

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

**Herausgeber:** Société Pédagogique de la Suisse Romande

**Band:** 57 (1921)

**Heft:** 14

## 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:** 29.12.2025

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

# L'ÉDUCATEUR

DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

---

SOMMAIRE : GABRIEL RAUCH : *Le travail manuel et l'activité manuelle.* — AD. MARTI : *Réformons l'enseignement du chant.* — A. EHRLER : *Au temps jadis : L'enseignement du chant en 1856.* — LES LIVRES. — HENRI CHAVANNES : *Variété : La vie des langues.*

---

## LE TRAVAIL MANUEL ET L'ACTIVITÉ MANUELLE

C'est après-demain que s'ouvre à Lausanne le Cours pour l'enseignement des travaux manuels que nous avons annoncé le 30 avril écoulé. *L'Éducateur* salue les participants au cours et fait tous ses vœux pour l'entièbre réussite de ce dernier. Il espère que l'article suivant pourra contribuer quelque peu à l'étude de l'important problème du travail manuel.

(Réd.)

La vie de l'enfant ne peut se passer en entier sur les bancs d'école. Pour qu'elle puisse s'épanouir il lui faut l'action, l'activité qui tout à la fois apaise et mûrit le corps et l'esprit. Pour compenser autant que possible les longues heures d'immobilité forcée, deux dérivatifs sont là, possédant tous deux leurs avantages et leurs inconvénients : *le jeu et le travail manuel.* La nécessité du jeu, de la « récréation » est indiscutable. La forme seule sous laquelle on l'applique pourrait être critiquée. Nous ne le ferons pas ici ; car ce serait sortir du cadre que nous nous sommes fixé. Quant au travail manuel, son utilité aussi est incontestable. Une poussée s'est produite dans le courant de ces dernières années en faveur de la réintroduction du travail manuel dans les écoles. Nous ne saurions assez louer les promoteurs de ce nouveau mouvement, car ils se sont rendu compte qu'il répondait aux exigences des temps actuels. L'humanité d'après-guerre a besoin d'hommes adroits et persévérandts, d'esprits pratiques et de doigts agiles. Il est hors de doute que les travaux manuels rendront à ce point de vue de grands services. Mais, s'ils possèdent de réels avantages, ne présentent-ils pas en même temps de fâcheux inconvénients ? Nous le croyons. Compris comme ils le sont, il est à craindre qu'ils n'aboutissent à un échec. C'est cet échec que nous voudrions éviter, car il risquerait d'être définitif. Et cela, à tout prix, *il ne le faut pas !*

Les travaux manuels, ceux du moins que l'on enseignait à nos

pères, ont vécu. Il faut autre chose pour faire de nos enfants des hommes d'action ; et ce n'est pas, croyons-nous, en les obligeant à confectionner une table, un coffret ou un panier qu'on en fera des êtres débrouillards ! Apprenons-leur plutôt à être actifs, à *transformer en travail effectif toute idée bonne qui aura germé dans leur esprit*. Ne nous contentons pas de les faire agir en les obligeant à réaliser une tâche imposée ; mais faisons-leur aimer l'action en leur permettant d'en être eux-mêmes les maîtres. Tout comme dans le domaine de la pensée ne cherchons pas à être leurs tyrans ; mais soyons leurs guides. Au travail manuel, et pendant qu'il en est encore temps, substituons l'*activité manuelle*. C'est dans ce but, et afin d'éviter un malentendu qui pourrait être irréparable, que nous écrivons ces lignes. Définissant tour à tour, et surtout par des exemples, le travail manuel et l'activité manuelle, nous en montrerons les avantages et les inconvénients respectifs. Après avoir établi ce parallèle, nous serons à même de faire notre choix ; nous verrons que c'est le travail actif qui l'emporte, et que c'est à son enseignement que nous devons songer. Cela nous permettra d'esquisser, pour finir, un projet visant à la création d'une *Ecole d'activité manuelle*.

Disons à un élève de confectionner un coffret en bois. A cet effet, fournissons-lui le matériel nécessaire et les outils indispensables. Indiquons-lui les dimensions exactes que devra avoir le coffret, ou présentons-lui un modèle. Initions-le au maniement des outils. Puis, laissons-le à son travail. Cherchant à s'acquitter de la tâche qui lui aura été imposée, il suivra scrupuleusement les indications données, s'efforçant d'utiliser tant bien que mal les outils que vous aurez mis entre ses mains et, au bout d'un temps plus ou moins long, suivant ses aptitudes, il sera à même de vous fournir l'objet demandé. De ce travail imposé, des difficultés plus ou moins grandes qu'il aura dû surmonter pour arriver au but, il résulte pour l'enfant des avantages indiscutables. Pour n'en citer que quelques-uns, nous mentionnerons le développement des facultés d'observation, de la patience et de la persévérence, le développement aussi de l'habileté manuelle. Mais nous ne croyons pas nous tromper en affirmant que c'est là tout ce que l'enfant peut en retirer. Est-ce vraiment suffisant ? Et sommes-nous même bien certains de développer chez *tous* les élèves les qualités mentionnées ? Nous nous permettons d'en douter. Car, comme nous le verrons plus loin, imposer à l'enfant un travail, c'est être certain qu'il s'y prêtera de mauvaise grâce. Et, dans ces conditions, il ne nous faut pas compter sur le développement d'une qualité intellectuelle ou morale quelconque ! Bien au contraire. On sem-

ble avoir songé à cette objection sérieuse puisque l'on envisage l'introduction au programme des travaux manuels facultatifs. Fort bien ; mais encore, les élèves ne s'y rendant que facultativement ne se verront-ils pas *obligés* d'exécuter certains travaux « types » qui ne conviendront qu'à une petite minorité d'entre eux ? Nous craignons surtout que l'enfant ne trouve pas, dans le travail manuel ainsi conçu, ce que l'on voudrait précisément qu'il y trouvât : une *diversion*, un oubli momentané du travail intellectuel, un délassement de l'esprit et du corps. Car enfin, c'est encore un *travail* qu'on lui offre, une tâche imposée ; quelque chose de tout fait, de bien déterminé ; quelque chose d'inscrit dans les colonnes étroites d'un « programme-catalogue ! » Pour qu'il y ait délassement, qu'il s'agisse du corps ou qu'il s'agisse de l'esprit, il faut qu'il y ait avant tout : *liberté*. Le travail manuel doit être libre, entièrement libre. Il faut qu'il ne soit pas pour l'enfant un travail, mais *un jeu*.

L'*Activité manuelle* est autre chose. J'ai devant moi une dizaine d'enfants de 10 à 12 ans, d'une intelligence moyenne et je me propose de les occuper manuellement dans le but de développer en eux certaines qualités. Je tâche tout d'abord, et afin de les stimuler, de leur faire comprendre que nous n'allons pas travailler mais *nous amuser*, nous amuser librement à seule condition que chacun choisisse un jeu intelligent consistant en une occupation manuelle. Un à un les enfants m'exposent leurs idées, leurs projets dont je retiens ceux qui me semblent réalisables. En voici quelques-uns, pris au hasard, et à titre d'exemple :

A... s'intéresse aux poissons et voudrait en élever. Il construira un aquarium.

