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

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

**Band:** 61 (1925)

**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:** 20.08.2025

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

LXIme ANNÉE 11 JUILLET
No 14 1925

# L'ÉDUCATEUR

DIEU HUMANITÉ PATRIE

SOMMAIRE : G. Chevallaz : *Pour la culture des instituteurs.* — Paul Henchoz : *Pour l'unité de la vie et la continuité du travail* : II. *La préparation de l'avenir.* — *Cours de vacances.* — Partie pratique : Le Vieux Président : *A propos de la correction des compositions.* — R. Dottrens : *Quelques procédés pour l'enseignement du vocabulaire.* — *Les fleurs expliquées.* — *A travers les revues.* — *Pour la vérité.* — Les Livres. — *Cours de vacances de l'Institut J. J. Rousseau.* — *A nos lecteurs.*

## POUR LA CULTURE DES INSTITUTEURS

Il me souvient de l'indignation avec laquelle un instituteur avait accueilli la coquille d'un journaliste qui, dans le titre « Comment développer la culture des élèves primaires », avait remplacé élèves par maîtres. Cette indignation était ridicule : tout homme doit chercher à augmenter sans cesse ses connaissances et à étendre sa culture ; pourquoi avoir honte de l'avouer ? [1].

Depuis bien des années, je pense au problème difficile de la culture des instituteurs. J'y pensais déjà quand, dans une commune alpestre du canton de Vaud, les instituteurs et institutrices décidèrent de se réunir tous les mois pour entendre un exposé ou une lecture et pour bavarder, et je garde un souvenir charmant de ces soirées. Dans quelques cercles, sinon dans beaucoup, des maîtres présentent des études à leurs collègues pour rendre leurs assemblées plus intéressantes. Cela n'est pas suffisant. La culture s'acquiert par un effort intellectuel long et méthodique ; ne se cultive pas qui entend des conférences variées ou prépare un travail sur un sujet donné ; il y faut une patience qui a besoin d'encouragement et un plan qui nécessite un guide compétent ; se cultiver seul me paraît d'une difficulté telle que, pratiquement, c'est le fait d'un petit nombre d'hommes.

Sans doute l'Etat de Vaud [2] a organisé des cours pour les candidats au brevet primaire supérieur ; les maîtres citadins ont à leur

[1] La Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire organise de de temps à autre des cours de quelques jours. La Société vaudoise des Etudes de Lettres a institué des réunions pour maîtres enseignant la même discipline.

[2] Bien qu'il vise avant tout le canton de Vaud, l'article de M. Chevallaz intéressera certainement tous nos collègues. *(Réd.)*

disposition cercles, bibliothèques et conférences : je ne me préoccupe pas plus de ceux-ci ou de ceux-là que des maîtres — hélas ! il y en a ! — qui n'ont jamais eu le goût de l'étude. Je pense aux instituteurs qui, obligés les premières années de leur carrière de consacrer tout leur temps à la préparation de leurs leçons, perdent le goût et l'habitude du travail intellectuel ; à ceux qui se sont laissé accaparer par les sociétés de leur village ; à ceux enfin qui, placés dans un milieu terre à terre, sans secours intellectuel d'aucune sorte, sont peu à peu conquis par lui et deviennent, tout en restant parfois de bons maîtres, le contraire d'un intellectuel.

Je ne puis admettre qu'un instituteur ne soit pas un intellectuel, qu'il abandonne au pasteur le soin de représenter la culture dans le village, qu'il renonce, pour lui-même et pour la réputation du corps enseignant, à nourrir sans cesse et à développer son intelligence. Aujourd'hui, plus que jamais, on insiste sur le but pratique de l'enseignement ; n'oublions pas qu'un maître qui n'est que pratique n'est plus un maître, c'est un contremaître ; le goût du beau, l'amour du vrai, le désir du bien s'affaiblissent et disparaissent s'ils ne sont cultivés. « S'encroûter », c'est proprement renoncer à la vie intellectuelle et s'enliser dans les préoccupations terre à terre. Qu'un maître « s'encroûte », qu'en résulte-t-il, sinon un amoindrissement de son influence en étendue et en profondeur ? De moins en moins riche lui-même, comment rendrait-il ses élèves riches ? Je pose en principe que plus l'esprit d'un temps est réaliste et pratique, plus les instituteurs doivent tenir ferme et haut le flambeau de l'esprit.

Pour sauver des forces intellectuelles qui se perdent, pour encourager les maîtres hésitants ou isolés, pour stimuler leur zèle et diriger leurs travaux, je voudrais voir organiser des conférences. Chaque année ou tous les deux ans, les instituteurs d'un district, d'un arrondissement ou d'une région — l'organisation pratique n'est pas mon affaire — seraient invités à une séance où ils entendraient des professeurs parler de leur science : une fois, l'on écouterait un historien, une autre fois un psychologue, ou un professeur de sciences naturelles, de mathématiques ou de littérature. Ces spécialistes — j'insiste sur ce mot — n'apporteraient pas, dans la règle, des précisions sur ceci ou cela, pas plus qu'une étude approfondie sur un sujet donné, ce qui serait sans doute intéressant, mais ce qui ne pousserait pas au travail ; ils présenteraient un tableau général de l'état de leur science : dessinant des cadres, traçant de grandes lignes, fixant des points de repère, ils inciteraient leurs auditeurs

à remplir les vides ; le fil d'Ariane qui serait ainsi donné aux maîtres leur permettrait de choisir leurs lectures, de les classer et d'en tirer le plus grand profit. Un échange de vues suivrait ces conférences-synthèses et donnerait au conférencier l'occasion de préciser le sens de telle affirmation ou de tel mot, peut-être d'ajouter à son exposé objectif un point de vue personnel, une indication négligée dont les questions de ses auditeurs lui révéleraient l'importance. Entre deux passages d'un professeur dans un même lieu, il s'écoulerait assez de temps pour qu'il eût sans cesse de nouvelles vues d'ensemble à présenter. Les instituteurs entendraient donc une ou deux conférences un jour par année sur la littérature contemporaine, ou les littératures étrangères, l'histoire, le mouvement géographique, la didactique, toutes les sciences, les arts, etc.

