

Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 57 (1921)
Heft: 6

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: 30.03.2025

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

L'ÉDUCATEUR

DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

SOMMAIRE : ALBERT CHESSEX. *Trois projets.* — M. LIPS. *La stylistique comme méthode d'enseignement.* — E. MÉTRAUX. *L'École de la Forêt.* — QUESTIONS ET RÉPONSES. — INFORMATIONS. — A. R. Boutade : *Les idées de M. Brusquet sur la réforme de l'enseignement.*

Un fascicule de notre supplément, le Bulletin bibliographique de la Société pédagogique romande, est joint à ce numéro.

TROIS PROJETS.

La réforme scolaire n'en est plus à la période négative et critique. Elle tend à remplacer sans tarder ce qu'elle veut détruire, à faire œuvre positive, et ses adversaires même doivent avouer qu'elle en est souvent capable. Nous voudrions aujourd'hui nous arrêter quelques instants à trois œuvres caractéristiques des idées et de la volonté des novateurs, et qui toutes trois ont paru l'an dernier en Suisse romande. Nous voulons parler des *Tendances actuelles de l'enseignement primaire*¹ de M. Duvillard, de l'*Etude préliminaire* présentée au Département de l'Instruction publique par la Société pédagogique vaudoise — et dont l'auteur principal est M. Marcel Chantrens — enfin de l'*Avant-projet de réforme de l'éducation publique en Suisse*² de M. Ferrière.

Ces trois œuvres ne sont point de quelconques productions de l'esprit. Elles ont plus qu'une valeur documentaire, elles ont une signification sociale qui dépasse la personnalité de leurs auteurs. La brochure Chantrens est l'expression officielle des vœux de la Société pédagogique vaudoise, dont l'effectif atteint 1500 membres environ, et le rapport Duvillard a été approuvé au Congrès de Neuchâtel par le corps enseignant de la Suisse romande. Quant à M. Ferrière, sa compétence en matière d'éducation est solidement établie et son autorité s'accroît de jour en jour.

¹ Collection d'actualités pédagogiques, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.

² Ad. Ferrière, *Transformons l'école*, pages 107 à 148. (Bâle, Dépôt central de librairie, S. A.)

Ce qui frappe d'emblée et fortement le lecteur de ces trois projets de réforme, c'est — sous les différences formelles considérables : différences de plan, de composition, de style, etc. — l'unité profonde des aspirations. A travers de grandes divergences apparentes, on voit que les trois auteurs s'appuient sur les mêmes principes, s'inspirent d'un même idéal et tendent au même but. Le fait est assez digne de remarque pour que nous y insistions. On accuse toujours les novateurs de n'être pas d'accord entre eux et l'on se flatte si souvent de tirer de là un argument décisif pour les combattre !

Et pourtant, si l'on y réfléchit, on conçoit que cette unité de vues, cette convergence des volontés réformatrices n'a rien d'extraordinaire et qu'il est naturel en somme de voir les novateurs actuels s'entendre et se comprendre mieux que tous les novateurs du passé. Car les sceptiques auront beau faire, ils ne sauraient empêcher que les réformateurs de l'éducation ne se basent aujourd'hui sur quelque chose de plus solide, de plus sûr et de plus ferme que tous leurs devanciers, je veux dire sur la psychologie de l'enfant. Les traditionalistes auront beau rire des « prétendues conquêtes de la psychologie » et se gausser des « naïfs » et des « gogos » que nous sommes à leurs yeux, nous tous les partisans du progrès pédagogique, ils n'empêcheront pas les faits d'être les faits. Et le fait nouveau, le fait capital qui confère au mouvement actuel une assurance et une force qu'aucun mouvement analogue n'a pu posséder au même degré dans le passé, ce sont les découvertes de la psychologie moderne.

L'école traditionnelle, déclare M. Duvillard au seuil même de son livre, « ne donne pas satisfaction au besoin d'activité de l'enfant. » Voilà le *Leitmotiv* des trois œuvres. Toutes trois insistent sur la nécessité de l'intérêt pour déclencher l'effort et pour le soutenir. Il n'est peut-être pas de problème psychologique qui soit plus mal compris ni sur lequel courent davantage d'idées fausses, que *celui des rapports de l'effort et de l'intérêt*. Nous nous trouvons ici en face d'un malentendu formidable. Sous prétexte que la vie n'est pas toujours facile, et que l'enfant devenu adulte se verra obligé de s'adonner à des travaux pénibles et parfois ennuyeux, les partisans de l'effort pour l'effort prétendent que l'école ne doit pas craindre de multiplier les besognes fastidieuses et les exercices sans intérêt. C'est par de tels moyens, affirment-ils, que se forme le caractère et que se trempe la volonté.

Mais les psychologues nous ont rendus attentifs au danger de

cette doctrine de l'effort pour l'effort. Elle risque de produire le dégoût chez la majorité des élèves et il importe extrêmement à la société comme à l'individu, que l'idée de travail ne soit pas associée à celle de dégoût, mais au contraire à celle de satisfaction. « L'effort et l'intérêt spontanés, étroitement unis, dit M. Ferrière, s'appellent d'un mot : le travail. Il ne faut pas proposer à l'enfant, comme but, le plaisir ni l'ennui, l'intérêt seul ni l'effort seul, mais le travail. »

L'école doit donc devenir plus active. Il y a longtemps que sous l'influence de Pestalozzi et de Herbart l'école a commencé de réagir contre la passivité de l'élève au point de vue intellectuel. Mais l'activité ainsi introduite dans l'éducation demeurait en général trop exclusivement cérébrale. Les novateurs demandent que l'on pense aussi à l'activité corporelle et que l'école fasse une place au travail manuel. Non pas qu'ils se proposent de former prématurément des cartonnières ou des ébénistes. Le travail manuel scolaire n'a pas sa fin en soi. Il doit donner satisfaction au besoin d'activité de l'enfant, concourir à l'éducation générale, fournir à plusieurs des branches du programme une base concrète et pratique, et aider l'enfant à découvrir ses goûts et ses aptitudes, de manière à lui faciliter le choix de sa future profession. Il ne s'agit donc nullement de l'apprentissage prématuré d'un métier — l'école primaire ne doit à aucun prix devenir une école professionnelle — et l'expérience a prouvé du reste qu'à vouloir exiger des enfants une activité manuelle trop technique, trop poussée, on les dégoûtait des métiers au lieu de les leur faire aimer.

