

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: 19

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: 15.01.2026

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

LXI^{me} ANNÉE
N^o 19.

17 OCTOBRE
1925

L'ÉDUCATEUR

DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

SOMMAIRE : FÉLIX BÉGUIN : *Théorie et pratique*. — ALBERT CHESSEX : *Le Congrès de la Chaux-de-Fonds*. — ERNEST BRIOD : *Enseignement collectif ou individuel ?* — *En marge du rapport de M. Rigassi*. — PARTIE PRATIQUE : FÉLICIE MOBBS : *La lecture en première et deuxième années primaires* (Suite et fin). — C. BAUDAT-PINGOUD : *Les petits de septième : Pas à pas on avance*. — LES LIVRES.

THÉORIE ET PRATIQUE¹

I

A la fin du charmant livre de Duhamel : *Les plaisirs et les jeux*, qui pourrait s'intituler aussi bien les mémoires d'un jeune père de famille, il y a un chapitre VII d'où les plus dignes représentants de la faune pédagogique ancienne sortent très endommagés : « A moi, Platon, Rabelais, Fénelon, Locke, Rousseau, tous les gars qui s'y connaissent ! » Mais Duhamel s'amuse à nous faire voir comme ils se contredisent.

« Ne croyez pas, ajoute-t-il, que recopiant ces textes je me livre au plaisir pervers d'opposer des esprits excellents dont la sagesse ne laisse point d'étonner le monde. Ils ont tous et toujours raison, et surtout quand ils ne sont pas d'accord. »

Et plus loin :

« Fixer des règles à l'élevage du lapin, cela suppose déjà quelque présomption. Mais l'homme ! l'homme ! l'homme !

« Alors même qu'ils trouveraient le temps d'écrire des livres, les gens qui ont des enfants ont trop d'expérience pour livrer des lois à l'ironie de la pratique. Et c'est bien pourquoi ceux qui se plaisent à ce jeu sont, le plus souvent, d'audacieux célibataires.

« Je vais replacer tous mes livres sur le rayon de ma bibliothèque et méditer l'humble sagesse de maman Ma. Cette sagesse tient en huit mots : « Avec les enfants, on fait comme on peut ».

Autre son de cloche, ou plutôt coup de clairon : « Convaincu que le XX^e siècle sera pour les sciences de l'esprit une époque

¹ Cet article est extrait de la conférence, très remarquée, que M. Félix Béguin, directeur de l'Ecole normale de Neuchâtel, a donnée le 2 octobre au Congrès scolaire neuchâtelois dont nous parlons plus loin. *L'Éducateur* publiera encore deux articles tirés de la même conférence.

aussi féconde que le fut le XIX^e siècle pour les sciences de la nature, etc., » c'est ainsi que le traducteur présente au public français le manuel de psychologie du professeur américain Titchener.

La théorie d'aujourd'hui prétend s'attaquer au cœur même du problème et tout remettre en question, plaçant l'étude de l'enfant au centre du système. Elle croit ardemment à son rôle de rénovatrice et veut être, pour l'école, ce que la physiologie a été pour la médecine. — « C'est nous les princes de la pédagogie, disent les psycho-pédagogues. — En éducation nous seuls pouvons y voir clair, pensent les gens du métier ». — On ne sait plus à quoi s'en tenir. On est tiraillé entre deux tendances. A certains moments nous nous laissons prendre en croupe par les pionniers des idées nouvelles ; on s'enthousiasme, on s'emballe, on se sent des âmes de réformateurs. De retour dans nos classes, nous voilà un peu réfrigérés. Ça ne marche pas comme nous l'avions rêvé... Lequel d'entre nous n'a pas passé par là ? Non seulement les individus, mais les collectivités. En 1920, au congrès de Neuchâtel on couvre de fleurs les théoriciens, on les bouscule au congrès de Genève, quatre ans plus tard...

Dans le monde physique, théorie et pratique se rapprochent jusqu'à coïncider presque parfois. Entre le pendule théorique libéré par la pensée de toute action perturbatrice, frottement, dilatation, et le pendule construit par nos horlogers, on sait que l'écart a été ramené à peu de chose.

Combien les circonstances sont moins favorables lorsqu'on s'adresse aux phénomènes de la vie, et plus particulièrement à ceux qui sont sous la dépendance du système nerveux humain. Ici l'interdépendance de facteurs multiples qui s'entre-croisent, s'enchevêtrent et chevauchent les uns sur les autres, crée en première apparence une confusion inextricable. Adressons-nous à un cas qui tient directement à notre métier. Le pouvoir d'attention, c'est une loi générale, présente son maximum le matin, après une courte période de mise en train, diminue au cours des heures suivantes, se restaure partiellement par le repos de midi, décroît de nouveau le long de l'après-midi, pour tomber à son minimum en fin de journée. Pourtant, nous sommes sans doute nombreux ici, qui volontiers renvoyons à la 22^e ou à la 23^e heure du jour les opérations intellectuelles transcendantes. La courbe des variations de l'attention ne serait-elle qu'une bonne blague inventée par les psychologues ? Non pas. Mais elle peut être déformée par des actions secondaires, des impondérables. Pour avoir été souvent

dérangés pendant la journée, nous avons été amenés à donner la préférence au travail nocturne, et bientôt l'habitude en a été prise, l'habitude « reine et emperièvre du monde ».

De cela ressort une première constatation : il n'est pas concevable que jamais une théorie de la vie mentale recouvre, point par point, l'art de l'enseignement.

Mais la première pourra peut-être, dans certaines circonstances, ouvrir les yeux au second.

L'empirisme pédagogique, je ne dirai pas qu'il ait failli, certes non, mais je crois qu'il n'y a pas de chartés nouvelles à en attendre comme en témoigne bien le contenu habituel de nos revues d'enseignement, où les mêmes questions sont interminablement agitées en des discussions honnêtes, mais improductives, parce que remuant toujours le même stock d'idées.

L'observation banale ayant épousé ses possibilités, il ne reste qu'à compter sur un autre mode d'investigation, à moins qu'on ne considère le problème de l'éducation comme résolu, ce qui n'est pas soutenable. Il s'agira, comme dans toute science, de disséquer un complexe, le complexe mental, en ses processus élémentaires à sonder l'un après l'autre comme si chacun d'eux était seul en cause, puis de grouper en une synthèse les lumières ainsi acquises. Tâche redoutable et de longue haleine, liée à une technique qui se cherche encore, tâche de spécialistes, ou de maîtres guidés par des spécialistes.

Voici donc ma seconde constatation : L'école ne peut pas se passer des théoriciens.

Longtemps on a considéré la vie spirituelle comme échappant à l'expérimentation et à la mesure. Aujourd'hui la pédagogie expérimentale fait passer les méthodes d'éducation au crible de l'enquête scientifique, mouvement que représente chez nous l'Institut Rousseau et auquel est lié le nom de Binet en France.

