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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 68 (1932)

Heft: 8

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 09.07.2025

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

LXVIIIe ANNÉE — N° 8 9 AVRIL 1932

L'ÉDUCATEUR

N° 147 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : F. DUBOIS : *Comment constater le développement de nos élèves ? L'expérience d'un inspecteur.* — PIERRE BOVET : *Le hasard à l'école.* — J. P. REYMOND : *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire et l'« esprit de Genève ».* — M. CHAMOT : *En faveur des arriérés. Patronages et ateliers.* — QUELQUES NOUVELLES : *Maison des Charmilles ; Neuhof ; Asile jurassien.* — CHRONIQUE DE L'INSTITUT. — *Quelques livres.*

Le dernier numéro de l'*Intermédiaire* a trouvé un écho inaccoutumé et fort réjouissant comme on va voir, puisqu'une grande partie des pages qui suivent ont été directement provoquées par nos articles du 13 février. Nous avons reçu d'autres réponses encore à la question posée : *Comment constater le développement de nos élèves ?* que nous espérons bien utiliser avec celles qui viendront encore. Merci à tous nos correspondants. Plusieurs de nos lecteurs nous ont dit combien ils apprécient les numéros qui témoignent d'un véritable échange d'idées et d'expériences. La rubrique *Questions et Réponses* est ouverte à chacun, cela va de soi. P. B.

COMMENT CONSTATER LE DÉVELOPPEMENT DE NOS ÉLÈVES ?

L'expérience d'un inspecteur.

Forest, le 14 février 1932.

Je lis, dans l'*Educateur* de ce jour, votre appel aux lecteurs, en vue de rétablir une rubrique, intéressante et utile entre toutes : « Questions et réponses », et vous commencez par ce thème : « Comment constater le développement de nos élèves ? »

J'ai dû me poser cette question, il y a une douzaine d'années, quand je suis entré dans l'inspection primaire belge et j'ai dû y répondre immédiatement, afin de mettre en concordance les théories que je défendais en conférence pédagogique et ma façon de procéder dans la pratique journalière.

Il eût été, en effet, ridicule d'attirer l'attention du personnel sur l'importance capitale de la *culture*, du développement des intérêts, du goût pour les recherches personnelles, de l'éveil des

curiosités, de l'utilisation immédiate des connaissances et d'apprécier d'autre part uniquement les efforts sur le degré d'*érudition*, en me contentant de questionner sur les diverses matières du programme.

Après plusieurs tâtonnements, voici le mode d'inspection qui m'a paru le meilleur et que j'ai adopté.

D'abord, après avoir mis tout le monde à l'aise par quelques paroles fraternelles, je feuillette et je signe les registres, les cahiers, etc.... comme le veut le règlement. Pendant ce temps, le travail scolaire se poursuit comme il devait normalement se faire. Je ne demande pas une leçon. J'ai l'air de ne pas « encore y être ».

Puis, il m'arrive de parler longuement au maître d'une question quelconque. Si, pendant ce temps, les enfants restent inoccupés, immobiles, les bras au dos, c'est qu'ils sont encore de simples réceptables attendant patiemment la nourriture qui leur est momentanément enlevée. S'ils continuent une application commencée, c'est que leur travail les intéresse plus que l'examen du personnage étranger qui vient d'entrer et sa conversation avec l'instituteur. Si, cette application terminée, ils prennent, sans en avoir reçu l'ordre, d'autres cahiers pour achever un dessin, classer des documents, c'est qu'ils aiment le travail personnel. S'ils se déplacent pour prendre sur une étagère un dictionnaire, une collection, des gravures, etc., c'est beaucoup mieux encore. Si ces diverses occupations se déroulent naturellement, sans bruit exagéré, mais dans une atmosphère de confiance, c'est parfait.

Mon inspection ne s'arrête pas là. Que dirait-on d'un inspecteur qui se contenterait de faire la causette avec l'instituteur ? Il faut bien *questionner*. Et je questionne, mais c'est pour apprendre des choses que j'ignore : la vie dans la commune, les coutumes, les occupations scolaires et familiales, les rapports avec les communes voisines, les distances, l'histoire et la géographie locales, leurs relations avec l'histoire et la géographie nationales et mondiales, le prix des denrées vendues dans la région, etc..... bref, toutes choses dont je n'ai qu'une idée approximative. Questionner les enfants sur des faits que je connais mieux qu'eux, c'est jouer une comédie que je désapprouve. Je tâche de rester le plus naturel possible et je vois bien vite si les enfants ont de réels intérêts, s'ils observent, s'ils réfléchissent, s'ils appliquent, s'ils s'informent, s'ils vivent.

Mais si, dans le déroulement de la conversation, je parviens à me

faire questionner, si un cercle enthousiaste se forme autour de moi, si personne ne s'étonne du ton amical que prennent questions et réponses, si l'on veut savoir ce que j'ai vu dans ma résidence, en voyage, dans d'autres classes, si l'on profite de mon passage pour obtenir un éclaircissement sur tel ou tel point, alors je suis tout à fait heureux. Je me trouve dans une classe modèle. Je peux rédiger un brillant rapport et m'en aller.

Peut-être, y aura-t-il, près de la porte, quand je sortirai, un bambin qui me tendra son cahier, son dessin, son jeu individuel ; peut-être le maître se fera-t-il l'écho d'une rumeur : « On n'a pas chanté ! » Alors, de plus en plus satisfait, je m'arrêterai une dernière fois, j'écouterai, j'admirerai et je remercierai.

Pour finir, permettez-moi de vous conter une histoire. Nous tenions un jour une réunion pédagogique à N..... Les instituteurs des quinze communes de mon cercle étaient présents, y compris ceux de R....., qui se trouve à 7 km. de N. L'un d'eux, sollicité la veille par ses élèves de leur donner la clef du local scolaire, avait acquiescé. C'est qu'on était dans un grand travail : l'embellissement des murs par de la peinture à l'huile ; et ce congé imprévu contrariait les jeunes peintres. Il fut donc convenu que six garçonnets pourraient se rendre en classe, en l'absence du maître, pour continuer la besogne commencée. Il leur avait été recommandé d'y entrer sans attirer l'attention et de refermer la porte pour éviter toute visite inopportune. Or, une institutrice avait remarqué le manège. Elle envoya une de ses élèves prévenir l'autorité communale. Celle-ci, fortement émue, dépêcha un homme de la police. Celui-ci trouva porte close. Il dut chercher une échelle et escalader le mur de la cour. Il s'attendait à découvrir quelque chose d'effrayant, des marmots hissés sur les bancs ou l'estrade et dansant, singeant le maître ; un vacarme épouvantable, des luttes à coups d'encriers, de bâtons de craie, de registres, une sorte de 89 scolaire avec des simulacres de mises à mort.