Quel sera, à « l'école active », le rôle du manuel ? « Il ne faut plus, dit Duvillard, que le manuel scolaire soit au centre de l'enseignement. » Voilà qui est parfait, mais il ne s'ensuit nullement que le manuel doive être condamné sans appel, ainsi que le pensent certains novateurs outranciers. Il faut seulement que prennent fin la tyrannie et l'abus des manuels. Et tout d'abord il importe d'en distinguer deux catégories bien tranchées. Certains d'entre eux sont avant tout des ouvrages d'érudition ; ce sont les manuels d'histoire, de géographie, de sciences naturelles, etc. D'autres sont au contraire presque exclusivement des recueils d'exercices : ce sont les manuels de langues ou de mathématiques. S'il est permis de souhaiter le remplacement des premiers par des résumés élaborés en commun, je crois qu'il faut affirmer au contraire la nécessité des manuels d'exercices. Si ces derniers sont méthodiques,

s'ils sont faits par des pédagogues de valeur, ces manuels-là, au rebours de ceux d'érudition, peuvent devenir d'excellents instruments de l'école active.

Quant aux manuels d'érudition, nous devons tendre à ce qu'ils soient considérés comme des documents, des recueils de renseignements, des ouvrages que l'on consulte aussi souvent qu'il le faut, mais non pas que l'on « apprend » page après page et chapitre après chapitre. Le but auquel nos efforts doivent viser, c'est d'arriver à doter chaque école d'une bibliothèque suffisamment copieuse et variée, où chaque élève puisse se documenter, « apprendre à apprendre » et acquérir avec le goût et l'amour des livres, une méthode de travail.

En ce qui concerne l'attitude à adopter vis-à-vis des programmes, tous les novateurs ne sont pas complètement d'accord. Alors que les uns voudraient y opérer des coupes sombres, d'autres pensent avec M. Ernest Briod « que nous souffrons davantage du défaut de méthode dans l'utilisation des forces que de surcharge réelle des programmes », ou avec M. Albert Malche, que presque toute la question des programmes se trouve contenue dans celle des examens : « Les programmes, dit-il, ne sont pas si surchargés qu'on le prétend : il suffirait qu'on pût traiter rapidement l'accessoire et insister sur l'essentiel. » L'obstacle, pour lui, ce sont les examens.

Les auteurs des projets de réformes que nous étudions ici demandent à pouvoir *faire un choix* dans les matières énumérées au programme, à ne plus être obligés de courir toute l'année à travers ces matières pour arriver au bout de la liste dans les délais voulus. L'idée de nos collègues genevois, adoptée par M. Duvillard, de diviser le programme en deux parties distinctes, le programme minimum (obligatoire) et le programme optimum ou de développement (élastique et respectant la liberté et l'initiative des maîtres) nous paraît excellente et nous croyons au succès de cette solution moyenne et modérée.

Nous aurions encore bien des points à relever dans les ouvrages de MM. Ferrière, Duvillard et Chantrens, et nous y reviendrons peut-être quelque jour. Nous voudrions conclure aujourd'hui en insistant sur l'esprit général qui nous paraît animer ces pages courageuses. Cet esprit, je le définirais comme suit : quand nous revendiquons des réformes scolaires, nous devons, nous maîtres et maîtresses, nous placer toujours sur le terrain des principes, jamais sur celui de l'opportunisme.

Cette déclaration appelle quelques commentaires. Elle ne signifie pas que nous ayons l'intention de faire fi des contingences, de mépriser les faits, de méconnaître les possibilités pratiques. Nous ne sommes pas des pourfendeurs de moulins à vent. Nous ne refusons pas sciemment de voir tels qu'ils sont les choses et les gens. Mais nous ne devons mettre en aucun cas notre drapeau dans notre poche, et le souci de l'opportunisme ne doit jamais nous faire farder la vérité.

Il faut que la voix des maîtres d'école se fasse entendre quand il s'agit de la réforme de l'école. C'est à nous, pédagogues, à exprimer les revendications de la pédagogie. Si nous ne le faisons pas, qui donc le fera pour nous ? Et si ces revendications heurtent quelque peu les traditions, les habitudes ou les nécessités budgétaires, est-ce vraiment une raison suffisante pour ne les point formuler ?

Craignez-vous peut-être que les idées que nous allons jeter dans le plateau de la balance restent sans contrepoids ? Vous n'oseriez le soutenir. Nos finances sont bien défendues. Quant aux coutumes et à la tradition, vous pouvez être tranquilles : elles se défendront d'elles-mêmes, par la seule force de l'inertie souveraine. Restons donc dans notre rôle et n'assumons pas celui de nos grands argentiers, de nos législateurs ou de nos hommes d'Etat.

Nous ne pouvons partager le point de vue de ceux qui nous disent en hochant la tête : « En principe, oui, vous avez raison. Mais !... mais ces réformes risquent d'être mal accueillies par nos populations et par nos députés. Nous nous garderons donc de les préconiser. »

Nos opportunistes me font songer à ces fossoyeurs qui enterrent allègrement toutes les idées nouvelles qui pourraient peu ou prou déranger leur quiétude — en vertu de la formule dilatoire et célèbre : *La question n'est pas mûre !*

Que nos immobilistes se le disent : la formule est usée. Les questions ne sont pas mûres ? Raison de plus pour nous. A nous, pédagogues, de les faire mûrir, car les « questions » ne « mûrissent » pas toutes seules comme les fraises des bois.

Et que l'on ne nous accuse pas d'aller d'instinct aux solutions extrêmes. Nous ne sommes point des bolchévistes de la pédagogie. Nous ne subissons pas l'entraînement irraisonné de la vague révolutionnaire qui déferle sur le monde. Ce n'est pas d'aujourd'hui que nous sommes persuadés de la nécessité des réformes que nous préconisons. Nos convictions sont antérieures à la guerre et aux bouleversements sociaux qui en sont sortis. Si nous les exprimons

maintenant avec insistance, *c'est parce que nous estimons que l'heure est favorable* et qu'il serait coupable de la laisser passer sans pousser à la roue. Ce désir de progrès, cette volonté de réformes, font la noblesse de l'époque troublée où nous vivons ; ils l'apparentent à la grande époque de la Renaissance, où un Ulrich de Hutten s'écriait : « O siècle ! Les esprits se réveillent... Il fait bon de vivre ! »

ALBERT CHESSEX.

LA STYLISTIQUE COMME MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT

Le *Traité de stylistique française* de M. Ch. Bally vient de paraître en seconde édition¹. Comme cet ouvrage n'est pas seulement d'une importance capitale pour l'orientation des études linguistiques, mais que, appliqué à l'enseignement il change profondément les méthodes grammaticales, il semble indiqué d'en entretenir les lecteurs de l'*Educateur*. J'insisterai sur le côté pratique de la question, celui qui intéresse spécialement les instituteurs.

Disons dès l'abord que ce livre est tout autre chose qu'un manuel d'art d'écrire ; il s'attache à la langue affective, à cet ensemble de mots et de tours de phrases par lesquels nous pouvons exprimer nos émotions, nos désirs, nos besoins, sans recourir à des innovations de style. Nous parlons différemment suivant les sentiments que nous éprouvons ou ceux que nous voulons déclencher chez notre interlocuteur. Nos expressions sont de préférence abstraites et objectives quand nous faisons de la science ; elles se chargent de nuances subjectives dès que nos sentiments sont en jeu. Préciser l'opposition qui existe entre un système d'expressions affectives et un système de signes qui ne le sont pas, telle est la tâche de la stylistique. Ce point de vue est exposé d'une façon lumineuse dans l'introduction du premier volume.