De telles conférences demandent autant de savoir-faire que de savoir. Qui les donnerait ? L'on ferait appel, sans doute, à la bonne volonté des professeurs universitaires, les mieux qualifiés pour ces sortes d'exposés. L'on s'adresserait aussi à des professeurs de l'enseignement secondaire ; parmi eux, je verrais avec plaisir accorder la préférence aux maîtres de l'Ecole normale. Ah! dites-vous, voilà le bout de l'oreille ! Ne m'attribuez pas plus d'amour de la parade que je n'en ai ! Ecoutez mes raisons : les maîtres de 'Ecole normale savent mieux que quiconque ce qu'ont appris les instituteurs et ce qui leur manque, tandis que des professeurs universitaires ou secondaires risqueraient de rester en deçà ou de passer au-delà des limites du développement intellectuel de la moyenne de leurs auditeurs ; s'adressant à de grands jeunes gens, ils sont obligés de se tenir au courant des travaux les plus récents sur la matière qu'ils enseignent, et la préparation de ces conférences leur serait grandement facilitée de ce fait ; ils auraient l'occasion et le plaisir de garder avec leurs anciens élèves un contact qui prolongerait leur influence au-delà de la vingtième année et dont profiterait l'école tout entière, sans compter que la série de leurs conférences dans un même lieu constituerait une suite homogène d'études du plus grand intérêt.

J'ai gardé pour la fin un argument qui a son prix aujourd'hui : une dépense moindre pour l'Etat. A leur nomination, les maîtres de l'Ecole normale s'engageraient à donner quelques conférences chaque année, en dehors des vacances — sinon ce serait réduire un temps nécessaire à leur repos et à leurs travaux personnels, — pour une modeste rémunération à fixer. (Notons qu'ils donneraient la même conférence un certain nombre de fois dans le canton, avant

d'avoir à la remanier ; et ne pourrait-on établir des entrées payantes pour les étrangers au corps enseignant ?) Le temps qu'y consacreraient les professeurs, mettons trois jours par année, ne nuirait pas sensiblement à leur enseignement et ne les empêcherait pas de parcourir leur programme avec leurs élèves ; d'ailleurs, ce qu'ils enlèveraient à leur école, ils le donneraient à l'école ; en définitive, c'est toujours le pays qui profiterait de cette activité. Le contact fréquent avec leurs anciens élèves permettrait en outre aux professeurs de maintenir à leur enseignement l'équilibre si difficile à réaliser entre le caractère culturel et le caractère professionnel.

Il ne m'appartient pas d'insister sur l'idée que je soumets aujourd'hui aux lecteurs de l'*Educateur*... et à mes collègues de l'Ecole normale. Sans doute je la crois utile et réalisable et je ne doute pas que mes collègues pensent comme moi ; c'est aux instituteurs de la juger et, s'ils la trouvent heureuse, de travailler à sa réalisation pratique.

G. CHEVALLAZ.

## POUR L'UNITÉ DE LA VIE ET LA CONTINUITÉ DU TRAVAIL [1]

### II

### La préparation de l'avenir.

*La meilleure préparation pour l'avenir, c'est l'accomplissement fidèle du devoir actuel.* Voilà une maxime qui peut rallier tous les suffrages et convenir à tous les âges et à toutes les situations. Tel est donc pour l'enfant le devoir présent, tout naturel et tout simple aussi. Ne l'embarrassons pas d'autre chose. Laissons-le vivre dans le présent. Rattachons autant que possible ce que nous voulons lui apprendre, connaissances et habitudes, au devoir ou au plaisir du moment. Ne lui infligeons pas trop tôt le souci du lendemain. « A chaque jour suffit sa peine. »

Pour exciter ses énergies, multiplions les buts prochains et les réalisations immédiates. Ce sera aussi contribuer à mettre de l'unité dans sa vie et lui éviter, pour plus tard, les rêveries excitantes ou énervantes qui affaiblissent au lieu de fortifier.

J'insiste encore sur ce point.

« S'instruire ; ne pas rester un ignorant ; faire son chemin dans la vie », nous les connaissons ces vieux clichés. Mais l'enfant en comprend-il la valeur ? Produisent-ils une impression profonde et durable sur son esprit ? Y trouve-t-il le viatique indispensable pour avancer ?

[1] Voir *Educateur* du 27 juin dernier.

L'enfant a-t-il, comme l'homme fait, la faculté de voir loin devant lui ?

Comprend-il la nécessité de se préparer pour un avenir lointain et, d'ailleurs, assez mystérieux ?... Si le grain de blé mis en terre pouvait voir la plante superbe et l'épi lourd de grains qui sortiront de lui, il se réjouirait dans sa prison humide et obscure où il meurt pour revivre. Nos écoliers qui sentent si vivement l'obscurité, le froid physique et moral, se réjouiront-ils dans nos palais scolaires, — qui sont souvent pour eux, à notre insu, des prisons, — se réjouissent-ils parce qu'ils y apprennent à devenir des hommes ? Ils ne le savent pas, ils ne le sentent pas davantage, je le crains, que le grain de blé.

Et n'est-ce pas parce qu'on a voulu en faire des hommes avant le temps que tant d'hommes restent des enfants ?

Laissons donc nos écoliers être avant tout des enfants. Cherchons pour eux, le plus possible, des buts immédiats à leur activité, des intérêts immédiats pour leur curiosité. Nous les arrachons déjà à leur milieu naturel, ne les transportons pas hors du moment présent. N'édifions pas leur vie sur un anachronisme.

A trop parler d'avenir, on court le danger de faire paraître le présent pauvre et morose. On peut aussi, sans le vouloir, développer l'envie et le mécontentement de son sort...

Ne serait-ce pas une des raisons qui expliqueraient l'étrange engouement des jeunes, dans certains milieux, pour le mirage du « grand soir ? »

J'ai dit, dans le précédent article, que l'école devrait se préoccuper davantage de répondre aux besoins du présent plutôt qu'à des nécessités futures, plus ou moins problématiques. Et par « besoins du présent » je n'entends nullement l'utilitarisme, à moins qu'on ne veuille donner à ce terme le sens de « plénitude de la vie. »

Cette préoccupation de l'avenir dans le présent, l'école ne parviendra à la réaliser qu'en cherchant, pour chaque branche de son activité, à créer des besoins, à exciter l'envie d'apprendre et de progresser. Créer des besoins, est-ce à cela, par exemple, qu'aboutit, dans la majorité des cas, notre enseignement religieux à l'école comme au catéchisme ; ...et notre enseignement de l'instruction civique ?

L'école devrait donner le mouvement perpétuel, si je puis ainsi dire, et cela dès la première année. L'enfant n'y restât-il qu'une année, il faudrait qu'il fût lancé de façon à ne plus s'arrêter. Mais,

tandis que le mouvement perpétuel est impossible en physique, à cause des résistances, en éducation personnelle, il doit devenir progressivement croissant et se développer en raison même des résistances.

Comment réaliser cette progression, comment donner à l'enfant le goût et le besoin du travail personnel, comment le faire moteur lui-même ? C'est là un redoutable problème : c'est tout le problème de l'éducation intellectuelle et morale.

Pouvons-nous prétendre que sa solution est, d'ores et déjà trouvée, dans l'un des domaines comme dans l'autre ?

