

**Zeitschrift:** Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande  
**Herausgeber:** Société Pédagogique de la Suisse Romande  
**Band:** 65 (1929)  
**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:** 03.04.2025

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

# L'ÉDUCATEUR

DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

---

SOMMAIRE : *In Memoriam*. — FÉLIX BÉGUIN : *Les devoirs scolaires à domicile*. — ALBERT CHESSEX : *Du nouveau en composition française (suite)*. — E. P. : *La réforme de l'École Normale*. — ALICE DESCŒUDRES : *Le docteur Auguste Forel*. — AVIS. — PARTIE PRATIQUE : *Emploi du temps dans une classe à trois degrés*.

---

## IN MEMORIAM

*Le maître distingué que fut M. Ulysse Briod, prenait, en 1901, la direction de la partie pratique de l'Éducateur.*

*On était à une époque particulièrement intéressante de notre vie scolaire : dans le canton de Vaud, le Plan d'études venait d'être rénové et basé sur les principes de la pédagogie herbartienne. Il s'agissait de préciser le sens de cette méthode, en appliquant ses données aux diverses disciplines.*

*Pendant dix ans, semaine après semaine, M. Briod fut à la brèche. Il apporta à ce travail le soin et la conscience qui lui étaient habituels et ce savoir-faire joyeux et enthousiaste qui le rendait si cher à ses élèves.*

*Il estimait que le progrès en matière scolaire, est l'affaire de tous les maîtres ; aussi faisait-il, en ces termes, appel à la collaboration des instituteurs et des institutrices : « C'est le devoir du maître d'école d'accorder la première place aux préoccupations professionnelles ; à l'organe qui a pour tâche de les formuler, de les préciser, doivent aussi s'adresser les premières faveurs... N'est-ce pas une grave faute que de garder égoïstement pour soi ou pour quelques intimes les trésors intellectuels acquis par l'étude personnelle, la réflexion et l'expérience <sup>1</sup> ? ».*

*Lui, a tout donné libéralement ! Et il a été jusqu'au bout conséquent avec ses principes ; son dernier article à l'Éducateur parut le 28 septembre dernier.*

*M. Paul Jomini, professeur à l'École normale, nous honora de sa collaboration. Passionné, comme il l'était, des sciences naturelles, il contribua beaucoup à vivifier leur enseignement, à le sortir du livre,*

<sup>1</sup> *Educateur*, 5 janvier 1901.

pour le replacer dans la nature. Ses nombreux élèves lui garderont un souvenir reconnaissant ainsi que les maîtres plus âgés qui eurent le privilège de le connaître ou de l'entendre au cours de ses inoubliables conférences.

Nous présentons notre respectueuse sympathie aux deux familles affligées.

La Rédaction.

### LES DEVOIRS SCOLAIRES A DOMICILE

A Neuchâtel, où l'on est très économe des mots, on dit les « tâches », de même qu'on simplifie table de multiplication en « livret », crayon d'ardoise en « touche » et bâtiment d'école en « collègue ». Quelques-uns de mes concitoyens persistent même à vouloir effacer le tableau noir avec une « patte » et je ne vois pas bien ce qu'ils y gagnent, mais pour « tâches » et « livret », ce sont des termes méritants que je demande la permission de garder, sans leur infliger plus longtemps l'outrage des guillemets.

Donc la question des tâches, que l'on pouvait croire épuisée, la voilà rebondissante et j'entreprends de l'agiter aujourd'hui devant les abonnés de l'*Educateur*, les priant de considérer, pour ma justification, que depuis l'époque où son procès fut tranché par le *statu quo*, des faits nouveaux ont surgi, en particulier certains changements de rang dans l'échelle des valeurs en pédagogie, par exemple, l'activité qui se hausse à la première place en délogeant le savoir, l'hygiène, naguère à peine nommée, qui se porte maintenant présente partout.

Au tribunal de l'hygiène, le sort des tâches est vite réglé : pour les enfants des villes, et jusqu'à douze ou treize ans, c'est-à-dire jusqu'à l'âge de l'enseignement secondaire, la journée d'école représente une ration amplement suffisante d'exercices intellectuels. Utilisons-la au mieux, ne l'augmentons pas, et qu'au sortir de nos leçons, à 16 heures, nos petits élèves, l'esprit libre et la conscience en repos, puissent se diriger vers leurs jeux, vers leurs exercices physiques et rendre les services que leur famille attend d'eux. Surtout qu'on ne touche pas aux soirées, car la saine habitude de se coucher de bonne heure se perd dès qu'on y fait quelques accrocs et un enfant qui a dû dominer, un certain temps, son besoin de douze heures de sommeil, ne le retrouve jamais. Les parents le savent de reste, et ils savent aussi que l'école, avec ses périodes d'examens, n'est pas toujours inoffensive ici.

Quant aux arguments pédagogiques, ils accourent en foule si

compacte pour confirmer le verdict de l'hygiène, que la seule difficulté est de mettre un peu d'ordre parmi eux, en même temps que de choisir les plus probants. Le présent travail n'a pas d'autre but.

Rappelons tout d'abord, parce que c'est la clef de l'affaire, qu'en dépit d'une pédagogie scolaire prétentieuse, l'école avec tout son attirail de branches, ne fournit que l'une des composantes de l'éducation. Au cours de ses jeux, mêlés de succès et de déboires, dans ses occupations en famille, dans ce qu'il invente à ses loisirs, l'enfant affine ses sens, fortifie ses organes, forme son caractère, étend ses connaissances, enrichit sa personnalité. Toutes les fonctions réclamant leur part d'exercices, il se sent poussé surtout vers celles que l'école n'a pas suffisamment cultivées, si bien que les lacunes, inhérentes à tout programme, se combleraient ainsi, par auto-éducation, pourvu que les journées renferment assez de disponibilités. « Oserais-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation. Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre ».

Qu'au contraire, les leçons, les tâches et tout ce qui s'y superpose, le catéchisme du dimanche et l'instruction religieuse, les gammes quotidiennes et la rythmique, bref qu'un horaire tentaculaire envahisse les matinées et les après-midi, alors les initiatives se perdent, par lesquelles la jeunesse met en jeu celles des fonctions que nous n'avons pas aperçues. Qu'on se le dise : Nous disposons des enfants cinq à six heures par jour pour le travail scolaire. Le reste a une autre destination et ne doit en aucun cas, en être détourné.