Si la découverte de la langue affective est d'une importance qu'on ne saurait exagérer, la méthode par laquelle M. Bally initie à l'étude de la stylistique proprement dite n'est pas moins géniale, et c'est elle surtout qui fournit aux maîtres de langues des suggestions précieuses, parce qu'elle fait saisir le mécanisme de la langue dans son ensemble. Ainsi il se trouve que les principes et les procédés que l'auteur expose pour préparer l'étude de l'expression émotionnelle, peuvent devenir l'essentiel dans l'enseignement de la langue à l'école, parce que cette méthode est établie sur une base rigoureusement naturelle.

Tout se ramène à la recherche des rapports entre la langue et la pensée. Il semble que ces rapports soient immédiatement sensibles ; rien n'est plus faux, et cela par le fait seul que les signes du langage sont purement conventionnels : il n'y a aucun lien naturel entre le signe *école* et l'idée *école*, autrement comment expliquer l'allemand *Schule* et la diversité des langues en général ? En fait, c'est une grave question que de savoir comment une pensée donnée s'enchaîne dans les cadres de la langue. Prenez une phrase quelconque : de combien d'idées se compose la pensée qu'elle exprime, où finit l'une, où commence la suivante ? — voilà le problème de la délimitation. Puis : que signifie réelle-

¹ CH. BALLY, *Traité de stylistique française*, 2 vol., Heidelberg, Winter, 1920.

ment chacun des signes ainsi délimités ? — voilà le problème de l'identification. Il va sans dire que les deux questions se posent simultanément. Les limites d'une idée dépendent de sa signification, et inversement. Mais dans l'enseignement on ne peut pas mener de front les deux opérations ; l'auteur est amené à traiter successivement chacun de ces sujets.

Ces deux questions fondamentales résument la technique entière de la langue ; elles dominent tout le *Traité* et sont envisagées sous toutes leurs faces. Ajoutons que chaque développement de la partie théorique est illustré par des séries méthodiques d'exemples réunis dans le deuxième volume. Les instituteurs y puiseront la matière d'exercices qu'il leur sera facile de graduer et d'adapter aux besoins de leurs élèves.

Par exemple, dans le chapitre de la délimitation qui, nous l'avons vu, recherche la limite des idées, se trouve toute une étude sur les éléments constitutifs des mots (préfixes, radicaux, suffixes, etc.), et M. Bally la ramène à ces deux questions : a) l'élément a-t-il par lui-même un sens analysable ? C'est le cas des suffixes dans *maisonnette*, *jardinnet*, où le sens diminutif est vivant, alors que ce n'est pas le cas dans *cornet*, *gourmet*, *manchette*. b) Un composé, un dérivé, une locution toute faite sont-ils reliés spontanément à un ou plusieurs mots de la même famille étymologique ? On voit bien, par exemple, que *maison* et *maisonnette* sont réellement unis par le sens, tandis que *manche* et *manchon*, *dépit* et *en dépit de* ne sont pas reliés par la signification.

L'identification ne pose pas moins de problèmes. Les unités une fois délimitées, elle établit systématiquement leur signification au moyen d'un terme aussi simple que possible. Cette recherche munira les élèves, même ceux des degrés inférieurs, d'un petit vocabulaire abstrait, qui s'élargira peu à peu et leur fera saisir avec précision les idées et les sentiments qui forment le tissu même de leur vie. Le tableau synoptique publié à la fin du second volume fournit aux maîtres les cadres de ce vocabulaire abstrait ; d'ailleurs, la même disposition est observée dans le *Recueil de mots français* de B. Pautex, entièrement remanié par M. Bally (voir notamment pp. 84 à 107).

L'identification est le point de départ d'une étude détaillée des synonymes et des antonymes. On demandera à un élève de trouver la signification d'une expression telle que « un travail fait à la diable » ; il fera une série d'associations tirées de sa propre langue : travail *mal fait*, *bâclé*, fait *en amateur*, *sans soin*, *négligé*, etc., et trouvera finalement l'idée simple de *négligence*. A son tour, cette idée l'amène à faire des rapprochements avec d'autres expressions auxquelles il n'aurait pas pensé.

Pour tirer tout le profit possible de cette synonymie, il faut faire une troisième recherche, celle de la valeur stylistique proprement dite. Il s'agit de situer l'expression dans son milieu naturel, se demander si elle appartient à la langue parlée et, si c'est le cas, en déterminer le contenu affectif. Or, en bien des cas, cette question est à la portée des tout petits, pour peu qu'on la leur présente comme une chose naturelle et sans faire appel à des termes techniques rébarbatifs. Est-ce qu'un élève de l'école primaire ne sent pas que dans la finale de *maisonnette*, *chambrette*, *fleurette*, il y a encore autre chose que l'idée de peti-

tesse ? S'il est amené à voir qu'il ne dirait pas volontiers « une vilaine *maisonnette* sale et humide », mais bien « une vilaine *petite mesure* sale et humide », ne comprendra-t-il pas que le mot *maisonnette* contient quelque chose que nous jugeons joli et agréable, tandis que *mesure* comporte une nuance péjorative ? De multiples découvertes de ce genre, faites par les élèves sous la direction judicieuse d'un maître, ne les aideraient-elles pas dans leurs travaux ultérieurs de rédaction et de composition ? car ceux-ci — et c'est leur grand défaut — ne sont pas reliés naturellement à l'étude de la langue maternelle ; ils supposent qu'on a étudié celle-ci en tant que système de moyens d'expression, et en réalité, l'enseignement n'y voit qu'un amas de signes morts, de formes vides.

Il est évident que cette méthode ne s'applique pas seulement à l'étude des mots, mais aussi aux expressions grammaticales, aux tours de phrases, à la syntaxe. La sixième partie du premier volume parle longuement de ces « moyens indirects d'expression ». Ces développements sont d'une extrême importance, car ils inaugurent une méthode grammaticale nouvelle. Le point de départ n'est plus dans les formes (subjonctif, conditionnel, etc.), mais dans les types généraux de pensée, en tant qu'ils se reflètent dans la grammaire d'une langue. On se demandera par exemple comment la langue arrive à exprimer l'idée du désir, et on ne séparera pas par des cloisons étanches des expressions comme « je désire être riche ; j'aimerais être riche ; si j'étais riche ! » C'est la méthode d'identification qui a amené M. Bally à l'idée d'un classement des procédés syntaxiques par les notions abstraites qu'ils expriment.

La stylistique, ainsi comprise, n'est pas seulement utile à l'enseignement de la langue maternelle ; elle s'applique avec autant de fruit à l'étude d'une langue étrangère. C'est même là que M. Bally a puisé la première idée de sa science ; c'est dans ses leçons de traduction d'allemand en français à l'Université de Genève qu'il a édifié son système. Sa méthode de traduction l'amène à des vues comparatives intéressantes, qui lui font découvrir, d'une langue à l'autre, des correspondances très profondes et très générales.