B... a assisté, le dimanche précédent, à l'ascension d'un ballon. Il se demande s'il est vraiment difficile d'en construire un soi-même. Je lui fais confectionner une montgolfière.

C... D... et E... aiment les fleurs, la nature ; ils voudraient jardiner. Je leur propose l'établissement d'un petit jardin avec pelouses, allées, massifs de verdure, parterres de fleurs, bassin et jet d'eau ! Ils acceptent avec joie ce jeu nouveau et attrayant.

F... et G... voudraient faire de la photographie. Mais il leur manque l'essentiel : un appareil ! Je leur conseille de ne point en acheter mais d'en construire un *eux-mêmes*. Etonnement, doute ; puis, après avoir reçu de moi quelques explications complémentaires, joie débordante !

H... a plutôt des tendances artistiques. Il voudrait faire quelque chose de bien, mais ne sait trop quoi : un coffret, un petit meuble ?

Comme il connaît le maniement de la scie à découper, je construis moi-même une étagère très simple, et le charge de l'orner à l'aide de bois découpés de différentes couleurs, disposés avec goût. Le résultat n'est pas merveilleux ; mais l'enfant y a trouvé un grand plaisir, et y a mis toute son âme !...

I... et K... ont une constitution physique assez faible ; la menuiserie ou le jardinage leur conviendraient peu. Ils s'occuperont à grouper en motifs ornementaux des feuilles et des fleurs séchées, et à reproduire ces motifs sur papier, sur étoffe ou sur bois par le procédé très simple de la « bruine ».

Comme on le voit, ces occupations sortent du cadre étroit des travaux manuels tels qu'on se les représente couramment. Il ne s'agit plus ici de fournir à l'enfant un modèle, ni de le contraindre à suivre une marche bien définie en lui mettant entre les mains des outils « professionnels ». Il s'agit plutôt de trouver en lui une idée réalisable, une « pensée-force » qui, si nous savons l'épurer un peu, la modeler, l'illuminer d'une lumière plus vive, poussera inévitablement l'enfant à la mise en œuvre de cette pensée. Agissant ainsi, nous ferons de l'*activité manuelle*.

L'activité manuelle consiste donc à mettre en action toute idée bonne et réalisable qui aura pris naissance dans l'esprit de l'enfant. En cela déjà elle diffère suffisamment du travail manuel pour qu'elle retienne notre attention. Mais il y a plus. Nous envisageons la possibilité, la nécessité même de ne pas contraindre l'enfant à manier des outils qui, dans la grande majorité des cas, ne sont pas faits pour lui. N'y aurait-il donc qu'une façon, et une seule, de mettre en pratique une idée ? Assurément non. Un même travail peut être fait de dix manières différentes, suivant les goûts et les aptitudes de chacun, suivant aussi le matériel dont il dispose.

Un exemple : La décoration artistique du papier par le procédé de la « bruine » consiste à projeter sur le support choisi une pluie très fine d'une solution colorée, après avoir disposé préalablement sur ce support des fleurs ou des feuillages séchés (par exemple des fougères). On obtient ainsi, avec tous leurs détails, des silhouettes blanches sur un fond coloré. Ce procédé très simple se prête à mille et une variantes fournissant autant de combinaisons du plus joli effet. La « pluie » colorée est généralement produite par un vaporisateur, ou par une brosse spéciale que l'on frotte sur un treillis métallique approprié. Ayant indiqué à notre élève le principe de la « bruine », nous ne lui mettrons pas entre les mains un pinceau « spécial ». Nous le laisserons libre, entièrement libre et parfois

un peu perplexe ! Qu'importe ! Il *jaut* qu'il se débrouille, que son imagination mise ainsi à l'épreuve produise une idée personnelle, trouve une « combine » ! Et il la trouvera... pour peu que nous soyons là pour l'aider discrètement en cas de défaillance ! Et le voici soudain, brandissant sa trouvaille : un affreux peigne édenté, et une horrible brosse à dents, vieille comme le monde ! Nous rions tous deux, à la vue de ces restes glorieux. Mais, par un rapide essai, nous nous rendons compte de la perfection de ces outils, en tant que « rendement ». Ils fonctionnent admirablement bien, mieux que ne le ferait n'importe quelle brosse spéciale, n'importe quel vaporisateur compliqué. Faire de la décoration artistique à l'aide d'une brosse à dents et d'un vieux peigne : voilà de l'activité manuelle.

Mais, nous dira-t-on, ce n'est plus là du travail ! L'école n'a que faire de cela, et le maître devient inutile, puisque l'enfant doit être abandonné à lui-même. — S'il en est qui pensent ainsi, il en est également qui pensent le contraire ; et, personnellement, nous sommes de ceux-ci ! Nous l'avons vu : pour qu'un travail intellectuel ou manuel puisse être fécond, la condition première est qu'il soit fait avec intérêt, et autant que possible même avec enthousiasme, avec amour ! Et cet amour du travail, la liberté seule est assez vivifiante pour en permettre l'éclosion. Mais l'enthousiasme, celui surtout de l'enfant, est chose éphémère... *Et c'est là qu'intervient le rôle du maître.* Entretenir et raviver cette flamme chancelante, aider les uns et les autres sans qu'ils s'en aperçoivent, c'est là la vraie tâche de l'éducateur. Et c'est ainsi que nous voulons enseigner l'activité manuelle.

Un autre reproche que l'on serait tenté de nous faire est le suivant : n'apprenant pas à l'enfant toutes les ressources que l'on peut tirer de la connaissance parfaite d'un outil, notre enseignement sera forcément superficiel. Les partisans du travail manuel utilitaire y déploreront le peu de développement que nous donnons ainsi à l'habileté manuelle.

Développer l'habileté des mains ? A notre avis, ce n'est pas là le but que doit rechercher l'école. L'homme naît adroit ou maladroit. Il ne peut être question de développer son habileté qu'en tant qu'elle existe ! Très nombreux sont les enfants qui ne sauraient manier un rabot ou une scie. Mais s'ensuit-il nécessairement qu'ils sont incapables de toute activité corporelle ? Non, assurément. Et c'est à ces inhabiles, et aussi aux paresseux, que l'éducateur doit songer. Ces deux grands groupes de l'enfance représentent les

75% de la totalité. Les autres, ceux qui sont nés « malins » et qui aiment les occupations manuelles sauront bien se débrouiller tout seuls. Il suffira de les guider un peu, de coordonner les produits de leur imagination.

