

**Zeitschrift:** Édicateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande  
**Herausgeber:** Société Pédagogique de la Suisse Romande  
**Band:** 63 (1927)  
**Heft:** 13

## 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:** 29.01.2026

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

# L'ÉDUCATEUR

DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

---

SOMMAIRE : PAUL HENCHOZ : *Pestalozzi a-t-il encore quelque chose à nous dire ?* — E. RION : « *L'étude du milieu* » à l'école primaire. — *Un livre qui fait réfléchir.* — PARTIE PRATIQUE : PAUL ROUSSEIL : Les métiers, IV : *Pourquoi et comment en introduire l'étude à l'école ?* — LE VIEUX PRÉSIDENT : *A propos du vocabulaire.* — Les LIVRES. — *Cours de vacances féministe.*

---

## PESTALOZZI A-T-IL ENCORE QUELQUE CHOSE À NOUS DIRE ?

La Suisse entière a rendu à Pestalozzi un hommage solennel et enthousiaste, comme à l'un de ses plus nobles enfants. De même qu'au temps du Directoire helvétique, le monde officiel a marqué son intérêt et sa reconnaissance pour l'homme et pour l'œuvre, non seulement par des discours, mais encore par des faits, ainsi le don du Conseil fédéral à la colonie de Neuuhof. Ce fut certes un spectacle réconfortant.

Mais il est permis de se demander si cette commémoration, cette mise sur le pavois, est le couronnement d'une œuvre achevée, et si toute la moelle des idées et des expériences du grand pédagogue, qui fut surtout un grand cœur, a fini par s'incorporer complètement à notre organisation scolaire, à notre vie de famille, à notre société moderne.

Je me représente que si le pauvre grand homme revenait parmi nous, il éprouverait une satisfaction très vive, à côté de déceptions certaines, d'ailleurs assez difficiles à analyser. Il constaterait, avec des larmes de joie, que dans le domaine infini de la bienfaisance et de la charité pratique, son exemple a été suivi et ses appels entendus. Aussi peut-on s'étonner de rencontrer sous la plume d'un des nombreux écrivains du Centenaire ces reproches sévères, qu'il prête au sauveur des pauvres de Neuuhof : « Que faites-vous pour les malheureux ?... Y pensez-vous ?... les secourez-vous ?... les aimez-vous ? » Sans doute que nous les aimons moins que lui ; aujourd'hui, personne ne se dépouille plus pour autrui, au risque d'être réduit à dévorer une croûte de pain au revers d'un fossé ! Mais l'assistance officielle, devenue une institution d'Etat, et les œuvres privées

aussi nombreuses que les misères humaines, ne rivalisent-elles pas dans une louable concurrence pour soulager la souffrance, et diminuer le paupérisme loqueteux ?... D'un bout de l'année à l'autre retentissent les appels incessants en faveur des œuvres de secours ou d'entr'aide, et leurs budgets totalisés dépasseraient certainement celui de la République helvétique pour l'ensemble de ses dicastères. De ce côté-là, semble-t-il, l'ardent et infatigable philanthrope pourrait être satisfait. Peut-être trouverait-il que la bienfaisance a pris de nos jours une forme singulièrement bureaucratique, et qu'elle manque un peu de ce qui devrait demeurer sa caractéristique essentielle : le don de soi-même et la spontanéité.

Dans le vaste champ de l'enseignement privé qu'il commença à défricher à Yverdon avec des alternatives de succès retentissants et d'échecs lamentables, Pestalozzi verrait aujourd'hui une floraison magnifique de pensionnats et d'instituts de tous genres, d'écoles spéciales, de maisons d'éducation qui continuent son œuvre en portant au loin le bon renom de notre pays, et qui peuvent être fiers des progrès réalisés depuis cent ans. L'institut d'Yverdon ferait pauvre figure à côté de ces établissements secondaires et supérieurs d'enseignement, de ces écoles nouvelles qui sont bien près de réaliser l'idéal entrevu et vainement poursuivi par leur initiateur, et qui fournissent la preuve permanente de la valeur de l'initiative privée en matière d'éducation, comme en beaucoup d'autres domaines. Il me semble que, lors des manifestations du centenaire, on n'a pas assez fait ressortir l'importance de cette réalisation.

On a surtout relevé, et avec raison, ce que l'école populaire doit à ce maître, qui ne fut jamais plus grand que lorsqu'il se fit le serviteur des petits et des humbles. Et aujourd'hui que l'immense réseau de l'enseignement public et gratuit s'étend sur tout le pays et ne laisse personne, pas même les plus déshérités, abandonné à ses seules ressources, il semble que l'œuvre commencée à Neuhof, et poursuivie à Stanz et à Berthoud, soit achevée. Fidèles au mot d'ordre de Pestalozzi, éducateurs et autorités se sont efforcés de la parfaire et de la généraliser et ils continuent encore à l'enrichir. Je n'en citerai comme exemple que l'enseignement ménager, dont le doyen Bridel entrevoyait déjà, il y a cent ans, toute l'utilité.

Mais dans cette organisation, où tout est prévu et étiqueté d'avance, il est arrivé parfois que le moule ait emprisonné l'idée, que le vêtement splendide, un peu lourd et rigide, ait comprimé la vie, que la forme ait fait tort à l'esprit.