De tout ce que nous venons de dire il suit que la stylistique est une science statique : elle se base sur la langue telle qu'elle est, sans faire appel au passé. L'explication historique ne peut que fausser nos vues sur un état de langue donné. Lisez à ce propos les chapitres que le *Traité* consacre à l'étymologie. C'est en effet la linguistique historique qui a répandu le préjugé qu'on ne peut pas posséder le français sans savoir le latin ; et ce préjugé est toujours très vivace. Déjà en 1905¹, M. Bally a revendiqué une place pour l'étude statique de la langue, spécialement dans son contenu affectif. En 1909, le *Traité* a systématisé ce principe. Enfin depuis la publication du *Cours de linguistique générale* de Ferd. de Saussure², la linguistique statique a définitivement conquis ses droits à côté de la linguistique historique.

La nécessité de l'étude statique, et le principe que, en grammaire, il faut partir des idées exprimées par la langue et non pas des formes linguistiques.

¹ CH. BALLY, *Précis de stylistique*. Genève, Eggimann (éd. épuisée).

² FERD. DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*. Payot, Lausanne et Paris, 1916.

ce sont là des théories personnelles à l'éminent linguiste genevois ; elles donnent à son *Traité* comme à ses autres publications, hélas ! trop rares, leur solidité et leur originalité. Dans ces conditions, on est un peu étonné de voir que M. F. Brunot donne comme entièrement personnelles des théories toutes semblables, qu'il a exposées dans deux articles récents de la *Revue universitaire*¹ sans aucune mention des ouvrages de M. Bally. En même temps, M. F. Brunot annonce la publication d'une grammaire française qui serait entièrement basée sur les deux principes en question. Cela indiquerait du moins que ces idées ont fait leur chemin. Elles ont conquis l'Allemagne et tous les pays du Nord où l'étude des langues modernes est en honneur. La France reconnaît à son tour l'importance de ces problèmes et le profit que l'enseignement peut en tirer. En Suisse, plusieurs universités, notamment Zurich, sont devenues des centres de recherches sur ce domaine ; à Genève même, depuis vingt ans, M. Bally ne cesse d'approfondir ces questions dans ses conférences, qui groupent autour de sa chaire un nombreux public d'étudiants et d'auditeurs. La réédition du *Traité* prouve l'importance qu'on attache à la stylistique. Espérons qu'elle inspirera toujours davantage les professeurs de langues, afin que leur enseignement puisse être ce qu'il doit être : une contribution au développement intellectuel de leurs élèves.

M. LIPS.

L'ÉCOLE DE LA FORÊT

La première école genevoise de plein air, créée en 1912, fut l'École de la Forêt, à la Rippe ; puis, vinrent successivement, et à partir de 1913, les écoles de plein air de la banlieue ; celles du bois de la Bâtie, du parc des Eaux-Vives, de Varembe.

Enfin 1919 et 1920 virent s'ouvrir une école pour filles à La Rippe et une autre pour garçons à Genolier.

Il est inutile de souligner la proportion infime d'écoliers qui bénéficient de ces établissements. Aussi, la généralisation de ces derniers est-elle attendue du public qui se préoccupe de notre santé nationale. Il paraît dès lors opportun de renseigner l'opinion sur ce que l'initiative privée, encouragée par l'Etat, a déjà tenté dans ce domaine. Il importe de parler des expériences faites, de marquer les étapes parcourues et les résultats obtenus.

Les écoles de plein air situées dans la banlieue rendent chaque soir l'enfant à sa famille ; l'École de la Forêt l'enlève complètement pendant deux mois (mai et juin). Pour les écoles de plein air de la ville, je note les avantages suivants : l'influence du milieu familial subsiste, les saines habitudes hygiéniques acquises à l'École de plein air éduquent parfois ceux qui entourent l'enfant, les frais d'entretien sont moins élevés, enfin, nombreux sont les parents qui n'hésitent pas à confier à l'école leur enfant pendant une journée entière, mais qui se refusent à s'en séparer pendant deux mois. Mais le changement d'air

¹ *Revue universitaire*, octobre 1920 et janvier 1921. Paris, Armand Colin.

est nul, et enfin c'est rendre parfois à l'enfant comme aux parents un service inappréciable que de les séparer momentanément.

L'École de la Forêt pare à ces désavantages et, si l'enfant quitte sa famille pendant deux mois, c'est pour en retrouver une autre agrandie; s'il quitte la contrainte de la rue, c'est pour trouver là-haut la liberté des bois.

Le bâtiment de la colonie de St-Gervais, bien connu des montagnards qui affectionnent le Jura, offre à l'école une large hospitalité. Campé au milieu des communaux, on l'aperçoit du haut du village de La Rippe, à dix minutes, se détachant à la lisière du bois.

Les débuts de l'école furent très encourageants ; en peu d'années une clientèle nombreuse était acquise et M. l'inspecteur Pesson put se persuader que son initiative était viable.

Un comité restreint dont le président et l'économe appartiennent au comité de la colonie de St-Gervais préside à la destinée de l'École de la Forêt ; les maîtres sont placés sous le contrôle d'un inspecteur.

A la suite d'une visite médicale qui a lieu vers la fin d'avril, les élèves inscrits atteints d'une maladie grave sont éliminés ; ne sont acceptés que les élèves chétifs ou anémiés et les enfants sains. Une seconde visite faite à la fin du séjour constate les progrès réalisés ; ces progrès sont notés sur des fiches qui accompagnent l'enfant. Une assurance couvre les risques d'accidents. Un économe s'occupe du ravitaillement qui s'est toujours effectué très régulièrement pendant la guerre, malgré les nombreuses cartes. Un soin tout spécial est voué à l'élaboration des menus dont la teneur est des plus importantes ; une large place est faite au lait (un litre environ par jour et par enfant), au pain, aux légumes, aux fruits cuits ; viande, deux fois par semaine.

L'École vit de ses propres ressources. Elle loue, très bon marché c'est vrai, l'immeuble qu'elle occupe. La part de l'Etat est limitée aux traitements des maîtres. Les premières années virent la somme d'un franc par jour suffire pour la pension journalière, tandis que 1920 exigea 3 francs. A ce taux, c'est un gros sacrifice pour les parents, reconnaissons-le !

A la mi-avril des affiches apposées dans chaque groupe scolaire informent les élèves que l'inscription pour l'école est ouverte. Les premiers inscrits et les anciens élèves sont admis jusqu'à concurrence de 40 enfants, souvent davantage.

La direction a dû écarter chaque année de nombreuses demandes, ce qui prouve bien que de semblables établissements ne sont pas assez nombreux et qu'ils répondent à un réel besoin.

