

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **66 (1930)**

Heft 14

PDF erstellt am: **18.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

L'ÉDUCATEUR

DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

SOMMAIRE : ALBERT CHESSEX : *Toujours les centres d'intérêt.* — G. CHEVALLAZ : *Extraits du Rapport présenté au Département de l'Instruction publique...* (fin). — R. DOTTRENS : *La crise du français et l'enseignement de la langue maternelle à l'école.* — ALICE DESCŒUDRES : *Sauvons les yeux de nos enfants.* — INFORMATIONS. — MARGUERITE EVARD : *IV^e journée d'éducation à Neuchâtel.* — *Les enfants et le cinéma.* — *Cours missionnaire de St-Prex.* — LES LIVRES.

TOUJOURS LES CENTRES D'INTÉRÊT.

Réponse à M. Paul Henchoz ¹.

Vaut-il la peine de revenir sur ce sujet? Il me le semble. Les centres d'intérêt ont été récemment mis à l'essai dans un grand nombre de classes vaudoises et demeurent ainsi à l'ordre du jour. D'autre part, *l'Apprentissage de la lecture par la méthode globale*, que viennent de publier M. Dottrens et Mlle Margairaz, apporte aussi de l'eau au moulin des centres d'intérêt, puisque la méthode globale est la seule qui se concilie pleinement avec eux.

J'admire beaucoup M. Paul Henchoz. Je tiens pour certain que personne en Suisse romande n'a contribué autant que lui à démolir l'horaire traditionnel dit *éparpillé* et, par contre-coup, à frayer la voie aux centres d'intérêt.

Je dois lui déclarer néanmoins que c'est à la demande de plusieurs collègues — qui déploraient de voir le vague et l'à peu près envahir ce domaine — que j'ai écrit mon « essai de mise au point ».

Ce qui nous sépare, M. Henchoz et moi, c'est surtout un malentendu. Je suis d'accord avec lui non seulement en gros et d'une façon générale, *mais encore sur presque tous les points de détail.* Notre différend porte sur les termes, sur le vocabulaire, sur la forme, beaucoup plus que sur le fond.

M. Henchoz prétend s'en tenir à *l'esprit* qui anime tous ceux qui aspirent à mettre plus d'unité dans le travail scolaire, à la *tendance* qui les entraîne tous vers la concentration des énergies,

¹ Voir *Educateur* des 21 décembre 1929 et 4 janvier 1930.

au mouvement général auquel ils participent depuis plus d'un demi-siècle.

Personne ne conteste que la *concentration* herbartienne, la *réforme de l'horaire* et les *centres d'intérêt* répondent à des préoccupations analogues et se rattachent au même courant d'idées. Mais cette communauté d'origine, cette parenté indéniable n'empêchent pas ces trois choses d'être distinctes, nettement différentes les unes des autres, et de porter chacune un nom particulier. Voilà surtout ce qui me sépare de M. Henchoz. Pour lui, la tendance suffit. Il voit dans ce mouvement un tout indifférencié, et il proteste quand, à l'instar de tous les spécialistes contemporains, je fais les distinctions indispensables.

L'idée de la concentration remonte à Herbart, mais c'est Ziller surtout qui, entre 1862 et 1882, l'a mise en œuvre et en a montré toute la fécondité. Elle est donc relativement ancienne. Remarquons encore que c'est la nécessité de concentrer *la matière* de l'enseignement qui s'est imposée la première.

Ce n'est au contraire qu'au début du XX^e siècle que l'on a été frappé des déficits de l'horaire traditionnel. Les champions de ce mouvement ont réclamé alors une deuxième concentration : celle du temps consacré au travail scolaire, celle des heures et des minutes que l'horaire traditionnel éparpille et disperse.

Decroly, enfin, a tenu compte de cette double aspiration en créant les centres d'intérêt qui sont à la fois une concentration *des matières enseignées et du temps* que l'école leur consacre.

Que M. Henchoz le veuille ou non, le terme de centre d'intérêt a pris aujourd'hui un sens précis, celui-là même que lui a donné Decroly. Qui désire être compris est obligé d'en tenir compte. C'est bien ainsi du reste que l'entendent — pour ne pas sortir du canton de Vaud — MM. Ernest Savary, chef du service de l'enseignement primaire, et James Schwar, inspecteur des écoles communales de Lausanne, qui ont pris l'initiative de toute une série d'expériences sur les centres d'intérêt, et qui ont rédigé à ce propos des « directives » fort intéressantes.

Si l'on veut avoir un exemple frappant de la confusion qu'entraîne l'attitude de M. Henchoz, que l'on relise le dernier alinéa de son article. Il s'y élève vivement contre ma manière de voir : or je suis absolument d'accord avec lui ! Tout le malentendu vient de ce que M. Henchoz persiste à nommer pratique des centres d'intérêt toute tentative entreprise contre l'éparpillement de l'esprit et des forces. Si l'on veut bien admettre la nomenclature

courante, tout revient à ceci : dans les deux, trois ou quatre premières années d'école, *centres d'intérêt* ; ensuite, branches de plus en plus nombreuses et de plus en plus distinctes, mais, comme correctif, *réforme de l'horaire* et *concentration* herbartienne.

* * *

Il est un point cependant où notre malentendu ne porte pas sur les mots seulement. M. Henchoz prétend que la concentration herbartienne entraîne « forcément une modification profonde de l'horaire ». Cette affirmation est contraire aux faits. Les herbartiens avaient autant de considération pour l'horaire traditionnel que pour la concentration des matières. J'en appelle à tous les maîtres d'école vaudois de ma génération. Nos maîtres de pédagogie — il y a trente ans et plus — étaient de fervents partisans de la concentration. Mais ils croyaient sincèrement à la valeur et à l'efficacité de l'horaire traditionnel. Ils se sont efforcés de nous inspirer tout ensemble le goût de la concentration et le respect du tableau des leçons. A défaut des cours manuscrits de MM. Lucien Jayet et Ulysse Briod, que l'on relise ce véritable testament pédagogique de M. François Guex que nous a donné l'*Annuaire* de 1917. Le chapitre du tableau des leçons compte sept pages in-octavo, et il ne renferme *pas un seul mot* de critique contre l'horaire éparpillé.

Enfin M. Henchoz met en doute la possibilité de rester fidèle à un même centre d'intérêt durant un mois, trois mois ou davantage. J'ai rapporté ces faits d'après le « cours d'école active » de Mme Passello que j'ai suivi à Genève en 1927. Libre à M. Henchoz de douter de la parole de notre distinguée collègue. Mais avant de juger, peut-être serait-il préférable de se renseigner.

ALBERT CHESSEX.

EXTRAITS DU RAPPORT

présenté au Département de l'Instruction publique au nom de la Conférence des maîtres de l'Ecole normale, sur un avant-projet de réforme de cet établissement

III ¹

4^o Les sanctions et les promotions.

a) Les sanctions.

Faut-il continuer à inscrire des notes et à baser la promotion des élèves sur une moyenne ? ou faut-il souscrire aux vœux de tant de pédagogues en

¹ Voir *Educateur* Nos 11 et 13.

abolissant les notes ? Il n'est pas besoin d'une longue réflexion pour se rendre compte que, si les notes sont un mal — ce qui n'est pas sûr le moins du monde, — elles sont un mal nécessaire : on n'a trouvé aucun moyen d'apprécier le travail ou la conduite plus pratique, plus clair, plus précis.

