

Zeitschrift: Édicateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 61 (1925)
Heft: 7

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: 02.07.2025

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



LXI^e ANNÉE. — N° 7. —

4 avril 1925

L'ÉDUCATEUR

N° 105 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : FÉLIX BÉGUIN : *La réciprocité en éducation*. — AD. FERRIÈRE : *La méthode de Winnetka*. — ADOLPHE SCHNEIDER : *L'histoire à l'école*. — PARTIE PRATIQUE : MARCEL CHANTRENS : *Géographie : Naples*. — LES LIVRES. — *Excursions pédagogiques en Pays romand*. — CHRONIQUE DE L'INSTITUT.

LA RÉCIPROQUE EN ÉDUCATION

Il y a notre influence sur les enfants ; je voudrais rappeler celle qu'ils exercent sur nous. Elle peut prendre toutes les allures et toutes les valeurs, suivant la résistance que nous lui opposons et l'on pourrait distinguer, parmi beaucoup d'intermédiaires, trois degrés : quelques-uns d'entre nous manifestent la propriété de vibrer automatiquement à l'unisson des élèves. C'est ce que les fripons ont tôt fait de flairer. Tout d'abord ils ont peut-être senti que le maître les aimait beaucoup et ils ont effectivement répondu à son affection. Un peu plus tard, l'idée leur est venue qu'à un si bon type, on pourrait arracher quelques concessions, puis une fois celles-ci obtenues, il leur en a fallu d'autres et l'on connaît la suite, l'histoire pitoyable du maître qui, pour avoir trop bien donné dans les inspirations de la meute, devient réellement « l'homme en proie aux enfants »... sauf quand il prend de grandes colères et qu'alors chacun file doux. — D'autres, sans flotter à tous les souffles, ce qui fait qu'ils mènent la classe au lieu d'être menés par elle, les perçoivent et les enregistrent. Esprit de finesse, intuition si vous voulez que nous parlions selon la mode, peu importe le nom, les gens doués de cette sensibilité savent, pour ainsi dire, pénétrer dans l'âme de l'enfant, en confrontant son point de vue et le leur. Et, sachant, ils peuvent ; ils peuvent consentir ou résister, suivant les cas, prendre ou laisser. Et, troisièmement il faut mentionner ceux qui gardent les distances, les purs dont l'âme altière, dans son fourreau, n'est pas touchée par les apports enfantins. Leur mot d'ordre : surtout pas de faiblesses. « Avec moi, il faut que ça barde. » Ceux-là suivent sans dévier le chemin que leur sagesse a tracé.

Je voudrais n'être pas de l'une de ces catégories, pour pouvoir dire que je choisis la seconde. Ah ! ces personnalités à la fois fortes

et souples, dont l'attitude à l'endroit de la jeunesse, ni ne se fige, ni ne vacille, comme on les envie !

Donc nous autres, tandis que nous élevons l'enfant, celui-ci de son côté nous tire à lui. Croyant seulement donner, nous recevons aussi. Cela est surtout apparent dans la famille. Pas besoin d'insister sur les changements que l'arrivée d'un enfant opère dans le ménage : événement moral, autant que physiologique. Plus tard, quand le jeune phénomène — comme ils sont tous — est entré en classe, voici qu'il nous révèle, à nous gens d'école qui pensions bien connaître la maison, l'importance de quelques facteurs que nous n'avions pas su évaluer. « Depuis que mes enfants ont passé par l'école je ne la juge plus comme auparavant. » Qui parle ainsi ? Des maîtres, des professeurs, parmi les plus attachés à leur vocation. Voyez ceux qui sont trop portés sur les devoirs à domicile ou qui ne se tourmentent pas du poids représenté par les manuels scolaires quotidiens. Le fardeau des serviettes bourrées ou des tâches copieuses n'a qu'à tomber sur leur progéniture pour que le cœur du père adoucisse et tempère l'ardeur du pédagogue. Soudain ils s'avisent que leur branche n'est pas la seule de la journée et les voici calculant ce que produit le coefficient 4 quand il affecte 30 minutes de travail quotidien ou 1 kg. de matériel scolaire. L'exemple est banal.

Dans la libre conversation, en famille, c'est la jeunesse qui apporte sur les événements et sur les gens des bouffées d'appréciations imprévues souvent en contradiction avec nos conceptions orthodoxes. Il est un âge où les jeunes se plaisent là-dedans. Aucun d'entre nous ne diffère d'y mettre ordre quand ça passe les bornes. Mais par-ci, par-là, certains de ces jugements qui, au premier abord nous avaient courroucés, gagnent une petite place parmi les opinions regardées comme recevables ; dans notre esprit d'adulte, dont l'évolution semblait achevée, l'idée neuve se met en marche et voici que peu à peu, nous nous surprenons à être moins catégoriques que primitivement, jusqu'au jour où nous sommes convertis. Il y aurait à citer ici les sports anglo-saxons qui, lors de leur irruption chez nous, recueillirent l'adhésion enthousiaste des jeunes, l'indifférence ou l'hostilité de la plupart des adultes et qui, par une fortune singulière, emportent maintenant tous les suffrages. Si, ici, la cause est gagnée, n'est-ce pas que la jeunesse a tout simplement fait l'éducation... des éducateurs, par quoi je ne voudrais pas prétendre que les adultes n'aient pas à mettre un certain nombre de conditions à leur approbation.

On montrerait encore que, par cette même poussée vers une éducation physique que les anciens pédagogues lui avaient refusée, l'enfant non seulement se sauve lui-même, mais qu'il nous aide parfois à retarder de quelque temps l'âge de la robe de chambre et des chauffe-pieds : on se sent devenir casanier, on ne tient plus à sortir, on prend du ventre, la sieste vous menace, qui donc vous retient au bord de la pente savonnée où il faut s'engager le plus tard possible, puisqu'on ne la remonte pas ? Vos enfants ! Le dimanche est-il là ? Ouste, la luge, le ski ou la bicyclette vous appellent. On se laisse entraîner en ronchonnant peut-être un peu, après quoi on revient fier comme un capitaine qui a fait reculer l'ennemi.

Et n'oublions pas non plus le bénéfice moral que nous retirons du contact avec les enfants. O âmes juvéniles, sentiment de la dignité à garder devant vous, exemple que nous voulons donner, innocence que nous respectons, de combien d'actes inélégants ne nous préservez-vous pas ? Et quand la croyance commune ose plus particulièrement grever les cœurs des célibataires de certaines faiblesses, elle se trompe, je le jure, mais elle atteste ce fait que le milieu enfantin est propice aux opérations de police qu'il faut toujours exercer sur soi.