Quelques-uns prétendent que si Pestalozzi revenait pour faire une

inspection générale de notre édifice scolaire, il serait émerveillé sans doute, mais aussi passablement ahuri, et que peut-être il nous dirait : « Vous avez des bâtiments d'école qui sont des palais, des lois et des règlements parfaits, des plans d'études qui fixent et classent méthodiquement toutes les connaissances indispensables, avec quelques autres qui sont peut-être superflues, mais ne pourrait-on pas vous faire le reproche que l'on m'a fait à moi-même : « Vous voulez mécaniser l'enseignement ? »... Vous savez très bien que l'enfant est une plante délicate, mais riche de possibilités, et non point un vase à remplir de science ; ne donnez-vous pas une trop grande place à l'acquisition des connaissances et pas assez au développement de ces possibilités par l'assimilation personnelle et l'activité individuelle et spontanée ?

« Tout en travaillant et en me dépensant sans compter pour l'enfant, j'ai toujours voulu réserver à la mère la première place dans l'éducation ; souvenez-vous que j'ai intitulé ce qu'on a appelé mon traité de pédagogie pratique : *Comment Gertrude instruit ses enfants* et non pas : *Guide du parfait maître d'école*. Chez vous, l'école n'a-t-elle pas trop pris la place de la famille ?... Elle est riche d'expérience elle aussi, riche de moyens intuitifs, riche d'amour. Laissez-lui donc faire tout ce qu'elle peut pour ses enfants, et ne faites pas fi de son enseignement. Efforcez-vous plutôt d'organiser vos classes comme de grandes familles ; ce n'est pas facile, j'en sais quelque chose.

« J'ai placé à la base de toute étude le principe fécond de l'intuition. Vous vous souvenez : *Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis*. Vous avez adopté ce principe avec ardeur, je le vois ; il y a beaucoup d'images dans vos livres d'école, beaucoup de tableaux sur les murs de vos classes. Mais ne croyez pas que c'est là toute l'intuition ; elle deviendra bien vite de l'intuition livresque si vous n'avez pas soin d'y associer constamment celle qui est fournie par les faits concrets, par le spectacle du travail humain et par la collaboration à ce travail, par l'expérience personnelle et par la lecture des beaux exemples.

« Vous avez donné une très grande place à l'éducation physique, à la gymnastique ; mais il n'est peut-être pas inutile de vous rappeler que dans mes instituts la gymnastique était associée au chant, et que mon collaborateur Naef, un vieux soldat, entraînait irrésistiblement toute la maisonnée lorsque, entonnant une chanson suisse de sa voix de stentor, « il marchait d'un air troupier à la tête de ses quatre-vingts élèves ».

Oui, le bon Pestalozzi, cet incurable idéaliste, aurait encore beau-



coup de choses à nous dire, et beaucoup à nous apprendre, à nous les maîtres, aux parents, aux autorités de qui dépend l'orientation de l'école publique. C'est pourquoi nous pouvons, je pense, les uns et les autres souscrire en toute humilité à la conclusion de l'article de M. le professeur Ed. Claparède dans le numéro jubilaire de l'*Educateur*<sup>1</sup> : « L'idéal de Pestalozzi, dont la grandeur apparaît aujourd'hui aux yeux de tous, nous impose à tous un devoir, auquel nul ne saurait se dérober : tout faire pour le réaliser ».

Et celle-ci des rédacteurs de ce journal, MM. P. Bovet et A. Chessex : « Pestalozzi a déclaré que le principe essentiel de l'éducation, c'est l'amour ; cent ans après sa mort, il y a encore tant, tant à faire pour réaliser ce principe ».

Mais pour y tendre avec succès, autrement qu'en paroles, notre société moderne n'aurait-elle pas besoin d'un nouveau baptême de l'esprit de collaboration fraternelle, seul capable de lutter victorieusement contre ce qui fit tant de mal au pauvre grand homme, et qui, plus encore que ses propres faiblesses, entrava son œuvre à Stanz, à Berthoud, à Münchenbuchsee et entraîna finalement la débâcle d'Yverdon ?

PAUL HENCHOZ.

#### « L'ÉTUDE DU MILIEU » A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Les pédagogues européens cherchent depuis quelques années à organiser l'école « active », c'est-à-dire à créer un milieu dans lequel l'enfant pourra se servir de ses sens et de son intelligence pour « conquérir » la science au lieu de la recevoir toute faite de la bouche de son maître. Nous arriverions très facilement à ce résultat si nous voulions bien profiter des efforts faits en Amérique dans cette voie. En 1905-1906, Mlle Amieux (directrice de l'Ecole normale supérieure de Sèvres) s'étant rendue aux Etats-Unis pour y étudier la façon dont était compris l'enseignement des « leçons de choses » à l'école américaine, s'aperçut que l'introduction de cette branche avait amené les Américains à transformer leur école « assise » importée d'Europe, en école « active ». Les observations faites par Mlle Amieux sont relatées dans une petite brochure intitulée : « L'enseignement des leçons de choses dans les classes primaires ». Le travail a très vraisemblablement été utilisé par M. Decroly, le créateur des écoles « actives » belges, puis par ses disciples : M. Ferrière, Mlle Descœudres, etc., mais il reste ignoré des éducateurs français. Comme les pédagogues américains, Mlle Amieux pense que nos méthodes d'éducation doivent s'appuyer sur la psychologie enfantine et que l'école primaire doit se donner comme programme l'étude du milieu dans lequel l'enfant est appelé à vivre. Contesterait-on que l'enseigne-

<sup>1</sup> Il n'est pas inutile de rappeler que ce numéro spécial, avec deux portraits inédits hors texte et donnant des études d'une valeur permanente, est en vente chez Payot, pour le prix très modique de 50 centimes.