L'effectif est puisé dans tous les degrés scolaires ; pourtant, l'expérience a montré que pour les petits des premières années la séparation est quelquefois pénible ; ceux-ci, d'autre part, compliquent souvent par leur manque d'habileté la tâche du maître.

Le séjour est actuellement de deux mois. L'école doit forcément suspendre son activité en juillet et août pour faire place aux colons de St-Gervais ; reste le mois de septembre dont les organisateurs pourraient encore disposer ; malheureusement, ils se heurtent là à des difficultés d'ordre pratique. Il semble pourtant que la question vaille la peine d'être étudiée à nouveau. D'all-

leurs, la question des colonies payantes pour la classe moyenne devra être résolue aussi vite que possible afin que les parents qui désirent placer leurs enfants à la campagne, pendant les vacances, sous la surveillance efficace d'un maître, puissent eux aussi bénéficier des colonies. Actuellement il n'existe à Genève, à part le Camp de vacances de M. Lagier, aucune colonie payante. C'est là une grosse lacune.

Les élèves de l'Ecole de la Forêt continuent le programme commencé en ville et presque déjà terminé à cette époque ; les chiffres qu'ils obtiennent sont inscrits dans leur bulletin et leur permettent d'obtenir en ville les récompenses auxquelles ils ont droit. L'activité manuelle la plus intense, de nombreux exercices d'observation, une collaboration de tous les enfants pour l'organisation intérieure et extérieure permettent aux maîtres de rendre leur enseignement plus vivant et plus pratique. Les haies, les buissons envahissent la classe : aubépines, grappes de cytises ; les insectes les uns après les autres livrent le secret de leur existence obscure ou aérienne, les oiseaux leurs nids, les blaireaux leur terrier aux nombreuses galeries que le tuf protège. La source resserrée dans son nid de cailloux au pied d'un hêtre centenaire, les maisons foraines, les blocs erratiques dans le sous-bois, toutes les fleurs du printemps, les fraises appétissantes, sont autant de sujets attrayants qui charment les enfants. Pour rédiger leurs impressions, ils trouvent des expressions propres et vécues et se débarrassent, peu à peu, des clichés habituels.

Notre horaire prévoit 5 heures de leçons réparties le matin de 8 heures à 11 ½ heures et l'après-midi de 2 à 4 heures avec récréations toutes les heures, si le temps le permet, car il faut compter avec le temps et savoir, à propos, profiter d'une éclaircie, les jours de pluie, pour libérer les enfants. Le jeudi est libre, consacré à des courses à travers les villages vaudois, aux combes nombreuses et toujours semblables du Jura. L'après-goûter trouve chacun à son occupation favorite : cabane de branchages qui s'élève dans l'île minuscule que forme le torrent, tranchée qui se creuse dans le calcaire jaunâtre et friable, petit théâtre de plein air, guignol dont le vocabulaire est riche de vaudoiseries, établi, poulailler, jardin potager aux carreaux bien alignés, croquet au sol mouvementé et plein d'imprévu.

Les travaux écrits seuls se font en classe ; toutes les autres leçons se donnent dehors lorsque le temps le permet : au bord du ruisseau, sous les pins, au milieu du pré, dans la cabane nouvellement édifiée.

Pendant la matinée défilent les mathématiques et le français tandis que l'histoire, la géographie, les exercices d'observation, le chant, remplissent l'après-midi.

A part les épreuves mensuelles, les élèves travaillent en commun.

L'école fait une large place à l'éducation physique qui commence au saut du lit, à 6 ½ h. : le torse nu, tous les enfants se débarbouillent en plein air. Inutile d'insister sur les déboires de ceux que l'eau fraîche effraye. Un bain de pied est installé dans le torrent. Dès que la température le permet, le caleçon est de rigueur. Court au début, le bain d'air et de soleil devient de plus en plus long et, en juin, dure presque toute la journée. Les premiers bains doivent être

particulièrement surveillés. Une grande activité doit être exigée : jeux, exercices d'assouplissement et exercices respiratoires alternent et sont donnés, au début surtout, avant le dîner. Les joues se colorent sous la pression sanguine périphérique plus rapide; les poumons se dilatent et l'appétit s'aiguise. Inutile d'ajouter que ce régime vaut mieux que tous les apéritifs ; la sieste qui suit le dîner favorise une bonne assimilation.

La peau se pigmente rapidement, bientôt l'enfant s'endurcit et peut sans inconvénients supporter des changements de température brusques : les vieux rhumes contractés pendant l'hiver disparaissent et chez tous les élèves la vie au grand air provoque un besoin intense d'activité.

Les mille riens journaliers sont prétextes à de courtes leçons de morale. Le self government appliqué judicieusement organise notre petit monde en groupements ayant chacun un chef et un sous-chef nommés par le groupe, pour une semaine. Tandis que le chef s'occupe du dortoir et de la table, le sous-chef conduit ses camarades au lavabo, assure l'ordre et la propreté autour de l'école. Le chef préside encore à la sieste pendant laquelle il assure une lecture et choisit les jeux de famille désirés par ses camarades.

Le soir, tandis que la nuit descend, toute l'école se réunit autour du piano pour chanter et souvent, pendant que les enfants se déshabillent, un conteur improvisé et jamais las est mis à contribution. Le silence s'établit bientôt dans les deux dortoirs ; c'est alors le moment propice pour suggérer à chacun une bonne action à faire le lendemain et, si ce lendemain est un dimanche, la perspective de recevoir les parents fait trouver aux enfants mille attentions charmantes et touchantes qui font plus pour le développement du cœur que les leçons de morale les mieux comprises.

Une heure chaque dimanche matin est consacrée à une causerie. Au cours d'une promenade qui réunit parents et enfants un emplacement convenable est vite trouvé : les troncs lisses des grands sapins abattus, les blocs erratiques épars vont servir de sièges.

Le regard, du sol jonché de pervenches velours, s'élève jusqu'aux hautes frondaisons des hêtres éclairées par le soleil. Une grande paix, la paix des bois, saisit le petit auditoire pendant que le maître raconte quelque histoire de circonstance. Encore un chant et c'est fini. Les hommes de demain diront quelles furent leurs impressions et se rappelleront leurs élans et leur enthousiasme juvéniles.

Il faut conclure. Les résultats déjà obtenus prouvent suffisamment la nécessité de développer les écoles de plein air. Celles-ci, je veux parler des écoles éloignées de la ville, trouveront toujours une large hospitalité dans les bâtiments des colonies. Malheureusement, la plupart de ces constructions sont trop légères et ne pourraient recevoir des enfants en mai et juin qu'après des améliorations coûteuses. Il reste donc à souhaiter que les nouveaux bâtiments qui seront construits pour les colonies soient plus confortables et qu'ils prévoient l'habitation au printemps et en automne.