Mais on se plaint généralement, les anciens élèves en particulier, les maîtres à propos de certains et surtout de certaines élèves, que la note joue dans notre vie scolaire un trop grand rôle ; elle obsède plusieurs consciences. Quant aux maîtres, il leur est souvent bien difficile d'inscrire assez de notes pour établir une moyenne à la fin d'un trimestre. Très certainement, la réduction à deux du nombre des bulletins pour l'année a été un soulagement pour tous. Il y a encore quelque chose à faire cependant.

(On propose de diminuer le nombre des notes à inscrire dans les registres et dans les bulletins, puis à apprécier le travail accompli dans les cours libres par : très bien — bien — passable — mal. Viennent ensuite les conditions de promotion).

I. Pour être promus d'une classe dans une autre, les élèves doivent obtenir la moyenne générale de 6 et au moins 6 en pédagogie, en français et en mathématiques. Ceux qui ne réalisent pas ces deux conditions à la fois ne sont pas admis aux examens.

II. Pour les branches autres que la pédagogie, le français et les mathématiques, et qui ne comportent pas d'examen à la fin de l'année, les élèves doivent obtenir au moins 5 comme moyenne de l'année ; s'ils n'atteignent pas ce chiffre, alors même que les conditions générales de promotion sont remplies, ils sont promus conditionnellement et subissent l'automne suivant un examen dans cette branche sur le programme de l'année précédente ; si la note obtenue à l'examen n'atteint pas 5, les élèves sont renvoyés dans la classe inférieure.

III. En 1^{re} classe, les élèves qui n'obtiennent pas 5 au moins pour la moyenne dans une branche qui ne comporte pas d'examen obligatoire, seront soumis à un examen sur cette branche.

5^o Les examens du brevet.

Les examens actuels du brevet pèchent par la base ; ils perpétuent le vieux principe d'après lequel rien de ce qui est étudié ne doit échapper à l'épreuve des examens ; des notes, toujours des notes ! et des experts et des jurys pour toute chose ! Autrefois, l'examen du brevet était considéré comme un examen d'Etat et décidait seul du sort des candidats, bien que ceux-ci fussent préparés dans une école d'Etat et par les maîtres qui devaient les interroger à l'examen.

On a compris bientôt qu'il convenait de tenir compte du travail des élèves pendant l'année scolaire et l'on a bien voulu faire entrer pour un tiers les moyennes des bulletins dans le calcul de la moyenne pour l'obtention du brevet ; plus tard, l'année a compté pour la moitié, mais les examens sont restés aussi nombreux que les branches du programme. Nous vivons sous ce régime ; remarquons toutefois que, par un accroc au principe, deux enseignements

n'ont jamais été inscrits dans l'horaire des examens, et l'un est d'importance, la psychologie et le modelage.

L'on a pris cependant quelques mesures pour alléger le programme très chargé des examens : on les a répartis, il y a longtemps, sur deux ans pour les garçons, qui subissent 14 examens en 2^e classe et 23 en première, soit 37 au total ; depuis 1922, les jeunes filles sont soumises à 7 examens en 3^e classe, à 11 en 2^e et à 20 en 1^{re}, soit à 38 examens en tout.

Depuis longtemps, on se plaint que les examens viennent parfois trop longtemps après l'étude d'un programme (les garçons, par exemple, étudient l'anatomie en 4^e classe, la zoologie en 4^e et en 3^e, la botanique en 3^e, mais l'examen sur ces branches n'a lieu qu'à la fin de la 2^e !) et pèsent sur l'enseignement du maître (ainsi la grammaire, l'orthographe et l'analyse, dont il faut poursuivre la répétition et l'entraînement jusqu'à la fin de la seconde des garçons).

Nous proposons donc de faire un pas de plus dans l'établissement du plan des examens et de les répartir sur les quatre années, afin de familiariser les élèves avec ces épreuves qui les troublent d'autant plus qu'elles sont plus nombreuses et qu'elles les ont fatigués par des répétitions trop considérables, et d'en finir avec les disciplines au fur et à mesure que leur programme a été parcouru.

Pour diminuer l'état de tension nerveuse produit par l'accumulation des examens sur un nombre de jours restreint, nous proposons que les travaux écrits se fassent au cours du dernier trimestre, dans les leçons ordinaires, en présence d'un expert étranger à l'école, bien entendu. Les élèves seraient moins énervés que dans la période des examens, et auraient le temps de se reprendre entre deux examens, ce qui n'est pas le cas actuellement. Cette mesure aurait un autre avantage encore : les examens oraux pourraient se concentrer sur une seule semaine au lieu de deux, et l'année scolaire serait prolongée d'autant.

Enfin, nous estimons que bien des examens ne donnent pas la mesure de l'habileté ou des connaissances de l'élève ; nous pensons qu'il est des branches où le maître est seul capable de juger exactement parce qu'il apprécie les progrès et des résultats que ne fausse aucune nervosité. Les examens sont destinés à manifester l'existence d'un certain développement intellectuel, de certaines aptitudes et connaissances indispensables. Tout ce qui est pure mémorisation, ce qui ne permet pas d'apprécier le développement intellectuel des élèves, ce qui se juge mieux au cours de l'année et ce qui présente un programme si réduit qu'il n'est presque pas possible d'en tirer des « sujets » en nombre suffisant, ne devrait pas être matière à examen.

(En conséquence, on propose de supprimer un certain nombre d'examens — les conditions de promotion étant telles qu'aucune branche ne peut être négligée.)

Pour conclure, M. Chevallaz écrit :

...Nous avons le sentiment d'avoir travaillé utilement au développement de l'École normale et de notre pays, et si le Conseil d'Etat veut bien approuver

nos projets, c'est une Ecole normale rajeunie et prête à partir pour une nouvelle étape qui fêtera son centenaire dans trois ans.

LA CRISE DU FRANÇAIS ET L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE A L'ÉCOLE

A la demande du Département de l'Instruction publique de Genève, M. Charles Bally, professeur de linguistique, vient de donner une série de conférences du plus haut intérêt sur l'enseignement de la langue maternelle à l'école.

Nous n'essayerons pas de résumer ses exposés sur une question tant de fois débattue, nous désirons simplement renseigner les lecteurs de l'*Educateur* sur les tendances nouvelles de l'enseignement du français.