ment élémentaire actuel est défectueux parce qu'il néglige une grande partie des forces et des facultés de l'enfant ? Que la leçon de choses nouvelle, que les Américains appellent « nature study », ou étude du milieu, en utilisant ces forces et ces facultés, ouvrirait les voies aux autres enseignements et deviendrait comme le ferment capable de faire lever la pâte ? Un enfant de six ans qui arrive à l'école est déjà un savant ; il a commencé la découverte du monde extérieur dans lequel il s'est créé des centres d'intérêts. Mais au lieu de l'aider à poursuivre ses découvertes, à développer ses centres d'intérêts, nous lui imposons plus ou moins brutalement les nôtres. Nous ne donnons pas d'aliment concret à sa curiosité ; nous endormons sa faculté d'observation et son activité cérébrale par nos affirmations perpétuelles. Nous l'entretiens de choses mortes, alors que les êtres vivants et les faits actuels l'intéressent ; nous l'isolons de son milieu. Au lieu de le conduire par ses propres forces à la conquête du savoir, nous l'accablons de notre science. Sans le vouloir, nous l'habitons au moindre effort, nous étouffons sa petite personnalité. Pendant huit ans, à raison de cinq heures par jour (les « primaires » en ont six) on accable l'enfant de symboles relatifs au langage et aux nombres, en y mêlant quelques notions, plus ou moins symboliques elles aussi, sur l'histoire, la géographie, les choses naturelles. L'école élémentaire se trouve en retard sur la vie réelle et ses besoins. Au lieu d'être ce qu'elle est, une sorte de parenthèse entre la première enfance et l'adolescence, elle doit être un élargissement de la vie de l'enfant, une préparation directe à la vie de l'adulte. Nous oublions que nos élèves ont des yeux pour voir et des mains pour toucher ; qu'ils ont besoin de mouvement, d'activité physique, qu'ils aiment dessiner, travailler l'argile, le carton, le bois, qu'ils sont heureux de « créer » quelque chose, de construire de petits objets, de petits appareils <sup>1</sup>. Nous laissons dormir toute une partie du trésor de jeunes forces qui nous est confié. C'est maladroit et cruel : maladroit parce que nous nous privons d'outils d'une valeur inestimable, cruel, parce que nous imposons à l'enfant une gêne et, parfois, une souffrance inutiles. Employer ces outils, éviter cette gêne et cette souffrance, tel est le problème qui se pose aujourd'hui à l'école primaire. Si nous voulons mettre en œuvre toutes les dispositions naturelles de l'enfant et lui permettre de se développer harmonieusement, il faut que la leçon de choses — que j'appellerais plus volontiers l'étude du milieu — occupe une large place à l'école primaire, qu'elle se donne pour but de cultiver les sens de l'enfant, sa curiosité, son initiative, de l'accoutumer à dégager lui-même les idées des faits, à penser par lui-même et à compter sur lui » (Amieux).

Dans les petites classes, avec des enfants de 6 à 8 ans, l'exercice de langage sera d'abord un exercice d'observation au cours duquel l'enfant exprime des sensations, des comparaisons, des raisonnements ; les exercices d'observation seront faits à l'aide d'objets « vrais », d'animaux « vivants » et de plantes ayant « grandi » sous les yeux des enfants <sup>2</sup>. Le matériel montessorien, destiné

<sup>1</sup> Le travail manuel à l'école primaire. *Revue pédagogique*, août 1923.

<sup>2</sup> Observation et leçon de choses. *Education enfantine*. Année 1924-1925.

exclusivement à l'éducation sensorielle des jeunes enfants n'a guère de valeur éducative parce qu'il est « abstrait ». Arrivée à la période élémentaire, Mme Montessori repousse la leçon de choses parce qu'elle a vu faire de piteuses leçons de choses. C'est là une bien mauvaise raison. Moins heureuse que les pédagogues américains, Mme Montessori n'a pas vu le rôle que l'observation directe du milieu pouvait jouer à l'école primaire et cette faute capitale nous rend son œuvre difficilement utilisable. L'enfant pourra « nommer » les objets « vrais » et exprimer leurs qualités ; il « réalisera » ensuite l'objet, l'animal ou la plante observés, en travail manuel : modelage, découpage, dessin, suivant les cas. Nous l'inviterons aussi à lire les noms, puis les phrases formées au cours de l'exercice oral et la « lecture » n'aura pas besoin d'explication préalable. Nous pourrions encore apprendre un morceau de chant ou de récitation où il sera question de choses qui viennent d'être observées.

Ces petits morceaux « littéraires » sont le résumé des observations de leurs auteurs ; nous venons de faire les mêmes observations, d'employer les mêmes termes, nous pouvons donc comprendre aisément le langage de l'écrivain. Avec des élèves plus âgés, nous pouvons faire des descriptions écrites d'objets, d'animaux, de plantes, de phénomènes atmosphériques, de scènes de la vie scolaire, champêtre ou citadine, des comptes rendus de promenades, de visites d'ateliers, d'usines <sup>1</sup>, sous la forme de « rédactions ».

Non seulement l'enseignement du français, mais encore toutes les activités scolaires doivent dériver de l'exercice d'observation. « La leçon de choses peut, sans difficulté, être rattachée aux autres enseignements : à la lecture, à la récitation, à la rédaction, au dessin, aux travaux manuels, à l'arithmétique. Tout l'enseignement formel prend aux yeux de l'enfant sa vraie valeur ; on apprend à calculer pour connaître des résultats qui intéressent, à dessiner, à s'exprimer pour représenter ou dire ce qu'on a vu » (Amieux.)

