

Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 61 (1925)
Heft: 20

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 05.05.2025

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

L'ÉDUCATEUR

DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

SOMMAIRE : FÉLIX BÉGUIN : *Théorie et pratique* (2^e article). — A TRAVERS LES REVUES : *De la routine*. — ERNEST BRIOD : *Les deux activités*. — ROBERT DOTTRENS : *Vers l'école unique*. — L. MATTHEY : *Néfastes économies*. — C. BAUDAT : *Vocabulaire et orthographe au degré inférieur*. — *En quoi l'instituteur peut-il collaborer à la lutte contre la tuberculose?* — AVIS : *Société évangélique d'éducation*. — *Concerts du Chœur mixte du corps enseignant de Vevey-Montreux*.

THÉORIE ET PRATIQUE ¹

II

Jusqu'ici j'ai eu surtout en vue l'instruction. Les positions réciproques des théoriciens et des praticiens quant aux doctrines générales et à l'éducation morale, se présentent autrement. Ici, ce n'est plus seulement la science et l'empirisme qui s'affrontent, c'est un idéal nouveau qui surgit et vient renverser les traditions ancrées sur un idéal ancien.

Le passé de l'école, sur quoi a été construit son présent, qu'est-ce, sinon une longue série de misères, au bout desquelles des minorités ardentes, convaincues que de l'éducation des masses sortirait un système social amélioré, gagnèrent une âpre bataille ? L'école, jusqu'au siècle dernier, on connaît ses conditions d'existence : locaux étroits où les enfants de tout âge sont entassés et où parfois on les tint debout, parce que des sièges auraient pu les rendre trop présomptueux ; maîtres d'école, que souvent la simple inaptitude à d'autres vocations avait poussés là ; absentéisme dont on souffre encore dans certains pays ; indifférence ou hostilité des classes dirigeantes et des populations.

Il est clair que dans des circonstances aussi fâcheuses, la conjonction de l'éducateur et de l'éduqué ne pouvait rien avoir d'une idylle. Il faut imposer l'instruction dont, ni les familles, ni par conséquent les usagers de l'école ne comprennent les bienfaits. Alors le dogme de la perversité enfantine, continuellement alimenté d'arguments trop probants, s'insère sur la pédagogie et devient héréditaire parmi les maîtres depuis les écoles scolaires du moyen âge. Au reste l'école fait partie d'un tout, le système social, dont elle est le calque ou le reflet. L'éducation libérale en

¹ Voir *Educateur* du 17 octobre 1925.

régime féodal, c'eût été aussi absurde que le suffrage universel chez les anthropophages. Nous ne voulons donc pas être les contempteurs du passé scolaire. Nos prédécesseurs se sont adaptés au milieu, un milieu déplorable, et je m'imagine que M. Ferrière lui-même, enseignant au temps de LL. EE. de Berne, eût ressenti une certaine tendresse pour le fouet.

Dans nos pays, les misères de l'école s'atténuaient rapidement après l'apostolat de Pestalozzi, en même temps que l'idée de justice transformait lentement la société et, non sans un certain décalage, les pratiques scolaires. Tous les espoirs sont maintenant permis, parce que les conditions matérielles de l'école et de son entourage réagissent tôt ou tard sur sa vie morale.

Malheureusement on ne peut pas faire que le passé ne laisse son empreinte sur les esprits. Chaque phase de l'histoire d'une institution s'inscrit en elle dans des traditions, des croyances et des préjugés dont on ne se libère pas d'un coup. En somme nous revenons de loin. Notre pratique, je crains bien que ce ne soit, en définitive, qu'une théorie.

Au cours du XIX^e siècle, la pédagogie se constitue en un corps de doctrines cohérent. Il faut lui rendre cette justice qu'elle se montre réellement choquée des attitudes coercitives héritées du moyen âge et d'ailleurs déjà bien mitigées. Les peines afflictives, elle les a hautement réprouvées, alors qu'elles sévissaient encore partout. Elle s'élevait contre ce qu'on a, depuis lors, appelé le drill, contre le mécanisme, contre tout ce qui est en désaccord avec notre sens affiné du droit au bonheur. Elle eut aussi quelque mérite à vouloir préparer les enfants à la vie, alors que dans notre pauvre coin d'Europe, soumis au rythme des agressions alternantes de deux peuples l'un contre l'autre, les gouvernements poussaient souvent à une préparation à la caserne. Par contre, elle garde les défiances ancestrales. D'autant plus qu'elle fixe comme type vers lequel il faut orienter la jeunesse, dès le premier âge, l'adulte modèle. Plus tôt l'élève se rapprochera de cet état, plus il passera pour éduicable ou éduqué. De là, les comparaisons irritantes entre la débilité morale de l'enfant et les vertus de cet adulte perfectionné qu'on a toujours devant les yeux ; de là les compressions exercées tout le long de l'éducation, le régime de jeunes vieillards, encore récemment en vigueur dans certains internats.

Comment s'amorça l'évolution vers un idéal nouveau ? Ce furent sans doute les pères et mères de famille, avec leur instinct de parents, qui se rendirent compte les premiers qu'un enfant trop

tôt calqué sur l'adulte parfait, représente une anomalie qu'on ne doit pas souhaiter rencontrer parmi les siens, aussi propice que le cas puisse être à la tranquillité de l'entourage. Au contraire, dans la classe aux gros effectifs, l'élève qui ne présente pas les vivacités normales à son âge est toujours le bienvenu, on comprend pourquoi, de sorte que la notion de l'écolier se détache ici de celle de l'enfant.

Rousseau représente avec le plus d'éclat l'opinion des étapes nécessaires, laquelle constitue l'essence même de l'évangile psychologique. Il nous apprend à distinguer l'être en développement de l'être achevé. Chaque âge a, en quelque sorte, sa perfection propre. C'est à celle-ci qu'il faut viser, elle conduira aux perfections suivantes. « Si les enfants, écrit-il, sautaient d'un coup de la mamelle à l'âge de raison, l'éducation qu'on leur donne pourrait leur convenir. Mais selon le progrès naturel il leur en faut une toute contraire ».

Le plaidoyer de Rousseau était propre à émouvoir ; un siècle plus tard, la science allait venir à la rescousse, avec des raisons destinées à convaincre. Eh quoi ? l'organisme le plus disgracié en apparence possède en lui, apparaissant à leur heure, les pouvoirs qui permettront l'épanouissement de la vie ; pour tout animal, pour toute plante, il faut s'efforcer de réaliser le milieu favorable, après quoi le développement s'effectue ; pour le roi de la création seul, on devrait contrecarrer et réprimer. Non, car, d'une part notre croyance à la généralité des lois de la nature qui ne souffre pas de dérogations s'insurge contre cette sorte de mise à l'index de l'enfant, d'autre part les psychologues ont pu déjà noter la ligne de ces tendances, qui conduisent de l'état d'enfant à l'état d'adulte. Les pédagogues du cabinet des antiques peuvent continuer à se lamenter sur les vices de l'enfant, ils n'empêcheront plus que celui-ci ne reprenne sa place parmi les êtres vivants !