Résumons-nous : *Le travail manuel* a pour but de développer l'habileté de l'enfant, d'augmenter ses qualités de patience, de persévérance. Il vise généralement à l'exécution d'un travail imposé, accompli suivant des règles fixes et à l'aide d'outils « professionnels ». Le maître, puisqu'il s'agit d'une branche inscrite au programme comme toute autre branche de ce même programme, a une tendance à procéder ici comme il procéderait ailleurs. Consciemment ou non, il constraint ses élèves à l'acceptation de sa propre manière de voir, leur enlevant ainsi tout ou partie de leur liberté d'initiative. Or, cette liberté, nous l'avons vu, est nécessaire si nous voulons que l'enfant accomplit sa tâche avec amour, ou du moins avec plaisir. Une occupation où la raison seule est présente, et où l'enfant ne met pas un peu de son cœur ne peut être que stérile.

Tout autre est *l'activité manuelle*. En elle, nulle contrainte. Son but est de permettre à l'enfant la réalisation de ses idées, de *toutes* ses idées, pourvu qu'elles soient bonnes et pratiquement réalisables. Ainsi, il se sent libre, heureux de pouvoir agir à sa guise, mais d'autant plus conscient aussi de sa responsabilité. Non seulement son corps se récrée, mais aussi son esprit. Tous deux sont dégagés des liens de l'école. En un mot : l'enfant apprend à être lui-même, à découvrir en lui une *activité*, une *personnalité*. Soustrait pour un instant à l'automatisme de la vie scolaire, il se sent tout étonné de pouvoir quelque chose par ses propres moyens. Et, de la sorte, il acquiert peu à peu cette « confiance en soi », qui est bien la qualité essentielle pour faire d'un enfant un *homme d'action*.

Il est une objection, toutefois, à laquelle nous nous devons de répondre... par anticipation ! On nous dira sans doute que si la formation des maîtres en vue de l'enseignement des travaux manuels est déjà difficile, à plus forte raison le sera-t-elle s'il s'agit de les former pour l'enseignement de *l'activité manuelle* ! Si nous n'apprenons pas nous-mêmes, objectera-t-on, à travailler manuellement, il nous sera impossible d'enseigner quoi que ce soit. L'objection est sérieuse. Aussi n'y répondrons-nous pas par des mots, mais par des actes. Il va se créer à Genève, et sans doute dans le courant de cette année, une *Ecole d'activité manuelle*. Son but est double: d'une part, enseigner aux *enfants* la pratique de l'activité, manuelle ; d'autre part, préparer les *maîtres* à cet enseignement

en leur en indiquant les principes essentiels, et en les exerçant pratiquement dans *tous les domaines*. Nous insistons sur ce dernier terme, car il sera une des caractéristiques de cette école nouvelle. Toute idée bonne et réalisable devra être mise en acte, les élèves eux-mêmes, enfants ou adultes, choisissant le sujet qui leur conviendra. Nous serons là pour les guider dans l'exécution de leur travail, pour leur enseigner, *par des exemples, les principes directeurs et les règles essentielles de l'activité manuelle*. Nous donnons ci-dessous un aperçu des travaux qui y seront exécutés. Comme on le voit, le champ est vaste, puisqu'il embrasse *tout le domaine des idées pratiquement réalisables*.

Un mot encore ; ce sera le dernier. Nous voudrions remercier ici, et encourager tous ceux qui durant ces dernières années, se sont donné pour tâche la réintroduction du travail manuel dans les écoles. Qu'ils comprennent bien que nous ne nous posons pas en détracteur ni en concurrent, mais que nous voudrions les aider dans l'accomplissement de leur tâche, comme nous voudrions qu'ils nous soutiennent dans l'accomplissement de la nôtre. C'est d'une union étroite de tous les efforts que dépend le succès. La période des tâtonnements a assez duré ! Passons aux actes ; mais aux actes décisifs ! Et pour cela unissons nos volontés éparses en une volonté commune. Ainsi seulement notre idée s'imposera. Et *il faut qu'elle s'impose*.

GABRIEL RAUCH.

#### Aperçu des travaux qui pourront être exécutés

##### à l'Ecole d'activité manuelle.

1<sup>o</sup> *Botanique*. — Culture des fleurs et des légumes. Etablissement de petits jardins et parcs en réduction ; collections de plantes, herbiers. Utilisation industrielle et médicale des plantes, etc. Excursions botaniques.

2<sup>o</sup> *Zoologie*. — Elevage des animaux les plus divers. Etude de leurs habitudes, de leurs mœurs, de leurs fonctions grâce à la construction de volières, aquariums, terrariums, etc. Aménagement d'une basse-cour et d'une petite ferme. Elevage des différents animaux domestiques, etc. Excursions zoologiques.

3<sup>o</sup> *Géologie*. Récolte, étude et collections de minéraux. Reproduction, en petit, des différents phénomènes géologiques, etc. Excursions géologiques.

4<sup>o</sup> *Physique, chimie, etc.* — Construction de tous les appareils et réalisation de toutes les expériences dont il est fait mention dans le cours théorique (montgolfières, thermomètres, hygromètres, télégraphes, téléphones, microscopes, appareils photographiques, etc.) Expériences de chimie à l'aide d'un matériel simplifié.

5<sup>o</sup> *Occupations artistiques diverses*. — Travail du carton, du linoléum, du bois,

du métal, du cuir, du verre, etc. Construction de petits meubles. Découpage-pyrogravure, sculpture, moulage, poteries.

Dessin et peinture, et leur utilisation pour la décoration des objets les plus divers. Photographie et ses applications. Visite de musées et de fabriques d'objets artistiques (poteries, ateliers de tourneurs, etc.).

### RÉFORMONS L'ENSEIGNEMENT DU CHANT

Les leçons de musique, telles qu'elles sont données dans nos écoles primaires, n'aboutissent pas à ce but important, essentiel : faire aimer le chant.

Le programme du chant est entaché du même vice que le programme général de notre enseignement : il est trop chargé ! Pour que l'instituteur arrive à le remplir dans les deux heures hebdomadaires consacrées à cette branche, il n'aura qu'un souci, celui de faire vite pour prouver à M. l'inspecteur, lors de l'examen annuel, qu'il a parcouru sans défaillance tout le champ de la matière imposée. Et s'il lui prend la fantaisie de ne pas suivre le chemin battu, de laisser, à l'occasion, le manuel en usage, il sera tourmenté par cette obsédante pensée : « Je perds mon temps ! jamais je ne viendrai à bout de mon programme ! » — Qu'importe ! dirons-nous, pourvu que l'enfant chante et qu'il chante avec joie !

Vous objecterez : « Il faut pourtant qu'il apprenne le solfège. On ne peut pas, à l'école primaire, se contenter de faire du chant par audition. »

Sans doute. Mais, entre ces deux manières de concevoir le chant : faire surtout de la théorie et consacrer le peu de temps qui reste à l'étude des chœurs, ou, au contraire, chanter beaucoup et ne faire qu'un peu de solfège, il y a la distance de deux systèmes.