Actuellement, on dirait qu'il y a, à l'école primaire, une foule de professeurs. On traite un sujet en « Sciences » et un autre en « Français ». Professeurs de calcul, de dessin, de travail manuel s'ignorent réciproquement. L'enfant papillonne d'une idée à une autre et change d'occupations à chaque instant. Nous ferions bien ici d'utiliser les judicieuses remarques de Mme Montessori et permettre à nos enfants de s'arrêter longuement sur le même travail. M. Decroly <sup>2</sup> a essayé d'établir un lien entre les diverses activités scolaires. Il part de « l'observation » pour passer à « l'expression concrète » : modelage, découpage, réalisation d'objets, puis à « l'expression abstraite » : lecture, causerie, écriture, orthographe, comme les pédagogues vus à l'œuvre aux Etats-Unis par Mlle Amieux. M. Decroly dirige ensuite l'imagination enfantine vers des faits analogues à ceux qui ont été observés directement, mais qui ne peuvent être vus parce qu'ils sont éloignés (Géographie) ou parce qu'ils sont passés (Histoire).

Le programme « d'idées associées » de M. Decroly me semble toutefois

<sup>1</sup> Ferrière. La pratique de l'école active. 33, rue de Seine, Paris.

<sup>2</sup> Hamaïde. La méthode Decroly. Delachaux, Neuchâtel.

discutable. Le maître doit savoir ce que ses élèves peuvent apprendre, quitte à saisir ou à faire naître l'occasion d'enseigner tel ou tel sujet en utilisant l'intérêt « spontané » de l'enfant et aussi l'intérêt qu'il aura su « suggérer » sans enfermer pendant un certain temps notre élève dans le même ordre d'idées : « Dans les petites classes, le travail est « extensif » : les élèves de 6 à 8 ans explorent le monde environnant en étendue, plus qu'en profondeur ; peu à peu, le travail devient « intensif », l'observation plus rigoureuse, le raisonnement plus serré, les modes d'expression deviennent plus parfaits. Enfin, de 13 à 14 ans, « Nature Study » s'achemine tout doucement vers la science élémentaire » (Amieux).

Il faut cependant, avec nos débutants, faire une étude méthodique des notions de forme, couleur, matière, dimensions, capacités, consistance, poids <sup>1</sup>. Une fois en possession de ces idées « préconçues » <sup>2</sup> l'enfant prend l'habitude de « regarder » d'observer seul et sait voir ce qui se passe autour de lui. « J'ai été frappée, dès mon arrivée aux Etats-Unis, par l'attitude de l'élève américain. Il dit ce qu'il pense, quand il pense quelque chose. Toujours, partout, de toutes manières, c'est lui qui « agit » <sup>3</sup>. Chaque enfant a son matériel, <sup>4</sup> travaille, observe, note, contrôle. C'est l'enfant qui formule les résultats de son étude. Cette part « active » de l'enfant se retrouve avant la leçon et après : jamais l'élève n'est servi à point et ne trouve dans la classe des dispositifs qui n'ont coûté d'efforts qu'au maître » (Amieux). Donner ainsi un rôle *actif* à l'élève, c'est le préparer à l'apprentissage. « Nous demandons à l'école d'introduire dans son enseignement, un peu de souffle *pratique*. Nous aimerions voir davantage dans nos classes le principe *d'activité*. Nos enfants, à 13 ans, auraient déjà pris l'habitude du travail *actif* et seraient ainsi mieux disposés, peut-être aussi mieux préparés à entrer en apprentissage ». <sup>5</sup>

L'organisation de l'école « active » va nous placer en face d'une foule de problèmes. Nous aurons à modifier notre mobilier scolaire, nos programmes, nos emplois du temps et créer un matériel « auto-éducateur » indispensable pour l'enseignement *concret, actif, individuel*. Quand nous aurons ce matériel, nous pourrons utiliser les « trouvailles » montessoriennes tout en délaissant les créations abstraites de Mme Montessori. Mais, cette « transformation de l'école » <sup>6</sup> « est tout simplement un travail d'Hercule pour les maîtres qui ont un long passé à oublier et nous avons besoin d'unir tous nos efforts » (Amieux).

E. RION,

institutrice à St-Didier, par Bons, Hte-Savoie.

<sup>1</sup> Observation et leçon de choses. *Education enfantine*. Année 1924-25.

<sup>2</sup> Dr Beauvisage. La méthode d'observation. Musée pédagogique.

<sup>3</sup> Mlle Géraud. Les classes actives en Belgique. Manuel général. 1<sup>er</sup> mai 1926.

<sup>4</sup> Enquête sur le matériel auto-éducateur. *Pour l'ère nouvelle*, juillet 1926.

<sup>5</sup> J. Fontègne. *Revue de l'enseignement primaire*, 8 février 1925.

<sup>6</sup> Ferrière. Transformons l'école.