E. MÉTRAUX.

QUESTIONS ET RÉPONSES

RÉPONSES

6. Ouvrages concernant les matières premières et les industries qui satisfont les besoins de l'homme : alimentation, habitation, vêtements, lumière, chaleur, défense, travail, etc. — Voici les ouvrages dont je me sers dans ma classe :

Enfants de 8 à 9 ans : *La Boutique de mon Epicier* et *Les Habitants de l'Air* (Toulouse, Bibliothèque des livres religieux, 1874), sans nom d'auteur. — G. Colomb, *Leçons de choses* (Paris, Colin, 1920).

Enfants de 10 à 12 ans : Félix Foucou, *Histoire du travail, la nature et l'homme* (Paris, 1868). — Charles Jeannel, *Petit-Jean* (Paris, 1861). — Henri Fabre, *Le livre d'histoires* (Paris, 1882), *L'industrie* (1881), *Physique* (1881), *La chimie de l'oncle Paul* (1881) ; voir aussi *Les Ravageurs* et les divers ouvrages sur les insectes, entre autres *Le monde merveilleux des insectes* (Paris, Delagrave, 1921, illustré).

Enfants de 13 à 15 ans : Louis Bourdeau, *Histoire de l'alimentation* (Paris, Alcan, 1894). — H. de Graffigny, *Les industries d'amateurs* (Paris, Baillière, 1889). — Romanès, *L'intelligence des animaux* (Paris, Alcan, 1887). — Henry Correvon, *Nos arbres* (Genève, Atar, 1906), et les autres ouvrages du même auteur, entre autres *Les plantes et la santé*. — Louis Figuier, *Les merveilles de la science, L'électricité, Grands tunnels et métropolitains, etc., etc.* — F. Guéchet, *Par l'effort* (100e mille, Paris, Hachette, 1920). — Les *Initiations* de la « Collection des Initiations scientifiques » (Paris, Hachette). — Les Paul Bert. — Albert Thomas, *Histoire anecdotique du travail* (Paris, Bibliothèque d'éducation, sans date). — Van Someren Brand, *Les grandes cultures du monde* (Paris, Flammarion). — P. de Janville, *Atlas de poche des plantes utiles des pays chauds* (Bibliothèque de poche du naturaliste, XII. Paris, 1902). — Deux mines de documents, ce sont : les six tomes de *l'Encyclopédie de la jeunesse*, publiés à Paris de 1913 à 1918. — H. Kraemer, *L'univers et l'humanité* en cinq volumes. — Enfin le *Dictionnaire Larousse illustré* en huit volumes est précieux aussi.

On m'a recommandé également : E. Reclus, *L'homme et la terre*. — La collection : *Le monde et la science* (Schwartz et Co., Paris). — P. Larousse, *Fleurs historiques*. — Buisson, *Histoire du travail et des travailleurs* (Paris, Delagrave).

Ad. FERRIÈRE.

INFORMATIONS

IIIe congrès d'hygiène scolaire de langue française. — Ce congrès, organisé par la Ligue française d'hygiène scolaire et par la Société des médecins-inspecteurs des écoles de la Ville de Paris, aura lieu du 1er au 3 avril 1921, à la Faculté de médecine de Paris, sous la présidence du Dr H. Méry, professeur agrégé de la faculté de médecine, médecin de l'hôpital des Enfants-Malades.

Les sujets mis à l'étude seront :

1. *L'organisation hygiénique et pédagogique des écoles de plein air.*
2. *L'éducation hygiénique de l'enfant à l'école.*
3. *L'inspection médicale des écoles. — Les cantines scolaires.*

Le Dr Genévrier, médecin de l'hôpital St-Joseph, médecin inspecteur des écoles, 8, rue du Pré-aux-Clercs, Paris 7, fonctionnera comme secrétaire général.

Le Comité d'organisation comprend avec des médecins plusieurs représentants éminents de l'enseignement en France. Dans le comité de patronage figurent plusieurs médecins de Lausanne et de Genève.

B O U T A D E

LES IDÉES DE M. BRUSQUET SUR LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

« Il n'y a de sérieux que ce qui ne le paraît pas. »

Mon ami Brusquet ne craint pas le paradoxe. Il a sur les grandes questions à l'ordre du jour en ce moment dans notre pays et ailleurs, son opinion bien arrêtée, qui, le plus souvent, n'est pas l'opinion du grand nombre. Ses idées sont à lui et il ne tient pas énormément à ce qu'on les partage. S'il les expose, c'est uniquement, semble-t-il, pour le plaisir de vous étonner.

— Puisque vous êtes décidés à rénover, disait-il l'autre jour, commencez par simplifier les écritures imposées au maître d'école : supprimez le grand Registre matricule, les Livrets scolaires, les Carnets journaliers, les Carnets de fréquentation. — Ceux-ci pourront d'ailleurs être repris dès que l'élève aura atteint sa seizième année, parce qu'alors ils auront leur raison d'être. — On ne conserverait, selon moi, en fait de livrets, que celui de la Caisse d'épargne, dont la tenue n'a jamais surchargé l'instituteur, pas plus que l'institutrice. Quant à l'énorme Onglet des Circulaires, il pourrait disparaître sans inconvénients....

— Mais, hasardai-je, que ferez-vous des circulaires elles-mêmes ?

— La circulaire a-t-elle donc tant de prix ? répliqua-t-il sans rire. Qu'est-ce au juste ? dites-le moi. Un enchevêtrement de phrases décousues, destinées à contredire d'autres phrases ayant servi à composer sur le même sujet d'autres circulaires. Comme son nom l'indique, elle tourne autour des questions de telle façon que ceux qui la font ne la comprennent pas toujours et que ceux qui la lisent ne la comprennent presque jamais.

Au surplus, classez-vous réglementairement et soigneusement ces feuilles officielles dans cet onglet auquel vous feignez de tant tenir ? Il est permis d'en douter, si l'on en croit la fable suivante, qu'on n'a d'ailleurs jamais attribuée à La Fontaine :

De ton onglet détachée,
Circulaire délaissée,
Où vas-tu ? — Je n'en sais rien !
Le temps a séché la colle

Qui seule était mon soutien
 Et dans la salle d'école
 Le zéphyr ou l'aquilon
 Depuis huit jours me transporte
 De la fenêtre à la porte
 Et du pupitre au plafond.
 Mais je vais où l'on m'emporte,
 Sans me plaindre du combat ;
 Je vais où va toute chose,
 Où va la feuille de rose
 Et la feuille de l'Etat.

Dans ces conditions, je ne vois pas ce qui empêche qu'on renonce à ce moyen de communication entre supérieurs et subordonnés : abolissons la circulaire, et les registres et les carnets, et mettons l'onglet au rancart. Pourquoi le ménager ? il a bon dos !

Ainsi sera résolue la question du papier et, du même coup, celle de la paperasserie.

Quant au programme de vos classes, il serait facile — en dépit des affirmations contraires — de le simplifier : Pourquoi, par exemple, passer des années à enseigner la calligraphie, quand nous possédons des machines à écrire de tous systèmes, dont la moindre travaille plus vite et plus proprement que le plus habile de vos élèves ? Pourquoi continuer à faire du solfège et du chant, attendu que le phonographe, moyennant quelques tours de manivelle, vous fera entendre tous les airs imaginables ?