On croit communément avoir donné d'excellentes leçons quand on a enseigné le nom des notes sur la portée, leur valeur, les altérations, les silences, et qu'on a fait solfier quelques exercices. Un enseignement semblable est à la portée du premier venu ! Il n'est pas même besoin d'être musicien pour cela ! Seulement, il est fort probable que les élèves n'y trouveront pas leur compte. Cette leçon où l'on parle beaucoup et où l'on chante peu n'est rien de moins qu'ennuyeuse à moins que le maître soit un musicien doublé d'un pédagogue et qu'il s'ingénie à la rendre intéressante d'autre manière.

La leçon de chant doit être, en effet, une leçon de mouvement et de son, dans laquelle on procurera à l'enfant le plaisir de la découverte, où son besoin de créer aura souvent l'occasion de se manifester.

Ainsi, après lui avoir expliqué ce qu'on entend par une mesure à deux, trois ou quatre temps et où se placent les temps forts, on lui fera battre la mesure d'un air joué *rubato* par le maître. De savoir distinguer, sans qu'on le lui dise, la mesure d'un morceau est, pour l'enfant, une satisfaction très grande. C'est la joie de la recherche d'abord, de la découverte ensuite. Et combien, dans de tels exercices, son attention est tenue en haleine ! On lui fera également trouver, en lui donnant une note de départ, dans quel ton telle mélodie est écrite. Il apprendra à distinguer sans peine le mode majeur du mineur, à trouver les modulations, fera des exercices où l'on mettra à l'épreuve la justesse de la voix,

les facultés auditives de la mémoire. On lui procurera la joie de l'improvisation ; il commencera par une mesure, puis deux, trois ou quatre et ce sera l'occasion de remarquer ceux qui sont particulièrement doués pour la musique. Tous ces exercices animent la leçon, la rendent vivante, attrayante, pleine d'imprévu et sont, pour la classe, un stimulant puissant.

La leçon de chant, comprise de cette façon, répondrait, dans toute son étendue, aux exigences de la pédagogie moderne qui veut que l'école soit active, en opposition à l'école immobile et livresque.

Mais, m'objecterez-vous, une leçon semblable ne peut avoir lieu que dans une salle spéciale ? Il faut un espace vide de bancs, un piano ? En effet, les éléments de solfège, de rythme et de mesure s'apprennent beaucoup mieux à l'aide d'un instrument par des exercices pratiques, qu'en écoutant de longues et fastidieuses explications. « Pour se former la voix et l'oreille, disait déjà Rousseau, l'enfant devrait toujours chanter au clavecin. » Eh bien, n'avons-nous pas, dans chaque bâtiment scolaire, une salle de réunion ? Plusieurs écoles ne possèdent-elles pas également un piano loué par le corps enseignant, l'Etat ou la commune ?

Dans cette salle réservée aux leçons de musique, on pourrait à loisir organiser des rondes. Rien ne plaît tant aux enfants que ce mouvement mêlé au chant !

J'ai assisté dernièrement à une leçon de rythmique et de musique dans une école de Plainpalais. C'était une classe de garçons de 10 à 11 ans qui avaient suivi durant trois ans consécutifs cet enseignement de rythmique donné par un professeur de l'Institut Jaques-Dalcroze. (Le département de l'Instruction publique a fait un essai d'introduction de la rythmique dans trois ou quatre classes d'écoles de l'agglomération urbaine. Il s'agissait de l'une de ces classes.)

La leçon débute par des marches jouées au piano et exécutées par les élèves marchant autour de la salle, pieds nus, en costumes légers, c'est-à-dire sans tablier ou vêtements gênants. Tous les mouvements, marche lente ou vive, course, sautillés, étaient exécutés avec beaucoup de légèreté et d'ensemble ; chacun s'efforçait de faire de son mieux, et tous travaillaient, — cela se voyait — dans une atmosphère de joie. Au reste, l'arrivée de ces trente garçons bruyants qui, aux premiers accords du piano, sans recevoir d'ordre parlé, cessèrent tout désordre et se mirent gaîment au travail, fut significative. A la suite des marches rythmiques, le professeur, au tableau noir, fit quelques exercices pratiques de solfège se rapportant naturellement aux mouvements exécutés en rythmique. Là encore les élèves paraissaient vivement intéressés, répondraient sans gêne ; c'était, de leur part, on le sentait, une attention librement consentie.

Enfin, le maître reprit sa place au piano et la leçon se termina par la « Ronde des chasseurs », chantée à deux voix et mimée avec un sérieux et une application propres à illustrer les paroles de Montaigne : « Les jeux d'enfants ne sont point jeux... »

Pendant qu'ils se rhabillaient, j'eus la curiosité d'interroger quelques élèves :

— Vous aimez cette leçon, ça se voit !

— Oh ! oui, M'sieu !

— Autant que la leçon de gym ?

— Plus, même ! me répondit l'un d'eux qui s'était fait remarquer par la rapidité de ses réactions.

Qu'on ne se méprenne point sur cette parenthèse. Nous ne proposons nullement de transformer la leçon de chant en leçon de rythmique ; nous constatons simplement que la rythmique, c'est du mouvement, qu'en cela elle plaît aux enfants, que, pour cette raison et parce qu'elle peut contribuer à leur éducation musicale, il est naturel qu'on songe à l'introduire dans nos programmes.

— Mais, m'objecterez-vous encore, vous voulez charger l'instituteur primaire de cet enseignement du chant tel que vous venez de l'exposer ? C'est être terriblement exigeant ! Pour quelques-uns qui en sont capables, combien d'autres se sentiront inférieurs à un tel programme ?

« En effet, dit Jaques-Dalcroze dans son dernier ouvrage *Le rythme, la musique et l'éducation*, le nombre est très grand des instituteurs primaires non doués pour la musique, mais qui sont obligés de la professer quand même... Ils deviendront d'excellents instituteurs en tous les domaines, sauf en celui des sons, feront faire des progrès à leurs élèves en géographie, en arithmétique, en littérature, leur apprendront à devenir de bons citoyens au jugement droit et aux idées saines, mais — parce qu'ils ne sont pas musiciens eux-mêmes, — ils ne développeront pas les instincts musicaux de leurs élèves ! Ils tiendront trois à quatre générations d'enfants à l'écart des joies artistiques, abaisseront le niveau musical de toute une localité pendant de longues années et nuiront ainsi au développement général du pays ! L'influence de tels instituteurs est si néfaste au point de vue spécial qui nous sollicite, qu'il ne peut être question pour des raisons sentimentales de la laisser subsister, si l'on a vraiment à cœur de relever musicalement le pays. »

Voici donc — et c'est là que notre proposition prend le caractère d'une réforme — comment nous entrevoyons la possibilité, facilement réalisable du reste, de remédier à cet état de choses.

A la suite de l'obtention du brevet ou du certificat de maturité pédagogique, les stagiaires, doués musicalement, continueraient pendant une année des études spéciales de musique au conservatoire ou dans une école artistique quelconque. Lorsque ces études seraient terminées on leur délivrerait, après examen, un diplôme pour l'enseignement du chant dans les écoles primaires.