M. Robert de Traz a publié au cours de l'hiver une série d'articles sur « la crise du français ». On ne saurait parler de crise du français au sens que l'on donne communément à ce terme, dit M. Bally, crise qui serait constatée par ce fait que les individus, aujourd'hui, parleraient et écriraient leur langue maternelle plus mal que ceux d'autrefois. Non. Ce qui se constate, c'est une transformation lente ou rapide de nos moyens d'expression, transformation dont les causes sont multiples et dont un des effets principaux est le divorce grandissant qui existe entre la langue écrite et la langue parlée ; entre ce qu'il est convenu d'appeler la langue littéraire, regardée comme correcte et le langage de tous les jours considéré comme vulgaire. L'évolution de la technique et des mœurs crée chez les générations successives des besoins, des idées, des sentiments nouveaux que l'individu cherche à exprimer et qu'il faut qu'il exprime. La mise en œuvre des formes nouvelles du langage qui sont proposées, qui se créent sans cesse constitue une opposition à l'égard des formes anciennes. Il en résulte ces phénomènes de décrochement, plus ou moins sensibles suivant les époques, que les puristes ont appelés les crises du français. Il n'est nul besoin de les dénoncer véhémentement ; ils sont un fait naturel et nécessaire dans l'histoire d'une langue, une preuve que celle-ci conserve sa vitalité et qu'elle remplit sa fonction sociale. Telle expression regardée aujourd'hui comme vulgaire ou même vicieuse sera acceptée demain ; le langage est en perpétuel devenir ; ce n'est pas la langue qu'il faut réformer en l'émasculant de tout ce qui a sa vigueur et sa richesse ; ce n'est pas apporter un remède que de proposer le retour au parler d'autrefois ; ce qui doit être enseigné, c'est la langue d'aujourd'hui, celle qui est, non celle qui a été. Nous devons aussi nous persuader que la langue nous contraint beaucoup plus que nous ne l'assujettissons. Elle constitue un système qui vit de sa vie propre, qui évolue selon ses lois, indépendamment de la réalité vivante. C'est la langue qui façonne notre pensée, non la pensée qui s'exprime librement par la langue. La langue est tyrannique, elle est une des formes les plus puissantes de la contrainte sociale. Elle est un outil que l'individu n'emploie pas toujours à sa guise mais dont il doit apprendre à connaître le maniement le meilleur possible.

M. Bally pose comme condition première de tout enseignement de la langue la connaissance approfondie de la nature de l'enfant. Il se place aux côtés des

psychologues et des partisans de l'éducation nouvelle. Tous sont unanimes à demander que les méthodes d'enseignement, qu'elles concernent la langue ou une autre discipline, soient fondées sur la connaissance de l'enfant, de son psychisme, de sa mentalité, de ses besoins.

C'est en partant du langage enfantin que peu à peu, au prix de beaucoup d'efforts et de persévérance, l'instituteur arrivera à développer le langage de ses élèves et à lutter contre le défaut principal dont nous souffrons dans notre pays romand : la pauvreté des moyens d'expression aggravée par notre mauvaise élocution. L'enseignement doit viser à libérer l'enfant de ses entraves, il doit multiplier les occasions dans lesquelles il pourra s'exprimer spontanément. La correction des erreurs doit être positive afin de ne pas décourager, de ne pas inciter à ne plus parler dans la crainte de parler mal.

Après avoir montré les erreurs des méthodes traditionnelles, M. Bally a abordé la partie constructive de sa tâche et a donné les principes nouveaux qui, selon lui, doivent être mis à la base de l'enseignement de la langue maternelle si l'on veut améliorer celui-ci.

Nous venons d'indiquer le plus important de ceux-ci : partir des moyens dont dispose l'enfant pour s'exprimer, étudier la psychologie de l'élève et adapter les méthodes aux possibilités et aptitudes de l'être en voie de développement. Donc, emploi de méthodes psychologiques avant celui des méthodes logiques.

La vie mentale du jeune enfant, à l'âge où commence pour lui l'école, est dominée par cette forme spéciale de perception que les psychologues ont appelée la fonction de globalisation (Decroly), ou le syncrétisme (Claparède, Piaget). L'enfant saisit des ensembles qu'il analyse ensuite, il va du tout à la partie alors que l'adulte opère par synthèse et passe des détails à l'ensemble.

Qu'il s'agisse de l'étude du vocabulaire ou de celle de la grammaire, dit M. Bally, l'enseignement doit partir d'ensembles linguistiques. Il faut utiliser la méthode globale comme on commence de le faire pour l'apprentissage de la lecture et même de l'écriture. M. Bally s'est élevé contre le système selon lequel l'acquisition du vocabulaire procède par l'étude formelle de colonnes de mots alors que ceux-ci devraient, par le moyen d'exercices appropriés faisant appel aux divers genres d'associations d'idées, passer naturellement dans le vocabulaire de l'enfant. C'est par la langue qu'il faut les exercer, non les assimiler par la mémoire. Il y a des mots qui en appellent d'autres, qui forment avec eux des chaînes, qui commandent en notre esprit des associations obligatoires ; *dette*, par exemple, ne se sépare ni de *débiteur* ni de *créancier*, *tuer* évoque infailliblement *victime* et *meurtrier*, etc. Rechercher ces associations : les multiplier, procéder par remplacements successifs de mots ou d'expressions en faisant sentir ou trouver de quelle manière le sens est affecté ; voilà un moyen qui mieux que ceux qu'on utilise aujourd'hui donnera à l'enfant le sentiment de sa langue, lui en fera connaître la richesse, l'amènera à la mieux posséder. Partant des expressions propres à l'enfant qui, comme celles de la langue de la conversation, sont elliptiques, ramassées, le maître suggérera des mots nouveaux, des formes nouvelles. Peu à peu, au prix de répétitions nombreuses, celles-ci

remplaceront les formes embryonnaires ou les termes « passe-partout » qui cachent la pauvreté du langage.

M. Bally établit une distinction très importante entre la grammaire de la langue que tout individu possède instinctivement et la grammaire des grammairiens que l'on apprend à l'école. Cette dernière est imposée par la tradition, c'est la grammaire de la langue savante établie pour conserver celle-ci pure de toute compromission avec la langue actuelle en voie d'évolution constante et déclarée vulgaire par opposition à l'autre.

M. Bally a montré par des exemples frappants l'illogisme de la grammaire traditionnelle dont la principale raison d'être est de justifier l'orthographe, laquelle, à son tour est une survivance d'un état que la langue d'aujourd'hui a dépassé depuis des siècles. La grammaire traditionnelle, dit M. Bally, est faite pour les yeux ; elle se juxtapose, ou s'oppose, à celle de la langue vivante qui satisfait l'oreille.

M. Bally n'a pas eu de peine à montrer l'erreur de l'enseignement grammatical actuel qui prétend être le fondement de toute étude de la langue, alors que les grammairiens n'arrivent pas à s'entendre sur nombre de problèmes que pose leur science, alors que la terminologie savante et quelque peu inutile que l'on impose aux enfants n'est pas même fixée. On peut, dit avec raison M. Bally, posséder admirablement sa langue et ignorer ce qu'est un complément direct d'objet, un article partitif, un verbe intransitif, etc.

Est-ce à dire que la grammaire doit être bannie de l'école ? Non, certes ! Mais elle doit être mise à sa véritable place, devenir le couronnement des études, non leur base ; la fin, non le commencement.

Pour enseigner la grammaire aux enfants, il faut partir, comme pour le vocabulaire, de leur grammaire à eux, de cette grammaire instinctive qu'ils possèdent tous. Là encore, il faut tenir compte du syncrétisme de l'enfant, développer, enrichir les petites phrases amorphes qu'il prononce et l'amener à saisir la valeur des différents éléments grammaticaux qu'il emploie. C'est une erreur de donner trop vite nombre de termes techniques qui ne recouvrent aucune réalité pour l'enfant, comme de multiplier les analyses qui sont un travail formel sans profit. On peut acquérir un sens grammatical très développé en ignorant ces termes comme on arrive à très bien lire en ne connaissant pas le nom des différentes lettres. Le résultat le plus net de l'enseignement formel c'est de lasser l'enfant qui ne comprend pas ce dont on lui parle et l'empêcher d'atteindre le but de l'enseignement : la connaissance de la langue.