Prenons celui de l'instruction proprement dite. Comment parvenir à donner à nos écoliers de 15 ou 16 ans le goût et le besoin de continuer à travailler au développement de leur esprit ? En orientant tout l'enseignement du côté du travail personnel volontaire et spontané, et, aussi, en excitant chez l'enfant sa curiosité de savoir au lieu de le gaver d'aliments intellectuels qu'il ne peut pas s'assimiler. Laissons-lui réclamer son pain intellectuel au lieu de l'en « bourrer » ; laissons-le « sur la faim ». La faim rend industrieux, et dans le domaine matériel elle a souvent été l'aiguillon qui fait avancer. Dans le domaine de l'esprit, il peut en être de même ; l'histoire de Valentin Jameray-Duval est là, entre cent autres, pour le prouver.

Exciter l'appétit, ne jamais l'assouvir complètement, voilà une règle à inscrire en tête de nos « menus » scolaires.

Si le développement de l'esprit de suite doit être une des préoccupations des éducateurs à tous les degrés, l'habitude et le goût du travail personnel méritent un souci égal. Dans un article paru dans l'*Ecole* en 1898, j'insistais déjà sur l'importance du travail libre et de l'esprit d'initiative. Le travail libre, c'est-à-dire le travail que l'on s'est donné soi-même et que l'on accomplit de gaîté de cœur, l'esprit d'initiative, voilà, certes, deux forces précieuses et qu'il est de toute importance de développer chez nos enfants. Il faut reconnaître que l'école avec son organisation bien réglée, qui prévoit tout, minute par minute, ne contribue pas beaucoup à fortifier l'indépendance [1]... Si nous voulons former des travailleurs, respectons l'indépendance naturelle de l'enfant, dirigeons-la sans trop la comprimer, et, dans les premières années surtout, laissons pénétrer un peu de liberté dans les études, un peu d'air dans ces horaires journaliers où tout semble prévu, excepté la libre et

[1] La bonne, qu'il ne faut pas confondre avec l'esprit frondeur que nos grands écoliers émancipés prennent, eux, pour de l'indépendance.

joyeuse expansion de la nature enfantine[1]. On donne aussi une place beaucoup trop grande aux travaux imposés, en classe comme à la maison. N'ont-ils pas souvent produit le dégoût de l'étude et l'abandon de tout travail intellectuel ?... Bien mauvais ouvrage que celui qui contribue à faire abandonner l'étude personnelle !

Que de temps perdu aussi à vouloir soumettre toutes les intelligences à la même allure! Pourquoi tant de distraction, de paresse, de passivité ? Parce que, sans le vouloir sans doute, nous immobilisons alors qu'il faudrait laisser courir. Pourquoi ne pas mettre plus souvent la bride sur le cou à nos écoliers ? Nous composons des attelages fantastiques de coursiers doués de tempéraments les plus divers sans réfléchir que nous organisons ainsi leur supplice... et le nôtre. Quelle belle carrière nos jeunes poulains pourraient fournir si nous ne les chargions pas trop tôt du harnais des horaires rigides. Que de temps nous perdons nous-mêmes à vouloir faire pour eux le chemin qu'ils ont à parcourir et où ils courront d'autant mieux qu'ils seront mieux tenus en laisse !

Il y a bien longtemps que Montaigne a déclaré que chacun doit devenir *l'artisan de son savoir*. Cette judicieuse pensée a été commentée et amplifiée par des centaines de pédagogues. Pouvons-nous dire cependant que ce principe est appliqué d'une façon générale, qu'il a passé des traités de pédagogie dans la vie de l'école ? A ne considérer que notre organisation scolaire qui maintient constamment l'enfant sous la direction et la surveillance du maître, à feuilleter les innombrables manuels qui encombrent les rayons des bibliothèques d'enseignement, il semble que nous visons précisément à empêcher l'enfant de se faire l'artisan de son savoir. Ce savoir, nous le lui imposons beaucoup plus que nous le lui offrons. Nous n'attendons guère qu'il nous demande son pain intellectuel, ou, s'il le fait, nous lui donnons souvent une pierre quand il désire du pain, et un ...serpent quand il convoite un beau fruit. Ah ! le pain de l'esprit et les friandises intellectuelles, si utiles pour exciter sa soif de connaître et pour décupler sa capacité d'assimilation, comme nous en sommes avares ! Que de durs cailloux dans les menus que nous composons savamment et que nous imposons presque avec férocité !... Du moins, je me représente que c'est souvent ainsi que nos invités considèrent le festin que nous leur présentons, et c'est à leur point de vue que je me place. Il n'est pas mauvais de se mettre quelquefois de l'autre côté de la barricade.

P. HENCHOZ.

[1] Les récréations y pourvoient cependant, dans une certaine mesure.

## COURS DE VACANCES

On nous demande de signaler les cours suivants :

**Cours Heinrich Jacoby, à Chexbres**, du 9 juillet au 1er août. « La musique comme moyen d'expression. » S'adresser à M. Kronberg, Berlin-Friedenau, Gosslerstr. 21. Lire à ce sujet : Ad. Ferrière, *Le principe fondamental de l'éducation nouvelle appliqué à la culture musicale, d'après Heinrich Jacoby.* (*Pour l'Ere nouvelle,* janvier 1925.)

**Cours de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, à Heidelberg.** Du 1er au 15 août. *Comment libérer l'énergie créatrice de l'enfant ?* Conférenciers d'Allemagne, Angleterre, Belgique, Etats-Unis, France, Italie et Suisse. — S'adresser à M. Ad. Ferrière, chemin Peschier, 10, Genève.

# *PARTIE PRATIQUE*

## A PROPOS DE LA CORRECTION DES COMPOSITIONS

J'entre dans la classe de Vieuxmoulin. C'est l'heure consacrée à la composition. Tandis que les élèves rédigent un sujet déjà préparé, l'instituteur s'occupe à corriger les travaux précédents. Il appelle :

— Bernard, viens ici avec ton cahier de compositions.

L'élève s'exécute et présente un travail que le maître se met à lire à haute voix.

« Une imprud*a*nce. »

— Pourquoi avoir écrit imprudence avec *a*. Ce mot prend *e*, ainsi que tous ceux de la même famille. Peux-tu m'en citer quelques-uns ?

— Imprudent, prudent, prudence, prudemment, imprudemment.

— C'est bien. Tâche de te souvenir de l'orthographe de tous ces mots. Mais, que vois-je ? Il n'y a aucun signe de ponctuation après le titre ! Qu'aurais-tu dû mettre ?

— Un point.

— Ne l'oublie plus, à l'avenir.

Je continue :

« Deux enfants *jouait.*

Tout d'abord, tu ne devais pas commencer à écrire aussi près de la marge. On laisse généralement, au début de chaque alinéa, un espace équivalant à un mot. Ensuite, veux-tu me dire ce que c'est que *jouait ?*

— Un verbe.