Oeuvre qui s'amorce seulement. Science encore au berceau. Il n'y a pas une lumière aveuglante, il y a un nouvel instrument de recherches, d'ailleurs délicat à manœuvrer.

Quand j'étais élève à l'école secondaire, je me rappelle que notre professeur de littérature nous avait lu un fragment des *Iambes*, d'Auguste Barbier.

O Corse à cheveux plats, que ta France était belle
Au grand soleil de Messidor !

C'était une cavale, indomptable et rebelle,
Sans frein d'acier ni rênes d'or !

Le morceau ne se trouvait pas dans nos chrestomathies, mais l'un d'entre nous l'ayant déniché quelque part, nous le déclamait pendant les récréations. A quinze ans, cette poésie-là, ça vous emballe, et nous étions arrivés à savoir par cœur de longues tirades de ces *Iambes*, dont on faisait retentir les échos de l'ancien gymnase. Mais quand, vers la même époque, il nous fallut apprendre comment

Fénelon, dans Cambrai, regrettant peu la cour,
Répandait les bienfaits et recueillait l'amour

ça ne pouvait pas nous entrer dans la tête.

Pouvoir d'attention, mémoire et le reste dépendent à chaque instant du contenu changeant de la conscience, et se lient en particulier à nos états affectifs.

Jamais jusqu'à notre époque, les faits scolaires n'avaient été scrutés par des procédés empruntés à la science : expérimentation, méthode des tests, enquêtes, mesures, graphiques. Or, dans toutes les branches, une nouvelle méthode de travail amène la revision générale des données antérieures. Combien de fois les chimistes ont-ils recommencé l'évaluation des masses atomiques pour arriver à une précision toujours plus grande ? Les problèmes de l'enseignement ont été résolus en première approximation, il est permis de songer maintenant à une seconde approximation.

Quelques cas : Est-il bon que le maître garde ses élèves deux ans de suite ou bien le système des changements annuels est-il préférable ? On fait des essais, après quoi on dit aux maîtres : Qu'en pensez-vous ? Mais la question n'est pas résolue par leur opinion ; on ne connaît ainsi que le point de vue du maître. Or nous avons chacun notre manière de conduire une classe. Au début il nous faut styler les élèves. Ça dure quelques semaines. La seconde année nous économisons cette peine, les enfants sont tous façonnés à notre conception de la vie d'une classe. Pour nous il y a donc simplification, mais qui vous dit que, pour les enfants, cette adaptation au bout d'un an à une nouvelle personnalité n'est pas précisément un exercice salutaire, à une époque où l'homme passe rarement sa vie dans un seul et même milieu ? Seule l'enquête scientifiquement menée se substituant à ce que Binet appelle « le vague impressionnisme des personnes qui ont

beaucoup vu » pourra fournir une réponse. La difficulté, c'est d'établir la technique de telles enquêtes.

Les programmes. Ils sont le produit amélioré des pratiques ou des erreurs du passé. Rollin, au XVIII^e siècle, déclare qu'avant 6 ou 7 ans l'enfant doit avoir appris à lire, à écrire, s'être muni du catéchisme historique, savoir par cœur quelques fables de La Fontaine, avoir étudié la grammaire française, la géographie. Compayré trouve que c'est peut-être un peu trop chargé, moi je dis que Rollin est un brigand. Sur quoi ce praticien se base-t-il pour condamner les élèves à savoir ceci, savoir cela avant 6 ou 7 ans ? Il n'a jamais étudié l'enfant ! Nos programmes d'aujourd'hui dérivent des inventions de tous les Rollin du passé. La psychologie génétique fournira et fournit déjà des indications permettant de conformer notre enseignement au développement mental de l'enfant, alors qu'on avait tout d'abord fait l'inverse.

Il faudrait également s'orienter, autrement que par la méditation, sur la question de l'ambidextrie. Est-elle pour l'écriture et le dessin une aptitude à cultiver ou un vice à pourchasser ? Avec un peu d'esprit d'invention on peut trouver un tas d'arguments pour ou contre l'ambidextrie. Bavardage que tout cela. La question n'est abordable que par des essais comparatifs en séries.

Dernier exemple, nos procédés d'apprentissage de la lecture. Anciennement on commençait par les lettres, on épelait ; vint un temps où l'on dit : Quelle erreur ! vous racontez à l'enfant que r et a associés font ra, mais pour lui r a ne peuvent faire que « erra ». Vous n'allez donc plus dire r mais rrr... Rrr et a combinés font bien ra. Mais voici les partisans du procédé global. Qu'est-ce qui existe pour l'enfant ? disent-ils. Non pas la lettre, ni la syllabe, ni le son, mais le mot. La tâche, c'est de lui montrer la correspondance du mot écrit, nouveau pour lui, avec le mot parlé qu'il connaît. Présentez-lui donc d'abord des mots très simples, d'autres de plus en plus compliqués, il les reconnaîtra bientôt, après quoi, par analogie, il arrivera à lire tous les mots. De fait, par tous ces procédés, l'enfant apprend à lire. Le Dr Simon a l'impertinence d'écrire : « Malgré tous ces procédés ». L'enfant qui n'a passé que par le procédé analytique fait des fautes témoignant d'un emploi subreptice du procédé global, c'est-à-dire que beaucoup de mots sont lus d'un bloc de très bonne heure ; inversement, le global décompose souvent les mots, comme l'examen des erreurs commises le montre. Donc nous nous méprenons sur le degré de pureté de nos méthodes. L'entrain et la variété que nous met-

tons dans nos leçons, l'ardeur que nous rayonnons autour de nous importent beaucoup plus que le choix du procédé.

Ma troisième constatation sera en même temps la conclusion de cette première partie de mon travail. A nouvel instrument de recherches, nouveaux résultats. Le moment est venu de soumettre au contrôle expérimental les « bonnes vieilles méthodes qui ont fait leurs preuves ».

(*A suivre.*)

FÉLIX BÉGUIN.

LE CONGRÈS DE LA CHAUX-DE-FONDS

Le corps enseignant du canton de Neuchâtel vient de prendre une initiative hardie qui mérite d'être connue, louée, et, si possible, imitée.

L'école secondaire et l'école primaire n'ont pas chez nous la même origine historique. Elles sont nées et se sont développées chacune de son côté, dans un isolement qui n'a rien de « splendide » et qui leur a nui à toutes deux. Ce régime des cloisons étanches a été sanctionné par le législateur qui, au lieu de prévoir une loi unique sur l'enseignement aux divers degrés, comme il eût été naturel et logique de le faire, a mis sur pied des lois nettement distinctes et sans rapport entre elles.