L'enseignement de la grammaire doit partir des mots. Il y a entre eux des rapports grammaticaux comme des rapports de sens. Les associations d'idées déclenchées par les mots évoquent, suggèrent des relations qui sont autant de rapports grammaticaux existant en puissance. Le mot *annoncer* éveille en moi ces idées : *annoncer quoi ? annoncer à qui ? qui annonce ; tuer* appelle *meurtrier* et *victime* : une action, un sujet, un complément, etc. On peut ainsi en partant des mots ou des groupes de mots exercer ce que M. Bally appelle des déroulements syntaxiques, lesquels montrent mieux qu'une analyse formelle les relations des termes entre eux.

M. Bally a donné cet exemple : un secrétaire d'hôtel montrant une valise dit au garçon d'étage : « Au 7 ! » C'est la forme économique de la langue de la conversation qui élimine tout le superflu. Sortie du milieu où elle a été prononcée, cette expression devient incompréhensible. Comment rendre cette « phrase » intelligible à tous ? Les enfants chercheront et pourront trouver : « Cette valise au 7. Cette valise au N° 7. Cette valise dans la chambre qui porte le N° 7. Portez cette valise dans la chambre N° 7. Prenez cette valise, elle appartient au voyageur qui a retenu la chambre N° 7, etc. »

De même l'étude des synonymes permet d'arriver à la grammaire en partant des mots. Par exemple, les enfants étudient le sens des mots *transformer* et *modifier*. *Transformer* implique un changement total ; *modifier*, un changement partiel. On dit : transformer le tout, modifier des détails. Les élèves peuvent saisir la différence de sens des articles qu'appellent ces deux mots, etc. Ainsi, en parlant de la langue de l'enfant qui est sténographique, on traduit les formules elliptiques en phrases cohérentes, de plus en plus logiques. Le procédé est le même que dans l'enseignement du vocabulaire, celui des remplacements successifs. Les formes trouvées sont commentées et classées, voire même schématisées graphiquement afin que les élèves prennent conscience de la valeur des différents moyens que leur langue leur fournit pour exprimer une même idée.

Il y a donc un travail très important de préparation à faire pour donner le sens grammatical aux enfants. Une fois ce travail effectué, alors peut être entreprise une étude profitable de la grammaire. M. Bally ne croit guère à la valeur de la grammaire dans la formation de l'esprit de l'enfant. Sa seule utilité, dit-il, est de faciliter l'étude ultérieure d'une langue étrangère, l'enfant ne possédant pas la grammaire instinctive d'un idiome qui n'est pas le sien. M. Bally a conclu en disant que le meilleur moyen de remédier à la prétendue « crise du français » est de changer nos méthodes. Nous avons voulu jusqu'ici que l'enfant connaisse toute la grammaire et toute l'orthographe en sortant de l'école primaire. Alors que, dans les autres disciplines, nous ne lui donnons que les connaissances qu'il est capable d'acquérir, nous avons eu pour la connaissance du langage écrit — lequel s'apparente, en fait, à une langue morte ou étrangère, pour l'enfant — des exigences totales. Il faut, à l'école primaire, enseigner d'abord la langue, développer les moyens d'expression de l'enfant. Ensuite, nous pourrions avec beaucoup plus de profit enseigner la grammaire et l'orthographe, nécessaires, cela va sans dire. Mais, et c'est là une différence capitale, elles deviendront non plus le but de l'enseignement, mais un élément de celui-ci. C'est à bien parler qu'il faut apprendre d'abord, enseigner à bien écrire viendra ensuite.

La seconde conclusion de M. Bally sera plus facilement acceptée de tous. Il demande une meilleure préparation linguistique des maîtres et presse tous ceux qui sont en relations avec des enfants de donner le bon exemple en surveillant leur propre langage.

Il restera aux praticiens à établir le détail des procédés nécessaires pour l'application des principes exposés par le savant linguiste. Dès à présent, nous voulons dire toute notre reconnaissance à M. le professeur Bally. Il a

appuyé de l'autorité de sa science universellement reconnue les efforts de ceux qui préconisent l'emploi des méthodes actives dans l'enseignement et qui luttent contre le formalisme, l'abus de la dictée et de l'analyse mécanique.

Les timides essais que nous avons pu entreprendre nous ont montré la possibilité d'obtenir un meilleur rendement de l'enseignement de la langue en suivant les judicieux conseils de M. Bally.

Signalons en terminant que le Département de l'Instruction publique de Genève publiera prochainement les conférences de M. Bally. Notre intention en écrivant cet article a été d'annoncer le petit volume qui les contiendra. Puisse-t-on avoir réussi dans la tâche que nous nous étions assignée : engager tous les instituteurs à lire et à méditer ces exposés si riches de substance et de vues nouvelles qui posent à nouveau le problème de l'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire.

R. DOTRENS.

SAUVONS LES YEUX DE NOS ENFANTS !

La question du choix d'une profession devient de plus en plus difficile pour nos jeunes gens des deux sexes. Et certes, ce n'est pas la nouvelle guerre des tarifs qui va la rendre plus aisée. Il faudra donc veiller à ce que notre jeunesse entre dans la vie le mieux équipée possible. Or, il est incontestable qu'une bonne vue est un facteur de première importance dans cette préparation. Dans l'un de ses ouvrages scientifiques, Mme D^r Montessori accuse avec véhémence ses collègues, qui, dit-elle, se contentent de constater la myopie scolaire, sans rien faire pour la combattre : les statistiques leur suffisent ! Avouons que le reproche semble justifié. Tout au plus pourrait-on ajouter que les médecins ne sont pas les seuls fautifs. C'est aux éducateurs qu'incombe la tâche de trouver les moyens de combattre le mal ; et aux parents à être plus exigeants envers l'école, pour qu'elle ne sacrifie pas le capital physique que les élèves possèdent en y entrant.

De nombreuses études et recherches ont été faites : mobilier scolaire, tenue du corps, de la main, système d'écriture, placement des élèves d'après leur vue, etc., etc. On a travaillé, et, sur quelques points de détail, on a réalisé certains progrès. Mais il est un point qui a été acquis, une réforme qui ne demanderait qu'un peu de peine et pas d'argent ! une réforme déjà adoptée à Vienne et dans plusieurs villes où l'on a le souci de la santé des enfants : c'est tout simplement le fait de renoncer aux cahiers réglés, et d'enseigner à écrire directement sur papier blanc. Il est reconnu, là où l'on a essayé, que même les tout petits sont parfaitement capables d'écrire immédiatement librement, sur papier non réglé ; ils s'en tirent même souvent fort bien. J'ai pu constater que les enfants arriérés parviennent également à des résultats remarquables. C'est peu de chose, dira-t-on. En êtes-vous sûrs ? Si vous additionnez la fatigue de suivre, des années durant, par les jours sombres, nullement rares en nos longs mois d'hiver, de petites lignes bleuâtres à peine visibles dès que la lumière fait défaut, il me semble au contraire que c'est là une tension des yeux énorme et qui doit contribuer, pour sa bonne part, aux ravages qu'exerce la myopie scolaire, et qu'il faut toute la puissance de dame routine pour que l'on n'ait

pas encore fait, dans nos écoles, l'essai d'un procédé que ceux qui l'ont adopté préconisent comme un soulagement pour les yeux des écoliers.

