCIPES D'ÉDUCATION
PRINCIPES PARTICULIERS A L'ENSEIGNEMENT DU TRAVAIL
MANUEL. — L'ENSEIGNEMENT MANUEL A L'ÉTRANGER

PAR

E. SCHMITT

DIRECTEUR D'ÉCOLE COMMUNALE A PARIS, MEMBRE DE LA
COMMISSION CHARGÉE D'Étudier L'ORGANISATION DU TRAVAIL MANUEL
DANS LES PAYS SCANDINAVES ET EN ALLEMAGNE



PARIS

ANCIENNE LIBRAIRIE PICARD-BERNHEIM ET C^{ie}
ALCIDE PICARD ET KAAN, ÉDITEURS

11, RUE SOUFFLOT, 11

(Tous droits réservés).

AVANT-PROPOS

Toutes les personnes qui s'occupent de l'éducation des enfants reconnaissent l'utilité du travail manuel à l'école primaire; mais lorsqu'il s'agit d'en déterminer le but et de choisir les moyens d'atteindre au résultat désiré, l'accord n'est plus aussi unanime.

Les uns ne voient dans les manipulations du bois et du fer qu'une préparation directe à un métier déterminé; leur seul objectif est d'apprendre, même à l'enfant de l'école primaire, la profession de menuisier, de tourneur, de serrurier, d'ajusteur.

Les autres, en présence d'un avenir inconnu, cherchent à préparer les enfants à toutes les positions sociales que la destinée peut leur réserver; ils tendent à leur faire acquérir les qualités diverses dont ils auront besoin dans le combat de la vie : dextérité de la main, justesse du coup d'œil, souplesse du corps, développement des forces physiques, bonne direction des dispositions morales, culture raisonnée des facultés intellectuelles.

Les premiers confient aux élèves des fragments de bois ou de fer, sur lesquels ils leur font exécuter graduellement des exercices propres à initier les jeunes ouvriers à tous les secrets d'un métier. Ce procédé, appelé *Méthode des éléments techniques*,

exclut toute opération qui ne fait pas partie essentielle de la profession que l'on a en vue.

Les seconds trouvent que ce système, trop aride, est peu conforme au caractère de l'enfant; ils ne le trouvent pas sérieusement efficace pour développer l'agilité des doigts, pour faire contracter des habitudes d'attention et d'application; ils lui reprochent, en un mot, de ne pas favoriser l'éducation générale. Persuadés que le jeune enfant trouve peu d'agrément à produire des formes qui ne disent rien à son esprit, à façonner des éléments destinés à être détruits, ils exigent, au contraire, que les manipulations du bois et du fer présentent de l'attrait, offrent un résultat immédiat, servent d'auxiliaires à l'enseignement général et favorisent le développement des sentiments moraux. Pour atteindre ce résultat multiple, ils emploient la *Méthode des objets utiles*, qui met le jeune ouvrier au courant des principales opérations techniques, tout en lui faisant construire des objets d'un usage courant, de petites dimensions, et dont il pourra disposer librement en cas d'exécution irréprochable.

Ces deux méthodes ayant, l'une et l'autre, des partisans convaincus, quoique dans des proportions fort inégales, il est utile de voir à quel degré elles répondent aux principes pédagogiques. C'est cette étude comparative que nous avons entreprise dans les pages suivantes en exposant le but, les avantages du travail manuel, les principes qui doivent lui servir de base, et en examinant jusqu'à quel degré l'une et l'autre méthode répond aux préceptes d'une bonne et saine éducation.

E. S.

LA PÉDAGOGIE DU TRAVAIL MANUEL

« Elever un enfant, c'est le mettre en état de remplir le mieux possible la destination de la vie. » (M^{me} NECKER DE SAUSSURE.)

« Le grand secret de l'éducation est de faire que les exercices du corps et ceux de l'esprit servent toujours de délassement les uns aux autres. » (J.-J. ROUSSEAU.)

« La meilleure école est celle où tout devient matière à intuition sensible, intellectuelle et morale. » (F. BUISSON.)

« La méthode d'enseignement qui fait jaillir le plaisir du *travail même* est la meilleure pour l'éducation morale. » (H. MARION.)

LE TRAVAIL MANUEL SCOLAIRE ET L'ÉDUCATION COMPLÈTE

On appelle *travail manuel scolaire* les manipulations de carton, de matières à modeler, de bois et de métal, en usage dans les écoles primaires.

Ces opérations développent les aptitudes des sens et sont une partie essentielle de l'éducation physique.

Les leçons théoriques fortifient et étendent les facultés de l'esprit : elles forment les instruments de l'éducation intellectuelle.

L'éducation physique et l'éducation intellectuelle sont intimement liées l'une à l'autre et ne peuvent être cultivées isolément sans rendre l'œuvre incomplète. L'homme est une intelligence servie par des organes :

si les organes ne possèdent pas la force et la souplesse voulues, l'intelligence se trouve annihilée ou amoindrie; si la culture intellectuelle est négligée, le travail corporel se réduit à des mouvements purement mécaniques.

Mais on remarque rarement dans la vie des peuples le développement simultané, la marche parallèle de ces deux éducations; la prédominance de l'une ou de l'autre rompt presque toujours l'équilibre nécessaire.

Ce n'est que lentement, successivement, grâce aux progrès accomplis par l'anatomie et l'hygiène, grâce aussi à la disparition d'anciens préjugés, qu'une plus juste répartition des soins corporels et intellectuels a eu lieu.

Chez les Athéniens, la culture de l'esprit et celle du corps furent portées à un haut degré et jouissaient d'une estime égale. A côté des écoles de grammaire et de musique, qui comprenaient un programme d'études fort étendu, s'élevait la palestres où le maniement des haltères, le lancement du disque et du javelot, la lutte, le saut et la course étaient en honneur. Plutarque nous apprend que Solon exhorta les Athéniens à cultiver l'industrie et les arts, et qu'une disposition de la loi dispensait un fils de nourrir son père lorsque celui-ci avait négligé de lui faire apprendre un métier.

On ne trouve pas chez les Spartiates cet idéal d'une culture harmonique. L'enseignement de quelques chants était, en général, tout ce que l'on accordait aux besoins intellectuels. Parmi les Lacédémoniens, peu savaient lire et écrire. Tout leur temps était consacré à des exercices physiques et à des actes capables de développer, chez l'enfant et chez l'adolescent, un caractère ferme, un esprit hardi, le stoïcisme dans la douleur, l'indifférence dans les revers. La lutte, la chasse, les marches forcées, les danses, la gymnastique, étaient les seules occupations auxquelles ils attachaient quelque prix. Quant aux professions manuelles, Lycurgue les avait interdites aux Spartiates. Les ilotes seuls cultivaient la terre ou exerçaient un art mécanique.

Chez les Romains, le développement intellectuel n'était

pas réglementé par l'État; le chef de famille faisait donner à ses enfants l'instruction comme il l'entendait. Malgré la liberté laissée à l'initiative privée, l'éducation était donnée selon certaines règles uniformes. L'enseignement comprenait trois degrés, représentés chacun par un maître spécial : le litterator, qui apprenait la lecture à ses élèves; le grammairien, qui ornait leur intelligence de connaissances variées; le rhéteur, qui leur enseignait les règles de l'éloquence. Peu de jeunes gens arrivaient au second et au troisième degré. Quant à l'éducation physique, elle avait pour but unique de leur faire acquérir la force et l'adresse nécessaires au guerrier. Au champ de Mars, les jeunes Romains s'habituèrent à manier l'épée, à lancer le javelot, à sauter, à courir, à supporter les fatigues de la marche, à exécuter les différents travaux stratégiques. Les conquêtes surprenantes des Romains, et l'organisation militaire plus complète sous le gouvernement des Césars, donnèrent à cette activité physique un autre caractère. Les opérations propres aux légions furent seules en honneur; l'entraînement qui avait produit de si vigoureux guerriers fut abandonné; la lutte, la gymnastique, devinrent l'apanage des athlètes et des lutteurs de profession; les métiers et les travaux manuels étaient exercés par les esclaves.

Ces habitudes devaient déteindre sur les peuples que Rome avait soumis à sa domination : les Gallo-Franks n'estimaient guère que le courage et l'adresse qui leur assurait la victoire dans les combats; ils ne s'adonnaient à la chasse et à la pêche que pressés par la nécessité. Les efforts de Charlemagne pour faire apprécier l'étude des lettres n'eurent qu'un avantage : celui de créer des centres où le culte des lettres était conservé. Les exercices équestres, les tournois, les parties de chasse, les entreprises guerrières, étaient les seules occupations jouissant de l'estime générale. Le travail des mains, l'industrie domestique, la culture de la terre, étaient réservés aux vilains, aux manants et aux serfs.

L'affaiblissement progressif de la puissance féodale et

la disparition définitive de cette influence, au quinzième siècle, changèrent les habitudes de la nation. L'éducation exclusivement physique devint exclusivement intellectuelle. Autour des cathédrales, à côté des églises, dans le sein des monastères, furent établies des écoles où les enfants, soustraits à une ignorance complète, se trouvaient soumis à une éducation tronquée. L'instruction donnée ne s'adressait qu'à la mémoire : la culture du jugement et les soins corporels étaient également négligés.

Le premier qui ose s'élever contre ces préventions injustes, c'est l'auteur de *Gargantua*, Rabelais (1483-1553). Il désire que son élève apprenne les langues « parfaitement, » ait de fréquentes rencontres avec les gens savants, s'instruise en profitant des incidents du jour, de la saison présente ; mais il veut surtout que son élève emploie les moyens propres à fortifier les muscles et à acquérir les procédés techniques des arts et des métiers, qu'il apprenne à grimper au moyen de cordes « un cable en quelque haute tour » ; à tourner autour d'une barre fixe « une grosse perche appuyée à deux arbres » ; à manier des haltères, « deux grosses saulmones de plomb » ; « qu'il s'ébatte à botteler du foin, à fendre et scier du bois, à battre des gerbes en la grange, à aller voir comme on tirait les métaux, comme on fondait l'artillerie ».

Montaigne (1533-1592), un peu plus tard, avec moins de bonne humeur, mais avec autant de finesse et de bon sens, condamne l'éducation livresque, et s'attache à démontrer la nécessité de développer le jugement en permettant à l'enfant d'examiner toute chose « un bastiment, une fontaine, un homme » ; il veut l'empêcher de s'étioiler sous le fardeau d'une instruction purement théorique et capable seulement de rendre la tête « bien pleine » au lieu de la rendre « bien faite ». « Comme les plantes s'estouffent de trop d'humeur et les lampes de trop d'huile, aussi fait l'action de l'esprit par trop d'étude et de matière », dit-il, dans une de ces originales comparaisons. Mais la culture des facultés intellec-

tuelles ne lui suffit pas, il réclame aussi pour l'élève l'éducation physique : « Ce n'est pas assez de luy roidir l'âme ; il luy faut aussi roidir les muscles » lit-on au chapitre de *l'Institution des enfants*.

Rousseau (1712-1778), Diderot (1713-1784) et Bernardin de Saint-Pierre (1737-1814), dans des proportions différentes, ont également préparé la voie à l'enseignement harmonique du corps et de l'esprit. Le premier déplore, comme Montaigne, l'affaissement du pauvre adolescent sur le livre, et cherche à faire disparaître cet abus : « Exercez continuellement son corps, rendez-le robuste et sain, pour le rendre sage et raisonnable ; qu'il travaille (manuellement), agisse, coure, crie, qu'il soit toujours en mouvement ; qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison. — Je veux que mon élève soit l'émule d'un écureuil plutôt qu'un danseur de l'opéra ». — Diderot, dans *l'Encyclopédie*, veut qu'une place d'honneur soit faite aux arts et métiers : « Rendons enfin aux artistes (c'est-à-dire aux travailleurs manuels) la justice qui leur est due. Les arts libéraux se sont assez chantés eux-mêmes ; ils pourraient employer maintenant ce qu'ils ont de voix à célébrer les arts mécaniques. C'est aux arts libéraux à tirer les arts mécaniques de l'abaissement où le préjugé les a tenus si longtemps. Les artisans se sont crus méprisables parce qu'on les a méprisés : apprenons-leur à mieux penser d'eux-mêmes. » — Bernardin de Saint-Pierre, cet écrivain tout de sentiment, dans son plan d'éducation, prescrit également les exercices physiques et militaires, la natation, les courses dans la campagne, la manœuvre des armes à feu, l'apprentissage d'un métier manuel, toute la partie pratique de la réforme de Rousseau.

Plusieurs contemporains de ces hommes illustres s'efforcent, dans un cercle plus restreint, à faire substituer une éducation rationnelle à la rhétorique bavarde qui rend Gargantua « fou, nyais, tout resveux ».

Au seizième siècle, Ramus s'élève contre les Facultés qui ne produisent que des « escoliers disputeurs » ;

Pierre Charron condamne la scolastique, parce qu'elle ne s'occupe pas de la vie réelle.

Au dix-septième siècle, Gassendi recommande de diriger les élèves vers un genre de vie conforme à leur condition dans le monde et à leurs aptitudes naturelles; Descartes pense que l'on doit tenir compte des goûts, des qualités des enfants; Nicole insiste sur la nécessité de se servir de l'intermédiaire des sens; l'abbé de Saint-Pierre rêve d'établir près des collèges un moulin, une imprimerie et des métiers de toutes sortes; Rollin prescrit aux jeunes filles tous les ouvrages dont elles auront à s'occuper dans leur ménage; Dumarsais, au lieu de formules abstraites, réclame, pour les écoles, l'usage d'objets concrets.

Des efforts plus nombreux et plus énergiques sont réservés au dix-huitième siècle : René de Bonneval établit dans ses écrits la nécessité des soins physiques; La Chalotais prouve que l'indolence et le dégoût sont développés par un travail intellectuel trop prolongé; Condillac désire que l'enfant cultive son jardin, sème le blé, le voie croître, mûrir et le moissonne lui-même; Helvétius veut des corps plus robustes et plus forts pour le plus grand avantage public; d'Holbach déclare que la priorité doit être accordée à l'éducation physique; Philipon de la Madelaine conseille de construire les écoles hors des villes, dans un endroit bien aéré, non loin d'un bois et d'un cours d'eau, afin de multiplier les exercices corporels; Turgot se préoccupe d'une éducation utile à l'existence de chaque individu; M^{me} de Genlis entreprend de prouver, dans de nombreuses brochures, que l'éducation des filles doit comporter l'apprentissage d'un métier.

Mais les hommes qui réclament avec le plus d'énergie la culture harmonique des facultés intellectuelles et des aptitudes physiques, ce sont les membres des différentes assemblées de la Révolution française, qui, malgré les préoccupations intérieures et extérieures, tracent un remarquable plan d'éducation. Couppé pense que les enfants

doivent faire produire eux-mêmes à la terre les aliments dont ils ont besoin; Guyton de Morveau fait le procès de la scolastique qui éloigne l'élève de tout objet sensible; Dupont de Nemours attribue à l'Etat le devoir de donner aux futurs citoyens des connaissances utiles; Condorcet accorde une large part à l'étude des sciences et des arts; Rabaut de Saint-Etienne appuie tous les projets favorisant les exercices du corps et les jeux publics; François de Neufchâteau démontre les bienfaits de l'agriculture, ainsi que la nécessité de l'enseigner pratiquement; Masuyer fait, en termes chaleureux, l'éloge de l'institution du chevalier Paulet, où une place importante est accordée à l'apprentissage des métiers; Challan plaide avec chaleur la cause des écoles d'agriculture; Fourcroy considère l'enseignement professionnel comme le complément nécessaire des connaissances générales; Lepelletier de Saint-Fargeau, dans son plan d'éducation, attire l'attention sur la nécessité des exercices physiques et des opérations manuelles; Grégoire, Lakunal, Daunou, Siéyès, Romme, parviennent à convaincre la Convention de la nécessité d'associer à l'enseignement de l'école primaire les manipulations préparatoires aux métiers, et font décréter, à ce sujet, des dispositions légales dignes d'être citées.

Voici quelques passages du décret du 27 brumaire de l'an III, adopté après de longues et intéressantes discussions :

ART. 9. — On les (les élèves) conduira quelquefois dans les manufactures et les ateliers où l'on prépare des marchandises d'une consommation commune, afin que cette vue leur donne quelque idée des avantages de l'industrie humaine et éveille en eux le goût des arts utiles.

ART. 10. — Une partie du temps destiné aux écoles sera employé à des ouvrages manuels de différentes espèces, utiles et communes.

ART. 11. — Il sera publié une instruction pour faciliter l'exécution des articles précédents en rendant la fréquen-

tation des ateliers et le travail des mains vraiment utiles aux élèves.

Pour donner une sanction légale aux principes posés par la Convention, la Constitution de l'an III porte à l'article 16, les prescriptions suivantes : « Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique, s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, et *exercer une profession manuelle*. Les opérations manuelles de l'agriculture appartiennent aux professions mécaniques. Cet article n'aura d'exécution qu'à compter de l'an XII de la République. »

A côté de ces hommes aux aspirations libérales et aux idées nouvelles, on voit apparaître, de loin en loin, des novateurs hardis, qui ne craignent pas de mettre en pratique des théories contraires à tout ce qui se trouve établi. Lancelot (1615-1695) organise aux Granges, près de Port-Royal des Champs, une école qui accorde une large part aux exercices physiques; Jacqueline Pascal (1625-1661) introduit exceptionnellement dans l'internat de Port-Royal des Champs, des travaux manuels destinés à procurer des distractions et à reposer l'esprit; M^{me} de Maintenon (1635-1719) se préoccupe de l'éducation physique des jeunes filles de Saint-Cyr et habitue celles-ci aux différents travaux du ménage; Moreau de la Rochette (1720-1791) forme de bons jardiniers et d'habiles cultivateurs dans son orphelinat de la Rochette, près de Melun; Oberlin (1740-1806) relève le niveau moral de la colonie arriérée du Ban de la Roche par l'instruction, les travaux agricoles et l'étude des métiers; La Rochefoucauld-Liancourt (1747-1827) établit à Liancourt la première école où l'on s'occupe d'arts et de métiers; Bourdon de la Crosnière (1758-1815) fonde l'établissement de la Société des jeunes Français où les élèves apprennent tous une profession; le chevalier Paulet, gentilhomme irlandais, installe dans son institution différents métiers.

Plus tard, M^{me} Campan (1752-1822), dans l'établissement national d'Ecouen, accorde une place considérable

aux travaux manuels et aux occupations du ménage; Chaptal (1752-1822) crée à Compiègne l'école des arts-et-métiers qui sera transférée à Châlons-sur-Marne; La Rochefoucauld-Doudeauville (1765-1841), contribue, en 1826, à fonder l'établissement agricole de Grignon; de Bervanger (1795-1865), ouvre, en 1827, un internat où l'enseignement élémentaire est associé aux opérations des métiers et, qui, après diverses transformations, devient l'établissement de Saint-Nicolas de Vaugirard et d'Issy; Fichel, en 1832, établit rue Basse-du-Rempart une école où les études générales sont liées étroitement à des manipulations d'apprentissage; M. de Metz commence, en 1839, la colonie agricole et professionnelle de Mettray; M. de Cormenin fonde, en 1842, des asiles-ouvriers et des veillées-ouvriers; M^{me} Elisa Lemonnier, après la révolution de 1848, jette les bases des écoles professionnelles qui portent son nom; M. Lemaire trace, pour ses apprentis, un plan d'enseignement théorique et pratique remarquable; M. Chaix joint à son important établissement typographique une école d'imprimerie qui produit de bons résultats; diverses corporations, enfin, rendent l'apprentissage plus fructueux en associant les manipulations du métier à l'enseignement primaire de l'école (1).

Les résultats obtenus par l'initiative privée attirèrent l'attention d'un ministre libéral de l'empire, M. Duruy, qui voulut introduire l'atelier dans les lycées de l'État : « Je trouverais excellent qu'on accoutumât les élèves à manier quelques outils, non pas en vue de leur apprendre un métier, mais afin que la main, exercée à tenir le marteau ou la lime, le rabot du menuisier ou le ciseau du tourneur, fût prête pour les travaux de l'apprentissage comme leur esprit le sera pour ceux du barreau ou du laboratoire (2). »

L'idée, excellente en elle-même, était d'une application difficile. L'enseignement secondaire sera doté, à un

(1) Des tentatives analogues ont été faites dans d'autres pays.

(2) Voir circulaire du 6 avril 1866.

moment donné, de la culture harmonique de l'esprit et du corps; les programmes ne s'y prêtent pas encore. Le terrain est mieux préparé dans l'enseignement primaire.

M. Gréard, dont le plan d'organisation pédagogique a servi de type pour l'enseignement primaire en France, fut le premier qui fit entrer officiellement la théorie dans le domaine de la pratique. Dans son mémoire sur les écoles d'apprentis, publié en 1871, il exposa ses vues à ce sujet : « Sans rien retrancher au programme de l'école, il n'est pas impossible, il est désirable que l'enseignement soit encore mieux approprié à la destinée des enfants qui la reçoivent et que leurs facultés soient plus particulièrement exercées en vue de l'application qu'ils doivent en faire.

« Rien n'empêche qu'un atelier fort simple, muni d'un certain nombre d'étaux et d'établis, soit organisé dans les écoles et que les élèves y soient exercés, en dehors des heures de la journée scolaire, au maniement des outils généraux en usage dans toutes les industries. »

En 1872, le Conseil municipal de Paris, conformément au désir du directeur de l'enseignement primaire de la Seine, vota la création de l'école d'apprentissage de la Villette, et donna son appui moral et matériel à l'école préparatoire à l'apprentissage, créée rue Tournefort, 33, sous l'inspiration de M. Salicis, inspecteur général de l'instruction publique (travail manuel), un des hommes éclairés qui se sont le plus dévoués à l'éducation intégrale de l'enfant.

Ces écoles, chacune dans sa sphère particulière, prirent un grand développement.

L'école de la Villette, ouverte le 8 octobre 1872, comptait 17 élèves le 6 janvier 1873, 104 en 1874, 119 en 1875, 129 en 1876, 149 en 1877, 165 en 1878 (1); elle en compte aujourd'hui 315.

L'atelier de la rue Tournefort, inauguré en 1873, sous la direction de M. Laubier, a commencé avec 13 élèves.

(1) Voir *Enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine, de 1867 à 1877*. M. Gréard, p. 121 et suiv.

Il en comprenait 27 en 1874, 37 en 1875, 43 en 1876, 40 en 1877, 44 en 1878. Aujourd'hui les 245 élèves qui fréquentent l'école consacrent une partie de la journée scolaire aux travaux manuels. L'atelier a été étendu à toute l'école. On s'est contenté de simplifier les modèles destinés primitivement à former des apprentis.

Sous l'impulsion active de M. Gréard, un certain nombre d'écoles primaires de la capitale furent munies de l'enseignement manuel. Grâce aux efforts persévérants de son successeur, M. Carriot, 98 écoles de garçons se trouvent pourvues, à l'heure actuelle, d'ateliers pour le travail du bois. Parmi ces 98 écoles 7 pratiquent, en outre, le travail du fer.

De son côté, dans un cercle plus étendu, M. Buisson, l'infatigable directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'Instruction publique, accorda toute sa sollicitude à cette importante question et parvint à donner au travail manuel droit de cité dans les programmes officiels. Ce résultat ne fut obtenu qu'après diverses alternatives de succès et de revers et à la suite de luttes parlementaires où MM. Nadaud, Barodet, et Paul Bert, députés, Tolain et Corbon, sénateurs, payèrent généreusement de leur personne. Après un oubli qui avait duré plus de quatre-vingts ans, l'enseignement du travail manuel fut rendu obligatoire par la loi scolaire du 28 mars 1882.

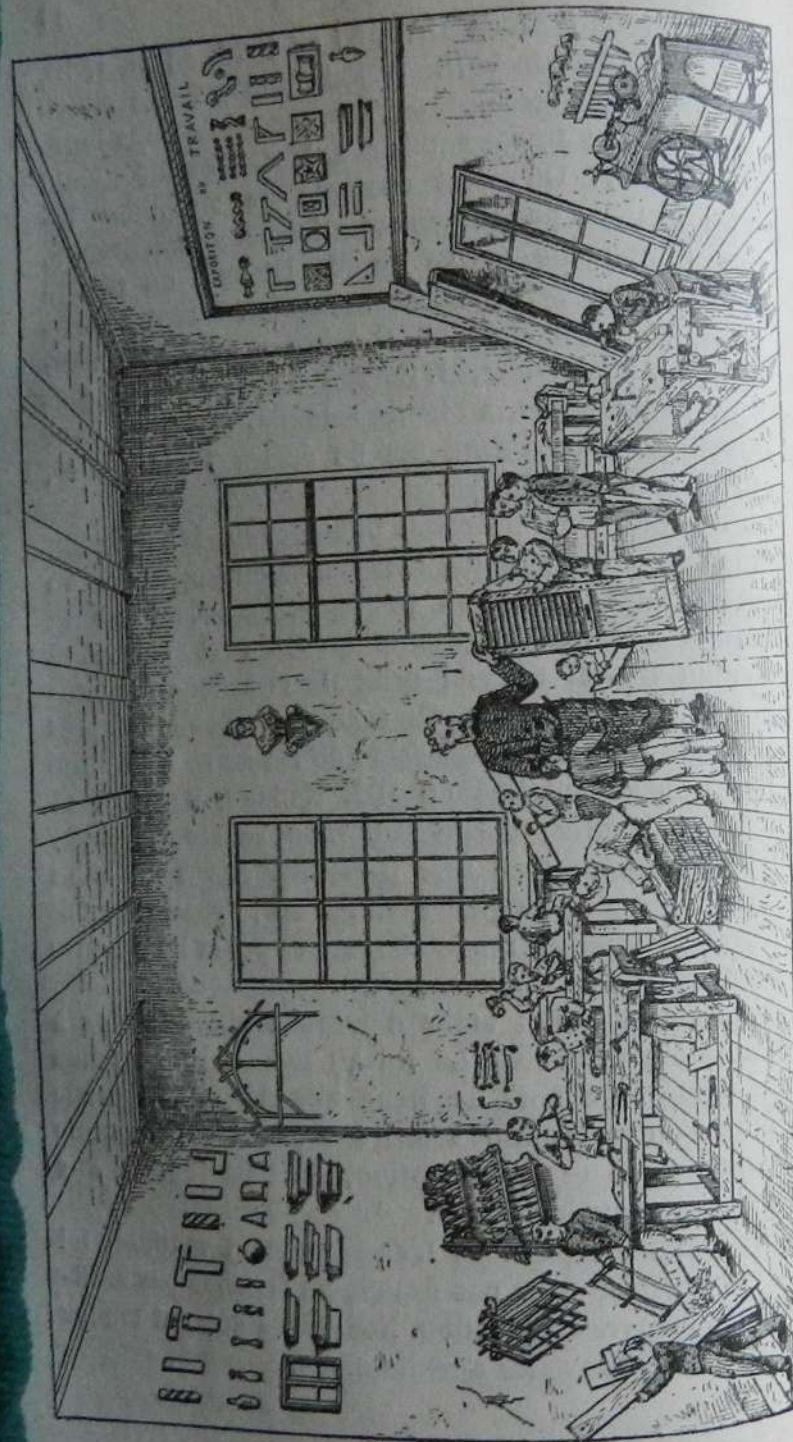
L'expérience a fait subir d'heureux changements à l'organisation primitive. Le travail des mains, au lieu d'être rejeté en dehors des heures de classe, fait partie intégrante du programme scolaire et peut servir, comme la gymnastique et la récréation, de délassement aux leçons purement théoriques.

Mais tout n'est pas fait. L'enseignement manuel, tel qu'il est organisé dans nos écoles, ne favorise pas suffisamment l'œuvre d'éducation. Nos efforts doivent tendre à produire de nouvelles améliorations.

UTILITÉ SOCIALE DU TRAVAIL MANUEL SCOLAIRE

La société, de même que l'individu, doit posséder les qualités matérielles et morales qui facilitent son jeu régulier; elle est soumise à des lois fixes dont elle ne saurait s'affranchir impunément. Le manque de pondération dans les divers éléments, le défaut d'harmonie dans les organes essentiels, amènent fatalement le malaise, le trouble économique, les perturbations désastreuses. C'est à l'éducation de la famille et de l'école qu'incombe le soin d'assurer ce fonctionnement normal en dirigeant les enfants vers les carrières qui leur conviennent.

Comme le dit M. Corbon : « La nature fournit toutes les variétés d'aptitudes nécessaires aux besoins sociaux »; mais examine-t-on le tempérament de l'enfant, la tendance de son esprit, son goût naturel, pour le diriger vers la carrière où il pourra donner libre cours à ses dispositions natives; l'instituteur trouve-t-il de l'écho, auprès des parents, lorsqu'il donne un conseil désintéressé au moment où son jeune disciple quitte les bancs de l'école primaire? Trop de familles, guidées par une fausse appréciation des choses, rêvent pour leurs enfants des positions peu appropriées à leurs aptitudes manifestées ou non reconnues encore : elles obéissent à d'anciens préjugés qui ont jeté le discrédit sur le travail des mains; elles l'écartent de leurs combinaisons, ou ne le considèrent que comme pis-aller. Leurs préférences sont accordées à des emplois qui s'éloignent le plus possible du métier, et pourvu que le jeune homme se trouve muni d'un léger bagage de connaissances générales, on s'adresse à une maison de commerce, à une banque, à une industrie quelconque qui veuille bien installer le débutant à un comptoir ou devant un bureau. Les parents sont ravis, leurs enfants ne sont pas condamnés à un



Le travail du bois.

métier. Souvent de cruelles déceptions leur font comprendre leur erreur.

Ces préventions, ces appréciations funestes disparaissent peu à peu et font place à des idées plus saines. A l'école primaire, où toutes les classes de la société se trouvent confondues, où le fils du commerçant aisé doit l'enfant du prolétaire, où le riche fraternise avec le pauvre, tous les élèves se livrent au travail manuel. Ils prennent goût à ces occupations matérielles, cherchent à devenir habiles, comprennent bientôt la nécessité des efforts et se rendent compte des difficultés d'exécution. Leur estime pour le travail des mains se développe en raison directe de la satisfaction éprouvée et des obstacles surmontés.

Les jeunes travailleurs ne tardent pas à s'apercevoir que la confection d'un objet n'est pas seulement le résultat d'un mouvement mécanique, mais que l'esprit y contribue largement; que le métier joue un rôle prépondérant dans la société et constitue la source de toute production.

Lorsque, plus tard, ces enfants auront leur place au soleil, les uns dans des fonctions qui ne demandent que le concours de l'intelligence, les autres dans quelque atelier, les sentiments développés en commun à l'école porteront des fruits. Les hommes voués aux carrières libérales estimeront les ouvriers, et les ouvriers se montreront fiers de manier les outils. Cet échange de sympathie réciproque contribuera à résoudre le difficile problème social dont les données se présentent, aujourd'hui, si complexes et si ardues. Les métiers, au lieu de servir de refuge à ceux qui n'ont pu réussir ailleurs, et se considèrent trop souvent comme les ilotes du travail, seront exercés par des hommes intelligents et désireux d'y apporter tous les perfectionnements possibles; les carrières qui s'éloignent de toute profession manuelle, seront moins encombrées d'aspirants; l'affluence vers les grands centres sera moins considérable; les habitants de la campagne reprendront goût à la culture des champs;

les détenteurs de la fortune estimeront, à leur juste valeur, le travail avec lequel ils se seront familiarisés, et le travailleur dont ils apprécieront le mérite; l'ouvrier, de son côté, ne regardera plus avec un œil d'envie l'homme qui ne se trouve pas dans un atelier, il se plaira à son travail, et ne considérera les autres positions que comme nécessaires à la bonne harmonie de la société.

BESOIN D'ACTIVITÉ DE L'ENFANT ET INFLUENCE MORALE DU TRAVAIL MANUEL

Les éducateurs de la jeunesse n'ignorent pas combien l'activité physique et intellectuelle est une force puissante à laquelle obéit l'homme à tout âge, mais principalement à la période de l'enfance et de l'adolescence. L'enfant, couché dans son berceau, donne une preuve de cet infatigable besoin de mouvement. Ses petites mains, dont les articulations sont à peine visibles, cherchent à saisir tout ce qui se trouve à leur portée, la gaze légère qui le garantit, la couverture moelleuse qui le met à l'abri du froid, les barreaux de la couchette, la figure souriante de sa mère. Lui confie-t-on quelque objet pour l'amuser, comme l'on dit, mais en réalité pour l'occuper, il le saisit avec empressement, le retourne, le presse, le promène en tout sens, le rapproche, l'éloigne, l'examine, le jette, le reprend et continue ainsi jusqu'à ce qu'une autre occupation remplace celle-là.

Plus tard, quand il sera en possession d'un jouet, il fera tous ses efforts pour le briser, pour en séparer les différents éléments, pour se rendre compte de ce qu'il est à l'intérieur; il est tout yeux pour le voir, l'examiner; tout oreilles pour entendre et répéter des effets de sonorité; il n'est pas jusqu'au goût qui n'éprouve souvent des déceptions bizarres. Voyez, dans un jardin

public, dans un square, dans quelque coin de campagne ou de promenade, sur la plage sablonneuse de la mer, ces petits bambins de quatre ans armés d'instruments en miniature : ils travaillent comme des mercenaires, sous l'œil vigilant de la maman, entassent du sable, transportent des pierres, construisent des remparts, forment des digues, creusent des canaux, dessinent des jardins et ne s'arrachent qu'avec peine à ces chères délices.

Pour ce qui est des enfants d'âge scolaire dont nous avons à développer l'éducation et l'instruction, il est facile de remarquer avec quel plaisir ils quittent la table où les tenait emprisonnés une leçon théorique, avec quelle joie ils se livrent aux ébats bruyants de la récréation, aux mouvements salutaires de la gymnastique ou aux différentes opérations de l'atelier.

Quant à leurs aînés des écoles supérieures ou de l'enseignement secondaire, nous savons de quelle manière ils font diversion à la lassitude éprouvée pendant les leçons trop longues, de quelle façon ils trompent l'ennui de l'internat. Le vieux mobilier de nos lycées et collèges porte les traces de ces distractions, et plus d'un professeur grave et érudit, plus d'un académicien célèbre, plus d'un magistrat austère, pourrait y retrouver les initiales, les monogrammes, les dessins qu'il y a gravés, avec un instrument primitif un vulgaire couteau, pendant les longues heures d'études.

L'activité physique est donc une nécessité absolue dont il faut tirer parti. C'est vers ce but que tendent les efforts de tous les pédagogues modernes. Les autorités universitaires et législatives ont secondé ces vues en prescrivant les récréations, la gymnastique, les exercices militaires et le travail manuel.

Au moyen âge cette activité était absolument comprise, et l'instruction, donnée parcimonieusement et sans méthode, n'avait d'autre objectif que la mémoire. Le jugement, l'hygiène et les exercices du corps étaient également délaissés. Il suffit pour s'en convaincre de lire Montaigne et Rabelais, qui, tantôt avec ironie, tantôt

avec véhémence, s'élèvent contre un système complètement illogique. Dans des temps plus rapprochés, les théories de J.-J. Rousseau, et les applications ingénieuses de Frœbel ont fait faire un grand pas à l'éducation harmonique du corps et de l'esprit, de la main et du jugement. Le pédagogue allemand, qui s'était inspiré des idées de Heusinger, avait compris, mieux que tout autre, le besoin de mouvement et l'instinct créateur de l'enfant.

Michelet, cet ami sincère d'une saine éducation, a approuvé, dans des termes enthousiastes, les tentatives de Frœbel. Notre grand historien-poète, doublé d'un véritable pédagogue, a écrit des pages admirables à ce sujet, dans son beau livre intitulé : *Nos fils*. S'il avait tracé ce tableau à l'heure actuelle, en présence des efforts tentés par la nation entière, en face des excellents résultats obtenus, il aurait choisi sur sa palette des couleurs moins sombres, ses conclusions eussent été moins sévères; mais au moment où il écrivait ces pages, la méthode simultanée était employée avec tous ses inconvénients et sans les correctifs qui y ont été introduits depuis; il s'est élevé dans ce langage imagé qui lui est familier contre un système de compression qui n'obtient qu'un résultat négatif, l'annihilation de toute personnalité et de tout esprit d'initiative.