— Bien. Que doit-on chercher quand on écrit un verbe ?

— Son sujet.

— Fais la question pour le trouver.

— Qui est-ce qui jouait ? *Deux enfants.* Le sujet est au pluriel. J'aurais dû mettre le verbe au pluriel et écrire *jouaient.*

— Parfaitement. Je reprends :

« Deux enfants jouaient sur la *ro-ute.* Voilà qui est fort ! Ecrire *ro-ute* ! Tu dois pourtant savoir que l'on ne sépare jamais les lettres d'une même syllabe. Il fallait écrire *rou-te.* As-tu compris ?

— Oui, Monsieur.

Je lis la suite : « L'un d'eux *trouve* sur le bord de la *route* une boîte d'allumettes ». Voilà de nouvelles fautes. A quel temps est *trouve ?*

— Au présent.

— Et *jouaient*, dans la phrase précédente ?

— A l'imparfait.

— Lorsque deux verbes se rapportent à la même action, on ne doit pas les mettre à des temps différents. Si le premier est au *présent*, le second doit aussi être au *présent*. De même, si le premier est à un temps *passé*, le deuxième doit aussi être à un temps *passé*. Il fallait écrire : « Deux enfants *jouaient* sur la route. L'un d'eux *trouva*. » Il y a ainsi concordance de temps. As-tu compris ?

— Oui, Monsieur.

— Ne remarques-tu rien de choquant dans ces deux phrases : « Deux enfants jouaient sur la *route*. L'un d'eux trouva au bord de la *route* une boîte d'allumettes ?

— Il y a une répétition. Le mot *route* est répété deux fois.

— C'est bien. Par quoi aurais-tu pu remplacer le second mot *route ?*

— Par un synonyme : *chemin*, par exemple.

— C'eût été mieux.

« Deux enfants jouaient sur la route. L'un d'eux trouva sur le bord du chemin une boîte d'allumettes. »

Je te fais aussi remarquer en passant que tu ne formes pas bien la lettre *t*. Elle est trop grande et la barre n'est pas horizontale.

* * *

La correction continue sur ce ton-là. L'élève est repris ici pour un signe de ponctuation, là pour une lettre mal faite, plus loin pour une faute d'orthographe, ailleurs pour un mot oublié, etc., etc.

A la fin de l'heure, le maître est visiblement fatigué et quatre élèves seulement ont eu leur travail corrigé. La récréation vient heureusement mettre un terme à ce labeur fastidieux.

— Ne trouvez-vous pas, me dit l'instituteur, que ce moyen de corriger les compositions est de beaucoup le meilleur ?

— Je ne suis pas de votre avis.

— Pourtant, chaque élève se rend compte des fautes qu'il a commises. Je raisonne avec lui les divers cas grammaticaux. Je lui fais toucher du doigt les multiples erreurs qui se trouvent dans son travail

— C'est là, justement qu'est le défaut. Vous voulez tout lui apprendre à la fois et vous l'obligez à fixer son attention sur un trop grand nombre de points. Pour finir, il ne lui restera rien, ou du moins fort peu de chose, de toutes les explications que vous lui avez données.

— Cependant...

— Voyez plutôt ce qui s'est passé avec l'élève Bernard. — Vous lui avez fait exactement 58 observations. Sur ce nombre, une dizaine se rapportaient à la ponctuation ; une douzaine avaient trait à des lettres mal faites ; plusieurs concernaient des fautes d'inattention ; deux ou trois étaient occasionnées par des répétitions, d'autres par des fautes de syntaxe, etc., etc. Que voulez-vous qu'il lui reste de précis ?

— Il me semblait pourtant que l'élève avait tout à gagner à des corrections faites consciencieusement.

— Le travail est fait consciencieusement il est vrai, mais le résultat ne correspond pas à l'effort donné, car la mémoire de l'enfant ne peut pas emmagasiner tout à la fois une si grande somme de remarques, toutes différentes les unes des autres.

— Comment faire, alors ?

— Corrigez les travaux en dehors des heures de classe. Soulignez les fautes d'inattention et laissez l'enfant réparer lui-même ses manquements : ce sera pour lui une punition salutaire. Quant aux autres fautes, corrigez-les vous-même et n'en faites mention que s'il s'agit d'une faute commise par plusieurs.

Attirez l'attention de l'élève sur *un* ou *deux* points seulement : répétitions, phrases trop longues, concordance des temps, etc. Il vaut même mieux ne traiter qu'un *seul* de ces points jusqu'à ce qu'il soit bien compris et passer aux autres par la suite.

Enfin, ne vous figurez pas que vous puissiez changer en un jour l'écriture d'un élève. Bornez-vous à vous attaquer à *une seule lettre* mal faite. Obligez l'enfant à en calligraphier deux ou trois lignes à la fin de son travail quand vous le lui aurez rendu corrigé. Une fois cette lettre bien écrite, vous pourrez passer à une autre et épuiser en quelques mois l'alphabet tout entier.

— J'en suis à me demander parfois si le temps employé à corriger les compositions n'est pas du temps perdu.

— Détrompez-vous. C'est un travail fastidieux et même parfois décourageant, mais il est d'une utilité incontestable.

Ici comme ailleurs, il faut se souvenir que Rome n'a pas été bâtie en un jour et que seules la persévérance et la méthode peuvent conduire au succès.

LE VIEUX PRÉSIDENT.

## QUELQUES PROCÉDÉS POUR L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE [1].

Les rédacteurs de l'*Educateur* demandent depuis longtemps la collaboration des directeurs et inspecteurs, bien placés pour saisir sur le vif l'emploi d'ingénieux procédés d'enseignement. J'ouvre la série en notant brièvement quelques moyens utilisés par mes collègues. Ils fourniront aux lecteurs d'utiles suggestions et peut-être aussi le désir d'envoyer à la rédaction les résultats de leur expérience pédagogique.

1° Lecture d'un texte approprié ; explication des mots nouveaux au point de vue du sens et de la forme ; remarques diverses, épellation, copie, étude. Vérification par interrogation orale ou écrite ; exercices d'élocution, phrases à compléter, etc.

2° Même méthode en partant : *a*) d'une leçon de choses, *b*) du matériel recueilli au cours d'une promenade scolaire, *c*) d'un événement qui a retenu l'attention des élèves.

3° Faire trouver les mots que l'on veut apprendre aux enfants en fournissant à ceux-ci des explications appropriées, et approfondir ensuite l'étude,

[1] Résumé d'un exposé présenté à la conférence plénière du Corps enseignant primaire genevois.

comme ci-dessus. Cet exercice est utile pour préciser le sens des mots et arriver au terme exact par élimination des synonymes ou des mots du langage populaire.