En outre, si l'école est faite pour préparer à la vie, il est certain que, dans la vie pratique, il s'agit de pouvoir écrire sur du papier non réglé. Mais ceci est le petit côté de la question. C'est en pensant au gaspillage inutile de la vue de nos élèves que je demande : pourquoi ne pas essayer, tout de suite, l'introduction d'un procédé qui n'a pas d'autre but que de ménager ce trésor inestimable que constituent de bons yeux?

Alice Descœudres.

P.-S. — Je serais reconnaissant à tous les collègues qui le peuvent de faire passer cette proposition dans leurs journaux locaux. Il faut que les parents soient au courant des réformes scolaires, les discutent et finalement, les demandent eux-mêmes.

INFORMATIONS

IV^e JOURNÉE D'ÉDUCATION A NEUCHÂTEL, 30 ET 31 MAI 1930.

Ce fut un splendide concours d'éducateurs et de parents, de médecins et d'agents des œuvres sociales.

La magnifique conférence du Dr Decroly, de Bruxelles, fut une inauguration magistrale sur le thème : « Quelques applications de la psychologie à l'éducation ».

1. *La notion de l'évolution de l'enfant*, a beaucoup d'analogie avec celle de la croissance.

2. *La notion des aptitudes*, qui doit permettre de distinguer assez les élèves entre eux pour éviter le temps perdu par un enseignement uniforme. La première distinction faite déjà entre les arriérés et les autres amena à la découverte des jeux éducatifs, qui permet à ceux qui ont besoin de répétitions de les faire sans ennui et en libérant le maître pour s'occuper des autres. Puis l'on en vint à distinguer les bien doués, qu'il est peut-être préférable de ne pas sortir des écoles ordinaires, mais à qui le maître doit proposer des travaux spéciaux, en rapport avec leurs aptitudes.

3. *La notion de l'intérêt*, qui ne dépend pas du travail que l'on fait, mais des dispositions où l'on est et des difficultés que présente un travail à un moment donné. D'abord, l'enfant n'aura d'intérêt que pour les choses immédiates ; mais on l'entraînera à considérer les buts lointains et altruistes. Cependant, avant d'en arriver là, il faut transformer la classe-auditoire en classe-atelier.

4. *La notion de la structure*. Les psychologues allemands conçoivent que certaine manière de penser des adultes et surtout des enfants, qui voient les choses de façon globale, dans le sens de leurs intérêts, et comme d'intuition, est assez répandue pour qu'on renonce à l'émiettement des explications trop analysées. Il faut savoir se servir en classe de cette vision, de cette audition *in globo*, voire même avec certains élèves d'intuitions globales en arithmétique.

5. *La notion d'affectivité*, qui implique aussi celle des tendances sociales.

L'école ne tire pas profit de la tendance groupale des enfants, qui serait un contre-poids si efficace à l'égoïsme moral que favorise l'école traditionnelle.

M. Decroly ne s'est pas montré révolutionnaire, conseillant de renouveler peu à peu, dans la mesure compatible avec l'ambiance : quand l'éducateur de demain sera un scientifique, il modifiera plus avant, ce qui ne l'empêchera pas de rester un artiste pour animer sa classe et susciter de grands enthousiasmes.

Le samedi s'ouvrit la série de travaux relatifs aux *droits de l'enfant*. En son discours inaugural, M. Antoine Borel, chef du Département de l'Instruction publique, a cherché à montrer qu'on est aujourd'hui moins novateur qu'il y a dix ans. Il y a à cela, selon lui, deux raisons : 1. on a appliqué déjà les innovations suggérées par les psychologues ; 2. dans la pratique il s'agit surtout de réactions d'êtres vivants à prévoir et à diriger. Ce qui importe, avant tout, c'est la personnalité de l'éducateur et le fait d'animer l'école d'un esprit nouveau.

Les droits de l'enfant en éducation impliquent les devoirs des éducateurs de la famille, de l'école et des pouvoirs publics. En présentant *le point de vue médical et physiologique*, le Dr A.-C. Matthey, médecin des écoles de Neuchâtel, sut rappeler une série de règles du bon sens, en y mettant une note originale fort goûtée. *La famille doit à l'enfant un corps sain* — l'eugénisme mériterait à elle seule une conférence — une hérédité saine et une bonne constitution physique. Que de contresens dans le vêtement, la nourriture et l'hygiène morale que les parents donnent à l'enfant ; le choix des métiers implique encore trop de contrainte de la part de la famille. *L'école doit à l'enfant* d'abord une période transitoire rappelant la vie familiale ; il ne faut pas « enécolder » trop vite, ni trop complètement ; il faut décharger les après-midi pour le jeu ; obtenir dans chaque classe un lavabo et instituer les douches là où elles n'existent pas. L'attitude des maîtres peut tant, en matière d'hygiène, qu'il importe de les gagner à toutes les innovations qui favoriseront le développement physique des enfants et adolescents. *L'Etat doit à l'enfant* de faire observer les lois de la protection de l'enfance et empêcher l'exploitation de certains enfants, plus fréquente qu'on ne croit. Ce point et d'autres ont amené une discussion intéressante, révélant des cas concrets, parlants.

Le point de vue juridique, soit devoirs des parents, des éducateurs et des pouvoirs publics, ont été étudiés par Mme Wagner-Beck, directrice de l'Ecole sociale de Genève. L'exposé de ces questions, par une femme de cœur et une spécialiste, a mis en relief, d'une part, que la Suisse possède une fort belle législation relative à la protection de l'enfance, mais que l'application de cette législation, variant dans les divers cantons, est loin de satisfaire la conscience, et que les éducateurs ont aussi un devoir en ce qui concerne les cas qui viennent à leur connaissance. Il fut question, d'après le Code civil suisse, des droits de l'enfant, de la déchéance du droit de garde, du retrait de la puissance paternelle, etc., en ce qui concerne l'enfant légitime ; des droits de l'enfant illégitime, de l'autorité tutélaire, des tuteurs professionnels, dont la spécialisation rend d'éminents services que ne peuvent offrir les tuteurs choisis admi-

nistrativement. Quelques dispositions du Code pénal fédéral en projet ont été exposées ainsi que certaines dispositions cantonales ou étrangères qui seraient souhaitées par les personnes compétentes en ce qui concerne les jeunes délinquants, les tribunaux pour mineurs, les maisons de rééducation, etc. L'échange de vues qui suivit porta notamment sur le fait qu'on tarde trop avant de prononcer la déchéance des droits de parents, professeurs de vice, sur le manque de moyens pour contrôler l'éducation dans les familles, sur la recherche en paternité, sur les cas d'atteinte à la personne morale de l'enfant hypocritement cachés !