Le jugement formulé par Michelet, constituerait un anachronisme aujourd'hui, surtout en ce qui concerne les écoles publiques, il n'en repose pas moins sur des principes impérissables en face desquels l'éducateur doit se placer souvent. « Ce que je vais dire se résume en un mot : *recomposer l'homme* même, ne plus le mutiler en exagérant telle partie, telle faculté, et supprimant les autres; ne pas détruire en lui les facultés actives, ramener dans la classe la vie et le mouvement.

« Pestalozzi, à Stans et à Berthoud, n'enseignait que debout et tenait debout les élèves. C'est à Yverdon seulement, et dans la décadence de l'institut, qu'on les laissa s'asseoir.

« Nos classes actuelles offrent un tableau tout contraire. On dirait des assemblées de petits paralytiques, de culs-de-jatte, de vieux petits scribes.

« Ne pourrait-on alterner dans l'étude, tantôt debout, tantôt assis, user des tables hautes, écrire moins sur les cahiers... ?

« Mais tout cela rend l'ordre difficile, le rend même impossible en des classes nombreuses.

« Oui, c'est là le grand mal, la classe est trop nombreuse. Dès lors la discipline est le point capital, l'enseignement le point secondaire. Le professeur est accablé, écrasé d'une surveillance si difficile. Elle n'est efficace que par une sévérité excessive qui cloue l'enfant sur une place; mais plus il est ainsi fixé et immobile, plus grande est son *inquiétude*, son *agitation* intérieure et son *besoin de mouvement*. »

Contrarier ces tendances naturelles, c'est tarir dans sa source ce qui doit procurer à l'homme les plus nobles satisfactions, les plus utiles distractions : le goût d'un travail quelconque. Tout ce que des parents intelligents peuvent faire, tout ce que des maîtres habiles doivent tenter, c'est de diriger ce besoin de mouvement, de s'en servir comme moyen d'éducation, d'une éducation vraiment profitable à l'enfant lui-même et à la société dont il deviendra un élément utile ou nuisible, selon les soins qui lui auront été donnés.

Malgré l'évidence de cet axiome, combien n'y-a-t-il pas de parents qui méconnaissent cette loi, combien ne voyons-nous pas de maîtres qui ne comprennent pas suffisamment cette nécessité. Dans la famille, on trouve souvent que l'enfant est impatient, turbulent, trop curieux; on l'appelle touche-à-tout, brise-fer, on le juge insupportable, lorsqu'en réalité, il ne suit que le penchant de sa nature. A l'école, on l'appelle dissipé, bavard, joueur, indocile, inattentif, lorsqu'une leçon insuffisamment préparée, trop abstraite ou trop longue, l'oblige à chercher des distractions dans des occupations bizarres, frivoles, quelquefois nuisibles. Avec une direction aussi

irrationnelle, la famille produit des enfants méchants; l'école de mauvais élèves.

Nous parlons de la généralité des enfants, et non pas de ces malheureux qui doivent être considérés comme des malades exigeant un traitement spécial que l'école ordinaire, et la famille même, sont impuissantes à appliquer. Dans toutes les classes de la nature il y a des phénomènes anormaux, il existe des cas de crétinisme moral et intellectuel comme il en existe dans l'ordre physique.

Le devoir essentiel de l'éducateur est de profiter des dispositions naturelles de l'enfant, de donner un aliment à son besoin de mouvement, d'employer son activité à des occupations salutaires et utiles. Si nous ne secondons pas ce désir insatiable, si nous condamnons l'enfant à l'inaction, ou si nous dirigeons mal son goût pour le travail, nous nous exposons à préparer pour l'avenir une nature viciée. « Si nous empêchons, dit M. Palmgren dans une de ses conférences, ce besoin indomptable de mouvement et d'activité, nous préparons un terrain des plus favorables aux mauvais penchants. Ils se montrent d'abord par l'impatience, par des caprices de toute sorte, par l'ennui, le goût de la destruction, le dégoût de toute chose, et une foule d'autres symptômes pareils; mais bientôt ils sont suivis de dispositions d'une nature plus grave, telles que la désobéissance, un esprit mutin, querelleur, s'exerçant sur les frères et les sœurs, les parents et les domestiques. »

Il est une considération qu'il ne faut pas laisser dans l'oubli, c'est que les exercices fatigants, les travaux manuels établissent un équilibre nécessaire dans les forces physiques des jeunes natures fougueuses de l'enfance et de l'adolescence, et préviennent des vices qui exerceraient des ravages incurables dans le triple domaine physique, intellectuel et moral. Blackie dit : Il n'y a que l'exercice pour faire circuler le sang et jouer les muscles; le néglige-t-on, la nature se venge.

LES DIFFÉRENTS TRAVAUX MANUELS A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Toutes les occupations manuelles, proportionnées à la force physique des enfants et conformes à leur goût, ne peuvent être appliquées indistinctement dans les établissements d'instruction. Il est nécessaire d'en faire un choix judicieux et d'écarter du domaine de l'école tout travail qui produirait des effets et des résultats contraires aux principes d'une bonne éducation. Les manipulations qui possèdent des qualités spéciales et répondent aux préceptes invariables de la pédagogie doivent seules être admises.

Il est important aussi de proportionner les travaux manuels scolaires aux différents degrés de l'enseignement primaire. Il ne serait pas raisonnable de confier aux bambins de six ans, du cours élémentaire, les mêmes outils et les mêmes matériaux qu'aux élèves de neuf à treize ou quatorze ans des cours moyens et supérieurs. On procéderait d'une manière non moins illogique en imposant le même programme aux écoles rurales, comprenant une ou deux classes, et aux établissements urbains qui possèdent des divisions nombreuses et homogènes, et disposent de ressources moins limitées. C'est au manque de pondération dans les prescriptions réglementaires, à une trop grande complication des exercices, à une réglementation exagérée, au peu de latitude laissée à l'initiative individuelle, qu'il faut attribuer, dans bien des cas, le découragement des instituteurs et le peu d'empressement des municipalités.

Voici quelle serait, à notre avis, la gradation qu'il conviendrait d'adopter à partir de l'école maternelle, premier degré de l'enseignement primaire :

VILLES

Ecoles maternelles. — Manipulations d'après la méthode Frœbel.

Ecoles primaires, divisions des cours élémentaire et moyen. — Continuation et développement de la méthode Frœbel. — Découpage de carton-carte en forme de solides géométriques et confection d'objets usuels en carton.

Ecoles primaires, divisions du cours supérieur. — Travail du bois, menuiserie avec opérations de tour et sculpture. Travail du fer, serrurerie, comprenant comme auxiliaire l'ajustage et la forge.

CAMPAGNE

Ecoles maternelles. — Manipulations d'après la méthode Frœbel.

Ecoles primaires, divisions des cours élémentaire et moyen. — Continuation et développement de la méthode Frœbel. — Découpage de carton-carte en forme de solides géométriques et confection d'objets usuels en carton.

Ecoles primaires, divisions du cours supérieur. — Travail du bois, menuiserie avec opérations de tour et de sculpture.

Il est fort difficile d'établir dans les écoles rurales le travail du fer. Les manipulations du bois et l'enseignement agricole et horticole indispensable suffisent amplement pour remplir les heures qui peuvent être distraites, pour cet objet, de l'emploi général du temps.

Quant à l'instituteur de la campagne qui reconnaîtrait la possibilité d'appliquer le programme des villes, il mériterait tout encouragement.

Nous ajouterons qu'il est essentiel que chaque élève dessine préalablement, dans un cahier spécial, tout objet qu'il doit confectionner.

Le modelage peut être établi partout (villes et campagnes) où se trouvera un maître en état ou désireux de l'enseigner. Il suffit pour cela d'avoir de l'argile à sa disposition.

Nous ajouterons une nomenclature sommaire des occupations manuelles qui doivent être exclues de l'école comme contraires au développement éducatif qui lui incombe.

TRAVAUX MANUELS QUI PEUVENT ÊTRE ADMIS A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Les travaux manuels qui sont en usage dans les écoles primaires consistent en manipulations de carton, de bois et de fer, auxquelles il faut associer les exercices de dessin et les opérations de modelage.

Cartonnage scolaire. — Comme le dit très bien M. Th. Calozet (1), le cartonnage scolaire consiste dans la confection, par les enfants, de solides géométriques et de petits objets utiles en carton. Cette branche de l'enseignement manuel a une haute importance éducative et doit continuer à compléter les occupations frœbelliennes avec lesquelles l'enfant s'est familiarisé à l'école maternelle.

Menuiserie. — La menuiserie scolaire consiste dans le façonnage soit d'éléments détachés, renfermant chacun une nouvelle difficulté technique, soit dans la confection d'objets simples et utiles, de petites dimensions, nécessitant graduellement les différentes opérations. Ce sont les manipulations du bois qui offrent les moyens les plus efficaces pour atteindre le but éducatif du travail manuel. Voici ce que dit à ce sujet M. Otto Salomon, l'intrépide promoteur du travail manuel *pédagogique* en Suède : « Rousseau en parle déjà dans les termes sui-

(1) *Le Travail manuel à l'école et à l'atelier.* — Revue pédagogique de Bruxelles.

vants : « Tout bien considéré, le métier que j'aimerais « le mieux qui fût du goût de mon élève est celui de la « menuiserie. Il est propre, il est utile, il peut s'exercer « à la maison, il tient suffisamment le corps en haleine, « il exige dans l'ouvrier de l'adresse et de l'industrie ; et « dans la forme des ouvrages que l'utilité détermine, l'élégance et le goût ne sont pas exclus. » Cette remarque du philosophe est fort juste. Entrez dans un atelier lorsque les élèves sont fièrement placés à leur établi, quelle vivacité, quelle animation, quelle gaieté, frapperont vos regards. Le maniement de la scie, le va-et-vient du rabot, la cadence du marteau, le mouvement de la lime, vous présenteront un tableau qui ranime le cœur et réjouit l'esprit. Voyez avec quelle précision les petits travailleurs prennent leurs mesures, avec quelle attention ils reçoivent les conseils du maître, avec quelle avidité ils saisissent ses indications, avec quelle exactitude ils imitent les moindres détails du modèle. Remarquez l'émulation qui existe chez ces jeunes enfants, émulation qui les excite à bien faire et à faire le mieux possible, rivalité noble, dépourvue de fiel et d'envie et enveloppée d'une douce atmosphère de joie et de contentement. Ils se montrent de temps en temps le degré d'achèvement de leurs petits chefs-d'œuvre, mais sans qu'il en résulte le moindre froissement.

« La menuiserie est le genre d'occupation qui atteint, de la manière la plus complète, le but pédagogique que l'on se propose ; elle se prête à un arrangement méthodique, à une disposition qui va du facile au difficile, du simple au composé. Cette qualité éminemment pédagogique lui donne droit de cité dans l'enseignement primaire, et doit engager toutes les personnes qui prennent à cœur l'éducation de l'enfance à lui accorder une place importante dans le programme. L'expérience a prouvé que l'usage de ce travail fournit, au point de vue de l'éducation, des résultats que d'autres genres de travaux sont impuissants à produire au même degré. Aussi, en présence de ces avantages, les personnes influentes et

amies de l'enfance n'ont-elles pas manqué de favoriser ce genre de travail par toute espèce d'encouragements moraux et matériels.

« Remarquons, en particulier, que la menuiserie seule donne cette dextérité générale qui doit être acquise à l'école primaire; le grand nombre d'outils employés, l'immense variété de mouvements accomplis sont plus à même que n'importe quelle autre occupation de développer une adresse multiple, la dextérité générale désirée (1). »

Les combinaisons de la menuiserie peuvent être considérées comme une préparation indirecte à un grand nombre de métiers dont les manipulations ont entre elles une certaine analogie, telles que celles des carrossiers, des charrons, des ébénistes, des tonneliers, des layetiers, des constructeurs de bateaux, des fabricants de cadres, des rampistes, etc.

Le tour. — Les travaux du tour ne seront pas enseignés à l'école comme spécialité indépendante, mais prêteront aux occupations de la menuiserie un appui utile et combineront quelquefois leurs résultats avec ceux de la menuiserie et de la sculpture.

Il importe que l'instituteur ne consacre pas aux opérations du tour un temps trop considérable. Les exigences de l'hygiène et des considérations sociales s'y opposent. L'application prolongée au tour produit des déformations de la partie supérieure du thorax et des muscles du cou. A un autre point de vue, l'habileté acquise au tour ne trouve pas son application dans d'autres métiers. L'adresse spéciale acquise au tournage ne s'applique exclusivement qu'au métier du tourneur.

La sculpture sur bois. — La sculpture sur bois ne formera pas une branche spéciale de l'enseignement, mais se confondra, comme le tour, avec la menuiserie pro-

(1) Voir Otto Salomon : *Le travail manuel à l'école primaire*, traduction de MM. E. Schmitt et Th. Petit.

prement dite, et alternera avec les autres travaux sur bois. On réservera toutefois, dans la série des modèles, une place plus importante aux exercices de sculpture qu'à ceux du tour. Le maniement du couteau, du burin, du dégorgeoir (couteau à creuser), développent d'une manière sensible la dextérité des doigts.

Il va sans dire qu'il s'agit de sculpture d'une exécution facile, d'un ensemble peu compliqué, quoique gracieux. Ces opérations nécessitent au préalable le dessin du contour et du détail des ornements, et font comprendre à l'élève la nécessité d'un tracé régulier, exact, clair et élégant.

La sculpture sur bois développe le goût des formes belles et symétriques, fait rejeter tout dessin disgracieux et indique, outre l'habileté personnelle, le degré de sentiment esthétique de l'enfant. On ne pourrait juger, toutefois, de cette qualité qu'en laissant à l'imagination du jeune ouvrier une assez grande initiative lors des compositions qui sont faites de temps en temps.

Serrurerie. — Les travaux de serrurerie exécutés à l'école doivent être conformes aux mêmes principes pédagogiques que les manipulations du bois. Ils auront également pour but, selon la méthode suivie, soit le façonnage d'éléments détachés renfermant chacun une difficulté technique, soit la confection d'objets simples et utiles présentant graduellement les opérations les plus importantes.

Le travail du fer contribue puissamment à développer la dextérité en soumettant la main à une action variée. Le façonnage du fer et du bois donne lieu à des exercices analogues dans un grand nombre d'opérations; mais le travail du métal réclame une dépense de force plus considérable. Cette différence de tension musculaire fait comprendre à l'enfant la gradation, la gamme des efforts nécessaires pour chaque genre de travail, l'habitude à imprimer à sa main une force en rapport avec la résistance moléculaire de la matière employée, et lui fait

déployer une souplesse proportionnée à la délicatesse des formes à produire.

Le travail du fer exige de la part de l'enfant une patience et une persévérance à toute épreuve, s'il veut arriver à un résultat satisfaisant. La difficulté qu'il éprouve à manier une matière résistante et la contrainte qu'il impose momentanément à son impatience naturelle exercent sur son caractère une salutaire influence; elles lui font comprendre, d'une manière effective, que la parole du fabuliste : « Patience fait plus que force ni que rage », n'est pas un vain mot. Cette vérité, basée sur la constatation de faits matériels, lui servira de règle de conduite quand il s'agira de triompher des obstacles qu'il ne manquera pas de rencontrer dans la carrière qu'il aura choisie.

A un autre point de vue, la serrurerie doit être considérée dans les grands centres, comme une préparation à un nombre considérable de métiers, tels que ceux de coutelier, de chaudronnier, de ferblantier, de forgeron, de quincaillier, de taillandier, de cloutier, de mécanicien, de potier d'étain, de ciseleur, de graveur, d'horloger, etc.

Ajustage. — L'ajustage à l'école primaire doit former corps avec la serrurerie. Il est impossible dans nos écoles urbaines, même les plus favorisées, d'installer une salle spéciale pour cet exercice.

L'ajustage d'éléments simples, fabriqués à l'école, prépare utilement l'apprentissage des futurs bijoutiers, horlogers, armuriers, mécaniciens, etc., et fait contracter aux enfants des habitudes de précision.

La forge. — La forge doit se borner à servir d'auxiliaire à la serrurerie. On ne saurait songer à transformer nos jeunes élèves en forgerons. Leurs forces physiques, peu développées, seraient insuffisantes pour le maniement du lourd marteau de la forge et d'autres instruments qui nécessitent la vigueur de l'homme fait. Il est

donc logique de se restreindre au strict nécessaire. Les opérations de la forge ne sont pas de nature à développer la dextérité de la main; elles ne peuvent contribuer qu'à l'augmentation des forces musculaires, but qui est atteint par d'autres travaux.

Il y a aussi des raisons d'éducation qui doivent engager l'instituteur à ne réserver à la forge qu'une place très limitée. Les enfants doivent acquérir à l'école des habitudes de propreté sur eux-mêmes et dans leurs vêtements; or il n'y a pas d'autre occupation manuelle qui constitue un plus grand obstacle à la propreté des mains, de la figure et des vêtements. J.-J. Rousseau a écrit à ce sujet les lignes suivantes : « Je ne ferais pas de votre fils un maréchal, un serrurier, un forgeron; je n'aimerais pas à lui voir, dans sa forge, la figure d'un cyclope. »

Dessin. — Le dessin doit être intimement lié au travail manuel. Ces deux branches seront enseignées parallèlement et se prêteront un mutuel appui. Les objets du travail peuvent et doivent servir de modèles pour le dessin; le dessin, de son côté, peut remplacer, dans certains cas, le modèle effectif. Il servira toujours à rappeler dans le cahier spécial, conservé à l'école, les objets déjà confectionnés. Les élèves feront d'abord la représentation géométrale, à une échelle déterminée; ils accompagneront ce dessin de la coupe verticale et horizontale. Cet exercice sera suivi du dessin perspectif du même objet.

Mais dira-t-on, le dessin perspectif est un travail trop difficile pour nos élèves. — Nous laissons, à cet égard, la parole à M. Guillaume, membre de l'Institut, dont la compétence spéciale est assez connue : « Les lois générales de la perspective, sans être compliquées, seraient néanmoins assez difficiles à saisir pour de jeunes élèves. C'est par l'expérience, plus encore que par le raisonnement, qu'il conviendra de les leur faire acquérir, et cette expérience devra se faire dès le début des études. Elle se continuera pendant leur durée, car ces lois sont abso-

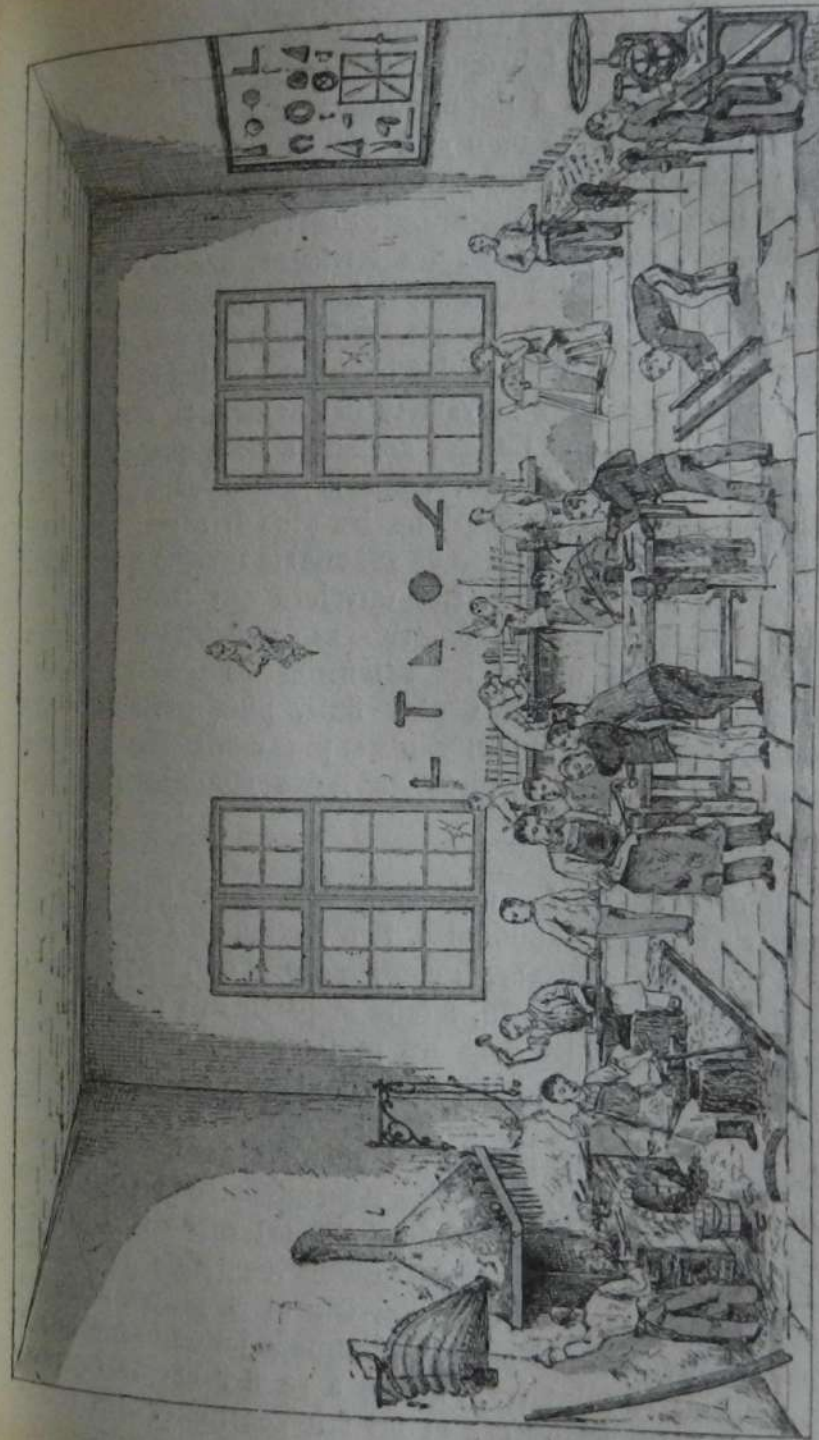
lues et dans aucun dessin, fût-il la reproduction d'une figure animée, on ne peut s'abstenir de les observer.

« On sait que le principal effet de la perspective est la réduction de la longueur apparente d'une ligne en raison de son éloignement, et comme cause immédiate de ce fait, la convergence en un point de fuite sur le tableau, de toutes les lignes droites qui sont en réalité parallèles dans l'espace. Il faut donner à l'élève le sentiment juste de ces effets : on y arrive en commençant par les lui faire observer sur des exemples simples. C'est une des raisons pour lesquelles l'étude des solides géométriques s'impose dès le début.

« Le cube est le plus simple de tous, ses trois dimensions sont égales. Viennent ensuite le prisme, la pyramide, le cylindre, le cône, puis des objets usuels simples, dont la forme encore géométrique se rattache intimement aux solides qui précèdent, et enfin des objets quelconques, des ornements, des fragments d'architecture. »

Par le dessin, l'élève décompose l'objet copié, il en fait l'analyse; par le travail manuel, il réunit successivement les différents éléments et forme la synthèse de l'objet, double travail très profitable à l'intelligence de l'enfant. Les différentes opérations du travail manuel constituent d'ailleurs une sorte de dessin par elles-mêmes, et le grand artiste Michel-Ange affirme que le dessin existe dans une foule de professions manuelles, et que l'on ne dessine pas seulement avec le crayon, la plume ou le pinceau :

« Chacun, lit-on dans sa correspondance, s'occupe sans le savoir, à dessiner dans ce bas monde : celui-ci en inventant de nouvelles figures pour les habillements et les costumes, celui-là en cherchant la forme des monuments et des habitations. Le laboureur dessine lorsqu'il trace sur la terre ses sillons; le jardinier dessine lorsqu'il trace ses plates-bandes; le marin, lorsqu'il conduit son navire sur les mers; l'homme d'église, lorsqu'il ordonne les cérémonies du culte, la pompe des funé-



Le travail du fer.

railles. Quoi de plus utile que le dessin dans l'art des combats? Il sert à fabriquer les machines et les instruments de guerre, à donner une forme convenable aux armes; à tracer le plan et à déterminer la proportion des châteaux-forts, des bastions, des remparts, des fossés, des mines et des contre-mines, des retranchements, des casemates, des redoutes, des terrasses, des demi-lunes, des embrasures, des créneaux. Le dessin est encore nécessaire pour jeter des ponts, confectionner des échelles, asseoir un camp, former des bataillons et des escadrons; il l'est encore pour la variété des armes, la distinction des bannières, etc. Ce qui revient à dire que sous des apparences très variées, sous la grâce et l'élégance, comme sous les conceptions les plus hardies, on rencontre toujours une sorte de géométrie secrète qui règle, ordonne, dispose tout. Les ouvriers qui travaillent le bois et le fer, ceux qui construisent nos habitations, ceux qui fabriquent même les ustensiles les plus humbles, produisent des travaux plus finis, plus parfaits dans leurs proportions, plus élégants et plus commodes à la fois lorsqu'ils se sont inspirés de leurs connaissances en dessin. »

Modelage. — Le modelage doit être enseigné, à partir du cours élémentaire. Il n'y a aucun exercice qui soit plus propre à placer le compas dans l'œil, à développer la dextérité de la main, à faire acquérir aux doigts cette agilité si nécessaire dans les professions manuelles. Au travail du fer et du bois, la main et les doigts ne jouent souvent qu'un rôle passif, leur adresse est amoindrie par l'instrument qu'ils dirigent. Il n'en est pas de même du modelage. La main agit sans intermédiaire et peut faire preuve de toute l'adresse dont elle est capable. L'ébaut-choir exige la même souplesse dans les doigts du modelleur, que le pinceau chez l'artiste et la plume chez le calligraphe. Le modelage abandonne le jeune opérateur à une initiative salutaire, l'oblige à se fier exclusivement à ses propres ressources et lui fait contracter des habi-

tudes d'attention, d'application, d'ordre, par les modifications continuelles qu'il doit produire et les différentes formes qu'il s'agit de créer.

Il y a un autre résultat qui n'est pas à dédaigner et qui peut exercer une grande influence sur la qualité des produits du futur artisan, que l'on pourrait peut-être appeler futur artiste : le modelage inspire à l'enfant le goût des formes gracieuses, des dispositions artistiques, des arrangements délicats; il développe, en un mot, le sentiment esthétique.

TRAVAUX MANUELS QUI DOIVENT ÊTRE EXCLUS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

Divers travaux manuels doivent être exclus du programme de l'école primaire, à cause des graves inconvénients que présente leur emploi.

La vannerie oblige l'enfant à une position sédentaire, astreint les doigts à une répétition fatigante, monotone et souvent douloureuse des mêmes mouvements, courbe la colonne vertébrale et creuse la poitrine. C'est un travail purement machinal qui n'inspire à l'esprit aucune combinaison nouvelle. Les jeunes enfants n'arrivent jamais à imiter d'une manière satisfaisante les objets de vannerie qui servent de modèle.

La peinture en bâtiment nécessite des manipulations difficiles et dangereuses de différentes couleurs, si l'on veut arriver à des nuances variées. Ce travail présente des inconvénients très graves au point de vue de la propreté; le pinceau ne servira, au début, qu'à barbouiller les mains et la figure, et à maculer les vêtements des jeunes travailleurs.

La reliure astreint l'enfant à des occupations presque exclusivement sédentaires, et exige une pratique très longue avant que le jeune ouvrier parvienne à produire un travail convenable. Certaines opérations de reliure demandent l'emploi d'une force que ne saurait déployer un élève de douze ou treize ans.

Le découpage à la scie fine incline la colonne vertébrale, comprime la poitrine, oblige à une position fatigante et peut amener, par une application prolongée, une déviation de la partie supérieure du corps. Ce travail amène dans les bronches des poussières fort nuisibles; il se borne d'ailleurs à des résultats qui ne peuvent servir qu'à l'ornementation et ne produit aucun objet réellement utile.

MÉTHODES

On appelle méthode l'ensemble des moyens adoptés, d'une façon expresse et réfléchie, pour atteindre un but défini, accomplir une œuvre quelconque.

Le choix d'une méthode est donc subordonné au but qu'il s'agit d'atteindre. Ce but est nettement déterminé à l'école primaire; l'âge et les goûts hésitants des élèves, leur versatilité capricieuse, l'incertitude dont leur avenir se trouve entouré, sont une preuve que l'instituteur ne peut songer qu'à une éducation générale et qu'il ne saura admettre d'autre méthode que celle, qui, comme le dit Kant, développe dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible.

Manquer de méthode pour accomplir cette œuvre délicate et complexe, le perfectionnement général, ou employer une méthode défectueuse, ce serait courir à un insuccès certain.

L'éducation générale consiste dans la culture ration-

nelle de tout l'être humain, c'est-à-dire des dispositions morales, intellectuelles et physiques de l'enfant. Ces qualités, quoique indépendantes, exercent l'une sur l'autre une influence considérable, et exigent un développement parallèle et raisonné.

Dans la plupart des cas, l'éducation générale de l'école primaire sera le seul auxiliaire pour l'avenir; dans les autres circonstances, elle devra servir de base à une éducation spéciale qui viendra s'y superposer; il est donc important que l'instituteur donne les soins voulus, simultanément, à toutes les dispositions de l'enfant.

La culture morale consiste à faire contracter de bonnes habitudes et à diriger la volonté vers le bien; l'enseignement intellectuel a pour objet de munir l'esprit des connaissances essentielles et, surtout, de former le jugement, de le disposer à exercer son action d'une manière droite, nette et libre; les soins physiques comprennent l'exercice de tous les organes du corps et l'emploi de tous les moyens qui peuvent développer la vigueur et la souplesse.

Tous les soins donnés à l'école primaire n'ayant en vue que l'éducation générale, il s'ensuit que tout enseignement qui ne se propose pas ce résultat, et tend à se spécialiser, devient préjudiciable au développement général.

Il est donc évident que la méthode qui doit être employée pour l'enseignement du travail manuel, devra favoriser l'éducation générale et ne point viser à la préparation à un métier particulier.

LES DEUX MÉTHODES EMPLOYÉES A L'ÉCOLE PRIMAIRE

MÉTHODE DES ÉLÉMENTS TECHNIQUES ET MÉTHODE DES OBJETS USUELS

Deux méthodes bien distinctes sont employées pour les manipulations du carton, du bois et du fer.

La première, appelée *méthode des éléments techniques*, se sert, comme le dit cette dénomination, d'éléments détachés, de grandeur à peu près uniforme, destinés, chacun, à initier l'enfant à une opération particulière. C'est un système analytique qui prépare les différentes parties d'un objet, mais sans les faire concourir immédiatement à la combinaison de l'objet que l'on a en vue. Les enfants appliquent à chaque élément une opération spéciale de corroyage, de débitage, d'assemblage, etc. Cette méthode est née dans l'atelier et a pour auteurs des ouvriers ou des particuliers qui ne se proposent que l'enseignement technique. Ceux-ci n'ont d'autre préoccupation que l'apprentissage d'un métier, et l'étude des secrets d'une profession. Méconnaissant les besoins des écoles primaires, ils négligent le côté éducatif du travail et le service qu'il peut rendre au point de vue de l'instruction même.

La deuxième, appelée *méthode des objets usuels*, fait confectionner à l'enfant des objets complètement achevés. Ce système, au lieu de s'en tenir à fabriquer des éléments sans but immédiat, fait préparer les différentes parties d'un objet pour les réunir et constituer ainsi un ustensile qui puisse être utilisé. Cette série d'objets doit être graduée de telle façon que les élèves se familiarisent aisément avec le maniement des divers outils, s'exercent aux différentes opérations et soient initiés suffisamment aux secrets des divers assemblages. C'est

un système analytique et synthétique. L'objet est d'abord décomposé, puis les différentes parties dont il est formé, sont fabriquées et réunies pour former la synthèse de l'objet. Cette méthode a pris son origine, non dans l'atelier, mais dans la famille et à l'école même. Son but n'est pas de former des ouvriers pour tel ou tel métier déterminé; mais bien de préparer les élèves à l'étude de n'importe quel métier, de rendre plus facile l'apprentissage de la profession manuelle choisie plus tard, de développer une dextérité générale et de concourir à l'œuvre de l'éducation et de l'instruction qui est le double objectif de l'école.

Une méthode scolaire possède une valeur plus ou moins grande, selon qu'elle est plus ou moins conforme aux préceptes de la pédagogie. De deux procédés employés pour le même enseignement il importe de choisir celui qui donne satisfaction au plus grand nombre de principes d'éducation. Il est donc utile de voir laquelle des deux méthodes répond le mieux aux prescriptions d'une saine pédagogie.

PRINCIPES D'ÉDUCATION

PRINCIPES GÉNÉRAUX QUI DOIVENT SERVIR DE BASE A L'ORGANISATION DU TRAVAIL MANUEL

L'Enseignement doit être varié. — Tous les procédés de la pédagogie moderne sont basés sur cette proposition dont la vérité se trouve démontrée par une observation attentive de la nature humaine. L'homme, arrivé à l'âge de maturité, ressent pour la monotonie, une réelle horreur; son œil se fatigue à regarder indéfiniment un même objet; son ouïe s'émousse à entendre un même

air; son esprit se lasse à concentrer ses facultés, d'une manière prolongée, sur la même idée; son corps se refuse à la répétition continue des mêmes mouvements. Cette aversion naturelle pour la monotonie existe à un plus haut degré, chez l'enfant, cet être mobile, dont le corps et l'esprit réclament une activité incessante. Si on applique les facultés à une action uniforme (au-delà d'une certaine limite), le plaisir se change en tourment, l'action devient machinale, la volonté disparaît, l'initiative est rendue impossible.

Cette observation psychologique a donné naissance à la division des exercices et à leur répartition logique entre les diverses moments de la journée scolaire.

L'esprit de l'enfant n'étant pas capable d'une application prolongée sur le même objet, l'instituteur se voit dans l'obligation de varier ses leçons le plus possible; il rend cette variété d'autant plus grande que les enfants sont plus jeunes.

Mais la succession des leçons ne doit pas être laissée au hasard. Pour que le changement d'exercice devienne réellement profitable, et puisse servir de délassement après les efforts accomplis, il est important de disposer l'emploi du temps de manière qu'un exercice facile succède à un exercice difficile, qu'une leçon demandant une forte tension d'esprit soit suivie d'une leçon peu absorbante. Pour établir cette distribution l'instituteur n'a qu'à se rappeler la maxime pédagogique suivante : « Plus deux exercices diffèrent l'un de l'autre, plus ils peuvent servir de délassement l'un à l'autre. »

Pour éviter la lassitude, il faut non seulement de la variété dans la succession des différentes leçons, mais il est essentiel d'éviter la monotonie dans l'enseignement d'une même leçon.

Cette remarque vraie pour l'enseignement en général est applicable aux leçons de travail manuel; la méthode qui admet le plus de variété dans ses exercices doit nécessairement être préférée.

Les modèles des éléments techniques sont presque tous

de même forme et ne diffèrent entre eux que par un façonnage particulier. Cette uniformité engendre la lassitude. La méthode des objets usuels présente au contraire une grande variété.

L'Enseignement doit présenter de l'intérêt dans ses résultats. — La variété des occupations renouvelle les efforts, mais l'intérêt que présente le résultat peut, seul, soutenir l'ardeur au travail, la durée des efforts. Ces dispositions constatées chez l'homme d'un âge mûr existent, à plus forte raison, chez l'enfant dont la mobilité d'esprit, les désirs changeants, les caprices irréflechis donnent à un effort quelconque une très faible durée. Les instituteurs qui ne connaissent pas cette maxime par la théorie ne tardent pas à l'apprendre par l'expérience. L'enfant ne prête une attention durable qu'aux leçons qui lui réservent quelque satisfaction. S'il n'y rencontre pas d'intérêt, l'attention, l'application et l'effort soutenu ne tardent pas à disparaître et à faire place à la lassitude.

