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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 62 (1926)

Heft: 5

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 20.08.2025

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

LXIIme ANNÉE
N° 5.

6 MARS
1926

L'ÉDUCATEUR

DIEU HUMANITÉ PATRIE

SOMMAIRE : MARGUERITE EVARD : *Hérédité et éducation.* — LES FAITS ET LES IDÉES : *Mentalité internationale.* — ALBERT CHESSEX : *Examens.* — PARTIE PRATIQUE : SUGGESTIONS : *Régularité, ponctualité.* — PAUL HENCHOZ : *Histoire suisse : Pour les répétitions en vue de l'examen et pour l'utilisation des livres usagés.* — CHARLES VIGNIER : *Comment enseigner les formes diverses des verbes irréguliers ?* — JEANNE DE BELLERIVE : *La Petite école : La bicyclette.* — *Bravo !*

HÉRÉDITÉ ET ÉDUCATION

Vous souvient-il de la vieille querelle des universaux ? Entre le nominaliste Roscelin et le réaliste Guillaume de Champeaux, alors que survint en la montagne Ste-Geneviève le maître Pierre Abélard qui mit chacun d'accord par son interprétation nouvelle du conceptualisme ; il en vint au libre examen et, par lui, naquit une doctrine nouvelle de l'interprétation philosophique des études expérimentales et l'acheminement à la science moderne. Pour le grand public, Abélard ne vit que par l'amour et les lettres d'Héloïse, et je ne méconnais ni l'enthousiasme, nécessaire au savant, que cet amour alluma, ni la beauté et le savoir de cette érudite, précurseur de la femme intellectuelle d'aujourd'hui. Leur histoire et leur légende me revenaient à la mémoire auprès des vieilles pierres de la cathédrale et du château de Lausanne, lors des Journées éducatives où, partant des grands principes philosophiques de la constitution de la matière et de l'interprétation des sources de vie et de sa transmission héréditaire, nous entendîmes en la Cité, au XXe siècle, comme à Paris au XIIe, débattre sur les universaux... Mais aujourd'hui, il n'y a plus de querelle ; il y a entente ; nos Abélards et Héloïses, sans légende, coopèrent tout simplement à l'étude du vaste problème de la vie, de ses origines, de sa transmission, de son amélioration en vue de réalisations pratiques immédiates.

La quatrième série des Journées éducatives fut si captivante que nous croyons utile de résumer ces belles heures, pour ceux qui n'eurent pas le privilège d'y assister. Ces conférences et discussions sont nées de l'initiative de la Commission d'éducation de l'Alliance de sociétés féminines suisses et de la collaboration avec Pro Juventute et le Secrétariat vaudois de Protection de l'enfance, en vue d'intéresser davantage le public aux grands

sujets de l'éducation ; d'année en année (de 1923 à 1926), le nombre des auditeurs s'accrut et leur compétence a pu aborder des sujets de grande envergure. Soulignons aussi l'heureuse idée de mettre en présence, dans ces joutes, des savants, naturalistes, sociologues, psychologues, des éducateurs officiels ou libres, des parents, des pasteurs et autres entraîneurs de jeunesse, des médecins, des hygiénistes préoccupés de prophylaxie ou de thérapeutique... tous résolus à conjuguer leurs efforts en vue d'une préparation meilleure de l'avenir.

Essayons, par une transposition de la terminologie scientifique en langage usuel, de résumer l'exposé des faits, des hypothèses et des larges perspectives des grands thèmes étudiés — hérédité et éducation — dont la portée est capitale, car tous, nous sommes préoccupés de nos ascendants ou descendants, de cette interdépendance des vivants aux morts et aux survivants à naître, de cette influence du passé proche ou lointain, sur nous ou notre époque, de la préparation des générations nouvelles — que nous soyons méditatifs ou actifs, scientifiques ou non, adolescents, hommes ou femmes, — car c'est là le problème de la transmission de la vie.

I. **Les théories.** — Deux conceptions sont en présence concernant l'*hérédité* — et les savants et philosophes ne se sont point mis d'accord, car il y a deux écoles opposées et entre elles deux, des observateurs objectifs tirent des conclusions des deux interprétations possibles.

1. Les *savants analystes* se groupent autour de *Darwin* et de son ouvrage magistral « De l'origine des espèces », 1859. Beaucoup de naturalistes qui travaillent en laboratoires sont du nombre ; ce sont les génétistes ou généticiens, opérant surtout sur des plantes et des animaux ; ils sont *matérialistes*, tels les néo-darwiniens comme Weissmann et les génétistes du genre de Hertwig ; ils ont étudié des souris, des cobayes, des mouches, des espèces végétales et prétendent que la cellule germinale doit contenir chaque élément héréditaire ; les mutations se font par degrés ; les changements utiles se conservent et les inutiles à la race discontinuent ; la vie une fois lancée se continue invariablement. C'est le mécanisme qui pose en principe que les seules forces physiques et chimiques suffisent à l'explication des phénomènes vitaux ; c'est le simple principe de l'*énergétique* aboutissant à la négation de la transmission des caractères acquis dans le domaine psychologique, incapable d'expliquer les forces impondérables.

2. *Les savants synthétistes* cherchent une interprétation plau-

sible de ces forces immatérielles. Ce sont des psychologues, des sociologues, des philosophes qui admettent dans l'évolution un effort intelligent, une force agissant téléologiquement. Dans l'ouvrage, passablement vétuste de Lamarck, sa « Philosophie zoologique » de 1808, ils ont découvert les prémisses de cette interprétation des faits ; le vieux savant eut l'intuition déjà d'un arbre généalogique entre les êtres, d'une gradation, avec transmission des caractères acquis. De nombreux savants, Américains pour la plupart, admettent cette thèse, qui tient compte des lumières projetées dans ces dernières décades sur la constitution de la matière et expliquent mieux certains faits biologiques que la thèse matérialiste laissait inexpliqués. Depuis la paléontologie et ses manifestations les plus lointaines, la vie est une puissance qui tend à accroître sa force, sa « puissance vitale », que Schopenhauer appelait le « vouloir vivre », les philosophes américains le « vouloir mieux vivre », analogue à l'« évolution créatrice » de Bergson. Cette évolution de la pensée philosophique a renouvelé certaines branches des sciences médicales, biologiques, psychologiques, remplaçant l'interprétation physico-chimique par l'intervention des forces cosmiques immatérielles.