Pour parler des *droits de l'enfant au point de vue psychologique*, le docteur Decroly a pensé restreindre son sujet à une question capitale : « Comment introduire la vie à l'école ? » Le savant a-t-il confondu la Romandie avec la Béotie ? ou la visite de classes et les conversations trop multiples que nous lui avons demandées lui firent-elles perdre de vue que, depuis 15 ou 20 ans, il inspire à de nombreux émules en notre pays l'ardent désir de mettre en contact l'école et la vie ? Toujours est-il que son auditoire fut étonné de le voir rester dans les généralités, sans pénétrer dans les modalités pratiques de son admirable méthode. Ses lecteurs et imitateurs nombreux savent pourtant combien le contact du maître est un privilège. Il suffit d'une étincelle jetée sur une âme ardente pour faire jaillir l'enthousiasme, même par de simples mots, comme : introduire dans l'école des aspects de vie, des êtres vivants, faire vivre l'enfant en lui faisant exercer des occupations qui ont un but dans la vie, en conformité avec ses intérêts, qu'il s'agisse de se connaître soi-même, de prendre contact avec les choses ambiantes ou les hommes... dans le travail solidaire.

Considérant l'école primaire comme autonome, c'est-à-dire sans relation avec l'enseignement secondaire, le savant fit le procès d'un enseignement secondaire qui n'est pas le nôtre ; M. Decroly serait peut-être étonné d'apprendre que beaucoup de maîtres de nos écoles secondaires et gymnases ont fait leurs desirs de mettre les jeunes en contact avec la vie par les méthodes mêmes de l'Ecole active.

S'il y a beaucoup de maîtres d'école comprenant les problèmes de la psychologie intellectuelle, bien peu d'entre eux sont familiarisés avec les données de la *psychanalyse*. C'est à ce point de vue tout neuf que parla *Mme le Dr Ruefenacht*, médecin spécialiste des maladies nerveuses à Berne. Ses études nous ont valu un travail à la fois documenté et limpide. Nous n'entrerons pas dans l'exposé des divers stades de la vie profonde de l'enfant ; cependant, il faut souligner l'importance décisive de la période de 2 à 4 ans, la subtile intuition de l'enfant de cet âge, qui est apte à saisir tous les traits de caractère de ses parents et qui les juge en quelque sorte inconsciemment. Si l'harmonie parfaite ne règne pas dans la famille, il prend parti et subit, bien jeune, des impressions indélébiles, qui sont parfois les seules raisons de maladies nerveuses de l'adolescence et de l'âge adulte. Certains médecins craignent que les parents et les éducateurs s'initient à la psychanalyse ; rassurons-les : ils ne chercheront point à s'en servir, mais doivent savoir quelles immenses perspectives elle ouvre pour certains cas restés insolubles jusqu'ici.

Cette IV^e Journée d'éducation à Neuchâtel a-t-elle répondu à notre attente ? Les impressions que nous en gardons sont les suivantes :

1. La belle participation des éducateurs de carrière, depuis l'école enfantine jusqu'à l'université, est réjouissante. Devant un pareil auditoire, on pourrait creuser davantage certaines questions psychopédagogiques, ce qu'il faudra obtenir de nos conférenciers ultérieurs. On ne peut que regretter qu'une trop grande modestie empêche les participants de raconter leur activité, leurs essais personnels, leurs innovations.

2. Les parents sont trop rares. S'ils savaient comme ils sont désirés par les organisateurs et les professionnels de l'enseignement, ils viendraient sans doute plus nombreux. Cherchons à les gagner ; aucune réforme n'est possible sans la compréhension des familles, et l'enthousiasme de parents convaincus.

3. Nous remercions les nombreux médecins, neurologues et aliénistes qui ont participé aux discussions et encouragé de leurs efforts les innovations pédagogiques. Ils contribuent par là, en soutenant le corps enseignant, à l'hygiène physique et mentale des enfants et adolescents. Cette collaboration mérite d'être soulignée comme un fait nouveau et une promesse d'avenir.

4. Les participants très nombreux de ces assises semblent disposés à poursuivre l'expérience, convaincus de l'utilité de ces rencontres et échanges de vues ; chacun en bénéficie en son for intérieur et l'éducation se trouve vivifiée par ce zèle nouveau de ses fidèles.

MARGUERITE EVARD.

LES ENFANTS ET LE CINÉMA

Le film éducatif est un problème de caractère international dont s'occupe la Société des Nations depuis plusieurs années.

Il résulte d'une enquête entreprise par l'Institut international de cinématographe éducatif, lequel fonctionne sous les auspices de la Société des Nations, que les enfants témoignent peu de goût pour les films qui leur sont spécialement destinés. L'influence pernicieuse que peut exercer le cinéma sur l'esprit des enfants est chaque jour confirmée par les méfaits que commettent des enfants ou des jeunes gens pour avoir essayé d'imiter les faits et gestes des héros d'un film. Si cette influence peut parfois être néfaste, elle peut également avoir de bons effets. Depuis longtemps, les éducateurs l'ont compris et se sont efforcés, avec plus ou moins de succès, de se servir des films comme méthode d'enseignement.

C'est pour répondre à des préoccupations de ce genre que l'Institut international de cinéma éducatif de Rome a commencé son enquête sur l'effet psychologique du cinéma chez l'enfant. Les résultats de cette enquête seront du plus haut intérêt au point de vue pédagogique.

D'ores et déjà l'Institut a pu se rendre compte que l'enfant considère le cinéma comme un lieu de récréation et de passe-temps et qu'il repousse nettement le spectacle préparé uniquement pour lui. Ses préférences vont aux films d'aventures, de voyage, d'exploration, qui donnent le sentiment de vie, de lutte, de nouveauté et de danger. Il est particulièrement séduit par les productions où l'enfant lui-même joue un rôle important.

Connaître le genre de films qui conviendrait aux goûts de la jeunesse ne constitue en réalité que la moitié du problème. La réalisation constitue l'autre moitié et la réalisation est d'ordre financier.

Aussi l'Institut du cinématographe éducatif propose-t-il que les organisations privées et les personnes intéressées à la question créent des bibliothèques cinématographiques chargées à la fois de l'achat et de la distributions des films éducatifs qui, à son avis, devraient être exonérés en tout ou partie de droits d'entrée.

(*Bulletin de Presse de la S. D. N., mai 1930*).

COURS MISSIONNAIRE DE ST-PREX

L'éloge des Cercles d'étude missionnaire n'est plus à faire, tant cette méthode s'est avérée féconde pour tous ceux qui, jusqu'ici, s'en sont inspirés. Etudier, à la lumière des faits. Connaître, pour être capable de juger. Et se créer une conviction bien assise, pour la faire partager à d'autres et pour agir, telle est l'essence d'un intérêt missionnaire éclairé. Nos sociétés missionnaires de jeunesse ont trouvé là un renouveau de vie ; nos Eglises en bénéficieront tous les jours davantage.

Cette année, le Cours des Cercles d'étude missionnaire aura lieu à St-Prex, du *mardi 16 au vendredi 19 septembre*. On aura l'occasion d'étudier, sous des directions compétentes, des sujets variés et captivants :

I. *La Côte des Mosquitoes, l'Himalaya et le Nyassa*, trois champs de la Mission morave. Directeur : M. le pasteur B. Menzel.