Il n'en était rien. C'était un bruit normal d'atelier en action. On se questionnait à mi-voix, on s'aidait discrètement comme pourraient le faire des ouvriers au travail dans une église.

L'homme en képi ouvrit doucement la porte et c'est lui qui fut le plus penaud. Il s'excusa d'avoir reçu l'ordre de faire évacuer le local. Les enfants partirent, étonnés et déçus.

On ne me demanda pas mon avis. Au point de vue réglementaire,

le maître était en défaut. Si un accident était arrivé, il était responsable. Je ne lui ai pas conseillé de recommencer. Mais je l'ai classé pour toujours dans la catégorie I, et j'ai une haute idée de la façon dont il comprend « le développement de ses élèves ». Quant à l'institutrice qui l'a dénoncé, elle ne « comprend » pas encore. Je devrai la suivre et lui expliquer.....

FERNAND DUBOIS, inspecteur primaire.

Forest-Bruxelles, Avenue des Sept Bonniers, 206.

LE HASARD A L'ÉCOLE

Une thèse de doctorat ès lettres [1], présentée à l'Université de Genève, fort instructive encore que d'allure assez particulière. L'auteur a été professeur à Anvers, au collège Marie-José, un établissement privé et laïque de jeunes filles, fréquenté si je comprends bien, par une clientèle de nouveaux riches. Le latin, chose curieuse, y était obligatoire et Mme Wiblé se trouvait devant des classes dont la minorité seulement témoignait pour cette étude d'un intérêt spontané. Le livre raconte les expériences faites, dans ces conditions, comme on voit, particulièrement difficiles.

Donnons-en d'abord le résultat, tel que l'auteur le formule dans ses conclusions :

1. On peut obliger les jeunes filles, toutes les jeunes filles, à apprendre le latin ; les plus médiocres sont capables de s'y intéresser, et au bout de quelques mois, on peut constater au progrès de leurs travaux que, d'une part, elles ont appris à classer et à analyser les termes d'une phrase et les idées contenues dans cette phrase, d'autre part, elles montrent, par les questions qu'elles posent par les observations qu'elles formulent, que la civilisation antique est devenue pour elles une réalité, et qu'elles les a conduites à réfléchir sur le problème de la civilisation actuelle.

2. On peut enseigner assez de latin pour atteindre ces résultats utiles en deux ou trois heures par semaine, en six ans.

3. On peut donner, aux élèves qui ne s'en soucient pas, le goût du latin et de l'histoire ancienne.

Les recettes pour mener boire les ânes qui n'ont pas soif ne sont pas si nombreuses que nous puissions faire fi de celle de Mme Wiblé. Il vaut la peine, au contraire, de la lire attentivement.

L'auteur est en effet restée très scrupuleusement attachée aux

[1] Alice Wible, *Le latin et l'éducation des jeunes filles*. Chez l'auteur : 1, rue d'Ermenonville, Genève, 236 p. 80.

données du problème : comment, en ne disposant que d'un tout petit nombre d'heures, intéresser au latin des élèves rétives, médiocres ? Et d'abord, recourrait-elle aux anciennes méthodes ou aux nouvelles ?

« Ce que nous entendons par anciennes méthodes, dit-elle sommairement mais avec beaucoup de justesse, ce sont celles qui ne s'adaptent pas aux élèves, mais demandent aux élèves de s'adapter à elles. » Quant aux nouvelles, Mme Wiblé en donne une fort bonne caractéristique en décrivant sa propre manière de faire : « Nous avons voulu déplacer le centre d'intérêt, nous avons cherché à savoir ce qui, dans la vie antique, pouvait d'abord captiver les élèves et nous avons donné à traduire des textes... qui répondent aux questions qu'elles peuvent se poser... »

Pour Mme Wiblé, ces deux méthodes correspondent à deux espèces d'élèves : ceux qui ont, et ceux qui n'ont pas spontanément le goût et la volonté d'apprendre. Quand il y a volonté d'apprendre, point n'est besoin de chercher savamment à capter ou à susciter un intérêt qui se donne.

« Il est reconnu qu'un élève qui ne « veut » pas apprendre, effectivement n'apprend rien, ou presque rien. Comment éveiller son désir d'apprendre, comment lui donner le goût d'apprendre ? Voilà les questions que les méthodes nouvelles essayent de résoudre... La nouvelle pédagogie tente de persuader ces volontés rebelles et de les amener à un effort spontané et fécond ; elle rend des services immenses puisqu'elle s'occupe de tous ces « cancres », de tous ces révoltés qui gardaient leur vie durant le souvenir amer de leur jeunesse... La nouvelle pédagogie est une nécessité de notre temps, elle est née de l'instruction obligatoire, elle s'occupe et doit s'occuper de tous les élèves qui n'ont pas spontanément le goût ou la volonté d'apprendre.

La nouvelle pédagogie est obligée d'employer des méthodes lentes et il ne nous paraît pas juste de condamner à ces lenteurs et à ces programmes raccourcis les élèves qui pourraient aller plus vite, gagner du temps et apprendre plus de choses.

Adopter les nouvelles méthodes toujours et partout aux dépens des anciennes nous paraît une erreur. Si l'on appliquait les unes aux élèves qui en profiteraient, les autres aux élèves qui en ont besoin, il nous semble que le conflit actuel serait équitablement résolu pour le plus grand bien des élèves et de la société. »

Dans sa classe, Mme Wiblé avait, comme la plupart des maîtres, les deux sortes d'élèves. Elle a songé un instant à les instruire par les deux méthodes différentes. Mais elle a dû se rendre compte que les élèves intelligentes et de bonne volonté lui étaient indispensables pour entraîner les autres. Elle a donc adopté pour toutes les principes de ce qu'elle appelle la « nouvelle pédagogie ». Elle a cherché

« un moyen artificiel de capter l'intérêt » des rebelles. « Quel est le stimulant de nature à captiver toutes les fillettes d'une classe ? C'est le jeu. »

Nous pensions connaître tout ce que l'on pouvait dire en faveur du jeu à l'école. Mais non. Mme Wiblé renouvelle le sujet en introduisant très crânement dans le débat un aspect du jeu sur lequel les éducateurs n'avaient pas jusqu'ici insisté. Les jeux de Mme Wiblé font volontairement une place au hasard. Il vaut la peine de la citer largement :

Le jeu passionne tous les enfants et beaucoup d'adultes parce qu'il offre peut-être une image raccourcie de la vie, Dans la vie, l'homme se trouve au milieu de circonstances sur lesquelles sa volonté n'a pas de prise : tout ce qu'il peut faire, c'est d'en tirer parti de son mieux pour essayer d'être heureux quand même. Dans le jeu aussi, il faut tirer parti des cartes que le hasard vous a placées entre les mains.