On a fini par ouvrir les yeux sur les inconvénients multiples de ce manque de coordination. C'est ainsi que dans le canton de Vaud le corps enseignant secondaire s'est occupé à plusieurs reprises de la question du raccordement des études. C'est enfin de cette incohérence du régime de l'instruction publique (autant que du désir de justice sociale et du besoin d'obtenir de chaque individu le maximum de rendement) que procède le grand mouvement de l'Ecole unique.

Mais pour essayer de rapprocher les maîtres des divers ordres de l'enseignement public, rien encore n'avait été tenté. On se bornait généralement à déplorer le manque de contact entre primaires et secondaires, l'esprit particuliste des uns et des autres, et le fossé béant qui les séparait. Nos collègues neuchâtelois ont eu le courage d'entreprendre une œuvre positive. Ils n'ont pas craint d'organiser un congrès des différents degrés de l'enseignement et d'inviter à deux journées de travaux et de plaisirs communs tous les membres des corps enseignants primaire, secondaire, professionnel et supérieur.

Et l'expérience a réussi. L'institution nouvelle est apparue viable. Le temps n'est pas encore venu d'en tirer toutes les conséquences. Aussi bien ces conséquences ne deviendront-elles visibles qu'à la longue. Mais il en est une qui m'a frappé d'embrée et que je veux relever sans tarder. C'est l'impression produite sur le public par cette imposante manifestation de l'*Ecole neuchâteloise* tout entière. Si nous ajoutons que tous les journaux de la Chaux-de-Fonds ont publié durant le Congrès non seulement de sympathiques comptes rendus, mais une série d'articles touchant à l'école et à l'éducation, on comprendra combien l'effet sur la population a été marqué. Vous me direz que l'union des divers corps enseignants n'est pour rien dans l'action de la presse,

et que les journaux chaux-de-fonniers auraient pu faire leur joli geste à l'occasion d'un congrès purement primaire ou secondaire. En êtes-vous bien sûrs ? Et l'unanimité des journaux n'était-elle pas une conséquence de l'unanimité des maîtres ? Ici comme partout l'union a fait la force.

Il est trop tôt, disions-nous, pour porter sur l'institution nouvelle un jugement d'ensemble. Il faut y insister. L'expérience a réussi, voilà le fait capital. Mais, de grâce, soyons raisonnables, et n'allons pas nous attendre à des miracles. Laissons le temps faire son œuvre et travaillons, chacun dans notre sphère, à rendre plus facile la collaboration. Sans doute le but n'est-il pas atteint du premier coup. Mais qui donc, connaissant les malentendus séculaires qui divisent les maîtres des différents ordres, songerait à s'en étonner ? Et s'il y eut parfois, durant ces deux journées, plutôt juxtaposition que fusion des divers corps enseignants, n'était-ce pas inévitable dans une première prise de contact ?

L'essentiel est que le branle soit donné. Et il l'est. C'est un signe des temps. Nous en félicitons très vivement nos amis neuchâtelois.

ALBERT CHESSEX.

ENSEIGNEMENT COLLECTIF OU INDIVIDUEL ?

Le 19 septembre dernier, les maîtres secondaires vaudois avaient à Aigle leur assemblée générale annuelle. Notre prédécesseur et ami, M. Ernest Briod, y a présenté sur l'*Ecole active et l'enseignement secondaire* un magistral rapport¹.

Le dernier *Compte rendu* du Département de l'Instruction publique du canton de Vaud prétendait que dans leurs conférences de districts les instituteurs n'avaient pas réussi à distinguer nettement l'école active de l'école traditionnelle. Fera-t-on le même reproche à M. Ernest Briod ? Ce serait se montrer bien difficile, car son rapport est la clarté même. Mais notre ami ne se borne pas à décrire et à définir l'école active. Après avoir mis en relief ce qui lui paraît utile et bienfaisant, il formule ses réserves avec toute la franchise et la netteté que nous lui connaissons. Voici ce qu'il pense de ce fameux travail individuel, qui est l'un des chevaux de bataille des partisans de l'école active intégrale.

ALB. C.

Et que dire de la tendance toujours plus marquée vers l'éducation individualisée que révèlent les ouvrages les plus récents sur l'école active ? Qu'elle se justifie pour certaines activités accessoires, mais que, pour les connaissances et les aptitudes fondamentales, elle contredit étrangement l'expérience des écoles publiques les moins fermées au progrès ; il ne s'agit de rien de moins ici que de la base même de notre enseignement public, que nous ne pouvons laisser saper sans savoir ce qui le remplacera. On fixe à 20 le nombre maximum des élèves dans une classe travaillant sur la base de l'éducation individualisée, et cela nous paraît trop encore ; mais où sont, à part quelques collèges communaux dépourvus d'élèves, les établissements où l'autorité — qui fait les frais de l'enseignement — permettra des effectifs aussi réduits ?

M. Ferrière raille doucement les maîtres qui rêvent de classes « marchant

¹ Brochure de 80 pages in-8°, Payot, Lausanne 1925.

d'un pas égal à la conquête du savoir ». Mais que sont les classes sélectionnées primaires, que sont les classes primaires supérieures et les classes secondaires de tous ordres, sinon des groupements institués en vue de les faire avancer plus vite, par des voies et pour des fins diverses, sur le chemin du savoir et du pouvoir ? L'organisation scolaire d'un Etat suppose un plan général, donnant à l'élève qui change de domicile la possibilité de trouver ailleurs une classe de même développement que celle qu'il a quittée : il y a pour tous un même point d'aboutissement qui suppose une certaine unité de buts et de moyens. Renoncerons-nous à tout cela pour un profit hypothétique ? Il y faudrait des raisons pédagogiques irréfutables, fondées sur une large expérience. Ces raisons n'existent pas ; il y a même de bonnes raisons d'ordre opposé : quiconque a enseigné connaît la bonne humeur, la sérénité, la joie au travail que crée l'homogénéité des classes. Tout le monde sait aussi quelle cause de trouble, de retards continuels sont les élèves — à plaindre et non à blâmer — qui sont au-dessous du niveau moyen de leur classe. En dépit de l'homogénéité rêvée, du reste, la nature pourvoit toujours à des diversités telles que les caractères personnels ne manquent pas d'occasions de s'affirmer. Le système de Dalton lui-même a ses moments d'enseignement collectif, et j'imagine que la correction purement individuelle des devoirs doit imposer au maître l'obligation de répéter cent fois les mêmes choses, alors qu'un travail collectif — d'enseignement ou de correction — permet de les dire une fois pour toutes... pour autant que l'on puisse se flatter jamais d'avoir dit, en enseignement, une chose une fois pour toutes.