II. *Madagascar*. Directeur : M. J. Dautheville, missionnaire.

III. *Les Juifs et l'Evangile*. Directeur : M. le pasteur G. Naymark.

On recevra programme et renseignements en s'adressant par simple carte postale à Mlle I. Verly, 21, Rue d'Etraz, Lausanne. Cette dernière recevra les inscriptions d'ici au 15 juillet.

LES LIVRES

Revue Historique Vaudoise, organe de la Société vaudoise d'Histoire et d'Archéologie, de la Société du Musée romand et de la Commission vaudoise des Monuments historiques. Sommaire de la deuxième livraison. (mars-avril 1930). François Keiserman, par D. Agassiz. — Jean-Samson-Louis Reymondin (1769-1830), par Béatrice Reymondin. — Les tombeaux d'évêques de la Cathédrale de Lausanne, par † Albert de Montet. — † M. le chanoine Emmanuel Dupraz, par Maxime Reymond. — Une carte du Pays de Vaud, de 1578. — Le centenaire de Eugène Rambert, par Eug. Mottaz.

Feuilles d'hygiène et de médecine populaire, revue paraissant le 15 de chaque mois aux Editions Victor Attinger, 7, Place Piaget, Neuchâtel. Abonnement suisse : 3 fr. 80. — Etranger : 4 fr. 90.

Sommaire de mars. — Le mouchoir et l'hygiène, Dr Eug. Mayor. — La gymnastique respiratoire et la tuberculose à l'école (suite), Dr Weith. — Notes et nouvelles : Une cause de surmenage scolaire. — Les gants et l'hygiène. — Recettes et conseils pratiques : Contre la chute des cheveux après la grippe.

Nettoyage, entretien et conservation des fourrures. Désodorisation des récipients. Taches d'encre sur les étoffes.

Chroniques : Salade helvétique. — Tout y va : Les gros mangeurs. Que de cigarettes ! L'esprit de Lemercier. — A travers la mode : La ligne moderne. Les tissus printaniers. — La page récréative : Concours de mars. — Chronique agricole : Les vers de terre. Comment remplacer le fumier. — Bibliographie. — Gros et petits plats : Petits fours au chocolat. Crème à pudding. Epaulé de mouton farci. Côtes de veau à l'étouffée. Baba. — Graphologie. — Pour rire un peu.

Benedict : Méthode directe progressive : français, 1^{er} livre ; Deutsch, erstes Buch. 2 vol. Editions Pro Schola, Lausanne. (Voir *Bulletin* N° 8.)

Le Traducteur, journal allemand-français pour l'étude comparée des deux langues.

Si vous voulez développer vos connaissances de la langue allemande il vous faut avant tout la pratiquer. Le journal bilingue *Le Traducteur* vous aidera de la manière la plus simple et la moins pénible à réaliser ce but, en vous fournissant un excellent choix de lectures variées accompagnées d'une bonne traduction, méthode qui vous permettra d'enrichir votre vocabulaire par simple comparaison et de vous approprier les tournures caractéristiques de la langue allemande. Des dialogues, rédigés spécialement à cet effet, vous introduiront dans la langue de tous les jours. L'occasion, offerte par cette publication, de correspondre avec les lecteurs de langue allemande vous sera d'un grand secours.

Demandez le numéro spécimen gratuit à l'administration du *Traducteur*, à La Chaux-de-Fonds (Suisse).

Le 58^e annuaire de la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire vient de paraître chez Sauerländer à Aarau. Il contient les deux conférences prononcées à Baden à la séance d'octobre 1929 : « Internat und Staatsschule », par Dr Max Zollinger de Zurich, et « L'orientation professionnelle dans les carrières libérales », par H. Heinis, de Genève. A la suite du rapport du président, M. L. Gautier, de Genève, se trouvent 26 nécrologies parmi lesquelles ils convient de citer celles de Th. Im Hof, de Berne, d'E. Probst, de Bâle, de J. Savary, de Lausanne et d'E. Chaix, de Genève. Dans les communications des 10 sociétés affiliées, plusieurs sont du plus haut intérêt.

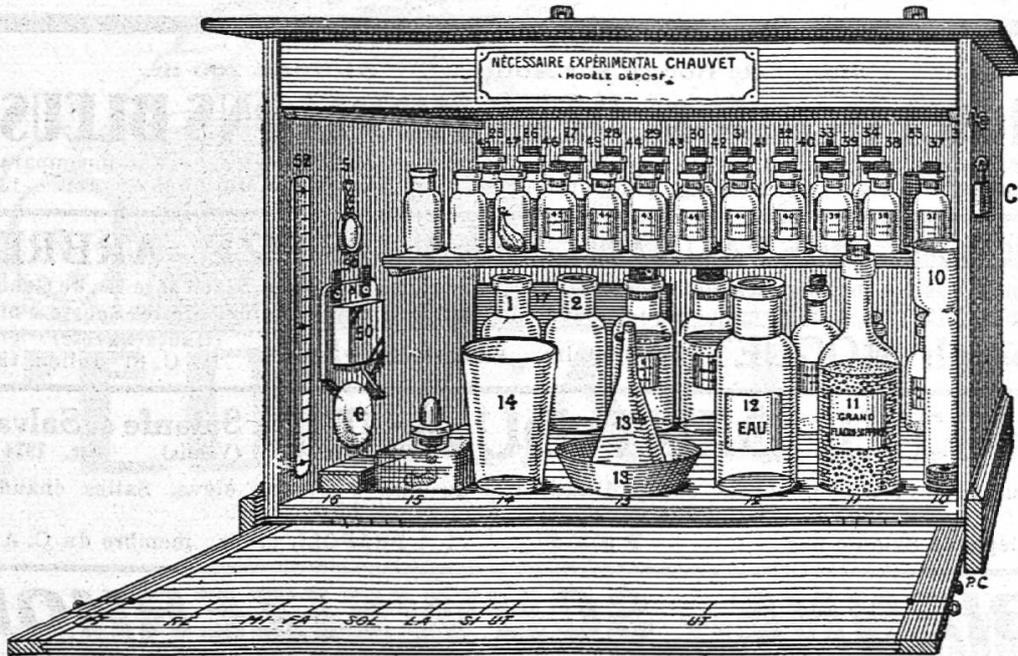
Cette importante Société groupe actuellement 1339 professeurs de Suisse et a déjà 68 années d'activité féconde.

AVIS

Pendant les vacances, « l'Educateur » paraîtra le 26 juillet et le 23 août.

LIBRAIRIE PAYOT

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



Une nouvelle édition du

Nécessaire expérimental Chauvet

145 objets et produits renfermés dans une caisse-armoire solide Fr. 100.—*

L'enseignement expérimental des sciences physiques et naturelles doit être entièrement basé sur l'observation et l'expérimentation, et pour cela aux livres doit s'ajouter le matériel nécessaire aux démonstrations. Le nécessaire expérimental Chauvet est de beaucoup supérieur à ce qui a été fait jusqu'à ce jour. C'est une merveille de savoir, de patience, de recherches et d'adaptation aux besoins des écoles. Il contient, logiquement classés, 145 objets et produits permettant d'effectuer les expériences venant à l'appui des leçons développées dans les sciences physiques et naturelles à l'école primaire.