4° Profiter, si faire se peut, de la bonne volonté des parents et donner à telle leçon de vocabulaire un intérêt spécial. Un exemple : Dans une Ve année, un élève dont le père est horloger a apporté à la leçon sur l'horlogerie les différentes pièces d'une montre. Pour chacune, le père avait indiqué sur une fiche le nom technique et l'utilité.

5. Utiliser, dans les degrés supérieurs l'émulation « par équipes ». Répartir la classe en plusieurs groupes, chacun préparant une tranche de la leçon au moyen du dictionnaire et des autres sources d'information dont peuvent disposer les enfants. Les groupes rendent compte à la classe de leur travail. Les enfants transposant dans leur langage les explications et renseignements trouvés dans les livres, il est facile de constater jusqu'à quel point ils ont saisi le sens des mots et d'obtenir d'eux une expression simple, mais correcte.

6. Dans les degrés inférieurs, relier le mot à la chose, ou, tout au moins, à la représentation de celle-ci. Les collections d'objets, d'images, de scènes illustrées pourront se constituer peu à peu avec l'aide des élèves. La préparation de jeux d'images et de jeux de mots correspondants rendra les leçons plus actives.

Après l'étude des mots, vient le travail d'assimilation et de contrôle des notions acquises :

*a*) Lorsque après étude et récitation, certains mots ne sont pas orthographiés correctement, les élèves les écrivent sur de petites fiches de papier ou de carton. Les fiches sont classées par ordre alphabétique dans une boîte qui reste sur le pupitre de l'élève : celui-ci, profite de ses moments perdus pour revoir ces mots difficiles. Au fur et à mesure qu'il est sûr d'un nouveau mot, il déchire sa fiche.

*b*) Dans un cahier spécial, les mots nouveaux sont classés en différentes colonnes d'après leurs préfixes, leurs racines, leurs suffixes, leurs difficultés spéciales (par exemple mots contenant certains assemblages de consonnes, mots dont une syllabe a le même son, mais une orthographe différente : aligner, alimenter, s'aliter, etc., et allumer, aller, allemand, etc.). Un mot peut être classé plusieurs fois. Par là, l'enfant multiplie les associations d'idées et diminue les chances d'erreur.

*c*) Le même principe à l'usage des petits ; la maîtresse inscrit en très grosses lettres sur une feuille de carton les principales difficultés que contiennent les mots ou les groupements de lettres les plus fréquents : *eau*, *ot*, *mp*, *oire*, etc. Les élèves trouvent sur demande un, deux, plusieurs mots renfermant la difficulté sur laquelle leur attention est attirée (exercices oraux et écrits).

*d*) Les maîtresses des degrés inférieurs utiliseront avec profit les jeux de vocabulaire, bien connus partout. Ils dérivent tous du loto ; sur un carton sont collées quelques images ; dans l'enveloppe qui l'accompagne, il y a autant de billets que d'images sur chaque billet, un mot ou une phrase, suivant les cas. L'élève place ses billets, réunissant l'image au mot correspondant.

*e*) Un procédé tiré du récent livre du Dr Simon : « Pédagogie expérimentale »,

permettra de ne pas abuser de la copie. Au lieu d'un exercice qui devient vite machinal et qui est peu profitable, le Dr Simon propose de demander à l'élève une observation attentive du mot ; cette observation est consignée ensuite par écrit. Exemple : un enfant a écrit : « le paysan*t* et son attelage... » etc. Après observation, l'enfant rédigera quelques lignes : je suppose : « ...ce mot a deux syllabes ; dans la première, il y a un y ; pas de z dans ce mot ; j'aurais dû me rendre compte qu'il ne faut pas de t à la fin de ce mot ; au féminin on dit, la paysanne. Paysan se termine comme maman, nouvel an. » — Le procédé est intéressant en ce qu'il exige un effort d'attention, un travail personnel ; il est bien supérieur à la copie. R. DOTTRENS.

## LES FLEURS EXPLIQUÉES

Dernièrement, M. W. Rytz a publié dans le *Berner Schulblatt* un important article sur la détermination des plantes à l'école. Il s'efforçait d'y réfuter, entre autres, l'opinion d'après laquelle la détermination détournerait l'élève de l'observation proprement dite, pour concentrer toute son attention sur la recherche du nom de la plante. M. Rytz démontre au contraire que la détermination oblige l'élève à observer. Nous en tombons d'accord, mais nous sommes convaincu néanmoins que l'attention du jeune botaniste, tendue vers la recherche du nom, ne fait pas à l'observation la part essentielle qui devrait lui revenir. Faut-il donc proscrire la détermination ? Non certes, *mais il ne faut pas commencer par elle.* Il faut d'abord que l'élève apprenne à connaître les plantes pour elles-mêmes, sans aucune préoccupation systématique. La classification et la détermination viendront ensuite. Le premier livre à utiliser n'est pas une flore, c'est *Les Fleurs expliquées* [1] d'Henri COUPIN.

Je ne connaissais pas cet ouvrage. Un aimable inspecteur me le prêta voici trois ans. Je l'ai pris dès lors pour guide et je puis le recommander en toute connaissance de cause. Excellent pour le maître, le livre de Coupin est assez simple pour être mis entre les mains de l'élève. C'est même un fort joli cadeau à faire à un enfant. ALB. C.

## A TRAVERS LES REVUES

**Restez assis !** — Dans l'*Ecole et la Vie*, M. G. Gouin conseille avec raison de laisser assis les élèves qui, interrogés au cours de la leçon, n'ont à donner qu'une réponse brève. Si tout élève interpellé doit se lever, c'est, dit-il, à chaque déclenchement, un remue-ménage de sabots ou de galoches, le bruit d'un cahier ou d'un livre qui tombe, à moins que ce ne soit une règle ou un crayon : les voisins surpris se tournent, rient ; voilà dans toute la classe des sortes de remous... où flotte voluptueusement l'inattention.

Etre vraiment attentif, c'est réduire au minimum les phénomènes corporels conscients, pour laisser en pleine conscience les idées que nous désirons comprendre et enchaîner dans des associations durables. Tel élève qui s'est levé pour répondre à votre question ne sait plus, une fois debout, ce qui lui a été demandé.

[1] **Les Fleurs expliquées.** *Introduction à la botanique par l'étude sommaire de* 100 *plantes très communes partout ;* 165 p., beau papier fort, 357 fig. excellentes. Paris, Vuibert, 63, Boul. St-Germain. 7 fr. français.

Faisons donc se lever les seuls élèves qui doivent parler un peu longuement, lire un paragraphe, réciter une leçon, etc.