Enfin, il ne manquerait pas d'exemples de vocations dirigées par l'influence des enfants. A côté de Pestalozzi que son amour paternel poussait vers les orphelins, combien de dévouements dans les œuvres sociales, attribuables en dernière analyse — ou psychanalyse — au même motif ! Et étendant nos investigations, nous verrions le point de vue de l'enfant en œuvre dans l'évolution des doctrines de l'éducation. Longtemps régna la pédagogie du maître. Forts de leur expérience, les pédagogues avaient établi des codes et des programmes auxquels la jeunesse était invitée à se conformer, de gré ou de force. Plus tard, on se mit à compter, parmi les vertus pédagogiques, à côté de l'austérité, l'amour pour l'enfant. Ce fut, chez nos prédécesseurs immédiats, le principe dominant. Il est dépassé. Non seulement on ne doute pas que pour accomplir de bon travail à l'école il faille y venir avec joie, on ajoute qu'il faut connaître l'enfance. Qu'y a-t-il en définitive de commun à tous les projets de réforme scolaire ? Cette exigence : que l'école soit faite pour l'enfant — et non l'inverse — autrement dit, qu'elle prenne pour guide la traînée des cailloux blancs que sème Petit Poucet sur son chemin.

FÉLIX BÉGUIN.

Miss FAKE a fait à l'Institut J. J. Rousseau le 5 mars une causerie fort instructive sur la méthode de Winnetka dont la substance correspondait exactement à l'article ci-dessous. Ajoutons que la discussion a dégagé nettement cette idée importante que les tests de Winnetka valent comme incitation au drill indispensable à un « programme minimum » (voir Educateur, 15 juin 1921), mais que ce serait fausser tout à fait le système que de le faire consister tout entier dans ces exercices arides et formels. Il y a, à côté de cela, tout ce que notre ami M. Gielly met dans son « programme de développement ».

P. B.

LA MÉTHODE DE WINNETKA

L'*Educateur* a publié récemment d'excellentes monographies sur le *Dalton Plan* et sur la *Project Method*. Il existe un troisième système très à la mode aujourd'hui aux Etats-Unis, celui que M. Carleton W. Washburne a introduit dans les écoles publiques de Winnetka dans l'Illinois. Me permettra-t-on d'en donner un aperçu en m'en tenant très étroitement au texte d'un manifeste américain que j'ai sous les yeux ? Le voici, légèrement abrégé, sous sa forme didactique et dans sa virile simplicité qui ne s'embarrasse pas de considérations superflues :

I. Pourquoi faut-il l'instruction individuelle ?

a) Tous les enfants doivent posséder des connaissances et les moyens de les acquérir. Mais l'aptitude à les acquérir varie considérablement d'un enfant à l'autre. C'est pourquoi le temps et la somme de travail varient aussi avec chaque enfant. Le système scolaire habituel ne tient aucun compte de ces différences. Il fait du temps le facteur unique, le même pour tous. L'acquisition des éléments essentiels de l'éducation doit être mise au premier plan, le temps nécessaire pour y arriver variant d'un élève à l'autre.

b) Le système scolaire habituel conduit à toutes sortes de résultats fâcheux dont voici quelques-uns :

Un quart des enfants des écoles américaines ont dû doubler une ou plusieurs classes (parfois jusqu'à quatre.)

Une forte proportion d'enfants n'achève pas le huitième degré.

L'instruction est peu efficace. Un effort considérable ne se traduit que par des résultats très minimes.

La discipline est difficile à faire observer. Les enfants qui sont un peu au-dessous de la moyenne perdent l'intérêt à un travail trop difficile pour eux. Ceux qui doublent les classes n'ont que peu d'intérêt et s'ennuient. Les enfants qui avancent plus vite que la moyenne perdent leur temps. Ce sont tous là des phénomènes qui ont une influence sur la discipline.

On gaspille du temps. La récitation en classe oblige le maître à consacrer la plus grande partie de son temps à interroger oralement les enfants, et cela sans utilité, uniquement afin de les pousser à apprendre leurs leçons, de sorte que les enfants passent la moitié de leur temps à écouter d'autres enfants réciter mal ce qu'eux-mêmes savent déjà ou ce qu'ils pourraient apprendre d'une manière plus efficace qu'en entendant les autres le réciter.

Nos classes sont encombrées. Les répétitions y retardent les études ; des

enfants qui mettent huit ans pour apprendre ce qu'ils pourraient achever en six ou sept ans les retardent dans une mesure plus grande encore.

II. Quel est le plan général ?

a) Procéder par étapes. Il y en a trois. Les voici :

1° Refaire le programme et lui assigner des objectifs définis et catégoriques. Exemple : Au lieu de dire que les enfants devront apprendre les colonnes de chiffres à additionner en troisième, spécifiez que « un enfant qui achève l'étude du calcul au troisième degré doit pouvoir faire, entre autres, des additions en colonnes contenant toutes les combinaisons fondamentales de chiffres en trois minutes avec une exactitude de 100 % ». (Ces additions sont faites sur un papier d'une dimension fixe : cinq pouces de hauteur et trois pouces de largeur.)

2° Etablir des *tests* pour chaque matière et que ces tests soient complets et puissent servir de diagnostics. Par exemple un test d'addition doit contenir toutes les combinaisons possibles et doit être disposé de façon que soit le maître soit l'élève puissent d'un coup d'œil apercevoir, sur la page des réponses, à laquelle des opérations l'enfant a commis une erreur.

3° Préparez un matériel qui conduise à ces tests. Celui-ci doit être de telle nature que l'enfant puisse par lui-même s'y instruire et se corriger. Par exemple, le matériel qui conduit au test de l'addition en colonnes doit être précédé d'un test prouvant que l'enfant est maître des notions qui précèdent. Cela conduit l'enfant, par dix-sept étapes distinctes, de la connaissance des additions combinées jusqu'à la capacité d'additionner des colonnes comme il est dit plus haut. Chaque étape ne contient qu'un seul facteur nouveau. On prévoit un nombre suffisant d'exercices pratiques avec ce nouveau facteur avant que l'enfant passe au suivant. Même les élèves du deuxième degré peuvent facilement s'instruire avec ce matériel. Chaque élève est pourvu d'une feuille de réponses qui lui permet de corriger les exercices qu'il a faits. Le maître ne corrige que les tests. Et ce ne sont que les tests qui conduisent à une promotion.

b) Avoir une méthode simple pour suivre pas à pas les progrès individuels. Chaque maître possède un classeur portant les tests successifs pour chaque branche. Il y classe les feuillets remplis par les élèves et qui portent le nom de chacun d'eux. Lorsqu'un enfant a passé un test, le maître n'a qu'à l'y classer. C'est fait en un instant. Quant aux élèves, ils ont entre les mains un carnet indiquant également les buts à atteindre, avec une page pour chaque sujet. Les buts de chaque sujet sont concentrés sur une page, avec un espace entre chacun d'eux pour que le maître y marque son approbation quand le test correspondant a été réussi par l'enfant. Ce carnet est emporté chaque mois à la maison où il tient lieu de certificat. Ainsi les parents peuvent suivre les progrès de leurs enfants.