— Mais il parle du nez.

— Autant parler du nez que d'autre chose...

N'est-il pas superflu de donner des leçons de dessin, alors qu'existe la photographie ? De calculer, puisqu'il y a d'ingénieuses machines qui le font mieux que nous ?

— Cependant, dis-je timidement, elles ne peuvent établir un compte de ménage.

— Chacun connaît assez ce qu'il gagne. Quant aux débours, vous savez qu'aujourd'hui on dépense sans compter.

— Ferez-vous peut-être grâce à la géométrie ?

— Non ! Laissons le triangle aux Loges maçonniques, le carré aux Germains, le trapèze aux gymnastes, la pyramide à l'Égypte et le cylindre aux premiers magistrats du pays.

Je ne vois pas davantage la nécessité d'étudier la géographie, du moment que la guerre a bouleversé la figure du monde, que les peuples ne veulent former qu'un seul peuple et que l'humanité tout entière semble avoir perdu la carte.

— Evidemment, sans carte, pas de géographie !

Mais on peut apprendre l'histoire ?

— Nous sommes un peuple heureux ; les peuples heureux n'ont pas d'histoire.

— Ils ont une langue, et l'enfant doit la connaître.

— « La langue maternelle est celle dans laquelle on pense, » déclarent les « Instructions » venues de Berne au moment du recensement fédéral, or, à notre époque agitée et fiévreuse, on n'a plus le temps de penser.

— Vous raillez ! Convenez cependant que la lecture, l'orthographe....

— La lecture ! Mais vous-mêmes ne voulez plus de l'instruction livresque ; vous faites la guerre au livre. Le seul moyen de rendre le livre inoffensif n'est-il pas d'abolir la lecture !

Pour ce qui est de l'orthographe, pas n'est besoin de l'apprendre puisque des esprits éminents et bien intentionnés s'efforcent de la mettre à la portée de tout le monde.

Voilà pour le français. Je ne parle même pas de l'allemand, qui n'est point obligatoire dans vos écoles primaires. Il a d'ailleurs trop de cas et les Romands n'en font pas assez.

— Vous admettez pourtant l'utilité, la nécessité des travaux manuels ?

— Pas même, puisqu'il est entendu que la main gauche doit ignorer ce que fait la droite.

— Vous êtes radicalement démolisseur, M. Brusquet !

— Et vous, radicalement conservateur !

— De sorte qu'il ne resterait que la gymnastique ?...

— A condition que les docteurs qui la préconisent, les maîtres qui l'enseignent et les manuels qui s'y rapportent se mettent d'accord.

— ...La Science....

— En attendant sa faillite, si souvent proclamée.

— Et la religion....

— Mais tout le monde se plaint qu'il n'y en a plus.

— Je m'aperçois, M. Brusquet, que vous n'accordez à l'enseignement primaire qu'un intérêt tout à fait....

— Secondaire.... C'est vrai.

— Que vous réduisez le rôle du maître d'école à peu de chose et désapprouvez la récente augmentation des traitements ?

— Vous savez bien que dans toute entreprise digne des temps actuels une augmentation du gain va de pair avec une diminution des heures de travail.

C'est absurde ; mais les choses absurdes donnent du charme à la vie ; sans elles, on mourrait d'ennui.

C'est pourquoi je propose encore :

1. La suppression des commissions scolaires. Car, ou bien elles sont toujours de l'avis du régent, et alors elles n'ont pas de raison d'être, ou bien elles lui font la guerre et il n'en faut pas, puisque le monde ne veut plus de guerre.

2. a) La suppression des inspecteurs, attendu qu'il n'y aura plus rien à inspecter et

b) La suppression du Département de l'Instruction publique, puisqu'il n'y aura plus d'instruction.

A. R.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{IE}
Lausanne, Genève, Vevey, Montreux

Pour paraître en avril :

MANUEL-ATLAS

DESTINÉ AU

DEGRÉ SUPÉRIEUR DES ÉCOLES PRIMAIRES

GÉOGRAPHIE DES CINQ PARTIES DU MONDE

REVISION DE LA SUISSE

PAR

W. ROSIER

4^{me} édition contenant de nombreuses gravures et 64 cartes en couleur. Un volume in-4° cartonné. fr. 5.—

La 4^{me} édition du *Manuel-Atlas* destiné au Degré supérieur des Ecoles primaires ne différera pas essentiellement des éditions précédentes du même ouvrage. Le texte de M. W. Rosier a été conservé partout où les circonstances nouvelles n'en imposaient pas la correction. Les chapitres consacrés à l'Amérique et à l'Australie sont restés presque sans changement. En revanche, pour l'Europe, l'on a tenu compte des modifications territoriales apportées par les traités de paix et l'on a introduit des paragraphes nouveaux pour les Etats nés de la guerre : Pologne, Tchécoslovaquie, etc. La situation n'est pas encore éclaircie sur bien des points, en Europe orientale, en Asie antérieure, en Afrique : elle a été exposée telle qu'elle se présentait au moment de mettre sous presse ; une note à la suite de la préface mettra les choses au point au fur et à mesure des tirages successifs.

Telle quelle, la 4^{me} édition du *Manuel-Atlas* trouvera sans doute auprès du personnel enseignant le même accueil sympathique que les précédentes.

Le Département de l'Instruction publique du Canton de Vaud a, en outre, admis, à titre provisoire, l'usage de ce manuel dans les classes élémentaires des établissements d'instruction secondaire, en attendant qu'on puisse passer à une nouvelle édition du Manuel-Atlas pour l'Enseignement secondaire, de MM. W. Rosier et C. Biermann.

Pour vos achats en épicerie

adressez-vous à **E. W. Kopf**

Place du Tunnel, 2, Lausanne

29

Service à domicile.

Téléphone 802.

5 % espèces ou tickets

LA MULE d'OR



LAUSANNE

12, rue St-François, 12
Téléphone 32.18

**Favorisez l'Industrie
suisse**

**10 % de REMISE AUX MEMBRES
DU CORPS ENSEIGNANT.**

MARCHANDISE DE 1^{er} CHOIX chez

M^{es} Béboux et Morville



HORLOGERIE DE PRÉCISION

Montres de Genève, Longines, La Vallée

BIJOUTERIE FINE

ORFÈVRERIE

Réparations soignées. Régulateurs, réveils Prix modérés.

ALLIANCES EN TOUS GENRES, GRAVURE GRATUITE.

E. MEYLAN-REGAMEY

11, Rue Neuve, 11

LAUSANNE

Téléphone 33.09

Agent dépositaire de VACHERON & CONSTANTIN de Genève.