Encore si le recours aux tâches améliorerait les qualités de l'enseignement ! Hélas ! C'est sur elles que l'on rejette, et c'est grâce à elles que l'on conserve, certains des éléments les plus discutables de notre pédagogie. Si nous disposions uniquement des heures de l'horaire, est-ce que la géographie ne serait pas mieux sortie du stade nomenclature ? Resterait-il tant de gens pour qui l'histoire se bourre de dates et de lieux de batailles ? La grammaire, de règles mémorisées ? Non. Je l'ai mainte fois constaté : le mécanisme, quand il disparaît des leçons, se réfugie dans les devoirs à domicile et j'en veux à ceux-ci d'avoir prolongé certaines erreurs de l'ancienne école, l'abus du détail et le savoir par cœur. Et, vraiment, n'est-il plus, nulle part, de classe, où chaque matin, un temps précieux est consacré à « réciter », à procéder au dénombrement des tâches non sues, tandis que la classe « écoute » ? Etrange



conception selon laquelle la maison est l'endroit où l'enfant « apprend », l'école, celui où on vérifie et où on distribue les bonnes et les mauvaises notes.

Quelques-uns vantent cela, sous le nom de collaboration entre l'école et la famille. Collaboration ? Quand les tâches, infligées en excès ou non, motivent directement, ou par contre-coup, les trois quarts des brouilles de parents à maîtres, et des réclamations auprès des autorités ? Point de contact, dit-on ? De frottement plutôt, — j'en sais quelque chose. Si vraiment nous tenons à l'aide des parents, dans l'œuvre scolaire, gardons-nous de leur en déléguer la partie la plus insipide ; mais plutôt que l'enfant leur apporte, une fois par quinzaine, par exemple, ses cahiers, ses dessins, ses compositions ; qu'il ait fait de petits travaux destinés aux anniversaires ; qu'il confectionne des objets utiles au ménage. En outre, que la classe soit facilement accessible aux parents, qu'on les invite, qu'on organise à leur intention et avec leur aide, des expositions de travaux d'élèves, des fêtes de bienfaisance.

Raisonnement de célibataire, également, celui d'après lequel les devoirs d'école rappellent utilement aux parents qu'ils ont un rôle à jouer dans l'éducation de leurs enfants et les amènent à exercer régulièrement une partie de leurs prérogatives. L'inverse est plus souvent vrai. La vie de famille n'a qu'à perdre à ce que l'enfant, au retour de l'école, se plonge dans ses manuels ou s'installe à sa table de travail pour arriver au souper énervé, morose et sans appétit. Et l'on me permettra d'ajouter que les père et mère peuvent revendiquer d'autre charge auprès de leurs enfants que celle de répétiteur attitré. A l'école à remplir complètement sa tâche, sans tenter de s'en décharger sur la famille. Celle-ci a la sienne, différente, mais non moins essentielle.

Mais, plutôt que de proscrire les tâches, ne pourrait-on pas essayer de les ramener partout à une ration supportable, de façon à sauver le principe ? On se montrerait assez large en fait de dispenses, pour les enfants trop occupés dans les familles ou mal installés en vue du travail scolaire, ou pour ceux dont les forces demandent des ménagements. Qu'on essaie, si l'on veut, ce sera toujours un pas de fait dans la bonne voie. Je crois me rappeler pourtant que, dans des alternatives de ce genre, plutôt que de distinguer dans leur classe deux catégories d'élèves, ceux qui sont astreints aux tâches, une minorité qui ne les fait qu'à moitié ou pas du tout, instituteurs et institutrices aiment mieux renoncer totalement, sachant par expérience qu'une dispense appelle une

autre dispense, qu'une limite est impossible à établir et que les « astreints » ne tardent pas à vouloir également se libérer par des motifs devant lesquels on est alors désarmé. Que si, en plus, on essaie de limiter les devoirs aux capacités de la moyenne des élèves, les bons prennent l'habitude de ne plus s'en préoccuper, ce qui est bien fâcheux pour la suite de leurs études. Pour moi, de quelque manière qu'on retourne la question, tant qu'on s'en tient au cas de l'école primaire urbaine, et dans les limites d'âge indiquées plus haut, on en arrive à conclure à l'abandon des devoirs à domicile.

Mais qu'est-ce qui les a fait maintenir si longtemps, qu'est-ce qui fait leur fortune ? Ne cherchez pas loin : les examens. Partout où triomphent les examens du type traditionnel, la menace des tâches en excès subsiste, malgré toute la bonne volonté du personnel enseignant et les efforts des directeurs. C'est la grande équivoque des examens primaires qui cause tout le mal : on prétend interroger les élèves, pour opérer leur classement, lequel se fait avec beaucoup plus de garantie au moyen des notes de l'année et, en réalité, le véritable examiné, c'est le maître. Pour être bien jugé, celui-ci n'a pas de meilleure ressource que d'amener à l'examen des volées habiles et qui répondent sans hésiter, car il est encore des « experts » pour qui une réponse n'est bonne que si elle est immédiatement déclanchée par la question et débitée d'un trait, l'hésitation étant considérée comme frôlant l'ignorance. L'examen, selon ce type assure le triomphe et la persistance du système des tâches. Elles disparaissent au contraire peu à peu, partout où on est déjà arrivé à séparer nettement les deux opérations trop longtemps confondues : classement des élèves en vue de la promotion ; contrôle du personnel enseignant.