c) Renoncer aux réitations en classe. Soit comme témoignages, soit comme procédés d'enseignement, elles sont toujours inefficaces ; avec l'instruction individuelle elles deviennent tout à fait superflues.

d) Pourvoir à des activités sociales. Utiliser une grande partie du temps économisé par le travail individuel pour donner aux enfants des occasions

de travailler en commun. Etablir des discussions sur des problèmes réels sur des sujets d'éducation civique, de sciences ou d'organisation scolaire. Dramatiser l'histoire et la géographie. Avoir des réunions. Réaliser des œuvres en collaboration. Que les élèves aient l'occasion de faire leur apprentissage social et de jouer leur rôle dans une activité collective. Si celle-ci est en corrélation avec le travail individuel que les enfants viennent de faire, tant mieux. Sinon, que l'on ne s'en inquiète pas. Qu'on mette les activités sociales en rapport les unes avec les autres sans s'efforcer d'y faire rentrer le calcul, la grammaire, la lecture, l'écriture qui ne font qu'entraver l'activité sociale.

e) Laisser aux enfants le temps de s'exprimer librement. Qu'on leur donne la possibilité de se vouer à des activités spéciales qui les intéressent. Cela ne signifie pas qu'il faille faire faire du travail supplémentaire en arithmétique à un enfant parce qu'il a achevé en peu de temps les tâches qui lui ont été prescrites dans cette branche. Il s'intéresse peut-être davantage à la T. S. F. ou à la musique. Qu'on le laisse poursuivre ses goûts à lui quand il a fini les devoirs de son programme minimum. C'est à l'école primaire supérieure que l'on pourra le mieux accorder du temps pour les occupations individuelles libres.

III. Que faut-il entendre par une école où l'on individualise l'enseignement ?

C'est une école où chaque élève travaille pour lui-même et par lui-même, et où il aperçoit clairement les buts vers lesquels il tend. Une fois qu'il a atteint un but, il passe au suivant. S'il a atteint ceux de son degré dans telle ou telle branche, il aborde le travail du degré suivant, sans attendre que les autres y soient parvenus, et sans attendre qu'il ait achevé le travail dans toutes les branches du degré où il se trouve.

Il n'a pas besoin de changer de classe. Un enfant peut, par exemple, faire le programme d'arithmétique du quatrième degré et le programme de lecture du cinquième. Mais si, dans telles branches, il est en avant de deux ans par rapport à celles où il est le plus en arrière, il laissera de côté les branches où il est le plus avancé afin de se rattraper sur les autres. Une classe où l'on pratique l'instruction individuelle est une classe exceptionnellement zélée. Les enfants y travaillent avec vigueur parce que le but qu'ils poursuivent est clair devant leurs yeux.

Le programme-type d'une journée scolaire consacre en général trois heures au travail individuel et deux heures à des activités collectives ou à des travaux où prédomine la création spontanée. Ces deux genres de travaux n'entrent pas en ligne de compte pour la promotion. Ils ont leur fin en eux-mêmes. L'école où l'on individualise peut ainsi réserver plus de temps aux activités collectives qu'aucune école conforme à l'ancien système de classes.

IV. Quelles sont les branches qui peuvent être individualisées ?

Les branches essentielles, de par leur nature même, devraient être apprises par la méthode individuelle. Tout ce qui est essentiel au point de vue connaissance ou habileté technique doit être appris par tous les enfants. Si donc tous les enfants doivent acquérir la même connaissance et la même habileté, il faut réserver à chaque enfant le temps qui lui est nécessaire pour acquérir ces connaissances.

On peut désigner comme branches essentielles les connaissances et les arts manuels communs à tous les hommes, dans leur travail ou dans leurs loisirs dans leur vie privée, dans la vie publique ou dans la vie sociale. Pratiquement, chacun doit savoir lire et écrire, connaître l'orthographe et le calcul, pouvoir parler sur les sujets dont tout le monde a quelque notion, etc. On arrive peu à peu à trouver le degré exact de capacité nécessaire pour y arriver. Nous le savons quant à la lecture et certaines parties de l'arithmétique. L'enseignement de ces branches devrait être individualisé.

D'un autre côté, les discussions, les projets collectifs, les dramatisations, les excursions à la campagne, la musique, les jeux de compétition sont de par leur nature des activités d'ordre social. Ce que chaque enfant retirera de ces occupations sociales variera de l'un à l'autre et ne doit donc pas donner lieu à des notations écrites. Un tiers du temps scolaire devrait être consacré à des activités de ce genre.

V. Où l'instruction individuelle est-elle appliquée ?

Il y a beaucoup d'écoles qui essaient de réaliser l'instruction individuelle les unes dans toutes les branches, d'autres dans une ou deux, les unes à titre d'expédient provisoire, d'autres à la suite d'une préparation très soignée des moyens matériels. Toutefois, l'unique ensemble d'écoles publiques qui ait publié des rapports sur l'instruction individuelle étendue à toutes les classes sans exception, est celui de Winnetka dans l'Illinois. Les écoles de Winnetka ont élaboré une technique du travail individuel pour l'application dans les écoles publiques qui est probablement la plus complète qui existe aujourd'hui.

VI. Quelles sont les objections faites à l'instruction individuelle ?

a) On assure qu'elle confère trop d'importance à l'individualité et qu'elle accentue trop le côté mécanique de l'éducation. — Ce n'est pas nécessairement le cas. Une instruction individuelle bien organisée permet d'accorder aux activités sociales et au libre travail beaucoup plus de temps qu'aucun autre système scolaire.

b) On déclare qu'elle exige du maître plus de travail. — Cela est vrai, si l'on tient compte de la préparation du matériel nécessaire pour organiser le travail, car les maîtres doivent écrire les tests eux-mêmes. Mais, dans la pratique du système, le maître n'est pas surchargé de travail. Il n'a pas des devoirs quotidiens à corriger, car il ne fait la correction que des tests. Il n'a pas besoin de préparer du matériel pour chaque jour, car le matériel d'instruction est tout prêt à l'avance. Il passe plus de temps parmi les enfants, moins de temps à son pupitre à écouter des récitations. Depuis trois ans, pas une maîtresse n'a quitté Winnetka pour raison de surcroît de travail ou par suite de mécontentement au sujet du système. Mais le fait de préparer ce matériel demande au début beaucoup de travail et on ne peut assez se louer de la manière dévouée dont les maîtresses de Winnetka s'en sont acquittées.

c) On prétend qu'elle exige des classes peu nombreuses. — Un enseignement efficace exige toujours de petites classes, disons : des classes d'une trentaine d'enfants. En somme, il y a moins d'inconvénients à avoir de grandes classes avec l'instruction individuelle qu'avec l'ancien système, puisqu'avec l'instruc-

tion individuelle chaque enfant travaille par lui-même, tandis qu'avec le système des classes, seul un nombre limité d'enfants peut réciter. De plus, l'instruction individuelle réduit automatiquement le nombre des classes, car elle supprime les classes de répétition et donne aux enfants capables le moyen d'avancer plus rapidement.

d) On craint qu'elle ne soit plus coûteuse. — Ceci n'est pas exact. Elle ne coûte pas plus, à la longue, que l'ancien système; elle est, au contraire, plus économique, du fait que les enfants gagnent du temps.