Dans la vie, pourquoi les êtres faibles ne se découragent-ils pas ? C'est qu'ils savent que le hasard peut les aider et leur procurer des avantages qu'ils n'auraient jamais pu acquérir avec les faibles moyens intellectuels ou physiques.

Dans une classe, pourquoi une partie des élèves sont-elles souvent indifférentes et découragées ? Parce qu'on a cru équitable de bannir autant que possible le hasard de l'école. Au bout de quelques semaines et de quelques mois de travail, elles ont pu constater qu'elles ne sont jamais les plus fortes, qu'elles manquent d'intelligence ou qu'elles sont trop nonchalantes, et elles acceptent philosophiquement de rester à l'arrière-plan, puisqu'il leur est impossible d'être au premier plan. Elles attendent patiemment le moment où elles entreront dans la vie et où le hasard jouera un rôle assez considérable pour leur rendre l'espérance...

Peut-on dire qu'à l'école, dans le travail collectif règne l'équité ? Que chacune est récompensée selon ses mérites ? Non, chacune est récompensée selon ses œuvres, et cela n'est pas du tout la même chose. Le mécontentement, le découragement, l'indifférence fleurissent en même temps que la vanité, la satisfaction l'assurance des autres.

Le jour où nous avons permis au hasard d'entrer dans la classe, l'atmosphère changea. Les élèves faibles renaissaient à l'espoir de dépasser parfois les élèves fortes. Elles étaient assurées de perdre si elles n'avaient pas appris leur leçon, mais il se pouvait aussi qu'une « forte en thème » perdît, par l'effet du hasard, tandis qu'elles, après avoir fait l'effort d'apprendre, triompheraient.

Le jeu appliqué à l'enseignement de la grammaire latine stimula les énergies de toutes les élèves sans exception, et l'acquisition des déclinaisons, des conjugaisons, des comparatifs, des adverbes, des règles élémentaires de syntaxe fut aisée.

Ce n'est pas le lieu de détailler ces jeux ingénieux. Très sagement, pour éviter de perdre du temps à expliquer des règles nouvelles, Mme Wiblé a transposé des jeux déjà bien connus de ses élèves :

lotos, homme noir, jeu des familles, jeu d'oie, jeux de voyages à travers le monde antique, dominos, puzzles, etc. Trouver tout cela dans une grave dissertation académique n'est pas pour nous déplaire. Les détails bibliographiques relatifs à d'autres moyens d'enseignement utilisés avec succès, comme les versions illustrées, ou les débats, rendront également de grands services aux praticiens.

Force nous est bien d'ajouter que, non contente de raconter sa belle expérience, Mme Wiblé a cru devoir consacrer les deux premières parties de son livre à ériger, en norme l'état de fait devant lequel elle s'était trouvée à Anvers. Elle prétend prouver non seulement qu'en suivant sa méthode *on peut* tirer un profit réel d'un enseignement du latin donné obligatoirement à des jeunes filles médiocres, mais *qu'il faut* procéder ainsi, que le latin *doit* être enseigné à *toutes* les jeunes filles et que c'est le seul moyen de leur donner une initiation historique indispensable à leur formation morale. Paradoxe soutenu avec tenacité, qui n'empêchera pas, espérons-le, le commun des lecteurs de discerner les vues profondes et ingénieuses que nous nous sommes appliqué à mettre en lumière, et qui sont, chacun l'aura compris, susceptibles d'être appliquées dans bien d'autres domaines que la grammaire latine enseignée aux jeunes filles.

PIERRE BOVET.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE A L'ÉCOLE PRIMAIRE ET « L'ESPRIT DE GENÈVE »

De nombreuses organisations comme l'Institut de Coopération intellectuelle de la S. d. N., le Bureau international d'Education, des personnalités telles que M. Briand et Sir Eric Drummond, secrétaire de la S. d. N., ont affirmé la nécessité que les écoles développent chez l'enfant la mentalité de paix et de solidarité. Des idées générales ont été formulées [1], particulièrement en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire.

Voici les principes selon lesquels on pourrait, à notre avis, réorganiser cet enseignement et rédiger un manuel, conformément à ce qu'on appelle l'*esprit de Genève*.

Autant d'histoire générale
que d'histoire nationale.

Tout d'abord, il y a lieu de consacrer à l'histoire générale une part au moins aussi grande qu'à l'histoire nationale.

L'enseignement de l'histoire a pour but de faire comprendre à l'enfant ce qu'est la société et quels sont les rapports de l'homme avec la société.

C'est une première raison pour que les élèves apprennent à connaître non

[1] Voir les travaux de la Conférence internationale tenue à Prague du 16 au 20 avril 1927. Pierre BOVET : *La Paix par l'Ecole*. Genève, Bureau international d'Education.

seulement la société nationale, mais toute la société, c'est-à-dire l'histoire universelle.

Un deuxième motif, c'est qu'aujourd'hui tous les peuples font un immense effort dans le but de tuer la guerre, de remplacer la force par le droit et d'instaurer enfin l'ère de la paix, ère dont il est impossible de se faire une idée, qui bouleverserait toute notre vie collective et individuelle, toute notre culture en faisant faire un bond immense à la civilisation.

Tout enseignement purement nationaliste aboutit malheureusement à faire admirer sa propre nation et à méconnaître — c'est-à-dire généralement à mépriser ou à haïr — les autres nations. Une connaissance plus approfondie des autres peuples montrera à nos enfants que les hommes sont des frères, que partout il y a des bons et des méchants, partout il y a des hommes qui peinent pour améliorer notre civilisation commune, c'est-à-dire notre niveau de vie matérielle et spirituelle.

Du choix des faits historiques.

Il est évident que l'étude de l'histoire générale ne peut être conduite qu'au détriment de la nationale. Mais si perte il y a, celle-ci sera largement compensée par divers avantages.

Tout d'abord, on retranchera de nombreux détails : tout nom auquel ne se rattachent pas un certain nombre de renseignements intéressants doit être omis.

Puis, et principalement, on ne retiendra des faits de l'histoire nationale que ceux qui font le mieux comprendre ce qu'est, par exemple, la Suisse d'aujourd'hui, c'est-à-dire les principaux événements qui marquent l'évolution de l'alliance primitive de 1291 à la Confédération de 1932.

C'est dans cet esprit que devraient être étudiées, dans les écoles, toutes les histoires nationales. Il faut renoncer à faire apprendre dans l'histoire suisse tout ce qui n'explique pas la formation de la Suisse, quitte à étudier, dans chaque canton, l'histoire de sa propre région. C'est selon ce principe, en somme, que sont rédigés les résumés du manuel de Rosier, dont il y a lieu cependant d'exclure quelques faits d'intérêt secondaire ou purement local. C'est de ce point de vue également que M. W. Martin a composé son *Histoire de la Suisse*, qu'on ne saurait trop recommander aux instituteurs.

Des parallèles entre le passé et le présent.