Les travaux scolaires qui présentent par eux-mêmes quelque attrait sont fort rares. L'étude du dessin et du chant ainsi que les leçons d'histoire sont de ce nombre. L'enfant aime le dessin qui lui facilite la copie des objets à sa portée, lui permet de donner à ses caricatures une tournure moins gauche et lui fait obtenir des résultats destinés souvent à procurer quelque satisfaction à ses parents. Il s'adonne avec plaisir au chant, parce que les modulations de sa voix et les paroles qu'il chante éveillent sa sensibilité et le mettent à même de faire plaisir aux personnes qu'il aime. Il écoute et lit une histoire avec goût, parce que sa curiosité est satisfaite et qu'il se plaît à raconter les faits qui ont frappé son imagination.

Quant aux autres matières enseignées à l'école : calcul, orthographe, écriture, etc., l'enfant y trouve peu de plaisir, et le maître, pour obtenir une application efficace à ces leçons, se trouve obligé d'y joindre un intérêt

factice, consistant dans l'appât de bons points, de bonnes notes, de renseignements élogieux envoyés aux parents. La satisfaction que rencontre l'enfant dans les récompenses scolaires remplace, jusqu'à un certain point, l'attrait intrinsèque qui manque aux exercices, soutient ses efforts et impose un frein à sa pétulance habituelle.

Il serait sans doute préférable de ne pas employer ces moyens artificiels qui peuvent inspirer à l'enfant une notion inexacte de son devoir; mais, de deux maux, il faut choisir le moindre. L'élève ne trouvant pas d'intérêt dans les leçons, et ne comprenant pas le but du travail, ni l'utilité qu'il doit en retirer, l'instituteur, pour éviter une funeste indifférence, est obligé d'employer des stimulants qui forment comme le salaire des efforts accomplis. Le devoir essentiel du maître est d'attirer sur les leçons pour lesquelles l'enfant éprouve de la répugnance le plus d'attraits possible.

Le travail manuel peut présenter un certain intérêt par lui-même ou en être complètement dépourvu, selon la méthode employée.

Dans la *méthode des éléments techniques*, les résultats destinés à être anéantis, à être placés dans quelque casier ou accrochés contre un mur, rendent nécessaire l'intervention des moyens d'émulation artificiels. Dans certaines écoles, on se sert de bonnes notes pour maintenir une application suffisante; dans d'autres, après plusieurs exercices bien faits, on permet aux élèves de confectionner un objet d'un usage commun et d'en disposer librement. On rend ainsi justice à la méthode des objets usuels (1).

L'enfant cherche à mettre à profit les connaissances acquises aussitôt qu'il les possède.
— Tous les procédés d'enseignement ont été organisés d'après ce principe. L'étude de la lecture ne consiste plus dans cette fastidieuse répétition de toutes les lettres

(1) V. note, p. 32.

de l'alphabet, avant tout assemblage de consonnes et de voyelles : le jeune élève réunit les éléments à mesure qu'il les possède, forme des syllabes, des mots, produit successivement des résultats de plus en plus difficiles au moyen des notions qu'il s'est assimilées peu à peu. L'enseignement de l'écriture a abandonné ces séries de jambages, ces pages de bâtons qui faisaient notre désespoir sur les bancs de l'école : les exercices sont variés et favorisent l'esprit inventif du jeune écolier. Le dessin ne commence plus par la répétition d'exercices tronqués qui ne présentaient aucun intérêt : aussitôt que l'élève est au courant des notions préliminaires, le professeur, pour entretenir l'émulation, fait copier des figures présentant des motifs complets. La géographie, sans renoncer à une nomenclature concise indispensable, néglige ces longues leçons de mémoire qui ne procurent aucune satisfaction à l'esprit : elle prend pour point de départ ce qui est à la connaissance de l'enfant, procède du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du simple au composé, des objets concrets aux connaissances abstraites; elle donne, en un mot, au procédé de l'intuition cette forme variée qui plaît tant aux jeunes intelligences. Des améliorations analogues sont introduites dans l'enseignement de l'histoire, de l'arithmétique, de la géométrie, des sciences naturelles, etc.

Il faut que nous procédions de la même manière pour l'enseignement du travail manuel, que nous limitons les exercices préparatoires au strict nécessaire et que nous permettions aux enfants de mettre à profit, le plus tôt possible, les notions déjà acquises, en appliquant ces connaissances élémentaires à la fabrication de petits objets simples, aussitôt qu'ils sauront manier l'outil nécessaire.

Tenir les élèves trop longtemps à des exercices préparatoires, c'est les exposer à un découragement inévitable.

La *méthode des éléments techniques* ne prescrivant que de simples exercices, l'enfant n'a jamais l'occasion de

les appliquer à un tout complet. Il n'en est pas de même de la méthode des objets usuels.

L'enfant éprouve le désir et la volonté de poursuivre un résultat immédiat. — Lorsque nous examinons les enfants qui se livrent au jeu pendant les récréations, nous les voyons agir avec une vivacité, une ardeur qu'ils n'apportent pas aux leçons de la classe. D'où provient cette passion pour le jeu? Du besoin de se délasser des fatigues d'une étude sédentaire, de la nécessité de mouvoir le corps, de l'instinct à favoriser le travail de la nutrition et des échanges moléculaires si actifs, à cet âge. Mais lorsqu'on analyse de près la nature des jeux qu'ils organisent spontanément, on s'aperçoit bien vite qu'ils se proposent toujours un résultat, et un résultat rapproché. Leurs mouvements ne sont pas irrésistibles comme les bonds désordonnés du poulain échappé de la ferme, comme les sauts capricieux de l'écureuil. Si, après une leçon absorbante, ils paraissent courir et sauter sans but, ces gambades sont tout à fait momentanées et ne tardent pas à être remplacées par des combinaisons plus ou moins ingénieuses. A la partie de barres, c'est le plaisir de prendre un adversaire, ou d'échapper à sa poursuite; au jeu de billes, c'est l'appât du gain; au divertissement du ballon, c'est le désir de montrer sa vigueur musculaire et son adresse; à la course, c'est d'arriver bon premier, ou de se mettre hors de l'atteinte d'un poursuivant acharné, par des détours savamment combinés. Il n'y a pas un seul jeu qui ne soit organisé en vue d'un résultat immédiat. C'est la promptitude de l'effet attendu qui donne aux enfants l'activité, le courage, la constance nécessaires pour supporter des fatigues, souvent hors de proportion avec sa frêle nature et la mobilité de son esprit. L'espoir de ce résultat immédiat forme un puissant mobile : il produit cette force psychologique capable de surmonter toutes les difficultés.

Ces remarques nous fournissent la preuve de l'ardeur

qu'un enfant apporte à son travail lorsqu'il entrevoit qu'un résultat agréable suivra de près ses efforts. Il faut que le travail, lui aussi, présente l'appât d'un plaisir. Faire exécuter à l'atelier des travaux qui ne présentent point un résultat immédiat, c'est appliquer l'enfant à des occupations n'offrant aucun intérêt. Il pourra bien, pour satisfaire son besoin de mouvement, s'y adonner tout d'abord avec entrain, mais cette action sera sans durée, aucun mobile efficace n'excitant l'esprit pour prolonger et renouveler sans cesse la force d'activité nécessaire. Nous dirons, à ce sujet, que « posséder une petite planchette nue, y tracer quelques lignes au crayon, et, un dessin ou un modèle sous les yeux, la transformer avec la râpe, la lime, la scie, le ciseau, le bédane, la gouge, etc. », ne nous semble pas un résultat assez intéressant; que permettre à l'élève, à titre de récompense, de montrer à ses parents la petite planchette transformée, c'est souvent l'exposer à voir son travail apprécié d'une manière légère et superficielle, quelquefois, avec une indifférence et une ironie fâcheuses, circonstances qui ne se produisent que fort rarement avec la *méthode des objets usuels*.

Nous ajouterons que suspendre les éléments transformés aux murs de la classe, ou les conserver avec soin dans une armoire, ne nous paraît pas une mesure capable d'exciter une joie bien vive chez le petit ouvrier; celui-ci préférera toujours profiter lui-même du fruit de son labeur.

La *méthode des éléments techniques* ne mène à aucun résultat immédiat. Les exercices ne trouveront une application pratique que lorsque l'élève sera apprenti-ouvrier; mais le sera-t-il? Dans la méthode des objets usuels, au contraire, l'ardeur de l'enfant se trouve toujours soutenue par la perspective d'un résultat réel et tangible, obtenu dans un bref délai.

L'enfant ressent une grande satisfaction lorsqu'il rencontre la récompense de son tra-

vail dans le travail lui-même. — Il est reconnu que l'enfant est vivement encouragé en travaillant à un objet, qui, après exécution, peut servir à un usage particulier. Le choix de ces objets n'est pas indifférent. Il est essentiel que le résultat présente une utilité pratique, soit pour le jeune ouvrier lui-même, soit pour ses parents, soit pour des personnes qui lui sont chères. L'importance de cette proposition n'a pas besoin d'être prouvée. Lorsque l'élève peut se dire pendant son travail : « L'objet que je confectionne sera ma propriété, pourra me rendre service dans telle ou telle circonstance, ou fera plaisir à mes parents », il trouve dans cette pensée une nouvelle émulation et apporte à son travail toute l'attention, tout le soin, toute la précision dont il est capable. Mettons à côté de cet enfant un condisciple occupé à un objet destiné, après achèvement, à être détruit ou à trouver sa place aux parois d'une salle, il est évident qu'il y aura là une différence très grande entre les stimulants qui les feront agir l'un et l'autre. On verra, d'un côté, une ardeur sans la moindre défaillance; de l'autre, une nonchalance qu'il faudra secouer de temps en temps par l'appât de bons points ou la promesse de dédommagements entrevus dans le lointain. N'est-il pas bien plus logique de donner comme récompense, le résultat même du travail, c'est-à-dire, l'objet qui a été façonné d'une manière satisfaisante. Agir autrement, c'est compliquer à plaisir le système des récompenses. Pourquoi chercher des moyens d'émulation factices lorsqu'on peut les trouver dans le travail même ?

La méthode des éléments techniques ne produisant aucun objet achevé, ni d'un emploi utile, l'instituteur se trouve dans l'impossibilité de se servir des résultats mêmes pour encourager l'enfant. Dans la méthode des objets usuels chaque modèle bien exécuté sert de récompense.

L'instituteur doit se servir de son enseignement pour développer les sentiments moraux

de ses élèves. — L'instituteur peut se servir de l'enseignement du travail manuel pour développer, d'une manière pratique, les sentiments d'amour filial de ses élèves. Les objets fabriqués à l'école peuvent servir à l'utilité personnelle de l'élève ou de ses parents. « Qui ne sait, parmi ceux qui ont vécu au milieu des enfants et pour en avoir été mille fois touché, que leurs premiers essais, leurs premiers efforts ont pour principal mobile le désir de contenter leur père, d'obtenir un sourire de leur mère, de recevoir une caresse de leur maître? Qui n'a vu ces enfants rougir de plaisir quand l'instituteur leur adressait une parole plus affectueuse que d'ordinaire, ou sortir radieux de la classe, quand ils avaient le bonheur de rapporter à la maison paternelle un témoignage de satisfaction? Sans doute, il y avait bien un peu d'orgueil dans leur joie, peut-être aussi l'espoir d'une récompense d'un ordre moins élevé, mais il y avait surtout cette pensée que leur père et leur mère allaient être contents. C'est ce qu'on pourrait appeler l'émulation par l'affection. Et bien malheureux ou bien coupable serait le maître qui ne mettrait pas tous ses soins à entretenir ce sentiment si délicat et si pur, et à prendre pour premier auxiliaire dans sa tâche ces bons sentiments de la tendresse filiale (1). »

Frœbel, cet observateur opiniâtre des désirs intimes de l'enfant, voulait que celui-ci pliat du papier aux couleurs éclatantes pour décorer la corbeille de sa mère; qu'il confectionnât une boîte en carton pour l'offrir à quelqu'un qu'il aimait bien.

Les bons points, les témoignages de satisfaction, les inscriptions au tableau d'honneur tirent leur principale valeur de l'importance qu'y attachent les parents. Il est facile de comprendre la satisfaction qu'éprouve la mère à se servir d'un petit banc confectionné par son fils; à cultiver des fleurs dans une caisse fabriquée par lui;

(1) E. Jacoulet, Dictionnaire pédagogique.

il est facile de s'imaginer avec quel soin elle rangera les objets de toilette dans une boîte à compartiments qui lui a été offerte par un de ses enfants.

Au moyen de la *méthode des objets usuels*, l'enfant peut témoigner sa reconnaissance à ses parents ainsi qu'aux personnes envers lesquelles il a contracté des obligations. Il met ainsi en pratique un précepte important de l'instruction morale.

L'enfant trouve un réel bonheur dans le succès de ses efforts personnels. — Ce principe a donné naissance à la méthode Frœbel, justement appréciée dans tous les pays. Encourager l'enfant par le succès de combinaisons spontanées, ou qui lui semblent telles; aider ses efforts personnels; le mettre à même de pouvoir se dire : « C'est mon ouvrage »; développer son individualité, sa personnalité, son initiative, telle doit être la pensée, la préoccupation de l'éducateur, surtout de l'éducateur français; car il faut le reconnaître, une part trop restreinte est laissée, chez nous, à la libre expansion du caractère particulier, de l'esprit génial de l'enfant. On jette trop les élèves dans le même moule, on ne leur permet pas de se servir assez souvent de leurs propres moyens, on ne les laisse pas assez voler de leurs propres ailes. Frœbel veut que l'enfant soit habitué à trouver dans son esprit la force nécessaire pour produire exactement les détails d'un modèle, pour créer de nouvelles combinaisons; le rôle de l'instituteur consiste à disposer l'esprit à la découverte, à appliquer la méthode socratique aux procédés fertiles de l'intuition, à faire trouver la voie, à seconder l'activité naturelle et à éviter de la soumettre à un rôle passif qui détruit toute personnalité, toute initiative. Guidons l'enfant, faisons-le agir sans contrainte, naturellement; laissons l'imagination se donner libre carrière sur un sujet donné, peu à peu elle se réglera, tout en se développant d'une manière normale. Le travail sagement préparé par l'instituteur et basé sur la spontanéité, l'invention et la création sera con-

tracter à l'enfant l'habitude du travail personnel, lui donnera l'intelligence des combinaisons et des moyens d'investigation nécessaires pour arriver à un résultat.

Le rôle du jardinier est de disposer avec goût et régularité les plates-bandes, de les garnir de la graine qui leur convient, d'amender le sol dans une juste proportion, et de favoriser, par les moyens qui sont connus, le développement des plantes. L'instituteur procède de la même manière : il prépare avec soin les facultés intellectuelles de l'enfant, leur confie les notions qui sont à leur portée, en surveille l'éclosion et aide à leur développement par une action sage et raisonnée.

Ce n'est qu'en s'inspirant des principes pédagogiques que l'éducateur intéressera l'enfant à son travail, lui donnera la possibilité de surmonter les obstacles, fera naître en lui le désir de supporter les fatigues; ce n'est qu'en dirigeant prudemment la marche naturelle de l'esprit, qu'il inspirera à son élève un plaisir intime, une joie sincère de vaincre les difficultés pour arriver, par lui-même, au but qu'il se propose.

La tâche de l'instituteur chargé de l'enseignement du travail manuel est la même : il faut qu'il proportionne les opérations à la capacité des élèves; qu'il donne des conseils; qu'il fasse trouver, au moyen de notions déjà acquises, le secret de vaincre les difficultés; qu'il évite de marcher au hasard, de présenter des modèles peu gradués ou renfermant des obstacles insurmontables; qu'il procède, en un mot, d'une manière logique pour seconder le jeune travailleur dans son désir de donner satisfaction à ses efforts personnels.

L'enfant est peu encouragé à ne travailler que sur des éléments détachés qui ne donnent lieu à aucune combinaison. N'ayant rien à décomposer et à recomposer dans la méthode des éléments techniques, il ne peut y trouver l'illusion d'une action personnelle.

Le travail manuel repose des leçons théoriques. — L'immobilité à laquelle les élèves des écoles primaires se trouvent condamnés pendant les leçons théoriques, produit, après un laps de temps fort limité, une lassitude inévitable. La tension d'esprit à laquelle ils sont obligés de s'astreindre, pour saisir et garder dans la mémoire les notions enseignées, augmente considérablement cette fatigue. Des efforts intellectuels trop prolongés, non seulement stérilisent le travail, mais produisent des effets fâcheux sur la santé des élèves. Les leçons théoriques auront toujours une durée proportionnée à l'âge et à la force physique des enfants, et seront suivies d'exercices corporels, constituant, malgré les mouvements énergiques qu'ils réclament, un véritable repos, conformément à ce principe pédagogique déjà cité « que plus un exercice diffère de celui auquel il succède, plus il peut servir de délassement ».

Les récréations, la gymnastique, les exercices militaires et le travail manuel sont des occupations qui diffèrent le plus des leçons théoriques, et sont, par conséquent, les plus propres à produire la rénovation des forces, à rendre à l'intelligence son élasticité première, à rétablir un équilibre nécessaire.

Mais, pour que ces différents mouvements aient une véritable efficacité, il faut que la récréation soit libre, que la gymnastique ait tout l'agrément possible, que les exercices militaires présentent une variété suffisante et que le travail manuel possède tout l'intérêt désirable; il importe, en un mot, qu'ils soient attrayants. Si, par une organisation défectueuse, par un manque de gradation, par un choix peu raisonné, les occupations du corps faisaient naître la lassitude, elles procureraient, non un repos, mais un accroissement de fatigue.

Pour les rendre intéressantes, il n'est pas nécessaire

comme quelques personnes le prétendent, qu'il y existe un certain laisser-aller, source de désordre. Le plaisir rencontré dans ces occupations mêmes, sera augmenté par l'organisation méthodique, l'ordre, la régularité que le maître saura y apporter; car, comme nous pouvons le remarquer, les enfants aiment un arrangement régulier, un ensemble gracieux. Chaque fois qu'ils organisent des jeux entre eux, ils y font régner une discipline qu'on ne s'attend point à rencontrer chez des esprits aussi légers.

Il y a des instituteurs qui pensent que ces exercices, demandant une certaine somme d'efforts, de combinaisons, occasionnent une nouvelle fatigue. Locke, dans ses « *Pensées sur l'éducation* », est d'un avis contraire; voici ce qu'il dit : « Et qu'on ne s'imagine pas que je commets une méprise lorsque je donne le nom de divertissement et de récréation à ces arts manuels et à tous les exercices du même genre, car la récréation consiste, non à rester sans rien faire (comme tout le monde peut le remarquer), mais à soulager par la variété de l'exercice l'organe fatigué. Et celui qui penserait que le divertissement ne peut provenir d'un travail dur et pénible, oublierait que les chasseurs se lèvent matin, se fatiguent à cheval, souffrent du chaud, du froid, de la faim, et que cependant la chasse est le plaisir familier des hommes du plus haut rang.

« Le grand art serait de disposer les heures de récréation de telle manière qu'on pût y reposer et y rafraîchir les facultés qui ont été exercées et fatiguées, et, en même temps, faire quelque chose qui, outre le plaisir et le repos du moment, nous assurât quelques avantages à venir.

« Si le jeune homme est habile dans le travail sur bois, à la façon d'un charpentier, d'un menuisier ou d'un tourneur, il inventera et façonnera un grand nombre d'objets tout ensemble agréables et utiles. Ce n'est pas que je considère ce dernier avantage comme le but principal de son travail, mais c'est un attrait qui peut l'y en-

gager. Ce que je demande surtout à ces occupations, c'est qu'elles le divertissent par un exercice manuel, utile et sain, de ses autres pensées et de ses affaires plus sérieuses. »

Le travail manuel qui se borne au façonnage d'éléments isolés ne présente aucun attrait : il ne peut pas servir de délassement d'une manière suffisante.

Le travail manuel éveille une émulation saine et sans danger. — L'émulation est une force morale qui porte les élèves à remplir leurs devoirs conformément aux règles établies dans l'intérêt de tous. Les jeunes enfants, livrés à eux-mêmes, dépensent leur activité d'une manière capricieuse ; c'est à l'éducateur qu'il appartient de diriger leur besoin de mouvement et de l'appliquer à des exercices utiles et opportuns.

Pour arriver à ce résultat, il faut que l'instituteur agisse sur les inclinations et sur la volonté de ses disciples, en faisant appel aux sentiments qui constituent les mobiles de toutes leurs actions : l'affection, l'honneur et l'intérêt.

Les éloges, les bons points, les notes favorables dans les cahiers, dans les livrets hebdomadaires, de quinzaine ou mensuels, les témoignages de satisfaction, les feuilles d'inscription au tableau d'honneur, signes extérieurs du contentement du maître, font intervenir le sentiment de l'affection, en associant la famille à l'approbation de l'instituteur. Il ne faut pas prodiguer ces moyens d'émulation, si l'on ne veut pas que la sensibilité s'émousse ; il est important aussi de les proportionner aux efforts accomplis : agir à la légère, c'est ouvrir la porte à la flatterie et à la dissimulation.

Les classements d'après les notes, d'après les compositions hebdomadaires, la construction de graphiques, la distinction au moyen de croix, de médailles, donnant satisfaction au sentiment de l'honneur. L'instituteur en usera avec discrétion. Les croix portées hors de l'école risquent d'éveiller une ridicule vanité ; les classements

mal entendus, appliqués exclusivement aux succès et non aux efforts, peuvent produire une rivalité fâcheuse et une jalousie mesquine.

Les récompenses scolaires ainsi que les distributions de prix solennelles tendent à mettre au profit de l'émulation le désir que ressent l'enfant de voir son travail accompagné d'un résultat.

Incapable de songer à l'avenir, peu préoccupé de la pensée du devoir, l'enfant n'a en vue qu'une seule chose : trouver un intérêt immédiat dans tout ce qu'il entreprend. Il rencontre cet intérêt, soit dans le plaisir que lui procurent les exercices mêmes, soit dans le résultat qu'il entrevoit à la suite de ses efforts. Dans ces deux cas, il est inutile que l'instituteur ait recours à des excitants extérieurs : les leçons présenteront par elles-mêmes assez d'attraits pour maintenir l'ardeur nécessaire ; le dessin, le chant, le travail manuel et la récréation sont des exercices qui renferment en eux-mêmes, à des degrés différents, la satisfaction cherchée par l'enfant ; nous l'avons démontré plus haut.

Toutes les autres leçons : lecture, écriture, orthographe, calcul, histoire non anecdotique, géographie, sont impuissantes à soutenir les efforts sans le secours des moyens artificiels.

L'emploi des récompenses scolaires ne présente aucun inconvénient lorsque ces faveurs sont attribuées au mérite réel, aux efforts accomplis et non au succès relatif, quelquefois fortuit, peut-être même obtenu par fraude. L'enfant trouve naturel de voir une récompense suivre de près le travail bien exécuté. C'est un moyen d'émulation dont l'éducateur ne peut se passer.

Il n'en est pas de même de la distribution solennelle des prix. Là, point de répartition selon le mérite réel, selon les efforts accomplis. Les élèves d'une facilité peu ordinaire arrivent bons premiers sans peine ; ceux qui sont bien moins doués ont beau se distinguer par une application soutenue, par un travail opiniâtre, la solennité les laisse dans l'oubli, ou plutôt les couvre de con-

fusion, leur met la torture dans l'âme. Il en résulte pour les vainqueurs une suffisance ridicule; pour les vaincus un découragement capable de faire aller à la dérive la bonne volonté la plus fortement ancrée. Pour les uns et les autres, la notion du juste est faussée; la morale enseignée pendant dix mois leur paraît un vain mot; et l'orgueil hautain, l'envie méchante, le froid égoïsme, prennent la place des sentiments bienveillants si naturels à l'enfant.

Le travail manuel, au contraire, excite une émulation saine et sans danger : il évite un antagonisme personnel, une rivalité fâcheuse. L'élève travaille, non pas pour dépasser ses camarades, pour les humilier; il compare son travail à son modèle, il s'occupe avec ardeur, non pour faire mieux que les autres, mais pour faire le mieux possible, ce qui doit être la devise de l'école primaire.

Les meilleurs moyens d'éducation sont ceux qui répondent le mieux aux aspirations intimes de l'enfant et aux préceptes pédagogiques. Il n'y a pas d'exercice scolaire qui remplisse mieux ces desiderata que le travail manuel bien enseigné. L'objet confectionné peut être offert aux parents toutes les fois qu'il aura été exécuté d'une manière satisfaisante; le sentiment de l'affection et de l'honneur y trouvent leur compte. Les efforts sont inévitablement suivis d'un résultat; ce résultat est immédiat, clairement entrevu, il jaillit du travail même. L'enfant y rencontre donc un intérêt multiple qui rend inutile toute récompense artificielle.

La méthode des objets usuels seule trouve en elle-même la source d'une émulation vigoureuse et exempte de tout danger. C'est aussi celle qui agit le plus sur la volonté en faisant appel au plus grand nombre de sentiments.

Le travail manuel doit servir d'auxiliaire à l'enseignement général. — Nous ne sommes plus au temps où l'on chargeait la mémoire des enfants de connaissances abstraites. Sous l'influence des idées de

J.-J. Rousseau, de Pestalozzi, de Frœbel, l'enseignement moderne suit une méthode plus rationnelle; l'instituteur se sert de l'intuition pour donner des idées nettes, précises; de l'abstraction, pour classer, généraliser ces idées.

Le programme des écoles primaires comprend le système métrique, les éléments de la géométrie, les notions de physique et de sciences naturelles. Les objets confectionnés peuvent servir à résoudre une foule de problèmes concernant la forme, la couleur, les surfaces, le volume, la capacité, l'origine des matières premières, leur emploi, les qualités qui les distinguent. Les données se trouvant matériellement sous les yeux rendent les leçons intéressantes, et particulièrement profitables, les démonstrations, isolées et faites à propos, se gravant mieux dans la mémoire que les leçons prévues et solennelles. Après les explications données à l'aide d'objets concrets, maniés par les enfants, il ne restera rien de vague dans l'esprit du jeune travailleur : les notions qu'il aura saisies, les connaissances qu'il aura acquises de cette manière deviendront inoubliables.

Les observations développées dans des leçons collectives précédant le travail de l'atelier, et les questions adressées isolément aux élèves lorsque le maître passe à côté d'eux, n'entraînent point de fatigue. Elles rendent l'étude agréable, facile, féconde; éveillent la curiosité; satisfont le désir de savoir et obligent les enfants les plus indolents, à secouer leur torpeur. Cette méthode est, comme dit Diesterweg, excitatrice de la pensée; elle rend l'enfant observateur, et ce qui est plus important, lui apprend la manière d'observer. Rousseau le disait déjà très justement : « Nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre que comme on nous l'a appris; exercer ses sens, ce n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, et en quelque sorte à bien sentir. »

Il importe donc que l'instituteur profite de tout ce qui se trouve à la portée de ses élèves pour leur ap-

prendre à observer, à connaître; qu'il ne leur permette point de travailler une matière première sans savoir ce qu'elle est, d'où elle provient, dans quel règne elle est classée; sans se rendre compte de la forme de l'objet confectionné, de sa surface, de sa capacité, de sa couleur, de la valeur de la matière première; qu'il éveille, en un mot, toutes les idées qui se rattachent aux objets confectionnés.

Pour arriver à ce résultat, il est évident que le professeur de travail manuel devra posséder les connaissances élémentaires et pédagogiques indispensables.

La *méthode des objets usuels* comprend des ustensiles de forme différente et variée, et permet à l'instituteur d'adresser aux élèves un grand nombre de questions. La plupart des modèles se rapportant à des figures géométriques, il sera facile de résoudre instantanément des problèmes de toutes sortes. Les éléments détachés n'offrent pas les mêmes avantages.

Le travail manuel, à l'école primaire, doit avoir en vue l'éducation générale. — En pédagogie, nous distinguons l'éducation générale et l'éducation spéciale ou professionnelle.

La première s'adresse à un avenir inconnu, « élève l'enfant, comme dit M^{me} de Saussure, pour le mettre en état de remplir le mieux possible la destination de sa vie ». Cette destination reste derrière les voiles de l'inconnu pendant tout le séjour des enfants à l'école primaire. « L'instituteur ne sait si les enfants qui lui sont confiés se destineront à telle ou telle profession, si l'éducation qu'il leur donne sera complétée par une éducation simplement professionnelle ou par une éducation supérieure. Il se préoccupe de les mettre en état de se plier plus facilement et utilement soit à l'une, soit à l'autre, suivant la position que leur réservent les circonstances, le concours des autres hommes, leurs moyens naturels et leur propre volonté. »

« L'éducation professionnelle ou spéciale est celle qui

a pour but de former des jeunes gens à l'exercice d'une profession particulière. Elle cherche à leur donner la possession complète et le bon usage des facultés et des aptitudes plus particulièrement nécessaires à l'exercice de telle profession déterminée, de la menuiserie de la construction, du commerce, etc. Quand cette éducation vient à la suite d'une éducation générale, il est incontestable qu'elle y ajoute quelque chose et quelque chose de très utile. Mais il est incontestable aussi qu'elle en profite (1). »

Il serait donc absolument illogique de donner à l'école primaire un enseignement spécial; toutes les parties du programme ne devront être considérées que comme une préparation à la vie complète, ainsi que le dit Herbert Spencer. C'est une vérité qui a été comprise par les auteurs du programme officiel pour l'enseignement du travail manuel. « Le travail manuel, disent-ils, doit se proposer ces qualités d'adresse et d'agilité, cette dextérité de la main, cette promptitude et cette sûreté de mouvements, qui, précieuses pour tous, sont plus particulièrement nécessaires aux élèves des écoles primaires, destinés, pour la plupart, à des professions manuelles. Sans perdre son caractère essentiel d'établissement d'éducation, sans se changer en atelier, l'école primaire peut et doit faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer et prédisposer, en quelque sorte les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat. » — « Ces exercices, disent les mêmes instructions, sont destinés à fortifier le corps, à affermir le tempérament de l'enfant, à le placer dans des conditions hygiéniques, les plus propres à son développement physique en général. »

Ces réflexions résument, d'une manière exacte, le but de l'enseignement du travail manuel et montrent l'écueil qu'il s'agit d'éviter : la transformation de l'école primaire en atelier technique.

(1) H. Joly, *Notions de pédagogie*.

Dans nos écoles professionnelles et dans nos établissements d'apprentissage les jeunes gens s'appliquent à l'étude d'un métier; ils ont en vue une profession à laquelle ils se préparent d'une manière immédiate; l'éducation qui leur est donnée est spéciale et professionnelle. Il n'en est pas de même dans nos écoles primaires, où l'éducation est générale, et ne vise point un métier déterminé. Les élèves y sont trop jeunes, leurs goûts et leurs appréciations sont trop variables, leurs tendances manifestées présentent quelque base de certitude. Ce que nous savons, c'est que, parmi eux, 5 0/0 au plus, deviendront plus tard menuisiers, tourneurs, serruriers ou mécaniciens.

Ce serait donc une grande erreur de viser exclusivement à faire apprendre aux élèves de l'école primaire les détails techniques de ces métiers dont ne profiteraient pas 95 0/0 de la population scolaire. Il est important d'établir, comme le dit le programme, un système de travail qui ne soit pas l'apprentissage d'un métier, mais puisse être, par ses résultats, une préparation à tous les métiers en général. Ces occupations, en d'autres termes, doivent faire acquérir à l'enfant une habileté, une dextérité, une adresse générale, qui lui facilitera plus tard l'apprentissage d'un métier quelconque, ou qui pourra lui être utile dans n'importe quelle position sociale que la destinée lui réserve.

La méthode des objets usuels, tout en initiant l'élève aux principales opérations des métiers, ne se propose qu'un seul but : l'éducation générale, c'est-à-dire le bon jugement de l'œil, l'agilité de la main, le développement des forces physiques, des qualités morales et des facultés intellectuelles. Les exercices purement techniques ne peuvent avoir une réelle utilité que dans une école d'apprentissage.

Le travail manuel bien dirigé fait contracter des habitudes d'attention, d'application, de persévérance, d'ordre, de précision, d'exacti-

tude et d'économie. — Aux différentes leçons de la journée, l'instituteur a souvent besoin de rappeler à ses élèves combien l'attention, l'application et la persévérance leur sont nécessaires pour saisir les notions enseignées.

Malgré ses efforts pour donner à son enseignement tout l'attrait possible, il est obligé de constater que l'attention des enfants est superficielle, intermittente et disparaît sous l'influence des moindres dérangements. Ce n'est qu'en déployant une grande énergie, en faisant preuve d'une activité incessante et en se servant des différents moyens présentés par la science pédagogique, qu'il parvient à captiver son jeune auditoire.

Diverses causes empêchent une concentration prolongée des facultés intellectuelles de l'élève durant les leçons théoriques de la classe : les unes proviennent des dispositions personnelles de l'enfant, mobilité d'esprit, besoin de mouvement, désir d'apercevoir un résultat immédiat; les autres dépendent de la nature des leçons qui l'assujettissent à une immobilité presque complète et ne lui présentent qu'une vision vague et lointaine des résultats.

Ces circonstances expliquent les difficultés que le maître rencontre pour faire contracter à ses élèves, par les différents exercices scolaires, des habitudes d'attention qui sont d'une importance capitale.

Si Aristote a prétendu que la vertu est une habitude, à plus forte raison doit-on dire que les bonnes habitudes, attention, application, persévérance, esprit d'ordre, précision, exactitude et économie, sont des vertus que doit acquérir l'enfant. Ces habitudes exercent une influence salutaire sur toutes les actions en général; elles forment comme une règle de conduite qui dirige la volonté sans que celle-ci s'en aperçoive: l'effort se change en plaisir, le travail devient besoin; la légèreté, la paresse, le laisser-aller, le désordre, la négligence, le gaspillage, rendus impossibles, sont remplacés par les qualités opposées. On l'a vu plus haut, il est fort difficile à l'instituteur de faire contracter ces bonnes habitudes au moyen des

leçons théoriques. Mais le travail manuel peut opérer cette heureuse métamorphose : il plaît à tous les enfants, et de plus il exige une attention complète, car il faut que l'objet soit reconstruit dans tous ses détails; l'application et la persévérance sont indispensables pour arriver à un résultat satisfaisant; si le jeune élève de l'atelier ne procède pas avec ordre et précision, il lui est impossible de reproduire un objet dont toutes les parties doivent former un tout complet, régulier et gracieux.

Aussi est-il rare de rencontrer un enfant qui ne fasse pas acte de bonne volonté complète à l'établi, à l'étau ou à la table de modelage. L'élève nonchalant dans les études ne peut rester indolent en maniant la scie ou la lime, le rabot ou l'ébauchoir, sans montrer ouvertement, matériellement sa paresse aux autres et sans se l'avouer à lui-même. L'enfant qui a de l'amour-propre, — et quel enfant n'en a pas? — cherchera toujours à faire aussi bien que possible; il trouvera là un heureux stimulant et acquerra ces habitudes d'attention, de régularité et cet esprit d'observation si utiles dans toutes les circonstances de la vie.

Il y a une autre qualité avec laquelle nos jeunes élèves doivent se familiariser, qualité sur laquelle Franklin attire l'attention d'une manière spéciale : l'esprit d'économie. Pour confectionner les différents objets, les enfants choisissent les matières premières. Quand il s'agit de bois, ils prennent eux-mêmes les mesures de manière à ce qu'il n'y ait pas trop de déchet dans la planche ou dans la bûche qui est mise à leur disposition; ils calculent ce qui leur est strictement nécessaire. L'ustensile qu'ils confectionnent étant destiné à être utilisé, ils ne gaspillent point la matière première.

Obliger les enfants à travailler des fragments de matière première qui ne présentent aucune utilité réelle et n'offrent aucun résultat tangible, c'est agir d'une manière anti-pédagogique.