## UN LIVRE QUI FAIT RÉFLÉCHIR

Ancienne collaboratrice du Dr Decroly à l'Ecole de l'Ermitage, Mlle Jeanne Deschamps dirige depuis six ans l'Orphelinat rationaliste de Bruxelles<sup>1</sup>. Elle a publié le résultat de ses recherches et de ses expériences en un livre clair, riche d'indications pratiques et dépourvu de tout pédantisme. Depuis longtemps, Mlle Deschamps cherche à résoudre ce difficile problème : « Faire en sorte que chaque enfant, dans le groupe constitué par la classe, profite au maximum du temps qu'il y passe et des exercices qui s'y font » (Decroly). C'est ainsi qu'elle a été amenée à faire la critique de notre enseignement collectif traditionnel et à donner toujours plus d'importance au travail individuel. Nous ne pouvons entrer ici dans les détails pratiques de sa méthode, mais nous publierons l'essentiel de sa critique du travail collectif. ALB. C.

I. *La perte de temps.*

Nous admettons parfaitement que certains enfants exécutent plus rapidement que d'autres un même travail, par exemple : cirer des bottines, se laver, etc. Cela ne nous étonne guère, mais dès qu'il s'agit de la réflexion, d'un travail de l'intelligence, nous voulons imposer un temps déterminé, le même pour tous. C'est illogique et c'est faux.

Pensez à une bonne leçon donnée par un bon professeur, dans une classe qu'il connaît et qu'il aime, devant un auditoire qui lui est cher, sans directeur, sans inspecteur, sans personne autre que lui, sa conscience et ses élèves. Pensez à une de ces leçons dont chacun de vous a le souvenir, et que vous avez donnée de toute votre âme. Vous étiez heureux, sachant que vous aviez fait produire à votre classe le maximum de rendement possible. Et cela était vrai, profondément vrai : vous n'auriez pas pu obtenir davantage, car tous les facteurs avaient contribué à obtenir ce maximum : votre personnalité, votre préparation, votre savoir, la bonne volonté des enfants, leur enthousiasme, la stimulation, la suggestion collective, etc. C'était parfait.

Et pourtant, vos trente élèves ont-ils vraiment *tous* produit *tout* ce qu'ils pouvaient produire ? N'y a-t-il pas eu des enfants dont les yeux vous ont suivi, ayant l'air d'exprimer la compréhension... et qui n'ont pas compris ? N'y a-t-il pas eu des cerveaux qui ont peut-être commencé à réfléchir à la question posée mais qui, voyant levés la moitié des doigts de la classe, ont estimé qu'il était inutile de poursuivre le travail de recherche, puisque la réponse serait donnée sans doute avant qu'ils ne soient arrivés au bout de leur réflexion ?

N'y a-t-il pas eu des enfants qui, trouvant illico la réponse demandée, troublaient, par la nervosité née du désir de répondre, le travail plus lent des autres et le calme nécessaire à l'élaboration d'un bon travail ?

Ces mêmes enfants n'ont-ils pas perdu leur temps en attendant que les autres, ou certains autres, arrivent au résultat cherché ?

<sup>1</sup> *L'Auto-Education à l'école appliquée au programme du Dr Decroly*. Lamer-tin, Bruxelles, 58, rue Coudenberg, 1924. — Nous regrettons que Mlle Deschamps n'ait pas davantage le souci du style.



Quand avez-vous permis aux enfants de répondre ? Fallait-il attendre que tous les doigts fussent levés ? Quelle perte de temps pour les « rapides » ! Fallait-il n'exiger que la moitié des doigts ? Quelle perte de temps pour les lents qui n'ont pu arriver au bout de leur réflexion !

Ne fallait-il que quelques doigts ?

Nous voyons donc que le meilleur des professeurs, préparant la meilleure leçon, ne peut arriver à un résultat maximum en donnant une leçon collective. (pp. 13 à 15, *passim*.)

## II. *La suggestion nuisible.*

Il est un autre problème qui, s'il n'occasionne pas de perte de temps, occasionne cependant une certaine paresse de l'esprit et empêche l'enfant de réfléchir normalement.

Pour bien faire comprendre l'espèce de suggestion que je condamne, je demanderai au lecteur, membre de l'enseignement, de se rappeler les leçons d'application données à l'Ecole normale en présence d'une autorité de direction ou, à l'examen de sortie, en présence de tout un jury.

Souvenez-vous-en ! Vos questions étaient préparées de telle sorte qu'il était presque impossible à l'enfant de réfléchir autrement que vous ne vouliez le lui permettre. Par un « Ne pensez-vous pas », ou un « Croyez-vous que », vous appeliez nécessairement un oui ou un non, réponse attendue et désirée. Souvenez-vous de votre désarroi quand, par une tournure d'esprit que vous n'aviez pas prévue, l'enfant vous donna brusquement une réponse exacte, mais qui n'était pas la suite logique des réponses préparées. Vous ne vous étiez pas rendu compte que la question posée pouvait être considérée à plus d'un point de vue, et voilà que la question suivante n'était plus ce qu'elle devait être... Que faire ?... Comment se tirer de là ? Pauvre petit qui a osé réfléchir en sortant du sillon tracé ! Quelle a été sa récompense ?... A partir de ce moment, il a dû se contenter d'entendre donner les réponses par les autres, car il avait beau lever le doigt, vous n'osiez plus affronter son originalité.

Cette façon de questionner est tellement ancrée en nous tous que bien souvent nous ne nous apercevons plus de la suggestion exercée par notre voix.

Il est des questions où cette façon suggestive de procéder n'offre pas de grands désavantages ; il en est d'autres où elle limite la réflexion de l'enfant dans des voies étroitement canalisées, où elle fait découvrir, au lieu d'une pensée large considérant la question à un point de vue général, une ornière tracée d'avance où l'enfant s'engage malgré lui parce que l'adulte l'aura voulu.