Dans le nouveau manuel, et plus encore dans les leçons, on devra faire un parallèle entre les faits passés et la situation présente chaque fois que l'occasion s'en offrira.

John Dewey dit dans son ouvrage *L'Ecole et l'Enfant :*

« Une des raisons pour lesquelles l'histoire n'exerce pas plus d'influence, c'est que l'élève la voit toute sur un même plan ; aucune époque ou aucun facteur historique ne se dressent devant lui comme typiques. Le seul moyen de conserver la perspective indispensable est de mettre le passé en rapport avec le présent, comme si le passé était un présent projeté de manière à ce que ses éléments divers soient tous agrandis ».

Cette méthode présente plusieurs avantages : elle fait mieux comprendre et connaître le passé ; elle explique l'individu à lui-même ; elle expose le présent comme une conclusion logique de la série des faits passés.

L'histoire vécue.

En Allemagne, on commence à appliquer ce principe que l'histoire doit avoir été *vécue* par les élèves.

Un peu partout, actuellement, on multiplie les illustrations dans les manuels ; les professeurs d'histoire mettent sous les yeux des élèves et commentent de nombreuses reproductions de tableaux, monuments, plans, etc.

On peut aller loin dans cette voie, et, en faisant appel au raisonnement plus qu'à la mémoire, introduire l'étudiant, élément présent, dans le passé, lui faire juger les événements et les idées d'une époque donnée non avec sa mentalité d'aujourd'hui, mais en s'efforçant de faire de lui un contemporain des faits qu'on lui raconte.

Ainsi les traits caractéristiques d'une période ayant été non seulement appris, mais compris, l'élève y ayant presque joué un rôle, — pour autant que le maître et lui-même auront bien voulu y dépenser un peu d'imagination, — il est évident que la mémorisation deviendra chose tout à fait aisée.

Des mentalités passées à la mentalité moderne et à la personnalité de l'enfant.

Un autre avantage de cette méthode c'est de relier l'individu aux générations qui l'ont précédé en le faisant revivre la vie de ses ancêtres, passer par leurs mentalités successives et connaître en quelque sorte ses propres états d'âme antérieurs, si l'on admet que la vie de l'enfant continue celle du père. Il est clair qu'il parviendra dès lors plus facilement à découvrir sa personnalité moderne, à comprendre celle de ses contemporains et à développer enfin son individualité.

Ce serait peut-être le moyen de former des citoyens éclairés et de diminuer le triste nombre des moutons.

Comme exemples de descriptions de mentalités du passé, nous pensons surtout à l'étude qu'a faite H. Taine dans les *Grands Jours d'Auvergne* (Essais de critique et d'histoire) ou à celle de Jeanne d'Arc, par Bernard Shaw (Préface de *Sainte Jeanne*).

L'enchaînement logique des faits historiques.

Tout en observant cette transformation des mentalités, on sera amené tout naturellement à insister sur l'enchaînement logique des faits historiques, au contraire de ce qui se faisait autrefois et se pratique encore trop souvent de nos jours.

Nous avons pu remarquer que les élèves médiocres préfèrent retenir, sans aucun plaisir d'ailleurs, les faits isolés, comme autant d'anecdotes. Ils savent fort bien leur leçon au jour fixé ; une semaine après, tout se brouille, et ce qu'ils ont si bien appris devient pour eux un redoutable fatras de noms, hérissé de dates dangereuses... et ils haïssent l'histoire.

Ceux au contraire qui ont fait un effort pour comprendre, ceux qui suivent le fil conducteur négligent les détails, mais retiennent la suite logique des principaux événements ; ils ne placent plus la Réforme au milieu du XVIIe siècle et ils aiment l'histoire.

Ne croyons pas les enfants plus sots que nous ; ils sont parfaitement capables de saisir un raisonnement, seulement ils ont généralement horreur du travail

de mémorisation. N'est-ce pas un motif de plus pour développer en eux l'habitude de raisonner plutôt que la mémoire ?

L'expérience semble donc prouver que la méthode qui consiste à étudier avant tout des événements logiquement reliés entre eux, celle que préconisent MM. Jacques Bainville et William Martin, présente en tout cas deux avantages : elle fait connaître et aimer l'histoire.

Le présent : la conclusion logique de la série des faits passés.

Elle permet surtout d'atteindre le vrai but des études historiques, qui est la compréhension des événements actuels. Comment comprendre ce qui se passe dans les Balkans si l'on ignore les conquêtes de la Turquie et le caractère de sa domination ? Que peut penser de la révolution russe celui qui n'a jamais entendu parler du tsarisme des Romanoff ?

C'est ici tout particulièrement que la méthode des parallèles entre le passé et le présent, à esquisser dans le manuel, mais à appliquer constamment dans les leçons, est intéressante et féconde.

C'est le seul moyen de faire de l'histoire autre chose qu'un exercice de mémorisation et une série d'anecdotes plus ou moins amusantes. Autrefois, les rois ont mis l'histoire au service de leur gouvernement ; Fénelon enseignait l'histoire à son élève pour lui apprendre à régner. Que l'histoire donc apprenne au citoyen-roi à examiner les problèmes du présent sous toutes leurs faces, dont l'une est toujours tournée du côté du passé.

Grâce à cette méthode, les élèves acquerront facilement de nombreuses notions du monde présent, par exemple les principales connaissances d'instruction civique, telles que le principe des droits et des devoirs des citoyens, de la séparation des pouvoirs, des autorités communales, cantonales et fédérales, de la justice, tribunaux, prison, etc.

Lorsque, plus tard, on reprendra cette étude d'une façon systématique, elle sera conduite beaucoup plus rapidement et plus agréablement que ce n'est le cas en général, parce que la curiosité aura été éveillée au préalable et que certaines connaissances seront déjà acquises.

Un enseignement moral.

On ne perdra pas non plus de vue cette réflexion de M. Benoit-Bouché, l'auteur d'une remarquable *Education morale*.

« C'est parce que l'homme a rempli les siècles de son effort qu'il s'est dégagé de l'animalité, qu'il s'est haussé vers la lumière, et ce sera par l'effort encore qu'il se délivrera des survivances ancestrales qui souillent et dégradent toujours le tableau gigantesque et magnifique, cependant, de la civilisation.

» Et après une ivresse de meurtre, une entredestruction folle et sanguinaire qui abaisse et humilie notre espèce, comme la grande tuerie de quatre années pleines, avec ses millions de morts, ses millions de mutilés, il faut se dire que si l'humanité parvient à se discipliner jusqu'à la guérison de son originelle violence, il y aura là non pas un don des dieux, mais la récompense naturelle de son vouloir vertueux ».

L'homme se dégage de l'animalité et s'élève de plus en plus vers l'esprit, tel est l'enseignement de l'histoire de la civilisation et des faits historiques. Nous ne connaissons pas de plus belle leçon de dignité humaine et de morale.