Pestalozzi, le premier, s'efforça de traduire ces conceptions en pratiques scolaires ; il voulait « réaliser le développement interne, les facultés en germe dans une personnalité que tous ses instincts poussent à l'activité ». Aujourd'hui les occupations préférées des enfants à chaque âge ne sont plus considérées comme des frivolités à dédaigner ou à réprimer, mais comme des exercices dont il faut se servir, parce que, par eux, l'enfant prend contact avec le monde et se prépare à son métier d'homme. Idées anciennes, restées longtemps à l'état de préceptes inefficaces et qui trouvent aujourd'hui tout leur pouvoir moteur, par le fait qu'elles font corps avec l'ensemble de notre philosophie. Vous voulez former

le citoyen ? Point de vue ancien : enseigner beaucoup d'histoire et d'instruction civique. Point de vue nouveau, celui de Kerschensteiner : faire de la classe une communauté où chacun aura ses fonctions et ses responsabilités, où l'enfant s'exercera à la vie de citoyen, bref un milieu qui donnera en raccourci l'image du milieu social.

Et je constate en quatrième lieu : dans l'éducation morale l'écart entre les théoriciens d'aujourd'hui et quelques-uns des professionnels de l'école, résulte surtout du conflit de deux philosophies.

C'est bien à tort qu'on se représente souvent les doctrines en vogue comme devant opérer une rupture complète avec le passé. L'esprit nouveau dérive de l'esprit ancien. A une époque où la psychologie en était encore réduite à un bavardage assez vain, avec sa comparse, la métaphysique, l'école partait déjà, bien que timidement, vers ses destinées. Et qui sait si, dans la voie où ce sera la gloire éternelle de Pestalozzi d'avoir aiguillé l'éducation, les quelques étapes franchies ne sont pas les plus dures ? Il est bon que les prédicateurs de la psychologie reconnaissent nos efforts, autrement nous finirions par tomber dans le cas de ces élèves qui, à force de s'entendre appeler des ânes... deviennent des ânes.

Mais, en revanche, lorsque en présence d'un idéal de l'éducation, par exemple celui de l'activité spontanée ou de l'autonomie des écoliers, un peu agacés par toutes les nouveautés qu'on nous propose, nous disons aux théoriciens : « Faites, et présentez-nous des réalisations », eh bien, nous leur proposons une tâche qui est la nôtre, et uniquement la nôtre. Car un idéal, on ne le trouve pas tout fait, on le conquiert, et quant à la science, elle a fixé ses propres limites lorsqu'elle a reconnu dans la vie mentale ainsi que je l'indiquais tout à l'heure, l'accord des grandes lignes, la riche variété des détails. Cela signifie que l'éducateur rencontre, à côté des faits nécessaires, des contingences, et encore qu'au moyen d'investigations toujours plus poussées ce résidu doit décroître, il n'en reste pas moins certain que le tête à tête avec l'élève jamais ne tombera sous l'unique gérance de l'esprit de géométrie. Le plus grand psychologue du monde, si vous le chargiez d'une classe, ne se tirerait pas d'affaire sans l'esprit de finesse. Adressons-nous à lui pour des directives générales, trouvons en nous-mêmes notre manière personnelle de les mettre en œuvre. C'est ce qu'on oublie trop. Quand a été annoncé l'ouvrage de M. Ferrière, on s'est jeté

là-dessus, on s'est dit : Voilà qui va nous montrer à conduire l'école active. On a été déçu.

Heureusement ! Je regarde comme une vraie bénédiction le fait que les théoriciens d'aujourd'hui se considèrent comme des donneurs d'idées et conviennent de nous laisser la liberté des moyens. Il est bon que chacun se mêle de ce qui le regarde. Le jour où, pour chaque branche, auront été dressés des types de leçons actives à imiter, on aura sonné le glas de la méthode. Vraiment, ce ne serait pas la peine d'expulser le mécanisme par une porte pour le faire rentrer tout doucement par une autre. Les anciens pédagogues ne tombèrent que trop communément dans cette faute et furent bien les artisans de l'esprit de système que par ailleurs ils vouaient aux malédictions : Frœbel avec la succession rigoureuse de ses « dons », Herbart avec la tyrannie des « étapes formelles ».

Celui qui tient aux théories exactement superposables à la pratique, qu'il s'adresse à la cosmographie, mais pas à l'éducation. Dans l'océan de la vie mentale et morale où toutes les influences se recoupent et se combinent, les théories repèrent les courants dominants. C'est en vain qu'on voudrait en extraire des solutions adéquates à tous les cas. Pourtant ce sont bien elles qui, de haut, régissent toute notre activité, car, suivant que nous obéissons à l'une ou à l'autre, nous changeons de lunettes, et les problèmes particuliers que nous pose à chaque instant le contact avec la jeunesse, se montrent abordables par d'autres voies d'accès.

De sorte que le simple coup de barre que nous donnerions, et que nous donnerons, parce que la vérité est en marche et que chez nous l'Institut Rousseau n'a pas vainement semé, ce simple coup de barre à nos doctrines, remplira l'école — notre pratique — de ses conséquences immédiates ou lointaines.

J'allais oublier que nous avons des partenaires. Professionnels, nous sommes liés aux familles, aux commissions scolaires, en des équipes où chacun détient sa part d'influence. Je crois que cela est bon. Mais cela implique qu'on n'est pas au bout du compte en ayant gagné le seul personnel enseignant à une nouvelle orientation de l'éducation. Il y faut encore rallier le public, pour que les enfants ne se sentent pas ballottés à la rencontre de deux courants opposés. Il serait bon que nos journaux y aident toujours plus, en réservant une place aux actualités pédagogiques, de même que nos revues d'enseignement devraient pénétrer dans les familles. Sous sa forme actuelle, notre excellent *Educateur*, dont la partie

pédagogique a été très heureusement déchargée des rubriques corporatives; me paraît mériter une diffusion au delà des sphères professionnelles.

Résumons tout ceci par une cinquième constatation ou conclusion, ou thèse, comme il vous plaira, empruntée à Rousseau, l'empereur des théoriciens : « Je montre le but qu'il faut qu'on se propose : je ne dis pas qu'on y puisse arriver ; mais je dis que celui qui en approchera davantage aura le mieux réussi ».