VII. Quels sont les effets de l'instruction individuelle ?

Sur ce sujet, nous possédons des informations statistiques de première main.

Frederik Burk, Ernest Horn, Sutherland et Washburne ont publié les résultats très complets de leurs expériences faites sur des classes parallèles comparées.

Ces expériences confirment ce qui suit :

1° Les enfants les plus en retard avancent moins lentement que s'ils doivent doubler une classe.

2° Les enfants d'intelligence supérieure peuvent achever les huit degrés scolaires en quatre ou cinq ans.

3° Le gros des enfants peut accomplir les huit degrés en six ou sept ans.

4° Les enfants manifestent bien plus d'intérêt à leur travail, ce qui rend la discipline plus facile.

5° Le travail est accompli de façon beaucoup plus approfondie.

Tout cela est bref, clair, simple — peut-être trop simple ! — Qui est-ce qui adaptera ce procédé à nos écoles de langue française ?

AD. FERRIÈRE.

[M. Ferrière a publié dans *Pour l'Ere nouvelle* (janvier 1925) un article sur le même sujet. RÉD.]

L'HISTOIRE A L'ÉCOLE

Dans l'éducation est-ce le but ou le fait qui doit être prédominant ? Les enfants aiment les histoires pour elles-mêmes. On s'est mis à leur en conter, puis on s'est demandé où cela menait, à quoi c'était bon. C'est trop de logique. Il y a un fait : les élèves aiment les histoires. Ne nous inquiétons pas tant d'en connaître le pourquoi, ni la fin, apprenons à conter, à narrer. Mais il y a des esprits mûrs qui ne peuvent se décider à un effort que s'ils en voient l'utilité. Ils persistent à demander : raconter des histoires, à quoi bon ?

D'abord on a narré parce que des historiens découvraient toujours plus de témoignages du passé ; il fallait leur faire un sort ; on s'est aussi dit dans les collèges que cela ornait l'esprit (Rollin) ; puis les radicaux du XIX^e siècle ont enseigné l'histoire aux enfants du peuple pour qu'ils apprennent leurs titres de noblesse nouvelle : le civisme.

Aujourd'hui on est un peu sceptique. L'enseignement de l'histoire mené à fond de train durant le XIX^e siècle n'a pas fait disparaître les accapareurs, ni les rebelles.

On ne veut tout de même pas désespérer de sa valeur éducative. On préfère apporter des modifications à la manière.

Il faudrait simplement répondre au besoin d'histoires. « Raconte-mo une histoire, papa. » Et l'on raconte, et l'on forme l'âme.

A l'école on se préoccupe peut-être trop d'éduquer le citoyen : on ne fait que dévider d'innombrables faits politiques. On a séparé le français de l'histoire. Dans les leçons de français on forme l'âme quand l'orthographe en laisse le temps. Dans les leçons d'histoire on veut faire l'éducation civique en demandant beaucoup d'efforts à la mémoire. C'est se laisser conduire par les abstractions du programme-mémorandum. On ne devrait plus conserver ce beau titre langue française, pour couvrir tant de choses ennuyeuses. On devrait parler franchement de l'orthographe-grammaire d'une part, de l'élocution sous toutes les formes gracieuses d'autre part. Le civisme naîtrait de récits qui ne seraient pas uniquement tirés du domaine politique. Les enfants ont peu de goût pour les choses de gouvernement. Les luttes des corporations, Rodolphe Brun, le convenant de Stans, le traité de Westphalie, qu'est-ce que ça leur fait ? Nous mettrons à la place les récits du peuple et des écrivains, récits de tout ordre, de toute matière, qui feront vibrer les fibres sociales. C'est dire que l'histoire ne sera pas systématique ou du moins qu'elle fuira l'apparence de ces cours faits pour la commodité magistrale.

Si le maître a récolté beaucoup de ces récits, il lui sera facile d'intéresser ses élèves, pour peu qu'il sache narrer. Ces récits typiques le formeront. Belle récompense d'un noble soin. Où trouver une collection de récits à la fois exacts et pittoresques, capables de former l'âme romande ? Elle est sans doute encore à faire.

Une autre question : Comment exciter l'activité dans ce domaine ? Car on est fier, n'est-ce pas, de montrer des élèves vifs. Les récits à jet continu les gâteraient. Ils aiment les histoires, mais ils sont questionneurs aussi et donc actifs ; pour peu que vous soyez leur ami, vous les réveillerez. Laissez-les faire leurs questions, lancez-les sur des pistes d'investigations et, quand ils s'égareront, ramenez-les par une histoire chaleureuse ou une explication pertinente.

Quelles sont ces vertus qui doivent se former ? Les enfants ont une notion féroce de leur droit. Sur ce sujet leurs cris sont perçants, leurs doigts prêts à « griffer » : sens de l'équité. Un jour un petit garçon s'amusait fort près de la maison. A l'heure du dîner, la bonne fut envoyée le quérir ; sans ménagement elle le tirait de ce mur et lui s'y cramponnait avec des hurlements de porcelet qu'on égorge : haine du despotisme. Des garçons se sont organisés en armée ; il faut au chef un képi d'une forme spéciale ; rassemblés ils décident une capitation extraordinaire de 20 centimes ; tous font honneur à la parole : sens civique ou démocratique. De grands élèves ont acheté des billets du festival pour les revendre avec un fort bénéfice : sens commercial. Des fillettes s'entendent pour épargner à une camarade pauvre une blessure d'amour-propre : charité. L'histoire (la géographie aussi) nous apprend que les gens vivent par collectivités et que les conflits sont toujours possibles entre les groupes entremêlés ou séparés. Et le programme de nos collègues bernois déplore que les

notions inculquées en histoire ne trouvent pas d'applications à l'école. Ne peut-on tourner la difficulté en édifiant des communautés de travail, des cités d'élèves ?