La méthode des objets usuels, en développant une ému-

lation forte et durable, soutient l'ardeur de l'élève d'une manière constante. Le plaisir que lui procure la possession de l'objet désiré éloigne toute défaillance au point de vue de la persévérance et de la précision et fait contracter l'habitude de l'attention et de l'exactitude. Ce résultat ne saurait être obtenu au moyen d'opérations qui font naître l'ennui et la négligence. D'un autre côté, lorsque la matière première d'une certaine valeur intrinsèque se trouve vouée à une destruction absolue, les élèves sont exposés à prendre des habitudes de gaspillage.

Le travail manuel doit développer une dextérité générale — La dextérité générale existe lorsque tous les membres et principalement les organes du toucher, les mains, ont acquis une souplesse, une agilité suffisante pour exécuter avec précision, justesse et mesure, tous les mouvements nécessaires dans l'exercice d'un métier. Cette adresse générale permet au jeune apprenti de se familiariser rapidement avec les tours de main et les secrets techniques d'une profession manuelle.

Enseigner à l'école un métier proprement dit, c'est condamner l'enfant à des mouvements uniformes, automatiques qui ne favorisent qu'un membre et ne donnent à l'élève qu'une adresse restreinte, spéciale, locale, pour ainsi dire.

La partie du corps, qui, par sa destination, doit acquérir la souplesse, la subtilité au plus haut degré, c'est l'instrument mobile que Gratiolet appelle le compas à cinq branches, la main, auxiliaire et interprète du cerveau, sa collaboratrice indispensable pour la création des chefs-d'œuvre de l'industrie et des beaux-arts.

Pour développer la dextérité générale de la main, il est nécessaire de commencer l'éducation physique dès l'âge le plus tendre, et de la continuer, sans interruption, pendant le temps de la scolarité. Chez l'enfant, le besoin d'activité est très prononcé, le sentiment de la curiosité

fort vif; les organes possèdent toute leur souplesse, les muscles, toute leur élasticité. Ces qualités constituent un terrain éminemment propre à une culture efficace. Les négliger serait rendre impossible, plus tard, le développement de la dextérité : ce serait étouffer dans leur germe les tendances et les besoins de l'être humain; ce serait atrophier l'enfant et préparer pour l'avenir un homme incomplet, inhabile, maladroit. Suivons le conseil de M. Legouvé, qui nous dit que l'enfant contient un petit animal industriel : « Ne tuez pas le petit animal, ajoute-t-il, dans l'homme élevez le castor. »

Le travail à la scie, au rabot, au ciseau, au bédane, à la gouge, met en activité les muscles et les articulations de l'épaule, du bras et du poignet : la main n'y a qu'une part passive. Les opérations du tour exercent les mêmes articulations, dans une proportion moindre, et mettent à contribution les muscles des jambes et des pieds. Pour ne pas négliger l'éducation de la main, il est donc important de faire alterner ces exercices avec le travail à la lime, au couteau, au dégorgeoir, à l'ébauchoir, au burin, qui, seuls, emploient le concours actif des doigts et leur font acquérir la dextérité, la subtilité nécessaire.

La méthode des objets usuels choisit ses opérations dans des métiers de même catégorie et tend surtout à développer la dextérité de la main par le maniement d'instruments divers exigeant, d'une manière spéciale, l'intervention des doigts.

Le travail manuel doit fortifier tous les muscles du corps, sans exception. — L'observation nous prouve que les muscles soumis à une action fréquente acquièrent un volume, une consistance et une solidité plus considérables; ils deviennent plus forts et plus vigoureux. Les boulangers, les forgerons, les charpentiers ont les muscles des bras très développés. En brassant la pâte, en maniant le marteau ou la hache, ils augmentent, dans une large mesure, la force de résistance que la nature leur a départie. Le même phénomène se

produit chez les grands marcheurs : la partie inférieure de la jambe, le mollet, se développe considérablement à la suite de la contraction musculaire produite par les fréquents mouvements de locomotion.

Mais quand on examine soigneusement les organes divers du corps, leurs relations délicates et précises, le rôle prépondérant des muscles, le jeu, tantôt restreint, tantôt multiple des articulations, flexion, extension, adduction, abduction, circumduction, rotation, glissement, on est obligé de convenir qu'il faut apporter une grande prudence dans le choix des exercices, se garder des efforts exagérés et trop prolongés, ne pas perdre de vue l'ensemble des organes et éviter d'imposer un rôle trop exclusif à un membre seul. Il faut, en un mot, que les mouvements soient proportionnés à la force des muscles, qu'ils favorisent le jeu naturel des articulations et possèdent assez de variété pour employer simultanément et consécutivement le concours de tous les organes du corps; il importe que, non seulement la main et les bras y trouvent leur compte, mais que le thorax, la colonne vertébrale, les hanches, les jambes y recueillent leur profit.

Lorsque l'action est limitée à un seul membre, comme cela a lieu dans les usines où les ouvriers exécutent toujours les mêmes mouvements mécaniques, les muscles qui produisent ces mouvements se développent plus que les autres. Il en résulte un manque d'équilibre, un défaut de proportionnalité entre les diverses parties du corps; l'organe exercé à l'exclusion des autres prend une direction anormale : il y a déviation.

Lorsque les mouvements sont trop violents, ils peuvent provoquer des accidents de nature à compromettre sérieusement la santé des jeunes enfants.

Un autre inconvénient à éviter, c'est l'excès de fatigue. Le surmenage physique produit une dépense de force plus considérable que l'encaissement réalisé par l'alimentation et le repos. Ce manque d'équilibre et le développement de la faiblesse donnent lieu à un dépen-

rissement général : l'anémie, cette plaie du jour. En effet, si l'on fatigue beaucoup, il faut aussi manger beaucoup; mais il serait téméraire de croire que l'organisme puisse absorber une quantité de nourriture proportionnée à une fatigue exagérée : l'assimilation nutritive est soumise à des lois naturelles invariables qu'il n'appartient pas à l'homme de modifier.

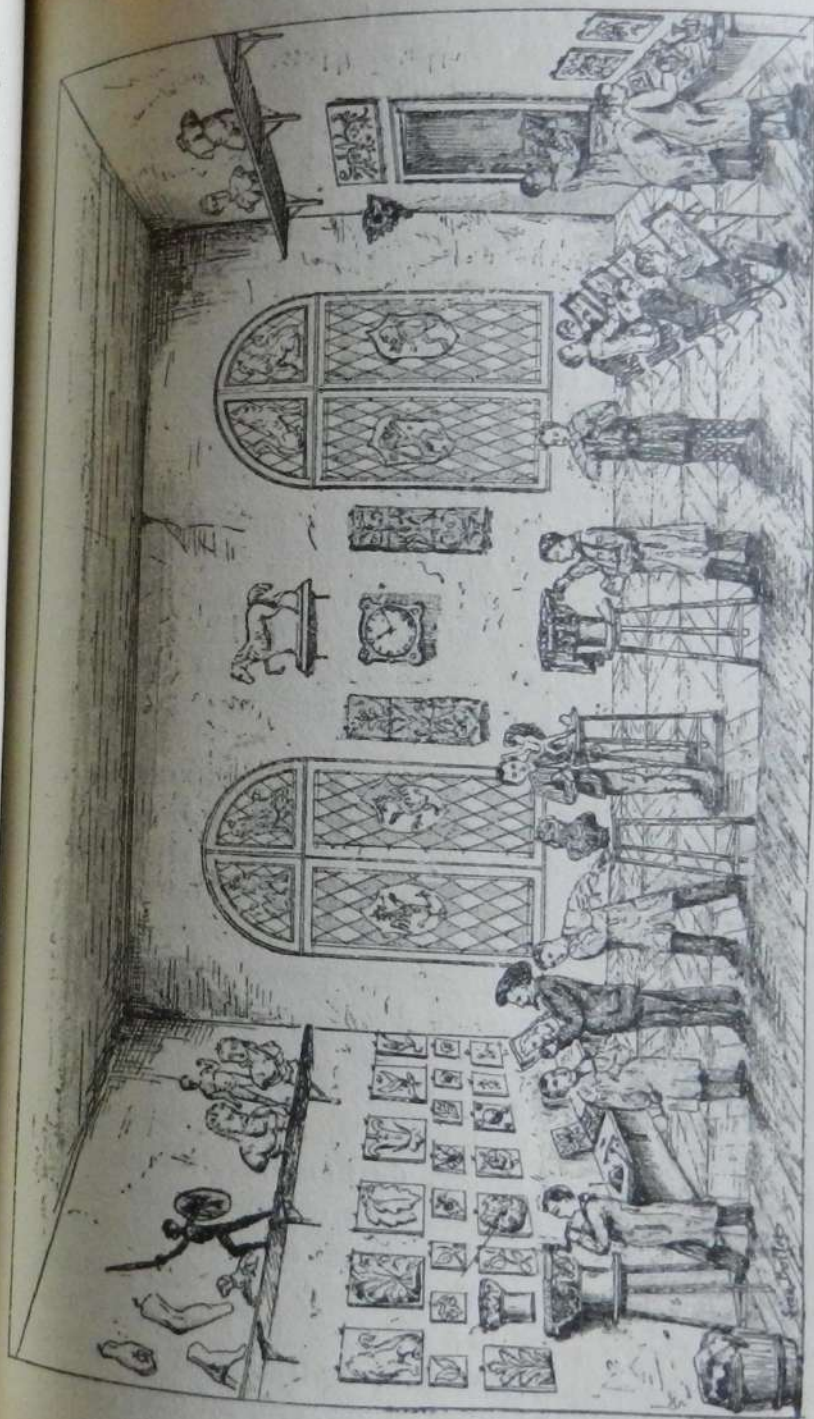
Mais ce qu'il y a surtout de fâcheux, c'est le manque d'exercice. La circulation du sang se faisant mal, les muscles perdent leur élasticité, se transforment en tendons ou bien se remplissent de graisse. Dans l'un et l'autre cas, la souplesse des membres est assez diminuée pour qu'on ne puisse plus exécuter, sans accident, un mouvement un peu énergique; souvent même tout mouvement devient impossible : il y a atrophie, ankylose.

Il importe donc d'éviter avec soin un travail trop prolongé et trop continu du rabot, au risque de voir se développer, chez les enfants, la déviation de l'épaule droite si commune chez les menuisiers.

Il faut de même s'abstenir d'un travail trop prolongé au tour et à la lime, occupation qui comprime la poitrine, courbe la partie supérieure de la colonne vertébrale, tend fortement les muscles du cou et pourrait faire prendre l'habitude de cette position défectueuse.

La diversité des opérations en usage dans la méthode des objets usuels retient l'enfant peu de temps dans la même position et évite ainsi l'excès de tension musculaire de certaines parties du corps.

Le travail manuel doit exercer l'œil, habituer à l'évaluation des grandeurs, inspirer le goût de la symétrie et de l'esthétique. — Lorsque l'enfant commence à se familiariser avec les objets qui l'environnent, il n'a aucune idée exacte des distances qui l'en séparent, ni des proportions réelles des objets. Il veut atteindre ceux qui sont éloignés, saisir ceux qui sont de grande dimension, sans



Le modelage.

se rendre compte de l'impossibilité qu'il y aurait pour lui de les approcher ou de les mouvoir. Lorsqu'il est à même de manier un crayon ou une plume, les figures qu'il représente prouvent combien ses notions, au point de vue des proportions relatives, sont rudimentaires et erronées : il dessine une maison toute petite, et place à côté des habitants plus grands que l'habitation ; le profil qu'il trace renferme des parties de dimensions exagérées ; de simples lignes droites, terminées par cinq rayons, marquant les bras et les mains, sont adaptées, tant bien que mal, à ce qui doit figurer le torse ; deux barres, attachées à une espèce de triangle informe, représentent les jambes, et deux traits, dirigés dans un sens bizarre, désignent les pieds.

Ce n'est qu'après des observations nombreuses, des expériences matérielles, des remarques, des comparaisons de toute nature, que le sentiment de la réalité se traduira par un dessin plus exact, et que le grotesque fera place à des images où le goût de l'esthétique se révélera peu à peu, par une représentation plus fidèle de la nature.

J.-J. Rousseau fait les réflexions suivantes au sujet de ce développement progressif : « Comme la vue est de tous les sens, celui dont on peut le moins séparer les jugements de l'esprit il faut beaucoup de temps pour apprendre à voir ; il faut avoir longtemps comparé la vue au toucher pour accoutumer le premier de ces deux sens à nous faire un rapport fidèle des figures et des distances : sans le toucher, sans le mouvement progressif, les yeux du monde les plus perçants ne sauraient nous donner aucune idée de l'étendue. Ce n'est qu'à force de marcher, de palper, de nombrer, de mesurer les dimensions qu'on apprend à les estimer : mais aussi si l'on mesurait toujours, le sens, se reposant sur l'instrument, n'acquerrait aucune justesse. Il ne faut pas non plus que l'enfant passe tout d'un coup de la mesure à l'estimation ; il faut d'abord que, continuant à comparer par parties ce qu'il ne saurait comparer d'un coup, à des

aliquotes précises, il substitue des aliquotes par appréciation, et qu'au lieu d'appliquer toujours avec la main la mesure, il l'accoutume à l'appliquer seulement avec les yeux. »

En un mot, il s'agit de faire acquérir à l'enfant, comme dit Léonard de Vinci, « le bon jugement de l'œil » ou de « lui mettre le compas dans l'œil », selon l'expression vraie et énergique de Michel-Ange.

Livré à lui-même, l'enfant n'atteindrait ce résultat qu'avec une extrême lenteur. Il appartient à l'école de hâter l'éducation de l'œil.

La méthode la plus logique pour arriver à ce but consiste dans une étude sérieuse de la ligne droite et des différentes figures géométriques. L'esprit et les yeux, familiarisés avec ces données mathématiques, s'en servent comme termes de comparaison pour l'évaluation des longueurs, des surfaces et des volumes.

Le dessin devant marcher de pair avec le travail manuel, il est nécessaire que les exercices sur la ligne droite, les surfaces et les solides aient lieu dès le cours élémentaire. Les diverses opérations de la méthode Fröbel, généralement employées dans les écoles maternelles, faciliteront la tâche de l'instituteur et lui permettront de faire marcher de front le dessin et la confection des éléments géométriques, des objets d'un usage commun, des figures d'ornement reproduits à l'établi, au tour, à l'étau ou sur la planche à modeler.

Une attention particulière doit être accordée à la construction du carré et du rectangle, qui sont les régulateurs des principaux ornements géométriques ou de fantaisie. Toutes les figures curvilignes peuvent être inscrites dans un quadrilatère : les arabesques les plus gracieuses, les enroulements les plus agréables se développent en prenant des points de contact aux côtés du quadrilatère.

Des moyens particuliers ont été inventés pour seconder l'action de l'instituteur dans les soins qu'il doit donner à l'éducation de l'œil. M. Otin a imaginé un emploi

très ingénieux de petits bâtonnets. Par l'aspect des diverses longueurs, par la direction variable des bâtonnets, il familiarise les enfants avec l'évaluation des longueurs, des angles, des surfaces. Il est même possible de s'en servir pour donner aux élèves une idée de la perspective. La méthode est très bonne, mais la plupart des instituteurs n'en comprennent pas suffisamment l'esprit. Il serait bon de la résumer, de la condenser dans un précis clair qui formerait comme le guide du maître, et éviterait à celui-ci une perte de temps considérable par une recherche, souvent infructueuse, ou une interprétation erronée. L'hésitation provenant du manque de clarté, en matière pédagogique, tue les meilleures méthodes.

Mais ces démonstrations si fugitives ne se gravent dans la mémoire que par une répétition souvent fastidieuse. Des études d'une autre nature, et plus conformes à l'esprit de l'enfant, peuvent contribuer à exercer l'œil. C'est l'observation calme, raisonnée des dimensions données à un objet pendant les six ou huit heures employées pour le confectionner. Supposons un enfant occupé à reproduire un coffret de 0^m,30 de longueur, sur 0^m,10 de largeur et 0^m,04 de hauteur. Il aura constamment les dimensions sous les yeux; il les comparera entre elles; elles se photographieront dans son esprit, et il est indubitable, qu'après cette observation continue et réfléchie, il sera à même de tracer de mémoire et sans hésitation les longueurs 30, 10 et 4 centimètres avec une précision remarquable, et, par analogie, le double, la moitié, le tiers, le quart, etc. Il en sera de même pour les surfaces et les volumes. Les différentes opérations de l'atelier contribueront donc puissamment à la rectitude du coup d'œil.

La justesse de l'œil est d'une utilité universelle, et elle est absolument nécessaire dans une quantité considérable de professions et dans nombre de circonstances de la vie. Sans l'exercice suffisant de l'œil, l'industrie humaine se bornerait à la production de choses disgrac-

cieuses. Le toucher ne permet de prendre connaissance d'une forme que partie par partie, la vue seule peut juger de la qualité de l'ensemble. Sans la justesse de l'œil, il est impossible que l'homme apprécie, d'une manière irréprochable, les qualités d'une œuvre; son jugement, mal dirigé, portera à faux. Lorsque, au contraire, un homme a le compas dans l'œil, il pourra mesurer, d'une façon précise et mathématique, les proportions de l'objet, la disposition plus ou moins harmonique des parties qui le composent; il lui sera possible de voir enfin si les règles de la symétrie, premier échelon du beau, sont observées; si les lois de l'esthétique ont reçu satisfaction.

Mais, objectera-t-on, comment indiquer aux enfants les principes de la symétrie et ceux de l'esthétique? Avec la justesse du coup d'œil qu'ils possèdent déjà, le goût de l'ordre et le sentiment du beau, la chose n'est pas trop difficile. On leur explique d'abord les règles de la symétrie en leur montrant, dans le règne végétal ou animal, différents objets de la nature dont les éléments constitutifs sont placés symétriquement, feuilles des arbres, dispositions des organes du corps, etc. Quand ils auront bien saisi ce que l'on entend par symétrie, ils trouveront la définition d'eux-mêmes et diront qu'elle consiste dans la proportion et le rapport de grandeur et de figure des parties d'un corps entre elles.

Le travail manuel qui ne produit que des objets dont toutes les parties sont disposées symétriquement, peut servir à démontrer l'agrément, l'utilité et la nécessité de l'observation des règles de la symétrie.

Faire saisir aux enfants les lois de l'esthétique est une chose plus ardue, plus complexe. L'esthétique n'obéit pas à des lois fixes et définies comme la symétrie; la signification du mot même indique que l'appréciation du beau est du domaine du sentiment. Le mot esthétique, d'origine grecque, qui veut dire sensibilité ou sentiment, l'explique. C'est un sentiment inspiré par le

jugement des sens et de l'intelligence, qui perçoit simultanément la symétrie, l'ordonnance, la proportion, l'harmonie des différents éléments d'un ensemble.

« Cette faculté est propre à notre espèce, dit Proudhon, dans son *« Principe de l'art »*; l'animal n'admire rien, ne montre de goût en rien, ne distingue point entre le beau et le laid, pas plus qu'entre le juste et l'injuste. Il est sans amour-propre et sans délicatesse, sans bassesse comme sans orgueil, insensible à tout ce que nous appelons beauté et harmonie de la nature.

« L'esthétique est la faculté que l'homme a en propre d'apercevoir ou découvrir le beau et le laid, l'agréable et le disgracieux, le sublime et le trivial, en sa personne et dans les choses, et de se faire, de cette perception, un nouveau moyen de jouissance, un affinement de volupté.

« Ainsi déterminé dans son principe et dans son objet, l'art se fait de tout un instrument, depuis la plus simple figure de géométrie jusqu'aux fleurs les plus splendides, depuis la feuille d'acanthé sculptée sur le chapiteau corinthien, jusqu'à la personne taillée en marbre, coulée en bronze et érigée en divinité. »

L'esthétique exerce son influence dans le domaine physique, intellectuel et moral, et produit une action récréative et bienfaisante sur les dispositions de l'homme. Le sujet spécial de cette étude nous oblige à nous limiter à la partie sensible et extérieure des choses, sans nous occuper de l'œuvre moralisatrice de l'esthétique.

Comme l'auteur cité plus haut le déclare, les qualités esthétiques ne se manifestent pas seulement dans les spectacles grandioses et variés de la nature, dans les produits les plus artistiques des beaux-arts et de l'industrie : les objets les plus simples peuvent posséder des qualités esthétiques; les formes les plus élémentaires, lorsqu'elles sont régulières, conformes aux lois de la symétrie, du bon goût, sont reconnues belles. Les objets en bois, en fer, en carton, en terre, possèdent les qualités esthétiques, lorsqu'ils sont produits avec goût; lorsque les yeux et l'intelligence y perçoivent la symé-

trie, la proportion, l'harmonie dans la disposition de leurs éléments.

D'après ce qui précède, on peut conclure que l'instituteur doit habituer les élèves, dès la classe élémentaire, à l'évaluation des longueurs, des surfaces, des angles; à l'observation de la direction des lignes et des plans; au tracé, à main levée, des figures géométriques, principalement du carré et du rectangle; à l'inscription, dans les quadrilatères, de figures de géométrie et de fantaisie. Il est important aussi d'attirer l'attention des élèves sur les qualités des objets, la régularité, la proportion, la symétrie, l'ordonnance des parties qui les composent; de les rendre juges des beautés d'un monument, d'un tableau, d'un paysage, etc.; de choisir comme modèle des objets de forme simple, bien proportionnés dans toutes leurs parties et présentant un ensemble gracieux.

La méthode des éléments techniques, présentant des modèles qui sont presque tous de mêmes dimensions, ne favorise pas l'évaluation intuitive des différentes grandeurs. Les éléments, souvent informes, qu'elle fait façonner ne peuvent développer le sentiment esthétique de l'enfant. La méthode des objets usuels produit des résultats plus favorables.

TRAVAUX MANUELS A L'ÉCOLE PRIMAIRE DE JEUNES FILLES

Nous venons de démontrer que les principes pédagogiques trouvent leur application, à l'école primaire de garçons, lorsque le façonnage du carton, du bois et du fer est pratiqué selon la méthode des objets usuels.

Les mêmes principes d'éducation doivent servir de base à l'organisation des travaux de couture à l'école primaire de jeunes filles. Les opérations seront proportionnées à l'âge des enfants et ne présenteront que des

occupations utiles dans un ménage modeste. « Il est bon, disent M^{me} Schefer et Amis, qu'une maîtresse de maison sache elle-même coudre et réparer le linge de son ménage, tailler, confectionner et réparer ses vêtements et ceux de ses enfants. Elle peut aussi se donner le plaisir de la charité en mettant à profit les vêtements hors d'usage, pour habiller les enfants pauvres. Le talent de la mère de famille utilise tout dans son ménage; il n'y a pas jusqu'aux plus petits morceaux de soie, de drap, de velours qui ne puissent, sous ses doigts habiles, se changer en coussins, tabourets, tapis, dessous de lampe, etc. »

Mais s'il est important d'inspirer à la jeune fille le désir de rendre agréable le ménage modeste auquel elle est destinée, de présider avec goût à l'arrangement des meubles et des effets, il est non moins essentiel d'éloigner de son esprit les frivolités, les ouvrages de luxe qui ne peuvent servir de passe-temps qu'à la maîtresse de maison entourée d'un personnel nombreux ou désœuvrée par nature.

Nous nous bornerons ici à quelques réflexions au sujet des travaux de couture et de cuisine. Quant aux autres connaissances indispensables à la future ménagère, elles se trouvent décrites dans des traités spéciaux qu'il est utile de consulter.

Pour enseigner à la jeune fille les différents ouvrages de couture, et surtout, ce qui est plus important, pour lui inspirer le goût de ces occupations, il faut que la méthode employée soit conforme aux principes pédagogiques, c'est-à-dire, qu'elle évite la monotonie, permette de profiter sans retard des connaissances acquises, offre un résultat immédiat, fasse trouver la récompense du travail dans le travail lui-même et contribue au développement des sentiments moraux.

Ces divers avantages ne peuvent être obtenus qu'en faisant travailler les jeunes filles à des objets utiles aussitôt qu'elles se trouvent en possession des connaissances préliminaires essentielles. Nous pensons d'ail-

leurs qu'il est difficile de rencontrer aujourd'hui des maîtresses qui se contentent de mettre à la disposition de leurs élèves des fragments d'étoffe et d'obliger les enfants, pendant des heures entières, à y tracer, avec leur aiguille, des hiéroglyphes représentant les différents points de couture. Ce système ne présente aucun attrait et ne tarde pas à décourager la jeune fille qui voit le résultat de son travail voué à la corbeille de débarras. Plusieurs institutrices nous ont déclaré que leurs élèves s'occupent avec plaisir de la confection des vêtements, et montrent peu de goût pour le travail de morceaux d'étoffe n'offrant pas un but d'utilité immédiate.

La méthode généralement employée, et qui nous paraît conforme aux préceptes d'une saine éducation, consiste à faire apporter aux élèves différents vêtements à raccommoder, des bas à repriser, des torchons, des serviettes, des mouchoirs à ourler, des étoffes à tailler et à assembler pour tabliers, camisoles, etc. La jeune fille met toute son attention à ces travaux et est heureuse d'en faire profiter sa mère, son jeune frère, sa petite sœur. Le sentiment si noble de la tendresse filiale, de l'amour fraternel et de la reconnaissance envers quelque bienfaiteur y trouve son compte, et les progrès sont réalisés sans la moindre défaillance. L'enfant rencontre dans son travail un résultat immédiat, et ce résultat constitue la récompense des efforts accomplis.

Souvent les caisses des écoles, les sociétés de bienfaisance ou quelques personnes charitables dotent l'établissement de diverses étoffes dont la maîtresse s'ingénie à tirer le meilleur parti. Elle fait confectionner des tabliers, des corsages, des robes pour les petites filles pauvres, des layettes pour les enfants recueillis dans les crèches. C'est encore un bon moyen d'enseigner les ouvrages de couture tout en faisant contracter aux élèves des habitudes de travail et de bienfaisance.

Mais hâtons-nous de laisser la parole à M^{me} E. W. Mitchell, qui a écrit, à ce sujet, un article remarquable pour le *Dictionnaire pédagogique* de M. F. Buisson, si utile aux

membres de l'enseignement qui veulent travailler avec succès au perfectionnement de leur éducation professionnelle.

« Par ce mot couture, dit M^{me} Mitchell, on entend généralement dans nos classes toutes les sortes d'ouvrages de femme qui se font à l'aiguille ou aux aiguilles, au fuseau, à la navette, etc. : marque, tapisserie, broderie, tricot, filet, crochet, frivolité ou mignardise, guipure, cluny, etc., mais principalement les ouvrages d'assemblage et de consolidation qui servent à la confection et à l'entretien du linge et des vêtements.

« On dit : la classe de couture, qu'on y travaille à la tapisserie, qu'on y brode, qu'on y fasse du crochet, qu'on y reprise des chaussettes, qu'on y ourle des mouchoirs, qu'on y apprenne la guipure ou la dentelle, comme cela se fait dans certaines communes du nord et de l'est de la France, où la dentelle est l'industrie locale.

« Certes, la tapisserie, le crochet, les travaux d'agrément en général, ont aussi leur mérite que nous ne songeons pas à contester, et les loisirs d'une jeune fille sont mieux occupés à une distraction de ce genre qu'à la lecture de romans dangereux ou frivoles. Mais si nous nous plaçons au point de vue scolaire proprement dit, nous devons sans hésiter donner la préférence aux travaux utiles, à ceux qui feront un jour de la jeune fille une ménagère aux doigts industriels; l'enseignement de la couture à l'école primaire, pour avoir une valeur pratique en même temps qu'une valeur éducative, doit porter, non sur les ouvrages de luxe et d'agrément, mais sur l'art indispensable à toute mère de famille, à toute femme honnête : l'art de confectionner et de raccommoder le linge et les vêtements.

« Pour intéresser les petites filles à la couture, à laquelle elles préfèrent les ouvrages d'agrément, — comme le dessert à la nourriture substantielle, — il faut savoir utiliser leur travail le plus tôt possible. Au lieu de travailler sur un chiffon qui ne pourra servir à rien, nos fillettes, qui ont l'instinct de la dignité, seront

toutes fières et plus appliquées si on leur fait ourler des torchons, des serviettes, des mouchoirs pour la famille, des jupons, des pantalons pour elles, voire même rabattre des coutures à des chemises. Il en sera de même du raccommodage, en ne faisant entreprendre que ce qui est à leur portée.

« La diminution du prix du linge tout fait, depuis l'introduction des machines à coudre, a fait renoncer, dans bien des familles, à l'ancien usage qui voulait que la jeune fiancée confectionnât elle-même son trousseau sous les yeux de sa mère.

« La machine peut servir à la confection des vêtements, du linge de fatigue et du linge de ménage; mais, bien qu'on ait parlé d'une machine américaine qui ferait des reprises, il faut encore, jusqu'à nouvel ordre, les faire à la main, de même que les boutonnières, les brides, les œillets, les surjets, le point de chausson, le point de côté, etc. La machine ne fait que la chaînette, propre à soutacher et la piqûre, — simple ou double, — propre à glacer les vêtements ouatés, à faire des coutures, à border, mais qui ne convient pas pour ourler le linge fin.

« Or, si la confection du linge, de la lingerie et des vêtements apporte une économie réelle dans les familles, le raccommodage n'y demeure pas moins une indispensable nécessité sous peine de désordre et de ruine. »

Les réflexions fort judicieuses de M^{me} Mitchell sont suivies d'une citation empruntée à un bulletin scolaire départemental. Ces lignes que nous nous plaisons à reproduire prouvent combien il est urgent d'habituer la jeune fille à l'ordre et à la propreté sur elle-même et dans le ménage. Si la jeune fille a pris l'habitude de ces soins minutieux, il n'y a pas à craindre qu'elle se démente pendant l'adolescence ou lorsqu'elle sera chargée de l'organisation de son ménage comme mère de famille.

« Il y a une proportion inquiétante de femmes de

condition moyenne, de femmes d'ouvriers, qui n'aiment pas à raccommoder. Est-ce que vous, instituteurs, vous ne voyez pas trop souvent venir à l'école des enfants en guenilles? Et vous, institutrices, n'êtes-vous pas affligées de la présence de filles aux bas troués, au corsage attaché avec des épingles, aux manches pendantes, sans boutons? Pourquoi les mères vous les envoient-elles dans cet état? Est-ce le temps qui leur manque? Non. C'est l'ordre, c'est l'habitude du travail.

« Par un amour-propre mal entendu, les mères ne donnent pas volontiers, pour la leçon de couture, du linge à raccommoder; plusieurs mêmes ne donnent rien du tout, et considèrent comme perdu le temps consacré à cet enseignement.

« L'école, répétons-le, n'est pas chargée de préparer des œuvres exceptionnelles; elle a pour mission l'éducation de l'œil, de la main, du caractère, par des exercices communs, méthodiques et variés. »

Un homme distingué, qui joint au talent de l'écrivain la science de l'économiste, M. Jules Simon, pense que l'école n'est pas seulement destinée à faire acquérir aux jeunes filles des connaissances générales, mais qu'elle a surtout pour but de les initier aux secrets des devoirs qui leur sont réservés comme mères de famille. Il ne craint pas d'entrer dans les moindres détails et trace un sombre tableau des ménages dirigés par des femmes auxquelles les circonstances ont refusé, à l'école primaire, cette éducation indispensable : « Elles sont incapables de tenir un ménage, et encore plus incapables de rendre un ménage agréable. Beaucoup ne savent pas coudre, de sorte qu'il faut que tout autour d'elles soit en haillons. Elles n'ont aucune notion de la cuisine parce qu'on néglige presque partout dans les écoles de descendre à un enseignement si peu relevé (1). »

Les cours de couture et de cuisine sont les seuls dont la pratique soit possible à l'école primaire.

(1) Jules Simon : *L'ouvrière*.

Le mobilier pour la coupe et la couture est fort simple et peu dispendieux; une ou plusieurs tables plates assez larges constituent tout le matériel.

Quant à l'installation pour les démonstrations pratiques de la cuisine, elle existe dans les écoles parisiennes, ainsi que dans beaucoup d'établissements primaires où les cantines scolaires sont établies. Mais il serait désirable que les cuisines, au lieu d'être restreintes à un nombre d'ustensiles insuffisant, fussent munies de tous les instruments culinaires absolument indispensables dans une famille modeste. La maîtresse les disposerait avec ordre et symétrie et les élèves prendraient l'habitude de les placer avec le même soin dans la maison paternelle. Dans les écoles primaires où les cantines scolaires n'existent pas, on pourrait procéder à une installation provisoire qui occasionnerait une faible dépense. Voici, d'après M^{lle} Marchef-Girard, quelques indications à ce sujet. On installera dans la classe une *hotte mobile de zinc* et une table couverte d'une feuille de zinc. Après toutes les explications nécessaires données préalablement, les préparations se feront sous les yeux des élèves. Lorsque la cuisson demandera beaucoup de temps, les élèves seront ramenées auprès du fourneau, à l'heure voulue, pour apprécier les résultats obtenus.

« Il serait bon d'avoir en outre, une ou deux fois par mois, une leçon de manipulations d'une durée d'au moins deux heures, afin d'exercer les élèves et d'opérer sous leurs yeux des manipulations de longue haleine. Les mets ainsi préparés ne doivent être ni perdus, ni consommés par les élèves qui n'ont besoin que d'y goûter. Nous avons toujours remarqué que ces espèces de dinettes amenaient du désordre et faisaient perdre le respect du cours. » Dans les écoles où une cantine scolaire est établie, l'emploi des aliments est tout indiqué.

L'enseignement pratique de la cuisine donne satisfaction aux principes pédagogiques.

La loi scolaire, qui accorde aux travaux manuels de deux à trois heures par semaine, les prescriptions de

l'administration, l'initiative d'un grand nombre d'autorités locales, contribuent largement à faire prendre à la génération féminine actuelle des habitudes qui ne manqueront pas d'exercer une heureuse influence sur l'avenir de notre pays démocratique.

Dans des écoles spéciales qui ont été fondées à Paris et dans d'autres grands centres, grâce à l'initiative de municipalités éclairées, les jeunes filles reçoivent un enseignement utile et pratique. Les travaux de couture en tous genres, la coupe et la confection de vêtements, la lingerie, le repassage, la tenue du ménage, les diverses opérations de la cuisine et les prescriptions de l'hygiène y sont enseignés d'une manière complète.

Nous nous bornerons ici à des considérations générales sur les travaux de couture et les soins du ménage qui sont du domaine de l'école primaire. Quant aux détails, on les trouvera dans d'excellents traités spéciaux (1).

CHOIX D'UNE MÉTHODE

Après avoir exposé les principes qui doivent guider l'organisateur du travail manuel à l'école primaire, nous avons examiné à quel degré les deux méthodes répondent aux préceptes pédagogiques.

Le résultat de cette comparaison nous prouve que la méthode des objets usuels donne seule satisfaction aux aspirations intimes de l'enfant. La récompense que renferme le travail lui-même soutient constamment la volonté du jeune ouvrier et lui fait contracter des habitudes d'application, de persévérance et de précision, capables d'exercer une influence salutaire sur toutes les actions en général.

(1) Voir : *Cours d'économie domestique*, par M^{lle} Marchef-Girard, et *Travaux manuels et économie domestique*, par M^{mes} Schefer et Amis; les ouvrages de M^{mes} Wirth, Bret, Valette, Cocheris, etc.

Nous ne méconnaissons pas le mérite du système des éléments techniques qui se prête à une gradation facile et rigoureuse, et fait appel aux sentiments d'un ordre élevé, nous pensons que l'instituteur devra toujours commencer par des exercices préliminaires; mais nous avons acquis la conviction qu'au travail manuel les exercices de principes prolongés au-delà d'une certaine limite produisent des effets préjudiciables à l'œuvre de l'éducation, en faisant naître une lassitude et une négligence qui peuvent s'étendre à d'autres études.