Je pose donc... que *nous devons continuer à vouer tous nos soins à l'éducation collective, sur la base des aptitudes moyennes,... tout en favorisant partout où c'est possible le développement des aptitudes personnelles...*

Que reste-t-il, après ces réserves, des revendications de l'école active ?... Il en reste beaucoup de choses. Je ne vois pas ce qui s'oppose à ce que nous donnions plus de place aux activités libres et aux goûts... ; rien ne nous empêche de faire plus fréquemment avec nos élèves des visites d'instruction et de documentation, de les habituer à se documenter seuls, de permettre une entr'aide raisonnable, de concentrer nos horaires de leçons, d'user d'une discipline libérale, d'avoir enfin une école hygiénique au physique comme au moral.

ERNEST BRIOD.

EN MARGE DU RAPPORT DE M. RIGASSI

M. Georges Rigassi, député et rédacteur en chef de la *Gazette de Lausanne*, a présenté au Grand Conseil vaudois un rapport très intéressant sur la gestion du Département de l'Instruction publique.

Le *Bulletin officiel de l'enseignement primaire*, que reçoivent tous les maîtres et maîtresses, en a publié de copieux extraits. Il est donc inutile de nous y arrêter longuement. Nous n'y glanerons que quelques idées, sans même tenter d'en dissimuler le décousu.

M. Rigassi recommande vivement la méthode Montessori, mais il ne croit pas avantageux de « l'appliquer au delà de l'âge de sept ans, huit ans tout au plus ». C'est aussi notre opinion.

Nos collègues vaudois qui ont protesté au printemps dernier contre certaines épreuves des examens écrits auront le plaisir de voir la sous-commission de gestion s'associer à leurs doléances : « A propos des examens, écrit M. Rigassi, nous avons été un peu surpris du caractère inutilement compliqué de certaines questions, notamment de problèmes d'arithmétique dont les données ne correspondent guère à la réalité et qui ont parfois l'apparence de véritables casse-tête chinois. Sans doute ce n'est pas chose facile que de composer des sujets d'examen, mais on devrait s'efforcer d'énoncer clairement les problèmes et de s'éloigner le moins possible du domaine des faits pratiques » (p. 9).

Au sujet des classes primaires supérieures, M. Rigassi insiste sur les « bons résultats que donne l'enseignement de l'allemand » (p. 10). Mais ce qu'il ne dit pas, — omission bien naturelle chez un homme qui n'est pas « du métier », — c'est que ces résultats sont dus, à côté du travail des maîtres et de la sélection des élèves, à l'excellence des manuels employés : Briod pour le 1^{er} volume, Briod et Stadler pour le 2^e.

M. Rigassi nous décrit l'organisation scolaire de Vallorbe, organisation modèle à bien des égards, et sans aucun doute la plus cohérente que nous ayons dans le canton de Vaud et peut-être dans toute la Suisse romande. Il l'attribue aux autorités communales et à « l'active impulsion du syndic de Vallorbe » (p. 15). Nous nous garderons d'y contredire, mais nous rappellerons que le véritable créateur de ce bel organisme est notre distingué collaborateur, M. Louis Meylan, aujourd'hui directeur de l'Ecole supérieure des jeunes filles de Lausanne.

Notons à ce propos que M. Rigassi s'est fort bien rendu compte des avantages de la sélection des écoliers : « Tous les élèves, dit-il, sont classés en deux ou trois groupes : les bons élèves sont sélectionnés dans une classe A, les élèves moins bons dans une classe B, enfin les élèves décidément retardés (ou même anormaux) dans une classe C, où l'on peut s'occuper utilement de ces enfants, généralement très négligés dans les classes ordinaires. Grâce à ce système, chaque maître peut adapter exactement son enseignement aux facultés à peu près égales de ses élèves, tandis que, dans le système habituel, il peut être tenté de négliger les mauvais élèves pour s'occuper surtout des bons, ou, au contraire, faire involontairement pâtrir les bons élèves de la sollicitude qu'il voue aux écoliers moins bien doués. Les élèves de la classe A peuvent ainsi gagner une année ; ils font en quatre ans le programme ordinaire de cinq années et peuvent entrer bien préparés soit à la classe primaire supérieure, soit au collège » (p. 16).

Il faut relever aussi qu'à Vallorbe, et contrairement à ce qui se passe ailleurs, « une étroite collaboration existe entre toutes les sections ; tous les maîtres, primaires et secondaires, utilisent la même bibliothèque, les mêmes collections scientifiques et se retrouvent dans une salle commune des maîtres » (p. 16). Le fait est assez rare pour être joyeusement souligné. C'est encore M. Meylan qui a passé par là...

Dans un chapitre intitulé *A propos de méthodes d'enseignement*, M. Rigassi croit devoir nous mettre en garde contre le modernisme : « Ne vous croyez

pas rétrogrades, nous dit-il, parce que vous conservez des anciens programmes ce qui a fait ses preuves et parce que vous voulez enchaîner le présent au passé et à l'avenir. — Il est naturel, il est bon, dit-il encore, que nos pédagogues se tiennent soigneusement au courant des théories nouvelles, mais à une condition : c'est qu'ils ne les appliquent qu'avec prudence » (p. 26 et 27).

Tout cela me paraît fort bien dit, mais je me demande si vraiment nous avions besoin de ces exhortations à la prudence. De tels conseils supposeraient un corps enseignant pétri d'audace, plein de mépris pour le passé autant que de foi en l'avenir, prêt à se lancer inconsidérément dans les pires aventures. Peut-être M. Rigassi se figure-t-il que c'est là notre portrait fidèle. Mais voyons, là, entre nous, sommes-nous donc si « avancés » ? La vérité, c'est que sauf les quelques rares exceptions qui confirment la règle, nous avons beaucoup, beaucoup de peine à ne pas piétiner sur place, à faire passer dans notre pratique quelques menues conséquences des principes auxquels nous sommes depuis longtemps gagnés. Modérés, nous le sommes, Monsieur Rigassi, et prudents ! C'est pourquoi je crains que vos exhortations ne profitent en fin de compte qu'à la routine et à l'indifférence.

Mais je m'en voudrais de terminer cet article en ayant l'air de chercher chicane à M. Rigassi. Si je ne suis pas d'accord avec lui sur tous les points, je dois déclarer que je partage un très grand nombre de ses idées et que je tiens à le remercier de la sympathie qu'il témoigne à nos écoles.

Une dernière citation fera voir l'esprit élevé qui l'anime : « N'oublions pas, écrit-il dans ses *Conclusions*, que tout ce qu'un peuple consacre à la science et à l'éducation populaire lui sera rendu au centuple. Ainsi que l'a dit un écrivain français, « l'école forme la conscience d'une nation. Rien de grand, rien d'utile ne réussit sans l'école » (p. 51).

ALB. C.

LA LECTURE EN PREMIÈRE ET DEUXIÈME ANNÉES PRIMAIRES¹

(Suite et fin.)