Nous enseignons l'histoire parce que les enfants aiment les « histoires », c'est entendu et c'est une naïve inclination ; parce qu'ils auront le droit de vote plus tard (hum ! les examens de recrues !), parce qu'ils rencontreront des monuments, parce qu'au cabaret ou dans un salon ils doivent faire figure d'ex-bons élèves (on leur demande alors quelles écoles ils ont fréquentées) ; il y a encore un propos grave : au spectacle des horreurs internationales, par l'analyse des querelles scolaires, par l'apprentissage pénible de la justice fortifié des généreuses vues de l'Association pour la S. D. N., on élève un pacifiste. Mais de grâce pas d'appareil doctrinaire ! Restons simples, apprenons aux enfants les bonnes manières, faisons délicatement éclore la politesse du cœur, quel immense service rendu à l'Europe si tous les maîtres d'école s'en mêlent ! Ouvrons les yeux de nos élèves sur le ménage des peuples, des puissants, d'accord ! mais vigoureusement, pour leur faire honte, car ils ne sont pas meilleurs en troupes que les adultes. Le peuple juif a le privilège d'avoir son histoire écrite en fonction des mœurs. Ceux qui la lisent se frappent la poitrine. Nos chroniqueurs, gauches imitateurs des orgueilleux historiens latins, n'ont retenu de la vie humaine que les querelles de frontières, des histoires de terrain, et nos professeurs modernes ne fouillent tant d'archives que pour nous parler encore et toujours de politique. Les annales morales de notre peuple sont dispersées dans les écrits des poètes ou sur de ridicules feuilles volantes, on les trouve par hasard et on les raconte en passant. L'histoire politique seule a obtenu quelque cohérence.

Partout ailleurs l'électricité avec son pouvoir éclairant éblouit les yeux, dépoétise les âmes. L'école propagée par l'industrialisme en se penchant davantage sur les êtres-nature que sont les enfants, trouvera la manière de modifier les effets de l'industrialisme. Sa méthode doit être révisée et non seulement la méthode, mais encore la matière historique. Elle remplacera les parents trop pressés qui ne savent plus d'histoires ou plutôt elle les leur réapprendra. Notre plaisir à nous, instituteurs, sera de nous constituer un trésor de narrations et de nous former à l'art de conter.

ADOLPHE SCHNEIDER, Saint-Imier.

PARTIE PRATIQUE

GÉOGRAPHIE

Naples.

La réputation de Naples n'est certes pas usurpée : il est peu de villes au monde dont la situation soit plus admirable. Quand, vers la fin d'un beau jour, vous contemplez des hauteurs du Vomero le féerique spectacle de la mer qu'irradient les feux du soleil couchant, du Vésuve qui dresse dans le ciel limpide sa fine silhouette empanachée, et de l'innombrable troupeau des maisons à toits rosés qui se précipitent confusément à l'assaut de votre observatoire, vous êtes

vraiment transporté d'enthousiasme et vous comprenez alors que les Italiens puissent dire en leur langage : « *Vedi Napoli e poi muori !* » ¹.

Mais ceci dûment reconnu, il y a bien à déchanter sur d'autres points. C'est tout d'abord que la ville est fort peu remarquable en soi. Par quoi il faut entendre qu'à de rares exceptions près, on n'y voit pas de ces magnifiques avenues qui font l'orgueil de Paris, ni de ces jardins luxuriants dont l'Espagne tire une si juste célébrité, ni de ces palais princiers qui donnent tant de caractère à Florence, à Sienne ou à Gênes, et ni même de ces somptueuses églises comme Rome en compte par dizaines. Au fond, Naples est banale, du moins dans les quartiers que les visiteurs ont coutume de parcourir : des rues commerçantes, un jardin public assez uniformément planté de chênes verts, un palais royal sans prétention, une cathédrale de peu d'intérêt... Le seul légitime sujet de fierté des Napolitains — la splendeur du paysage mise à part — c'est leur Musée national, qui renferme une incomparable galerie de marbres et de bronzes antiques ainsi qu'une collection inestimable d'art et d'objets pompéiens.

Non seulement Naples est banale, mais surtout Naples est ... sale. Le service de la voirie ne s'y fait à peu près décemment que dans une ou deux grandes artères, sur les quais et sur les places principales. Partout ailleurs, il semble que le balai municipal soit une chose tout à fait inconnue. Le pavé y est semé d'écorces d'oranges, de morceaux de pastèques ou de débris de légumes, encombré de petits et de gros tas d'ordures que la pluie entraînera peut-être un jour à l'égout, humide d'eaux sales, poisseux, glissant... Cette sordidité est plus particulièrement remarquable dans les *bassifondi*, important réseau de ruelles très étroites que les habitants du *basso* ² considèrent tout naturellement comme leurs dépotoirs. Que servirait-il au « popolino » de Naples, aussi bien, d'avoir plus de retenue dans l'usage qu'il fait de la voie publique, quand les troupeaux de vaches et de chèvres qui s'en vont d'une rue à l'autre offrir aux ménagères le lait de leurs pis gonflés n'en ont aucune ?...

Autrefois, Naples devait une partie de sa renommée à ses lazaroni, qui passaient leur vie à dormir au soleil, sauf à se réveiller une fois la journée pour se sustenter de deux sous de macaroni acheté chez le traiteur en plein vent, et mangé sur place, debout, avec les doigts en guise de fourchette. La guerre et la cherté de la vie ont passablement changé tout cela, et le *dolce farniente* est aujourd'hui un luxe qui n'est plus à la portée d'un chacun. Le prix d'une portion de « spaghetti » a sensiblement augmenté, de sorte qu'il est devenu nécessaire de travailler pour vivre et, de plus, l'usage du service de table tend de plus en plus à se généraliser. Autres temps, autres mœurs...

Enfin, on se figure volontiers le Vésuve comme un monstre vomissant la fumée et la cendre à jets ininterrompus et tenant perpétuellement suspendue au-dessus de la ville sa menace de mort et de dévastation. Il n'en est rien. Le jour que j'arrivai à Naples, j'eus beau écarquiller les yeux pour découvrir la fameuse cheminée : pas plus de volcan dans les environs que de neige dans

¹ Vois Naples et meurs !

² Pièce unique du rez-de-chaussée servant de cuisine, de salon et de chambre à coucher pour toute une famille, basse-cour comprise.

les rues ! Une brume légère recouvrant la montagne et une accalmie momentanée des éléments éruptifs étaient cause de ma déception... C'est dire ainsi que le Vésuve, qui est d'ailleurs à 12 km. de Naples, ne frappe pas toujours irrésistiblement la vue et l'imagination. La plupart du temps, il se présente comme un cône au sommet ébréché d'où monte paisiblement vers le ciel un panache blanc agité par intermittence de sombres et soudaines poussées dont personne ne s'inquiète.

M. CHANTRENS.

LES LIVRES

Christian RICHARD. *La psychologie pédagogique appliquée à la formation du caractère et à l'éducation religieuse*. Casablanca. L'Elan Spirituel, 1924, 64 pages, broché, 2 fr. 25.