Les batailles.

Dans cet ordre d'idées, on peut affirmer, sans rencontrer d'opposition, que ce qu'on appelle l'histoire-batailles a vécu. Cela signifie non pas qu'on fera semblant qu'il n'y a jamais eu de batailles. Il faut montrer au contraire qu'il y en a eu beaucoup, beaucoup trop, mais qu'elles correspondent à un stade de la civilisation qui doit prendre fin.

On mentionnera celles qui ont eu de l'influence sur le sort des cantons sans faire de cours de stratégie. Glorifier le courage tout particulier de nos ancêtres, c'est mentir et c'est alimenter le chauvinisme. Il serait tout aussi injuste de diminuer leur valeur.

On décrira quelques batailles pour faire saisir les modifications survenues dans ce qu'on appelle l'art de la guerre, on peindra les mœurs guerrières, le pillage, les armements des chevaliers ou l'uniforme des soldats du 10 août. Mais il est inutile de charger les mémoires de péripéties souvent fantaisistes et qui n'éveillent chez l'enfant que des instincts brutaux.

Méthode d'enseignement.

Il nous paraît qu'en cherchant à modifier l'esprit dans lequel on apprend l'histoire, il convient de s'efforcer de moderniser en même temps la méthode d'enseignement. Ici également il y a des idées générales, un peu vagues.

Nous étudierons prochainement comment elles pourraient être introduites pratiquement, dans nos classes.

La Chaux-de-Fonds. J.-P. REYMOND.

* * *

C'est au compte rendu donné par M. J.-L. Claparède dans notre numéro de février que nous devons l'article ci-dessus. Nous espérons le compléter bientôt dans l'*Educateur* par un second article de M. Reymond sur la méthode qu'il préconise et qui nous paraît rejoindre les efforts de la Fédération internationale des Associations d'instituteurs d'une part, ceux de M. Freinet et de son fichier scolaire d'autre part.

La Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire, amorcée par la réunion de Paris, est convoquée à La Haye du 30 juin au 2 juillet 1932. Cinq questions ont été mises à l'ordre du jour et libellées comme suit par le Comité d'organisation.

1. Part qui doit être accordée, aux fins de l'éducation moderne, à l'histoire de la civilisation et à ses différentes branches dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire.

A cet égard, quels sont les faits essentiels qui doivent constituer la matière de l'un et l'autre enseignement pour les différentes périodes de l'histoire ? Considération particulière de l'histoire contemporaine.

2. Dans quel ordre de préférence et dans quel rapport doivent être présentées, dans l'enseignement de l'histoire, l'histoire nationale et l'histoire universelle ? Quel peut être l'appui apporté à l'enseignement de l'histoire par l'enseignement de la géographie ?

3. En conformité avec les conclusions relatives aux questions 1 et 2, quel doit être le contenu idéal des livres scolaires servant à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire ?

4. Quels sont les desiderata à l'égard de la suppression, dans les livres

scolaires, des erreurs et des partis pris contraires à la vérité historique, à la connaissance intégrale des faits principaux de l'histoire des peuples et aux bonnes relations réciproques de ceux-ci ?

Entente à établir entre les associations et organisations d'éducateurs et d'historiens pour les rectifications à apporter.

5. En relation avec l'enfant, sujet humain de l'enseignement, à quel âge doit-on commencer à lui apprendre l'histoire, et dans quelle mesure et sur la base de quelle espèce de faits l'enseignement historique peut-il et doit-il être donné à l'école primaire pour qu'il soit utile et efficace au point de vue éducatif ?

Détermination à cet égard :

a) des *moyens auxiliaires* de la tâche des instituteurs (images, albums, collections de documents, cinématographe, etc.) ;

b) de la *forme* la plus compréhensible pour l'enfant (anecdotes, biographies, visites des musées et des lieux historiques, etc.).

La Conférence sera une conférence fermée. Elle sera présidée par M. Rafael **Altamira,** juge à la Cour de La Haye. Le président du Comité d'organisation est M. H.-T. **Colenbrander.** Secrétariat : Danckerstraat 9, La Haye.

EN FAVEUR DES ARRIÉRÉS

Patronages d'ateliers.

Le 14 mars, la salle de conférences de la Direction générale des Postes à Berne réunissait une imposante assemblée. Une immense table à tapis vert ; au-dessus de la tête du président un grand tableau lumineux où, sur la neige immaculée d'un col alpestre, défilent des traîneaux postaux du plus bel or. Il s'agit d'organiser la collecte nationale du Premier Août 1932, et comme le produit de la vente des cartes postales et des insignes doit aller cette fois à soutenir les ateliers créés pour l'assistance par le travail des infirmes et des anormaux, notre Centre d'Action romand a été invité en même temps que le Heilpädagogisches Seminar de Zurich.

Combien est urgente cette attribution de la collecte à venir, on en jugera par le compte rendu suivant des travaux de la Société suisse en faveur des arriérés que nous envoie son secrétaire, M. Guyer. Mais on nous permettra de la souligner encore par quelques extraits d'une lettre que nous adressait le 19 mars M. M. Chamot, directeur de l'Asile rural vaudois d'Echichens :

« Depuis quelques semaines, je multiplie les démarches pour trouver de l'occupation à un jeune homme de 17 ans, infirme, ancien élève de notre établissement. Malgré tous les refus essuyés, je reste persuadé que ce jeune garçon doit trouver un travail en rapport avec ses aptitudes. C'est un cas ; il y en a et il y en aura certainement d'autres. Si je ne fais erreur, il existe en Suisse allemande et à l'étranger des œuvres ou patronages pour venir en aide à de tels handicapés ; en Suisse romande nous n'avons encore rien. La question est cependant à l'étude, tout au moins sous une forme embryonnaire.

» Personnellement, j'ai deux raisons de m'en occuper.

» Il y a une année, lors de la réorganisation de la Section romande de la Société suisse en faveur des arriérés, un des buts de notre activité fut la création de patronages en faveur des arriérés et anormaux ayant achevé leur scolarité ; ce but, nous chercherons à l'atteindre dès que possible.

»D'autre part, les statuts de l'Asile d'Echichens portent que « dès que les circonstances le permettront » des ateliers seront annexés à notre établissement. Voici quatre ans que nous attendons ces circonstances favorables : en termes plus clairs : les ressources financières indispensables. Jusqu'à maintenant, nous avons largement fait appel aux subsides d'Etat et à la charité publique et nous nous sentons mal à l'aise pour réclamer de nouveau. Et pourtant les besoins deviennent pressants : un effort doit être fait le plus tôt possible. »

La collecte du Premier Août vient à point. Elle permettra, espérons-le, de faire aboutir les projets de M. Chamot. P. B.