Lors même qu'elle dévoile avec acharnement l'écart entre les besoins de l'enfant et ce que lui propose l'école traditionnelle, la sévère pédagogie du XX<sup>e</sup> siècle, quand elle place le remède à côté du mal dénoncé et à notre portée, ne sème nullement le découragement. Par elle nous avons appris à considérer comme un legs de l'époque où les élèves de tous degrés s'entassaient dans des salles insuffisamment équipées, la formule de la classe immobile, silencieuse, qui « écoute », ou feint d'écouter et répète les paroles du maître. Par elle également, nous entrevoyons ou voyons se réaliser une école d'une qualité supérieure, avec ses élèves affairés, individuellement ou par groupes, dans une ruche un peu bourdonnante, mais pleine de vie. Un cas : dans ce régime, on proscriera absolument,

comme onéreux et inutilement cruel, un enseignement de la lecture où, tandis qu'un élève est appelé, trente-quatre autres doivent « suivre ». Suivre, c'est-à-dire entendre à nonner des camarades dont le tour revient d'autant plus souvent qu'ils sont plus arriérés, subir les fastidieuses répétitions pour syllabes escamotées ou liaisons omises, bref, piétiner sur place quand on grille de connaître la fin de l'histoire. Les timides se soumettent, mais d'autres inventent toutes sortes de trucs pour lire à leur propre vitesse, tout en « suivant ». Exercice excellent peut-être pour l'attention dédoublée, douteux au point de vue simplement moral. Rien de semblable dans l'école d'aujourd'hui... ou de demain : la leçon de lecture se combine avec d'autres occupations que chaque élève interrompt quand arrive son tour de lire, et voilà précisément des moments qui peuvent absorber ce que nous mettons habituellement dans les tâches. Il s'agit de tirer un rendement des heures qu'en raison de déficiences d'organisation on devait donner naguère aux bras croisés ou aux mains au dos. Comment ? En habituant les élèves à prendre eux-mêmes l'initiative de tirer de leur case le cahier de préparation, le livret, le manuel de poésie pour combler les vides qu'aucun pédagogue, si habile soit-il, ne peut éviter. Il est déjà beaucoup de classes où ce système fonctionne de manière à récompenser ceux qui l'ont essayé. Qu'on ne s'étonne pas si la réussite ne vient pas du premier coup. Toute amélioration exige un changement d'habitudes et, par conséquent, une période de troubles. Partout où on le jugera nécessaire, on inscrira, en outre, dans l'horaire, deux ou trois heures hebdomadaires de préparations, ce que, dans les lycées et collèges français, on appelle l'étude. Là, ses travaux scolaires achevés et contrôlés, l'élève pourrait, soit prendre de l'avance pour les semaines suivantes (par exemple quand une composition est prévue), soit se livrer à des occupations de son choix.

Je conclus que, malgré les progrès déjà accomplis, trop d'heures de présence voisinent dans nos écoles avec les heures d'activité réelle. Le desideratum, c'est de mieux remplir le temps que nous donne l'horaire, si bien que le prolongement du travail scolaire jusqu'à la maison devienne superflu. Il serait alors fructueux d'encourager le travail libre, c'est-à-dire d'engager les élèves à apporter en classe, pour que chacun puisse s'y intéresser, ce qu'ils auront confectionné, collectionné, combiné, composé dans leurs moments de loisirs, chez eux. Voilà comment, dans l'école primaire urbaine, et jusqu'à douze ou treize ans, je conçois les devoirs à domicile.

A l'âge de l'enseignement secondaire, d'autres considérations entrent en cause, que nous examinerons dans un prochain article.  
Neuchâtel, le 27 février 1929. FÉLIX BÉGUIN.

## DU NOUVEAU EN COMPOSITION FRANÇAISE <sup>1</sup>

(3e article.)

### C. Méthode. (Suite.)

II. « *Le livre de lecture essentiellement littéraire est l'initiateur et l'entraîneur.* »

Vous vous dites sans doute que l'on préconise depuis longtemps la lecture pour la formation du style, et que le titre de M. Porinot ne nous annonce rien de bien nouveau. Lisez *La Composition française à l'Ecole active* et vous ne tarderez guère à changer d'avis...

Personne à ma connaissance n'a donné à l'étude des textes une place aussi grande dans l'apprentissage scolaire de l'art d'écrire. M. Porinot attribue à cette étude une importance telle qu'il la substitue à la traditionnelle correction des compositions. C'est une des caractéristiques de sa méthode.

Personne, me semble-t-il, n'a, comme lui, élaboré et mis au point une technique complète de cette lecture en vue de la composition française.

Avez-vous remarqué le titre de son chapitre deux : « *Le livre de lecture essentiellement littéraire est l'initiateur et l'entraîneur* » ? Nos livres de lecture sont-ils, en général, essentiellement littéraires ? S'ils ont fait quelques progrès, s'ils ne sont plus les encyclopédies de jadis qui, pour suppléer aux manuels inexistantes, contenaient un peu de tout, on ne peut certes pas affirmer qu'ils soient devenus dès lors essentiellement littéraires... Vous me direz qu'il est nécessaire d'avoir des morceaux de lecture en rapport avec la géographie, l'histoire, les sciences naturelles, le milieu natal, etc. J'en suis convaincu comme vous. C'est pourquoi, à mon sens, nous devrions posséder deux livres de lecture, l'un au service de la *concentration*, l'autre non pas essentiellement, mais *exclusivement* littéraire.

Mais, diront les utilitaires, cela passera par-dessus la tête des enfants. Comme plusieurs d'entre nous, M. Porinot a éprouvé la vérité de la parole bien connue d'Anatole France : « Pour être compris de l'enfance, rien ne vaut un beau génie ». — « Longtemps, dit M. Porinot, les études littéraires ont été bannies de l'école primaire. On a cru que pour comprendre l'écrivain et goûter la beauté de ses œuvres, il fallait un esprit déjà affiné par le milieu social ou par un premier enseignement. On n'a pas soupçonné le trésor de poésie enclose en l'âme enfantine ».

Si l'on a de l'école primaire la conception méprisante que paraît s'en faire M. Henry Aubert, dont un article dans un journal montreusien fit quelque bruit l'année dernière, on risque fort de tenir M. Porinot pour un illuminé. C'est lui pourtant qui a raison. Deux Français, éducateurs éminents, viennent ici lui prêter main-forte : je veux parler de Mme Alice Jouenne et de M. Léon Bocquet. En faisant confiance aux facultés artistiques de l'enfant, ils ont obtenu

<sup>1</sup> Voir *Educateur* du 16 février et du 2 mars 1929.



l'un et l'autre des résultats incroyables. « L'harmonie, écrit M. Bocquet, ne peut se goûter, se savourer, que dans la lecture à voix haute des morceaux bien écrits : vers ou prose. C'est une fortune, pour une école, de posséder un maître qui sait lire et qui lit : ce maître cultive, non seulement l'intelligence, mais le cœur de ses élèves. C'est un éducateur sagace et sensible, perspicace et délicat ; il fait œuvre d'artiste. L'âme de l'enfant est-elle donc accessible aux chaudes vibrations de l'harmonie ? Certes. D'instinct, il est sensible aux beautés sentimentales de sa langue maternelle ; il arrive qu'elles l'attendrissent alors même qu'il ne les comprend pas... Le travail en commun de la phrase descriptive, notamment sa lecture harmonieuse, nous donne le moyen d'affiner l'oreille et, derrière elle, de faire jouer les ressorts si frêles de la sensibilité infantine. Ainsi compris, les exercices de langue française sont les seuls qui, dans nos classes primaires, soient si pleinement éducatifs <sup>1</sup>. »

Pas de littérature au rabais pour l'école primaire : Victor Hugo, Théophile Gautier, Flaubert, Alphonse Daudet, Zola, Henri de Régnier, Rostand, Henry Bordeaux, Georges Rodenbach, Maeterlinck, Verhaeren, Camille Lemonnier, voilà quelques-uns des auteurs que M. Porinot étudie avec ses élèves.