En vérité le monde n'est pas si grand qu'on croit. C'est au Maroc que M. Richard, que nous avons vu à Genève aux cours de l'Institut J. J. Rousseau, imprime ses impressions d'un voyage fait aux Etats-Unis pour étudier les Ecoles du dimanche. Brochure étrange, où quelques pages sur les causes du développement extraordinaire des écoles du dimanche aux Etats-Unis voisinent avec un résumé de la pédagogie de l'intérêt, avec des tests de vocabulaire (les cent mots les plus fréquents dans la Bible), de mémoire (des versets bibliques ordonnés selon le nombre des syllabes), de jugement moral, de connaissances religieuses, — le tout se terminant par des détails techniques sur l'organisation de l'Ecole. Les pages de M. Richard (qui doivent se compléter par un second fascicule) auront eu le mérite de faire connaître en français l'application que font aujourd'hui les Sunday Schools des techniques psychologiques à la mode. La « formation du caractère » en bénéficiera-t-elle ? On se le demande. S'appliquer à bien connaître, par toutes les méthodes qu'on pourra, ses élèves d'école du dimanche, rien de mieux. Vérifier par tous les tests qu'on voudra ce qu'ils apprennent et ce qu'ils retiennent, excellents propos encore et point méprisables du tout. Mais qu'on ne confonde pas cette étude de l'enfant et ce contrôle de l'enseignement avec l'éducation morale et religieuse elle-même.

P. B.

WALTHER S. ATHEAM. *The Indiana Survey of Religious Education*. New-York. Doran. 3 vol. 580 p. in-8°, 519 p. in-8°, 220 p. in-4°. 15 dollars.

De même inspiration que la brochure de M. Richard, ces trois gros volumes représentent le compte rendu d'une enquête sur l'état de l'éducation religieuse dans l'Etat d'Indiana. Le lecteur européen ne se défend pas de l'impression que les techniques psycho-pédagogiques y sont poussées à l'absurde. Par exemple on établit (par la méthode des juges nombreux) quelles sont les qualités requises d'un temple conforme aux besoins du siècle, on attribue un coefficient à chacune de ces qualités et on jauge ainsi les mérites des temples de chacune des communautés de l'Etat. (Cela déclenchera sans doute une fureur de constructions et de réadaptations.) Dans le second volume on trouve une échelle graduée, à la Thorndike, pour apprécier les mérites des manuels d'instruction religieuse : impression, style, présentation des leçons, indications

pédagogiques. (Pour le contenu même, force est bien de reconnaître que le *standard* objectif nous manque encore, et que c'est pourtant l'essentiel !) Les méthodes pour mesurer les résultats de l'enseignement comprennent un examen-type, des tests de connaissance biblique, un ingénieux test qui fait choisir une « idée religieuse » entre plusieurs réponses, enfin des tests de conduite morale auxquels il vaudra la peine de revenir.

Et malgré tout, n'y a-t-il pas dans cet effort, même pédant ou naïf, pour connaître le rendement de l'instruction, une leçon pour nos routines et nos laisser-aller ignorants et béats ?

P. B.

CHARLES W. ODELL. *The Progress and Elimination of School Children in Illinois*. (Univ. of Illinois Bulletin, N° 19 ; 1924.) 76 p. in-8°.

Pour apprécier le rendement d'un système scolaire, les Américains calculent volontiers l'âge moyen des écoliers de chaque classe. Odell montre que le résultat est plus net encore, si on mesure le progrès de chaque écolier par une fraction dont le numérateur indique le nombre de classes franchies et le dénominateur le nombre d'années qu'il a mises à les franchir. La moyenne de ces « indices de progrès » mesure en quelque façon le succès d'une école. L'auteur discute ainsi quelques questions : passages semestriels ou passages annuels, nombre des élèves dans une classe, écoles rurales et écoles urbaines, etc.

OTTO LAUTERBURG. *Ziele und Wege der Erziehung und Selbsterziehung*. Vorträge. Herausgegeben vom Bund von Heimatfreunden der Gemeinde Saanen. Müller, Gstaad 1924. IX, 344 pages in-12.

L'*Educateur* a publié le 16 septembre 1922 un récit du pasteur Thurneysen, de Safien, sur les cours d'instruction organisés par lui dans sa haute vallée grisonne. Voici le témoignage captivant d'un effort analogue plus près de nous, à Gessenay. Une école du soir pour jeunes filles donne naissance à des causeries du pasteur ouvertes à tous. Une société locale les imprime sur place en un beau volume. C'est de la pédagogie et de la morale sociale d'une inspiration chrétienne et kantienne large et haute. A la fin de chaque chapitre, les questions qui ont fourni l'occasion et la matière de l'entretien. Les contemporains les plus fréquemment mentionnés sont Fœrster, Haeberlin, Agnès Sapper, Pfister. Jeremias Gotthelf, que l'on cite aussi, se réjouirait de l'effort de cette paroisse bernoise.

HANS ZULLIGER. *Unbewusstes Seelenleben*. 4. Aufl. Stuttgart. Franck'sche Buchhandlung. 88 pages in-12 ; illustré.

Instituteur à Ittigen près Berne, Zulliger a donné déjà, dans ses *Psychoanalytische Erfahrungen aus der Volksschulpraxis*, la preuve de ses qualités de psychologue, d'éducateur et d'écrivain. La plaquette dans laquelle il résume la doctrine de Freud se signale par beaucoup d'observations personnelles prises sur le vif et par une illustration très ingénieuse qui en juxtaposant des produits de la pensée symbolique d'enfants, de primitifs et de malades, en stimule l'esprit à des comparaisons instructives.

EXCURSIONS PÉDAGOGIQUES EN PAYS ROMAND

Toute la pédagogie n'est pas confinée à Genève. Nous n'en avons jamais douté. Et si nous profitons très largement de quantité de conférenciers du dehors qui viennent à l'Institut J. J. Rousseau nous faire part de leurs expériences, nous n'attendons pas toujours que Mahomet vienne à la montagne... Nous sommes extrêmement heureux le cas échéant d'aller, nous, rendre visite à tant d'intéressantes institutions, à tant de personnalités remarquables qui existent tout près de nous. C'est ainsi que les élèves de l'Institut viennent d'avoir la bonne fortune de faire, sous la conduite de Mlle Delhorbe d'abord, de M. Bovet ensuite, deux excursions pédagogiques d'un jour chacune, qui furent très riches, très instructives, très agréables et dont il faut conserver ici le souvenir, d'abord pour remercier ceux qui nous ont accueillis de façon si charmante, ensuite pour en encourager d'autres à suivre nos traces.

Le jeudi 5 mars, ce furent quinze élèves de l'Institut J. J. Rousseau et de l'Ecole d'Etudes sociales pour femmes qui s'intéressaient spécialement à la protection de l'enfance. Le but de leur voyage était Lausanne. Nous avons été admirablement reçus d'abord au *Foyer des aveugles faibles d'esprit*, à Chailly. La directrice nous montra les dortoirs, les classes d'enfants, les ateliers pour femmes et pour hommes. Nous avons admiré l'œuvre de patience et d'amour et nous avons été émerveillés de tout ce qu'on arrivait à faire faire à ces pauvres déshérités. Leurs visages contents et même rayonnants parfois témoignent qu'ils comprennent qu'on leur veut du bien.