Nous ne saurions mieux terminer ces importantes considérations qu'en citant le passage suivant d'un article de M. P. Vincent, inspecteur primaire à Paris, sur cette question même :

« L'homme est fait pour l'action, mais non pour l'action sans but. S'il agit, c'est en vue de créer. S'il détruit, c'est pour renouveler; s'il rassemble des éléments, c'est pour en constituer un tout. Si on ne le fait pas agir en vue d'une création, il se lasse vite, travaille sans goût et finalement s'arrête.

« Nous tous, maîtres d'école, nous savons aussi que nous ne pouvons nous en tenir à l'enseignement des seuls principes si nous voulons que nos efforts soient promptement efficaces. Depuis quarante ans, nous avons modifié tous nos procédés d'enseignement, afin que la mise en œuvre des principes suivit immédiatement leur acquisition. Dès qu'un enfant distingue deux ou trois lettres, on lui fait lire des mots et des phrases; dès qu'il sait un peu compter et lire des nombres, on lui fait résoudre des problèmes; dès qu'il connaît une règle de grammaire, on l'oblige à en faire l'application. Nous varions même souvent; car nous commençons par l'application pour en faire dégager le principe.

« En second lieu, il faut tenir compte, dans tout travail, d'une disposition morale de l'homme contre laquelle toute lutte est impossible. Non seulement l'homme travaille pour créer, mais surtout pour jouir le plus tôt possible de sa création. Il se réjouit même à la seule

vue de son travail. Le cultivateur se retourne de temps à autre pour contempler le sillon qu'il vient de tracer; l'ouvrier s'arrête et jette un regard heureux sur la planche qu'il vient de polir, sur la plaque de fer qu'il a façonnée. Mais, pour l'un comme pour l'autre, cette jouissance est tout anticipée: le premier voit en imagination la plante vigoureuse qui payera sa peine; l'autre, le meuble ou l'appareil, dont le prix l'indemniserait de son effort.

« Disons-le en passant; sous ce rapport, le cultivateur et l'ouvrier sont bien plus heureux que l'instituteur. Ils ont plus que lui le spectacle sensible des résultats de leur travail. Après une journée de labeur, ils voient, ils touchent, ils admirent même ce qu'ils ont fait; cette jouissance immédiate est leur première récompense. Hélas, il n'en est point ainsi de nous! — Les résultats de nos efforts sont bien moins apparents. Ce n'est qu'à la longue que nous les percevons et chaque fin de journée est bien loin d'être pour nous une heure de jouissance vive; souvent même c'est une heure de douleur, car il nous semble que notre travail n'a rien produit.

« Pour ces raisons, dont nous pensons qu'il est bien difficile de nier la valeur, nous croyons qu'il y aurait avantage à faire fabriquer aux enfants des objets dont ils auraient la propriété. Nos écoliers, en général, ne passent pas sans ennui de la classe à l'atelier où l'on ne fait que des exercices. Nous l'avons constaté maintes fois. Pourquoi ne pas leur donner la jouissance d'avoir accompli une œuvre utile et celle d'en devenir possesseurs? — On le peut faire sans aller à l'encontre des idées sages qui ont inspiré les organisateurs de l'atelier actuel. Quand un enfant exécute passablement deux ou trois exercices de principe, pourquoi ne pas lui faire fabriquer un objet utile, dont il sera propriétaire, et où ces deux ou trois principes seront appliqués (1)? Il en

(1) Ce procédé ne nous paraît pas pratique: il serait préférable, à notre avis, de faire exécuter, au début, cinq ou six exercices liés

sera tout heureux et sa famille aussi. Enfin, on aura suivi les règles d'une bonne pédagogie et on aura donné satisfaction à des instincts naturels, qu'il est prudent de régler, mais qu'il faut bien se garder d'anéantir.»
(*Tribune des instituteurs et des institutrices.* — N° du 1^{er} juillet 1888.)

LES MODÈLES

La série des modèles constitue l'élément le plus important du travail manuel. Établie d'une manière logique et raisonnée, elle forme la synthèse de la méthode, applique graduellement les principes invoqués et présente successivement les diverses difficultés, les combinaisons principales et les assemblages les plus usités.

La meilleure méthode de travail manuel reste impuissante lorsqu'elle n'est pas aidée d'une collection de modèles, établie d'après les prescriptions pédagogiques.

Les principes auxquels les modèles doivent donner satisfaction ont été mentionnés plus haut, et il est prouvé que la méthode des objets usuels seule favorise l'éducation générale, but unique de l'école primaire.

Au sujet des modèles, il y a une remarque très utile à faire, c'est que le dessin et le travail manuel partent du même point et se développent de la même manière. Cette particularité permet à ces deux exercices de marcher de front, et de se prêter un mutuel appui.

Aucun objet du travail manuel ne doit être confectionné avant que l'élève ait reproduit sur un cahier spécial le dessin géométral, le dessin perspectif, la coupe verticale et la coupe horizontale du modèle qui doit être copié.

Quant au dessin perspectif, M. Guillaume, membre de l'Institut, démontre clairement que les élèves des choisis, après ces travaux préliminaires, et de mettre les enfants à la confection des objets utiles.

écoles primaires peuvent être amenés avec assez de facilité à le tracer convenablement, pourvu que l'instituteur ait soin de commencer ces exercices par la copie de solides géométriques sous tous les aspects. C'est cette marche qu'il est utile de suivre aussi pour les modèles du travail manuel, nous allons en donner la théorie d'une manière sommaire.

Modèles de cartonnage. — Ces modèles sont employés dans le cours élémentaire seulement et comprennent la confection en carton de corps géométriques et d'une série de petits objets de papier de couleur, dérivant des figures géométriques déjà étudiées, et possédant une utilité immédiate pour l'enfant ou pour la famille.

Modèles de modelage. — Cours élémentaire : reproduction de solides géométriques et d'objets très simples. — Cours moyen : Ornaments simples d'architecture. — Cours supérieur : Croquis cotés d'objets à exécuter et construction de ces objets d'après le dessin.

Modèles pour le travail du bois. — Les modèles pour le travail du bois commencent après des exercices préparatoires, par les solides géométriques cube, prisme, pyramide, formés au moyen de planchettes assemblées; puis viennent les objets usuels les plus simples, de petites dimensions, que les jeunes travailleurs peuvent utiliser eux-mêmes ou qu'il leur est loisible d'offrir à leurs parents. Cette série de modèles est graduée de telle sorte que les élèves, en les copiant, se familiarisent aisément avec le maniement de la scie, du rabot, du ciseau, du burin, du dégorgeoir; s'exercent avec succès au débitage, au corroyage, au chantournage, à la mise d'équerre, et sont initiés suffisamment aux secrets des divers assemblages simples, à mortaise et tenon, à onglet, à bois de fil, à demi-bois, à queue d'aronde, etc.

Il est important que ces modèles soient variés, que le travail du tour et de la sculpture viennent de temps en temps alterner avec les opérations de la menuiserie proprement dite.

Modèles pour le travail du fer. — Les modèles pour le travail du fer commencent, comme pour le bois, par la confection des solides géométriques, cube, prisme, pyramide, cylindre, de dimensions très réduites; ils sont suivis de la confection d'objets usuels de petites dimensions dérivant d'une forme géométrique, et pouvant être utilisés par les enfants ou par la famille. La série des modèles est graduée de telle sorte, que les élèves puissent se familiariser avec les diverses opérations tout en produisant quelque chose d'utile. Les modèles sont variés de manière que l'ajustage et la forge puissent intervenir de temps en temps et alterner avec les autres exercices.

PERSONNEL ENSEIGNANT

Les promoteurs de la méthode des éléments techniques, nous l'avons vu précédemment, considèrent l'enseignement du travail manuel comme exclusivement destiné à donner satisfaction au besoin d'activité physique de l'enfant et à initier celui-ci aux secrets techniques d'un métier.

Les partisans de la méthode des objets usuels voient, dans ces occupations corporelles, un moyen propre à développer une dextérité générale, à reposer l'esprit des fatigues intellectuelles, à faire acquérir à l'enfant le goût du travail, à préparer le jeune élève d'une manière générale à toutes les professions manuelles, à lui inspirer de l'estime pour l'ouvrier; ils le considèrent, en un mot, comme un instrument d'éducation générale.

Les premiers, n'ayant en vue qu'une manipulation matérielle et une science technique, se contentent d'introduire à l'école un ouvrier connaissant le métier.

Les seconds, considérant le travail manuel scolaire comme un moyen d'éducation, exigent que le maître

fasse preuve, non seulement, d'un certain degré d'habileté professionnelle, mais offre, en outre, des garanties au point de vue de l'éducation et de l'instruction.

Les uns et les autres agissent conformément au but qu'ils se proposent. Mais quels sont ceux qui apportent le plus de logique dans leur manière de voir? — Ce sont, sans nul doute, ceux qui attribuent au travail manuel une vertu éducative et qui n'admettent à l'école que des hommes capables de contribuer à cette œuvre délicate. Ils agissent d'une façon rationnelle, car tout enseignement scolaire doit avoir pour base les principes de la pédagogie et prendre pour guide les préceptes de cette science si importante. C'est là une vérité connue et mise en pratique pour toutes les branches de l'enseignement; elle ne saurait être négligée pour le travail manuel qui fait partie du programme au même titre que les autres matières.

Tout, dans l'enseignement scolaire, doit tourner au profit de l'éducation : les sciences exactes, l'histoire, la géographie, les connaissances physiques et naturelles, les notions de chimie, l'étude de la langue nationale et des langues vivantes, le chant, le dessin, la gymnastique, les exercices militaires et la récréation. Enlever au travail manuel le rôle qu'il doit jouer dans l'œuvre de l'éducation, le condamner à être un exercice purement machinal, une étude exclusivement technique, c'est le déclasser, lui assigner une place inférieure, effacée, funeste; c'est priver l'école d'un puissant moyen d'action morale.

L'éducateur sérieux profite de toutes les branches de l'enseignement pour élever et instruire; il se pénétre de cette pensée, présentée d'une manière saisissante, par l'éminent directeur de l'enseignement primaire, M. F. Buisson, quand il dit que la meilleure école est celle où tout devient matière à éducation sensible, intellectuelle et morale.

Ceux qui reconnaissent au travail manuel une certaine valeur au point de vue de l'éducation et en confient

l'enseignement à un ouvrier dépourvu d'instruction et de notions de pédagogie agissent d'une manière tout à fait illogique. Il n'y a qu'une alternative possible : remettre cet enseignement à l'instituteur possédant une certaine expérience des occupations manuelles, ou en charger un maître-ouvrier assez instruit et assez au courant des questions pédagogiques les plus essentielles.

Nous savons combien la classe ouvrière est intéressante, et les efforts que nous faisons en faveur du travail manuel sont une preuve de l'intérêt que nous lui portons; mais nous savons aussi que, dans une société bien organisée, chaque élément social doit rester dans le cercle d'action qui lui convient. L'ouvrier qui n'aura pas fait d'études spéciales ne se proposera qu'un seul but, celui d'apprendre son métier aux élèves; il n'aspirera qu'à un seul résultat, celui de produire des menuisiers, s'il est menuisier; des tourneurs, s'il est tourneur; des mécaniciens, s'il est mécanicien. Ne comprenant pas le parti que l'on peut tirer du travail manuel en vue de l'éducation générale, il ne profitera pas des manipulations du bois et du fer, de la confection des différents objets pour compléter, au moyen de données concrètes et matérielles, l'enseignement des différentes branches du programme.

Il y a un autre côté de la question qui doit nous préoccuper. Nous connaissons la tendance des enfants à imiter tout ce qui se fait ou se dit autour d'eux. Cette faculté d'imitation s'exerce instinctivement et inconsciemment dans le domaine physique, intellectuel et moral, et produit des effets d'une intensité d'autant plus grande que l'esprit et le cœur des enfants reçoivent les différentes impressions avec une puissance étonnante et sans le moindre obstacle. L'expérience, les habitudes acquises, les idées contradictoires, n'existent pas, et ne peuvent annihiler ou affaiblir l'influence de l'exemple. L'esprit et le cœur, dans la période de l'enfance, peuvent être comparés à la plaque sensible du photographe : la lumière imprime sur celle-ci, d'une manière fidèle et

durable, l'image des différentes figures qui sont placées devant l'objectif; de même l'instinct de l'imitation produit sur les facultés intellectuelles et morales de l'enfant la marque indélébile des circonstances bonnes ou mauvaises qui l'entourent. L'instituteur peut constater, d'une manière indubitable, les effets de l'influence du milieu, en observant les manières, les expressions, la liberté d'allure, la réserve, l'attitude des enfants qui lui viennent directement de la famille. Ces remarques lui indiquent, d'une manière exacte, le genre et le degré d'éducation qu'ils ont reçue de leurs parents.

Puisque les enfants imitent naturellement les gestes, les manières, la tenue de ceux qui les entourent, qu'ils répètent instinctivement les expressions qu'ils entendent, qu'ils prennent inconsciemment la tournure d'esprit des gens avec lesquels ils sont en contact, qu'ils se modèlent, avec une fidélité étonnante, sur les maîtres qui les dirigent, se pénètrent si facilement de leurs sentiments, il est essentiel que le choix des personnes chargées de les conduire, soit fait d'une manière absolument judicieuse. Cette remarque est importante pour la famille; elle est capitale pour l'école. Les parents choisissent avec soin le précepteur qui instruit leur enfant, la gouvernante qui dirige ses premiers pas, les domestiques qui les secondent; il ne faut pas que l'école agisse d'une manière moins sérieuse en n'exigeant pas du professeur de travail manuel toutes les garanties d'instruction et d'éducation nécessaires. Pense-t-on à l'effet produit sur ces jeunes cerveaux par un langage peu correct, des expressions grossières, une tenue négligée, des habitudes d'intempérance. Ces défauts, trop communs dans les ateliers, ne manqueraient pas de se manifester et de produire des effets désastreux au point de vue de l'éducation.

On choisira, dit-on, des ouvriers intelligents. — L'intelligence ne suffit pas en pareil cas; il importe sans doute que le professeur de travail manuel ait de l'intelligence, mais il faut surtout qu'il possède des principes

d'éducation, et puisse concourir à l'enseignement général du programme en sachant tirer profit de la matière et de la forme des objets confectionnés.

Les maîtres-ouvriers pouvant exercer une action éducatrice considérable et bien plus réelle que celle des professeurs de chant et de dessin, il est nécessaire d'exiger d'eux les mêmes qualités professionnelles, et d'entourer leur nomination des mêmes garanties pédagogiques. Assimiler le choix des maîtres-ouvriers à celui des agents subalternes chargés des soins matériels de l'école, ce serait méconnaître l'influence de ces auxiliaires de l'éducation sur l'esprit et le cœur des enfants.

Nous ne croyons pas que ceux qui demandent que l'instituteur soit chargé lui-même du nouvel enseignement fassent de la pédagogie outre mesure. A notre avis, ils ne sont que logiques. Nous ne connaissons personne qui ait jamais écrit, ou qui veuille écrire la pédagogie de la varlope et de la lime; mais nous pensons que ces instruments ne doivent pas être employés de la même manière dans l'atelier scolaire et dans l'atelier industriel; nous estimons que la direction imprimée au premier doit être pédagogique, comme l'impulsion donnée au second est exclusivement technique et professionnelle.

Indépendamment de ces considérations générales, il existe un côté pratique qui mérite toute notre attention. Comme nous l'avons dit précédemment, les circonstances ne sont pas les mêmes dans les écoles rurales et dans les écoles urbaines. Avec le système de fabrication en usage aujourd'hui, il est matériellement impossible de trouver dans les villages des ouvriers capables d'enseigner le travail manuel tel qu'il doit être organisé, et en trouvât-on, qu'ils ne disposeraient pas du temps que le programme accorde à cette branche de l'enseignement. Ce n'est pas le menuisier ou le charron du village qui pourrait guider les travaux de l'école. Il est donc de toute nécessité que ce soit l'instituteur qui s'en charge, à moins de laisser la loi lettre morte, comme cela existe dans trop de localités.

Dans les grands centres, il sera moins difficile de découvrir des ouvriers habiles; mais par suite de la division du travail, portée aujourd'hui à une échelle immense, on ne sera pas assuré de trouver des hommes aptes et disposés à enseigner en même temps aux élèves les éléments de la menuiserie, du tournage et de la sculpture, ou ceux de la serrurerie, de l'ajustage et de la forge.

Chaque ouvrier se cantonne dans sa spécialité et craint de sortir du cercle de ses occupations habituelles. Ne voyons-nous pas journellement des tourneurs qui éprouveraient une certaine répugnance à planer les pièces, à les rassembler au moyen de combinaisons connues; des menuisiers qui ne voudraient ou ne pourraient point s'occuper des travaux de tournage ou de sculpture; des mouleurs, des mécaniciens qui ne seraient pas en état d'enseigner convenablement les manipulations qui sortent de ces professions spéciales.

Des examens préalables, bien compris, pourraient établir un choix convenable; mais combien d'ouvriers affronteraient un concours où il faudrait faire preuve de connaissances en système métrique, en géométrie, en physique, en histoire naturelle; combien y en a-t-il qui seraient disposés à se mettre au courant des notions pédagogiques indispensables? Et chez un certain nombre, malgré les résultats favorables de l'examen, n'y aurait-il pas à craindre ces manières légères acquises dans les ateliers, et tellement entrées dans leurs habitudes, qu'ils ne s'apercevraient même pas de la fâcheuse influence qu'elles exerceraient sur l'esprit des jeunes élèves. Ces inconvénients ont été compris par le congrès des instituteurs, en septembre 1885, au Havre, qui a adopté l'amendement suivant: « L'enseignement du travail manuel sera donné, soit directement par l'instituteur, soit provisoirement, sous sa direction, par des ouvriers qui présenteront toutes les garanties désirables de capacité, de moralité et de tenue. »

Il y a sans doute d'heureuses exceptions dans la classe

intéressante des ouvriers; mais nous avons à examiner, ici, les avantages et les inconvénients présentés par l'ensemble d'une organisation et à en déduire les conséquences pratiques.

C'est aux instituteurs qu'incombe cet enseignement, et ils s'en servent pour délasser leurs élèves des études purement théoriques, pour développer chez eux une dextérité générale, pour leur inspirer le goût des travaux manuels et agricoles. Le dévouement et l'esprit démocratique qui les animent sont une preuve qu'ils ne se croiraient nullement déconsidérés en prenant en main la scie ou le rabot, la lime ou le marteau, et qu'ils s'empresseraient de donner par là aux élèves, et aux parents de ceux-ci, une leçon de morale pratique autrement efficace que les leçons purement théoriques.

« Il n'y a aucun travail de la main, dit M. Salomon, si modeste qu'il paraisse, qui puisse déshonorer un homme, quelles que soient sa culture intellectuelle et sa position sociale. Il n'y a qu'une gloire, celle de se rendre utile dans la société, et une seule honte, celle de mener une vie oisive et vicieuse. »

Le célèbre poète grec, Hésiode, avait déjà écrit, il y a près de trois mille ans: « Aucun travail n'est honteux, la paresse seulement est honteuse. »

Nous avons de nombreux exemples d'hommes remarquables qui ont cherché dans une occupation manuelle le moyen de se reposer des fatigues de leur esprit ou une ressource pour se procurer des délassements. Ulysse avait fabriqué lui-même son lit de bois d'olivier; Cincinnatus cultivait la terre lorsque ses compatriotes vinrent le supplier de sauver le Capitole; l'empereur Maximilien forgeait des épées, des lances et des casques; Luther, le roi Adolphe-Frédéric de Suède, Louis XV, s'occupaient de travaux de tournage; l'empereur Charles V fabriquait des mécanismes d'horlogerie; Pierre le Grand travaillait à la construction des navires; les membres de la famille royale de Prusse apprennent tous un métier; Louis XVI s'occupait de serrurerie; Gladstone,

l'important homme d'État anglais, surnommé le bûcheron de Liverpool, ne trouve de meilleur passe-temps que le travail du bois; enfin, M. Carnot, le président actuel de la République française, élevé par son père dans les principes de l'école saint-simonienne, a appris le métier de menuisier.

Quant aux inventions qui font la richesse des pays et la gloire des temps modernes, la plupart n'eussent point vu le jour, si l'inventeur n'avait su mettre au service de son esprit une certaine habileté manuelle, pour construire les instruments imaginés par un cerveau actif. C'est en profitant d'une dextérité manuelle spéciale que Bernard Palissy, en France, Luca della Robbia, à Florence, Boettger, dans la Saxe, Wedgwood, en Angleterre, dotent leur pays d'une industrie merveilleuse; que Denis Papin, Newcomen, Humphry Potter, James Watt, Olivier Evans, Fulton, Frédéric Sauvage, Stephenson, appliquent à la force de la vapeur leurs ingénieuses combinaisons; que Gilbert, Grey, Dufay, Wilke, Cunéus, Musschenbroek, Franklin, Galvani, Volta, étendent le domaine des applications à l'électricité; que Ruolz et Oerstedt vulgarisent la galvanoplastie industrielle; que Claude Chappe, Arago, Morse, Bréguet, Hagues, Caselli, Faraday, Ruhmkorff, Clarke, donnent aux transmissions télégraphiques les perfectionnements que nous admirons; que Niepce et Daguerre tirent de l'inconnu cette merveilleuse découverte de la photographie et que tant de savants, et d'artistes contemporains apportent des perfectionnements successifs aux travaux qu'ils entreprennent.

L'instituteur manque de l'habileté nécessaire pour enseigner le travail manuel. — Cette objection serait fondée s'il fallait, chez l'instituteur, une grande habileté pour diriger l'enseignement du travail manuel. S'il s'agissait de former d'habiles menuisiers, d'adroits tourneurs ou sculpteurs, des serruriers versés dans l'art de l'ajustage et de la méca-

nique, il faudrait, nécessairement, que l'instituteur possédât l'habileté technique d'un artisan. Mais, nous le répétons, le but de l'école primaire n'est pas de former des hommes connaissant les secrets techniques d'un métier spécial; il s'agit de développer les qualités physiques, intellectuelles et morales du futur citoyen, d'aider l'enfant à trouver, à son départ de l'école, la carrière appropriée à ses dispositions naturelles, de lui faciliter l'apprentissage du métier qu'il aura choisi plus tard, de le détourner de ce courant qui entraîne fatalement les jeunes gens vers les travaux de bureau, vers des emplois aléatoires où les attendent souvent des déceptions funestes.

Il suffit que l'instituteur ait à sa disposition une série de modèles bien ordonnée, sache manier les différents outils, soit au courant des principales combinaisons, des assemblages les plus usités, pour qu'il puisse diriger avec profit les travaux manuels de ses élèves.

Il n'est pas nécessaire que le maître soit artiste : s'il possède les principes généraux du travail manuel, s'il connaît le nom et l'emploi des différents outils, s'il sait confectionner lui-même un certain nombre d'objets, il peut marcher hardiment de l'avant.

L'instituteur démontre les principes du dessin sans être un dessinateur de premier ordre; il apprend l'histoire naturelle sans en avoir une connaissance étendue; il enseigne la géographie sans posséder la science d'un Malte-Brun ou d'un Elisée Reclus; il fait apprendre l'histoire sans être un historien comme Thiers ou Henri Martin.

Malgré le peu d'étendue de ses connaissances spéciales un maître habile et dévoué peut, grâce à une méthode sûre, donner ses leçons avec le plus grand profit et réussir mieux qu'un spécialiste distingué dont les idées nombreuses et variées, souvent contradictoires, sont difficilement mises à la portée de jeunes intelligences.

Il en est de même du travail manuel : des ouvriers, artistes dans leur métier, seraient de médiocres profes-

seurs à l'école primaire et ne parviendraient pas à démontrer d'une manière assez nette, assez précise et assez patiente, les opérations élémentaires de ces manipulations. Ils n'éprouveraient pour cet enseignement rudimentaire qu'un attrait fort limité.

Les instituteurs, au contraire, s'en occupent avec plaisir et généralement avec succès.

Cinq ou six semaines d'étude pratique les mettraient à même d'enseigner le travail manuel dans des conditions satisfaisantes. Nous en voyons les preuves dans les pays voisins, où, après un cours de quarante jours, les instituteurs se mettent à l'ouvrage sans hésitation.

Les instituteurs manquent du temps nécessaire pour enseigner le travail manuel. — Les programmes sont tellement chargés qu'il semble impossible de distraire, des trente heures de classes réglementaires de la semaine, les trois à quatre heures destinées au travail manuel; mais, lorsqu'on se rappelle que ces occupations corporelles ont la vertu de reposer des études théoriques, qu'elles peuvent servir à les compléter, qu'elles offrent l'occasion d'appliquer les principes du dessin, qu'elles renouvellent les forces du cerveau diminuées par le travail intellectuel, on ne tarde pas à reconnaître que c'est un temps bien employé. Nous n'hésitons pas à déclarer d'ailleurs que les programmes sont en effet trop chargés, que bien des études sont faites superficiellement et en vue d'un examen seulement, lorsqu'elles devraient être faites en vue de l'avenir. Nous ne prétendons pas que les programmes contiennent trop de matières d'enseignement : elles sont toutes nécessaires; mais nous souhaitons que le cercle dans lequel l'instituteur doit se mouvoir, pour chaque matière, soit nettement indiqué et ne puisse pas être dépassé ni dans l'enseignement, ni dans les examens. Pour satisfaire les exigences d'une commission d'examen qui dépasse trop facilement les limites tracées, l'instituteur est obligé de fatiguer l'in-

telligence de l'enfant, de forcer son cerveau. Les conséquences de ce surmenage, de cette instruction donnée en serre chaude, sont désastreuses pour le développement physique et moral. Ceux qui sont chargés de placer les jalons d'un programme feraient bien de se placer en face de ce dicton bien connu : « Peu et bien, c'est beaucoup; beaucoup et mal c'est peu »; et se rappeler ces paroles de Michelet : « La quantité de travail y fait bien moins qu'on ne croit, les enfants n'en prennent jamais qu'un peu tous les jours; c'est comme un vase dont l'entrée est étroite; versez peu, versez beaucoup, il n'y entrera jamais beaucoup à la fois. » Cette pensée de Smiles, l'auteur de *Self-Help* : « Un peu de science exacte et de bon aloi est, au point de vue pratique, une chose mille fois plus précieuse que les connaissances superficielles les plus étendues, mérite également d'être méditée. »

Le cerveau de l'enfant est soumis à des lois naturelles que l'on ne saurait enfreindre impunément. Comme tous les autres organes du corps, il est sujet à la fatigue après une certaine somme d'efforts. Dépasser cette limite, continuer le travail malgré la lassitude, c'est imposer une tâche, qui, non seulement, ne profite plus, mais peut compromettre sérieusement la santé.

D'un autre côté, l'intelligence de l'enfant, comme le dit Michelet, ne peut s'approprier, dans un temps donné, qu'une dose déterminée de connaissances; vouloir forcer cette loi d'assimilation, en présentant à la mémoire et au jugement des notions trop nombreuses et trop étendues, c'est encore soumettre le cerveau à une fatigue stérile et nuisible.

Ce serait donc une grande erreur de croire que les progrès soient en proportion directe de la longueur des leçons et de la quantité de connaissances présentées à l'enfant. Pour que des progrès sérieux soient réalisés, il faut que le maître proportionne la durée du travail à la force intellectuelle de l'enfant, accorde au cerveau le repos nécessaire, adapte, en un mot, son enseignement à la capacité de l'élève.

Le travail manuel repose le cerveau fatigué par des études exclusivement intellectuelles. Les leçons de technologie, véritables leçons de choses qui doivent l'accompagner, donnent aux enfants des idées nettes, claires, précises, et leur inspirent le désir d'étendre les connaissances acquises.

Ces occupations corporelles sont aussi nécessaires à l'enfant pour donner une nouvelle vigueur à son intelligence, que le sommeil est indispensable pour réparer les forces physiques.

Un essai comparatif a été fait dans un établissement d'instruction d'un pays voisin, et les résultats prouvent de quelles circonstances dépendent les progrès.

« Les élèves d'une école anglaise ont été partagés en deux groupes : les premiers, troisièmes, cinquièmes, etc., de chaque classe ont formé le premier groupe; le second se composait des élèves classés deuxièmes, quatrièmes, sixièmes, etc. Les élèves de la première catégorie ont continué à travailler selon les heures habituelles; ceux de la deuxième n'ont été occupés que pendant la moitié du temps, l'autre moitié étant réservée aux récréations libres et aux exercices gymnastiques. A la fin de l'année, on a fait concourir tous les élèves de l'école et les plus beaux résultats ont été emportés par les élèves de la seconde série, tant au point de vue physique qu'intellectuel! Est-ce assez éloquent (1)? »

ATELIERS

Les ateliers destinés au travail du carton, du bois, du fer et des matières à modeler, nous semblent seuls admissibles à l'école primaire. Encore cette quadruple

(1) *Le Progrès*. Bruxelles. Journal d'éducation populaire.

installation ne saurait-elle être réalisée au profit de toutes les écoles : l'organisation, les ressources et les besoins étant fort différents dans les établissements scolaires situés soit à la campagne, soit au milieu des centres populeux.

Laissant à d'autres le soin de décrire des installations grandioses et compliquées, dont le moindre inconvénient est de nécessiter des frais, souvent au-dessus des ressources budgétaires, nous nous contenterons de parler d'ateliers plus simples, moins dispendieux, auxquels l'expérience de l'instituteur et la sollicitude des municipalités ne manqueront pas de donner toute l'extension possible.

Ce qu'il y a de plus urgent dans le moment actuel, c'est d'éveiller les initiatives, de soutenir et de guider les efforts, d'engager les autorités locales à profiter des emplacements disponibles pour créer des ateliers et doter le moindre village d'une installation suffisante.

Pour contribuer à ce résultat, nous allons exposer sommairement les genres d'ateliers nécessaires selon le milieu où se trouve placée l'école, et selon l'importance numérique des classes. Nous mentionnerons les conditions qu'ils doivent remplir au point de vue de la situation, de la forme, de la surface et de l'éclairage.

ÉCOLES RURALES

Les écoles rurales contenant une ou deux classes doivent se borner, à notre avis, au cartonnage pour les élèves du cours élémentaire, et au travail du bois pour ceux des cours moyen et supérieur. On y joindra, également le modelage.

Ecoles rurales à un seul maître. — Cartonnage pour les élèves du cours élémentaire; travail du bois pour

ceux qui suivent le programme des cours moyen et supérieur.

Les leçons de cartonnage, pour les élèves les plus jeunes, pourraient avoir lieu dans la salle de classe même, pendant que les élèves plus avancés se trouveraient occupés à quelque devoir d'application. Cette disposition permettrait à l'instituteur de surveiller toute la classe.

Mais cette combinaison, possible pour le cartonnage, serait impraticable pour les manipulations du bois qui nécessitent un atelier et des établis spéciaux.

Il est donc indispensable qu'une salle particulière soit consacrée au travail manuel. Ce local sera partagé en deux parties : l'une destinée à recevoir les tables nécessaires au découpage et au collage du carton, l'autre réservée aux établis et au tour.

Le temps consacré aux opérations manuelles pouvant être moindre pour les élèves du cours élémentaire que pour ceux des autres cours, il sera facile d'occuper les enfants les plus jeunes aux tables du cartonnage, pendant que leurs camarades plus avancés travailleront à l'établi. On leur donnera une tâche quelconque, dessin, écriture, devoir, etc.

Ecoles rurales à plusieurs maîtres. — Le travail manuel à l'école rurale comprenant plusieurs classes, est très facile à installer.

Le cartonnage pour les élèves du cours élémentaire peut être fait dans les classes mêmes.

Pour le travail du bois, il faut un atelier pouvant occuper quarante élèves. Cette pièce aura la forme d'un rectangle de 5 mètres de largeur sur 12 mètres de longueur, lorsqu'on voudra y placer neuf établis, le tour, le billot et la meule d'un côté, et dix établis de l'autre. Le plancher affectera la forme d'un carré de 7^m,80 de côté lorsqu'on aura l'intention d'y placer six rangées de trois établis.

ÉCOLES URBAINES

Le travail manuel dans les écoles urbaines comprendra le cartonnage, le travail du bois et le travail du fer.

Cartonnage. — Le cartonnage peut être fait, pour les élèves du cours élémentaire, dans les salles de classes ordinaires.

Travail du bois. — Pour le travail du bois, deux combinaisons peuvent être admises. La première consiste à créer un atelier où tous les élèves d'une même classe sont occupés simultanément au travail du bois. La seconde combinaison comprend un atelier mixte, dont une partie est consacrée au travail du bois et la partie restante au travail du fer. On ne séparera les établis des étaux que par une cloison de 1^m,10 de hauteur, afin de faciliter la surveillance et la direction du travail.

Travail du fer. — On a vu plus haut qu'il existe deux combinaisons : 1^o atelier mixte pour le travail du fer et du bois; 2^o atelier exclusivement réservé aux manipulations du fer; étaux, forge et enclume. La forge et l'enclume se trouveront au fond de la salle et dans la partie la plus obscure; les étaux seront placés de manière à se trouver exposés au jour le plus favorable.

REMARQUES SUR L'INSTALLATION POUR LE CARTONNAGE ET LE MODELAGE

La meilleure installation pour le cartonnage et le modelage ne saurait être réalisée que dans une salle spéciale assez grande pour recevoir le mobilier nécessaire. Mais à défaut de local disponible, les manipulations de ces deux branches d'enseignement peuvent avoir lieu dans la salle de classe même, en adaptant

aux tables scolaires des planches mobiles, ou si la place le permet, en posant le long du mur, au moyen de fortes charnières, des tablettes disposées horizontalement, pendant les leçons, et ramenées contre les parois de la salle après les exercices.

Le travail du cartonnage et du modelage ne produisant aucune opération bruyante, l'atelier destiné à ces manipulations pourra se trouver à proximité d'une salle de classe sans gêner les autres leçons de l'enseignement.

DIMENSIONS

Atelier mixte. — Cartonnage, 20 élèves et travail du bois, 20 élèves. — La salle aura une largeur de 5 mètres et une longueur de 10 mètres, dont 4 attribués à l'emplacement de deux tables de 3 mètres sur 1^m,20 destinées l'une au découpage du carton, l'autre au collage. — Les 6 mètres restants sont réservés à la double rangée d'établis à deux places.

Travail du bois, 40 élèves. — La salle aura une largeur de 5 mètres, et une longueur de 12 mètres.

Travail du fer, 40 élèves. — Mêmes dimensions que pour le travail du bois.

Travail du bois, 20 élèves, et du fer, 20 élèves. — Mêmes dimensions que plus haut.

DISPOSITIONS GÉNÉRALES

La grande paroi opposée à la partie éclairée recevra une série de cases égale au nombre des élèves prenant part aux travaux. Ces cases sont destinées à recevoir le travail déjà commencé, la blouse ou le tablier soigneusement pliés et le cahier spécial sur lequel les élèves tracent préalablement le dessin de l'objet qu'ils doivent

fabriquer, ainsi que les différentes indications concernant la date de la confection, le temps employé, la matière première, les dimensions, la surface, le volume, la capacité des objets achevés.

Les outils seront disposés le long des murs dans le même ordre pour chaque établi ou pour chaque étau. Quelques-uns trouveront leur place à l'établi ou à l'étau même.

Une pièce tenant à l'atelier est nécessaire pour y renfermer d'un côté la matière première destinée au travail, et de l'autre les modèles qui doivent être copiés.

SITUATION

La situation la plus avantageuse pour le travail du bois et du fer se trouve au rez-de-chaussée. Une porte donnant à l'extérieur favorisera l'enlèvement des copeaux et des ordures.

Le bois et le fer, nécessitant des opérations bruyantes, il est nécessaire d'éloigner des salles de classes l'atelier destiné au travail de ces matières.

SURFACE

Il est important que la surface réservée à chaque établi à deux places soit au moins de 3 mètres carrés. Le tour et l'emplacement pour le billot et la meule compteront pour deux établis.

ÉCLAIRAGE

Pour que l'atelier se trouve suffisamment éclairé, il faut que les baies donnant la lumière occupent une surface d'environ un cinquième ou un quart de la surface totale du plancher. Lorsque celui-ci compte 60 mètres carrés, les fenêtres présenteront elles-mêmes une surface totale de 12 ou 15 mètres. Il est désirable que la

lumière pénétre dans la salle de trois côtés ou de deux aux moins.