On traite généralement tous les textes de lecture de la même manière : fond, forme. Souvent même on croit avoir fait tout son devoir quand on a expliqué les mots nouveaux ou difficiles.

M. Porinot distingue deux sortes de leçons de lecture nettement différentes :

1. Les lectures simplement commentées.
2. Les études fouillées.

Dans les lectures simplement commentées, les élèves lisent comme nous lisons notre journal ou un livre intéressant. On va vite. On s'arrête peu. Dans les études fouillées, au contraire, on va au fond des choses. Chaque texte — et ce texte est parfois très court — est étudié d'une manière approfondie au triple point de vue des idées, du vocabulaire et de la construction des phrases.

Le seul moyen de faire comprendre exactement ce que l'auteur entend par « étude fouillée », c'est d'en donner un exemple. Mais que l'on y prenne garde : l'étude que nous reproduisons ci-dessous n'est qu'un exemple. Celles que renferme le livre de M. Porinot (une douzaine au total) sont toutes différentes les unes des autres ; chacune a, dans la pensée de l'auteur, son but particulier. Il faut lire *La Composition française à l'Ecole active* pour se faire une idée de la force et de la valeur de ce procédé.

#### Un exemple d'étude fouillée

d'après *La Composition française à l'Ecole active*, de L. Porinot <sup>2</sup>. »

#### LE MENDIANT

Il avait une bonne face toute ridée, et ses mains tremblaient un peu. Une blouse misérable mais propre couvrait son dos voûté et le regard honnête de ses yeux avait cet aspect vitreux et usé que donne le grand âge.

J. DESTREE.

<sup>1</sup> *Revue pédagogique* novembre 1921.

<sup>2</sup> Voir *Educateur* du 2 mars 1929.

### Les idées.

Dans le silence, le maître lit, il met dans son débit tout son cœur et tout son art... Il recommence sa lecture... Il lit lentement, il articule nettement, tandis que sa voix assouplie donne aux mots leur valeur et accentue le rythme de la phrase.

On parle de Jules Destrée : l'instituteur dit l'enthousiasme de ce maître pour la beauté, son esprit vulgarisateur, son amour pour les faibles, les déshérités...

Puis se pose la question : Mes enfants, voyez-vous bien le mendiant ? Dites-moi comment vous le voyez, mais fermez tous vos livres.

Les enfants répondent : Je vois une figure ridée, des mains qui tremblent, un dos voûté, une blouse vieille mais propre. C'est bien, seulement, mes petits vous ne voyez pas tout. Ouvrons de nouveau notre livre. « Il avait une bonne face toute ridée » : Que voyez-vous quand je dis « une bonne face » ? — Pas de réponse précise. Alors le maître dit : Moi, je vois une figure qui exprime la bonté, l'honnêteté, elle inspire la confiance, elle plaît, c'est une bonne figure, « une bonne face. »

Que voyez-vous quand je dis : « une blouse misérable » ? — Je vois une vieille blouse, une blouse raccommodée. — Je ne vois rien, donnez des mots plus précis. — Je vois une blouse rapiécée, une blouse reprise. — Bien, continuez. — Je vois une blouse déteinte, un tissu aminci.

Que voyez-vous quand je dis : « le regard honnête de ses yeux ? » — Ici, les enfants ont des hésitations. Alors le maître explique. Le mendiant regarde droit devant lui, bien franchement, parce qu'il est honnête et n'a rien à craindre.

« Le regard honnête de ses yeux avait cet aspect vitreux et usé que donne le grand âge. » Voilà un regard difficile à se représenter. Le maître dit que les yeux s'usent et changent d'aspect avec les années. Ils se décolorent, perdent leur brillant et prennent l'aspect du verre. Il engage les élèves à bien observer des yeux d'enfants et des yeux de vieilles personnes, et si possible, à un étalage ou ailleurs, des yeux de bête morte, d'un lapin par exemple. Ils comprendront mieux les expressions : des yeux vitreux, des regards vitreux.

Fermons nos livres.

A présent, nous allons essayer de faire surgir devant nos yeux, comme au cinéma sur l'écran, des images. Attention, mes petits, tenons-nous bien sur notre banc, et faisons un effort, un grand effort pour faire apparaître, devant nos yeux l'image de ... de notre maman, en tenue de travail, dans sa cuisine... Les enfants s'absorbent, immobiles, silencieux, le maître aussi, puis il parle : Voyez, c'est votre maman, regardez-la bien de la tête aux pieds, voyez sa figure, ses cheveux, son corps, ses vêtements, elle vous sourit... qui voit bien sa maman ? et son sourire ? C'est fini, une autre image va passer, celle de papa .. Et ainsi défilent, sur l'écran de la pensée, des choses familières, des choses aimées : le chien de la maison ou le chat, ou la chèvre, ou le jouet préféré.

Cette image de votre maman qui vous est apparue tout à l'heure, c'est une « vision »... Voyons maintenant si vous pourrez faire surgir devant vos yeux



la « vision » du mendiant dont parle Jules Destrée. Allons, mes enfants, encore un effort, un grand effort... Il est là, devant vous, regardez-le aussi de la tête aux pieds. Des secondes passent.