Dans l'étude de la conjugaison des cellules germinales par la fécondation de l'ovule, on a tardé longtemps à reviser les anciennes hypothèses. M. Adolphe Ferrière, docteur en sociologie et psychopédagogue bien connu hors de nos frontières, eut le mérite dès 1912, de vivifier ces théories par sa thèse la « Loi du progrès en biologie et en sociologie ». Il émit une théorie nouvelle : la « théorie *dynamique* de l'hérédité » s'opposant à la thèse statique des anciens biologistes.

Tout le monde est d'accord pour reconnaître que la vie n'est pas un état de la matière, mais une force. Cependant, jusqu'à quel point cette force dépend-elle des particules matérielles dont sont formées nos cellules ? Les fragments du plasma germinatif contiennent-ils des fragments des qualités héréditaires transmises par l'ascendant à son descendant ou, au contraire, l'ensemble de la cellule germinale contient-elle, sous forme de virtualité non différenciée, l'ensemble des caractères héréditaires ? Nous appelons *thèse statique* la première et *thèse dynamique* la seconde de ces thèses. Dans la première la vie est réduite aux actions et réactions physico-chimiques des atomes du plasma germinatif. Dans la seconde, la vie consisterait en courants qui n'emprunteraient les atomes de la cellule que comme support ou substratum, au même degré que le son ou la lumière emploient comme véhicule l'air ou

l'éther. La théorie statique affirme la localisation spatiale des potentialités héréditaires, — c'est celle de l'école matérialiste de Weissmann ; la théorie dynamique se refuse à cette localisation et conclut ainsi : 1° « On ne peut affirmer ni nier qu'il y ait une substance héréditaire matérielle et que le processus de l'hérédité puisse s'expliquer entièrement par la transmission de particules matérielles ayant certains caractères physico-chimiques définis. Mais il y a présomption en faveur d'un processus dynamique vibratoire, ou analogue à celui de la transmission nerveuse des sensations et des volitions. » — 2° « On ne peut affirmer, ni nier qu'il y ait transmission héréditaire des caractères acquis par l'individu dans ses rapports avec le milieu ambiant. Mais il y a présomption en faveur de cette transmission qui se réaliserait par une série de modifications permanentes apportées à l'équilibre psychologique de l'individu dans ce qui serait son soma [1] et son germen ». Cette transmission, sorte de phénomène d'induction nerveuse ou vitale, analogue à l'induction électrique, serait le vrai levier de l'évolution, et le progrès de l'humanité se ferait avec la collaboration de l'esprit intelligent de tous les hommes qui savent les lois de la vie, qui peuvent s'y conformer et qui veulent s'en servir pour amener le triomphe progressif de l'Esprit.

« C'est ainsi, écrit Mme Pieczynska, que le problème de l'hérédité se rattache à celui de l'essence même de la vie. La loi du progrès est la différenciation et la concentration complémentaires et croissantes des virtualités ou des facultés de l'être vivant... La concentration se retrouve dans la cellule isolée dans le fait que toutes les particularités matérielles qui la composent obéissent à une même entité, à un même moi, ce qui se traduit par l'action de concert vers un même but. »

Nous rendons hommage immédiatement à M. Ferrière de l'importance de cette revision au point de vue du progrès de la race humaine, par l'éducation. En attendant le livre documenté que prépare M. Ferrière sur la question, — ouvrage qui fera autorité en matière de science, — le vœu a été émis de procéder à des recherches qui confirmeraient sa thèse dynamique de l'hérédité. Quand l'hypothèse sera confirmée par les faits, on entrevoit déjà l'appui précieux qu'elle apportera à la psychologie et à la pédagogie scientifiques, ainsi qu'à la pratique de l'éducation.

1 Ces termes de soma (ensemble des organes) et germen (organes reproducteurs, vie sexuelle) sont dus à Weissmann et utilisés en psychologie et physiologie. Voir Dr Godin : « La croissance pendant l'âge scolaire. »

Dans un article très remarqué des « Archives de psychologie » (N° 35, 1910), la « Loi biogénétique en éducation », M. Ferrière, reprenant, pour les approfondir, des idées de spécialistes du genre de Stanley Hall, a développé l'idée d'un parallélisme entre l'évolution historique de l'humanité et le développement de l'individu. Mais ce n'est qu'antérieurement à la puberté, que l'enfant reproduit l'évolution de la race, donc dans la phase prénatale, puis dans la pré-enfance, la première enfance et la seconde enfance. Ensuite, l'adolescent affirme son type personnel, résultant de ses ascendants proches, et s'adapte à la civilisation actuelle ; tandis que dans l'enfance surgit l'hérédité profonde de la race, avec ses instincts conformes aux grandes étapes de l'évolution du passé.

De la sorte, l'hérédité fonctionne d'abord comme principe conservateur de l'espèce : on la constate dans le petit être antérieur à la naissance, car le fœtus présente des rudiments d'organes qu'on ne retrouve pas chez l'adulte, dont les arcs branchiaux de l'embryon qui font supposer une vie maritime antérieure à la vie terrestre ; la station verticale, le redressement de la face, le pouce opposable sont des manifestations subséquentes d'une adaptation (que le bébé doit acquérir) et qu'on attribue à la vie humaine dans la grande forêt, aux temps préhistoriques. Ainsi, d'étape en étape, l'adaptation s'est poursuivie, amenant l'entr'aide des uns et la lutte contre d'autres éléments qui, ceux-ci étant plus faibles, furent sans doute éliminés — d'où la constatation qu'il y a des chaînons manquants à l'évolution. Chaque nouvelle adaptation a créé ainsi un cercle concentrique nouveau autour des cercles correspondant aux adaptations antérieures, renforçant le sens du groupe, du conformisme ancestral. Dans une enfance qui se développe normalement, l'individu fait ces mêmes étapes, renforçant en lui les puissances d'hérédité de millions et de milliards d'années. L'hérédité est comme la mémoire de la race, et constitue bien avant tout une puissance de conservation. Les multiples croisements d'êtres de même espèce ou de familles plus ou moins proches accentuent ce caractère conservateur (les mariages consanguins conduisent au conservatisme — ils sont recherchés dans les aristocraties, etc.) et renforcent les caractères récessifs, c'est-à-dire des survivances de types anciens, souvent affaiblis.