Si nous montrons une feuille de chêne et une feuille de hêtre avec le désir de faire observer par l'enfant les différences existant entre elles, il me semble logique et simple de poser la question globalement : Quelle différence y a-t-il entre ces deux feuilles ? L'enfant observateur découvrira peut-être lui-même plusieurs différences (forme, couleur, contour, nervure, etc.).

L'enfant moins observateur se contentera peut-être de souligner une différence de couleur, mais il l'aura trouvée seul. Ce n'est qu'alors qu'il est permis, me semble-t-il, de poser la question : « Ne remarques-tu pas d'autres différences ? » et enfin, *s'il ne trouve pas*, une question qui ne lui permettra plus de

répondre qu'en suivant l'ornière tracée : quelle différence y a-t-il dans la forme ?... etc. Si l'on avait posé de prime abord la question en demandant aux enfants de différencier les feuilles quant à la couleur, à la forme, etc., on aurait annihilé une partie des forces de réflexion et agi au détriment de la spontanéité et de l'effort pensant. C'est ce que nous faisons trop souvent.

Nous désaccoutumons l'enfant de penser, nous allons à l'encontre de la réflexion personnelle, et *l'enseignement tel qu'il est donné aujourd'hui est souvent une suggestion continue de la part du maître, suggestion qui engourdit et qui tue parfois la réflexion personnelle.* (pp. 21 à 23, *passim*.)

## PARTIE PRATIQUE

### LES MÉTIERS <sup>1</sup>

#### IV

#### *Pourquoi et comment en introduire l'étude à l'école primaire ?*

Sous la pression des circonstances de l'après-guerre, on a vu se dessiner dans les milieux qui s'occupent de la jeunesse, la préoccupation croissante de faciliter aux élèves parvenus à la fin de leur scolarité en pleine période de crise économique, le passage de la vie scolaire à l'activité professionnelle. Le but de ces lignes n'est pas de relever les formes diverses sous lesquelles s'est traduite cette préoccupation et les tentatives qu'elle a suscitées ; c'est de noter brièvement la façon dont l'école primaire semble pouvoir s'y associer sans se charger d'une tâche nouvelle, sans même sortir du champ qui lui est assigné par le plan d'études, au moins en ce qui concerne les classes vaudoises.

On a remarqué souvent que les décisions les plus importantes de l'existence tiennent pour beaucoup au hasard. Cela est vrai du mariage, et plus encore du choix d'une profession. Ils sont nombreux, en effet, en ville surtout, les jeunes gens et les jeunes filles qui, parvenus à la fin de leur scolarité et placés en face de cette question lourde de conséquences : « Que vais-je devenir ? » ne savent que répondre. Ils n'ont pas de goût marqué, ils n'ont qu'une connaissance très superficielle et très insuffisante des divers domaines de l'activité humaine ; préoccupés avant tout par l'approche des examens ou par leurs affaires d'écoliers, restés enfants jusqu'au bout, ils n'ont pas réfléchi à la tâche qui les attend ; heureux encore quand ils n'ont pas contracté vis-à-vis du travail ces préjugés précoces dont quelques jeunes gens, fainéants notoires, se plaisent à saturer leurs cadets. Ou bien ils n'ont, ce qui n'est pas moins grave, que des aspirations plus instinctives que raisonnées, des désirs qu'on a le tort, parfois, de prendre pour des aptitudes. L'enfant qui s'est mis une fois une idée en tête (être chauffeur d'auto, employé de bureau, pâtissier) et qui s'y accroche comme à une bouée de sauvetage, passe facilement pour avoir du caractère, de la ténacité ; peut-être a-t-il bien choisi ; mais peut-être aussi, par ce choix instinctif et unilatéral a-t-il passé sans même que ses parents s'en doutent à côté d'occasions intéressantes qui lui eussent ouvert des carrières bien plus fructueuses.

<sup>1</sup> Voir *Educateur* des 25 décembre 1926, 22 janvier et 5 mars 1927 et aussi celui du 9 février 1924.



Pour peu d'ailleurs que les parents se désintéressent de la chose (on ne veut pas le contrarier ; il fera ce qu'il voudra, pourvu qu'il arrive à gagner sa vie !), ce qui n'est malheureusement pas rare, voilà ces jeunes obligés de se tirer d'affaire à peu près seuls en face d'un monde dont ils ne connaissent que les aspects superficiels et où les adultes eux-mêmes ont souvent de la peine à voir clair.

Peut-être les parents sauront-ils recourir aux services d'orientation professionnelle. Peut-être aussi les enfants trouveront-ils auprès de leur instituteur ou de leur institutrice des conseillers bénévoles et des guides précieux. Honneur à tous ces maîtres, qui, faisant de l'orientation professionnelle sans le savoir, et bien longtemps avant que le nom en fût créé, ont suscité des carrières utiles. Qu'il me soit permis de penser cependant que l'écolé peut exercer une action plus régulière et plus générale dans la préparation des élèves au choix d'une profession.

Par une conception appropriée de l'enseignement dans la dernière année scolaire, facilement réalisable surtout dans les classes citadines où elle est plus particulièrement nécessaire, elle peut attirer l'attention des élèves sur l'importance de la décision qu'ils auront à prendre de concert avec leurs parents. Elle peut les amener à observer le travail humain sous ses diverses formes, et à acquérir des éléments d'appréciation objectifs qu'ils auraient probablement négligés sans cela. En attendant que la pratique de l'école active, l'institution des classes de préapprentissage et l'emploi des méthodes psychotechniques par des spécialistes se généralisent et mettent à la disposition des maîtres et des élèves des moyens précieux d'investigation pour déceler les aptitudes aux multiples formes de l'activité humaine, une observation bien conduite des métiers pourra avoir aussi pour effet d'amener les élèves à réfléchir à leurs propres dispositions, à se connaître mieux eux-mêmes, et de leur fournir des éléments d'appréciation subjectifs.