**Une erreur.** — C'est celle que l'on commet en composition française quand on commence par faire décrire aux enfants des objets très simples (leur plumier, leur table) *qui ne les intéressent pas.* Le petit enfant ne s'intéresse qu'à ce qui se meut, s'anime, vit. *(Pour l'Ere nouvelle.)*

**Apprends à connaître ta ville !** — Le *Manuel général* raconte que dans certaines écoles de la périphérie de Paris, 60 % des élèves n'avaient jamais vu la Seine. Dans le 13e arrondissement, il est résulté de cette constatation un programme méthodique de « promenades scolaires » fixées au jeudi, jour de congé, comme on le sait.

Ce n'est pas à Paris seulement que les enfants connaissent mal leur ville et qu'il y a lieu de faire quelque chose pour y remédier.

Nous avons souvent l'occasion de le constater à Lausanne. A ce propos, on nous permettra d'émettre un vœu. Les classes du degré inférieur possèdent un plan de la ville. Or, à cet âge (7 et 8 ans) les enfants sont incapables de s'intéresser à un plan et de l'utiliser. Et quand les élèves ont 12, 13, 14, 15 ou 16 ans, quand ils pourraient tirer de l'étude du plan un profit maximum, les classes n'en ont point à leur disposition !

**Faites une phrase !** — M. F. Jégou ne croit pas à la vertu des « phrases complètes » que nous exigeons de nos élèves. Parce que, dit-il, dans le *Journal des Instituteurs et des institutrices,* les recommandations sont formelles et journellement réitérées de ne pas se contenter de réponses monosyllabiques, de réponses hachées, des fins de phrases encore trop souvent sollicitées, on ne manque pas de réagir, quand les élèves, attentifs et dociles, lancent en chœur le mot, l'unique, qui monte sans effort, dans un besoin d'expansion facilement satisfait.

Et, invariablement, l'invite est formelle : « Faites une phrase ! »

Et, non moins invariablement, avec toute la docilité qui les caractérise, nos élèves reprennent la question posée, la retournent, y ajoutent le mot de tout à l'heure, et le tour est joué.

La phrase est faite ! Et quelle phrase !

Si le principe est sauf de la réponse complète, correctement formulée, si la discipline y trouve son compte, où voit-on que la spontanéité, le naturel, l'originalité, le pittoresque se soient révélés, de l'âme enfantine si souvent prête à l'activité féconde ?

**En matière de discipline, sérions les difficultés.** — C'est aussi dans le *Journal des Instituteurs et des institutrices* que M. J. Peyraube, inspecteur d'Académie du Cantal, donne de sages conseils à ceux qui éprouvent quelque difficulté à avoir leur classe bien en main.

Parmi les habitudes défectueuses que prend une classe insuffisamment en main, les enfants ne tiennent pas particulièrement à l'une de ces habitudes. Il sera possible, presque à l'insu des élèves et sans qu'il y ait en apparence grand'chose de changé, d'en réprimer une, et une seule, pour commencer, et de lui substituer l'habitude contraire.

Ne vouloir donc qu'une chose à la fois, mais bien précise ; isoler nettement

une difficulté pour y concentrer tout le reste d'énergie, tout l'entêtement dont, à défaut de volonté robuste, le maître est capable et qui finira par lasser la volonté contraire des élèves. Si sur un point seulement le maître finit par l'emporter, il en gagnera un autre par la suite et, ayant reconnu l'efficacité de son effort et repris confiance, il finira par rétablir son autorité.

## POUR LA VÉRITÉ

Le *Journal des Instituteurs et des Institutrices* a publié récemment deux compositions faites aux examens du certificat d'études primaires.

*Sujet.* — D'un bout de la route s'avance un troupeau allant au champ. Que voyez-vous ? Qu'entendez-vous ? De l'autre s'annonce une auto (voyez et entendez-la). La rencontre : troupeau, berger, chien, auto. *Ce que pense le berger ; ce qui se dit dans l'auto.*

*Première copie : notée* 8.

« On entendait un bruit confus causé par le piétinement du troupeau. De temps en temps, un bêlement d'agneau s'élevait. Parfois encore, on distinguait l'aboiement des chiens sifflés par le berger... Au même instant, à l'autre bout de la route, débouchait une auto. On la voyait s'avancer dans un nuage de poussière. Le bruit du moteur, le coup de sirène qu'avait donné le chauffeur avaient averti le berger. Il siffla ses chiens, et béliers, brebis, agneaux, tout se rua, se pressa sur l'autre bord, suivi de près par les chiens... L'automobile avait ralenti. Elle s'était rangée à droite, passant même sur les rails qui bordent la route. Le berger pensait au troupeau de son maître qu'il devait ramener intact à la maison. *Ennemi du progrès,* il *maudissait* l'automobile qui peut-être lui avait déjà causé des dégâts... Le chauffeur faisait signe au berger, lui parlant, lui montrant un agneau au milieu de la route. Les automobilistes l'engageaient à avancer. »

*Deuxième copie : notée* 4.

« Tout à coup, un coup de corne fit lever la tête au berger. Devant lui une auto arrivait à une allure vertigineuse. Alors le berger se précipita vers ses animaux, qu'il arriva non sans peine à faire descendre dans le pré qui bordait la route... L'auto passa sans encombre. A peine se fut-elle éloignée qu'*un juron s'éleva.* C'était le berger qui l'avait prononcé. Il parlait en lui-même, et savez-vous ce qu'il disait ? Il disait : « *Ces gros riches* pourraient bien s'arrêter en passant à côté d'un troupeau comme le mien. Si au moins *ils se cassaient le nez, ce serait bien fait.* » Il avait prononcé ces paroles d'un ton rauque. Les occupants de l'auto, de leur côté, disaient : « *Ce bougre d'idiot* ne pourrait pas faire attention à ses vaches et à ses moutons ! si nous lui avions *tué une demi-douzaine de moutons, ç'aurait été bien fait.* »

La deuxième composition est criante de vérité, n'est-ce pas ? Elle est indiscutablement supérieure à l'autre. Quel a donc été le critérium des examinateurs ? Ils ont sans doute obéi à des préoccupations d'ordre moral qui

n'avaient rien à faire en l'occurrence. Répétons donc avec Boileau : « Rien n'est beau que le vrai : le vrai seul est aimable ! »

## *LES LIVRES*

W. PIERREHUMBERT. **Dictionnaire historique du parler neuchâtelois et suisse romand.** Fascicule XIII : *Spandau-Trouye.* Neuchâtel, Attinger.