Le tour sera placé à une extrémité directement éclairée.

Les fenêtres auront une hauteur moyenne de 2 mètres sur 1 mètre ou 1^m,15 de largeur vitrée. Pour augmenter le jour, la ligne d'ébrasement sera assez prononcée.

Les établis ayant une hauteur moyenne de 1 mètre ou 1^m,05, les fenêtres partiront du sol à 1^m,10. Cette disposition empêchera les jeunes ouvriers de pousser les instruments dans la partie vitrée.

Quant à la partie supérieure, elle ne se trouvera qu'à 0^m,30 du plafond.

Quoique les murs puissent être blanchis ou couverts d'une autre peinture claire, il serait désirable qu'on les couvrit de planches munies de chanfreins et assemblées au moyen de rainures et de languettes. Ce revêtement verni favorise la propreté et empêche les dégradations. Nous avons vu un grand nombre d'ateliers disposés de cette manière : ils présentent l'aspect le plus agréable et le plus coquet.

CHAUFFAGE

Le chauffage de l'atelier se fait le mieux au moyen d'un poêle en fer et en terre cuite, permettant de préparer en même temps la colle forte.

ÉTAT ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT MANUEL DANS LES PAYS ÉTRANGERS

Finlande (1).

La Finlande est le premier pays qui ait inscrit, dans sa loi sur l'instruction publique, le travail manuel comme une branche obligatoire du programme de l'enseignement primaire. Cette loi, due aux efforts du réformateur des écoles finlandaises, Uno Cygnäus, fut promulguée en 1866, et reçut, dès lors, son application dans les écoles normales du pays, principalement dans celle de Jyväskylä que dirigeait l'éminent pédagogue. Les élèves-maîtres étaient exercés à des opérations de menuiserie, de sculpture sur bois, de vannerie, ainsi qu'au travail du fer et de la forge. M. Salomon, directeur de l'école normale de Nääs, qui avait pour Uno Cygnäus une estime toute particulière, nous apprend que l'éducateur finlandais s'était inspiré des idées de Pestalozzi, de Frœbel et de Diesterweg, et qu'il avait compris tout le parti que l'on pouvait tirer des travaux corporels au point de vue de l'éducation générale. Ces occupations devaient, d'après lui, produire les résultats suivants : donner une connaissance plus intime de la forme, inspirer le sentiment du beau, augmenter la somme des notions déjà acquises, donner de la précision aux idées, favoriser la santé, développer l'adresse manuelle, inspirer de l'estime pour le travail et le travailleur, diriger la volonté et donner des habitudes d'attention, d'exactitude et de persévérance.

L'éminent pédagogue pensait, avec raison, que l'éducation intellectuelle et morale ne peut subir aucune interruption pendant le temps de la scolarité, sous peine de

(1) Les renseignements contenus dans les différentes notices suivantes ont été communiqués à l'auteur de cette étude dans le courant du mois de juin 1888.

paralyser les dispositions naturelles de l'enfant et de rendre tout effort ultérieur inefficace.

Pour arriver au résultat désiré, Uno Cygnäus estimait qu'il n'est pas nécessaire d'atteindre un haut degré d'habileté dans les divers genres de travaux, et de pouvoir vaincre toutes les difficultés techniques d'un métier; il se fit, selon lui, que les élèves puissent exécuter avec goût, propreté et précision des travaux proportionnés à leur âge et à leur degré d'habileté. Le pédagogue finlandais insiste sur la nécessité de ne pas confier la direction de ces travaux à des artisans sans culture pédagogique, si l'on ne veut pas compromettre l'œuvre de l'éducation tout entière. Le travail d'atelier doit occuper le même rang que les autres matières du programme et être enseigné par des personnes préparées à leur tâche d'éducateurs, c'est-à-dire *par les instituteurs eux-mêmes*.

En 1857, le Sénat finlandais chargea Cygnäus d'une mission importante : celle de visiter les établissements scolaires de différents pays. Il parcourut la Suède, le Danemark, l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, afin de recueillir dans son voyage des observations pouvant servir à la réorganisation des écoles de son pays. Il cherchait à s'instruire dans les comités intimes où, à son tour, il intéressait ses auditeurs à ses théories pédagogiques par son thème favori : le travail manuel scolaire comme moyen d'éducation.

Les écoles finlandaises doivent à Cygnäus l'organisation remarquable qui les distingue. Après la fondation de l'école normale de Jyväskylä, dont nous avons déjà parlé et où il mit en pratique des idées nouvelles, la fréquentation des mêmes cours par les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses, il en créa d'autres à Ekenas en 1871; à Nykarleky, en 1873; à Sordavala, en 1881. Tous ces établissements formèrent des instituteurs dignes de leur maître.

Suède

Il y a près d'un siècle, un Suédois passionné pour les exercices du corps, et très habile en escrime, opéra dans le domaine de la gymnastique une révolution qui attira l'attention de tout le pays. C'était Pierre-Henri Ling, né à Ljunga, dans la province de Smoland. Soldat, professeur ou poète, il ne songeait qu'à la régénération du peuple scandinave par une gymnastique basée sur les principes de l'anatomie, de la physiologie et de l'éducation. Cette méthode rationnelle n'a pas peu contribué à donner à la race suédoise des qualités d'énergie et de vigueur remarquables.

Ce que Ling a fait, à cette époque, pour l'enseignement de la gymnastique, un autre de ses compatriotes l'a tenté, de nos jours, pour l'enseignement du travail manuel. Cette question, qui touche à des intérêts sociaux considérables, ne peut être agitée sans que le nom de M. Otto Salomon et celui de son bel établissement soient prononcés.

L'école normale de Naäs jouit d'une réputation universelle. L'Allemagne, l'Angleterre, l'Autriche, la Belgique, le Danemark, la Finlande, la Hollande, l'Italie, la Norvège, la Russie, la Suisse et les États-Unis d'Amérique y ont envoyé des missions. La France, grâce aux indications de M. Salicis, a été une des premières à prendre cette mesure. Dès 1882, le ministre de l'Instruction publique, M. J. Ferry, y a délégué trois instituteurs qui ont été unanimes à proclamer, dans leur rapport, l'efficacité de la méthode. L'esprit pédagogique qui l'anime, l'influence éducative qu'elle exerce, sa liaison intime avec l'enseignement général, constituent en sa faveur une supériorité réelle.

La méthode de Naäs comprend des modèles qui forment un tout complet et représentent, chacun, un objet simple et d'une utilité pratique. La confection de ces modèles exige l'emploi d'un nombre varié d'outils, deve-

loppe la dextérité de la main, exerce l'œil, met l'enfant au courant des principales opérations et l'initie aux assemblages les plus usités. Elle n'a nullement pour but de faire apprendre un métier, mais de préparer l'élève à tous les métiers, de le former pour l'industrie de la vie.

M. Salomon ne prétend pas avoir inventé les principes de la méthode qui ont amené tant de visiteurs à Nääs. Aussi modeste que savant, il attribue une très grande part de son mérite à Uno Cygnäus, l'éminent pédagogue que la Finlande vient de perdre et qu'il appelait son maître. Il était allé s'inspirer auprès de lui avant d'entreprendre son œuvre.

L'école normale privée de Nääs doit son existence à la libéralité de M. Abrahamson, un de ces hommes rares qui consacrent une grande partie de leur fortune à l'amélioration morale et matérielle des classes populaires (1). Son digne neveu, M. Salomon, met au service de ces idées philanthropiques des connaissances spéciales et une science profonde.

Nous avons donné quelques détails sur l'école de Nääs, parce qu'elle exerce une influence considérable sur l'enseignement manuel en Suède. Les écoles de ce pays, à peu d'exceptions près, suivent la méthode du célèbre établissement.

Les leçons de travail manuel sont données directement par les instituteurs. Provisoirement, on emploie, dans certaines circonstances, des professeurs possédant, outre l'habileté technique, le fond des connaissances générales et de pédagogie nécessaires. On rencontre cette exception dans de grands centres où les instituteurs n'ont pas encore acquis l'habileté indispensable; dans ce cas les professeurs spéciaux sont munis de diplômes constatant leurs aptitudes diverses.

Il ne faut pas croire pourtant que toutes les écoles suivent servilement la méthode de Nääs. Si la plupart

(1) Voir le Rapport intéressant de MM. Sluys et Van Kalken, de Bruxelles, p. 21 et suiv.

des instituteurs sont séduits par les effets éducatifs de cette dernière, et modifient celles qu'ils avaient adoptée, d'autres, pour des raisons diverses : besoins locaux, genre particulier d'enseignement, nature spéciale de l'établissement, opinion divergente au sujet du but à atteindre, s'en éloignent plus ou moins.

L'école dont le système diffère le plus de celui de Nääs se trouve à Gothenbourg, où le travail manuel est enseigné exclusivement par des ouvriers spécialistes, par des contre-maîtres, sans aucun contrôle de la part des instituteurs, sinon au point de vue de la discipline générale. On y enseigne la menuiserie, la sculpture et le tour sur bois, la serrurerie, la forge, la vannerie, la peinture en bâtiment, la reliure, le découpage à la scie, etc. Les enfants fabriquent des objets destinés au commerce et reçoivent une certaine partie du bénéfice réalisé. L'établissement possède, dans le centre de la ville, un magasin pour la vente des articles fabriqués. Il est important d'ajouter qu'un grand nombre de ces ustensiles ne sont livrés au commerce que lorsque les ouvriers leur ont donné le fini nécessaire.

Cette école est, d'après les dernières nouvelles, en voie de transformation complète et cherche à baser son enseignement sur des principes pédagogiques, grâce aux efforts de M. Leffler, l'inspecteur du travail manuel des écoles de Gothenbourg.

Dans la même ville, port commercial important, existe, depuis 1882, une école — *Praktiska Arbetskola* — dirigée par M^{lle} Eva Rodhe, éducatrice dont nous avons pu apprécier le caractère élevé et la science pédagogique. Le programme est tracé de manière que les leçons théoriques puissent alterner avec les exercices physiques. Un cours de travail de bois, de *slöjd*, a été créé, non seulement pour les élèves les plus avancés — garçons et filles — de l'établissement, mais pour les enfants des deux sexes des autres écoles qui paient une rétribution spéciale. Le travail manuel est enseigné par une collaboratrice dévouée, M^{lle} Maya Nyman, qui a suivi en 1882 le cours

de Nääs et dont le courage et l'habileté faisaient notre admiration.

A Stockholm, l'enseignement du travail manuel est confié, depuis 1882, dans la plupart des écoles populaires, à des instituteurs qui avaient suivi les cours temporaires de Nääs. Les principes pédagogiques de la méthode sont appliqués rigoureusement : chaque élève est propriétaire de l'objet qu'il a confectionné d'une manière irréprochable. En cas d'exécution défectueuse le résultat est anéanti. Les instituteurs de Stockholm sont bien secondés par M. Berg, l'inspecteur du travail manuel, homme distingué, qui a suivi les cours de Nääs et dont les connaissances techniques générales s'unissent à une science pédagogique indiscutable.

M. Meijerberg, l'éminent inspecteur des écoles de Stockholm, qui a pris sa retraite, il y a quelques mois, a beaucoup contribué à lier intimement le travail manuel éducatif à l'enseignement général, et à donner au modelage et au dessin la place qui leur conviennent.

Il existe dans la capitale suédoise un établissement, qui, au point de vue du travail manuel, mérite une mention particulière, c'est : *l'École pratique de travail manuel pour l'enfance et la jeunesse* de M. Palmgren dont l'enseignement est commun aux deux sexes et qui recrute ses élèves dans la classe aisée. Les modèles reproduisent généralement en creux des dessins géométriques et des motifs des anciens styles scandinaves. Les occupations fræbelliennes qui y sont en usage, pour les plus jeunes enfants, sont bien compris et bien gradués.

La place nous fait défaut pour citer les écoles les plus importantes au point de vue des opérations manuelles, ou le nom de tous les hommes qui ont employé leur talent et leur savoir à l'extension du slöjd éducatif. Nous nous contenterons de rappeler les efforts persévérants de l'ingénieur Albert Ramström, du sculpteur Charles Ahlborn et du comte Eric Sparre, gouverneur du län d'Elfsborg.

Quoique le slöjd ne soit pas obligatoire, il est enseigné

dans près de mille écoles. Les subventions accordées par le gouvernement suédois et les sommes recueillies par de nombreuses sociétés économiques soutiennent les installations existantes, et permettent d'en créer de nouvelles tous les jours. Lorsque nous ajouterons que le slöjd est pratiqué à l'université d'Upsal et à celle de Lund; dans plusieurs collèges publics et privés ainsi que dans trois écoles normales, on pourra se faire une idée de la faveur dont jouit le nouvel enseignement dans ce pays où les hommes complètement illettrés n'atteignent pas la proportion de 1 pour 100.

Norvège.

Les écoles de la Norvège, comme celles de la Suède, ont profité du voisinage de la Finlande où Cygnäus avait donné une vive impulsion à l'enseignement primaire. Dès le 16 mai 1860, un règlement scolaire avait permis aux conseils communaux d'installer des classes de travaux manuels pour les filles et les garçons. Les premières écoles de travail manuel établies furent celle de Drammen, fondée par M. Th. Ode; celle de Vang, en Hedemarken, qui dut son existence aux efforts du docteur Greve, et l'établissement de Tromsø, organisé par la Société de la mission intérieure. L'institution de Drammen tient le premier rang parmi les écoles de ce genre. On y a organisé un cours pour les professeurs de slöjd.

De 1872 à 1875, on a installé en Norvège plusieurs autres ateliers scolaires, dont le plus important est celui de la Société de travail manuel de Fredrikshald, dirigé par M. H. K. Kjennerud, un des champions les plus ardents du slöjd. On y enseigne la menuiserie, la sculpture sur bois et le tournage.

La Norvège compte actuellement une centaine d'ateliers de travail manuel; il en existe six à Christiania. La plupart sont basés sur des principes pédagogiques

et se trouvent liés à l'école primaire. De ce nombre sont les installations de Fredrikshald et des environs.

Le Nordre Land possède plusieurs écoles ambulantes de slöjd. Le maître séjourne environ un mois dans chacune d'elles et facilite ainsi aux jeunes gens leur entrée dans l'école de Skiaker, fondation due à la générosité de M. Osten Haug. Une école analogue a été établie dans le Sondre Land par le même philanthrope.

En Norvège, la plupart des ateliers scolaires ont été créés par l'initiative des particuliers et celle de diverses sociétés. A Gredsvig (importante scierie près de Fredrikstad), le travail manuel scolaire est intimement lié aux autres exercices de l'école. Il en est de même à Fredrikstad où l'atelier est installé d'après la méthode de Nääs.

En 1880, le gouvernement norvégien proposa d'augmenter d'une année le temps d'école normale, afin de pouvoir ajouter au programme l'enseignement du slöjd; mais la Chambre norvégienne n'approuva pas ce projet. On accorda, toutefois, 800 couronnes à quelques écoles normales pour favoriser les essais, ainsi que 2000 couronnes à l'établissement de Drammen, sous la réserve que ce dernier préparerait des professeurs de travail manuel; 2500 couronnes servirent, en outre, à créer des bourses pour les futurs maîtres de slöjd. Le Storting de 1881 vota 3000 couronnes destinées à l'installation du nouvel enseignement dans six écoles normales. La Chambre y ajouta 5000 couronnes pour diverses écoles primaires déjà munies d'un atelier. Le chiffre des subventions a été considérablement augmenté ces dernières années, et a permis de créer un grand nombre de nouvelles installations.

Aujourd'hui toutes les écoles normales, plusieurs collèges et un grand nombre d'écoles primaires ont inscrit le nouvel enseignement dans leur programme.

Les modèles ne représentent que des objets utiles, et les leçons de slöjd ne sont données que par des instituteurs préparés dans des cours spéciaux.

Il n'est pas inutile d'ajouter que le côté pédagogique gagne toujours du terrain, et que le moment n'est peut-être pas éloigné où la Norvège aura atteint sa voisine, placée sous le même sceptre, mais soumise à des lois différentes. Le ministre des cultes et de l'instruction publique est un partisan déclaré du travail manuel scolaire.

Tous les ans, un certain nombre d'instituteurs sont envoyés à Nääs pour y suivre les cours temporaires dirigés par M. Salomon.

Danemark.

Depuis 1807, la *Société technique* de Copenhague avait établi des écoles du soir où les élèves recevaient, outre une instruction primaire complémentaire, des leçons pratiques fort utiles dans la vie; mais le véritable créateur du travail manuel scolaire, dans le Danemark, fut M. Clauson-Kaas, ancien officier de cavalerie. Après avoir quitté l'armée, M. Clauson-Kaas se voua à l'enseignement, et obtint, en 1866, l'autorisation d'enseigner le travail manuel aux élèves des écoles primaires. « Des locaux furent mis à sa disposition et avec l'aide de quelques sous-maîtres il créa un enseignement pratique qui fut suivi à la fois par des enfants d'âge scolaire et par des adultes. Cet enseignement consistait dans l'apprentissage d'un certain nombre de métiers faciles : vannerie, broserie, marqueterie, sculpture sur bois, reliure, tressage de la paille, découpage du bois, etc. Dans le but de donner plus d'extension à son entreprise et de répandre dans tout le Danemark son système de travail, M. Clauson-Kaas s'associa avec l'instituteur Rom, et fonda, en 1870, de concert avec son associé, deux organes mensuels: *Nordisk Husflids Tidende* et *Husflids Meddelelser*. Ces publications et des conférences publiques réussirent à créer, en 1873, une association qui prit le nom de *Société danoise de l'industrie domestique*

(Dansk Husflidsselskab). Des cours à l'usage des instituteurs et des institutrices furent ouverts, et le gouvernement accorda, à cet effet, une subvention de 2500 couronnes : dans ces cours, qui duraient six semaines, on enseignait la pratique des divers métiers énumérés plus haut ainsi que des ouvrages plus spécialement appropriés aux jeunes filles. » (*Dict. péd.*)

D'après un rapport d'une délégation prussienne qui a visité le Danemark en 1880, la société possédait à ce moment un établissement fréquenté par 72 élèves, et il existait, en outre, dans les provinces, quelques écoles entretenues et subventionnées par elle. L'administration gardait une attitude expectante, tout en favorisant les tentatives sérieuses. Elle mettait, annuellement, 5 000 couronnes à la disposition de l'association, et accordait, en particulier, une subvention personnelle de 2 500 couronnes à M. Clauson-Kaas. Les travaux que la Commission avait vu exécuter ne lui semblaient pas remarquables au point de vue du choix et de la qualité : ils consistaient, presque exclusivement, dans la confection de petits ouvrages en bois sculpté ou découpé à la scie. Ce n'est qu'exceptionnellement à Copenhague et à Silkeborg, qu'on était allé au delà et que des maîtres au courant avaient essayé d'un enseignement industriel proprement dit. En somme, M. Clauson-Kaas eut le mérite d'éveiller l'attention sur la nécessité du travail manuel scolaire. Sa méthode, après avoir subi plusieurs modifications, parvint, jusqu'à un certain point, à donner satisfaction aux exigences pédagogiques, et on peut la voir appliquée avec succès dans des écoles du Danemark et des pays voisins ; il faut ajouter qu'elles sont relativement peu nombreuses.

La loi, publiée en 1814, forme encore aujourd'hui la base de la législation scolaire danoise. Un de ses paragraphes nous apprend que, dans les petites villes, tous les enfants des écoles communales doivent être encouragés à participer à l'enseignement et à fréquenter des écoles spécialement établies pour le travail manuel. Ces

ordonnances étaient obligatoires pour tous ceux dont l'instruction était gratuite. Les écoles de Copenhague, toutes gratuites, se trouvaient dans ce cas ; mais cet article de la loi n'a jamais été appliqué d'une manière rigoureuse.

L'Etat favorise l'expansion du sløjd en accordant des subventions qui augmentent d'année en année : elles étaient de 6 000 couronnes en 1836 ; de 10 000 en 1887 ; elles sont de 12 000 pour l'année 1888.

Ce résultat est dû, surtout, aux efforts d'une association nouvelle, *Dansk Sløjdforening*, fondée en 1886, par l'initiative de M. Mikkelsen. La Société a pour but de faire servir le sløjd à l'œuvre de l'éducation. Elle soutient les écoles qui enseignent le travail manuel, et encourage les instituteurs qui veulent acquérir une instruction méthodique.

L'enseignement et la méthode pédagogique du sløjd sont l'objet d'un soin particulier à l'école de M. A. Mikkelsen, à Copenhague, où un certain nombre d'instituteurs se mettent tous les ans au courant des manipulations techniques. D'autres vont étudier le système de Nääs, et le mettent en pratique dans leur école. A Askov, dans le Jutland, se trouve une école de travail manuel dirigée par M. Meldgaard, installée exclusivement d'après le système de Nääs. Les villes de Tisted, Horsens et Svendborg ont des écoles spéciales de travail. Il existe de plus six collèges, sept écoles réales, quatre écoles primaires particulières, deux écoles préparatoires, une école de village, deux écoles enfantines, un établissement de travail pour les enfants, une haute école populaire pour les hommes, une école du même genre pour les femmes et deux écoles destinées aux idiots, où le travail manuel est enseigné.

L'école de M. Mikkelsen a donné pendant l'hiver 1887-1888 l'enseignement manuel à 150 adultes et à 250 enfants. L'établissement de M. Meldgaard a formé environ 120 adultes et enfants.

Le travail du bois est pratiqué presque dans toutes les écoles; il n'y a d'exception que pour quelques classes préparatoires où l'on manipule l'argile. L'enseignement a pour but de confectionner des objets complets et usuels; il est donné presque partout par des instituteurs. Dans les cas très rares où des ouvriers sont employés, ceux-ci reçoivent, préalablement, une instruction technique et pédagogique spéciale.

Allemagne

Nous devons à la complaisance d'un de nos collègues du cours de Nääs, M. Gärtig, professeur au Realgymnasium de Posen et directeur de l'*Ecole de travail manuel (Handfertigkeitsschule)* de la même ville, des renseignements fort complets sur l'état actuel du nouvel enseignement en Allemagne.

Les résultats de l'Exposition universelle de Vienne en 1873, et l'apparition d'un ouvrage du docteur autrichien Erasmus Schwab : *l'Atelier scolaire comme partie organique de l'école primaire (Die Arbeitsschule als organischer Bestandtheil der Volksschule)*, donnèrent lieu, dans la presse pédagogique d'Allemagne, à des discussions fort intéressantes. Dès 1876, M. Clauson-Kaas, le champion danois du travail manuel scolaire, fut appelé à Berlin pour y faire une conférence. A la suite de cette réunion on constitua une *Société pour l'industrie domestique (Verein für gewerblichen Hausfleiss)*. En 1877 et en 1878, le comité du Verein délégua un instituteur au cours normal de Copenhague pour y étudier la méthode de M. Clauson-Kaas. Un atelier scolaire ouvert à Berlin, en octobre 1878, fut installé d'après ce système, mais ne subsista que six mois. Un cours normal qui avait pour but les mêmes études ne put réunir plus de neuf adhérents. Cette partie de l'Allemagne semblait se désintéresser de la question. Cependant, en 1886, fut fondée, dans la capitale prussienne, une société nouvelle

due à l'initiative de M. de Schenckendorff, conseiller municipal de Görlitz. La société *Berliner Hauptverein für Knabenarbeit* se proposait un but bien déterminé : le développement du travail manuel éducatif. Elle résolut de préparer, avant tout, les instituteurs au nouvel enseignement. Un cours temporaire fut organisé en janvier 1887, sous la direction de M. Gärtig, partisan de la méthode de Nääs. Ce cours réussit à merveille. Quarante instituteurs le suivirent. Actuellement les ateliers scolaires installés au Falkrealgymnasium et au Lessinggymnasium sont en pleine activité. Il existe aussi un certain nombre d'institutions privées, entre autres l'orphelinat berlinois de Rummelsburg, qui ont admis le travail manuel dans leur programme.

L'insuccès de Berlin n'avait pas découragé M. Clauson-Kaas. Il fit d'autres essais à Kiel, à Brunswick, à Leipzig et à Pforzheim. En 1879 et 1880, il organisa à Harbourg et à Osnabrück deux nouvelles conférences qui furent suivies de l'ouverture d'un cours temporaire à Emden, en Hanovre (6 septembre au 16 octobre 1880). Soixante-trois instituteurs travaillèrent sous la direction du pédagogue danois. Cette réunion eut pour résultat de donner un nouvel essor à l'enseignement manuel : MM. Brandt d'Osnabrück, Brons d'Emden, Lammers de Brême et Post de Göttingue s'y intéressèrent particulièrement.

Des ateliers scolaires furent installés à l'orphelinat Saint-Pierre, à Brême; à celui de la province de Hanovre, ainsi que dans les écoles primaires de Brême, Emden, Grözefehn, Görnitz, Moordorf près Aurich, Lingen, Göttingue et Osnabrück. Dans cette dernière ville, on n'adopta que les travaux de menuiserie; partout ailleurs on suivit la méthode de M. Clauson-Kaas. Mais le nombre trop considérable de métiers, et le choix peu judicieux de quelques-uns, ne tardèrent pas à révéler des inconvénients qui amenèrent des simplifications successives : on arriva généralement à se contenter des exercices frœbelliens, du cartonnage, du modelage, de la menuiserie et de la sculpture.

Dans la Frise orientale, à Holte, fut fondée une école spéciale de travail manuel destinée aux jeunes gens de douze à vingt ans. A Sophienhof, a eu lieu, en 1880, un cours pour les instituteurs de la région.

Dans les écoles primaires de Hambourg, Altona, Kiel, et dans d'autres établissements du Slesvig-Holstein ainsi que dans la Frise, le travail manuel acquit une certaine importance.

Le nord, le nord-est et l'est de la Prusse paraissent réfractaires au progrès. A l'exception de Königsberg et Thorn, où l'enseignement manuel existe dans les classes supérieures de l'école primaire, on ne le rencontre que dans quelques localités de peu d'importance. Une mention particulière est due pourtant à une école spéciale de Posen, dont le but unique est de donner des leçons de travail manuel, soit à des élèves libres, soit à des jeunes gens inscrits dans les différents établissements scolaires de la ville.

Cette école fut installée, en 1882, par M. Gärtig qui venait de suivre le cours normal de Nääs en Suède. Au début, elle ne comprenait que 12 places pour 24 élèves; aujourd'hui 32 places sont mises à la disposition de 120 jeunes gens. Environ 600 élèves et 24 instituteurs ont déjà profité de l'enseignement donné dans l'école. La menuiserie et la sculpture y sont enseignées par des instituteurs d'après les principes pédagogiques. La série des modèles présente une gradation raisonnée qui part d'objets très simples pour arriver successivement à des modèles plus difficiles. Le résultat du travail devient la propriété de l'élève. Des objets peuvent être réservés pour l'utilité de l'école. Chaque élève reçoit par semaine deux leçons d'une heure et demie, à l'une des heures suivantes : de 1 heure et demie à 3 heures; de 3 heures à 4 heures et demie; de 4 heures et demie à 6 heures et de 6 heures à 7 heures et demie. L'exposition des travaux exécutés peut être visitée tous les mercredis et les dimanches de 3 heures à 4 heures et demie. Les objets ne sont mis à la disposition des élèves que 6 mois au moins

après leur achèvement. La rémunération trimestrielle est de 5 marcs (6 fr. 25), matières premières, usage des outils et des instruments compris. Les élèves des écoles primaires ne paient que 2 marcs (2 fr. 50). Des cours gratuits sont organisés en faveur d'enfants auxquels s'intéressent la municipalité ou quelque société de bienfaisance; celles-ci prennent à leur charge la rémunération déterminée. Les jeunes gens âgés de 11 ans au moins et porteurs de notes favorables au point de vue de l'application et de la conduite à l'école à laquelle ils appartiennent sont seuls admis. Les certificats sont délivrés par les instituteurs. La rémunération est payée d'avance et l'engagement de prendre part aux exercices, au moins pendant une demi-année, est imposé aux élèves. L'école est soutenue par un comité de patronage où figurent les noms les plus connus de l'Allemagne.

En 1883, le comité de direction organisa un cours normal auquel prirent part 24 instituteurs. Sa durée était de quatre semaines. Le programme comprenait, outre les conférences et les discussions libres, la confection des objets en bois formant la série des modèles destinés aux élèves. Le directeur du cours habitait les maîtres à adresser, pendant le travail même, les questions diverses auxquelles chaque élève est tenu de répondre immédiatement sur la nature de la matière première, sa provenance, les qualités qui la distinguent, son usage habituel, sa valeur intrinsèque ainsi que sur le nom et la forme des outils, sur l'emploi des objets confectionnés, sur le genre de constructions, le mode d'assemblage, le rapport de ces objets aux figures géométriques, etc. Ce cours a produit d'ardents promoteurs du travail manuel éducatif.

En Silésie, on chercha à conjurer les conséquences d'une crise industrielle en établissant dans différentes localités des ateliers scolaires où l'on fabriquait des objets destinés au commerce. La première installation, basée sur le système de M. Clauson-Kaas, fut réalisée à Kobsée sur le système de M. Clauson-Kaas, fut réalisée à Kobsée sur le système de M. Clauson-Kaas, fut réalisée à Kobsée, sous la direction de M. Urban, instituteur qui avait

suivi le cours normal de Copenhague. D'autres écoles furent créées, dans le district de Waldenburg, Ober-Waldenburg, Dörnau, Wüste-Giersdorf, Gottesberg, etc. Le tournage, la sculpture, le découpage à la scie, le cartonnage, la vannerie et la broserie y étaient mis en pratique. M. de Schenckendorff fit de grands efforts pour soustraire l'enseignement manuel à l'influence purement économique, en démontrant la possibilité et la nécessité de s'en servir comme instrument d'éducation. Prêchant d'exemple, il donna une base éducative aux ateliers scolaires de Görlitz. Les instituteurs y enseignent la menuiserie, la sculpture et le cartonnage d'après des principes d'éducation nettement définis.

M. le conseiller de Schenckendorff est un apôtre zélé du nouvel enseignement. C'est lui qui a contribué le plus à multiplier les installations de travail manuel en Allemagne. Toujours à la recherche du progrès, il ne s'épargne aucune peine, aucune démarche, pour étudier, n'importe où, les expériences signalées à l'attention des éducateurs.

On a établi aussi l'enseignement manuel dans les écoles de Breslau, Glogau, Liegnitz et de plusieurs localités de moindre importance.

Dans le royaume de Saxe, où l'on remarque l'installation remarquable de Leipzig et de Dresde, le travail manuel est de plus en plus considéré comme un moyen d'éducation.

Le travail manuel scolaire produit d'excellents résultats à Leipzig, grâce à l'activité du docteur Götze, Oberlehrer au Realgymnasium. M. Götze dirige l'importante école de travail manuel installée dans l'ancien bâtiment de la Tomaschule, prêté gratuitement par le Conseil municipal depuis 1880. L'établissement, exclusivement réservé au nouvel enseignement, compte 283 enfants et 59 adultes, tous hommes d'école. Les diverses manipulations de carton, de bois, de métal, la reliure et le modelage sont guidés par 13 instituteurs et 5 professeurs spéciaux, préparés à cet effet. Ces derniers sont chargés

des adultes. Les frais sont couverts par les subventions du ministère saxon, les subsides de la ville, les revenus d'une fondation philanthropique et par des souscriptions particulières.

Une école normale de travail manuel (Lehrerbildungsanstalt), reliée à l'établissement précédent, mais possédant une existence propre, a été fondée par la société dont il est parlé plus haut (*Deutscher Verein für Knabenarbeit*), et se trouve également placée sous la direction du docteur Götze. Dans le courant de l'année 1887, l'école normale a formé 60 instituteurs pour l'enseignement du travail manuel.

Le docteur Barth dirige, à Leipzig, une institution où le nouvel enseignement est organisé d'une manière remarquable : le travail basé sur des principes pédagogiques s'adresse à des enfants de six à quatorze ans.

La ville de Dresde contient de nombreux établissements scolaires pourvus d'ateliers de travail manuel. A côté de l'institut des jeunes aveugles, de la fondation Ehrlich, de l'institution Schröter, de l'orphelinat municipal, de plusieurs écoles communales et d'autres établissements qui ont inscrit la nouvelle branche d'enseignement dans leur programme, on remarque l'école spéciale de travail manuel fondée par M. Kunath, directeur d'école communale à Dresde, et installée dans un immeuble loué rue du Canal, 23 bis. Contrairement à ce qui existe généralement en Allemagne où l'on n'enseigne le travail manuel qu'aux élèves de onze à quatorze ans, M. Kunath fait bénéficier les enfants des exercices corporels dès l'âge de six ans. Les leçons de cartonnage et de travail du bois sont dirigées par 14 instituteurs. Le nombre d'élèves qui profitent de cet enseignement s'élève à un total de 296, y compris 23 adultes, la plupart instituteurs.

Les résultats de ces divers efforts se manifesteront dans l'avenir ; mais un fait est à constater : c'est que la Saxe tient la première place en Allemagne pour le nombre des ateliers scolaires. On en compte environ soixante en

pleine activité. Une des écoles les plus importantes à ce point de vue, est celle de Zwickau, dirigée par le professeur de dessin Hertel. On y travaille le papier, le carton et le bois. Des cours normaux y ont été organisés dans le but de démontrer, pratiquement, la liaison qui doit exister entre le travail manuel et le dessin. Le gouvernement saxon accorde des subventions aux différentes écoles où le nouvel enseignement existe. Le Landtag y a ajouté pour 1888 la somme de 10 000 marcs (12 500 fr.). Les communes et des sociétés particulières soutiennent de leurs deniers cette œuvre d'éducation.

En Bavière, l'activité et le dévouement de l'inspecteur scolaire Fischer ont fait faire un grand pas au nouvel enseignement. Des ateliers scolaires existent à Würzburg, Aschaffenburg, Nuremberg de même qu'à Augsburg et à Munich.

Dans le duché de Bade, le travail manuel est installé à l'école préparatoire de Gengenbach, au gymnase de Sforzheim, de Fribourg-en-Brigau, ainsi que dans les écoles primaires de cette dernière ville.

Le travail manuel est organisé également à Stuttgart, Darmstadt, Francfort-sur-le-Mein, Rostock, Lubeck, Cassel, Magdebourg, Halle, Erfurt, Gera, Eisenach, Weimar et dans un grand nombre de villes de la Thuringe.

L'Allemagne compte actuellement près de deux cents écoles pourvues d'ateliers de travail manuel. Toutes les écoles normales d'instituteurs de la Saxe, plusieurs écoles normales prussiennes et d'autres appartenant aux petits Etats possèdent également l'installation nécessaire pour le nouvel enseignement.

Une vaste association est constituée dans le but de favoriser le développement du travail manuel des garçons (*Deutscher Verein für Knabenarbeit*). Elle comprend un grand nombre d'hommes de toutes les positions, des municipalités, des sociétés particulières, des corporations, des institutions. Son comité central, élu au Congrès de Stuttgart, le 20 septembre 1886, a nommé comme président M. A. Lammers, rédacteur du *Nord-*

west de Brême, organe très important de l'enseignement du travail manuel.

En résumé, de grands efforts sont faits en Allemagne pour accroître cet enseignement et lui donner les qualités éducatives qu'il doit posséder. A peu d'exceptions près, les travaux sont enseignés par les instituteurs; ceux-ci profitent de ces opérations pour graver dans la mémoire des enfants des notions précises et pour agir sur leur cœur en faisant apprécier le travail des mains et ceux qui l'exécutent. On a vu dans les lignes précédentes que partout on confectionne des objets complets et propres à être utilisés.

Hollande.