(A suivre.)

FÉLIX BÉGUIN.

A TRAVERS LES REVUES

De la routine.— « Il en est dont le siège est fait de trop bonne heure vraiment : 30 ans, moins même, dit la *Revue pédagogique*. Comme certaines gens ont « fait » leur première communion pour en finir avec la religion, — se sont mariés pour en finir avec l'amour, — eux ont passé le C. A. P. pour en finir avec les études pédagogiques. On croit être en possession de son métier à fond, parce qu'on tient l'infaillible recette, toutes les ficelles, tous les trucs et tours de main pour faire arriver un élève « au poteau », c'est-à-dire au C. E. P. « Une dictée par jour et quatre problèmes jusqu'à Pâques ; deux dictées et huit problèmes de là à l'examen ; avec ça jamais de raté », disait un vieux maître que j'ai connu jadis.

« Rappelons nos souvenirs : à la sortie de l'Ecole normale, on a quitté un condisciple à qui on se sentait nettement supérieur ; on le retrouve vingt ans après : c'est lui maintenant le plus instruit, le plus intelligent, le plus distingué. »

Le *Bulletin des Etudes* des Frères du Canada, reproduit par le *Bulletin pédagogique* de Fribourg, traite le même sujet. Cette maladie, dit-il, a une marche insidieuse et lente ; ... peu à peu, le mal s'augmente et la classe tourne au mécanisme. On ne s'enrichit plus, on est prisonnier de son passé, on se contente de ses vieux cahiers de préparation de classe, de ses manuels de jeunesse, comme si le monde n'avait pas marché ; chaque année scolaire est une réplique de plus en plus pâle de celle qui l'a précédée ; c'est la banalité croissante, c'est l'encroûtement.

L'école est un milieu favorable à la routine par la répétition inévitable des mêmes paroles, des mêmes gestes, des mêmes actes, qui fera bientôt du travail quotidien, si l'on n'y prend pas garde, une succession de rites invariables.

La routine apporte le sombre ennui où il faudrait la lumière et la joie. Le maître routinier accomplit sa tâche vaille que vaille, sans entrain et sans plaisir. La classe où règne la routine ne connaît que les occupations fastidieuses, les passe-temps insipides ; les jours s'y suivent et s'y ressemblent ; maîtres et élèves y sont au supplice également.

Pour conserver notre souplesse d'esprit, nous n'avons qu'un moyen, c'est d'être toujours en quête du mieux en toutes choses. Il faut vouloir se renouveler, varier ses points de vue, mettre toute son ardeur à étendre, surtout à approfondir ses connaissances, se tenir au courant des controverses éducatives, des conquêtes de la psychologie et de la pédagogie.

L'idéal, c'est donc de rester jeune, c'est-à-dire de conserver un esprit ouvert, intelligent, prêt à tout, de pratiquer à l'égard des opinions d'autrui, non pas simplement la tolérance, mais la sympathie.

LES DEUX ACTIVITÉS

L'*Educateur* du 17 octobre a publié un extrait de la brochure de M. Ernest Briod sur *l'Ecole active et l'enseignement secondaire*, où notre ami affirmait énergiquement les droits de l'enseignement collectif. Voici maintenant son opinion sur un point que négligent les apôtres de l'école active intégrale, et qui est pourtant capital.

Les activités scolaires sont de deux ordres :

1° Elles tendent à donner des notions, à meubler l'esprit des connaissances qui rendent possible une vie intéressante et utile, à l'orner des attributs qui, en tout temps et en tous lieux, sont la marque des hommes instruits ou cultivés.

2° Elles cherchent à exercer les aptitudes, à donner aux élèves les techniques qui leur permettront de mettre leur savoir en valeur.

Des premières relèvent les leçons de choses, l'étude de la nature, celle des nombres, les théories mathématiques, la géométrie, l'histoire, la géographie, l'étude des textes, le vocabulaire maternel ou étranger, la grammaire, la littérature, la théorie musicale, l'histoire de l'art.

Les secondes englobent la lecture courante et expressive, l'écriture, le dessin, le calcul oral et écrit à tous les degrés, en arithmétique, en géométrie, en algèbre, l'élocution, la rédaction et la composition, les exercices grammaticaux, les exercices orthographiques, les thèmes et les versions, le chant, la musique, la gymnastique.

On le voit, la plupart des branches d'étude comportent les deux ordres d'activité. Or les apôtres de l'école active intégrale (je mets à part M. Ad. Ferrière et sa *Pratique de l'Ecole active*) blâment, condamnent, discutent, écrivent, édifient, comme si les activités du premier ordre étaient quasi les seules que nous connaissions, comme si l'acquisition des connaissances était la seule tâche qui s'impose à l'élève de nos écoles, et comme si le reste — soit l'acquisition des techniques — lui était donné par surcroît...

On nous dit : l'élève observera, expérimentera, lira, se documentera, dessinera, construira son savoir ; puis il rédigera ses observations ; il exprimera ses jugements, ses sentiments, ses idées ; et c'est ainsi qu'il deviendra une individualité et se préparera à la vie par la vie. C'est très bien ; mais quand et comment apprendra-t-il à bien lire, à écrire convenablement, à orthographier, à user de bon langage, à rédiger correctement, à calculer sans erreurs, à traduire exactement ? Cela ne lui sera point donné par grâce ; il y faudra un long et pénible apprentissage, et jusqu'à preuve du contraire, nous devons considérer que, si cet apprentissage est négligé, il en résulte de graves lacunes de culture.

Si l'on se déclare satisfait quand même, c'est alors qu'on s'accommode de résultats qui ne sauraient nous convenir.

Or notre rôle de maîtres d'école consiste pour une bonne part à organiser cette seconde partie des activités scolaires de manière qu'elle porte le maximum de fruits avec le minimum de temps perdu et d'efforts inutiles. Certes, nous voulons l'effort joyeux que provoque l'intérêt ; mais nous craignons la dispersion des efforts qui engendre la confusion des notions. C'est pourquoi, fondés à notre tour sur notre expérience, nous restons sceptiques devant les tableaux idylliques qu'on nous fait d'écoles qui ont abandonné tout enseignement collectif et laissent en quelque sorte les enfants s'élever tout seuls sous prétexte de spontanéité et de liberté. Nous admettons les correctifs de l'école active dans la mesure où ils sont compatibles avec une saine organisation du travail.