Si nous cherchons jusqu'à quel point nos ascendants vivent en nous, selon la progression 4, 8, 16, 32, 64, 128, 256... etc., en admettant trois générations par siècle, nous aurions déjà 2036 ascendants à la dixième génération, c'est-à-dire vers l'an 1600,

et ainsi de suite,... c'est-à-dire qu'il faudrait compter 125 millions d'ascendants vers l'an 1000 et 4 milliards vers l'an 1 pour qu'il n'y eût aucune consanguinité dans la descendance ! Or cela est impossible à admettre ; il y a donc dans chaque famille une forte proportion d'alliages consanguins et passablement de ces caractères récessifs auxquels on attribue la plupart des tares héréditaires qui constituent les maladies chroniques : cancer, diabète, aliénation mentale, etc., etc.

L'étude des tares, de 1868 à 1920, a fait accroire que les disgénistes (les tarés) sont plus nombreux que les êtres sains et normaux ; on a parlé d'un fléchissement prochain de la race humaine, d'une déchéance de la civilisation, et les généticiens sont allés jusqu'à prévoir des mesures économiques (bourses, exemptions d'impôts, etc.) pour favoriser le développement des normaux qui pourront prouver une ascendance sans tare dans leur certificat de mariage et fournir une descendance saine, avec l'aide des œuvres humanitaires qui lui assureront un développement régulier ; on devrait créer de la sorte des espèces de banques biologiques, selon l'image de M. Ferrière.

Mais du point de vue du sociologue — confirmé par les faits, dans l'observation médicale par exemple, ces tares héréditaires ne sont pas anciennes ; elles marquent quelques générations seulement. Si elles s'accentuent, elles font disparaître de la famille les individus très marqués (ainsi l'hérédité syphilitique ne s'étend qu'à la deuxième génération, exceptionnellement la troisième mais dans des cas très rares) ; ou bien, ces tares s'atténuent et finissent par disparaître aux générations suivantes. Il y a donc chez chaque individu une hérédité plus profonde — provenant des lointains ancêtres — une hérédité qui est bonne et confirme l'ancienne thèse de Rousseau que l'enfant naît bon. Si l'éducation sait faire appel à ces forces profondes, elle pourra, avec l'aide de la médecine préventive ou thérapeutique, améliorer ces tares (moins ancrées qu'on ne l'a cru), les atténuer, les faire disparaître peu à peu.

Le naturaliste n'admet l'*hérédité des caractères acquis* [1] que dans une très faible proportion, suivant les expériences réalisées en laboratoires en de multiples générations de mouches, de graines, etc. L'analyse d'une graine germinale se pose désormais ainsi : supposons une cellule fécondée, — le protoplasma et le noyau ;

[1] Ces caractères acquis sont les modifications des ascendants qui passent aux descendants, — caractères physiques ou psychologiques, selon les thèses.

c'est dans ce noyau que se trouvent les puissances héréditaires, les chromosomes, en nombre constant selon les espèces (47 ou 48 dans la cellule de l'espèce humaine — et le nombre pair donnerait naissance à l'individu femelle, et le nombre impair à l'individu mâle). Dans ces chromosomes, on aperçoit des corpuscules, les gènes ou facteurs, qui seraient cette source de forces vitales donnant lieu à des variations de divers genres ; chez les insectes les gènes produisent des variations de couleur, de formes ou de nombres d'ailes, etc., chez l'être humain, des variations multiples, celles par exemple des glandes endocrines qui agissent sur le système nerveux, donc sur la vie intelligente, affective et morale. On n'hérite donc pas d'éléments physico-chimiques proprement dits, mais de prédispositions à telles aptitudes, de forces que nous envisageons comme immatérielles — donc de caractères acquis psychologiques autant que physiques.

Voilà posé le problème de l'hérédité, *puissance de différenciation*. L'opinion populaire n'attribue à l'hérédité que les ressemblances d'une famille, et, si des parents présentent de notables différences, le savant les attribue plutôt à la réapparition de caractères récessifs, selon la loi de l'hybridité (loi découverte par Mendel, 1865). Mais la constatation de certains faits nous oblige à reconnaître aujourd'hui le caractère *sui generis* de chaque individu et à admettre aussi l'apparition de ces variantes : *mutations brusques*, disent les généticiens qui nient l'hérédité des caractères acquis, ayant opéré sur des séries trop courtes ; leur négation n'est cependant pas une preuve. Et les faits se passent en effet, comme si la mutation brusque, la variante devenait héréditaire à son tour. Songeons à ces « dynasties » d'artistes, de savants, de lettrés, de théologiens et de pédagogues, telles que des familles de sourciers, d'acrobates (les Knie), d'horlogers (les Jeanrichard, les Jaquet-Droz, les Breguet, etc.), de graveurs (les Girardet), de peintres (les Breughel, les van de Velde, les Holbein, les Vernet, les Robert, etc.), de mathématiciens (les Bernouilli, les Ampère), de géographes (les Cassini, les Reclus), de musiciens (les Bach), de théologiens (les Monod, les Sabatier), de pédagogues (les Frœbel), de savants (les Curie), etc., etc. Sans doute, le rôle de la formation professionnelle (éducation) et du milieu (imitation) est capital dans ces lignées ; mais n'y a-t-il pas encore un autre facteur ? celui de la mutation brusque, qui s'est peu à peu transmise par l'hérédité, sous forme de prédispositions ou d'aptitudes spéciales, facilitant un développement plus rapide, plus complet chez quelques sujets de la série, et deve-

nant un caractère dominant, héréditaire dans cette famille ? L'éducateur, obligé parfois de contrecarrer une de ces aptitudes ou une vocation impérieuse, sait avec quelle force il doit apprendre à composer. Non seulement l'ascendance révèle l'hérédité d'ordre psychologique, mais cette aptitude, devenue caractère dominant, se continue plus ou moins loin dans la descendance. Le Dr Hugo Oltramare (Genève), qui fut plus optimiste que M. Ferrière sur ce point, relevait, dans les lignées d'artistes, qu'après le peintre Horace Vernet, il y eut dans sa descendance sept peintres de talent, dont les œuvres figurent dans les musées et ne le cèdent en rien à celles du premier Vernet. On sait que la famille de Sébastien Bach compte 73 musiciens notoires ; dans la descendance directe du grand homme, on relève en six générations, 26 musiciens de valeur. Chez les Bernouilli, en cinq générations, on compte neuf naturalistes distingués, etc., etc.