— Mais, malheureux, vous vous figurez naïvement que les ressources de l'Etat sont inépuisables ! Combien ces maîtres spéciaux et cette réorganisation vont encore grever un budget qui, plus que jamais, demande des ménagements !

Non pas. Cette réforme, — qui corrigerait sans à-coups un enseignement dont chacun s'accorde à reconnaître les déficits, — ne coûterait pas un centime à l'Etat.

C'est précisément la raison pour laquelle nous nous autorisons à en parler.

Dans chaque bâtiment scolaire de l'agglomération urbaine, parmi les quelque vingt maîtres ou maîtresses qui forment le corps enseignant d'une école, il y en a sans doute quatre ou cinq doués pour la musique. Eh bien, ces maîtres musiciens se chargeraient de l'enseignement du chant en faisant un échange de leçons avec leurs collègues. Ces changements de maîtres pourraient se faire aussi bien dans les petites classes que dans les degrés supérieurs. Tous y trouveraient avan-

tage : les élèves d'abord, qui n'auraient pas le sentiment désagréable d'en savoir autant ou plus que leur professeur, les maîtres ensuite qui n'auraient pas celui plus pénible encore de se sentir inférieurs à leur tâche.

Ce serait, croyons-nous, la manière la plus rationnelle de résoudre, en même temps que celle du chant, la question des maîtres spéciaux pour les branches dites spéciales<sup>1</sup>.

Ce directeur de chaque groupe scolaire organiseraient les horaires au mieux des intérêts de chacun, en n'oubliant pas, toutefois, que le maître doit être fait pour l'école, et non pas l'école pour le maître !

Dans les écoles de campagne, toujours quelque peu sacrifiées à cause des difficultés de groupement, l'inspecteur éviterait, autant que possible, de telles permutations ; toutefois, lorsqu'il en aurait reconnu la nécessité, il arrangerait des échanges de leçons entre instituteurs de villages voisins. Il n'y aurait rien là de très compliqué ; la preuve en est fournie par certaines écoles rurales de la Suisse allemande dans lesquelles des échanges semblables ont lieu.

Pour les enfants, c'est une variété de plus dans leur vie d'écoliers.

...Si nous insistons pour qu'on accorde à l'enseignement musical toute l'importance qu'il mérite, c'est que nous savons l'influence morale qu'il est susceptible d'exercer sur l'enfant et qui ne cessera peut-être de se faire sentir durant la vie entière. Dans la pensée des éducateurs grecs, le chant, tout en étant destiné à procurer une agréable distraction, devait aussi contribuer à donner le sentiment de l'ordre et de la mesure.

Nous ajouterons que nous voyons en lui l'évocateur puissant des sentiments les plus nobles, la source inépuisable de pures jouissances et d'émotions profondes.

Voilà, nous semble-t-il, des titres suffisants pour que le chant soit traité, dans nos écoles, en personnage de qualité et non en parent pauvre !

AD. MARTI (*Genève*).

## AU TEMPS JADIS

### L'ENSEIGNEMENT DU CHANT EN 1856

L'enseignement subit son 92 ; l'échafaud est dressé ; méthodes et programmes y montent tour à tour avec plus ou moins de grâce ; saluons ces nobles victimes, qui ont fait leur temps ; ne les regrettons pas.

Dans un tel moment, il y a peut-être une certaine impudence à exhumer ce qui fut ; mais la pédagogie — comme la littérature — a ses chartistes qui, ainsi que le Fulgence Tapir d'Anatole France, « possèdent tout le passé sur fiches classées alphabétiquement et par ordre de matières. » L'un d'eux<sup>2</sup> a retrouvé sous la lettre C, les résultats d'une enquête faite à Genève en 1856 sur l'enseignement du chant dans les écoles primaires. Voici de quoi distraire

<sup>1</sup> Cette opinion nous paraît quelque peu absolue. (*Réd.*)

<sup>2</sup> ... Grâce à l'inépuisable obligeance de M. Duvillard, le compétent directeur du Bureau d'archives scolaires de Genève.

les amateurs de curiosités, sinon de quoi encourager les amis du progrès :

La question posée était celle-ci : « *Enseignez-vous la musique dans votre classe ?* » 33 instituteurs ont répondu ; 15 donnent la leçon de chant, 18 ne la donnent pas. Les raisons de ceux-ci et de ceux-là sont divertissantes.

Prenons au hasard parmi les régents qui initient leurs disciples aux mystères du noble art. L'un voit dans la leçon de chant « un objet de récompense » ; l'autre, fervent de la musique, la considère comme « une bien douce satisfaction, un antidote contre l'ennui et le découragement. » « Je l'enseigne tant bien que mal », répond un modeste. Un autre avoue : « Je donne cette leçon en hiver, mais pas en été. » Nous apprenons avec affliction qu'un malheureux instituteur n'a « que quelques principes en chant », et qu'il fait « ce qu'il peut ». Nous voyons que les programmes trop chargés causaient déjà le désespoir des pédagogues, puisque trois réponses stipulent que « l'enseignement du chant est donné en dehors des heures de classe, de crainte qu'il n'empêtre sur le temps si mesuré consacré aux autres branches. »

Ceux qui abandonnent carrément la musique sont plus brefs : 9, d'ailleurs, « manquent totalement des connaissances requises. » Pour comble d'infortune, un maître « possède un mal de gorge très sérieux » ; un autre invoque son « manque absolu de voix » ; deux hésitent devant « cette branche peu familière » ou « étrangère jusqu'à un certain point ». Un régent, plus consciencieux, « s'engage à prendre des leçons » — ce qui est méritoire lorsqu'on connaît les émoluments de l'époque ! — Deux autres offrent gentiment de « se charger de cet enseignement » ; un déclare avec courage qu'il « n'en est pas capable ». Enfin une institutrice propose son mari comme maître de musique...

La conclusion de tout cela est que nous avons marché depuis. Il en est cependant une autre, plus terre à terre, mais non moins nécessaire : quelques faits, quelques documents recueillis dans les archives prouvent le progrès plus éloquemment que les dissertations les mieux équilibrées. N'y aurait-il pas intérêt — sans tomber pourtant dans l'outrance — à rechercher quelques-unes de ces enquêtes vétustes qui dorment sous la poussière des ans ? Tous, nous qui luttons pour le triomphe des idées nouvelles, nous trouverions « une bien douce satisfaction » à constater de visu le développement réjouissant de nos institutions scolaires.

« ... « Et Capoue ? » insinueront les grincheux. That is the question !... »

A. EHRLER.

## LES LIVRES

JULIE KRAFFT. *Maman, écoute-moi ! Choix de pensées sur l'éducation*, offert aux mères de famille. Avec une préface de M. Ph. Bridel. Lausanne, George Bridel & Cie, 5 fr.