Si vous doutez de l'influence allemande sur notre parler, consultez Pierrehumbert. Rien que dans les deux derniers fascicules parus, vous trouverez plus de soixante germanismes (sans compter les dérivés) : ringuer, rote, rottmeister, rucsac, rutli, saum, schabsigre, Schaffhouse, schaffneur, chalver, schatse, chemelet, schelte, schenquer, schilde, schlaguée, schlampe, schlinque, schlossre, schlouc, schmarotser, schmolitse, schnapse, schnec, schnètse, schnidre, schnouquette, schnoutse, schouflic, schoumacre, schutzmeistre, schwobe, sommerhause, sommèter, sonderboundien, souerche, sourièbe, spandau, spatse, spècre, spitse, stal, stand, staubirne, staufifre, stècre, stèmple, steuc, stimmoung, stoc, strame, strube, surcrute, talmacher, teufflet, tismac, tolpeu, tonn'dervettre, touyètse, trague, tringuelte, trouc, etc.

LOUIS THURLER. **Jésus et le centenier.** *Mystère en six tableaux.* 2e édit. H. Butty, Estavayer, 1925.

Nous n'avons pu assister aux représentations de Fribourg, auxquelles nous avions été aimablement conviés. La presse quotidienne a affirmé le succès de cette œuvre émouvante. Nous tenons à dire simplement que la pièce supporte fort bien l'épreuve de la lecture.

C. et J-F. RENAULD. **Le choix de Damayanti. — L'oreiller magique.** Presses universitaires, Paris, 49 Boul. St-Michel, 52 p. — C'est, sous la forme dramatique, un conte d'amour hindou et un conte religieux japonais, tous deux enveloppés de poétiques visions de la nature. Recommandé aux actrices de 12 à 16 ans.

**L'éducation sexuelle et l'action pédagogique** *dans la lutte contre le péril vénérien.* — Lausanne, Secrétariat romand d'hygiène sociale et morale ; 137 p., 1 fr. 35 pour le corps enseignant. — Compte rendu d'une « session médico-pédagogique » de Bruxelles, plein de faits, de détails vécus, de suggestions pratiques. On y trouvera, entre quinze autres, les noms aimés du Dr de Croly et de Mlle Hamaïde.

A. WICHT. **Exercices de rédaction** *à l'usage des écoles primaires.* — Première partie : Descriptions, narrations. Fribourg, Meyer, 228 p., 2 fr. 80. — Notre collègue fribourgeois nous donne là d'utiles matériaux. Montrer comment on peut, ou comment on aurait pu traiter tel sujet donné, voilà son but essentiel. Son livre n'est ni une méthode de rédaction, ni un traité de style, mais un copieux recueil de 300 compositions.

Emmanuel STICKELBERGER. **Nouvelles helvétiques.** — Préface et traduction de Charly CLERC. Payot, Lausanne, 200 p., 3 fr. 50. — Les lecteurs de la *Semaine littéraire* savent avec quelle intelligence M. Charly Clerc suit le mouvement littéraire de la Suisse allemande. Sa traduction des *Nouvelles helvétiques*

est un régal. Voilà le type même des lectures de vacances. Stickelberger est un excellent conteur populaire. Assez fin pour contenter les délicats, il est assez simple pour faire plaisir à tout le monde.

Joseph VIANEY. **Chefs-d'œuvre poétiques du XVIe siècle.** — *Marot du Bellay, Ronsard, d'Aubigné, Régnier.* Avec introduction, bibliographie, notes, grammaire, lexique et 30 illustrations documentaires. — Paris, Hatier, 8, rue d'Assas ; 453 p., 6 fr. 50 français. — L'anthologie de M. Vianey — œuvre à la fois de science et de goût — comblera d'aise tous ceux qui ont un faible pour les poètes du seizième siècle, si injustement décriés par Malherbe, Boileau et les écrivains de la même farine.

Henry de MONTHERLANT. — **La Relève du matin.** — Nouvelle édition. Paris, Bloud et Gay, 3, rue Garancière ; 272 p., 7 fr. français. — Ce qui touche à l'enfance et à l'adolescence ne peut laisser nos lecteurs indifférents. L'intérêt passionné que porte aux jeunes l'auteur de la *Relève du matin* doit suffire, en dépit de tout ce qui le sépare de nous, pour nous le rendre sympathique.

BELOT, BUISSON, BUREAU, de MASSY, MOSSÉ, PARODI, RÉGNIER, Mme SIMON. **Les Problèmes pratiques de la pédagogie morale positive.** — Nathan, Paris, 143 p., 6 fr. 50 français. — Les difficultés propres de l'éducation morale, l'éducation de la volonté, le but de l'éducation morale, ses moyens et ses ressources, la culture du sentiment, les ligues de bonté, voilà le contenu de ce livre probe, clairvoyant, et d'une noble inspiration.

Ferdinand BOUCHÉ. **Vie de François Cuzol.** — Roman. Editions gauloises, 9, rue Maximilien, Bruxelles. 360 p., 7 fr. belges. — Ce François Cuzol est instituteur dans une petite ville de Belgique. Nous nous étions promis de lui consacrer un article entier, mais la place nous manque. Bornons-nous donc, à regret, à dire l'intérêt puissant du livre, le relief des personnages, l'énergie et la plasticité de la langue. ALB. C.

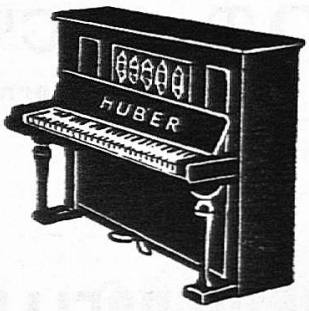
## COURS DE VACANCES DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU GENÈVE, 11-22 AOUT 1925.

Nous rappelons et recommandons à nos collègues ces cours dont le programme nous parvient malheureusement trop tard pour paraître dans ce numéro. (Voir le *Bulletin* du 18 courant). Disons seulement qu'il comprend entre autres : 1. Psychologie expérimentale (M. Ed. Claparède). — 2. Psychologie génétique et éducation professionnelle (M. Ed. Claparède). — 3. Psychologie de l'enfant (M. Jean Piaget). — 4. La croissance (Dr Paul Godin). — 5. L'adolescence (M. Pierre Bovet). — 6. Psychanalyse éducative (Dr Raymond de Saussure). — 7. Psychologie et éducation des anormaux (Mlle Descœudres). — 8. Education morale et sociale (Mlle Descœudres). — 9. Education morale (M. Bovet). — 10. L'auto-suggestion éducative (M. Ch. Baudouin). — 11. L'orientation professionnelle à l'école (M. Walther), etc.

## A NOS LECTEURS

**Le prochain numéro paraîtra le 8 août.**

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.




**Maison Huber**

Bourg 29 au 1er **LAUSANNE**

GRAND CHOIX. — ECHANGE. DEVIS GRATUITS

Réparations et accordages extra-soignés.

***Transports par Auto-camion spécial***

TÉLÉPHONE { 93.74, magasin
29.29, appartement.

**Ancienne maison du pays.** 13


**Les buts des Sociétés Coopératives de Consommation sont :**

1. Conquérir l'industrie commerciale 2. Conquérir l'industrie manufacturière.
3. Conquérir l'industrie agricole. (Gide, *La Coopération*, p. 88-89.)