Ainsi, les gènes héréditaires ne conduiraient pas seulement à des caractères physiques — colorations de plantes, papillons, formes d'ailes d'insectes, mutations de pelage ou plumage, etc., ou chez l'homme à des traits tels que la lèvre des Habsbourg, le nez des Bourbons, le prognatisme des Hohenzollern, etc., — mais aussi à la transmission de processus intellectuels, de facteurs moraux d'affinités affectives, en un mot à des aptitudes psychologiques, à des prédispositions du moins qu'une éducation appropriée développera dans toutes leurs potentialités.

La sélection, en croisant des espèces végétales, des pois, par exemple, obtient graduellement une amélioration de rendement, de génération en génération, jusqu'à un point déterminé, le *géno-type*, après quoi la production continue en restant constante ; puis, plus tard, la régression commence et l'aptitude baisse. Un jeune sapin, dont les branches s'élèvent, symbolise pour nous une hérédité qui progresse ; devenu vieux, tel ces vieux « gogants » du haut Jura, l'arbre n'a plus que des branches descendantes, symbolisant cette régression vers le point de départ. Or, le géno-type, en voie de déchéance, n'a été réalisé que chez quelques espèces florales, avec peu de renouvellement chez les producteurs, sans doute. Dans la race humaine, le géno-type expliquerait-il certaines civilisations stéréotypées, en stagnation, qui ne sont peut-être pas seulement la résultante d'un dressage éducatif, de l'imitation ? Les anthropoïdes ou du moins les singes anthropomorphes seraient de ces êtres en déchéance, en fin de série, descendants d'un être collectif dont l'homme représenterait au contraire une évolution supérieure

(on ne considère donc plus que l'homme descend du singe !). Le *phaino-type*, c'est-à-dire le caractère dominant, susceptible d'améliorations multiples dans sa descendance, est celui qui prédomine dans l'humanité et qui nous garantit une évolution en sens élevé si, par la sélection, — un mariage approprié — ou l'éducation, — des méthodes conformes aux lois biogénétiques et favorables au développement des aptitudes d'une famille ou d'un individu, — nous arrivons à fortifier les gènes et à obtenir une suite de l'heureuse variation apparue.

Désormais — selon les nouvelles hypothèses du monisme néo-vitaliste — l'hérédité est à la fois une puissance de différenciation et une puissance de conservation. Elle est facteur de progrès, quand elle accentue un caractère nouveau, physique ou psychologique utile à l'espèce, la famille ou l'individu. Elle est facteur de stabilité, lorsqu'elle reproduit les traits plus anciens de l'histoire ou de la race. L'éducation fera appel, tour à tour, à ces sources profondes d'énergie, de potentialité, transmises par l'hérédité millénaire de l'espèce humaine ou à l'hérédité acquise, plus récente, de la famille ou des ascendants proches (première génération, des parents, mendélisme; deuxième génération, des grands-parents, hybridité ; la troisième, des arrière-grands-parents, etc.), cette hérédité relativement récente, d'ordre physiologique, physique, psychologique ou morale, étant plus sujette à l'influence des caractères récessifs, accuse un affaiblissement parfois.

Nous verrons, dans un prochain numéro, les applications en médecine, psychologie et pédagogie de ces théories nouvelles. On entrevoit déjà que l'ancien aphorisme d'une hérédité lourde pesant fatalement sur l'humanité jusqu'à la dixième génération, est une thèse pessimiste vieillie ; les hypothèses nouvelles sont optimistes, parce qu'en accord avec des faits indéniables. L'éducateur en éprouve une joie sensible et en acquiert un enthousiasme nouveau pour son action sociale.

MARGUERITE EVARD.

LES FAITS ET LES IDÉES

Mentalité internationale. — Le dernier numéro de *Pour l'ère nouvelle*, la vaillante revue d'avant-garde que dirige M. Adolphe Ferrière, publie une belle allocution de M. Paul Dupuy, directeur de la section secondaire de l'*Ecole internationale de Genève*. A défaut du tout, citons-en quelques lignes :

...« Le rétrécissement de la terre, cette condensation des races et des intérêts humains a été si rapide que les hommes de ma génération et de celles qui l'ont suivie, n'en avaient pas encore pris complètement conscience, au moment où la guerre mondiale en a précipité l'achèvement et l'a rendu évi-

dent. Et, malgré cette évidence, les habitudes d'esprit du passé ont une telle force, elles sont ancrées dans des sentiments si profonds, et, il faut bien le dire aussi, si précieux et si légitimement chers, que l'immense majorité des hommes continue à penser et à agir comme si leur partage en nations avait encore le même sens et la même valeur qu'autrefois. Ils se révoltent contre la contrainte des faits, et, les yeux fixés sur les autels innombrables de la guerre où leurs pères ont sacrifié, ils ricanent ou ils vitupèrent quand on annonce le Dieu nouveau de la concorde et de la paix, qui grandit et qui monte au-dessus des autels ennemis, le Dieu dont le culte doit absorber et réconcilier tous les cultes.

» ... Nous n'ignorons pas, certes, les difficultés d'une tâche, devant laquelle il convient d'être à la fois très ambitieux et très modeste. Nous savons en particulier que nous avons le devoir de concilier la mentalité internationale avec tous les patriotismes, pour lesquels nous professons un respect et une amitié sans réserve... La mentalité internationale ne peut produire son plein effet qu'en exerçant son action dans les cadres nationaux, en s'adaptant à eux et non en les bouleversant. »

EXAMENS

I

Nous avons toujours douté de la valeur et de l'efficacité des examens annuels, et c'est sans aucun regret que nous les verrions disparaître... Mais il est une catégorie d'examens qui demeurent indispensables, ce sont les examens d'admission. Ils sont encore basés actuellement sur l'instruction, sur les connaissances, voire sur le « chauffage à blanc », en attendant que l'on ait trouvé et mis au point les moyens précis, sûrs et pratiques de déceler les aptitudes requises dans chaque cas particulier. Nous voudrions nous borner aujourd'hui à quelques réflexions sur les examens d'admission à l'Ecole normale de Lausanne.

Relevons tout d'abord l'importance capitale d'un tel examen d'admission. Les conséquences en sont si graves qu'il me paraît superflu d'y insister.