5. Est-ce tout pour la lecture dans les degrés inférieurs ? Pas encore, et à ce point-ci, je puis dire que ce sont mes élèves eux-mêmes qui m'y ont amenée depuis quelques années. Je veux parler de la *comparaison entre plusieurs morceaux de lecture*.

J'ai de si jolis souvenirs de certaines « volées » de deuxième année ! Les enfants possèdent tellement une histoire préparée comme je l'ai montré plus haut, qu'ils trouvent toujours à y ajouter encore quelque chose. Comparez deux ou trois histoires et demandez-leur d'abord les *ressemblances*, puis les *différences*. Ils vous trouvent des choses charmantes et souvent touchantes. J'ai relevé textuellement quelques remarques il y a plusieurs années.

Nous lisions alors les histoires se rapportant à l'hiver : *Premier janvier*, *En hiver*, *Un bon coeur*, à quelques semaines d'intervalle. J'entends encore mon petit Marcel nous dire à la préparation de la troisième histoire : « Mais

¹ Voir *Educateur* du 19 septembre 1925.

Madame, c'est encore la même chose, mais c'est bien plus beau. » Je lui demandai : — Que trouves-tu de plus beau ? — Eh bien ! c'est toujours un meilleur cœur dans ces trois histoires. — Comment cela ? — Oui, Loulou était bien égoïste, ce n'est pas joli de faire envie à ceux qui n'ont rien, mais il a donné après. — Bien sûr, dit Léon, il a donné, parce que sa maman lui a dit : Moi je n'aurais pas fait comme ça. Maman m'aurait dit : Demande à Loulou de venir chez nous goûter et moi je lui céderai un de mes jeux. »

Jean : « Paul a bon cœur, il n'a pas reçu comme Toto, il donne son pain au merle et tant pis pour son homme de neige. Ah ! moi je pense chaque matin aux petits oiseaux. Et vous savez sur la jolie carte, là au mur, celle qu'Henry a apportée exprès, c'est écrit. Alexis a même fait une jolie maisonnette en bois pour les oiseaux et nous y mettons toujours du pain. »

« Ah ! moi, j'aime mieux être Louis que Toto (dans *Un bon cœur*), dit Marcel. Lui aussi il a beaucoup reçu comme Toto, des joujoux, des bonbons, car c'était sa fête. Mais voilà, il rencontre ce pauvre garçon en allant à l'école et il écoute son histoire. A la fin, il lui donne toutes ses bonnes choses, sans hésiter. Cette histoire me fait pleurer ; ah ! si je n'avais plus mon papa ou maman, je ne sais pas ce que je ferais. — *Pierre* : Il y a André qui a perdu son papa avant Noël. On a tous pleuré quand il est revenu et on l'a tous embrassé, nous serons bien gentils avec lui. — Oui, Madame, nous ferons tous comme Louis. — C'est vrai, on est plus content quand on a fait une bonne action, dit Guido, on sent quelque chose là-dedans qui nous le dit. — *André*. Mais c'est sûr, c'est la conscience, tu sais on en a parlé à la petite histoire l'autre matin. On a tous trouvé d'autres noms pour cette petite voix. Ah ! on les aime bien ces trois histoires, elles se ressemblent, mais il y a quand même bien des choses différentes dans chacune d'elles. »

Et chacun de raconter les bonnes actions qu'il a eu l'occasion de faire.

Ce jour-là, on ne pouvait plus terminer la leçon de lecture tant mes élèves avaient encore de choses à dire.

Etais-ce du temps perdu ? Je ne le pense pas. Les leçons de morale sont toutes trouvées ; les enfants eux-mêmes y pourvoient.

Qui disait l'autre jour qu'on aurait grand besoin d'un livre de causeries morales ? Non, nous n'en voulons pas ; on peut tirer ces leçons-là de nombre d'histoires, d'événements de tous les jours, d'un simple incident ou accident et de tant de petites histoires recueillies ça et là dans quelque livre ou journal. Faisons acquérir de bonnes habitudes morales à nos élèves, aidons-les en nous observant nous-mêmes, et soyons comme le dit si justement ce grand maître qu'est Förster : « Sévère envers nous-mêmes, doux envers les autres. »

Les élèves arrivent d'eux-mêmes à rapprocher certaines histoires, j'en pourrais citer de nombreux exemples.

Croyez-vous que la leçon de lecture soit jamais ennuyeuse pour le maître ? Il est vrai que nos manuels devraient être remaniés, enrichis à bien des points de vue, mais pour le moment il n'en est pas question.

Ajoutons-y ce qui leur manque.

6. Y a-t-il encore d'autres points en rapport avec la lecture ? Je n'ai pas

du tout parlé *des gravures* et pour cause ; celles qui ornent les histoires de première année sont malheureusement incomplètes et bien peu nettes. Nous avons encore quelques exemplaires à images si mal coloriées qu'il vaut mieux ne pas attirer sur elles l'attention des enfants. Celles de deuxième année sont bien faites. L'image peut jouer aussi son rôle et faire à elle seule le sujet d'une leçon. Au début, en première, peu d'enfants observent la gravure et si vous les interrogez en leur faisant fermer le livre, ils vous diront des choses tout à fait fantaisistes.

Je m'amuse toujours à propos de l'histoire *Le sucre* en première. Jamais aucun enfant ne voit dans cette cuisine un pain de sucre tronqué et à côté un roseau de canne, et il ne faut pas s'en étonner, c'est probablement ainsi au pays de Cocagne. Pourtant, tous les enfants ont entendu à l'école enfantine l'histoire du sucre et on a sûrement dû leur montrer quelque gravure de canne à sucre.

Soit, ce pauvre pain, à terre, dans la cuisine, est invariablement un vulgaire seau à charbon et la canne à sucre une sorte de balai ou de « martinet ». Il y aurait d'autres confusions comiques ailleurs.

En deuxième année cela va bien, les enfants ont déjà pris l'habitude de regarder la gravure, de la situer dehors ou dedans, dans la saison voulue et au moment de la journée, etc.

Tout ceci développe beaucoup l'esprit d'observation, la réflexion, la mémoire visuelle. (Ce sont des « tests » tout trouvés.) La leçon de dessin pourra aussi de temps en temps prendre son sujet dans la lecture. Illustrer une histoire en la subdivisant en parties. En première année on obtient déjà de jolis résultats. Il y aura, c'est sûr, un certain nombre d'enfants maladroits, qui ne sauront pas illustrer librement. Qu'ils copient simplement le dessin du livre, à condition qu'il soit bien choisi. Au lieu du dessin, des travaux manuels ou du modelage pourront donner une forme concrète à une histoire qui s'y prêtera.