10 0/0 d'escompte aux membres du Corps enseignant. 1-1 2-1

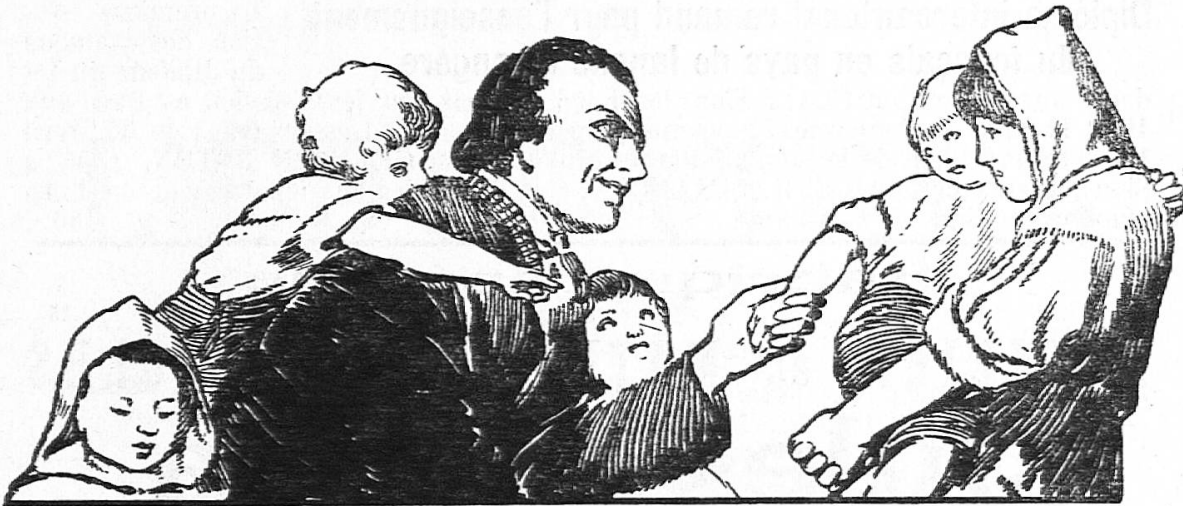


PUBLICITÉ DE L'ÉDUCATEUR ET BULLETIN CORPORATIF

Nous avons l'avantage d'informer notre clientèle et le public en général que dès le 1er janvier 1921, l'administration des annonces de *l'Éducateur* et *Bulletin Corporatif* a été confiée à notre maison.

Cet important organe professionnel de la Société Pédagogique de la Suisse romande compte comme abonnés tous les instituteurs et institutrices membres de la S. P. S. R. et offre ainsi une publicité de premier ordre. Nous la recommandons vivement à tous nos clients persuadés qu'ils en seront très satisfaits.

PUBLICITAS S. A., LAUSANNE.



L'ÉDUCATEUR

ORGANE

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

PIERRE BOVET
Taconnerie, 5
GENÈVE

ALBERT CHESSEX
Av. Bergières, 26
LAUSANNE

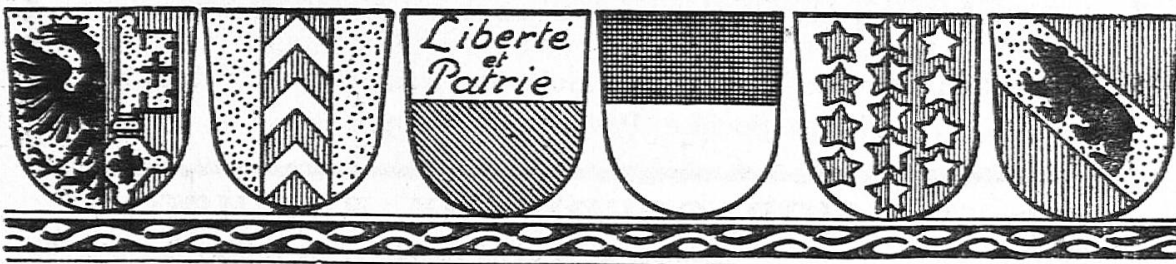
COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne.
W. ROSIER, Genève.

H.-L. GÉDET, Neuchâtel.
H. GOBAT, Delémont.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{ie}

LAUSANNE | GENÈVE
, Rue de Bourg | Place du Molard, 2



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

Gérance de l'Éducateur : LIBRAIRIE PAYOT & Cie. Compte de chèques postaux II 125

Pour les annonces, s'adresser à PUBLICITAS S. A., Lausanne et à ses succursales.

SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL : BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE

Diplôme intercantonal romand pour l'enseignement du français en pays de langue étrangère.

La première session des examens du diplôme du 1er degré auront lieu, en 1921, à Sion, les 6 et 7 mai; la deuxième session est fixée aux 10 et 11 juin. — Pour renseignements et inscriptions, s'adresser avant le 30 avril 1921, au Président de la Commission du diplôme: M. GERMAIN ROTEN, prof. à Sion, ou au secrétaire, M. H. BESANÇON, chef de service au département de l'instruction publique, à Lausanne.

40

Fabrique spéciale de MOBILIER et MATÉRIEL pour ÉCOLES Jules Rappa GENÈVE

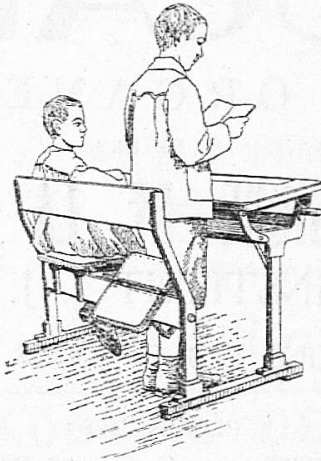
35

TABLEAUX

NOIRS

PORTE-

CARTES

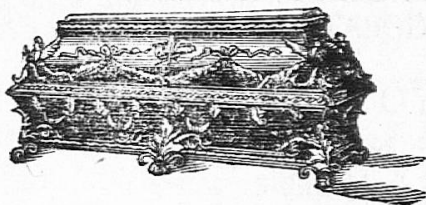


**Demandez
notre
prix-courant.**

Les modèles
sont prêtés
gratuitement
pour être mis
à l'essai dans
les écoles.

DÉPOT DES JEUX ÉDUCATIFS DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

Pompes funèbres générales



Hessenmuller-Genton-Chevallaz

S. A.

LAUSANNE

Palud, 7
Chaucrau, 3

Téléphones permanents

FABRIQUE DE CERCUEILS ET COURONNES

Concessionnaires de la Société vaudoise de Crémation et fournisseurs
de la Société Pédagogique Vaudoise.

4



HORLOGERIE DE PRÉCISION

Montres de Genève, Longines, La Vallée

BIJOUTERIE FINE

ORFÈVRENERIE

Réparations soignées.

Régulateurs, réveils

Prix modérés.

ALLIANCES EN TOUS GENRES, GRAVURE GRATUITE.

E. MEYLAN-REGAMEY

11, Rue Neuve, 11

LAUSANNE

Téléphone 33.95

Agent dépositaire de VACHERON & CONSTANTIN de Genève.

10 0/0 d'escompte aux membres du Corps enseignant.