Il est réjouissant et profondément bienfaisant de voir aujourd'hui tant d'esprits distingués se préoccuper d'éducation, et chercher à faire œuvre positive dans ce domaine. Ce livre est à mettre aux côtés de l'admirable *Livre des Mères*, de Mme Hoffmann, et, bien que rédigé à un point de vue assez différent,

de *l'Education dans la famille*, de M. Ad. Ferrière. Comme son sous-titre l'indique, l'ouvrage de Mlle J. Krafft n'est pas un exposé systématique, mais un choix de pensées glanées au cours de lectures fort diverses, groupées, sous des titres suggestifs, selon leur nature, et reliées par les réflexions et les remarques qu'un sujet si riche pouvait inspirer à une âme généreuse, pleine d'amour pour l'enfance et de pitié pour la créature humaine. Il était impossible que la composition même de l'ouvrage, si divers d'origines, avec ses multiples alinéas, n'en souffrit pas quelque peu dans son unité et dans sa forme. Aussi bien n'est-ce pas là un livre à lire d'un trait, mais à prendre par chapitres isolés et à méditer beaucoup. Et puissent toutes les éducatrices, et les mères les premières, entendre clairement les voix ingénues qui leur disent : « Ecoute-moi ! » E. B.

**Dictionnaire historique et biographique de la Suisse.** Fascicule VII : Atlas-Bâle.

Administration : 7, place Piaget, Neuchâtel.

Ce fascicule est l'un des plus riches qui aient paru jusqu'ici. Il doit son intérêt tout particulier à la présence de quelques articles dont l'importance n'échappera pas lorsque nous aurons nommé, au nombre des centaines d'articles qu'il renferme, Augusta Rauracorum, Autriche (dans ses relations avec la Suisse), Auvernier, Avenches, Aviation (une histoire succincte de l'aviation suisse), Baden, et enfin Bâle, dont la suite se trouvera dans le VIII<sup>e</sup> fascicule. La monographie remarquable consacrée à Aventicum mérite une mention toute spéciale ; elle est due en effet à la plume fine et savante du regretté William Cart, le meilleur connaisseur de notre vieille capitale romaine, avec Eugène Secretan, un autre disparu. Cet article se lit avec un intérêt que fort peu d'archéologues savent donner à celles de leurs publications qui sont destinées au grand public.

A côté des articles principaux dont l'importance se justifie par le sujet qu'il traite, il est de nombreux articles plus courts, tels Au, ou Aubonne, dont l'intérêt n'est pas moindre.

Mais c'est dans le domaine biographique que le Dictionnaire fournira à tous les curieux de l'histoire politique et intellectuelle de notre pays les renseignements les plus complets et les plus divers. Au nombre des familles romandes qui ont l'honneur d'y être richement représentées, citons, dans ce fascicule, la famille Aubert. Hâtons-nous de dire que, pour les vivants comme pour les morts, le Dictionnaire évite rigoureusement les panégyriques et les appréciations subjectives. Il fournit des faits objectivement présentés, et observe le ton qui convient à un ouvrage scientifique. E. B.

---

**V A R I É T É**

---

**LA VIE DES LANGUES**

On distingue les langues en mortes et en vivantes, les premières fixées à toujours et comme stéréotypées, les secondes mobiles, changeantes, en veine de croissance ou de décrépitude. Leur vie intérieure a pour effet de les enrichir,

et aussi de les appauvrir ; comme les arbres, elles poussent de nouveaux boutons, de jeunes rameaux, et elles ont des branches qui sèchent ; s'il y a des mots bien vivants, il en est aussi qui sont morts : *osi* a été remplacé depuis des siècles par « armée » ; *icelui, icelle, iceux* ont malheureusement défunté, il n'y a pas aussi longtemps. On voit d'autres termes qui, se traînant à bout de souffle, s'acheminent plus ou moins rapidement vers la tombe, tout en côtoyant des mots vigoureux, dont l'acte de naissance ne remonte qu'à quelques années.

Il en est de la république des lettres comme de la société des humains : tel mot d'origine tout à fait plébéienne, d'argot même peut-être, a fait fortune, et vous le verrez, comme les riches parvenus, en compagnie de descendants d'anciens nobles, frayer de pair à compagnon avec des expressions de haut parage de tournure aristocratique. On pourrait citer comme exemple d'un de ces modernes grimpions le mot *gosse*. Par contre, telle expression, jadis de bonne compagnie, s'est bien encanaillée maintenant, ne se rencontre plus que chez les gens de bas étage et se verrait absolument exclue du bon langage des salons.

L'enrichissement des langues provient du progrès des sciences et des découvertes modernes, du développement de la civilisation, — j'aurais peut-être dit de la culture, si ce terme n'avait pas été singulièrement gâté récemment. Pour dénommer les inventions nouvelles et leurs produits, on fabrique des vocables tirés du grec, comme *mètre* et ses très nombreux composés, ou bien l'on adopte, tels quels, des mots de langues étrangères, comme *vagon, tramway, rail, tender, record, raid, match, avatar, kilowatt et aéroplane*, autant de mots qu'on chercherait en vain dans un dictionnaire quelque peu ancien. Ce n'est pas dans le domaine des communications internationales seulement et dans celui de la technique, de l'aérostatique, de la balistique ou des sports, mais dans le monde de la pensée aussi qu'on voit surgir des expressions naguère absolument inusitées, comme *opportunitisme, intransigeance, mentalité, christocentrique ou psychanalyse*.

Il arrive en outre aux mots de subir certaines modifications de sens et de portée : l'adjectif *sensible*, par exemple, signifie de nos jours tout autre chose que ce qu'on entendait par là, lorsqu'on parlait au dix-huitième siècle d'un homme ou d'une « âme sensible ». Le mot de *confort* signifiait autrefois secours, consolation, et s'employait habituellement au moral ; actuellement, sous une influence, je crois britannique, on l'emploie surtout pour désigner une satisfaction, un bien-être plutôt physique. Au seizième siècle le mot *affection* est employé dans le sens d'intention, entre autres par Calvin dans ses « Adieux aux syndics de Genève ». Et pour rendre ce que maintenant nous exprimerions plutôt par les mots de défaut, manquement, infirmité, faute, misère, on disait communément *vice*, témoin la « Confession des péchés » de Théodore de Bèze, dont se servent encore quelques Eglises protestantes. Cette ancienne acceptation du mot *vice* vient de celle du latin *vilium*, dont il dérive, et qui signifie proprement défaut, imperfection ; on voit qu'avec le temps la signification du mot s'est notablement aggravée.

Des vocables se voient remplacés par d'autres, répondant plus exactement à l'idée, qui s'est modifiée ; il arrive ainsi que des termes, qui ont eu leur vogue

en leur temps, sont oubliés, négligés, relégués à quelque arrière-dessous. Quand il s'en rencontre encore dans une composition moderne, ils ont un aspect grisâtre et terne, qui rappelle les feuilles mortes ; ils sentent le suranné, presque le moisi, tandis que les expressions plus jeunes, parmi lesquelles ils font triste figure, ont le brillant éclat du neuf, ou le poli que leur conserve l'emploi journalier qu'on en fait.