Car nous continuons à croire à la nécessité d'un travail *organisé* ; nous n'entendons pas par là un travail soumis à de tyranniques règles de forme et de détail (le maître a aussi sa spontanéité qui mérite le respect), mais se conformant pourtant, dans ses grandes lignes, au mécanisme naturel de l'esprit. Il y a un *ordre naturel des notions* qui s'impose en vue de l'acquisition des aptitudes ; cet ordre peut même différer sensiblement de leur ordre purement scientifique : un ouvrage de science pure n'est pas un livre d'étude pour débutants. Il existe en pédagogie *un art de sérier les difficultés* dont la pratique intelligente dispense de mille artifices que l'on s'ingénie à découvrir pour sauver l'intérêt en péril.

L'enfant aime d'instinct l'ordre et la clarté qui lui assurent le succès de ses efforts. D'une activité ordonnée sans raideur, permettant d'ailleurs pas mal d'imprévu, résulte un intérêt qui naît et grandit *par* le travail et *pour* le travail. On peut échouer dans l'étude de l'orthographe par le moyen de jeux, et y réussir par des exercices imposés, mais bien gradués, que l'élève exécute avec plaisir parce qu'il les sent en accord avec l'ordre logique des difficultés et le fonctionnement naturel de sa mémoire et de son raisonnement. On peut donner des leçons d'arithmétique vivantes, mais dont le bon effet est perdu par défaut d'ordre dans les matières traitées. On peut recueillir beaucoup d'observations scientifiques, mais n'en retirer qu'un profit insuffisant par défaut de coordination entre elles et incapacité de s'élever aux lois générales. On peut faire exercer une langue étrangère par une méthode active, et plonger les esprits dans le plus grand désordre en créant un état de confusion mortel pour l'intérêt, tout cela parce qu'on néglige d'assurer le travail futur par le travail présent, qu'on laisse s'effacer des notions à peine éveillées, ou parce qu'on a manqué de soin dans l'acquisition des connaissances de base.

Je pose donc en principe que, si une grande liberté doit être laissée aux élèves et aux maîtres dans les formes d'acquisition des connaissances, *l'exercice des aptitudes, par contre, est subordonné à un ordre logique qui n'est pas à bien plaire, mais qui est déterminé par la nature des difficultés à surmonter, la dépendance des notions et des aptitudes entre elles, et les lois de la mémorisation.*

ERNEST BRIOD.

VERS L'ÉCOLE UNIQUE

Le 14 mars 1925, le Grand Conseil de la République du canton de Genève a pris en considération un projet de loi présenté par M. le député R. Grasset, modifiant les articles 40 et 205 de la loi sur l'Instruction publique.

Les nouveaux articles ont la teneur suivante :

Art. 40. Il peut être créé des classes spéciales :

a) pour les élèves de 6^e degré qui se distinguent par leurs aptitudes, leur travail et leur zèle ;

b) pour les élèves retardés ou anormaux et pour ceux dont l'indiscipline entraverait la marche de l'enseignement...

Art. 205. ... sont admis en sixième classe du collège les élèves sortant de sixième classe spéciale primaire.

En adoptant ce projet, déposé depuis de longs mois, le Grand Conseil a voulu réaliser un meilleur raccordement de l'enseignement primaire avec l'enseignement secondaire.

En effet, pour entrer dans la division inférieure du collège (7^e classe), les élèves doivent quitter l'école primaire à la fin de la 5^e année, interrompant ainsi, sans l'avoir achevé, un cycle d'études bien défini. De tout temps des protestations se sont élevées contre ce système. Les élèves, trop jeunes, ont beaucoup de peine à s'adapter aux méthodes de l'enseignement secondaire ; d'autre part, l'élévation des taxes scolaires rend onéreuse pour les parents l'entrée des enfants en 7^e du collège.

Dès maintenant, en sortant de la sixième classe forte (6^e B) les élèves pourront rejoindre les établissements secondaires et spécialement le collège (classe de 6^e) sans avoir à subir d'examens complémentaires (latin et allemand), s'ils sont régulièrement promus. Le programme de la 6^e B, en continuant celui de l'école primaire, tient compte des exigences de l'enseignement secondaire, assurant ainsi le raccordement des deux degrés.

Six classes de 6^e B (trois de garçons, trois de filles) se sont ouvertes à la rentrée de septembre ; leurs élèves ont été choisis à la suite d'épreuves spéciales. La composition homogène de ces classes permettra un travail intensif et nous ne doutons pas des succès futurs de ces privilégiés de l'intelligence.

Quant aux sixièmes normales, un gros effort va être tenté pour donner à leur programme un caractère pratique. Sans doute, les élèves non admis en 6^e B gardent la possibilité de poursuivre leurs études secondaires ; c'est affaire à eux de satisfaire aux conditions d'admission des établissements d'instruction qu'ils désirent fréquenter ; à leur intention, l'enseignement de l'allemand est maintenu au programme. En fait, nombre d'élèves des 6^{es} A entreront en apprentissage dès leur libération de l'école. Les renseigner sur les différents métiers est donc une tâche importante. Des causeries de leurs maîtres et de spécialistes qualifiés, des entretiens, des visites d'usines, d'ateliers les prépareront à réfléchir sur leur future activité. Un stage est prévu dans les différentes sections de l'Ecole des Arts et métiers (10 à 20 demi-journées) pour que nos garçons puissent entrer en contact avec la matière et l'outil. Cet effort d'orientation professionnelle constitue, nous semble-t-il, un essai heureux

de préapprentissage à l'école primaire, et nous souhaitons vivement voir résolues les nombreuses difficultés d'ordre pratique que sa réalisation soulève.

Ainsi notre 6^e classe primaire, à Genève est complètement réorganisée : la section A groupe les « manuels », la section B les « intellectuels ». Nous tendons vers l'école unique : si, à l'épreuve, cette organisation réalise les espoirs de ses promoteurs, la 7^e classe du collège pourra être supprimée comme l'a été la 7^e classe de l'Ecole secondaire des jeunes filles.

Constatons en terminant que le nouveau système réalise un progrès certain de notre organisation scolaire : classes homogènes, programmes bien adaptés aux buts différents poursuivis, préoccupation constante de placer les élèves dans les meilleures conditions de travail !

En faut-il davantage pour permettre aux maîtres et maîtresses de donner à leurs élèves le bagage nécessaire pour réussir dans la vie ?

R. DOTTRENS.

NÉFASTES ÉCONOMIES

Ces économies néfastes, ce sont celles que l'on fait un peu partout en organisant ou en maintenant des classes trop chargées. La requête suivante ¹ a été adressée en mai dernier aux autorités scolaires de Saint-Imier par notre collègue, Mlle L. Matthey. Félicitons-la de sa courageuse initiative, qui a été couronnée de succès. Inutile d'ajouter, n'est-ce pas, que si Mlle Matthey vise avant tout les classes du degré inférieur de l'école primaire, le mal qu'elle dénonce est préjudiciable aux grands élèves aussi bien qu'aux petits. Remarquons en terminant que la loi vaudoise sanctionne encore des classes de 50 élèves...