Faire apparaître devant leurs yeux, sur l'écran de la pensée, l'image de la maman, du papa, des choses familières qu'ils observent tous les jours, n'est pas très difficile ; mais faire surgir l'image de cet homme, de ce mendiant qu'ils n'ont jamais vu, dont ils n'ont jamais vu la représentation, ni en photographie, ni en dessin, la faire surgir enfin avec leurs seules ressources, en un mot « créer » le personnage est, pour beaucoup d'enfants, un effort dont nous n'apprécions pas toujours la difficulté, l'intensité, ni l'importance.

Mes petits, supposons que nous sommes tous des peintres ; nous avons des toiles, des pinceaux, des couleurs. Pouvons-nous, d'après les détails que donne Jules Destrée, faire le portrait du mendiant ? Et les petits répondent : Non, nous ne pourrions pas ; nous ne savons pas si le mendiant est grand ou petit, gros ou mince, s'il est chauve, s'il a des cheveux blancs, de la barbe, nous ne savons pas comment il est vêtu, chaussé, coiffé. C'est bien. Allons, tâchons cette fois de faire surgir devant nous la « vision » nette et complète du mendiant. Prenons les détails donnés par l'écrivain ; quant aux autres détails, chacun de nous les choisit à son gré. Suivez bien l'ordre que j'ai indiqué tantôt. Et, devant les yeux, l'image définitive s'ébauche, se précise. Tour à tour, les enfants parlent : je vois le mendiant. Il est grand, il est mince, je vois une tête chauve, des cheveux blancs en couronne, une face ridée...

Prenons maintenant nos crayons, nos couleurs, et faisons le croquis sur une feuille de notre carnet... Ah ! ces croquis, comme ils sont naïfs, et qu'ils vont vous faire rire, Monsieur le Pédagogue renfrogné... Mais ce n'est pas le résultat, la « production » que nous visons : c'est l'effort que nous voulons provoquer, l'effort créateur... Riez de nos croquis, Monsieur le Pédagogue renfrogné ; nous, ils nous réjouissent, nous réconfortent, nous encouragent ; nous venons de donner à nos petits la première et la plus utile leçon de rédaction, nous venons aussi de leur apprendre à lire.

Ainsi documentés, les enfants répondent sans peine aux questions du maître : Dans ce morceau, que fait Jules Destrée ? Jules Destrée « parle » d'un mendiant. Donnez un verbe plus précis : Jules Destrée « montre » un mendiant. Un autre verbe précis : Jules Destrée « décrit » un mendiant. Une autre forme : Jules Destrée fait la... « description » d'un mendiant. Une autre forme encore : Jules Destrée fait le... « portrait » d'un mendiant. Vous venez d'exprimer là le résumé du morceau, ou la synthèse du morceau, ou l'idée principale du morceau. Répétez la synthèse sous toutes ses formes. Donnez les meilleures. Pourquoi sont-elles les meilleures ? Pour « faire » son paragraphe, pour « développer » son paragraphe, pour faire le « développement » de son paragraphe, l'écrivain a choisi combien de détails ? Lesquels ? Reprenons : Pour « développer » son paragraphe, l'écrivain a choisi les détails suivants : la face, les yeux, les mains, le dos, la blouse.

— Et ce mendiant, mes enfants, que Jules Destrée a vu et qu'il vous a si bien montré, le reconnaîtriez-vous ? Vous est-il sympathique, vous sentez-vous attiré vers lui, ou bien voudriez-vous le fuir bien vite ? — Il est très sympathique, Monsieur... Je lui donnerais la main... Je mettrais un sou dans sa casquette... Je lui donnerais... — Ah ! les bons petits bavards que vous êtes !

*Conclusions :*

Mes petits ! Quand vous ferez un devoir de rédaction, vous imitez Jules Destrée, vous « montrerez » bien votre personnage, et pour le bien « montrer » vous choisirez vous-mêmes les détails, ceux qui vous plaisent. Vous ferez ainsi un beau devoir et je serai content de vous.

#### Les mots.

L'étude approfondie, avant tout orale et pratique, que M. Porinot fait du vocabulaire, n'est pas moins intéressante que celle des idées ou de la phrase. Nous la passons néanmoins sous silence, afin d'être aussi bref que possible. (Peut-être y reviendrons-nous dans un article spécial.)

#### Les phrases.

a) *Coup d'œil d'ensemble.* — Dans ce petit paragraphe, combien l'écrivain a-t-il fait de phrases ? Deux. Lisez la première ; lisez la seconde. Par quoi se termine la première ? Par un point. Et la seconde ? Par un point. Par quoi commencent-elles l'une et l'autre ? Par une majuscule. Quelle est la longueur de la première phrase ? La longueur de la seconde ? La première compte une ligne, et l'autre deux lignes. Ces phrases ne sont ni interrogatives, ni exclamatives.

b) *Analyse des phrases.* — Mes enfants, nous allons analyser ces phrases pour apprendre comment l'écrivain les a faites. Première phrase. Combien de propositions ? Deux. Prouvez. Il y a deux verbes avec leurs sujets. Donnez-les. Avait, verbe, il, sujet ; tremblaient, verbe, mains, sujet. Où faites-vous la coupure ? Après le mot ridée. Lisez la première proposition ; lisez la seconde. Cette première proposition est-elle construite dans l'ordre grammatical ou est-elle construite avec inversion ? Elle est construite dans l'ordre grammatical. Prouvez. Comment est construite la deuxième proposition ? Elle est aussi construite dans l'ordre grammatical. Prouvez. Donnez la nature de ces deux propositions. Ce sont deux absolues.

L'analyse se poursuit et l'on découvre que la phrase suivante renferme trois propositions : « Une blouse misérable mais propre couvrait son dos voûté » (1<sup>re</sup> proposition, absolue, ordre grammatical) ; « et le regard honnête de ses yeux avait cet aspect vitreux et usé » (2<sup>e</sup> proposition, principale, ordre grammatical) ; (3<sup>e</sup> proposition, complétive, commençant par que, inversion du sujet).

A présent, synthétisons. Jules Destrée mit de la variété dans la construction de ses phrases. Preuves :

1. Une phrase courte, 1 ligne ; une phrase plus longue, 2 lignes.
2. Une phrase de 2 propositions, une phrase de 3 propositions.
3. Trois propositions absolues, une proposition principale, une proposition complétive commençant par que.

4. Quatre propositions construites dans l'ordre grammatical, une proposition renfermant une inversion du sujet.

Mes enfants, quand vous rédigerez, vous ferez comme Jules Destrée, vous mettrez de la variété dans vos phrases, et vos devoirs seront très beaux.