Mais le moyen ? dira-t-on. Allons-nous charger encore notre enseignement d'un fardeau nouveau, au moment où l'on réclame partout une simplification des programmes ? Non pas, au moins dans les classes vaudoises, dont le plan d'études prévoit en dernière année du degré supérieur — et cela depuis 1899 — qu'une place sera faite dans le programme de sciences naturelles aux *métiers* et aux *industries locales*. Peut-être n'a-t-on pas assez souligné l'importance de ce point et le parti qu'on en peut tirer pour l'éducation de l'adolescence et la préparation à la vie. Ces sujets sont plus spécialement réservés aux classes citadines ; pour les écoles rurales, ils sont remplacés par un programme des connaissances agricoles. J'ose croire cependant que personne ne ferait un grief à un maître de village de traiter, au cours de l'année, deux ou trois sujets relatifs aux métiers. La nécessité s'en impose cependant moins là qu'en ville, et pour plusieurs raisons. D'abord pour beaucoup de jeunes gens de la campagne, la question du choix d'une profession ne se pose même pas : il est entendu qu'ils seront paysans ; ils ont du reste commencé de bonne heure leur apprentissage et savent déjà, à seize ans, ce qu'est le travail. Quant aux métiers qui s'exercent au village ils ont plus peut-être que leurs camarades citadins l'occasion de les voir pratiquer. Le forgeron, le charron, le menuisier, le charpentier,

voire le cordonnier ou le sellier travaillent sous les yeux de tous, et depuis tout petits les enfants se sont amusés à les observer. Il n'en est pas de même à la ville. Les ateliers sont d'un accès moins facile ; les maîtres d'état se méfient des enfants, et ceux-ci, qui ne peuvent le plus souvent participer au travail de leurs parents, ne sont guère occupés qu'à faire des commissions. C'est pourquoi les jeunes citadins arrivent à quinze ou seize ans avec des notions bien plus superficielles, dans ce domaine, que celles de leurs camarades de la campagne, et pourquoi aussi il est plus spécialement nécessaire que l'école leur ouvre des horizons sur le monde du travail.

Il ne s'agit point, bien entendu, d'introduire dans la dernière année un vaste cours de technologie, mais d'attirer, par une étude attentive et suffisamment approfondie de quelques métiers convenablement choisis, l'attention des élèves sur les questions d'ordre professionnel qui les intéressent. Le but essentiel de ces leçons ne sera pas, à mon sens, de faire acquérir des connaissances ; elles viseront plutôt à des fins éducatives. Peu importe que l'enfant assimile en plus ou moins grand nombre des termes techniques ; il faut surtout qu'il apprenne à observer, à réfléchir au pourquoi de tel ou tel procédé de travail, à la succession des opérations par lesquelles on réalise tel ou tel objet ; enfin, à estimer et à honorer le travail lui-même.

Cela dit, que convient-il de choisir comme sujets et comment donner une leçon sur un métier ? Il faut avouer que, dans ce domaine, la documentation manque passablement. A moins d'être abonné à des revues technologiques ou d'avoir sous la main une collection d'ouvrages spéciaux, le maître doit chercher directement dans la pratique la matière de ses leçons. Est-ce un mal ? Est-ce d'ailleurs une si grande difficulté ? Je ne le crois pas. Il faut en effet, là autant que dans tout autre domaine scientifique, partir de l'observation directe ; il faut voir les travailleurs sur place, au chantier ou à l'atelier, et non se contenter des notions courantes, forcément plus ou moins vagues.

Donc, le point de départ sera la visite d'un atelier, ou d'un chantier, ou, si les circonstances s'y prêtent, l'observation individuelle par tous les élèves d'une activité professionnelle déterminée. Qu'on me permette ici une parenthèse relative au choix des sujets d'observation.

Il faut distinguer, au point de vue qui nous occupe, le travail de l'artisan de celui de l'ouvrier de fabrique ou d'usine. Si la connaissance des industries locales est intéressante et utile par les renseignements d'ordre économique, social ou scientifique qu'elle fournit, seule l'observation du travail de l'artisan est réellement éducative. En effet, l'artisan est, dans la plupart des cas, appelé à concevoir de toutes pièces son travail, à en choisir les matériaux, les moyens d'exécution, la façon de le présenter à la clientèle. Il allie au travail manuel le travail de l'esprit : il est en quelque sorte un travailleur complet. L'adolescent, placé en face du travail de l'artisan, peut se rendre compte de la complexité, mais aussi de l'intérêt d'une activité qui met en jeu l'initiative, les connaissances techniques, les aptitudes commerciales ; il s'aperçoit que le bagage scolaire n'est pas si superflu qu'il a pu le penser. Si l'artisan a recours à la

machine, c'est pour rendre son travail plus rapide ou moins pénible ; mais, là encore, il doit faire constamment acte d'initiative et de direction.