Dès 1876, M. Kerdyk fit connaître le système de travail manuel de l'éducateur danois Clauson-Kaas, dans différents articles que publia le *Bode*, organe de la Société *Volksonderwijs*. Cette association envoya en 1879 M. Bouman, directeur de l'école normale d'Amsterdam, en Danemark et en Suède, pour y visiter les écoles de travail manuel. La Société du *Bien public* (*Tot Nut van't Algemeen*) délégua, en 1880, M. Stam, instituteur d'Amsterdam, au cours temporaire d'Emden, dirigé par M. Clauson-Kaas. Un autre instituteur, M. Grøeneveld, de Rotterdam, avait établi le travail manuel dans son école et ouvert un cours normal à l'usage des instituteurs. Ce fut M. Grøeneveld qui tenta les plus grands efforts pour faire concourir le travail manuel à l'œuvre de l'éducation. Il considère ces occupations comme la continuation des exercices frœbelliens et pense qu'elles doivent contribuer, comme ces derniers, au développement intellectuel et physique de l'enfant; mais, dans son programme, il laisse une trop grande part au découpage à la scie. Les initiatives individuelles et les encouragements des différentes sociétés philanthropiques ont donné une certaine extension au nouvel enseignement; mais cet accroissement ne s'est

pas maintenu. Un fâcheux ralentissement règne actuellement dans les différents ateliers scolaires. M. Van Kalken attribue ce malaise à la manière dont le travail manuel est organisé. On travaille beaucoup trop à la scie à découper et l'on confectionne toutes sortes de petits objets qui ne servent que d'ornement et ne présentent aucune utilité pratique. M. Van Kalken a mené, dans l'organe du *Volksonderwijs*, une campagne active contre cette épidémie de la scie circulaire. On admet généralement que les travaux manuels doivent être un auxiliaire de l'éducation; mais la pratique n'est pas conforme à la théorie. M. Stam, instituteur à Amsterdam, qui a pu comparer différentes méthodes en usage, multiple ses efforts pour faire entrer cet enseignement dans une voie plus rationnelle: il gagne bon nombre de partisans.

Des ateliers scolaires existent à Amsterdam, Rotterdam, Dordrecht, Delft, Arnhem, Lochem, Pekela, Baarn, Oostzaan, Zutphen, Schlagen, Schiedam, Sneek, Venedam, Zeist, etc.

Belgique.

L'importance que la question du travail manuel avait acquise dans différentes contrées ne pouvait laisser dans l'indifférence ce pays, petit par son étendue, mais grand par l'énergie de ses habitants. Dès 1878, un discours de M. Janson, à la Ligue de l'enseignement, traduisit les préoccupations qui s'étaient fait jour. En 1879, le gouvernement inscrivit au programme des écoles normales les travaux manuels à l'atelier, comme matière facultative. Le programme de 1881 mit ces exercices au rang des autres branches de l'enseignement, et c'est depuis ce moment, grâce au concours du gouvernement, et grâce surtout, à l'initiative des instituteurs, que la question prit un grand développement. L'école normale de Bruxelles profita aussitôt de l'autorisation ministérielle, et des travaux manuels y furent enseignés par M. Van Kalken, professeur de l'établissement. Celui-ci, pour per-

fectionner la méthode employée, suivit, en 1882, le cours temporaire de M. Clauson-Kaas, à Dresde. Pour lui permettre de compléter cette étude, le ministre de l'Instruction publique, M. P. Van Humbéeck, lui donna mission en août 1883, ainsi qu'à M. Sluys, directeur de l'école normale de Bruxelles, de se rendre à Naäs (Suède), pour y suivre un cours de six semaines. Les deux délégués belges firent un rapport entièrement favorable à l'adoption de la méthode suédoise; ils conseillèrent, toutefois, de modifier certains modèles peu appropriés aux besoins du pays, et d'établir une liaison étroite entre le dessin et la confection des objets. Depuis ce moment le travail du bois est enseigné à l'école normale de Bruxelles, d'après le système de Nääs. Les écoles normales des provinces seront pourvues de la même installation dès le mois d'octobre prochain; on y joindra probablement le modelage: jusqu'à présent le cartonage y est seul mis en pratique.

D'un autre côté, M. Calozet, ancien instituteur qui s'est exclusivement consacré aux travaux manuels scolaires, était parti, dès le mois d'avril 1883, pour étudier les méthodes en usage dans les différents pays. Il s'appliqua, pendant deux ans, à visiter les principales écoles de travail manuel et à participer aux cours temporaires.

Le Congrès des instituteurs à Verviers, en septembre 1884, s'occupa du nouvel enseignement d'une manière spéciale; MM. Van Kalken et Calozet y traitèrent la question avec une réelle compétence.

Mais les mesures qui contribuèrent le plus à l'accroissement du nombre d'ateliers scolaires furent, sans nul doute, les cours temporaires organisés dans le but d'initier les instituteurs aux différentes opérations manuelles. Le premier eut lieu, en 1885, dans la commune de Saint-Gilles, faubourg de Bruxelles, et fut dirigé par M. Van Kalken, aidé par deux ouvriers. Il fut suivi peu après, juin 1885, par celui de Bruxelles, organisé sous la haute direction de M. Sluys. Cent instituteurs s'étaient fait inscrire et l'on ne put en admettre que vingt. Les leçons avaient lieu le mardi, de huit à dix heures du soir,

pour le travail du bois; le mercredi, aux mêmes heures, pour le cartonnage. A la suite de ce cours auquel trente instituteurs avaient pris part en tout, vingt-quatre parmi eux reçurent le diplôme pour l'enseignement du travail manuel. Le travail du bois était dirigé par M. Schuerman, le cartonnage et les occupations frœbelliennes, par M. Calozet (1). — En septembre 1886, deux autres cours temporaires furent organisés par M. Calozet et durèrent dix-huit jours, à raison de dix heures de travail par jour. Professeurs : modelage, M. Stepman; occupations frœbelliennes et cartonnage, M. Calozet; occupations frœbelliennes et bois, MM. Schuerman et Calozet; partie théorique, M. Calozet. — En mai 1887, nouveau cours normal à Laeken, suivi par vingt instituteurs, à raison de sept heures par semaine. Professeurs : dessin, M. Maingie; occupations frœbelliennes, cartonnage, travail du bois, M. Calozet. — Du 29 mars au 15 avril 1887, cours à Bruxelles, de huit heures à midi et de deux heures à cinq heures. Professeur : cartonnage, M. Calozet. — Du 13 au 29 avril 1888, continuation du deuxième cours de Bruxelles. Professeur : M. Calozet. — Du 17 juillet au 27 août, même année, cours à Bruxelles de sept heures du matin à une heure de l'après-midi. Professeur : occupations frœbelliennes, cartonnage et travail du bois, M. Calozet. — Du 29 août au 20 septembre, même année, un cours temporaire fut organisé par le gouvernement à l'école normale de Nivelles; cinquante professeurs d'école normale et instituteurs y prirent part. Les occupations frœbelliennes et le cartonnage étaient enseignés par M. Calozet; le travail du bois par M. Van Swevelt de Saint-Gilles (2); des conférences étaient faites par MM. Van Kalken et Calozet. Pendant les vacances prochaines, du 30 août au 29 septembre, les mêmes membres de l'enseignement suivront

(1) M. Th. Calozet est l'auteur d'une série de modèles pour le cartonnage scolaire et d'une méthodologie du cartonnage fort estimées.

(2) M. Van Swevelt est l'auteur d'une bonne série de 100 modèles pour le travail du bois.

un cours complémentaire, à la suite duquel des diplômes seront délivrés. — En octobre 1887 a été organisé, à Molenbeek, un cours temporaire pour vingt-six instituteurs. Professeur : M. Calozet.

Après ces différents cours de travail, des diplômes généraux ou spéciaux étaient délivrés aux instituteurs. Les premiers constatent la capacité pour l'enseignement des exercices frœbelliens, du cartonnage et du travail du bois; les seconds ne mentionnent qu'une ou deux de ces branches.

Un discours chaleureux que M. Mallar prononça à la Chambre des députés, en 1887, ne manqua pas de stimuler l'ardeur du ministre de l'instruction publique, M. Thonissen, qui, dans sa réponse, promit tout son concours et fit entrevoir l'organisation du cours temporaire dont nous avons parlé plus haut.

Ce qui prouve la vitalité de la question du travail manuel en Belgique, ce sont les sociétés qui ont été créées dans le but de favoriser le nouvel enseignement, ainsi que les nombreuses publications pédagogiques qui préconisent l'éducation complète de l'enfant. En janvier 1887 fut fondé le journal spécial : *le Travail manuel*, dirigé par M. Calozet; en août, même année, des amis dévoués du nouvel enseignement créèrent la Société pédagogique *le Slöjd*, et à quelques jours de là, une autre société, connue sous le nom de *Société nationale de travail manuel*, groupa d'autres partisans de la même cause; enfin une *Ecole spéciale de travail manuel* vient d'être ouverte à Bruxelles, sous la direction de M. Calozet.

Ces efforts multipliés ne manquèrent pas de contribuer à la création de nombreux ateliers. — En mars 1885, il est décidé que le travail manuel ferait partie du programme du nouvel Institut provincial de sourds-muets de Berchem-Sainte-Agathe et M. Calozet est chargé de cet enseignement. — En octobre 1885, un atelier scolaire est ouvert à Saint-Gilles. — En novembre 1886, le cartonnage est introduit à Bossières

Saint-Gérard. — En mars 1887, le travail manuel scolaire est installé à Verviers. — En novembre 1887, le cartonnage est introduit dans les écoles normales de Belgique et dans un grand nombre d'établissements primaires. L'école normale de Bruxelles est en outre pourvue de l'installation nécessaire pour l'enseignement du modelage et du bois.

Le travail manuel existe aussi à Bruxelles, école n° 1; à Gilly, Mons et Moll, dans presque toutes les écoles d'application; à Rienne, Solre-sur-Sambre, La Louvière, Marchienne, Arlon, Bras, etc.

Un cours de cartonnage a été nouvellement organisé dans une cinquantaine d'écoles, entre autres dans toutes les écoles de Bruxelles et de Laeken.

On a généralement admis l'ordre suivant pour cet enseignement : premier degré, continuation des exercices frœbelliens; deuxième degré, cartonnage et modelage; troisième degré, travail du bois et modelage.

M. Germain, directeur général de l'enseignement primaire, favorise de tout son pouvoir le nouvel enseignement qu'il considère non comme l'apprentissage d'un métier spécial, mais comme un instrument d'éducation générale. Nous avons sous les yeux un intéressant rapport de M. Germain sur les écoles ménagères et nous regrettons de ne pouvoir en donner un aperçu sans dépasser le cadre que nous nous sommes tracé.

Les travaux manuels scolaires sont enseignés par les instituteurs à très peu d'exceptions près. Lorsque, par suite de certaines circonstances, l'instituteur ne peut se charger de cet enseignement, le professeur spécial y est préparé d'une manière particulière au point de vue technique et pédagogique.

La méthode employée pour le bois est celle de Nääis avec les modifications indiquées plus haut. Il est inutile d'ajouter que les élèves confectionnent des objets complets et usuels.

Angleterre.

L'Angleterre a compté plusieurs personnages importants qui préconisaient l'association des études théoriques et des occupations corporelles. Au dix-septième siècle, le poète Milton, l'auteur de *Paradis perdu*, réclame énergiquement les exercices physiques et les travaux de l'agriculture pour les jeunes gens assis sur les bancs de l'école; un peu plus tard, Locke, dont les *Pensées sur l'Education* ont été méditées par tous les éducateurs, se déclare avec force pour l'apprentissage d'un métier manuel et propose des maisons de travail (*workinghouse*). Au dix-huitième siècle, miss Edgeworth veut qu'on exerce l'imagination, les facultés actives, imitatives et inventives des enfants; Robert Owen, dans son remarquable établissement de New-Lanark, en Ecosse, alterne le travail intellectuel avec les récréations et les occupations physiques; l'Écossais Brougman, devient l'organisateur de l'enseignement industriel et technique et fonde les *Mechanic's institutes*. John Stuart Mill, dont l'éducation physique avait été totalement négligée, déplore longtemps sa maladresse et conseille aux instituteurs de faire acquérir de la souplesse à leurs élèves en exerçant graduellement et fréquemment les mains et les autres membres.

Les efforts de ces hommes, pédagogues ou écrivains, ont obtenu un résultat : c'est que l'estime pour les exercices physiques a été portée à un degré extraordinaire. L'entraînement du corps, poussé à l'extrême limite, a empêché, jusqu'à présent, l'association intime des travaux corporels et des exercices purement intellectuels. Le corps recevant une ample satisfaction dans les jeux vigoureux en usage, on ne sent pas, comme ailleurs, la nécessité de délasser l'esprit par un travail corporel.

Mais, comme l'ont fait remarquer des esprits fort judicieux, si les forces physiques reçoivent un dévelop-

pement normal, il n'en est pas de même de la dextérité manuelle, de l'agilité des doigts, dont l'influence est si considérable sur les productions de l'industrie et des arts; aussi s'est-on occupé, dans plusieurs réunions, du moyen de faire acquérir aux enfants une dextérité nécessaire. « Le Congrès des sciences sociales, réuni à Nottingham, en septembre 1883, a examiné comment l'enseignement technique pourrait être introduit dans les écoles primaires, les écoles intermédiaires et les collèges et a entendu sur ce sujet deux rapports intéressants. L'un des rapporteurs, le professeur Silvanus Thompson, s'est prononcé en faveur du dessin industriel, du modelage et du travail du bois et des métaux à l'école primaire : ces branches, selon lui, devraient faire partie du programme officiel de l'école. Le second rapporteur, M. Cropper, est arrivé à des conclusions analogues en ce qui concerne les écoles intermédiaires et les collèges. Deux représentants de l'Association nationale des instituteurs ont combattu l'opinion de M. Thompson, en déclarant qu'il était impossible de rien ajouter au programme des écoles primaires, déjà trop chargé. La discussion n'a pas été suivie d'un vote (1). »

Depuis ce moment, les autorités municipales de Londres ont discuté l'introduction du travail manuel dans les écoles de la ville. L'année dernière, le Parlement a voté un *Scotch Technical Education Act*, qui organise une sorte d'enseignement secondaire spécial; mais cette discussion, qui attend d'ailleurs son application, n'affecte pas l'enseignement primaire. Le *school board* de Londres, sur les instances d'un grand nombre de pétitionnaires, a décidé que l'on introduirait le travail manuel dans quelques écoles, au moins à titre d'essai. Celui de Leeds est allé plus avant et a formulé le projet d'étendre cette mesure dans toutes ses écoles.

En Ecosse, où l'instruction élémentaire est plus

(1) *Dict. péd.* de M. Buisson.

avancée que dans les autres parties du Royaume-Uni, le monde pédagogique n'accorde pas à la question du travail manuel toute l'importance qu'elle mérite. Il n'y existe même pas d'écoles du type de nos écoles professionnelles, ce qui est assez étonnant dans un pays où l'industrie est très florissante. On n'y remarque qu'un établissement qui s'en rapproche jusqu'à un certain point : c'est *The Allan Glen Institution*, à Glasgow. Cette école compte une centaine d'élèves qui rentrent la plupart comme contre-maîtres ou dessinateurs chez les constructeurs de vaisseaux. Leur travail consiste surtout dans la confection de modèles, en bois ou en fer, de pièces détachées de machines. Il y a des écoles analogues à Liverpool et à Manchester.

C'est l'Irlande, ce pays qu'on regarde encore comme presque à demi barbare, qui a commencé à donner une vigoureuse impulsion au travail manuel scolaire. Nous ne croyons donner une idée plus juste des efforts qui y sont accomplis qu'en citant le passage suivant d'un intéressant article que M. Vernay, professeur à l'école normale de Rennes et boursier de langues vivantes en Angleterre, a publié à ce sujet, dans un journal pédagogique. Les réflexions de M. Vernay sont fort justes et, tout en faisant des réserves sur le genre de travail adopté, nous sommes obligés de convenir que, si l'application est quelque peu poussée à l'extrême, l'esprit qui anime nos collègues irlandais est le seul qui doive guider les personnes chargées d'établir nos programmes. Nous remercions M. Vernay des autres renseignements qu'il a bien voulu nous communiquer et dont nous avons profité dans les lignes précédentes.

« Tout d'abord, disons que l'Irlande a une organisation scolaire tout à fait différente et indépendante de celle de l'Angleterre, ce qui explique une anomalie apparente. C'est en 1883, sur l'initiative de l'un des professeurs de l'école normale de Dublin, — la seule qu'il y ait en Irlande, — que l'on a commencé à enseigner le travail manuel aux élèves-maîtres; la mesure

a été depuis étendue aux élèves de l'école annexe, école très nombreuse et qui compte près de deux mille élèves des deux sexes; des examens spéciaux ont été institués en 1885; des certificats sont délivrés et des suppléments de traitement sont alloués aux instituteurs qui ont introduit cet enseignement, facultatif encore, dans leurs écoles. D'après des renseignements qui nous sont parvenus dernièrement, il est probable que le travail manuel sera inscrit comme matière obligatoire dans les programmes pour la prochaine année scolaire.

« Mais l'intérêt de la question est moins là que dans la façon dont a été comprise l'organisation de cet enseignement et dans le caractère essentiellement utilitaire qu'on lui a donné. — L'enseignement du travail manuel à nos futurs instituteurs, dit un rapport que nous avons sous les yeux, a un double but : nous voulons qu'en apprenant à se servir de leurs mains pour de petits travaux variés, ils puissent devenir utiles dans leur maison et dans leur classe, et ensuite qu'ils soient en état d'apprendre à leur tour l'usage des outils à leurs élèves et de répandre autour d'eux le goût de ce travail manuel. Dans le programme, nous ne trouvons que des choses éminemment pratiques : l'affûtage et l'emploi des outils les plus simples du menuisier et du charpentier, la réparation d'outils de jardinage, la pose de serrures, de gonds, le remplacement d'un carreau de vitre, le montage de cartes murales, la confection de cadres et de petits nécessaires à écrire, la manière de préparer de la colle et de la peinture pour les bâtiments, de faire des soudures, etc., toutes choses qui demandent peu de connaissances particulières et qui nécessitent peu de frais d'installation. Point de travail à la forge, point de tours à bois ou à métaux : l'outillage coûterait trop cher. Les objets fabriqués par les élèves, ajoute le rapport, sont encore quelque peu grossiers, mais ils n'en sont pas moins utiles. Demander la perfection pour ces multiples petits travaux qui peuvent être faits dans l'école et dans la maison d'habitation serait demander l'impos-

sible et s'exposer à ce qu'ils ne fussent pas faits du tout. La grande majorité des élèves n'en acquiert pas moins une habileté suffisante pour être à même de faire les réparations nécessaires au mobilier et aux divers appareils d'une école. N'est-ce pas déjà là un résultat très recommandable et en même temps un excellent moyen d'encourager les élèves au travail en leur permettant d'appliquer immédiatement leurs nouvelles connaissances? « Le programme adopté pour les élèves d'école primaire a le même caractère utilitaire. A vrai dire, il en diffère très peu. Il est réparti en deux années. Les élèves des cours qui correspondent à notre cours supérieur seuls sont admis à l'atelier; mais on demande que l'admission soit réglée par l'âge et non par le savoir, disposition très sage, car nombre d'élèves qui sont mal doués pour le travail intellectuel trouveraient là au moins une occasion de développer d'autres facultés. Ce n'est que depuis deux ans que l'on a introduit le travail manuel dans les écoles primaires, en commençant par l'école annexe, dont nous avons indiqué plus haut l'importance. Environ cent élèves suivent le cours et les résultats obtenus font espérer beaucoup au point de vue moral autant qu'au point de vue matériel. — Il y a, dit le rapport, des indications évidentes que cette instruction nouvelle exerce une heureuse influence sur la vie des enfants à la maison. Quelques-uns nous disent comment ils ont posé des serrures ou des gonds à des portes et à des fenêtres; d'autres, comment ils ont remplacé un carreau de vitre, mis un manche à un balai ou à un marteau, réparé et peint un chenil ou une palissade de jardin, fabriqué des raquettes de cricket, et surtout des jouets à leur propre usage (1). »

(1) *L'Education nationale*, n° 19, 6 mai 1888.

Espagne.

Toutes les fois qu'un exclusivisme outré, sous quelque forme qu'il se présente, religieux, politique ou administratif, veut exercer une action prépondérante dans un pays, il empêche l'éclosion de toute initiative privée. Cet axiome trouve surtout son application dans le domaine de la pédagogie. L'Espagne, placée sous la domination du clergé, ne pouvait donner à son enseignement qu'une direction unique, basée sur les doctrines admises; soumise à l'autorité d'un gouvernement qui tenait en suspicion la liberté, elle stérilisait les expériences; gouvernée par des administrations trop centralisatrices, l'action était machinale et nulle pour le développement. Il faut, sans doute, que des règles fixes soient posées, que des lois soient promulguées; mais il importe, surtout, que les préceptes reposent sur des principes universels et laissent aux initiatives privées le soin et la responsabilité d'atteindre les résultats prévus. En un mot, le cadre doit être tracé, mais le mouvement, dans les limites prescrites, doit être possible, sous peine d'annihilation de toute action personnelle, cette condition essentielle du progrès.

Des efforts considérables ont été réalisés pour soustraire l'Espagne à un exclusivisme désastreux.

Déjà le prince de la Paix, au commencement du dix-neuvième siècle, avait cherché à développer l'instruction primaire. Par ses soins, les traductions de Berquin, de l'abbé Gaultier, de Blanchard, s'étaient multipliées. Il avait réuni une commission de personnes savantes et habiles, et lui avait donné pour mission de rechercher les méthodes d'enseignement les plus en vogue et les plus estimées en Europe. La commission adopta à l'unanimité les idées de Pestalozzi, et dès 1806, on inaugura solennellement l'*Institut* ou *Ecole modèle*. Les événements politiques firent écrouler cet échafaudage labo-

rieusement élevé. En 1817, le système manuel fut tenté; il eut le même sort que l'école pestalozzienne. La loi du 21 juillet 1838 établit les bases d'une organisation plus solide.

Les dispositions législatives nouvelles du 9 septembre 1857 remplacèrent la loi de 1838 et régissent encore l'enseignement primaire.

Aucune tentative sérieuse n'a jamais été faite en faveur du travail manuel scolaire. Ce n'est que vers ces derniers temps que des essais ont été tentés dans le but d'associer l'éducation du corps à celle de l'esprit. D'après M. Peltzer, il existe à Madrid une société d'éducation populaire qui a organisé, en 1885, une école de travail manuel d'après le système de Nääs. L'exposition de Barcelone, qui vient d'être inaugurée, pourra renseigner au sujet d'autres progrès accomplis.

Italie.

Après quelques tentatives plus ou moins heureuses, l'Italie commence à donner à l'enseignement du travail manuel, une direction qui semble promettre un développement sûr et rapide.

Voici les renseignements que nous envoie, à ce sujet, M. le chevalier Joseph Borgna, directeur de l'école communale Boncompagni, à Turin. Nous regrettons de ne pouvoir donner, faute d'espace, tous les détails intéressants que notre honorable collègue a bien voulu nous transmettre; mais nous conserverons le plan qu'il s'est tracé, et, le plus souvent, son style précis et net.

Les principes qui vont triompher en Italie, dit M. Borgna, peuvent se résumer ainsi: Point d'éléments techniques détachés, isolés, qui ennuiet et font perdre le temps; mais des travaux utiles d'objets usuels, de petites dimensions ayant un but uniquement pédagogique, et bannissant toute idée industrielle.

Dès 1885, M. Coppino, ministre de l'instruction publique, traça, dans sa circulaire du 17 septembre, les grandes lignes du nouvel enseignement : exercices Frœbel, pour les écoles maternelles et les divisions inférieures du cours élémentaire ; dessin et travail manuel, pour le cours supérieur. Les conseils du ministre eurent pour effet d'augmenter le nombre des expériences, mais ne parvinrent pas à rendre l'enseignement plus pratique. En 1886, M. Coppino, chargea M. le député Gabelli de faire une étude *de visu* des méthodes employées à l'étranger. Cette mission restreinte ne produisant pas de résultats définitifs, le même ministre nomma, en 1887, une commission composée de quatorze membres, maîtres et directeurs d'école, et leur donna l'ordre de visiter les cours de travail manuel en Suisse, en Allemagne, dans le Danemark et en Suède. Dans ce dernier pays, les délégués italiens s'arrêtèrent à l'école normale de travail manuel de Nääs, dirigée par M. Salomon, et y passèrent six semaines, du 27 juillet au 6 septembre, étudiant, par la pratique et la théorie, la méthode en usage dans ce célèbre établissement. A leur retour, plusieurs parmi eux visitèrent les ateliers scolaires de Bruxelles et de Nivelles en Belgique, ainsi que ceux de quelques établissements primaires à Paris. Plusieurs rapports furent publiés à la suite de ces études comparatives. Le premier, paru en décembre 1887, fut celui de M. le chevalier Joseph Borgna. Le ministère de l'instruction publique et la ville de Turin l'honorèrent d'une souscription. Il en est à sa deuxième édition. Puis fut publié le rapport de M. le professeur Charles Tegon, inspecteur des écoles communales de Rome, et celui de M. le professeur Pasquale Villari, sénateur du royaume. Vinrent ensuite les rapports des commissaires Luigi, Sutto, Eugenio Paroli, Stefano Frascara, Gabriele Gabrielli, Adolfo Pick, etc. Ces travaux consciencieux n'ont pas peu contribué à donner au nouvel enseignement une base pédagogique, et à lui imprimer une grande activité.

Depuis le mois de décembre, il existe à Turin trois

ateliers de travail manuel, installés d'après les plans de M. le directeur Joseph Borgna. A l'école Boncompagni, notre collègue dirige lui-même les travaux manuels. Les élèves du cours supérieur, — 5^e année (1), — travaillent deux fois par semaine, de deux à cinq heures, et confectionnent de petits objets usuels en bois dur ou tendre. Chaque objet est complet en lui-même, et sert à l'école ou à la famille. Le modèle est dessiné préalablement au tableau noir et les élèves le reproduisent en même temps au crayon dans un cahier spécial. Ensuite ils corroient les deux faces d'une pièce de bois de dimensions convenables, et dessinent sur les plans ainsi préparés la forme à reproduire. Ces opérations successives ont lieu pour toutes les parties constitutives de l'objet confectionné. La réunion des éléments divers est faite par l'élève lui-même, sans autre secours que les conseils du maître. — A l'école communale Rayneri, c'est aussi un instituteur, M. le maître Louis Giroldi, qui donne deux fois par semaine les leçons de cartonnage, dans une classe de la 4^e année. Les élèves construisent des carrés, des cubes, de petites boîtes simples, des vide-poches, etc. — A l'école communale Monviso, l'expérience est faite dans la classe de 3^e année, composée de 40 élèves. M. le maître Eugène Borgna, frère de notre correspondant, enseigne deux fois par semaine les exercices frœbelliens. Les élèves dessinent, sur une toute petite table noire et sur un cahier spécial quadrillé, des carrés, des rectangles, des grecques, des figures simples, à angles droits ou aigus ; pratiquent le tressage de petites bandes de papier ; collent sur le carton des figures découpées, puis les découpent de nouveau dans le carton, etc.

D'après M. le directeur Borgna les travaux en bois, le cartonnage et les exercices frœbelliens sont exécutés par les élèves avec le plus grand plaisir.

La capitale de l'Italie, Rome, a autorisé, elle aussi,

(1) C'est la plus haute des classes primaires en Italie.

une expérience de travail manuel sur la proposition de M. le professeur Charles Tegon. L'enseignement est donné actuellement à 24 élèves de 4^e et 5^e année par M. le professeur Antoine Pastorello, un des délégués italiens à Nääs. Les procédés employés sont identiques à ceux que M. le directeur Borgna prescrit à Turin.

M. Pastorello dirige, en outre, un cours de travail du bois pour les maîtres. Vingt-quatre membres de l'enseignement primaire, sur quatre-vingts qui en avaient fait la demande, ont été admis à suivre les exercices.

La petite ville de Ripatransone, dans la province d'Ancône, a trouvé dans le professeur Emidio Consorti un ami actif et éclairé du travail manuel pédagogique. Dès 1884, il introduisit cet enseignement dans son école et en supportait tous les frais. A Nääs, il se distingua par une ardeur et une énergie extraordinaires.

Il enseigne lui-même le travail du bois, le cartonnage, le tressage en papier, le modelage et le tournage. Les élèves disposent de douze établis et de trois tours sur bois. Les différentes classes viennent, à tour de rôle, exécuter le travail approprié à leur âge.

Plusieurs autres villes ont installé le travail manuel dans leurs écoles, et il n'y a pas de doute qu'elles ne méritent sous peu, une mention particulière.

Le gouvernement italien a autorisé, à titre d'essai, l'introduction du travail du bois dans quelques écoles normales. L'enseignement y est donné selon la méthode de Nääs : objets usuels de petites dimensions pouvant être utilisés.

A noter une tentative à l'école normale de Padova, où les élèves-maîtresses, sous la direction de M^{me} Wolf-Bassi, s'appliquent au travail du papier, du carton, de la craie, etc.

Nous ajouterons que presque tous les journaux pédagogiques et politiques demandent l'inscription du travail manuel dans le programme de l'enseignement primaire. Un journal spécial, *Il lavoro manuale*, « le Travail ma-

nel », dirigé par le professeur Charles Tegon, s'occupe exclusivement de cette importante question.

Un ouvrage très remarquable : *Le travail manuel et le problème éducatif* a été publié par M. Emmanuel Latino, professeur de pédagogie à l'université de Palerme.

Outre les rapports signalés plus haut, un certain nombre de brochures ont été publiées par des éducateurs italiens, entre autres, *le Slöjd o lavoro manuale educativo*, par Joseph Borgna, le collègue dévoué qui a bien voulu nous communiquer les renseignements qui précèdent.

Suisse.

M. Lütbi, rédacteur du *Pionnier*, organe du musée pédagogique de Berne et de l'enseignement manuel en Suisse, a bien voulu nous transmettre quelques notes sur les progrès réalisés chez nos voisins.

La Suisse peut être fière d'avoir donné naissance à un grand nombre de pédagogues illustres qui se sont plu à affirmer la nécessité d'une culture harmonique de l'esprit et du corps. J.-J. Rousseau, Pestalozzi et Fellenberg se distinguent parmi tous.

L'auteur du *Contrat social* et de *l'Emile*, que la France aime à compter au nombre des siens, sinon par la naissance, du moins par le long séjour qu'il y a fait, et par les idées philosophiques qu'il y a puisées et professées, réclame l'éducation de tout l'être humain et demande, avec insistance, le développement des forces physiques et l'acquisition de la dextérité manuelle. Pestalozzi professe la même doctrine et la met en pratique à l'établissement du Neuhof. Fellenberg, un autre pédagogue distingué, emploie de même le travail manuel dans son magnifique établissement agricole et professionnel de Hofwyl, près de Berne.

Mais, si les travaux manuels ont été employés dans les orphelinats dès le milieu du dix-huitième siècle, les écoles publiques n'ont commencé à les admettre dans

leur programme qu'à une date fort récente. En 1882, les résultats obtenus dans d'autres pays attirèrent l'attention d'un grand nombre d'instituteurs suisses, qui, de leur propre initiative, résolurent l'introduction du travail manuel dans leurs écoles respectives. M. Rudin, instituteur de Bâle, s'est montré le champion le plus ardent du travail manuel. Dès 1886, les membres de l'enseignement formèrent une association dont la présidence fut confiée à M. Rudin. Aujourd'hui, la *Société suisse pour le développement de l'enseignement manuel des garçons* jouit d'une influence bien méritée, et l'assemblée fédérale ne manquera pas de lui accorder les subsides nécessaires pour réaliser de nouvelles installations.

Quoique l'enseignement du travail manuel ne soit pas obligatoire, on compte actuellement plus de vingt mille enfants qui en profitent. Les subsides des communes et des cantons, ainsi que les subventions de plusieurs sociétés économiques, ont déjà permis de doter du matériel nécessaire les écoles des localités suivantes : Aarau, Altstetten, Bâle, Berne, Berthoud, Bonfol, Coire, Enge, Frauenfeld, Fribourg, Genève, Hauptweil, Hérissau, Hofwyl, Hottingen, Olten, Riesbach, Rünghe, Saint-Gall, Stans, Schaffouse, Winthertour, Zurich.

Les travaux manuels sont enseignés dans les écoles normales bernoises de Hofwyl, de Muristalden, de Porentruy, ainsi que dans celle de Lausanne.

Ce sont les opérations du cartonnage et de la menuiserie que l'on pratique presque partout, d'après un plan adopté au cours de Berne, en 1887. Dans cette dernière ville, ainsi qu'à Fribourg, on confectionne aussi des corbeilles et à Genève on a introduit le travail du fer.

Partout on fait des objets complets que l'on peut employer à la maison. Les dépenses sont de 30 000 francs ou 1 fr. 50 par élève, achat de la matière première et des instruments compris. Les frais sont supportés par les cantons, les communes et des sociétés économiques.

On a organisé des cours temporaires à Bâle, Berne, Zurich et Genève pour initier les instituteurs aux différentes manipulations du travail. Celui de Zurich, qui a eu lieu du 10 juillet au 7 août 1886, a été particulièrement intéressant. Le compte-rendu, publié dans le *Pionnier* de Berne et dans le *Bulletin pédagogique* de Fribourg, nous a procuré une réelle satisfaction. La gaieté qui a régné à la séance d'inauguration, le beau et substantiel discours de M. Schæppi, conseiller national, les paroles de cordiale bienvenue de M. Rudin, directeur du cours, promettaient un entrain et une bonne volonté qui ne se sont pas démentis un seul instant pendant ces quatre semaines de labeur, pour ainsi dire, incessant.

Les leçons commencèrent le lundi 11 juillet; elles comprenaient :

- a) Les travaux au rabot;
- b) Le cartonnage;
- c) Le modelage;
- d) La sculpture (ciselage) sur bois.

Travail, tous les matins, à 6 heures; déjeuner à 8 heures; travaux manuels de 9 heures à 12 heures et de 2 heures à 6 heures. Le mercredi et le samedi, le travail a été remplacé par des conférences faites par M. Rudin sur différents sujets : histoire de l'enseignement des ouvrages manuels pour les garçons; développement de cet enseignement en Suisse; propagation de cette branche en Suisse et à l'étranger; organisation et programme pratique des écoles de travail manuel.

M. le conseiller national Schæppi a complété la série des conférences en exposant le lien qui unit les différents cours, ainsi que l'influence que les travaux manuels exercent sur l'école populaire et sur l'industrie nationale.

Dans le choix des travaux, on s'est basé sur les considérations suivantes :

- 1° Tous les travaux exécutés doivent représenter les opérations imposées aux élèves pendant l'année scolaire.
- 2° Le pliage et le découpage de papier sont mis en œuvre par les commençants et les élèves de deuxième

année; le cartonnage par ceux de troisième, quatrième et cinquième années; le travail au rabot pour ceux de sixième, septième et huitième années.

Le modelage et les ouvrages sculptés sont réservés, pour le moment, aux élèves qui ont terminé leur huitième année scolaire. Les modèles sont préparés en terre glaise, puis moulés en plâtre. Cette glaise fine, appelée plastiline, est préparée en Italie avec de la glycérine.

Des hommes d'école de toute la Suisse et de l'étranger vinrent honorer de leur présence le cours temporaire. Le rapport cite deux délégués du Reichstag, des députés au Landtag, M. de Schenkendorff et quinze professeurs d'Italie. La visite de ces derniers fut une vraie fête. Partis de divers points du royaume pour se rendre en Suède, ils vinrent témoigner leurs sympathies à leurs confrères suisses et étudier leurs procédés d'enseignement manuel. Ils exprimèrent une vive satisfaction lorsqu'ils se trouvèrent en face des cinquante instituteurs vigoureux occupés à scier, à raboter et à limer autour des établis.

« Pendant la durée du cours, dit encore le rapport, un double quatuor s'était engagé à égayer les heures de loisir et les soirées par des scènes comiques et des chants.

« Une promenade, organisée par les participants sur l'Uetliberg et le long de l'Albisgrat, vers le Sihlwald, contribua beaucoup à maintenir l'ardeur au travail.