Voici maintenant la question posée sur le terrain suisse, avec quelques détails sur ce qui se fait déjà :

En 1931, la Société suisse en faveur des arriérés n'a pas pu se borner à ses besognes habituelles. Elle a dû constater que les temps nouveaux demandent des mesures nouvelles et qu'il y a des questions qui doivent être résolues dès à présent et non abandonnées aux décisions de la génération prochaine.

Une des tâches nouvelles imposées par les nécessités, c'est le patronage des arriérés à leur sortie de l'école ou de l'institut. Nous croyons qu'il n'y a que deux instituts qui s'occupent activement de cette question : Weissenstein (Berne) et Regensberg.

L'expérience acquise au cours des années dernières montre qu'un patronat de ce genre est indispensable. Il est absolument impossible à un institut de consacrer à ses anciens élèves les soins, l'attention et l'appui dont leur faiblesse physique et mentale a si grand besoin. Il est impossible aussi de centraliser cette assistance : pour des arriérés il faut créer entre le patron et l'employé une compréhension réciproque, sinon ces êtres qui sont entravés par toutes sortes de complexes ne sortent pas d'eux-mêmes. Chaque anormal est un problème, un cas isolé. Pour fonder l'assistance accordée aux arriérés sur une base solide, il faut connaître à fond, personnellement et complètement, les dispositions d'âme et d'esprit de l'arriéré, son développement mental, ses facultés d'assimilation et de travail.

Pour cela la collaboration de la femme est indispensable. Seule une femme est capable de connaître et d'écarter les difficultés qui se manifestent quelquefois chez les jeunes filles dans la période du développement.

Tout ce que nous venons de dire montre suffisamment qu'il ne peut être donné à n'importe quel institut de se charger d'un patronage.

La Société suisse a facilité la tâche des patronages existants en leur versant une subvention. Elle encourage tous les efforts faits dans ce domaine et salue tout particulièrement en M. Würgler, de l'orphelinat de Berne, un pionnier dans ce domaine.

La crise actuelle accroît la tâche de notre Société en lui imposant un devoir qu'elle ne peut accomplir qu'indirectement : l'assurance contre l'invalidité et la vieillesse du personnel, chefs de la maison, professeurs ou autres employés. Elle salue avec joie l'initiative prise par la Société suisse d'utilité publique en vue d'assurer ce personnel par groupes.

L'assemblée annuelle de 1931 a eu lieu à Bâle, les 26 et 28 juin, en même temps que celle des maîtres suisses. L'exposition de la « Hilfschule » fut particulièrement instructive.

Le cours d'Aarau en octobre fut beaucoup plus fréquenté que nous n'avions osé l'espérer. Le problème du « développement de l'anormal mental » y fut étudié par des conférences de tout genre. Chaque conférence compta 175 à 200 participants. Remercions tout particulièrement M. le professeur Hanselmann qui dirigea ces cours.

Exprimons aussi notre reconnaissance à la Société des maîtres de gymnastique suisses qui, dans ses cours de 1931, sut tenir compte des besoins spéciaux de nos professeurs.

Etant donné que la majeure partie de la subvention de l'assemblée fédérale est payée par les cantons et va directement aux institutions, la Société suisse en faveur des arriérés a réparti ses subventions d'après une méthode nouvelle.

Nous avons aussi subventionné le cours de Malvilliers, et, comme d'habitude, le livre de lecture et de calcul. Nous avons aidé aussi des personnes isolées qui ne sont pas atteintes par la subvention fédérale.

QUELQUES NOUVELLES

Le 18 mars a eu lieu à Genève, 115, route de Lyon, l'inauguration officielle de la **Maison des Charmilles**, ouverte depuis quelque temps déjà pour recevoir, en relation avec le Service d'observation médico-pédagogique les « enfants difficiles » signalés au Département de l'Instruction publique. Cette institution qui reçoit des internes et des externes est le résultat des efforts convergents des pouvoirs publics (dans l'espèce : de M. Laravoire, directeur d'écoles, appuyé par MM. Malche et Lachenal, présidents du Département de l'Instruction publique) et de l'initiative privée sous la forme d'une association auxiliaire présidée et très généreusement inspirée par Mlle Blanche Richard. C'est ce que M. Lachenal a rappelé à un très nombreux public d'invités. Mlle Richard et M. Laravoire ont ensuite pris la parole d'une façon particulièrement touchante en signalant quelques-uns des besoins auxquels les Charmilles ont déjà pu répondre. Nos lecteurs savent par les articles du Dr Brantmay quelle importance on attache ici à l'observation clinique et psychologique. MM. Lachenal et Laravoire ont bien voulu dire que l'Institut J.-J. Rousseau n'était pas étranger à l'effort qui a trouvé aux Charmilles une si heureuse réalisation.

* * *

Le 19 mars, la Commission de surveillance du **Neuhof** réunie à Brugg a décidé la construction d'un nouveau bâtiment, devisé à 200 000 fr., qui sera consacré à des ateliers et surtout à de petites chambres individuelles permettant d'isoler les pensionnaires au moment de leur arrivée. Déjà fort éprouvée par les décès récents de deux de ses plus fidèles membres, MM. Zollinger et Thalmann, la Commission a eu le chagrin de recevoir la démission de M. Weber-Greminger, de Bâle, un des pionniers de l'idée de la fondation suisse du Neuhof. Peu de jours après la séance, les journaux annonçaient le décès du conseiller national Von Matt, de Nidwald, représentant du Conseil fédéral dans la Commission de surveillance, un très chaud ami de tout ce qui s'est fait dans ces dernières années pour l'enfance malheureuse.

* * *

Le 12 mars siégeait à Bienne, sous la présidence de M. Th. Möckli, le Comité de l'**Asile jurassien pour enfants anormaux**. Il s'agissait d'entendre le rapport

présenté par M. Pierre Bovet sur l'enquête faite par l'Institut J.-J. Rousseau pour établir le nombre des enfants arriérés fréquentant actuellement les écoles du Jura bernois. L'*Educateur* ayant déjà donné des détails sur la façon dont cette enquête a été conduite, nous nous bornerons aujourd'hui à en signaler les résultats, qui aboutissent à fixer à 200 environ le nombre des enfants que l'on peut qualifier d'arriérés, si l'on donne à ce mot le sens très précis que lui attribuent les psychologues et les éducateurs: enfants dont le quotient intellectuel n'atteint pas 0,70.

Chose curieuse, la proportion des enfants arriérés sur l'ensemble des écoliers examinés est à peu près exactement la même dans trois enquêtes récentes faites dans trois pays très différents, mais comparables au point de vue de la méthode.