ALB. C.

« Nous nous faisons un devoir d'attirer l'attention des autorités scolaires sur le fait que nos deux classes de première année comptent chacune 50 élèves. Il est impossible à l'institutrice la mieux douée, la plus habile et la plus enthousiaste de remplir son programme avec une classe aussi chargée.

Le but de l'école n'est plus aujourd'hui de bourrer le cerveau des enfants d'un certain nombre de connaissances qu'ils réciteront comme des perroquets à la fin de l'année. Ce qu'on nous demande, c'est de former le jugement de l'enfant, de lui apprendre à raisonner, à s'exprimer librement, de lui donner de bonnes habitudes de tenue, d'ordre, de travail, de veiller au développement de son caractère et de son cœur, et enfin de lui faire acquérir une connaissance intelligente des matières du programme.

Pour atteindre ce but, il faut que nous puissions arriver à connaître chaque enfant individuellement, à lui parler fréquemment, à gagner sa confiance, à lui aider à s'exprimer, à obtenir de lui qu'il donne son maximum d'efforts.

Il faut, surtout, *que nous ayons le temps d'avoir de la patience*. Pour que le travail soit fructueux, il faut qu'il règne dans la classe l'atmosphère bienfaisante et pleine d'émulation d'une ruche où chacun travaille de tout son cœur, où chacun se sent la liberté de demander l'explication désirée sans risquer une rebuffade... et non pas l'atmosphère lourde d'ennui d'une salle d'attente

¹ Nous en reproduisons tous les passages essentiels, d'après le *Berner Schulblatt*, notre excellent confrère.

dans une gare encombrée où le train a du retard ! Voyez : la maîtresse a la fièvre, ses nerfs sont tendus, elle n'arrive jamais au bout de son tour de lecture, de calcul ou de récitation. L'heure avance, on est en retard bien qu'on n'ait pas perdu une minute. Les enfants qui ont déjà été questionnés attendent avec lassitude que tous aient répondu, s'impatientent et commencent à faire des sottises. Alors il faut sévir, gronder, punir. La joyeuse atmosphère du travail bienfaisant est perdue. Les malheureux enfants des classes trop nombreuses ne sauront pas que maîtres et élèves peuvent travailler gaîment et avec bonheur !

« Tais-toi ! tais-toi ! attends ! taisez-vous ! » C'est le mot d'ordre ! Plus d'individualité, plus d'originalité, plus de spontanéité ! Partant, plus d'intérêt, plus de joie, plus de saine émulation !

Que faire ? On n'a pas le temps de parler au cœur des enfants, de les écouter, on est toujours en retard... Il n'y a qu'une issue pour la pauvre institutrice débordée : considérer sa classe comme une vaste machine dont les engrenages sont les petits personnages plus ou moins anonymes qui seront tous passés et nivelés sur le même moule. Mais nous avons une responsabilité en face des enfants qui nous sont confiés. Une institutrice qui comprend ce qu'elle devrait pouvoir donner à ses élèves et qui sait aussi l'influence morale et éducatrice que les parents sont en droit d'attendre d'elle, *ne peut que souffrir profondément de la paralysie professionnelle* à laquelle la condamne une classe trop nombreuse. Les progrès, les réformes pédagogiques, les méthodes nouvelles et intéressantes introduites au moment où nous avons des effectifs de 25 à 30 élèves par classe, sont impossibles à appliquer dans des classes de 50 élèves. Les enfants de ces classes sont *sacrifiés*, ils ne reçoivent pas l'éducation à laquelle ils ont droit.

C'est un cri d'alarme que je fais entendre. Avons-nous le droit de sacrifier ces enfants sur l'autel de je ne sais quelle économie communale ? Qu'est-ce qu'un peu d'argent en regard du problème passionnant qui s'impose à nous ?

C'est pourquoi au nom du corps enseignant conscient de sa responsabilité, au nom des enfants que nous aimons, et dans l'intérêt de l'avenir de notre jeunesse, nous vous demandons le dédoublement de la première année, soit la création à bref délai d'un nouveau poste d'institutrice. Les classes auront ainsi des effectifs de 33 et 34 élèves, ce qui est plus que suffisant. »

L. MATTHEY.

VOCABULAIRE ET ORTHOGRAPHE AU DEGRÉ INFÉRIEUR¹

Il est des dépenses nécessaires qu'on ne peut retarder indéfiniment. L'édition d'un manuel de vocabulaire et d'orthographe pour le degré inférieur nous paraît être de celles-là.

Peut-être cette question est-elle laissée dans l'ombre par le fait que nos collègues messieurs la voient de moins près que nous, institutrices du degré inférieur, et se rendent moins compte de son importance.

Pourtant, ils ont tout intérêt à ce que le travail qui doit préparer et pré-

¹ Cet article, écrit bien avant les récentes conférences de cercle, vise surtout le canton de Vaud. Nous le croyons néanmoins de nature à intéresser nos collègues romands. *L'Éducateur* publiera volontiers ce qu'on voudra bien lui envoyer à ce sujet. (Réd.).

céder le leur soit fait avec le plus grand soin. Ils ne peuvent donc se désintéresser de cette question qui mérite une discussion sérieuse et une prompt solution.

Quant à nous, qui sommes chargées de l'enseignement dans les deux premières années d'école, nous avons le devoir de rappeler, une fois de plus, les raisons qui, à notre avis, rendent ce manuel nécessaire et même indispensable.

On a cru voir un danger à ce que les enfants apprennent l'orthographe en même temps que la lecture et l'écriture, et l'on a recommandé de retarder l'étude de cette branche jusqu'à la deuxième ou même à la troisième année d'école.

Pourtant, il est aussi naturel et aussi facile à un écolier de sept ans d'étudier en même temps ces trois branches qu'à un bébé d'une année d'apprendre à marcher, à parler et à manger seul. La simultanéité de ces fonctions, loin d'être un obstacle, est un avantage. L'exercice de chacune d'elles fortifie les deux autres.

D'ailleurs, qu'on le veuille ou non, les enfants écrivent les mots usuels dès qu'ils savent les lire. Mais il ne suffit pas qu'ils les lisent ou les copient pour savoir les écrire correctement. Si on ne les leur fait pas apprendre avec soin et avec méthode, ils fixent dans leur mémoire une orthographe incorrecte ou incertaine qui les empêche, par la suite, d'écrire sans fautes et machinalement des mots pourtant usuels et très simples.