La plasticité, la mobilité, j'allais presque dire la fluidité relative de la langue, se remarque bien, lorsqu'en lisant des auteurs un peu anciens, on rencontre des expressions qui ont vieilli, que même on tient actuellement pour fautives, par exemple celle de *recouvert*, usitée au dix-septième siècle dans le sens de recouvré.

Par contre, nous voyons présentement se commettre assez souvent telle faute, qu'on nous a bien recommandé dans notre enfance d'éviter : On sait que l'expression *de suite* signifie l'un après l'autre, successivement, sans interruption : « Il ne saurait dire deux mots de suite », tandis que *tout de suite* veut dire immédiatement, sans aucun délai, sur-le-champ : « Les enfants doivent obéir tout de suite. » Or, constamment on entend dire « de suite » pour « tout de suite ». A force de voir la faute imprimée entre autres dans les Feuilles d'Avis, et de l'entendre même de la bouche de gens dits cultivés, on finira par croire à la justesse de l'expression ; l'illégitimité de son origine sera oubliée.

Autre exemple : *se servir de*, verbe pronominal, signifie user de, employer : on se sert d'un outil, d'un vent favorable, des bonnes dispositions rencontrées, et aussi de quelqu'un, pour faire le bien ou le mal, tandis que *servir*, verbe actif, veut dire rendre un service à quelqu'un, en tant qu'ami ou serviteur ; mais journellement on entend, soit les domestiques, soit, à leur imitation, bien des enfants, dire, en parlant d'un objet qu'ils n'ont pas employé, d'un ustensile, par exemple : « Je ne l'ai pas servi ! » Vint-on à alléguer comme excuse que : « je l'ai servi » est plus bref, plus commode, plus élégant peut-être même, que « je m'en suis servi », il reste toujours que cela signifie autre chose ; quand vous dites d'une personne : « je la sers », c'est elle qui est l'obligée, mais si vous dites : « je m'en sers », c'est vous qui êtes l'obligé ; il y a là une différence analogue à celle qui distingue le sujet de l'objet, ou l'actif du passif.

Si parfois l'on peut excuser plus ou moins une faute, en faisant appel à des considérations de brièveté, voire d'euphonie ou d'élégance, on ne peut décidément pas le faire pour une expression qui devient toujours plus courante, mais qu'on ne peut vraiment défendre par aucune bonne raison ; je veux parler de l'emploi singulièrement abusif du terme *l'on*. Que pour éviter un hiatus, ou parfois une redondance, on se serve de cette forme purement euphonique, c'est fort bien : la langue l'a toujours admis, et l'oreille en est satisfaite ; mieux vaut assurément dire « ce que l'on comprend » que « ce qu'on comprend », par contre on ne dira pas : « pour que l'on le lui laisse » ; mais quel avantage peut-il donc y avoir à employer « l'on » pour « on » dans tel cas où ce dernier se comporte aussi bien, si ce n'est mieux ? Prenez le premier journal venu : il y a grande chance que vous y trouviez quelque phrase comme celle-ci. « Les faits sont trop peu connus pour que l'on puisse juger, » etc. ; c'est allonger bien indûment la phrase. Pourquoi surtout commencer un alinéa par « L'on » ? Employer ce terme,

comme on le voit constamment faire, à tort et à travers, j'avoue que cela m'agace toujours un peu. Pourquoi donc un auteur, qui écrit bien du reste, se croit-il obligé d'écrire : « *L'on* dit ici les raisons que *l'on* a d'admirer », et un peu plus loin : « Du reste *l'on* sent ou *l'on* ne sent pas » ? De ces quatre *l'on*, seul le dernier est en place, en raison du hiatus qu'il évite, mais les trois autres sont assurément plus qu'inutiles.

Ce malencontreux « *l'on* » n'est pas le seul du reste à s'imposer hors de propos ; cela arrive aussi au simple « *on* ». Ce petit seigneur-là en prend décidément par trop à son aise parfois : en digne émule de Frédéric II et de ses complices, la Grande Catherine et le roi de Prusse, il semble vouloir s'emparer sans autre des provinces de ses voisins ; en conquérant habile, il s'en prend spécialement à la jeune génération, qu'il a, hélas ! déjà dressée à dire au lieu de : « nous avons été », « *on* a été, nous » et même, ce qui est un comble : « c'est nous *qu'on* a été ».

Mais venons-en à un exemple moins grossier d'une expression fautive, tiré cette fois d'un verbe.

Un auteur, respectant sa langue, n'aurait jamais dit autrefois « se rappeler *de* quelque chose » comme on le fait bien souvent de nos jours. J'ai entendu la faute descendre du haut de la chaire ; elle va même, sauf erreur, jusqu'à s'imprimer. C'est évidemment parce qu'avec « se souvenir » on emploie *de* qu'on se trouve entraîné, par une sorte d'attraction et d'inadvertance à dire « se rappeler *de* ». Pour peu que quelques écrivains de renom commettent fréquemment la faute, elle deviendra d'un usage commun, en sorte que, pour nos petits-enfants, dire « se rappeler *de* » sera tout à fait usuel, même correct.

Mais, objectera peut-être quelqu'un, pourquoi ne pourrait-on pas dire d'un fait « je m'en rappelle » et d'un objet « je l'ai servi », aussi bien que « je m'en souviens » et « je m'en suis servi » ? A quoi l'on peut répondre qu'en ce domaine, c'est l'usage qui est le grand maître, l'arbitre suprême, qui tranche sans appel ; toujours il finit par l'emporter et par traîner, enchaînés à son char de triomphe, littérateurs, grammairiens et dictionnaires, celui même de l'Académie. C'est là un fait contre lequel protester et récriminer ne servirait à rien ; il n'y a du reste aucune bonne raison pour le faire, car ici, dans le domaine grammatical, nous sommes dans la sphère du relatif, de l'opportunisme, du conventionnel, non dans celle de l'absolu et des principes intangibles de la morale ; il y a entre ces deux domaines une distinction de toute importance à faire : les règles qui concernent les compléments des verbes, ou bien l'accord des participes, sont d'un tout autre ordre que celles qui défendent le vol, ou enjoignent la fidélité à la signature et à la parole données. En politique, hélas ! et dans tous les temps, on n'a que trop souvent vu le succès absoudre jusqu'aux plus grands crimes. Tandis qu'en saine doctrine la répétition d'un délit l'aggrave, en grammaire au contraire se produit bien souvent le curieux phénomène que plus on réitère une faute, plus sa culpabilité diminue ; l'usage la blanchit et la légitime.

Mais nous voilà arrivés à moraliser ! C'est peut-être le signe qu'il est temps de nous arrêter : les fables se terminent ordinairement avec la morale.

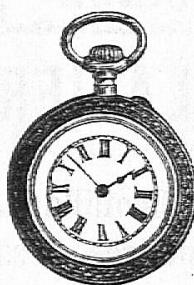
HENRI CHAVANNES.