Le second point à mettre en lumière, c'est *la grande difficulté* de ces examens. Ils sont très difficiles, non seulement en raison des épreuves elles-mêmes (voir le *Bulletin officiel du Département de l'Instruction publique* de mai 1925), mais aussi, et peut-être surtout, à cause du très grand nombre des inscriptions (en 1925, 25 candidats admis sur 56 inscrits ; 25 candidates admises sur 106 inscrites). On voit qu'il s'agit en réalité bien davantage d'un *concours* que d'un examen, et que ce concours est plus âpre et plus disputé chez les jeunes filles que chez les jeunes gens.

Il importe donc beaucoup qu'un candidat ne se croie pas disqualifié pour avoir échoué à ce concours très difficile, d'autant plus que, comme dans tous les examens du monde, le hasard ne laisse pas d'y exercer une certaine influence.

Mais il convient surtout d'insister sur le rôle de premier plan que jouent, dans un concours aussi âprement disputé, non seulement le savoir et l'intelligence, mais le moral du « sujet », le calme, la confiance, la maîtrise de soi. *N'avoir pas froid aux yeux*, voilà un élément de réussite de premier ordre. J'ai

vu des candidates à peu près de même force obtenir des résultats très différents. Nervosité, timidité, défaitisme, voilà les raisons de bien des échecs.

L'examen est ouvert aux candidats de 16 ans, et exceptionnellement de 15. Nous reviendrons sur ces derniers. Quant à ceux de 16 ans, nous pensons qu'il ne faut encourager à se présenter que ceux qui sont vraiment « forts » ; tout candidat insuffisant allonge et alourdit inutilement le concours et empêche les candidats méritants d'être examinés avec attention.

Quant aux élèves de 15 ans, il ne faut jamais leur conseiller de s'inscrire, à moins qu'ils ne soient réellement *exceptionnels*. C'est du reste ce que dit l'avis officiel paru dans les journaux au sujet de l'examen qui doit avoir lieu en avril prochain, et c'est le mot propre.

En 1925, pour être admis, les garçons de 16 ans ont dû obtenir un total de 55 points (sur un maximum de 70) ; mais de ceux de 15 ans, on a exigé 58 points. Les jeunes filles de 16 ans ont été admises avec 56 points ; celles de 15 ans ont dû en avoir 58, comme les garçons du même âge. N'y a-t-il pas là quelque chose de décourageant pour les élèves de 15 ans ?

En 1925, ces derniers étaient classés à part, après ceux de 16 ans, et leur âge était indiqué à un mois près sur la liste imprimée. Cette mesure a suffi pour enlever à plusieurs leur foi en eux-mêmes et pour les démoraliser, tout particulièrement les jeunes filles, plus impressionnables et moins impavides.

Le cas des candidats lausannois mérite une mention particulière. Par une infortune singulière, et sans que l'on puisse en accuser personne, il leur arrive d'être doublement handicapés. Premièrement, ils s'inscrivent toujours nombreux, très nombreux, surtout du côté des jeunes filles. Mais l'Ecole normale doit veiller à ce que, autant que possible, toutes les régions du canton soient représentées parmi ses élèves. Comme les Lausannois s'inscrivent, proportionnellement, en plus grand nombre que les non Lausannois, on se trouve ainsi dans l'obligation d'être plus sévère pour eux que pour les autres candidats. Voilà leur première disgrâce.

Et voici la deuxième. Contrairement à ce qui se passe dans le reste du canton, les écoles primaires supérieures lausannoises — d'où sortent la presque totalité des candidats — prennent leurs élèves à 12 ans, *à la sortie du degré moyen*, au lieu de les prendre à 13 ans, au bout d'une année au degré supérieur. Il en résulte que nos élèves, trop jeunes et d'une maturité d'esprit insuffisante, ont en général de la peine à assimiler et à dominer leur programme primaire supérieur. Ils font ces études dans de moins bonnes conditions que leurs condisciples non Lausannois qui parcourent ce programme entre 13 et 16 ans. Ils ont donc terminé leur scolarité obligatoire à 15 ans ; ils sont naturellement tentés de se présenter alors aux examens d'admission de l'Ecole normale ... et ils le font forcément dans de mauvaises conditions, puisque ces examens, très difficiles pour les candidats de 16 ans, sont presque impossibles pour ceux de 15 (5 garçons et 4 filles de 15 ans sur 25 candidats de chaque sexe admis en 1925).

Faut-il conclure ? Je crois qu'il serait préférable de fermer carrément la porte de l'Ecole normale aux élèves de 15 ans et d'exiger de tous les candidats l'âge de 16 ans, sans aucune exception. ALBERT CHESSEX.

PARTIE PRATIQUE

SUGGESTIONS

Régularité, ponctualité. — Qui ne se rend compte ni de ce qu'il peut faire ou ne pas faire, ni dans quel ordre, ni moyennant quel laps de temps, n'arrive pas au but quand ce serait utile, si même il y parvient ? Il ne sait commencer quand il est temps ; il traîne et muse, se laisse distraire, n'a jamais fini ou doit se hâter et bâcler ce qu'il a entrepris. Qui vit au gré des caprices ou des circonstances gâche ses forces et ses talents en ne les disciplinant pas ; la vie de famille devient impossible ; la tâche professionnelle manque d'exactitude et de fini. Celui-là qui est irrégulier devient bientôt à charge à tout son entourage. Il faudrait résister à l'entraînement des inclinations, à l'attrait des occasions et des dissipations ; il faudrait être susceptible de renoncement et de discipline. Malheureusement, l'irrégulier ne « s'en fait » généralement pas ; il juge que son défaut est léger ; il taxe même de manie l'habitude de la régularité.

L'école, quand elle est bien tenue, peut quand même beaucoup. Si le maître exige impérieusement que tous arrivent à l'heure, sa volonté pénètre jusqu'au sein de la famille : on s'y met en devoir de faire lever l'enfant à temps et de lui préparer à temps son déjeuner. Il doit sans doute s'enquérir des raisons du retard ; l'écolier n'est pas toujours fautif ; mais qu'il vérifie son excuse, au besoin par une visite aux parents ; qu'il punisse tout retard insuffisamment excusé, et même celui qui est partiellement excusable, par exemple en obligeant le retardataire à rester debout près de la porte (dans la salle), en le retenant après la classe pendant une durée proportionnelle à son retard en lui faisant copier quelque chose de la leçon qu'il a manquée (ce qui le met au courant).