Il arrive alors à des écoliers normalement doués de ne pas savoir écrire : *le, la, midi, lune*, après une année d'école, sans hésiter, raturer ou confondre les lettres.

Il est bien entendu que faire de l'orthographe ne signifie pas épeler et étudier des mots dès le début. En apprenant à lire, nos petits doivent et peuvent écrire la lettre représentant chaque nouveau son, à mesure qu'ils le lisent. Ils apprennent aussi à composer les syllabes et les mots très simples qui renferment ce son nouveau. La lecture elle-même en est grandement facilitée.

Notre expérience est d'ailleurs d'accord avec le programme imposé qui nous prescrit d'enseigner le vocabulaire à nos petits écoliers.

Mais, tandis que les degrés intermédiaire et supérieur possèdent des manuels modernes, une entière liberté est laissée aux institutrices du degré inférieur. Pour elles, paraît-il, le manuel deviendrait un oreiller de paresse et empêcherait tout travail personnel.

Ainsi, pour les autres degrés, cette branche du français est réglée avec le plus grand soin, chaque étape est fixée et préparée d'avance, des manuels élaborés d'après un plan méthodique et suivi servent de guides aux maîtres et aux élèves. Dans le degré inférieur, chaque régente fait ce qu'elle veut... ou ce qu'elle peut. On confie à d'excellents architectes la construction des étages supérieurs de la maison, tandis que le rez-de-chaussée, soutien de l'édifice, est abandonné à l'initiative personnelle et à l'arbitraire.

Pour l'arithmétique, qui est pourtant une science très précise, l'étude des 20 premiers nombres fait l'objet de leçons détaillées et méthodiques dans le guide que nous possédons. Ces leçons nous sont très utiles, sans empêcher le travail personnel, ni la variété dans cet enseignement.

Il en est de même pour le dessin, le chant, la gymnastique, l'histoire biblique, la lecture.

Pour l'orthographe seule, nous n'avons pour tout guide que les quelques lignes du plan d'études... et les dictées d'examen. Or, la dictée d'examen de première année a été supprimée, tandis que celle de 2^e année renferme parfois des difficultés qui dépassent le programme fixé par le plan d'études.

Ainsi, d'une part, nous sommes encouragées à retarder d'une année l'étude régulière de l'orthographe. Puis on semble nous demander de doubler la tâche en deuxième année pour rattraper le temps perdu.

Il en résulte un désarroi complet, au détriment de toute la scolarité. Il faut essayer, tâtonner sans que les expériences individuelles puissent être utiles à la collectivité. Chaque année, ces expériences doivent se renouveler lors des changements de classe ou de titulaire. C'est un gaspillage de travail et de fatigue pour les élèves et pour les régentes, gaspillage qui est nuisible à tous, en compromettant le travail des années suivantes.

Aussi entendons-nous fréquemment ce reproche : « Ce sont les bases qui manquent. »

Cependant, nous pouvons affirmer que nos collègues travaillent avec conscience et font plutôt trop que trop peu. Mais, avec de jeunes écoliers, il y a encore plus de danger à travailler trop que pas assez, à aller trop vite que trop lentement. « Peu mais bien », devrait être la règle à ce moment plus qu'à aucun autre.

Ce qui est mal assimilé est indigeste et devient nuisible au lieu d'être utile. Nos petits élèves de 7 et 8 ans ont besoin que l'on choisisse avec le plus grand soin les notions qu'ils doivent acquérir. Il faut leur faire découvrir, expérimenter ces notions nouvelles : il faut avancer pas à pas, appuyer chaque progrès sur ceux qui précèdent.

Il vaut donc bien mieux qu'en passant au degré intermédiaire, nos écoliers soient parfaitement sûrs de l'orthographe d'un minimum de mots que d'en savoir à moitié une quantité plus grande.

De même, s'ils ont appris, par des exercices nombreux et variés, à ne plus oublier la marque du pluriel des noms, des qualificatifs et de la 3^e personne des verbes réguliers, — soit le programme fixé par le plan d'études, — nos collègues du degré intermédiaire auront ensuite bien plus de facilité à aller de l'avant.

Il semblerait donc que nous n'ayons qu'à nous conformer aux directions du plan d'études et à rester dans les limites qu'il nous prescrit. En théorie, c'est facile. Dans la pratique, c'est plus complexe, et l'absence de manuel crée une bigarrure voisine de l'anarchie.

Citons quelques exemples :

Le livre de lecture est très souvent pris comme livre de dictées. Les phrases en sont dictées sans y rien changer. Le vocabulaire est tiré de ces mêmes phrases. Mais un livre de lecture ne peut pas servir de manuel d'orthographe, surtout avec de jeunes enfants. Ils comprennent à moitié et se découragent. Malgré leur bonne volonté, ils n'ont qu'un demi-savoir.

Il faut trier avec soin les difficultés, en retardant l'étude de plusieurs

d'entre elles, en étudiant les mots les plus simples au début. Il y a toute une étude à faire pour bien échelonner le travail, revenir sur les mots difficiles, mais usuels, sans lasser les enfants par de fastidieuses répétitions.

L'absence de manuel officiel a fait adopter les manuels genevois, neuchâtelais, français ; on utilise encore ici et là le vocabulaire Pasche ou le petit Pautex, bien que l'un et l'autre ne correspondent plus aux méthodes actuelles.

Si l'on met encore en ligne de compte les fréquents changements de classe et les absences pour maladie, on s'explique que les bases que nous parvenons à poser manquent de stabilité et d'unité.

Ainsi, l'une des branches les plus importantes est abandonnée au hasard et à l'inexpérience, au moment où il y faudrait le plus de soin et de méthode. Nous sommes persuadées que c'est l'une des principales causes qui empêchent les cours de langue intermédiaire et supérieur de rendre autant de services qu'ils le pourraient.

Nos collègues doivent trop souvent perdre un temps précieux à réparer les déficits du début. Et ces déficits, nous le répétons, sont causés par un manque de méthode et d'unité et non par un manque de travail.

Telles sont les raisons qui nous font demander avec insistance qu'on veuille bien élaborer un cours de langue élémentaire pour le degré inférieur dans l'intérêt de nos enfants eux-mêmes.

Ce manuel doublera la valeur de ses aînés. Il sera certainement précieux aussi pour les parents dont l'aide est très utile pendant ces deux premières années. Il évitera de fâcheux retards en cas de maladie.

Je suis certaine que nos petits écoliers auront autant de plaisir à étudier les leçons bien graduées et bien à leur portée de leur livre de vocabulaire et d'orthographe qu'à lire leurs livres de lecture de première et de seconde années.