La dernière phrase du texte donne lieu à un exercice d'initiation au rythme. Le maître dit : Mes petits, abandonnez votre livre, écoutez, écoutez-moi bien, vous entendrez chanter les phrases, vous entendrez le rythme. Et il lit la phrase du livre : « Une blouse misérable mais propre couvrait son dos voûté et le regard honnête de ses yeux avait cet aspect vitreux et usé que donne le grand âge. » Puis il lit la même phrase en faisant disparaître l'inversion : « Une blouse misérable mais propre couvrait son dos voûté et le regard honnête de ses yeux avait cet aspect vitreux et usé que le grand âge donne. » Il les répète l'une après l'autre, ou les derniers membres de phrase seulement. Les enfants écoutent, attentifs, puis il leur dit : Avez-vous entendu la musique des phrases, mes petits ? Les uns disent oui, d'autres disent non. Il leur promet qu'un jour, bientôt, ils l'entendront tous. Vous allez maintenant me dire quelle est la plus belle des deux au point de vue du rythme. Et il les répète encore. Les uns ont une préférence pour la première, d'autres pour la seconde. En réalité les enfants n'ont pas d'opinion<sup>1</sup> et le maître se contente de leur évidente bonne volonté. Mais si un enfant, plus avide de savoir, lui demande son avis, il répond sincèrement que pour lui la plus belle est celle qui renferme l'inversion, mais il n'insiste pas. Puis il reprend tout le morceau une ou plusieurs fois, cherchant à envelopper ses petits du rythme berceur des phrases.

Combien de leçons pour faire l'étude fouillée de ce petit morceau de trois lignes ? Deux leçons ? trois ? quatre ? Le nombre importe peu. Encore une fois, pour réussir, il faut savoir se dégager de l'angoisse de l'heure, du temps. Enthousiaste, patient, plein de foi, d'une foi qu'il sait communiquer à ses jeunes disciples, le maître sème la bonne graine et elle germera.

ALBERT CHESSEX.

#### LA « RÉFORME » DE L'ÉCOLE NORMALE<sup>2</sup>

1400 « Questionnaires » pour le moins, dûment remplis, doivent être à cette heure entre les mains de la Commission chargée par la Conférence des Maîtres de l'Ecole Normale d'étudier une réforme de cet établissement !

Se figure-t-on l'énorme travail que représente le dépouillement d'un pareil amas de formulaires, et félicitera-t-on jamais assez la dite Commission de n'avoir pas reculé devant cette rude besogne pour se mettre à même de délibérer en pleine connaissance de cause ?

Le moyen est héroïque, certes ! mais il doit être radical : je suis sûr qu'il n'est pas un membre du corps enseignant vaudois qui n'ait rempli avec toute la conscience qu'il met à sa tâche le questionnaire suggestif qui lui a été soumis. Ci : 1400 réponses — contradictoires, évidemment ! — à chaque question ; 1400 vœux et propositions où la fantaisie a dû se donner libre cours, et où la Commission n'aura qu'à puiser ! !

<sup>1</sup> Cette leçon s'adresse à des enfants de 8 à 10 ans.

<sup>2</sup> L'Ecole normale vaudoise (Réd.).

Nos réponses, à nous, les vieux, ne lui seront pas d'une grande utilité : peut-être, nos souvenirs, réveillés par ces questions, fort judicieusement choisies, sont-ils un tantinet émoussés, et tel des vœux que nous avons émis peut-il se trouver réalisé à l'E. N. actuelle ?

Il en est un cependant que nous avons eu déjà l'honneur de formuler ici-même, et sur lequel nous nous permettons de revenir : nous demandons à l'E. N. de préparer nos futurs collègues à enseigner dans les classes à 3 degrés dont le nombre est loin de diminuer, et dont, par la force des choses, nous ne pouvons même pas envisager la disparition.

Comment faire ?...

Longtemps nous avons pensé que le plus simple serait de créer à l'E. N. une classe d'application à 3 degrés, et nous croyons encore que le système serait bon... à la seule condition de trouver à Lausanne le minimum indispensable de parents disposés à envoyer leurs rejetons dans cette « classe de campagne »...

Mais les questions posées par la « Commission de réforme » nous ont suggéré un moyen que nous livrons sans plus à vos méditations : C'est le stage ! Non pas le stage-*façon* dont « jouissent » nos jeunes collègues actuellement, — stage... pour le traitement seul, puisque le « stagiaire » a la direction d'une classe au même titre qu'un « ancien » ; — ni celui que prévoit la loi en gestation présentement et qui n'est qu'une édition revue et augmentée du précédent ; mais le stage *authentique*, soit la fonction du jeune collègue sous la direction d'un instituteur qualifié.

Jusque-là, rien de neuf !

Mais tandis qu'on envisage généralement le stage par années entières, nous pensons qu'un séjour de 3 mois, par exemple, dans une des classes à 3 degrés dirigées par ceux de nos collègues qui ont fait leurs preuves, serait suffisant à un « jeune » pour se familiariser avec les méthodes spéciales à ces classes.

Il resterait ainsi le temps nécessaire pour suivre un semestre au moins à l'une des facultés de philosophie, de lettres, de sciences ou de droit de l'Université, et peut-être encore (pourquoi pas ?) un cours de vacances en Suisse allemande ou même en pays étranger.

Aucun changement dans l'organisation générale de l'E. N. actuelle n'est par cela rendu nécessaire.

L'examen pour l'obtention du brevet de capacité aurait lieu, comme aujourd'hui au bout des 4 ans d'études, mais le brevet lui-même ne serait délivré, il va de soi, qu'à la fin du stage.

Une 5<sup>e</sup> année pourrait-elle être mieux employée ?

E. P.

## VARIÉTÉ

### LE DOCTEUR AUGUSTE FOREL <sup>1</sup>

En nos temps de carence où travailler le moins possible, le moins péniblement et le moins longtemps possible semble être le rêve suprême, il serait coupable de ne pas mettre notre jeunesse en face d'une de ces vies de vaillance

<sup>1</sup> Il ne nous a pas été possible de publier cet article plus tôt, ce dont nous nous excusons auprès de notre collaboratrice et de nos lecteurs.



et de labeur que nous avons le privilège de pouvoir admirer dans notre pays même et qui, par la contagion de l'exemple, procure à d'autres la joie du travail.