Ces trois étapes, généralisées, conduisent au

# COLLECTIVISME

Citoyens ! si vous voulez conserver votre liberté politique, économique et religieuse, achetez où vous l'entendez, mais n'adhérez jamais à une Société Coopérative de Consommation.


Pour tout ce qui concerne la publicité dans L'ÉDUCATEUR et le BULLETIN CORPORATIF, s'adresser à la Société Anonyme

**PUBLICITAS**

Rue Pichard 3 LAUSANNE

**COURSES** D'ÉCOLES ET DE SOCIÉTÉS

**CHEMIN DE FER AIGLE - OLLON - MONTHEY**

En correspondance à Aigle avec les trains C. F. F. — Charmants buts de promenade pour petits et forts marcheurs. Tarif très réduit pour sociétés et écoles. — Billets du dimanche valables du samedi au lundi soir, pour les stations du Val d'Illiez (Aigle-Champéry et retour, 5 fr. 50 ; Aigle-Val d'Illiez et retour, 4 fr. 35 et Aigle-Troistorrents et retour, 3 fr. 45). Rens. à disp. au Bureau de la Compagnie, à Aigle. (Tél. No 74.)

**MORAT (Murten)**

Ancienne bourgade historique sur lac pittoresque. Cité lacustre. Murs d'enceinte. Musée historique. — Bains du lac.

Renseignements par la Société de développement.

# LIBRAIRIE PAYOT & Cie

**Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne**

## Prix en Suisse de

# L'ESQUISSE DE L'HISTOIRE UNIVERSELLE

de H.-G. Wells

Le volume in-4°, broché . . . . . fr. 14.—
» » relié. . . . . » 16.—

# BULLETIN DE SOUSCRIPTION

Le soussigné souscrit à la Librairie PAYOT & Cie, à .....
..... exemplaire broché au prix de . . . . . fr. 14.—
..... » relié » . . . . . » 16.—

de

# L'ESQUISSE DE L'HISTOIRE UNIVERSELLE

de H.-G. Wells

traduction française de Ed. Guyot.

*a*) à lui envoyer contre remboursement franco.
*b*) dont il verse le montant au compte de chèques postaux *
*c*) somme à porter à son compte **
(Le paiement peut se faire en 2 ou 3 versements mensuels)

(Biffer ce qui ne convient pas.)

Lieu et date..... Signature :
(avec prénom en entier)

Adresse détaillée : .....

.....

.....

* Lausanne, II 391. — Genève, I 236. — Neuchâtel, IV 51. — Vevey, IIb 398. — Montreux, IIb 399. — Berne, III 1171.

** Pour les personnes qui ont un compte francs français, l'ouvrage leur sera porté en compte aux conditions habituelles.

*(Voir 2me page de la couverture l'annonce concernant cet ouvrage.)*


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

LXIme ANNÉE — No 15. LAUSANNE, 8 août 1925.

# 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 :

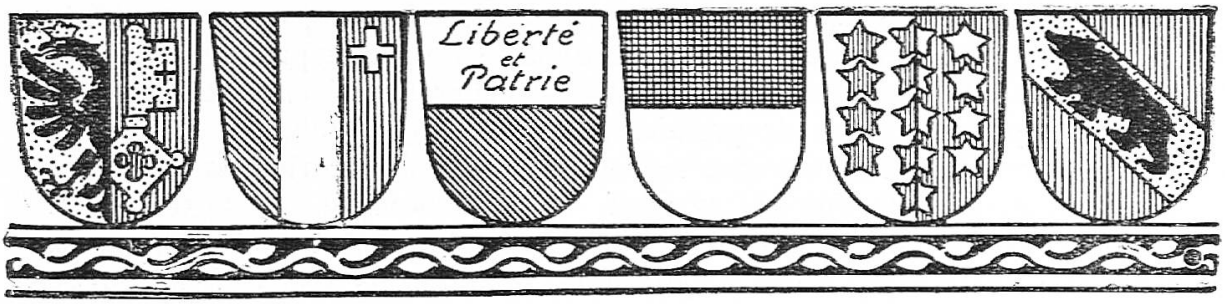
PIERRE BOVET
Chemin Sautter, 14
GENÈVE

ALBERT CHESSEX
Chemin Vinet, 3
LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne.
J. MERTENAT, Delémont.
H.-L. GÉDET, Neuchâtel.
R. DOTTRENS, Genève.

LIBRAIRIE PAYOT & Cie
LAUSANNE - GENÈVE - NEUCHATEL
VEVEY - MONTREUX - BERNE




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

**LIBRAIRIE PAYOT & Cie**

**Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne**

*VIENT DE PARAITRE :*

# Histoire de la Suisse

PAR

**Ernest GAGLIARDI**

*Traduction française d'Auguste Reymond*

2 vol. in-8° illustrés de 480 et 370 p. vendus ensemble, brochés Fr. 20 —
1 vol. relié, avec étui . . . . . » 30 —

Cette Histoire de la Suisse, dont le texte équivaut à peu près à la moitié de celui de Dierauer, n'en est pas un simple abrégé. Tout en se basant, en général, pour le récit des faits sur l'œuvre de l'historien saint-gallois, Gagliardi a donné plus de développements à certaines périodes de nos annales sur lesquelles il a fait des recherches personnelles, par exemple sur les guerres d'Italie. En outre, dans l'édition française il a ajouté à son livre plusieurs chapitres sur l'histoire de la seconde moitié du XIXe siècle, qui font de cette édition une œuvre partiellement originale. Mais ce qui distingue surtout Gagliardi de Dierauer, c'est le soin qu'il a pris de faire toujours ressortir les relations de notre pays avec l'étranger et de montrer comment l'évolution de la Suisse a été influencée par celle des pays qui l'entourent et par les conditions économiques dans lesquelles la Suisse se trouvait. Racontée par lui, l'histoire de la Réforme apparaît sous un jour en une grande mesure nouveau. Assurément, l'œuvre de Gagliardi ne rejette pas dans l'ombre celle de Dierauer, qui garde toute sa valeur et à laquelle on devra toujours se reporter pour le détail des faits, mais elle y ajoute les résultats des recherches récentes et un commentaire philosophique de premier ordre. Ces deux volumes sont ornés de 74 planches documentaires, reproduisant des illustrations d'anciennes chroniques, des dessins d'Urs Graf, de Freudenberg, de Disteli, etc. Quant à la traduction, elle est de la même main que celle de Dierauer. Nous n'insistons pas davantage : nous ne doutons pas que la Suisse romande ne fasse bon accueil à l'œuvre du professeur de l'Université de Zurich, où il occupe actuellement la chaire devenue vacante par la mort de W. Oechsli.