7. En ce qui concerne *l'examen journalier de lecture*, c'est-à-dire celui qui consiste à se rendre compte du travail personnel de chaque élève, évitons ces leçons où tous doivent écouter leurs camarades et entendre répéter 20 ou 25 fois la même histoire. On ne peut exiger l'attention des élèves où il n'y a plus d'intérêt. Prenons un petit groupe à la fois, un quart ou un tiers des élèves suivant leur nombre et faisons-les lire pendant que leurs camarades seront occupés à un autre travail. Plus tard les autres groupes liront à leur tour.

En somme, la lecture ainsi comprise ne prépare-t-elle pas à la « lecture expliquée » ? Vous trouverez ces mots pompeux pour des élèves de première et deuxième années. J'en conviens, mais on peut y arriver graduellement puisqu'on l'a *enfin* inscrite dans nos programmes. Je crois que c'est la branche qui a été la plus négligée (qui l'est encore en bien des classes) et il est temps de lui donner sa place à l'école.

Seulement, pour bien des pédagogues, la lecture de 7 à 9 ans et même jusqu'à 10 ans, n'a pas l'importance que je lui attribue. C'est une lecture où le mécanisme a le plus grand rôle, l'expression en est absente. Je ne suis pas d'accord avec cette méthode et après bien des années d'expérience des première et deuxième années, je vois qu'on peut très bien arriver à une expression juste et à une bonne compréhension des histoires. Pour cela une seule condition

est nécessaire : prendre son temps. Plutôt peu de morceaux mais qu'ils soient bien lus. Vous pensez que l'enfant aura de la peine à lire des morceaux nouveaux ? Demandez-lui de temps en temps de lire l'histoire qu'il veut ; vous vous rendrez compte s'il sait lire. Il choisira toujours les histoires « les plus longues » et même de celles qui n'ont pas été préparées à l'école. (Donc il lit encore à part lui, parce que cela lui plaît.)

Et il ne faut pas se borner au manuel scolaire. Les enfants aiment d'autres livres, ils en apportent de la maison. J'ai moi-même toute une petite bibliothèque que je mets à leur disposition. On choisit une histoire et les meilleurs élèves sont invités pour lire à leurs camarades. Il n'y a qu'un livre, il faudra alors ouvrir les oreilles toutes grandes et ne pas se laisser distraire. Ces livres, ils pourront aussi les lire seuls. Tels ont fait une bonne dictée, ils auront bien vite corrigé les quelques fautes faites et n'auront pas besoin de suivre avec les étourdis qui n'ont pas su appliquer les règles apprises.

Ils auront donc le loisir de lire si cela leur plaît. De même quand leur calcul est terminé ; quelques-uns ont si vite compté ! Dans les après-midi de dessin libre ou de travaux manuels, il y aura bien aussi un moment pour lire seul quelque belle histoire.

Chaque semaine aussi lisons-leur nous-même une histoire suivie. Ils les aiment, et ne laissent jamais passer l'occasion. Le mercredi et le samedi avant quatre heures, sont de bons moments ; comme ils en jouissent ! Souvent je revois de mes anciens élèves, jeunes gens aujourd'hui, et plus d'un me dit avec quelle joie il se rappelle les histoires qu'il a entendues en première ou en deuxième année. L'histoire de *Heidi* est une des préférées des garçons de deuxième. Heidi finit par prendre une grande place dans leur cœur et vous retrouvez son nom à tout moment dans les phrases qu'ils composent, et même dans leurs dessins. Il y en a bien d'autres à côté de *Heidi*. Que de jolis contes dans ces deux intéressants volumes de Sarah Cone Bryant : *Comment raconter des histoires aux enfants* ? dans Andersen, dans *Du cœur d'Amicis*, dans les *Histoires* de Mlle Cornaz, etc. Il faut parfois relire deux ou trois fois le même conte dans le courant de l'année.

Donnons aux enfants le goût de la bonne lecture. Recommandons-leur de nous demander une explication s'il y a quelque mot trop difficile pour eux.

Tout ceci est bien long, direz-vous, j'en conviens et je m'en excuse. Je n'ajouterai qu'une remarque encore. Je disais que les élèves que je reçois savent lire puisque c'est une première année normale...

Ce que nous demandons c'est une réforme de l'enseignement de la lecture à l'école enfantine, la suppression graduelle de cette méthode phonétique, qui coûte tant d'efforts et qui offre à l'enfant si peu d'intérêt. Que peuvent bien dire tant de mots, souvent difficiles, qui n'ont aucun lien entre eux, tant de phrases qui sautent de Charybde en Scylla, car il n'y a aucun rapport avec les autres leçons.

J'entends un chœur de protestations, je les ai déjà entendues car j'ai souvent fait cette remarque à des maîtresses d'école enfantine.

Depuis que je cherche à étudier la méthode du Dr Decroly, je suis de plus en plus persuadée qu'il nous faudra arriver avec nos petits à cette admirable

méthode de lecture, si naturelle. Elle a déjà fait ses preuves. Nous y arriverons progressivement, comme nous amenons progressivement les plus réfractaires à une école toujours plus active.

Il faudra naturellement une préparation nouvelle des stagiaires.

Je serais très reconnaissante à mes collègues de formuler des critiques (il y en a à faire) et de me faire part de leurs propres expériences dans ce domaine et de leurs points de vue.

Il faudrait en effet que *l'Éducateur* devint de plus en plus, comme le demandent si justement ceux qui le rédigent, un organe d'entr'aide pour les instituteurs.

Que les expériences, les méthodes qui ont bien réussi soient exposées et aident ceux qui cherchent à améliorer toujours plus leur enseignement et à l'adapter aux exigences et aux bienfaits de l'école nouvelle !

FÉLICIE MOBBS.

LES PETITS DE SEPTIÈME

Pas à pas, on avance.

« Madame, les petites filles de la 7, elles ont déjà appris « lili rame ». Nous, on voudrait bien aussi avoir nos livres. — Eh ! bien, vous les aurez aujourd'hui. » Les yeux brillent, les mains se tendent vers le joli volume illustré que tous connaissent déjà par leurs ainés. Vite on tourne les feuillets, on cherche une belle gravure : la ménagerie, la cave, la maman sont celles qui plaisent le plus. Ce premier livre est un ami, au même titre que le sac à bretelles où il prendra place chaque soir pour accompagner le petit écolier à la maison et lui permettre de répéter sa leçon. Voici les devoirs à domicile qui commencent déjà, sournoisement, le dangereux bourrage de crâne qui s'insinue, en profitant du bel entrain et de l'innocence des tout petits ! Que va dire et écrire le Cerbère vigilant, ennemi du pédagogue et protecteur de l'enfance opprimée ? Me permettra-t-il de lui citer un fait authentique ? Un petit garçon à qui son institutrice ne donnait jamais de leçons à apprendre à la maison a pris pendant deux ans chaque jour son sac avec lui, espérant toujours que cela changerait et qu'il aurait enfin à s'en servir.