## Favorisez l'industrie suisse !

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

**Société Anonyme R. & E. HUBER**  
Manufacture de caoutchouc PFÄFFIKON-ZURICH

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



**HORLOGERIE DE PRÉCISION**  
Montres de Genève, Longines, La Vallée  
**BIJOUTERIE FINE** ORFÈVRERIE  
Réparations soignées. Régulateurs, réveils Prix modérés.  
ALLIANCES EN TOUS GENRES, GRAVURE GRATUITE.  
**E. MEYLAN-REGAMEY**  
11, Rue Neuve, 11 LAUSANNE Téléphone 38.09  
Agent dépositaire de VACHERON & CONSTANTIN de Genève.  
10 0/0 d'escompte aux membres du Corps enseignant.



**Favorisez l'Industrie  
suisse**

10% de REMISE AUX MEMBRES  
DU CORPS ENSEIGNANT.

**LAUSANNE** MARCHANDISE DE 1<sup>er</sup> CHOIX chez  
12, rue St-François, 12 M<sup>mes</sup> Béboux et Morville  
Téléphone 32.18

Ecole privée à la montagne cherche une  
institutrice expérimentée possédant le brevet pour l'enseignement secondaire. Adresser offres sous **E. 24008 L. Publicitas S. A. Lausanne.** 65

On demande au plus tôt  
Institutrice ménagère  
ou gouvernante de maison très capable. **Institut Beau-Site, Aigle.** 66

## AMIS DES MONTAGNES

**Ch. Rubi, instituteur, C. A. S. Grindelwald,**  
se recommande à ses collègues comme guide pour les Alpes bernoises et les montagnes de Zermatt. 64

# PIANOS MAISON CZAPEK

**LAUSANNE — En face du Théâtre**

Ancienne maison de toute confiance

Conditions spéciales au corps enseignant

Pianos suisses et étrangers

VENTE

LOCATION

ÉCHANGE

**Trient** (VALAIS) **HOTEL DU GLACIER**  
Altitude: 1295 mètres.  
Cure d'air. — Climat sec sans brouillard.  
Bonne pension. — Prix modérés. 35

# Drap d'Elbeuf

au détail à prix de fabrique. Complet mode sur mesure, en drap, 110 fr. ; en coutil, 60 fr. Ecrire pour Echantillons avec méthode de mesure. Bottier, fabt., Elbeuf.



## PUBLICITÉ DE L'ÉDUCATEUR ET BULLETIN CORPORATIF

Nous avons l'avantage d'informer notre clientèle et le public en général que dès le 1er janvier 1921, l'administration des annonces de *l'Éducateur* et *Bulletin Corporatif* a été confiée à notre maison.

Cet important organe professionnel de la Société Pédagogique de la Suisse romande compte comme abonnés tous les instituteurs et institutrices membres de la S. P. S. R. et offre ainsi une publicité de premier ordre. Nous la recommandons vivement à tous nos clients persuadés qu'ils en seront très satisfaits.

**PUBLICITAS S. A., LAUSANNE.**





# L'EDUCATEUR

ORGANE

DE LA

## SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

### ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

PIERRE BOVET

Taconnerie, 5  
GENÈVE

ALBERT CHESSEX

Av. Bergières, 26  
LAUSANNE

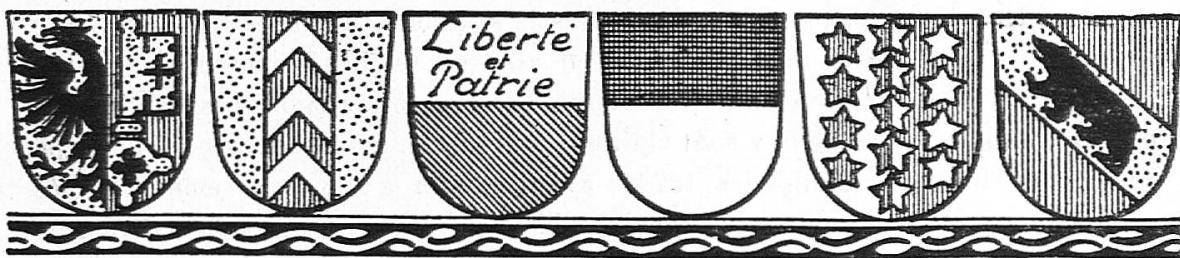
COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne.  
W. ROSIER, Genève.

H.-L. GÉDET, Neuchâtel.  
H. GOBAT, Delémont.

LIBRAIRIE PAYOT & C<sup>ie</sup>

LAUSANNE	GENÈVE
1, Rue de Bourg	Place du Molard, 2



ABONNEMENTS : Suisse Fr. 8., étranger, Fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, Fr. 10. Etranger Fr. 15.  
Gérance de l'*Educateur* : LIBRAIRIE PAYOT & Cie. Compte de chèques postaux II 125  
Pour les annonces, s'adresser à PUBLICITAS S. A., Lausanne et à ses succursales.

SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL : BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE

**LIBRAIRIE PAYOT & CIE**  
Lausanne, Genève, Vevey, Montreux, Berne

Georges SAUSER-HALL

MANUEL

d'**Instruction Civique**

ET

**Guide Politique Suisse**

3<sup>e</sup> édition ; complètement revue, un volume in - 16, 248 pages      Fr. 4.50

Les deux premières éditions de l'ouvrage du professeur Sauser-Hall ont été rapidement enlevées par le public. La troisième qui vient de sortir de presse a été revue avec le plus grand soin par l'auteur ; plusieurs chapitres ont été complètement refaits afin de tenir compte des modifications politiques les plus récentes.

Populariser tous les éléments du droit public, mettre en évidence d'une manière aussi simple que possible le jeu des institutions constitutionnelles, fournir au lecteur des renseignements clairs, précis sur l'activité et sur les attributions de la Confédération et des cantons, analyser enfin la situation internationale de la Suisse, tels sont les buts que l'auteur s'est proposés en écrivant un manuel qui a reçu jusqu'à présent du public l'accueil le plus flatteur.

L'ouvrage n'est pas seulement destiné à l'enseignement ; il veut aussi être un guide politique pour les personnes désireuses de se familiariser avec les institutions suisses. Par son ordonnance, il permet en effet de rapides recherches sur toute l'organisation de la chose publique en Suisse. Les problèmes politiques les plus importants de l'heure actuelle y sont clairement résumés. Mentionnons le principe des nationalités qui domine les traités ayant mis fin à la guerre mondiale, les grands mouvements sociaux en faveur de l'arbitrage international, la création de la Société des Nations, l'introduction de la représentation proportionnelle, etc. Le lecteur trouvera aussi des renseignements intéressants sur la neutralité perpétuelle de la Suisse au sein de la Société des Nations, sur la suppression de la neutralisation de la Suisse, sur le régime des zones enfin et sur la manière dont cette question est réglée dans le traité de Versailles.