Le maître n'obtient une ponctualité rigoureuse que s'il est lui-même rigoureusement ponctuel dans la tenue de sa classe, dans l'observation des heures assignées à chaque leçon et de son ordre du jour. On a parfois plaisanté, traité de pédanterie maniaque cette stricte ponctualité de l'ancien magister ; c'est cependant une qualité professionnelle de première valeur, un devoir de conscience. La classe est immanquablement faible, quand le maître n'est pas régulier et ponctuel à donner son enseignement, à corriger les cahiers, à poursuivre ses leçons selon les prescriptions du programme et jusqu'à son achèvement, à observer et le règlement et ses engagements à l'égard des autorités et du public.

(*Bulletin pédagogique* de Fribourg du 1er mars 1926.)

HISTOIRE SUISSE

Pour les répétitions en vue de l'examen et pour l'utilisation des livres usagés.

La simplification des examens qui a soulevé tant de discussions passionnées, fait couler beaucoup d'encre et suscité quelques exagérations, n'a pas été réalisée en fait puisque l'obligation de tenir prêt tout le programme annuel demeure, que ce soit en vue d'une interrogation générale de la classe ou pour l'examen individuel d'une branche à tirer au sort. Le jour de cette épreuve, il

est vrai, Messieurs les experts, comme les maîtres et les élèves d'ailleurs, sont « tenus » moins longtemps qu'autrefois, et il n'est plus nécessaire de faire des séances de relevée ! Mais si la fatigue de ces sondages précipités se trouve, par ce fait, diminuée, l'obligation des répétitions de fin d'année subsiste presque entière. Le sort est aveugle, hélas ! ou heureusement comme vous voudrez, et nul ne sait, ou n'est censé savoir à l'avance ce que l'opération fatidique va faire surgir de l'enveloppe jaune de la Commission scolaire : les sciences naturelles ou l'histoire suisse, la géographie ou la grammaire. A moins de faire résolument la part du feu, c'est-à-dire de la chance, en s'attachant à ce qui ne manquera pas de figurer au programme de l'examen et en se confiant aux bonnes préparations de l'année et à la mémoire des élèves pour le reste, on se voit obligé, bon gré mal gré, de reprendre le cycle des répétitions. On a beau s'efforcer, durant tout le cours de l'année, de relier les notions nouvelles aux anciennes pour éviter à celles-ci cet accident toujours menaçant : la chute dans l'oubli, la fièvre du « repassage » est là, à l'état latent, dès qu'apparaissent les premières fleurettes. De toutes les fièvres c'est, incontestablement, celle qui présente le graphique le plus cahotant ; elle est sujette à de brusques sautes et à de profondes dépressions et ne se calme tout à fait qu'après la douche des examens. Heureuses, trois fois heureuses les classes qui réussissent à conserver, pendant cette période, un pouls à peu près normal ! Qu'elles se hâtent de donner la recette de leur antifébrine aux pauvres organismes moins bien équilibrés qu'elles-mêmes !

En attendant cette merveilleuse communication, qui vaudra certainement à son auteur le prix Nobel de médecine, permettez-moi de vous signaler un moyen, un tout petit moyen d'agrémenter les répétitions d'histoire suisse d'un brin de délassement. Je le crois supérieur, didactiquement, à la mémorisation des résumés, procédé dont j'ai usé, hélas ! sans nulle satisfaction.

La connaissance sommaire des faits et des dates est, évidemment, une nécessité puisque ces notions sont réclamées de tous les futurs citoyens. Mais que de pataquès dans les fruits de cette étude livresque des résumés ! La substantifique moelle de l'histoire se trouve ailleurs ; elle est tout entière dans l'intuition visuelle : l'enseignement par l'image, et dans l'intuition imaginative : le récit vivant ou la lecture. Elle l'est beaucoup moins, je le crains, dans les tentatives laborieuses de reconstitution des faits historiques par le raisonnement ou par le jeu lui-même. A vouloir faire « jouer » la bataille de Morgarten, ou telle autre, qu'on voudra, on court le risque de se ménager des surprises, témoin les échauffourées homériques qui ont couronné (!) en certains lieux la présentation du film des origines de la Confédération suisse.

Mais revenons à nos répétitions de fin d'année scolaire. Il y a dans toutes nos classes des manuels usagés que, malgré les plus sévères préceptes d'économie, l'on ne peut décemment remettre en circulation. D'ailleurs la Faculté elle-même s'y oppose. Exposez-les au grand soleil durant quelques jours, puis donnez-les à vos écoliers pour qu'ils en découpent les images et les cartes, toute l'illustration. Avec deux vieux manuels d'histoire vous aurez la collection complète de ces matériaux intuitifs. Procurez-vous ensuite quelques grandes feuilles

de ce fort papier à filigrane que les fabricants allemands appellent, je crois, « Tauenpapier »; faites préparer une solution légère de gomme arabique et, après quelques essais de groupement des images découpées, fixez-en la collection sur vos feuilles. Une suffit en général pour loger le matériel d'une année du programme. Nous avons ainsi trois tableaux pour le degré intermédiaire. La planche d'exposition de la classe les recevra à tour de rôle.

Et maintenant, en avant les répétitions !

On fera d'abord l'énumération des lieux, des objets, des personnages. L'observation des caractères particuliers des uns et des autres, dans laquelle le raisonnement aura son rôle à jouer, permettra de s'y retrouver rapidement et sans confusion. De là à raconter les événements qui se sont passés en ces lieux, les prouesses et les actions utiles ou néfastes de ces hommes, il n'y a pas loin. Chaque image sera prétexte à une histoire. Ajoutez au bas du tableau la petite pincée de dates qu'il faut absolument connaître, et qui appelleront à leur tour l'énoncé rapide des faits, et vous aurez à la fois un matériel de répétition très vivant, et un test de premier ordre et le moins rébarbatif qui soit : chaque élève étant appelé à faire le compte des images qui restent muettes pour lui et n'éveillent aucun écho dans sa mémoire.

Dans une certaine mesure, le même jeu peut être pratiqué avec la géographie. Mais ici la collection des éléments intuitifs est moins riche que pour l'histoire, et il faut suppléer à cette insuffisance par les apports des élèves et du maître. Ce sujet fera l'objet de ma prochaine causerie. P. HENCHOZ.

COMMENT ENSEIGNER LES FORMES DIVERSES DES VERBES IRRÉGULIERS ?

Il convient, tout d'abord, de bien définir ce qu'on entend, ce qu'on doit entendre par « verbes irréguliers ».