« Le but du cours de Zurich a été pleinement atteint. La section des travaux sur bois a confectionné les objets que voici : baguettes en bois de sapin pour fleurs, indicateurs, castagnettes, couteaux à papier de forme simple et compliquée, échantignole, serpent mobile, porte-manteau, panier à service, tire-bottes, plateaux, boîtes en bois avec charnières, tabourets, etc.

« La section des travaux de cartonnage a confectionné les objets suivants : cahiers ordinaires, cahiers cartonnés, carnets de poche à plusieurs compartiments, almanachs de bureau, portefeuilles, boîtes pour cartes de visites et pour collections de minéraux, boîtes avec couvercle, oc-

togone avec tube et couvercle, paniers carrés et opaques, boîtes pour ganterie, paniers à ouvrages; on termina la série des travaux par la reliure de carnets de poche.

« Les travaux de modelage avaient pour objet la représentation de feuilles et de fleurs de diverses formes.

« En fait de sculpture, on a confectionné des thermomètres, des porte-clefs, des porte-montres, des cadres de photographies, etc.

« Le cours fut clôturé par une exposition des objets confectionnés par les instituteurs. Cette exposition qui dura deux jours, les 5 et 6 août, fut honorée de la visite d'un grand nombre de personnes qui admirèrent la netteté et l'élégance des travaux. »

La Société suisse pour le développement de l'enseignement manuel des garçons a décidé l'organisation d'un quatrième cours normal de travaux manuels. Ce cours aura lieu à Fribourg, sous la direction de M. Rudin, de Bâle, et sous la haute surveillance du département de l'Instruction publique du canton de Fribourg, du 15 juillet au 11 août 1888.

Autriche.

Comme nous l'avons dit précédemment, ce fut une publication du docteur Erasmus Schwab qui imprima, dès 1873, au travail manuel des garçons, une direction nouvelle, et lui fit acquérir un développement considérable. Pour traduire ses idées d'une manière tangible, le pédagogue autrichien fit construire, à l'Exposition universelle de Vienne de 1873, un modèle de maison d'école rurale, comprenant, entre autres choses, un atelier scolaire. « Partant de ce principe, dit M. Buisson, dans son intéressant *Rapport sur l'instruction à l'Exposition de Vienne*, que si l'on exerce bien les jeunes filles à la couture, les garçons ont également besoin d'un petit apprentissage de travail manuel, M. Schwab demande que toute école primaire ait, comme annexe, un modeste

atelier où les garçons passeront régulièrement quelques heures par semaine, l'hiver au moins. Les plus petits pourront faire des travaux analogues à ceux des jardins Frœbel, d'autres s'essaieront à modeler, à reproduire en argile et en plâtre quelques objets de forme simple, mais correcte et pure; d'autres apprendront à faire quelques travaux de menuiserie facile; ils tourneront ou sculpteront sur bois. Un ou deux bancs de tourneurs, une table basse, quelques établis de hauteur graduée et contenant les outils les plus usuels, c'est tout le matériel nécessaire. »

Par une contradiction qu'il n'est pas rare de constater au moment des innovations, c'est le centre d'où partait cet appel à l'éducation complète qui semblait l'avoir le moins compris. L'Autriche n'a mis ces généreux conseils à profit que d'une manière fort restreinte. Après l'apparition de la brochure du docteur Schwab, des ateliers scolaires furent annexés à plusieurs écoles de Vienne, et d'autres se constituèrent depuis; mais les initiatives ne nous paraissent pas avoir été encouragées dans une mesure suffisante. Cette indifférence est incompréhensible chez une nation reconnue comme une des plus ingénieuses de l'Europe, et renommée pour le cachet artistique de ses produits industriels.

L'Autriche, berceau de Comenius, dont les ouvrages ont excité l'admiration des éducateurs depuis trois cents ans, et de Kindermann, le créateur des écoles industrielles de la Bohême, a un passé auquel elle doit faire honneur sous peine de se voir distancer par des nations moins stationnaires. Déjà, d'intelligents ministres ont augmenté les subventions destinées aux ateliers scolaires, et se montrent disposés à rendre leur appui moral et matériel plus efficace.

Voici un relevé de la situation actuelle :

Vienne compte deux écoles communales munies d'ateliers de travail manuel; cette double installation est mise à profit par les élèves de plusieurs écoles de la région.

Dans la banlieue de Vienne, les écoles communales

(Bürgerschulen) de Simmering, Neulerchenfeld, Penzing, Währing, Ober-Döbling mettent le nouvel enseignement en pratique. L'école de Simmering est organisée comme les écoles de Vienne; les quatre autres, dirigées par MM. Urban, Kreibich, May et Banhofer, qui ont suivi avec M. Rauscher les cours de Nääs, ont adopté la méthode suédoise, et cherchent à la propager le plus possible dans l'intérêt de l'éducation. M. Urban, surtout, multiplie ses efforts pour gagner les instituteurs de la province à la cause du travail manuel.

Pendant les vacances de 1887, il a organisé dans son école, comprenant les trois années supérieures, un cours normal de six semaines qui a eu un plein succès. Un autre est en voie de préparation pour les vacances prochaines. La compétence et l'activité de M. Urban, ainsi que la bonne volonté de M. le Ministre de l'instruction publique, promettent une réussite non moins complète. Déjà, pendant l'année, à l'instar de ce qui se passe dans la capitale, il a organisé, du 1^{er} octobre au 15 juin, un cours de travail qui a lieu deux fois par semaine et dont chaque séance est de trois heures. Des instituteurs de Vienne et des environs se sont empressés de répondre à son appel.

L'école normale d'instituteurs de Troppau (Silésie), l'école normale évangélique de Bielitz, l'école de Niemes (Bohême) et les écoles communales de Prague sont pourvues d'une installation assez complète.

Deux autres écoles communales ainsi que l'institution de sourds et muets et l'école israélite d'aveugles de Vienne, la fondation Stéfanie à Biedermannsdorf, l'école-asile et l'école normale d'instituteurs de Wiener-Neutadt (Basse-Autriche) vont être pourvues d'ateliers scolaires dès la rentrée d'octobre 1888.

Des installations d'après le système de Nääs sont également projetées dans d'autres écoles de la Basse-Autriche, ainsi que dans plusieurs localités de la Bohême, de la Moravie et de la Silésie.

Ce qui empêche la diffusion du nouvel enseignement,

c'est le trop grand nombre de métiers tout à fait différents que l'on veut faire marcher de front pour les mêmes élèves. L'expérience a prouvé que dans ce cas on se voit toujours, tôt ou tard, obligé de procéder par éliminations. Il est impossible en effet, d'obtenir des résultats satisfaisants, avec cette diversité d'occupations. Le meilleur moyen de faire du travail manuel un instrument utile pour l'éducation de l'œil et de la main, et pour l'éducation en général, c'est de s'en tenir, pour les élèves de même âge, à un seul genre de manipulations, sauf à varier les opérations le plus possible, en associant les exercices de divers métiers analogues. La méthode de Nääs, qui réunit aux opérations de la menuiserie celles du creusage, du tournage et de la sculpture, présente ces avantages.

Nous sommes heureux de nous trouver, sous ce rapport, en conformité d'idées avec M. Josef Urban, qui, après avoir étudié diverses méthodes, n'a pas hésité à donner la préférence au système suédois si éminemment éducatif. Il y a ajouté toutefois, avec raison, la confection de certains corps géométriques, et lié intimement le dessin au travail manuel. M. Urban insiste sur la nécessité d'habituer les élèves à confectionner des objets d'après des croquis cotés. On les prépare ainsi à l'exécution d'un travail quelconque sur le vu d'un dessin, opération qui trouve son emploi dans tous les métiers.

Nous ajouterons que les travaux sont enseignés par des instituteurs et que partout on confectionne des objets complets et d'un usage commun.

La capitale possède une société qui fait de louables efforts pour l'installation et l'entretien gratuits d'ateliers de travail manuel. Cette société (*Verein zur Gründung und Erhaltung unentgeltlicher Knabenbeschäftigungsanstalten*) a donné l'exemple à des associations analogues qui ne manqueront pas de joindre leurs encouragements à ceux des autorités gouvernementales.

Nous ne voulons pas terminer cette courte notice

sans remercier notre dévoué collègue, M. Urban, des précieux renseignements qu'il nous a communiqués; nous transmettons la même expression de reconnaissance à M. Rudolf Petzel, qui a mis à notre disposition les notes et les brochures fort intéressantes qu'il a publiées sur ce sujet.

Hongrie.

L'enseignement professionnel, proprement dit, a acquis en Hongrie un développement assez considérable. A Buda-Pest et à Kassa, on a établi deux écoles professionnelles, dont les études sont réparties en trois sections : la première est destinée à former des architectes; la deuxième, des mécaniciens; la troisième, des chimistes. Une dizaine d'écoles primaires supérieures donnent l'enseignement industriel et agricole. L'enseignement pratique de l'agriculture et de l'horticulture est une des matières obligatoires des écoles normales et communales.

Le travail manuel a été introduit dans différentes écoles normales, et un grand nombre d'ateliers scolaires sont annexés à des écoles bourgeoises (*palgari iskola*), correspondant à ce qu'on appelle, en Autriche, *Bürger-schulen*.

En présence des résultats favorables, le ministre de l'instruction publique, M. Trefort envoya, en 1882, une circulaire qui indiquait le genre de métiers dont on devait faire usage selon les besoins locaux : manipulations du bois et des métaux, industries céramiques, textiles, etc. M. Trefort conseillait de s'en tenir, pour chaque école, à un seul genre d'industrie. Ces ateliers ayant un but exclusivement technique présentaient de graves inconvénients au point de vue de l'éducation.

Une direction pédagogique semble prévaloir depuis quelque temps et ne tardera pas à se généraliser.

En Croatie, on a introduit le travail manuel dans différentes écoles, les travaux exécutés ont mérité une des

plus hautes récompenses à l'Exposition de Buda-Pest. Une statistique officielle nous apprend qu'il existait, en 1882, huit cent soixante-dix écoles hongroises où le nouvel enseignement était mis en pratique. Des progrès sensibles ont été réalisés depuis.

Depuis 1881, l'enseignement manuel fait partie obligatoire du programme de vingt-quatre écoles normales. Dans celle de Buda-Pesth, il existe un cours spécial de perfectionnement pour les professeurs d'écoles normales et d'écoles primaires supérieures. Le cours qui comprend trois années a pour objet les travaux suivants : menuiserie, sculpture, tournage, modelage, technologie, pédagogie, tenue des livres et correspondance commerciale.

Ce qui prouve l'importance que l'on attache à l'enseignement technique, c'est que les maîtres chargés de ces cours spéciaux portent, comme ceux des leçons théoriques, le nom de professeurs.

Lors de l'exposition de Buda-Pesth, l'école normale de cette ville avait envoyé des travaux de menuiserie, de tournage et de modelage. Les écoles préparatoires qui en dépendent avaient, de leur côté, exposé des objets de vannerie, de broserie, de reliure, de cartonage, de sculpture et de découpage à la scie.

Pour ce qui concerne les autres écoles normales, la variété des ouvrages fournissait la preuve de la différence des programmes suivis : Csurgoï avait envoyé des travaux de tressage de paille, de fil de fer et de découpage à la scie ; Csaktornyas, des appareils de physique, des objets de tressage et de broserie ; Zilah, des cannes et des corbeilles ; Deva, des ustensiles en bois ; Leva, de la sculpture et du tressage ; Zniovaralja, de la menuiserie, de la sculpture et des cartes en relief ; Szekely-Keresztur, de la sculpture. La célèbre école normale de Iglói avait exposé un plan de travail manuel pour les écoles populaires (1).

(1) D'après une lettre de M. Salomon au Nordwest.

Russie.

Comme dans la plupart des pays, l'enseignement manuel a été organisé en Russie par des associations philanthropiques. La *Société de l'industrie domestique* en Livonie est la plus active et la plus prospère. Ses ressources lui ont permis de prendre à sa charge l'installation et l'entretien de plusieurs ateliers scolaires. Dans les provinces baltiques, en général, il existe depuis 1878 quelques écoles où le travail manuel a été organisé par M. Clauson-Kaas.

D'après les instructions données, toutes les fois que cela est possible, les autorités locales doivent joindre à l'enseignement intellectuel l'apprentissage d'un métier pour les garçons, et dans tous les cas, l'exercice de l'aiguille pour les petites filles.

Le gouvernement russe s'intéresse beaucoup au nouvel enseignement, et c'est grâce à ses efforts que, depuis 1885, des ateliers de slöjd ont été organisés dans plusieurs écoles normales et dans un grand nombre d'établissements secondaires et primaires.

Un certain nombre d'instituteurs russes suivent, tous les ans, les cours temporaires de l'école normale de Nääs.

États-Unis d'Amérique.

Depuis le moment où la colonie de Massachusetts a fondé la première école modeste jusqu'au jour où des universités brillantes ont surgi de tous les côtés sur le sol américain, des étapes de géants ont été parcourues dans le domaine de l'instruction et de l'éducation. Ces progrès accomplis sont une preuve de la puissance de création de l'initiative individuelle, lorsque cette initiative est guidée par des lois sages, pondérées, respectant la liberté de l'homme, tout en lui faisant connaître ses devoirs sociaux.

Le Massachusetts avait donné l'exemple; le Connecticut, le New-Hampshire le suivirent et tracèrent également des règlements scolaires. Mais ce ne fut qu'après la guerre de l'Indépendance que l'on mit en pratique le grand principe qui attribue à l'État le droit et le devoir de faire instruire les enfants aux frais des contribuables. Tout en gardant leur indépendance spéciale, les différents États ne faillirent pas à ce devoir.

C'est surtout à partir de ce moment que des éducateurs et des philanthropes commencent à mettre leur science ou leur fortune au service de l'éducation complète de l'homme. Dès le commencement du dix-neuvième siècle, William Channing, pasteur d'une communauté unitaire, c'est-à-dire, d'une église sans dogmes, ramène toute la religion et toute la vie au développement complet et harmonieux des facultés physiques, intellectuelles et morales. Quelques années plus tard, Peabody consacre ses millions à la fondation des établissements de Danvers et de Baltimore, destinés à former l'homme tout entier en développant, avec son intelligence, ses qualités physiques ainsi que son adresse manuelle; et Ezra Cornell crée, dans un des plus beaux sites du Nouveau-Monde, la magnifique Université d'Ithaca, où les études littéraires s'allient, d'une manière si heureuse, aux travaux agricoles et industriels, singulièrement favorisés par un domaine de 415 800 hectares et des bâtiments d'une valeur de 3 500 000 francs.

Ces exemples ne devaient pas rester sans influence sur l'organisation du travail manuel scolaire aux États-Unis. Déjà le dessin industriel avait eu droit de cité dans presque tous les programmes; des efforts considérables furent accomplis pour lui adjoindre les manipulations diverses sans lesquels le tracé graphique n'est rien. Une société se constitua dans ce but à Boston, sous la dénomination de *Comité central pour l'enseignement manuel*. En 1882, un délégué de cette société, M. le professeur John Ordway, vint en Europe pour y étudier les différentes méthodes. Il visita l'école normale de Nääs

et se prononça avec chaleur pour le système suédois. Dans un grand nombre d'autres États, des sociétés analogues ont été fondées. En 1885, le congrès des instituteurs allemands des États-Unis, réuni à Buffalo, a adopté les conclusions suivantes :

1° Le devoir de l'école est de développer dans l'enfant l'homme tout entier : c'est-à-dire d'étendre et de fortifier la connaissance des choses; de diriger la volonté et de cultiver le sentiment de l'esthétique de l'élève.

2° Le travail manuel se présentant comme un nouveau facteur très important pour atteindre ce but, il est important de l'introduire à l'école.

Le travail manuel sert :

- a) A la connaissance des choses, en la rendant plus claire et plus précise par la confection des objets ainsi que par l'observation des propriétés et des lois qui président au façonnage de la matière première;
- b) Au développement et à la direction de la volonté, en augmentant la force de résolution, en donnant l'habitude de la persévérance au travail, et en faisant connaître le plaisir que peuvent procurer ces occupations;
- c) A l'accroissement du sentiment de la forme et à la culture du sens de l'esthétique, par l'application à des objets concrets, de la connaissance déjà acquise : application qui permet au jeune ouvrier, par l'emploi d'un bon choix de modèles, d'acquiescer plus de précision, quant à la nature et à la beauté de la forme.

3° La main doit guider l'esprit, et l'esprit doit guider la main.

4° Le travail manuel doit compléter la gymnastique : être une gymnastique de la main et des yeux.

5° Le travail manuel et l'atelier scolaire doivent produire une influence favorable sur l'éducation des enfants

et disposer ceux-ci, dès leur bas âge, à des occupations simples et honnêtes.

6° Le travail manuel doit maintenir l'équilibre entre l'activité intellectuelle et l'activité physique, et servir d'auxiliaire à l'enseignement général en rendant celui-ci moins aride et plus animé.

7° Le travail manuel fait connaître à l'éducateur, d'une manière plus précise, les dispositions de son élève et lui permet d'indiquer, plus sûrement, la voie qu'il s'agira de suivre.

8° Par le travail manuel scolaire on inspire à l'enfant, de bonne heure, l'estime pour le travail et pour le travailleur.

9° Le travail manuel procure à l'enfant, non seulement un profit intellectuel, mais lui fournit des avantages matériels. Les ouvriers deviennent plus habiles, peuvent viser plus haut et aspirer à un salaire plus élevé en échange du produit de leur travail.

10° Par l'introduction du travail manuel à l'école, on élève le niveau social de la masse du peuple. On met à même l'ensemble des travailleurs de répondre, d'une manière plus réfléchie et plus clairvoyante, aux devoirs de la vie et de conquérir un jour leur indépendance par la formation de sociétés de production ou de tout autre manière.

Japon.

Le gouvernement japonais fait de grands efforts, emploie tous les moyens pour introduire un enseignement régulier du travail manuel dans les écoles élémentaires. L'an dernier, des réunions de professeurs de travail manuel, d'instituteurs, eurent lieu à Tokio, à l'école industrielle du gouvernement, dans le but de donner à ces derniers des instructions, des directions pour cet enseignement nouveau. L'expérience réussit si bien, les résultats en furent tels que de nouvelles réunions seront organisées cette année dans le même but.

Ces sortes de conférences auront sans doute pour effet principal de vaincre les résistances que rencontre l'introduction du travail manuel dans les écoles primaires; car au Japon, comme partout d'ailleurs, se trouvent nombre de gens qui regrettent le bon vieux temps, qui sont les ennemis jurés de toute innovation, et en plus d'un endroit un certain mauvais vouloir se manifeste qui ralentit les progrès.

Néanmoins, l'an prochain sans doute, il nous sera permis de juger de ces progrès: le Ministre de l'Instruction publique, dans ce pays, vient d'envoyer une circulaire aux gouverneurs des provinces, à l'effet de réunir des spécimens de travaux d'élèves destinés à notre exposition de 1889, et parmi lesquels figureraient des travaux manuels.

NOTE

La méthode des éléments techniques est employée à Paris dans quatre-vingt-dix-huit écoles de garçons munies d'un atelier de travail manuel.

En présence du peu de résultat obtenu par ce système abandonné à lui-même, la direction de l'enseignement y a associé, en juillet 1886, la méthode des objets usuels. Cette mesure a amélioré la situation. Mais l'émulation produite par la nouvelle combinaison est peu sensible et n'agit que sur les élèves les plus habiles et les plus laborieux. Quant aux écoliers plus jeunes ou moins courageux, ils restent en dehors de cette influence. Ne pouvant arriver à un total de notes suffisant, ils se trouvent privés de récompense et se traînent, toute l'année, sur des éléments informes. C'est pourtant cette catégorie d'enfants qui a le plus besoin d'encouragements.

La combinaison mixte adoptée considère la perspective de l'obtention d'un objet utile comme un palladium contre la torpeur, l'indifférence et le découragement. Il serait plus logique de généraliser la mesure et de

donner comme récompense chaque objet bien confectionné, ce qui ne peut être réalisé que par la méthode des objets usuels.

Le système mixte existant est, d'ailleurs, dépourvu de la netteté et de la simplicité nécessaires dans une école primaire. Il exige une comptabilité compliquée, trace un dédale de réglementation où l'élève le plus sérieux se perd; il a, en outre, le tort de placer le moyen d'émulation dans un avenir trop éloigné.

Nous avons la certitude que l'éminent directeur de l'enseignement primaire de la Seine examinera attentivement cette question importante.

Pour que le lecteur puisse se faire une idée exacte de la méthode mixte employée actuellement dans les écoles de la capitale, pour ce qui concerne le travail manuel, nous allons reproduire ci-dessous les instructions envoyées en vue de cette modification.

DIRECTION
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Paris, le 12 juillet 1886.

BUREAU CENTRAL

Ateliers de travail manuel.

Récompenses spéciales.

« Monsieur le Directeur,

« J'ai l'honneur de vous informer que, sur la proposition de M. l'Inspecteur de travail manuel, j'ai décidé que, dans les ateliers du travail manuel, les élèves méritants pourraient être autorisés à exécuter à l'atelier même, pour en disposer ensuite librement, un objet d'usage courant.

« L'obtention de cette récompense spéciale devra être subordonnée aux conditions suivantes :

« I. — Les modèles d'exercice de travail manuel sont divisés en dizaines correspondantes aux sections de la nomenclature ci-jointe. Cette nomenclature comprend

deux séries : la première pour le travail du bois à l'établi, la deuxième pour le travail du bois sur le tour.

« Ces deux séries sont, elles-mêmes, subdivisées en sections comprenant chacune l'indication de cinq objets, pouvant être exécutés à titre de récompenses.

« II. — Les notes passable, bien et très bien du livret nominatif étant cotées comme il suit :

Passable	1 point.
Bien	3 points.
Très bien	5 points.

tout élève ayant obtenu vingt points pour la reproduction de dix exercices de travail manuel, sera autorisé à exécuter et à emporter l'un des objets énumérés dans la section correspondant à la dizaine des modèles reproduits.

« Tout élève ayant obtenu trente points, c'est-à-dire dix fois la note bien, pourra choisir l'objet à exécuter non seulement dans la section de la nomenclature correspondant à la dizaine de modèles qu'il vient de reproduire, mais aussi dans la section supérieure immédiate.

« Tout élève ayant obtenu 50 points, c'est-à-dire dix fois la note très bien, pourra choisir l'objet qu'il désirera exécuter dans toute la nomenclature.

« III. — Tous les mois, le Directeur de l'école adressera à l'Inspecteur du travail manuel la liste des élèves qui auront obtenu une récompense spéciale pour leur travail à l'atelier.

« Les reproductions qui auront justifié cette récompense ne pourront être détruites qu'après avoir été soumises à l'examen de l'Inspecteur du travail manuel.

« Je vous prie, Monsieur le Directeur, de vouloir bien porter ces dispositions à la connaissance des Maîtres chargés de l'enseignement du travail manuel dans votre école, et faire afficher dans l'atelier la nomenclature ci-jointe des objets qui pourront être exécutés à titre de récompense.

« Agrérez, etc. »

**Nomenclature des objets pouvant être confectionnés
et offerts comme récompenses spéciales.**

1^{re} SÉRIE. — TRAVAIL DU BOIS SUR L'ÉTABLI

1^{re} section. — Modèles, nos 1 à 10.

Battoir de blanchisseuse.
Hachoir.
Boîte à clous (en cloué).
Règle plate à chanfrein.
Petite caisse à fleurs (en cloué).

2^e section. — Modèles, nos 11 à 20.

Petit banc (en cloué).
Gibecière d'écolier (en cloué).
Cerceau.
Une paire coulisses de lit.

3^e section. — Modèles, nos 21 à 30.

Crachoir (en cloué).
Boîte à brosses (en cloué).
Boîte à ordures (en cloué).
Une règle carrelet.
Une équerre à corroyer.

4^e section. — Modèles, nos 31 à 40.

Une planche à dessin.
Un niveau (forme au choix).
Une fausse équerre.
Une presse à bons points.
Un rabot.

5^e section. — Modèles, nos 41 à 50.

Petit banc assemblé à tenons et mortaises, pieds et traverses tournés.
Boîte à ouvrage pour dame.
Boîte à sel semi-circulaire.
Une équerre à tracer.
Une monture de scie (au choix).

6^e section. — Modèles, nos 51 à 60.

Un guillaume.
Une règle à té.
Une papeterie.
Une boîte à couper les onglets.
Un coffret à gants.

7^e section. — Modèles, nos 61 à 70.

Demi-varlope.
Un coffre à mouchoirs.
Une équerre à onglets.
Une salière avec tiroir pour les épices.
Un trusquin.

8^e section. — Modèles, nos 71 à 80.

Une niche pour chien ou chat.
Une varlope.
Une paire bœufs à joindre.
Une équerre à écharpe.
Une cave à liqueur.

2^{re} SÉRIE. — TRAVAIL DU BOIS SUR LE TOUR.

1^{re} section. — Modèles, nos 1 à 10.

Un pilon à purée.
Un rouleau à pâtisserie.
Un manche pour cachet.
Un bâton pour jeu de cerceau.
Un sabot giratoire.

2^e section. — Modèles, nos 11 à 20.

Une toupie.
Un bilboquet.
Un jeu de quilles (enfantin).
Un maillet casse-noix.
Un porte-plume.

3^e section. — Modèles, nos 21 à 30.

Un étui pour pièces d'or.
Un rond de serviette.

Un porte-carafe.
 Une sébille à poudre.
 Un coquetier.

4^e section. — *Modèles, nos 31 à 40.*

Un égrugeoir et son pilon.
 Deux ou trois boîtes pour fil à coudre.
 Une boîte à fil pour travail au crochet.
 Un porte-allumettes de table.
 Un cadre pour photographie (0^m,15 diam.).

5^e section. — *Modèles, nos 41 à 50.*

Un étui pour allumettes.
 Un étui à aiguilles.
 Une tirelire.
 Une paire de flambeaux.
 Un écritoire (forme au choix).

6^e section. — *Modèles, nos 51 à 60.*

Un œuf pour repriser les bas.
 Un étui plumier.
 Un gland de sonnette.
 Une poivrière de cuisine.
 Un étui pour flacon d'odeur.

7^e section. — *Modèles, nos 61 à fin.*

Un porte-cigares.
 Un porte-montre.
 Une bonbonnière de poche.
 Une petite coupe, vide poche.
 Un petit banc imitation bambou.

Quoique cette nomenclature comprenne un certain nombre d'objets dont nous n'approuvons pas la confection nous avons voulu la citer tout entière. Le lecteur possèdera un argument de plus pour éclairer son jugement.

CONCLUSION

Nous avons indiqué, dans les pages qui précèdent, le but qu'il s'agit d'atteindre par l'enseignement du travail manuel à l'école primaire; nous avons cherché à démontrer que le résultat suprême de l'éducation générale ne peut être obtenu qu'en suivant une méthode basée sur des principes rationnels et pédagogiques.

Marcher au hasard, quand il s'agit d'élever l'enfant, de former son caractère, de lui faire contracter des habitudes de travail et d'attention, de développer son sentiment esthétique, c'est s'exposer à un échec complet; suivre une voie qui ne se dirige pas vers cet objectif unique, l'éducation, c'est conduire cet être fragile dans des régions inconnues, c'est gaspiller les meilleures années de sa vie, c'est le rendre inutile à la société à laquelle il est destiné.

Il faut donc une méthode, et une bonne méthode, pour former l'homme, comme il faut un système savamment étudié pour dresser un cheval; avec cette différence énorme que, pour celui-ci, il n'y a qu'à observer les règles de la physiologie animale, tandis que pour l'être humain il est indispensable de se conformer aux préceptes de la biologie, de la psychologie et de la morale. Agir autrement c'est aller à l'encontre de ce dicton bien connu : *qu'on n'agit sur la nature qu'en obéissant à ses lois.*

Nous avons fait tous nos efforts pour mettre en lumière les caractères essentiels que doit posséder toute méthode d'enseignement et nous avons dû signaler des défauts qui existent dans certains systèmes très employés : si la lecture de ce traité contribue à faire consi-

dérer le travail manuel scolaire comme un *travail éducatif*, notre but sera atteint.

Depuis que cette étude est sous presse, la direction de l'enseignement primaire de la Seine, fidèle à ses traditions de travail et d'initiative, a réuni une commission chargée d'étudier la question du travail manuel. La première séance générale a eu lieu le jeudi 17 mai 1888, sous la présidence de M. Duplan, sous-directeur de l'enseignement, qui, avec une netteté remarquable, a exposé le but que l'on se propose. Deux sous-commissions ont été nommées : l'une est chargée de constater, d'une manière exacte, l'organisation établie dans nos écoles de Paris; l'autre a pour mission de rechercher les programmes et les méthodes en usage dans les départements et dans les pays étrangers.

Nous avons l'espoir que les renseignements recueillis par les sous-commissions et l'examen attentif et raisonné des différentes méthodes produiront d'utiles améliorations en dotant nos écoles d'une bonne collection de modèles, en établissant une liaison intime entre l'enseignement du travail manuel et celui du dessin, et en prenant les mesures nécessaires pour que le nouvel enseignement soit confié à des hommes qui présentent toutes les garanties désirables au point de vue technique et pédagogique.

A côté des notices sur les différents pays que nous avons publiées, nous aurions dû donner au travail manuel scolaire, tel qu'il est organisé chez nous, la place qu'il mérite; mais l'espace nous manque pour parler de cette multiple et importante organisation avec tous les développements qu'elle exigerait à proportion des sacrifices considérables que le pays et la Ville de Paris s'imposent en sa faveur.



TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos.....	v
Le travail manuel scolaire et l'éducation complète.....	7
Utilité sociale du travail manuel scolaire.....	19
Besoin d'activité de l'enfant et influence morale du travail manuel.....	21
Les différents travaux manuels à l'école primaire.....	26
Travaux manuels qui peuvent être admis à l'école primaire.....	28
Travaux manuels qui doivent être exclus de l'école primaire.....	37
Méthodes.....	38

Le choix d'une méthode.

Méthode des éléments techniques et méthode des objets usuels.....	40
-------------------------------------------------------------------	----

Principes d'éducation.

Principes généraux qui doivent servir de base à l'organisation du travail manuel.....	41
L'enseignement doit présenter de l'intérêt dans ses résultats.....	43
L'enfant cherche à mettre à profit les connaissances acquises aussitôt qu'il les possède.....	44
L'enfant éprouve le désir et la volonté de poursuivre un résultat immédiat.....	46
L'enfant ressent une grande satisfaction lorsqu'il rencontre la récompense de son travail dans le travail lui-même....	48
L'instituteur doit se servir de son enseignement pour développer les sentiments moraux de ses élèves.....	49
L'enfant trouve un réel bonheur dans le succès de ses efforts personnels.....	50

Principes particuliers à l'enseignement du travail manuel.

Le travail manuel repose des leçons théoriques.....	52
Le travail manuel éveille une émulation saine et sans danger.....	54
Le travail manuel doit servir d'auxiliaire à l'enseignement général.....	56
Le travail manuel, à l'école primaire, doit avoir en vue l'éducation générale.....	58
Le travail manuel bien dirigé fait contracter des habitudes d'attention, d'application, de persévérance, d'ordre, de précision, d'exactitude et d'économie.....	61
Le travail manuel doit développer une dextérité générale....	63

Le travail manuel doit fortifier tous les muscles du corps, sans exception.....	64
Le travail manuel doit exercer l'œil, habituer à l'évaluation des grandeurs, inspirer le goût de la symétrie et de l'esthétique.....	66
Travaux manuels à l'école primaire de jeunes filles.....	73
Choix d'une méthode.....	80
Les modèles.....	83
Personnel enseignant.....	85
L'instituteur manque de l'habileté nécessaire pour enseigner le travail manuel.....	92
Les instituteurs manquent du temps nécessaire pour enseigner le travail manuel.....	94
Ateliers.....	96
Ecoles rurales.....	97
Ecoles urbaines.....	99
Remarques sur l'installation pour le cartonnage et le modelage.....	99
Dispositions générales.....	100

Etat de l'enseignement manuel dans les pays étrangers.

Finlande.....	103
Suède.....	105
Norwège.....	109
Danemark.....	111
Allemagne.....	114
Hollande.....	121
Belgique.....	122
Angleterre.....	127
Espagne.....	132
Italie.....	133
Suisse.....	137
Autriche.....	141
Hongrie.....	145
Russie.....	147
Etats-Unis d'Amérique.....	147
Japon.....	150
Note.....	151

Nomenclature des objets pouvant être confectionnés et offerts comme récompenses spéciales.

1 ^{re} Série. Travail du bois sur l'établi.....	154
2 ^e — Travail du bois sur le tour.....	155
Conclusion.....	157

- A. BIAYS**, professeur au lycée de Nantes, officier de l'Instruction publique. **Histoire sommaire de la littérature française** des origines à nos jours, contenant des notes biographiques, les portraits des principaux écrivains, l'analyse de leurs œuvres et les passages les plus importants de leurs écrits, rédigée conformément aux programmes de la 3^e année des écoles normales, des établissements d'enseignement spécial et des lycées de jeunes filles. 1 vol. in-18, broché... 2.25
cart. pleine toile..... 2.60
- LEGRAND** (Jules), ancien élève de l'École normale supérieure, professeur agrégé au lycée de Reims. **Plans de compositions françaises sur des sujets variés**. Pensées morales, philosophie, histoire. 1 vol. in-8°, toile pleine... 2 »
- ROGER** (Léon), ancien professeur de l'Université. **Exercices faciles et petites compositions françaises**. 1 vol. in-8° relié, toile pleine..... 2 50
- CARRAU** (Ludovic), ancien élève de l'École normale supérieure, professeur-adjoint directeur des conférences de Philosophie à la Faculté des Lettres de Paris. **De l'Éducation**. Précis de morale pratique à l'usage des écoles normales et des candidats aux brevets de capacité. 1 vol. in-18 broché, 3.50, relié pleine toile 4 »
- FÉNELON**. **De l'Éducation des Filles**. Édition contenant des extraits pédagogiques du même auteur avec introduction, notes et commentaires par GABRIEL COMPAYRÉ, ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de philosophie, docteur ès lettres, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique. 1 vol. in-18 avec un portrait de Fénelon, broché, 1.50, relié, pleine toile..... 2 »
- CHASTEAU. L.** **Leçons de pédagogie**, psychologie et morale appliquées à l'éducation. Méthodes et procédés d'enseignement. Ouvrage à l'usage des élèves des écoles normales, des candidats aux brevets de capacité et au certificat d'aptitude pédagogique, des établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles, etc. Un beau volume in-18 jésus, broché, 3.50, cartonné..... 4 »
- CHASTEAU. L.** **Rédactions pédagogiques (sujets traités et à traiter)**. Ouvrage faisant suite à tous les cours de pédagogie et particulièrement à celui du même auteur. *Les Rédactions pédagogiques* se composent de deux parties : la première comprend des **sujets développés**, dans la seconde, les **sujets préparés** ne sont accompagnés que d'un *plan*. Un volume in-18, broché..... 1 60
Cartonné, pleine toile..... 2 »
- MARCHEF GIRARD** (M^{lle}), inspectrice générale des écoles primaires supérieures de jeunes filles, officier d'Académie. **Cours d'économie domestique** (*Guide pratique de la bonne maîtresse de maison*) à l'usage des lycées, collèges, pensionnats, écoles primaires supérieures, cours complémentaires et des aspirantes aux brevets de capacité et au certificat d'aptitude pédagogique. Un fort volume in-18, broché 2 25, cartonné..... 2 60
- BOUGUERET** (A.), agrégé de l'Université, professeur au lycée Saint-Louis, à l'École normale supérieure de Saint-Cloud et aux écoles Monge et J.-B. Say. **La première année de Dessin géométrique** (*Cours théorique et pratique*) à l'usage des écoles normales et des écoles primaires supérieures. Un volume in-4°, format des atlas, solidement cartonné..... 2 »

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE



3 7502 01595355 9