Deuxième visite : la *Maison de réforme des Croisettes*. Arrivés par une bourrasque terrible, nous avons été agréablement surpris et fort touchés de trouver une gentille réception avec thé chaud et bricbelets vaudois. Le directeur et un instituteur nous ont initiés à la marche générale de la maison ; nous avons visité chambrettes et salle d'école, les ateliers, le train de campagne. Il y a là un bel effort de rééducation qui nous a vivement captivés.

Troisième visite : *Au Grand Air*, école privée sous la surveillance de l'Etat destinée aux enfants difficiles, arriérés, « à ceux qu'on ne sait où caser », comme nous le dit lui-même le patient directeur. La maison, très bien installée, fait songer au home d'une grande famille.

Que de choses intéressantes pour des éducateurs il y aurait eu encore à voir à Lausanne ! Nous rentrons reconnaissants d'avoir été reçus avec tant d'amabilité.

Le samedi 14 mars, nous vîmes de bien belles choses aussi.

D'abord, à *Founex*, l'école primaire où depuis 19 ans M. H. Guignard a institué le self-government et qui est presque un lieu classique. Nous y passons plusieurs heures à entendre une conférence d'élève, une leçon de composition et de civisme, à apprendre de M. Guignard le secret des beaux plats modelés qui ornent sa salle d'école. Puis, par une faveur spéciale, nous assistons à une assemblée hebdomadaire de la classe et à une Cour de justice. Merci au maître et aux élèves ; ce furent de belles leçons.

Ensuite *La Châtaigneraie*, l'Ecole Nouvelle, dirigée par M. Schwarz que nous

sommes heureux de trouver bien peuplée. Leçons, visite des locaux qui méritent en effet d'être vus en détail, causerie du D^r Chaskelis sur l'enseignement des sciences tel qu'il le pratique. On nous retient à déjeuner et nous vivons un moment de la vie de cette grande famille.

Enfin à Gland, au bord du lac, la *Fellowship School*, fondée par Miss Thomas, école libre à laquelle président les principes d'entr'aide et de fraternité internationale. Danses populaires anglaises en notre honneur. Accueil tout à fait amical et causerie de Mlle Gobat. Dans le train, en rentrant, les langues allaient bon train : on parlait de ce que l'on avait vu, de ce que l'on aurait voulu savoir encore. On s'accordait à reconnaître que la vision de types d'écoles aussi divers vaut toutes les leçons de pédagogie.

Merci à tous ceux qui ont rendu si profitables ces leçons de choses.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Le 14 février l'Association de l'Institut J. J. Rousseau a tenu son *Assemblée générale annuelle* à Neuchâtel. La plupart des lecteurs de l'*Educateur* ont lu le compte rendu détaillé qu'a donné M. Robert Dottrens dans le *Bulletin* du 28 février. Nous ne pouvons pas cependant passer sous silence dans cette chronique l'accueil si chaleureux de nos amis neuchâtelois, de M. Béguin, directeur de l'Ecole normale, de M. le conseiller d'Etat Edgar Renaud, de l'Ecole ménagère....

On jugera par l'article de tête de ce numéro à quel point M. Béguin est des nôtres et combien son expérience donne de poids à ses affirmations.

La causerie, illustrée de projections, de M. Dottrens sur le *choix d'un métier*, la conférence de M. Claparède : « Les psychologues sont-ils des ennemis de l'école ? » ont obtenu un grand et légitime succès.

Dans la séance de l'après-midi, consacrée aux rapports, on a beaucoup remarqué celui de Mlle Baer sur l'activité de la Société des Amis de l'Institut en Suisse allemande : feuilles de propagande, affiches dans les écoles supérieures, conférences à Zurich, expositions de l'Institut à Zurich et à Glaris.

A Genève, la *Société des Amis* n'avait pas beaucoup fait parler d'elle depuis les grandes « Journées » d'octobre 1923. Elle a eu la main heureuse en s'adressant pour son assemblée annuelle du 16 mars à M. le professeur Ch. Ladame. Sous ce titre : « Les orages de la puberté », le savant psychiâtre nous fit une causerie, tantôt charmante de bonhomie et de bon sens, tantôt éloquente par le tragique des faits. Nous sommes heureux de pouvoir l'offrir prochainement à nos lecteurs. M. Bovet releva parmi les activités de l'Institut celles qui sont spécialement de son ressort et qui touchent de plus près à la pédagogie expérimentale. Ce fut une charmante soirée. Au moment où quelques-uns des fondateurs de la Société (M. H. Reverdin, Mme L. Micheli) abandonnent les fonctions qu'ils ont remplies dans son Comité avec tant de dévouement, ceux qu'ils ont encouragés et aidés tiennent à leur dire toute leur gratitude.

Plusieurs causeries et conférences aussi intéressantes que variées :

De Mlle Collin, du secrétariat de la Société des Nations, sur « l'Association internationale pour la protection de l'enfance », le 24 février.

— De M. *Heinis* sur la « Psychologie appliquée à la sélection dans l'armée, » et sur une « Constante personnelle corrigeant et perfectionnant le quotient intellectuel » les 21, 28 février et le 5 mars.

— Du D^r *Barr*, de Philadelphie, sur « L'arriération mentale dans ses rapports avec la criminalité des jeunes », le 16 mars.

— De Miss *Fake*, de l'Ecole internationale, sur la méthode de Winnetka (exposée par M. Ferrière dans ce numéro même), le 5 mars.

Le 11 mars, l'Institut avait l'honneur de recevoir, avec M. Malche, directeur de l'Enseignement primaire genevois, une directrice d'école et plusieurs directeurs et régents, puis M. Barrier, inspecteur d'Académie de la Haute-Savoie, et M. Ballandras, inspecteur primaire à Saint-Julien. Il s'agissait de prendre connaissance des premiers résultats d'une enquête expérimentale faite par M. Bovet avec l'aide de Mlle Guex sur les *connaissances en français* (vocabulaire, grammaire, orthographe) des *élèves des écoles primaires*. On conclut à la nécessité de poursuivre et d'étendre l'enquête, dont nous aurons certainement à reparler.

L'Université de Genève a pris une décision importante en insérant dans son règlement un article 101 *bis* qui crée à la Faculté des lettres un *doctorat en philosophie, avec mention pédagogique*. Ce grade est ouvert aux licenciés de toutes les Facultés et aux diplômés de l'Institut J. J. Rousseau qui seront porteurs du certificat de pédagogie de la Faculté des lettres.

Le semestre s'est terminé le 22 mars. L'Institut a compté cet hiver 38 élèves réguliers, auxquels il faut ajouter 36 auditeurs inscrits à l'un ou l'autre de ses cours (y compris les élèves de l'Ecole sociale). Ce nombre ne tient naturellement pas compte des auditoires réunis par nos séries de conférences et par des causeries occasionnelles ; 16 stagiaires étrangères à l'Institut ont suivi pendant ce semestre l'enseignement de la Maison des Petits.