On a trouvé :

Au-dessous de 0,70 :		
Dans le Jura bernois	sur 7,400 écoliers	2,73 % d'arriérés
En Roumanie (Rosça)	sur 3,000 »	2,77 % »
En Angleterre (Lewis)	sur 90,000 »	2,89 % »
Au-dessous de 0,80 :		
Dans le Jura bernois		7,82 % d'arriérés
En Roumanie		7.98 % »

La discussion de ces résultats fera l'objet d'une étude psychologique plus étendue. Rappelons que toute l'enquête a été dirigée par M. Léon Walther avec la collaboration très active de MM. Bontila et Pleines, sans parler des inspecteurs, instituteurs et institutrices du Jura.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Le semestre d'hiver a pris fin le 19 mars. Notre semestre d'été, le quarantième, s'ouvrira le 11 avril.

La série de conférences *Philanthropie et Education* a, dans son ensemble, pleinement réussi : le nombre des auditeurs est allé croissant et, par les soins du Centre d'Action (c'est-à-dire de M. Ed. Junod), des comptes rendus ont été publiés dans un bon nombre de journaux de toute la Suisse romande. Le Dr Nicod, avec de très belles vues sur l'*Asile orthopédique*, puis les cinq dernières conférences consacrées à divers aspects de la typhlophilie : Mlle Maillefer sur le *Foyer* de Chailly, Mlle Amsler sur *Helen Keller*, le Dr Dunant sur *Haüy, Braille, et de la Sizeranne*, M. Subilia sur l'*Asile des Aveugles* ont été tour à tour instructifs et émouvants.

Le 27 février, notre séance du samedi matin a été consacrée à la présentation du nouveau catalogue alphabétique et méthodique de notre Bibliothèque par celles auxquelles nous le devons : Mlles Guinsberg, professeur à l'Ecole d'Etudes sociales, et Pictet, diplômée de la même Ecole, assistée de Mlles Divorne et ***. Un grand et beau travail qui nous inspire une vive gratitude.

Pour finir l'hiver, des examens : tous réussis, Mlles Burshtein, Scholtz et Voya, et MM. Gueissaz, Krause et Stachurski.

Au dehors, les deux séances du 12 mars à Bienne et du 16 mars à Berne, dont nous rendons compte d'autre part, couronnant et annonçant deux efforts intéressants et prolongés.

Cet été : *Les Vingt Ans de l'Institut*, 15-17 juillet. *Cours de Vacances de l'Institut*, 18-23 juillet, du *B. I. E.* 25-30 juillet.

LES LIVRES

ALEXANDRE HÉRENGER. — **Gœthe en Italie**, d'après son journal et ses lettres. Un volume in-8° écu, N° 14. Collection Occident, broché 4 fr. 80, luxe 12 fr. Editions Victor Attinger, 7 Place Piaget, Neuchâtel.

Il y a cent ans, Gœthe achevait le *Voyage en Italie*. Quand il entreprit de le rédiger, quelque quinze ans plus tard, il confiait à son ami Zelter : « Ce qui caractérise ce petit livre, c'est qu'il a pour fond des papiers qui furent écrits dans le moment même. J'ai garde d'y rien changer, ou très peu ; je ne biffe que l'insignifiant, ainsi que des redites ; j'ordonne mieux, également, et développe maintes choses sans nuire à la naïveté de l'ensemble ».

Or, on possède, depuis 1886, ces « papiers », c'est-à-dire le journal et les lettres, (ces documents ne sont encore connus en France que de quelques spécialistes) écrits par Gœthe en Italie et qu'il eut, en effet, plus ou moins sous les yeux, quand il composa son livre ; rien n'en diffère davantage que ce récit stylisé, guindé, aussi impersonnel qu'il se puisse, sans naïveté aucune, souvent truqué, volontiers pédant, parfois même ennuyeux, et où il ne subsiste pas trace de la spontanéité, de l'élan, de la fraîcheur et de la vigueur d'impression, ni surtout de la personnalité intime de Gœthe, si riche, si émouvante, si tragique aussi, qui font le charme et le prix unique de ses lettres.

Le voyage en Italie nous est expressément donné comme un voyage d'études et pas du tout pour ce qu'il fut en réalité : une fuite, un coup de tête désespéré, un saut périlleux où Gœthe jouait sa vie même. Quarante ans plus tard, il avouera que « c'est le désespoir qui l'a poussé en Italie ». Or, il n'y a pas un mot dans tout son livre qui nous le laisse supposer. Pourquoi donc nous l'avoir tu ? Quand on connaît ses raisons et quand on sait que la fugue en Italie marque avant tout une crise morale, une saute décisive, on est en droit de le chercher où il est, dans ses lettres, son journal, dans ces « papiers », qu'il n'utilisa qu'à demi et où il ne laissa... que lui-même.

Ces documents nous révèlent donc, par la plume de M. Hérenger, un Gœthe singulièrement humain, vivant, passionné, non moins épris de joie que de perfection, fort différent de l'image apaisée qu'il traça quarante ans plus tard, et l'antipode de cet « Olympien » dont s'effondre enfin la figure aussi légendaire que grotesque.

Cet important ouvrage vient compléter heureusement la série des études sur Gœthe, que les Editions Victor Attinger publient dans leur collection « Occident » où parurent déjà *Gœthe, histoire d'un Homme*, de Emil Ludwig, et le *Gœthe et la France* de M. Hippolyte Loiseau.

Dans la Collection d'Actualités : Dr O. DECROLY et A. HAMAIDE. *Le calcul et la mesure au premier degré de l'Ecole Decroly*, ill. de 16 pl. hors texte, 106 p. in-16. Un livre riche de suggestions et d'expériences, auquel nous reviendrons.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

LIBRAIRIE PAYOT

Lausanne - Genève - Neuchâtel - Vevey - Montreux - Berne - Bâle

ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

MÉTHODE D'ÉCRITURE

anglaise, ronde, bâtarde, gothique

par

Julien MAGNIN
ancien professeur de calligraphie aux Ecoles normales du canton de Vaud

et

Henri JATON
maître primaire supérieur

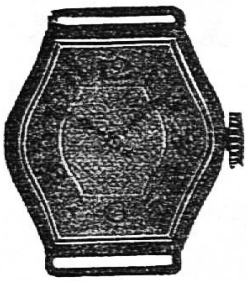
Album complet avec planches, sous forte couverture en couleur ..... Fr. 2.50
Série de 7 planches donnant des modèles et des exercices des différents types d'écriture, sous couverture ..... » 1.50

Publications recommandées
adoptées par le Département de l'Instruction publique
du canton de Vaud.

L'enseignement traditionnel de l'écriture, comme celui de beaucoup d'autres branches, est discuté dans certains milieux pédagogiques et industriels. Mais, jusqu'ici, les essais entrepris pour introduire un nouveau type de calligraphie cursive, avec emploi de plumes spéciales, n'ont pas démontré des avantages tels qu'on puisse envisager, dans un avenir rapproché, la suppression de l'*écriture anglaise* classique, que l'on pourrait tout aussi bien appeler l'*écriture française*. Ce genre garde, au contraire, de chauds partisans, aussi bien comme exercice de précision et de délicatesse du toucher, que pour les qualités de finesse et d'élégance que l'écriture anglaise possède à un haut degré.