Auguste Forel, dont on vient de fêter le 80<sup>e</sup> anniversaire, naquit en 1848, aux environs de Morges. Son père, Victor Forel, représentant du type vaudois cultivé, cossu, fut géomètre, puis agronome. Par sa mère, il avait des attaches françaises ; Forel parle avec admiration de sa mère, femme noble de sentiments, consciencieuse, ayant le culte de la vérité, altruiste jusqu'à sacrifier sa santé pour le bien de ses semblables.

Auguste Forel, enfant de faible constitution, timide, ne fut pas un brillant élève ; en partie du fait d'une mémoire défectueuse. Au Collège de Morges il était si réservé qu'il fut surnommé : « Le Saint ».

Dès l'âge de six ans, il montre un goût très vif pour le monde des papillons, des araignées, des guêpes, des escargots et surtout des fourmis. Guidé par les conseils de son grand-oncle, l'entomologiste Alexis Forel, il les collectionnait et les étudiait dans ses heures de liberté. Déjà alors il trouvait chez ces humbles « frères » une consolation pour ce que la vie lui offrait de difficultés ; cette étude lui semblait même ce qu'il y avait de plus important au monde. Et la preuve de ce sérieux c'est qu'à 11 ans, après avoir dévoré le livre de Pierre Huber : *Les Mœurs des fourmis*, il se jura d'étudier les fourmis sa vie durant et « d'en finir avec elles ». Déjà cette année-là, il fit une découverte importante concernant la manière de vivre d'une certaine fourmi. A 12 ans, il commença à noter soigneusement ses observations dans des cahiers que, vieillard, il conserve encore précieusement aujourd'hui.

Au Gymnase inférieur, puis à l'Académie de Lausanne, il continue à étudier, ne réussissant qu'avec peine ses épreuves de grec et de latin, très intéressé par les leçons d'histoire naturelle de Chavannes et de français de De la Harpe. Très tôt, dès l'âge de 15 ans, la maturité de son jugement et la clarté de sa pensée lui valurent l'estime de ses camarades. Sa droiture morale fait qu'il s'emporte souvent, parfois avec impétuosité, contre tout ce qui n'est pas honnête et limpide. Il fonda avec ses frère et sœur cadets une « Société des Gueux ».

« Tremblez, vipères,  
Rentrez sous terre,  
Déguerpissez, car voici les trois gueux ! ».

A ce vœu aussi, la suite de sa vie montra qu'il resta fidèle, menant une guerre acharnée contre plusieurs de ces vipères qui menacent le bonheur de l'homme. Ses goûts pour une vie simple l'engagent à quitter la pension confortable où son père l'avait placé à Lausanne, pour une autre plus démocratique. Le désir de devenir plus vite indépendant lui fait entreprendre des études de médecine à côté de ses recherches sur les fourmis. Il ne tarde pas à se spécialiser dans l'anatomie du cerveau et la psychiatrie.

Sa timidité est vaincue. Sans égard aux railleries de ses camarades, il parcourt les rues de Zurich armé de son filet à papillons. Il consacre aux insectes ses vacances et toutes ses heures de liberté. A 21 ans il publie, sous la direction de son grand-oncle, Alexis Forel ses premières observations sur les mœurs

combatives d'une petite espèce de fourmi. Cette publication fut si remarquée qu'on engage son auteur à prendre part, l'année suivante, au concours Schläfli sur les fourmis de la Suisse.

Pendant la guerre 1870-71, il prend part avec d'autres étudiants à une expédition suisse de secours aux blessés à Belfort. Près d'Héricourt, il soigne des blessés français dans les conditions les plus déplorables. Le contact direct avec les horreurs de la guerre agit profondément sur sa nature sensible : dès lors il vouera à la guerre une haine sans merci.

Très découragé par un examen manqué à Lausanne, Forel reçoit de son père 200 fr. pour étudier les fourmis de la Suisse méridionale ; il passe trois semaines en Valais et au Tessin, rapportant à Zurich une riche moisson de nouvelles observations ; il a vécu si modestement que les 200 fr. ne sont pas complètement dépensés.

L'hiver suivant, il publie à Vienne sa première œuvre médicale, en excellent allemand et, durant l'été 1872, après avoir réussi brillamment son examen médical, il obtient pour ses « Fourmis de la Suisse » un prix de 800 fr. de l'Académie des Sciences de Paris. Ce travail est le chef-d'œuvre de Forel ; ses observations sur les fourmis dès son plus jeune âge y sont relatées ; on y trouve des considérations des plus intéressantes sur l'anatomie et la physiologie des fourmis, sur cet estomac dont le contenu peut être rendu à des compagnes de nid affamées et que Forel appelle « estomac social ». Ce n'est pas par hasard que le jeune savant a choisi l'étude des fourmis. Il y voit, couronnée de succès, la manière de vivre d'une communauté fortement organisée. Il étudie sans se lasser leur instinct social, leur sens de la communauté, leur esprit de sacrifice, qu'à l'occasion il propose en exemple à l'homme ; puis aussi la construction des nids, les soins aux larves, le parasitisme, la culture des pucerons, les expéditions guerrières en de longs chapitres qui se lisent comme des romans.

D'après la biographie de Alex. v. Muralt.

(A suivre)

Trad. et résumé par : ALICE DESCŒUDRES.

#### AVIS

Le dernier article de notre collègue Ch. Lugeon sur *l'Orientation professionnelle* paraîtra dans le prochain numéro. En outre, nous sommes obligés de renvoyer à plus tard de nombreux articles bibliographiques et la suite des leçons de géographie locale.

RÉD.

#### PARTIE PRATIQUE

*L'emploi du temps dans une classe à trois degrés*, qu'on peut consulter ci-dessous, donne une idée précise de la difficulté et de la complexité de la tâche. Raison de plus pour en continuer l'examen.

Prochainement nous aurons l'avantage de publier quelques articles, dans lesquels M. Jeanrenaud et d'autres collaborateurs s'efforceront d'établir une doctrine — si l'on peut dire — et de tirer des conclusions, d'ordre pratique.

RÉD.