L'arrêté ministériel du 25 juillet 1910, auquel on est tenu de se conformer dans tous les pays de langue française (puisqu'on ne peut enseigner le français autrement qu'il ne s'enseigne en France), nous fait une loi d'adopter la nouvelle classification des verbes en trois groupes :

1° les verbes en *e* ;
2° les verbes en *is* (pluriel en *issons*) ;
3° les verbes en *s*.

Au reste, cette classification pourrait se réclamer de son origine historique. « Des diverses conjugaisons que le français avait héritées du latin, disent Hatzfeld et Darmesteter, il n'en a gardé comme conjugaison formatrice qu'une seule, celle en *er*, qui, avec la nouvelle conjugaison en *ir*, dite inchoative, sont les deux seules *conjugaisons vivantes*. En effet, depuis les origines de la langue, tous les verbes nouveaux, soit créés par dérivation, soit empruntés à des langues étrangères ou à la formation savante gréco-latine, et tous les verbes de création ultérieure possible appartiennent à la conjugaison *er* ou à la conjugaison *ir*, sans exception. Tous les autres verbes, peu nombreux du reste (80 environ), forment ce qu'on appelle la *conjugaison morte*. Cette conjugaison comprend quelques verbes en *ir* non inchoatifs, comme bouillir,

partir, sortir, venir, etc. ; des verbes en *oir*, comme avoir, devoir, recevoir, etc. ; des verbes en *re*, comme rendre, rire, rompre, etc. »

Il est à remarquer que seuls les verbes des conjugaisons vivantes, à deux exceptions près (aller et envoyer), peuvent se conjuguer d'après des paradigmes ; ceux de la conjugaison morte présentent dans leur radical, au cours de la conjugaison, des formes si différentes qu'il est impossible d'établir un modèle convenant à tous. La nouvelle nomenclature officielle a mis précisément dans le troisième groupe tous les verbes qui ne font pas partie des deux premiers ; ce sont ceux-là, et ceux-là seuls auxquels il faut ajouter les verbes aller et envoyer, qu'il y a lieu d'appeler « verbes irréguliers ».

Comment en faire l'étude ?

Je ne vois qu'un moyen : dresser par groupes la liste des plus usités (j'en compte 41). et donner pour chacun d'eux :

1° tout le présent de l'indicatif ;

2° tout le présent de l'impératif ;

3° la première personne singulière des autres temps simples et du passé composé ;

4° les deux modes impersonnels.

Exemple : Verbe *dire*.

Je dis, tu dis, il dit, nous disons, vous dites, ils disent. Dis, disons, dites. Je disais. Je dis. Je dirai. Je dirais. J'ai dit. Que je dise. Que je disse. Disant. Dit.

Et voici cette liste ; dans la seconde colonne figurent les verbes qui se conjuguent sur le modèle du verbe en regard.

aller [1]	Infinitif en *er* :
envoyer [2]	
	Infinitif en *ir* (présent en *e*) :
assaillir	tressaillir
cueillir	
ouvrir	couvrir, offrir, souffrir
	Infinitif en *ir* (présent en *s*) :
acquérir	conquérir, requérir
bouillir	
courir	
dormir	mentir, sentir, servir
fuir	
partir	sortir
tenir	
venir	
vêtir	
	Infinitif en *oir* :
apercevoir	concevoir, décevoir, recevoir
asseoir (s')	
devoir	
pouvoir	
savoir	
valoir	
voir	
vouloir	

[1] On pourrait donner à une classe avancée l'explication suivante : les radicaux différents du verbe aller viennent de ce que ce verbe est formé de trois verbes latins différents : *vadere, ire* et le bas latin *allare* (en italien *andare*). De là, les formes : je *vais*, j'*irai*, j'*allai*.

[2] On disait au XVIIe siècle : j'envoierai, j'envoierais.

Infinitif en *re* :

boire	
connaître	paraître
coudre	
craindre	feindre, joindre, peindre, plaindre, teindre
croire	
croître	
dire	
écrire	
faire	
lire	
mettre	
moudre	
nuire	
prendre	
rompre	
suivre	
taire (se)	
traire	
vivre	

Ne figurent pas dans cette liste les verbes être et avoir, qui s'apprennent, avant toute conjugaison, sur un tableau.

(A suivre.) C. VIGNIER.

LA PETITE ÉCOLE

LA BICYCLETTE

Pluie et neige. Jour beige et noir, si froid, si perçant, si coupant, si grelottant....

Dans la petite classe le fourneau fume une fumée jaune.

Gretly écrase son nez sur la vitre et regarde à travers la buée de sa respiration.

— Voici la maîtresse !

Elle a fait un long chemin à bicyclette, comme d'habitude. Son manteau de caoutchouc ruisselle, et l'eau qui la cingle vernit de rouge brillant son visage. Pieds mouillés : les souliers clapotent — et de la boue jusqu'au col. — C'est qu'il pleut, neige et vente....

Elle entre.

— Bonjour, petits !

— Oh ! madame, s'apitoie Gretly, vot' pauvre bicyclette, elle est toujours toute trempée ! JEANNE DE BELLERIVE.

BRAVO !

Les très nombreux instituteurs et institutrices accourus samedi dernier à la Maison du Peuple de Lausanne pour y applaudir nos collègues du Chœur mixte du corps enseignant de Vevey-Montreux, n'ont pas été déçus. Tous nous avons été — une fois de plus — fiers de nos collègues, de leur travail, de leur sens artistique, de leur esprit de corps. La place nous manque pour entonner ici leur louange. C'est du reste inutile : tous les critiques musicaux l'ont fait. Mais nous tenons à leur crier : Merci et bravo ! Alb. C.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

Surtout la lassitude a disparu !

Un instituteur nous écrit :

« Une maman m'a dit : « Mon enfant qui était maigre, pâle et n'avait pas d'appétit, a tout à fait changé depuis qu'elle prend le Jemalt ; elle a toujours faim, elle a pris de l'embonpoint et surtout la grande lassitude qu'elle éprouvait a totalement disparu. »

» Et surtout les enfants prennent cela par gourmandise ; jamais besoin de leur rappeler de prendre le Jemalt.

» Après ces résultats réjouissants, j'ai conseillé d'en donner à plusieurs enfants qui ne supportaient pas l'huile de foie de morue. Tous ceux qui l'ont expérimenté sont heureux d'avoir trouvé dans le Jemalt un fortifiant si agréable et si efficace. »

Les instituteurs qui ne connaissent pas encore le Jemalt recevront gratuitement, contre envoi du bon ci-contre, les quantités de Jemalt nécessaires à leurs essais sur des enfants faibles et indigents de leur classe.