Pour en faciliter l'enseignement méthodique, tel qu'il est inscrit dans la plupart des programmes officiels des écoles de tous les degrés, la *Méthode du professeur Julien Magnin* est particulièrement recommandée. Depuis la disparition de la célèbre *Méthode Guignard*, c'est la seule qui l'ait remplacée d'une manière complète, en y ajoutant une théorie précise et claire des principes fondamentaux de la construction de l'écriture anglaise.

D'autre part, les planches tirées à part permettent aux élèves et à tous ceux qui ont une graphie défectueuse, de se perfectionner individuellement, et de corriger rapidement les imperfections qu'ils peuvent constater, eux-mêmes, dans leur écriture. C'est aussi un moyen, presque indispensable, de compenser le nombre d'heures insuffisant qui peut être consacré dans les classes supérieures à cette discipline.



Horlogerie de Précision

Bijouterie fine Montres en tous genres et Longines, etc. **Orfèvrerie**
Réparations soignées. Prix modérés. **argent et argenté.**
Belle exposition de régulateurs.
Alliances en tous genres, gravure gratuite.

E. MEYLAN-REGAMEY

11, RUE NEUVE, 11 LAUSANNE TÉLÉPHONE 23.809

10 % d'escompte aux membres du Corps enseignant.
o o Tous les prix marqués en chiffres connus. o o

KOCHER
7, Rue du Pont
LAUSANNE
Tailleur 1er ordre
mesure, confection

justifiera toujours la confiance mise en lui, que vous achetiez

UN VÊTEMENT
UN PARDESSUS ou
DE LA CHEMISERIE

Cahier de Documents commerciaux
avec ou sans classeur
et instructions pour remplir les formulaires
chez Otto Egle, maître secondaire, Gossau St-G.

Représentant :
M. Ch. Rossel, prof., Parc, 92, **La Chaux-de-Fonds.**

PAPETERIE PAYOT

15, RUE SAINT-FRANÇOIS
(sous les locaux de la librairie)

TOUS ARTICLES DE PAPETERIE

Imprimeries Réunies S. A., Lausanne — Librairie Payot & Cie, éditeurs responsables.

LAUSANNE, 23 avril 1932 LXVIIIme ANNÉE — N° 9.

L'ÉDUCATEUR

ORGANE

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

PIERRE BOVET — Florissant, 47, Genève

ALBERT ROCHAT — Cully

COMITÉ DE RÉDACTION :

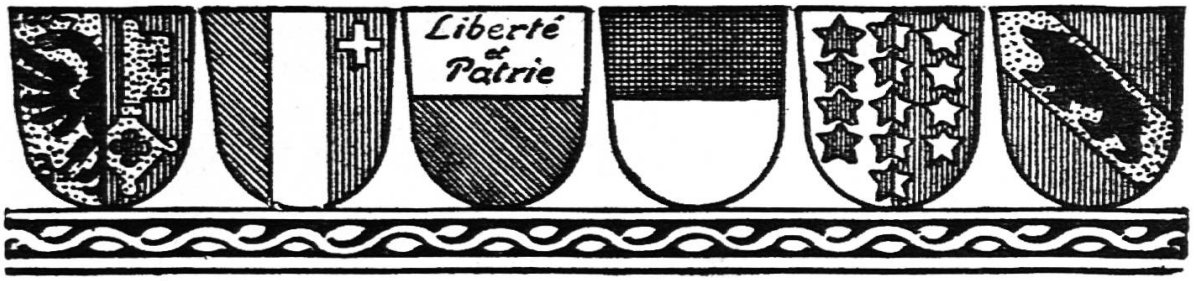
J. TISSOT, Lausanne — H.-L. GÉDET, Neuchâtel.

J. MERTENAT, Delémont — H. BAUMARD, Genthod.

LIBRAIRIE PAYOT & Cie

LAUSANNE - GENÈVE - NEUCHATEL

VEVEY - MONTREUX - BERNE - BALE



ABONNEMENTS : Suisse, fr. 8. Etranger, fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, fr. 10, Etranger, fr. 15.
Gérance de l'*Educateur* : LIBRAIRIE PAYOT et Cie. Compte de chèques postaux II. 125 Joindre 30 cent. à toute demande de changement d'adresse. Pour les annonces, s'adresser à PUBLICITAS S. A., Lausanne, et à ses succursales.
SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL : BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE

PAPETERIE PAYOT

15, RUE SAINT-FRANÇOIS
(sous les locaux de la librairie)

Quelques articles utiles au personnel enseignant

Accessoires pour tableaux noirs : compas, craie blanche et de couleurs, équerres, frottoirs, rapporteurs, règles, etc.
Agendas.
Albums à dessin.
Ardoises.
Articles Frœbel.

Blocs à dessin et pour l'aquarelle.
Blocs magiques « Printador ».
Bloc-notes.
Blocs de papier à lettre.
Boîtes de couleurs pour l'aquarelle.
Boîtes de crayons de couleurs.
Boîtes de papier à lettre.

Cahiers bleus, toile cirée et divers.
Cahiers et carnets à anneaux.
Canifs et grattoirs.
Cannes pour cartes de géographie.
Carnets divers.
Cartes de visite imprimées et en taille-douce.
Cartons blancs.
Cartons de couleurs.
Colles liquides et en pâte.
Compas et rapporteurs.
Couleurs Bourgeois, tubes et godets pour l'aquarelle.
Couleurs « Ecoline ».
Crayons ordinaires, à dessin et crayons de couleurs.

Découpages pour enfants.

Echelles de réduction.
Encres à dessiner, de Chine et indélébiles.
» diverses à écrire.
Encriers divers.
Equerres, pistolets, tés à dessin.
Essuie-plumes.
Etiquettes diverses.

Feuilles de comptabilité américaine.
Fixateurs.
Fusains, estompes et fixatifs.

Globes terrestres.
Gommes diverses.

Jeux éducatifs.

Machines à tailler les crayons.

Pantographes.
Papier à lettre et enveloppes.
Papier-ardoise.
Papier à calquer, en feuilles et en rouleaux.
» à décalquer.
» à dessin blanc et couleurs.
» buvard.
» gommé en feuilles et en rouleaux.
» pour aquarelle.
» pour couvrir les livres.
Pinceaux et godets.
Planches à dessin.
Plumes à réservoir.
Plumes et porte-plume.
Plumiers en toile et en cuir ; boîtes d'école.
Portefeuilles à dessin.
Porte-mines.
Porte-planche à dessin.
Punaises.

Rapporteurs.
Règles à calcul.
Règles diverses.

Serviettes d'école.
Sous-mains.

Taille-crayons.
Tire-lignes.
Toile gommée en rouleaux.