C. BAUDAT.

EN QUOI L'INSTITUTEUR PEUT-IL COLLABORER A LA LUTTE CONTRE LA TUBERCULOSE ?

Et d'abord est-il bien utile que l'instituteur se pose cette question ? N'existe-t-il pas chez nous suffisamment d'institutions plus directement appelées que l'école à soutenir cette lutte ? Un peu de statistique, d'abord, voulez-vous ? Chaque année la tuberculose entraîne, en Suisse, 7800 morts. Plus de 80 000 personnes sont atteintes par la maladie, et une bonne partie de ces malades constituent une menace de propagation. La campagne est-elle mieux portante que la ville ? A peine. Il y a une trentaine d'années, dans nos villes, 33,8 personnes sur 10 000 mouraient de tuberculose et à la campagne 26,3 seulement. Aujourd'hui les chiffres correspondants sont 20,6 et 19,6. Sur 100 personnes donc, qui autrefois auraient été victimes du fléau, la ville en sauve actuellement 39, la campagne 25 seulement.

S'agit-il là d'adultes seulement, et la jeunesse reste-t-elle indemne ? Non pas. Des observations faites dans un village zuricois ont montré que 33 % des enfants étaient atteints par l'infection ; dans la ville de Zurich ce nombre s'élevait à 36 %. Sans doute il est fort rare qu'une mère transmette la tuber-

culose à son enfant à la naissance de celui-ci, mais on estime aujourd'hui que la plupart des cas d'affections aiguës chez les adultes sont dus non à une infection récente, mais à une infection contractée dans l'enfance.

On objectera que les colonies de vacances ont pour but de fortifier la santé des enfants débiles. Mais, telles qu'elles sont organisées chez nous, elles sont insuffisantes dans bien des cas. Elles rendent d'excellents services aux enfants légèrement débilités, mais pour les plus faibles, pour des enfants disposés à la tuberculose, pour ceux qui sont atteints d'une infection récente, un séjour de un à deux mois dans les colonies de vacances serait indispensable. Ecourté, ce séjour reste sans effet, souvent même par l'amélioration passagère qu'il apporte, il ne fait que donner aux parents de l'enfant une assurance trompeuse. C'est pourquoi on a résolu à Berne d'employer les crédits disponibles pour la lutte contre la tuberculose à subventionner non point les colonies de vacances ordinaires, mais seulement les établissements placés sous contrôle médical constant : celui d'Adetswil, par exemple, où sont envoyés les enfants de l'Oberland zuricois.

Quel est alors le rôle de l'école ?

Les opinions varient sur ce point. La Société médicale de la ville de Bâle, où existent déjà un service médical scolaire très complet et des colonies de vacances, a présenté au Département de l'Instruction publique les desiderata suivants : 1. Leçons journalières de gymnastique, telles que les Suédois les pratiquent avec succès (sans toutefois, par une réduction exagérée de l'enseignement théorique, mettre nos jeunes gens en état d'infériorité vis-à-vis des citoyens d'autres nations). 2. Enseignement de la natation là où les circonstances le permettent. 3. L'après-midi, exercices athlétiques légers. 4. Courts exercices de gymnastique en classe. 5. Réduction du nombre de leçons. 6. Reporter au matin les leçons où l'esprit est astreint à l'effort le plus considérable. 7. Réduction du programme. 8. Réduction à 2 heures par jour du temps consacré aux devoirs à domicile. 9. Dans les contrées industrielles, interruption du semestre d'hiver par trois semaines de vacances aux dépens de celles d'automne et avec faculté d'exercer les sports d'hiver. 10. Activité en plein air aussi longue que possible (excursions, jardinage). 11. Développement des institutions pour fortifier la santé des écoliers débiles. 12. Augmentation des compétences du médecin scolaire et enseignement des règles de l'hygiène aux parents et aux enfants.

Evidemment ces réformes ne seront pas admises partout, ni d'emblée. Il conviendra donc de procéder par étapes. D'abord, les présidents de la fondation Pro Juventute, de la Commission fédérale de gymnastique, de la Société suisse des maîtres de gymnastique, de la Ligue suisse contre la tuberculose et de la Commission sportive de l'Association suisse pour les exercices corporels ont demandé à tous les Départements de l'Instruction publique que l'on utilise la première occasion pour reviser les ordonnances relatives au nombre des heures de gymnastique et des exercices corporels en général.

En attendant, il convient de favoriser le développement des exercices volontaires de gymnastique, en dehors des classes et sous la direction d'un maître rémunéré pour cela.

En second lieu, le projet de loi fédérale sur la tuberculose, qui va être soumis aux Chambres, prévoit un contrôle médical régulier des écoles et des établissements d'éducation, une surveillance attentive des cas suspects, le traitement des tuberculeux et l'éloignement de ceux qui présenteraient un danger de contagion. C'est, en somme, l'introduction générale du service médical scolaire.

Il ne suffit pas, cependant, d'établir un contrôle dont les observations resteraient sans effet. Il doit être complété par la *fiche sanitaire* où ces observations seront consignées en même temps que celles sur la croissance, le poids et le pourtour thoracique. A cela viendra s'ajouter l'examen des enfants au moment de leur entrée dans les colonies de vacances et à leur sortie, et le classement de ces institutions en établissements destinés aux enfants sains et en établissements pour enfants vraiment débiles dont le séjour devra être porté à 6 ou 8 semaines.

Aux efforts que font leurs aînés en faveur de la santé des jeunes, il importe que ceux-ci joignent les leurs. A ce point de vue, la campagne entreprise récemment par Pro Juventute en faveur des écoliers menacés de tuberculose est utile. Elle comporte une collecte scolaire qui se fera en beaucoup de localités pendant le mois de mai, et pour laquelle les Départements de l'Instruction publique des cantons suivants ont accordé leur autorisation. Ce sont : Argovie, Appenzell Rh. I., les deux Bâle, Fribourg, Genève, les Grisons, Lucerne, Nidwald, Neuchâtel, Obwald, Schaffhouse, Schwyz, Thurgovie, Vaud et Zoug. Zurich suivra probablement. Le côté éducatif de cette collecte n'est pas négligeable, puisque les dons de bien des enfants représenteront soit un renoncement, soit un travail. Le produit de la collecte sera réparti de la façon suivante : 50 % seront employés en faveur des enfants débiles du district où l'argent aura été récolté ; 10 % à subventionner dans ce même but les districts pauvres et 40 % à subventionner des établissements hospitaliers pour enfants tuberculeux soit cantonaux, soit intercantonaux.

Le Secrétariat général de Pro Juventute qui organise la collecte publie une feuille volante qui sera remise gratuitement à tous les écoliers, même dans les cantons où la collecte n'aura pas lieu cette année, cette distribution fournira l'occasion d'expliquer aux élèves les règles d'hygiène qu'ils doivent observer.