Ce nécessaire est logé dans une petite armoire dont la porte se rabat horizontalement et constitue alors une tablette sur laquelle les expériences peuvent être faites.

Il ne renferme rien de fragile, rien d'ailleurs qui ne puisse se remplacer facilement.

* Prière de demander nos conditions spéciales pour paiement au comptant ou par versements mensuels.

COURSES d'ÉCOLES et de SOCIÉTÉS

Signal de Bougy sur Rolle.

Altitude 760 m.

Hôtel-Pension: "LES HORIZONS BLEUS"

Ex. Hôtel du Signal. — Prix spéciaux pour écoles, groupes, sociétés. — Vue incomparable sur tout le Léman. — Nouveau propriétaire: A. VIQUERAT. Tél. Rolle 25 14280

HOTEL-RESTAURANT DES TREIZE-ARBRES

Grandes salles pour sociétés. Belle terrasse. Vue splendide sur le Mont-Blanc et le lac de Genève. Altitude 1200 m. A deux minutes au-dessus de la station terminus du funiculaire. Sports d'hiver
Joseph ROGUET, propriétaire, Monnetier-Salève (Haute-Savoie) R. C. St-Julien 12934

HOTEL DENT-DU-MIDI Salanfe s. Salvan. (Valais) Alt. 1914 m.

Pour écoles: soupe, couche sur paille, café au lait, 2 fr. par élève. Salles chauffées
Dortoirs séparés, très propres et bien aérés.

Téléphone Salanfe 91.2

P 9010 S

FRAPOLI, propr., membre du C. A. S.

BIENNE - SCHWEIZERHOF

Le restaurant sans alcool de la Société d'Utilité Publique des dames recommande aux écoles et sociétés ses beaux locaux agréables, pour leurs courses dans la région du lac de Biemme ou dans le Jura. Bas prix spéciaux pour écoles. Renseignements par la gérante. P 21158 U

FLÜELEN (Ligne du St-Gothard) (Lac des Quatre-Cantons)

Hôtel Croix Blanche et Poste

50 lits. — Maison d'ancienne renommée, vis-à-vis du débarcadère et de la gare. — Grandes terrasses couvertes. Tea-Room. Café-Restaurant. Prix modérés. — Geschwister Müller, propr.

Lavande du Tricastin

(Ma récolte — Ma distillation)

Essence pure: 4 fr., 4 fr. 50, 5 fr., 9 fr., 11 fr. et 12 fr. (plus 1 fr. 50 pour envoi d'un ou plusieurs flacons).

Fleurs mondées: 1 sachet: 2 fr. - 3 sachets: 5 fr. 50 - 6 sachets: 10 fr. (plus 1 fr. 50).

Demandez notice illustrée (0 fr. 30) à M. JOURNET, instituteur, Montélimar (Drôme), France. 16273

Hôtel Bellevue
MAUBORGET

Pension depuis fr. 7.—

Cuisine très soignée

Tél. 105 B. Besté-Baierlé



L'ÉDUCATEUR

ORGANE

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

PIERRE BOVET
Florissant, 47, GENÈVE

ALBERT ROCHAT
CULLY

COMITÉ DE RÉDACTION :

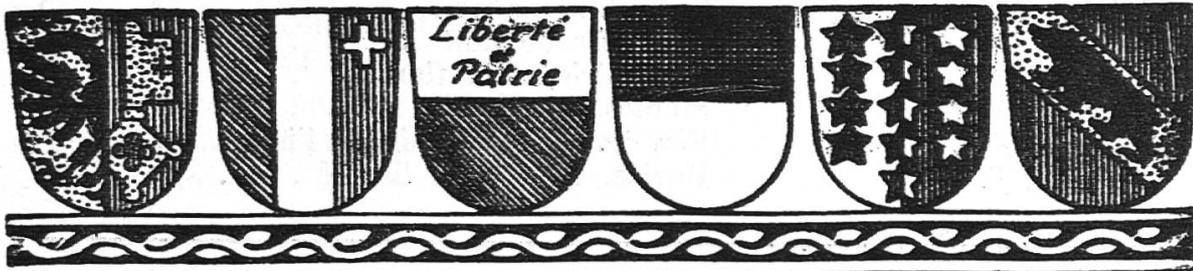
J TISSOT, Lausanne.

H.-L. GÉDET, Neuchâtel.

J MERTENAT, Delémont

R. DOTRENS, 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'Éducateur : LIBRAIRIE PAYOT & Cie. Compte de chèques postaux Il. 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.

LECTURES DE VACANCES

ANET, C.	Mayerling	Fr. 3.75
ARLAND, M.	L'ordre	» 4.50
BARBELLION, W. N. P.	Journal d'un homme déçu . . .	» 6.25
BENOIT, P.	Le soleil de minuit	» 3.75
BESSIRE, P.	Le cerisier en fleurs	» 3.50
BOJER, J.	Le nouveau temple	» 3.—
BORDEAUX, H.	Tuilette	» 3.75
BOURGET, P.	La vengeance de la vie	» 3.75
BUENZOD, E.	Le regard baissé	» 3.—
CAHUET, A.	Irène, femme inconnue	» 3.—
CERF, A.	La guerre aux frontières du Jura	» 4.50
CHARDONNE, J.	Eva ou le journal interrompu .	» 3.75
COLETTE	Sido	» 3.—
CROISSET, F. de	Nous avons fait un beau voyage	» 3.75
CURWOOD, J.	La piste dangereuse	» 3.—
DELARUE-MARDRUS, L.	L'ange et les pervers	» 3.—
DELLY	Gilles de Cebres	» 3.—
DUFOURT, J.	Laurette ou les amours lyon- naises	» 3.—
DUHAMEL, G.	Scènes de la vie future	» 3.—
FOLEY, Ch.	La cousine inconnue	» 3.—
FRONDAIE, P.	Béatrice devant le désir	» 3.—
GREEN, J.	Le voyageur sur la terre	» 3.75
GYP.	Les moins de 20 ans	» 3.—
—	Histoire de Sindbad le Marin	» 3.—
ISTRATI, P.	Le pêcheur d'éponges	» 3.—
LONDON, J.	Belliou et le Courtaud	» 3.—
MAC ORLAN, P.	La tradition de minuit	» 3.—
MACHON, R.	A l'ombre de la Grande Forêt.	» 3.—
MAUCLAIR, C.	La vie de Heine	» 4.—
MAURIAC, F.	Ce qui était perdu	» 3.75
MAUROIS, A.	Byron, 2 vol.	» 7.50
MORAND, P.	Champions du monde.	» 3.75
—	New-York.	» 3.—
NEMIROVSKI, I.	David Golder	» 3.75
OULIÉ, M.	Quand j'étais matelot	» 3.—
PRÉVOST, M.	Voici ton maître	» 3.75
ROGER, N.	Princesse de lune	» 3.—
SILVESTRE, Ch.	La prairie et la flamme	» 3.—
TCHAPYGUINE, A.	Stenka Razine.	» 7.50
THARAUD, J. et J.	Fez ou les bourgeois de l'islam	» 3.—
TRILBY, T.	Marise, fille de la liberté	» 3.—

LIBRAIRIE PAYOT

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