Durant le semestre d'été, une *conférence documentaire sur l'école et l'éducation dans la Russie actuelle*, présidée par M. Albert Roussy, ancien professeur à Kiev, réunira chaque semaine tous ceux que le sujet intéresse autour de quelques personnes sachant le russe et munies de documents intéressants. Un *cours normal de lecture labiale* avec un programme très riche a été organisé en mai et juin à l'Institut, avec la collaboration de la Société romande contre les effets de la surdité. Le D^r Raymond DE SAUSSURE donnera un cours de psychanalyse et M. PIAGET dirigera une conférence qui constituera une *introduction à la psychologie* souvent réclamée.

Aidez-nous à faire de la propagande pour notre *Cours de Vacances* (11-22 août 1925).

Le bel ouvrage du D^r GODIN, *La croissance pendant l'âge scolaire* (Collection d'actualités pédagogiques) a été récemment couronné par l'Académie des Sciences. Nous félicitons l'auteur de cette nouvelle récompense si honorable et si bien méritée.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{IE}

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

HISTOIRE**Enseignement primaire.**

- ROSIER et SAVARY. **Histoire illustrée de la Suisse.** Ouvrage adopté par les Départements de l'Instruction publique des cantons de Vaud, Neuchâtel et Genève, et contenant de nombreuses gravures et cartes dont 8 cartes en couleurs Fr. 5.—
- Première partie séparée. In-4° cartonné » 1.80

- THÉVENAZ (Louis-J.). **Petite histoire de Genève.** Avec 12 illustrations et une carte du canton. Ouvrage adopté par le Département de l'Instruction publique pour les écoles du canton de Genève. 1 vol. in-16 cartonné » 2.25

Enseignement secondaire.*Cours élémentaire d'histoire générale :*

- 1^{er} volume MAILLEFER et GRIVEL : **Antiquité et moyen âge. Les peuples d'Orient, Histoire grecque, Histoire romaine, Histoire du moyen-âge.** — 4^e édition entièrement refondue, avec 152 illustrations et 8 cartes en couleurs. In-16 cartonné Fr. 7.50
- 2^e volume MAILLEFER et PAYOT. **Histoire moderne et contemporaine, la Réformation, la Monarchie absolue, la Révolution.** — 4^e édition entièrement refondue, avec 81 illustrations et 8 cartes en couleurs. In-16 cartonné » 7.—
- MAILLEFER (P.). **Abrégé d'histoire générale.** 3^e édition avec 100 illustrations et 8 cartes en couleurs. In-16 cartonné » 4.50
- ROBERT et RECORDON. **Résumés et dates d'histoire.** 1 vol. in-16 relié toile souple » 2.—

INSTITUTRICE

dans petit Pensionnat est demandée. Jolie place, vie de famille. Bons gages.
Ecrire sous chiffres O. F. 2712 L. à Orell Füssli-Annonces, Lausanne.

Adhérer à une

SOCIÉTÉ COOPÉRATIVE DE CONSOMMATION

c'est réaliser

la démocratie dans
L'ORDRE ECONOMIQUE

COURSES D'ÉCOLES ET DE SOCIÉTÉS

HOTEL DENT DU MIDI (Salanfe s. Salvan)

(Alt. 1914 m.) Prix spéc. pour écoles ; soupe, coucher sur paille et 1 tasse de
café au lait : Prix 2 francs par élève. MM. les instituteurs sont priés d'écrire
directement au nouveau tenancier, M. Frapolli, C. A. S., Téléphone Salanfe 35. 1

PUBLICITAS

RUE PICHARD 3

S. A.

LAUSANNE



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.

H.-L. GÉDET, Neuchâtel.

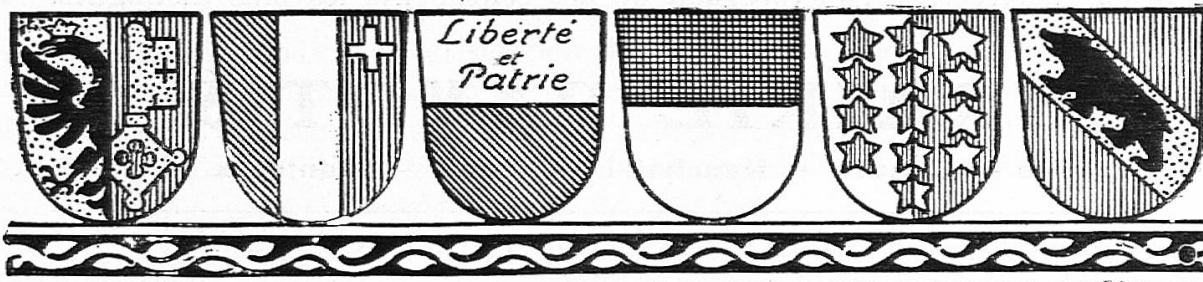
J. MERTENAT, Delémont.

R. DOTTRENS, Genève.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{ie}

LAUSANNE - GENÈVE - NEUCHÂTEL

VEVEY - MONTREUX - BERNE



ABONNEMENTS : Suisse, fr. 8. Etranger, fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, fr. 10. Etranger fr. 15.

Gérance de l'*Educateur* : LIBRAIRIE PAYOT & C^{ie}. Compte de chèques postaux II. 125. Joindre 30 cent. à toute demande de changement d'adresse. Pour les annonces, s'adresser à PUBLICITAS S. A., Lausanne, et à ses succursales.

SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL : BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE.

Rentrée des classes

Au personnel enseignant

M.,

Nous prenons la liberté de vous présenter nos offres de services pour la livraison des ouvrages et du matériel scolaire dont vous pourriez avoir besoin.

Pour ce qui est des ouvrages publiés en Suisse, nous pouvons vous les livrer avec la remise d'usage de 5 % accordée au personnel enseignant des établissements scolaires, pensionnats et instituts.

Quant aux ouvrages de provenance française, nous pouvons vous les livrer avec une bonification de change de 60 % (avril 1925), sur les prix en vigueur en France. Pour ceux de nos correspondants dont la commande atteindrait, au minimum **50 francs français**, nous pouvons leur assurer la vente en argent français, le paiement se fait **au comptant**, par chèque sur Paris ou billets de banque français. Pour toutes les livraisons facturées en francs français, les prix du catalogue en France sont majorés de 10 % pour frais de port et d'emballage. Cette majoration est supprimée lorsque la commande comporte un montant de 300 francs français au minimum, **payable à l'avance**.

Nous espérons que vous voudrez bien profiter des excellentes conditions que nous avons le plaisir de vous offrir par la présente et nous adresser vos commandes, à l'exécution desquelles nous apporterons nos meilleurs soins.

Dans l'attente de vos nouvelles y relatives, et à votre entière disposition pour tous les renseignements que vous pourriez désirer, nous vous prions d'agréer, M., l'expression de nos sentiments les plus distingués.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{IE}

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

Demandez notre

CATALOGUE des ÉDITIONS

qui vient de paraître.