Dr A. WANDER, S. A., BERNE

Veuillez m'adresser franco un échantillon gratuit de Jemalt.

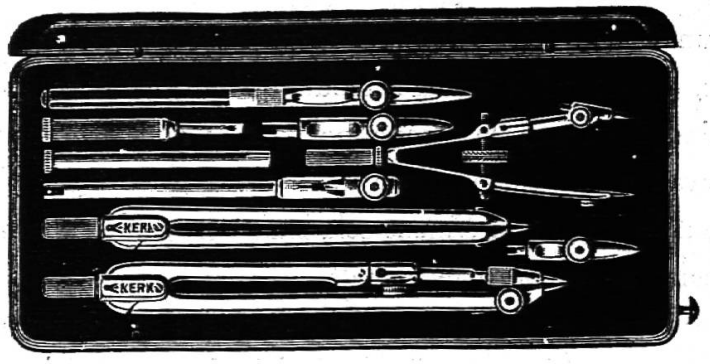
Nom .....

Rue .....

Lieu .....

Kern AARAU
Fondé en 1819

Boîtes de compas
et INSTRUMENTS DÉTACHÉS
DE HAUTE PRÉCISION



Catalogues sur demande

KERN & Cie S. A., AARAU (Suisse).

Librairie Ch. Eggimann GENÈVE Rue du Marché 40
(En face du Molard)
Toujours en magasin un grand choix de **Livres de classe d'occasion**, beaucoup à l'état de neuf, à très bas prix : Français, Allemand, Anglais, Latin, Grec, Histoire, Géographie, Arithmétique, Sciences.
Listes gratuites sur demande. 27

Situation offerte
Grande et ancienne Cie Suisse d'Assurances Vie
offre place
d'inspecteur-acquisiteur
pour une partie du canton de Vaud, à personne connaissant à fond la partie.
Place stable et d'avenir. Conditions d'engagement très avantageuses.
Fixe. Commissions très favorables. Abonnement C.F.F. 29
S'adresser par écrit à **Publicitas Lausanne sous C. 10842 L.**

Imprimeries Réunies S. A., Lausanne. — Librairie Payot & Cie, éditeurs responsables.

LXIIme ANNÉE — N° 6. LAUSANNE, 20 mars 1926

L'ÉDUCATEUR

ORGANE

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

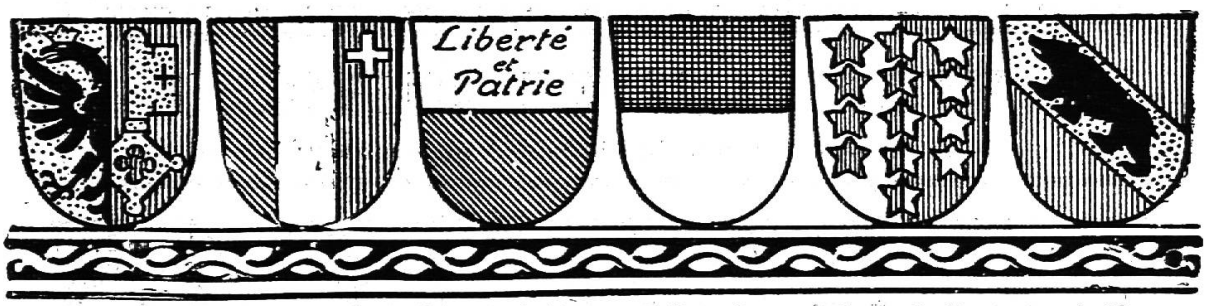
PIERRE BOVET
Chemin Sautter, 14
GENÈVE

ALBERT CHESSEX
Chemin Vinet, 3
LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne.
H.-L. GÉDET, Neuchâtel.
J. MERTENAT, Delémont.
R. DOTTRENS, Genève.

LIBRAIRIE PAYOT & Cie
LAUSANNE - GENÈVE - NEUCHATEL
VEVEY - MONTREUX - BERNE



ABONNEMENTS : Suisse, fr. 8. Etranger, fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, fr. 10. Etranger fr. 15.
Gérance de l'*Educateur* : LIBRAIRIE PAYOT & 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.

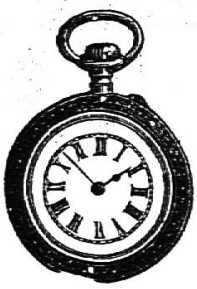
COLLÈGE CLASSIQUE CANTONAL

COURS DE RACCORDEMENT

du 19 avril au 10 juillet 1926 pour les élèves qui désirent entrer en 6me classe.
Age d'admission : 10 ans révolus en 1926.

Les examens auront lieu :
mardi 30 mars à 8 h. (écrits),
mercredi 31 mars à 8 h. (oraux).

Les inscriptions sont reçues au C. C. C. dès ce jour au 26 mars.
Présenter : acte de naissance, certificat de vaccination et livret scolaire.



HORLOGERIE de PRÉCISION

Bijouterie fine Montres en tous genres et Longines, etc. **Orfèvrerie**
Réparations soignées. Prix modérés. **argent et argenté.**
Belle exposition de régulateurs.
Alliances en tous genres, gravure gratuite.

E. MEYLAN - REGAMEY

11, RUE NEUVE, 11 LAUSANNE TÉLÉPHONE 38.09

10 % d'escompte aux membres du Corps enseignant.
o o Tous les prix marqués en chiffres connus. o o

ÉCOLE PRIVÉE

cherche

PROFESSEUR DE FRANÇAIS ET D'ITALIEN

Rang : classes moyennes et supérieures d'école supérieure préparatoire.
Offres sous chiffre **O. F. 6036 Z.** à **Orell Füssli-Annonces, Zürich**

COTE D'AZUR

Famille protestante prend pensionnaires bord de mer.

Madame Ragnou **"LA SOULIOUSE"** quartier Ste-Marguerite

La Garde, près Toulouse (Var).

PAR LES SOCIÉTÉS COOPÉRATIVES DE CONSOMMATION

VERS PLUS DE JUSTICE

et au **maximum** de bien-être économique.

PUBLICITAS

RUE PICHARD 3 S. A. LAUSANNE