En insistant en classe sur l'importance de ces règles très simples, dont l'application n'exige qu'un effort léger, mais continu, les instituteurs contribueront pour une grande part à extirper un fléau national.

AVIS

La **Société évangélique d'Education** du canton de Vaud *invite cordialement tous les membres du Corps enseignant* à sa séance d'automne fixée au samedi 7 novembre 1925, à 14 $\frac{1}{2}$ heures, à la salle Tissot, Palais de Rumine, à Lausanne. M. E. Becker, professeur de dessin, y fera une *conférence agrémentée de projections* sur *La pensée religieuse de Michel-Ange*.

LE COMITÉ.

Chœur mixte du corps enseignant de Vevey-Montreux. Rappelons et recommandons chaudement les concerts de Vevey (1^{er} novembre), Genève (7 novembre) et Lausanne (9 novembre).

LIBRAIRIE PAYOT & C^{IE}

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

Collection "Vers et Prose"VOLUMES PARUS :**Poésies choisies de Pierre de Ronsard**

publiées par

ROGER SORG et BERTRAND GUÉGAN

1 volume in-8^o couronne, sur papier vergé d'Alfa, couverture tirée en noir et rouge Fr. 3.50

Ce livre est un petit monument élevé à la gloire de Ronsard et des grands artistes de la Renaissance. Il ne contient que les poèmes littérairement les plus beaux d'après le texte définitif de 1587. Il est imprimé en joli elzévir, avec autant de soin que de goût et orné de 46 gravures sur bois.

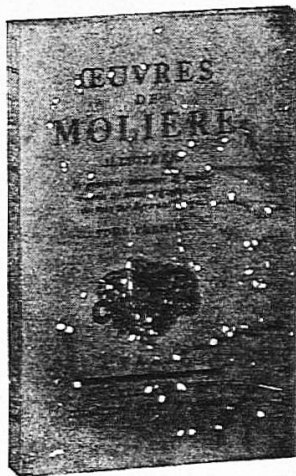
Œuvres de Molière

illustrées de gravures anciennes et publiées
d'après les textes originaux, avec des notes, par

BERTRAND GUÉGAN

Le tome premier forme un volume in-8^o couronne,
sur beau papier vergé d'Alfa, couverture tirée
en noir et rouge Fr. 3.50

Le texte des ŒUVRES COMPLÈTES de Molière
(en huit volumes) a été établi avec un soin scrupuleux,
d'après les éditions originales et les copies manuscrites
du XVII^e siècle ; il est orné de nombreuses illustrations.
Des commentaires et des notices historiques apportent
tous les renseignements désirables. L'orthographe et
la ponctuation ont été modernisées.

**Lamartine, Méditations poétiques**

publiées d'après l'édition originale et suivies des plus beaux vers du poète.

1 volume in-8^o couronne, sur papier vergé d'Alfa, couverture tirée en noir et bleu Fr. 3.50

Ce « Lamartine » comprend les « Premières Méditations Poétiques » telles que l'auteur les a livrées au public, en 1820. Ces vingt-quatre poèmes justement célèbres sont suivis d'un choix important de poésies extraites de divers recueils, et qui constituent le legs impérissable de Lamartine. Pour donner au volume un aspect romanesque et conforme à l'esprit du texte, on l'a illustré de très jolies gravures.

Ecole suisse de Barcelone cherche, pour 1^{er} janvier, jeune

MAITRESSE DIPLOMÉE

avec connaissance de l'allemand et des travaux féminins, ayant pratiqué dans écoles analogues. Enseignement du français. Traitement : 300 pesetas mensuels. Contribution aux frais de voyage : 100 pesetas. — Pour renseignements et offres, s'adresser : Direction de l'Ecole suisse de Barcelone, Alfonso XII, 97, San Gervasio. 86



POUR TOUT

ce qui concerne la publi-
cité dans l'Éducateur et le
Bulletin Corporatif, s'a-
dresser à la Soc. anon.

PUBLICITAS

RUE RICHARD 3

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.

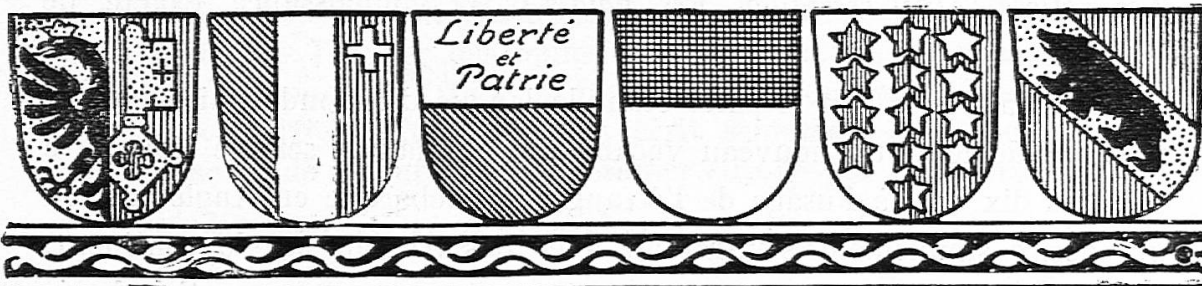
J. MERTENAT, Delémont.

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'Éducateur : 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.

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

*Vient de paraître :***Pour bien savoir l'anglais****Odds and Ends***for the use of students of [english]*

PAR

F. J. Quanjer

1 vol. in-8° broché Fr. 3.50

Il est de plus en plus difficile pour un Suisse d'aller séjourner en Angleterre pour améliorer sur place ses connaissances en langue anglaise.

Le but de ce petit livre agréable et intéressant est de promener le lecteur de langue française à Londres et dans la campagne anglaise, de lui faire connaître les détails précis, actuels de la vie sociale anglaise et de lui donner ainsi, par une série de récits, de dialogues, de tableaux : *Au théâtre, Les jardins et les parcs, Une journée à la campagne, L'activité de Londres, A la poste, En chemin de fer, Les musées, Les églises, Une réception, Les palais...*, la connaissance exacte de l'anglais.

L'anglais tel qu'on le parle étant la langue du monde qui évolue le plus rapidement, un nouveau vocabulaire et manuel semble nécessaire tous les dix ans, à l'usage de l'étranger qui débarque en Angleterre ou qui désire simplement s'entretenir avec des Anglais sur le continent. Car rien n'est plus ridicule que d'employer dans une conversation familière des termes désuets qui font croire à votre interlocuteur qu'il a devant lui un personnage échappé des *Pickwicks Papers*.