Mes petits sont bien de cet avis aussi ; ils seraient très déçus s'ils ne pouvaient emporter leur beau livre à la maison et si je n'inscrivais pas chaque jour une petite leçon qui leur demandera vingt minutes au plus et qui fixera le son nouveau dans leur mémoire. Les mamans elles-mêmes y tiennent et viennent me demander une leçon de phonétique qui leur permettra d'aider le petiot sans l'embrouiller et de suivre mieux ses progrès. Elles sont un peu déconcertées par cette méthode nouvelle dont on dit à la fois tant de bien et tant de mal. Celle-ci ressemble à ces machines perfectionnées qui font merveille si l'on sait bien s'en servir, mais qui sont doublement dangereuses entre des mains malhabiles. L'enfant, grâce à la phonétique, peut apprendre à lire très rapidement, à la condition de bien saisir à mesure chaque son nouveau et de ne pas perdre pied dès le début. Il faut un enseignement individuel, de courtes leçons souvent reprises, des répétitions ennuyeuses mais nécessaires pour ne

pas laisser en arrière Henri et Aimé, qui sont très étourdis, Roger et Jean-Jacques qui sont timides et jamais sûrs d'eux-mêmes, Francis et Pierrot qui sont souvent malades, Florian qui a subi une opération et vient d'entrer, un mois après les autres, sans parler des trois retardataires d'office qui ne manquent pas une retenue.

La maman de Paul est très inquiète :

« Il me semble que Paul a vraiment trop de peine ; j'ai peur qu'il soit peu doué et manque d'intelligence ou de mémoire ; il ne parvient pas à retenir et à distinguer ses lettres ; c'est pourtant si simple ! » Elle a de la peine à admettre que ce n'est pas si simple ni si facile qu'elle le croit et que les premiers mois de 7e sont les plus difficiles et les plus importants de toute la scolarité ; ils posent la base solide ou défectueuse de tout l'édifice. Paul, qui n'a pas suivi l'école enfantine, est au contraire très appliqué et fait des progrès rapides, comme le petit Bernard et les deux jumeaux dont les yeux se remplissent de larmes, quand la main récalcitrante a fait un *l* trop bossu ou un *m* boiteux. Ils envient Philippe, André et Florian qui, eux, ne « ratent » pas une lettre. Florian surtout est tout de suite devenu le héros de ses camarades ; il faut aussi que je lutte contre une secrète préférence pour ce petit homme déjà raisonnable, qui pense à tout, devine ce qu'il peut faire pour rendre service, et fait bien toutes ses leçons. A la maison, il seconde déjà sa maman, mieux que ses frères et sœurs. Lui seul obtient de Jean-Jean qu'il repose à terre le caillou qu'il allait jeter ; pour lui, Ernest consent à sourire et à effacer le pli qui barre son front. Par contre, Silas est rebelle à son influence et continue à vagabonder quand cela lui plaît et à méconnaître les avantages de la propriété.

Les leçons sont déjà plus variées et plus intéressantes. Nous connaissons l, m, p, t, r, et nous pouvons nous servir du jeu de lettres mobiles qui nous permet de faire de l'école active. Après plusieurs essais, j'ai adopté ce qui me paraît le plus simple et le plus pratique : un grand carton de 30 cm. sur 45 et 6 de haut, est divisé en 24 casiers de 7 cm. sur 7, qui reçoivent les lettres mobiles que les grands de 6^e ont préparées pendant les leçons de travail manuel l'hiver dernier. Chaque petit a une enveloppe forte renfermant 2 lettres de chaque espèce, à mesure qu'elles sont apprises. Il reçoit aussi un carton muni d'une bande collée sur sa demi-largeur et formant pochette pour recevoir les lettres du mot dicté. C'est joli de les voir classer leurs lettres deux par deux au haut de la table, puis choisir celles qu'il faut pour former le mot, le plus vite possible. La langue d'Aimé suit le mouvement des doigts, et toute sa figure rit quand il lève son carton pour me montrer ce qu'il a fait. Ce n'est pas toujours juste ; mais, petit à petit, les lettres se débrouillent et il arrive à composer sans fautes les mots simples. Ernest passe la moitié de la leçon dans sa pose favorite : les poings fermés sous le menton et les sourcils froncés, prêt à dire : « Moi, je chais pas ! » dès que je m'approche de lui. Puis, malgré lui, il regarde le carton et les lettres de son voisin et laisse même échapper une critique ou un conseil. Contre son gré, il apprend quand même et je constate, à la leçon de lecture, qu'il sait quelque chose, sans le vouloir. Un jour, Florian lui aide à classer ses lettres, et, tout en plissant son front comme d'habitude, il essaie

de former le mot *pilule* qu'il enlève bien vite dès que je m'approche de lui.

Quant à Jean-Jean, il passe une partie de la leçon à chercher sous la table les lettres qu'il fait tomber et il taquine en même temps ses voisins. Il ne répète jamais sa leçon à la maison : « Ma maman, elle a pas le temps de m'apprendre, elle va en journée. — Et le soir ? — Elle fait le souper, et puis, après, on va coucher. — Mais tu peux répéter ta leçon tout seul, quand tu l'as bien apprise à l'école. — J'ai pas le temps, je fais des commissions. — C'est vrai, dit Eugène un petit voisin, il fait toujours des commissions, avec un gros panier comme ça. (Eugène étend les bras pour indiquer la grandeur du panier). — Mais non ! proteste Albert, il est bien plus petit son panier. » Jean-Jean est très fier de l'intérêt que toute la classe, y compris la maîtresse, prend à son panier, surtout quand le petit Bernard ajoute : « En tous cas, il n'est pas tant méchant que ça, Jean-Jean, puisqu'il fait les commissions de sa maman. C'est dommage qu'il rôde et qu'il lance des pierres ! — Et qu'il dise des mensonges, continue Maurice. — Et qu'il nous prenne toujours notre pain et notre chocolat » disent les jumeaux. Jean-Jean nous regarde tous d'un air très innocent et conclut : « Mon panier, il est pas tant gros et pas tant petit, mais il est pesant ! »

C. BAUDAT-PINGOUD.

LES LIVRES

Dictionnaire historique et biographique de la Suisse. Fascicules 23 et 24.

Ganzoni-Gœschens. Administration 7, place Piaget, Neuchâtel.

La grande œuvre nationale avance d'un rythme régulier et impressionnant. Dans les articles généraux de ces deux fascicules, il faut citer l'histoire des *gardes suisses*, et celle du développement de la science *géologique* en Suisse. Dans les noms de familles, voici *Gessner*, avec sa précieuse généalogie de savants et d'artistes, *Girard*, avec une bonne biographie du pédagogue fribourgeois, *Glayre*, *Godet*, *Göldli* et tant d'autres.