## MATIN

DEGRÉ SUPÉRIEUR	DEGRÉ MOYEN	DEGRÉ INFÉRIEUR
<p>8-9 h. Arithmétique 15 min. Calcul oral : questions au tableau. 15 min. Explication des problèmes à faire. 30 min. Problèmes : 1<sup>re</sup> année, 350 à 354. 2<sup>e</sup> année, 233 à 237. 3<sup>e</sup> année, 233 à 237.</p> <p>9-9 h. 45 Histoire suisse 15 min. Dessin des armoiries d'Argovie 10 min. Interrogation : fin de la République helvétique. 20 min. Explication : Acte de médiation.</p> <p>10-10 h. 40 Vocabulaire appl. 20 min. Copie des mots : leçon 31. 20 min. Formation des mots : exerc. 190 à 192. De 10 h. 40 min. à 11 h. : Gymnastique.</p>	<p>Histoire suisse 15 min. Interrogation : les Zehringens. 15 min. Dessin d'une épée. 20 min. Explication : le conte Pierre. 10 min. Copie du vocab. de la leçon.</p> <p>Arithmétique 15 min. Calcul oral et explications des problèmes à faire. 30 min. 1<sup>re</sup> année : 113 à 120. 3<sup>e</sup> année : 77 à 81.</p> <p>Composition 1<sup>re</sup> année, rédiger : le pommier. 3<sup>e</sup> année, préparer : le vieux forgeron.</p>	<p>Arithmétique 20 min. 1<sup>re</sup> année : avec jetons, formation du nombre 10. 2<sup>e</sup> année : formation et copie du livret de 7. 30 min. Exercices d'application dans le cahier. 10 min. Calcul oral.</p> <p>Voc. orthographe 20 min. 1<sup>re</sup> année : exercices avec lettres mobiles. 2<sup>e</sup> année : pluriel du qual.; exercice avec matériel. 25 min. Devoirs d'app. dans le cahier.</p> <p>Dessin Une quille, une bobine.</p> <p>Écriture 1<sup>re</sup> année : le son <i>oi</i>. 2<sup>e</sup> année : B. R. et P.</p> <p>Lecture 30 min. 1<sup>re</sup> année : le son gn. 2<sup>e</sup> année : le Petit-Poucel. 30 min. 1. Recherche du son suivant. 2. Chercher : noms, qualificatifs, verbes.</p>
<p>13-14 h. Composition 1<sup>re</sup> année, rédiger : la ferme de mon oncle. 30 min. 3<sup>e</sup> année, préparer : Ne jugeons point sur les apparences. 30 min. Copie, plan et commencer rédaction.</p> <p>14-15 h. Géographie 30 min. Cartographie : Argovie. 30 min. Interrogation, •prép. : Thurgovie.</p>	<p>Sciences naturelles 30 min. Dessin d'un rameau de belladone. Copie du vocabulaire de la leçon. 30 min. Interrogation et préparation : le renard.</p> <p>Vocabulaire appl. Copie des mots de la leçon 24. Exercice d'app. Nos 223 et 224.</p>	
<p>15 h. 15-16 h. Lecture-analyse avec les deux degrés Dupraz et Bonjour : la vieille maison. Éventuellement : 5 à 10 min. de sottege.</p>		

# J E M A L T

---

« Je puis affirmer que l'efficacité de cette préparation m'a grandement étonné. »

« Le Jemalt est une trouvaille appelée à remporter un brillant succès. »

« Le Jemalt est d'un goût si agréable que les enfants à qui je l'ai prescrit en sont tout simplement enthousiasmés. »

Les enfants ont souvent une grande répugnance pour l'huile de foie de morue qui, pourtant, leur ferait tant de bien.

Grâce au Jemalt, cette difficulté est surmontée d'une façon éclatante. Le Jemalt ne rappelle en rien l'huile de foie de morue. Au contraire, les enfants le prennent comme une friandise. En outre, le Jemalt est d'une digestibilité bien plus aisée que l'huile de foie de morue.

Ceux qui ne connaissent pas encore le Jemalt en recevront gratuitement un échantillon.

**D<sup>r</sup> A. WANDER S. A., BERNE**

**Sans le goût désagréable, ni la forme  
huileuse de l'huile de foie de morue !**



# L'ÉDUCATEUR

ORGANE

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

PIERRE BOVET  
Florissant 47, GENÈVE

ALBERT ROCHAT  
CULLY

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne

H.-L. GÉDET, Neuchâtel.

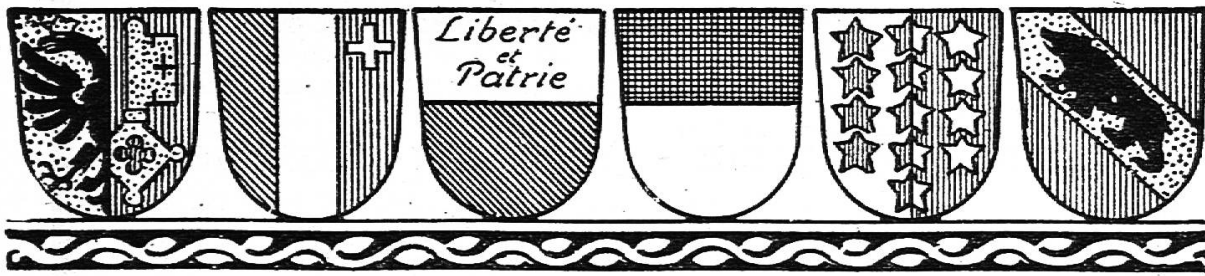
J. MERTENAT, Delémont.

R. DOTRENS, Genève.

LIBRAIRIE PAYOT & C<sup>ie</sup>

LAUSANNE - GENÈVE - NEUCHÂTEL

VEVEY - MONTREUX - BERNE



ABONNEMENTS : Suisse, fr. 8. Etranger, fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, fr. 10. Etranger, fr. 15.  
Gérance de l'Éducateur : LIBRAIRIE PAYOT & Cie. Compte de chèques postaux 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.

# **PÂQUES**

*Offrez des livres,  
vous les trouverez à la*

# **LIBRAIRIE PAYOT**

LAUSANNE — GENÈVE — NEUCHÂTEL  
VEVEY — MONTREUX — BERNE

## **GRAND CHOIX**

**DE LIVRES EN TOUS GENRES**

*Bibles - Psautiers - Nouveaux Testaments  
Livres de prières - Rappelle-toi*