Parmi les noms géographiques, c'est, comme de juste, *Genève* et *Glaris* qui détiennent la place d'honneur, avec une riche collection de cartes documentaires et de vues pittoresques. Voici, avec *Giornico*, une histoire circonstanciée des causes et des effets de la guerre qui y eut son dénouement ; avec *Gislikon*, celle d'un lieu qui par deux fois vit l'issue de guerres civiles suisses. Le *Dictionnaire* nous apprend fréquemment l'origine de traditions encore actuelles ; c'est ainsi que l'*affaire de Glaris* ou *Tschudikrieg* de 1861 nous fait vivre l'origine du rite qui préside encore aujourd'hui à la célébration de l'anniversaire de la bataille de Nafels. D'autres articles nous montrent le souci qu'ont les rédacteurs de ne négliger aucune source récente d'information ; c'est ainsi que l'article *Gessler* est mis au point selon les recherches du prof. Karl Meyer. Il en sera de même sans doute pour d'autres noms semi-légendaires ; nous espérons aussi trouver un important complément à l'article *lac de Genève* sous le terme *Léman* d'un prochain fascicule !

72 portraits, 71 armoiries, 36 vues pittoresques, 10 cartes et plans documentaires, 4 pages en couleurs, tel est le bilan de la riche illustration de ces deux fascicules. Ajoutons que, en ce qui concerne le canton de Vaud, le *Dictionnaire* reproduit les vues des églises vaudoises dues au crayon de Turrian.

Qui n'a pas le D. H. B. S. ? Il est encore temps de souscrire au prix originel ; mais la dernière sonne !

E. B.

LIBRAIRIE PAYOT & C^E
 Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

VIENNENT DE PARAITRE :

LE LIVRE POUR TOUS

Nouvelle collection populaire

La Jeunesse de Jean-Jacques Rousseau

Extraits des Confessions

1 vol. in-16 broché, de 160 pages avec illustration en couleurs
sur la couverture. 95 cent.

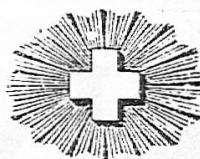
Souvenirs de Captivité et d'Evasions

par R. d'Harcourt

1 vol. in-16 broché, de 64 pages avec illustration en couleurs
sur la couverture. 45 cent.

Dans la collection *Le Livre pour tous*, deux volumes particulièrement attrayants viennent de sortir de presse. Le premier, *Souvenirs de Captivité et d'Evasions*, par le comte Robert d'Harcourt, est le plus mouvementé, le plus héroïque des récits d'aventures. Quelle magnifique leçon de courage, de hardiesse, d'endurance donnent à la jeunesse le signataire de ces belles pages et ses compagnons d'armes, La Guerrande et le sergent Stoll ! Un Suisse, celui-là, qui nous prouve que certains Suisses d'aujourd'hui, pour l'audace et la générosité, ne le cèdent en rien aux Suisses d'autrefois.

Le second volume, *Jeunesse de Jean-Jacques Rousseau*, est destiné à répandre les pages les plus délicieuses du grand Genevois, celles que, de son propre aveu, il écrivit avec le plus de bonheur. C'est la douce, l'aimable Savoie, c'est la vie studieuse des Charmettes, ce sont les années rêveuses et contemplatives qui devaient former la personnalité de l'écrivain et en quelque sorte créer son âme en attendant l'heure où éclosait son génie. On trouve là tout Rousseau tel que le fit la nature, avant le développement que devaient lui apporter les années, et surtout le malheur.

HARMONIUMBON ÉTAT, 6 REGISTRES, 5 OCTAVES,
A VENDRE. Mlle O. HUBER, ORGANISTE, PL. CHAUDERON 14, LAUSANNE

Hommage au travail national
Ehrung einheimischen Schaffens
Onore al lavoro nazionale

SEMAINE SUISSE SCHWEIZER WOCHE SETTIMANA SVIZZERA

17-31 Octobre 1925

*P*our tout ce qui concerne la publicité dans l'Éducateur et le Bulletin corporatif, s'adresser directement à

PUBLICITAS S. A.

Rue Pichard 3
LAUSANNE



L'ÉDUCATEUR

ORGANE
DE LA

**SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE
ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU**

PARAÎT 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.

H.-L. GÉDET, Neuchâtel.

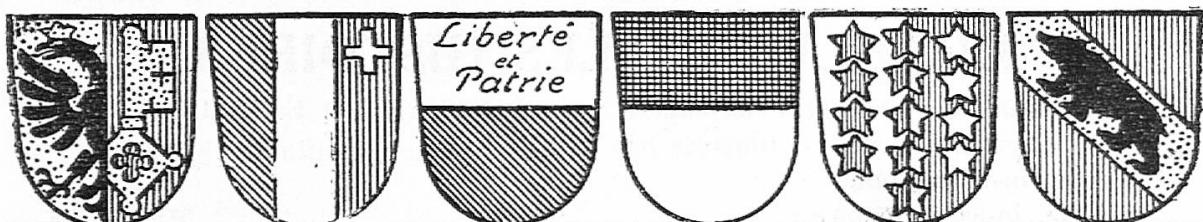
J. MERTENAT, Delémont.

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.
ANCE DE L'ÉDUCATEUR : LIBRAIRIE PAYOT & Cie. Compte de chèques postaux II. 125. Joindre 30 cent. à toute
iande de changement d'adresse. Pour les annonces, s'adresser à PUBLICITAS S. A., Lausanne, et à ses succursales.

SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL : BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{IE}
Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

Au moment où vont commencer les catéchismes, nous pensons qu'il est intéressant de rappeler les ouvrages d'enseignement religieux publiés par notre maison :

LE PÈRE CÉLESTE

Catéchisme.

Quatrième édition revue par AIMÉ CHAVAN, professeur de théologie
 à l'Université de Lausanne.

In-16 broché **Fr. 1.25**

LE SAUVEUR

Catéchisme

par HENRI SECRÉTAN, pasteur.

In-16 cartonné **Fr. 1.—**

CATÉCHISME RÉSUMÉ

par ALEXIS DE LOËS.

In-16 broché **0.75**

LA VIE EN CHRIST

par ALFRED SCHROEDER, pasteur.

Manuel publié sous forme de questionnaire.

In-16 broché **Fr. 1.—**

Le questionnaire seul, 3^{me} édition **» 0.50**

MES PLUS BELLES HISTOIRES

Récits bibliques racontés aux enfants, par J. SAVARY et E. VISINAND.

Illustrés par ELZINGRE.

1^{re} série, in-8^o cartonné **Fr. 2.50**

2^{me} série, in-8^o cartonné **Fr. 2.75**

LE CHRIST, LES APOTRES, L'ÉGLISE

par JULES SAVARY.

In-8^o cartonné illustré **Fr. 3 —**