L'ouvrier de fabrique, au contraire, exécute un travail plus ou moins uniforme, réglé à l'avance ; il est souvent le serviteur, sinon l'esclave de la machine. Peut-être l'enfant éprouvera-t-il d'abord plus de plaisir et d'intérêt à la visite d'une usine qu'à celle d'un atelier ; il est attiré d'instinct par tout ce qui est mécanique ; il exerce volontiers sa perspicacité à débrouiller le comment et le pourquoi des opérations qui s'accomplissent sous ses yeux. Mais, pour lui, le rôle de l'homme passe à l'arrière-plan. La partie essentielle du travail, l'action créatrice, organisatrice, celle-là lui échappe et nous ne pouvons que difficilement la lui faire entrevoir. La visite exclusive d'usines ou de fabriques aurait peut-être pour effet de renforcer chez quelques-uns l'aspiration à un travail « qui se fasse tout seul ». Notre siècle n'est déjà que trop l'esclave de la machine et de la division du travail. Ce serait peut-être faire fausse route que d'insister sur cette face de l'activité humaine.

Donc, le sujet choisi, il faut songer à mettre l'élève à même d'observer. On rencontre sans trop de peine des maîtres d'état disposés à laisser visiter leur atelier et à consacrer une heure à présenter leur métier aux élèves. Personnellement, j'ai toujours trouvé un accueil empressé chez ceux auxquels je me suis adressé.

Pour qu'une visite laisse une impression utile, il importe qu'elle soit préparée, au moins de façon brève, par l'indication d'une sorte de plan. Ce plan, suivi strictement pendant la visite, permet d'éviter la dispersion de l'attention. La présentation des matières premières forme une bonne introduction ; puis viennent l'outillage et les machines ; l'exécution de quelques opérations caractéristiques du métier, de tours de main usuels ; la présentation d'objets en cours d'exécution permet de saisir la succession des opérations ; enfin, si l'on a l'occasion de montrer des objets prêts à être livrés, on pourra faire constater l'importance des opérations de finissage qui mettent le travail en valeur. Il va de soi que ce plan, donné ici purement à titre d'exemple, n'a rien d'absolu et qu'on l'établit dans chaque cas suivant les circonstances. Il va sans dire aussi qu'on engage les élèves à poser des questions au sujet de ce qu'ils voient.

La visite terminée, elle peut être résumée par un entretien en classe, dans le lequel le maître souligne les points intéressants ; il faut remarquer les qualités particulières qu'exige tel ou tel travail ; les difficultés, les avantages et les inconvénients de la profession que l'on considère. Il est utile entre autres de remarquer les conditions auxquelles on parvient à se créer une situation indépendante ; la durée et les conditions moyennes de l'apprentissage ; la situation des ouvriers qui ne sont pas à leur compte ; les risques de chômage ; les dangers spéciaux, maladies et accidents professionnels et les moyens mis en œuvre pour s'en prémunir ; les aptitudes physiques et intellectuelles qui favorisent l'exercice de la profession ; les infirmités qui le rendent impraticable ou difficile. L'élève arrivera très vite à comprendre aussi le rôle de la préparation commerciale, en pensant qu'à côté de l'atelier, l'artisan doit avoir son bureau, qu'il doit se

tenir au courant des prix des matières premières et établir ses prix de vente, suivre les progrès techniques, etc.

Il sera souvent nécessaire ensuite, et toujours utile, pour fixer les idées, de donner sous forme de vocabulaire un certain nombre de termes techniques, sans se croire obligé de noter tous ceux qui auront pu intervenir au cours de la visite.

Enfin viendra la part active de l'élève : exposé oral ou écrit, qui peut être facilité par un questionnaire ; développement d'un point spécial qui fasse l'objet d'une leçon de composition. Lettres d'affaires relatives au métier ; dessins d'outils, d'objets, en cours de confection ou achevés ; exemples de prix de revient ou de calcul professionnel ; collections de matières premières, etc.

Ainsi comprise, l'étude de quelques métiers peut, semble-t-il, devenir, au cours de la dernière année scolaire, un centre d'intérêt puissant, qui, du programme de sciences, rayonne sur d'autres disciplines de l'enseignement, qui n'y perdront rien, bien au contraire. Un exercice de composition française serait-il moins efficace parce qu'il y est question du travail d'un serrurier plutôt que des feuilles qui tombent à l'automne ?

Au cours de l'année, je m'autoriserai du bienveillant accueil fait par la rédaction de l'*Educateur* et par plusieurs collègues aux quelques leçons que j'ai déjà publiées, pour en donner quelques-unes encore sur des métiers que les circonstances économiques rendent dignes d'intérêt à l'heure actuelle. Les collègues qui croiraient pouvoir en tirer parti voudront bien n'y voir qu'un modeste guide, destiné bien plus à suggérer des idées qu'à fournir toute prête la matière d'un enseignement. Oserai-je espérer qu'elles pourront contribuer pour une faible part à faire mieux connaître et mieux apprécier par quelques-uns de nos élèves ce facteur capital de la prospérité : le travail humain ?

P. ROUSSEIL.

### A PROPOS DU VOCABULAIRE

La leçon de lecture vient d'être terminée.

— Prenez vos livres, dit le maître. Vous soulignerez les mots que je vous indiquerai et vous les écrirez ensuite dans votre cahier de vocabulaire.

Les élèves obéissent et le maître reprend :

— Les feuilles des arbres jonchent le sol. Soulignez le mot *jonchent*. On n'entend plus le chant des oiseaux sous cet ombrage. Soulignez *cet*. Petit pâtre, tu n'appelles plus ton troupeau... Soulignez *appelles*... dans ces lieux... Soulignez *ces*... que les chauds rayons... Soulignez *rayons*... du soleil ont désertés. Soulignez *désertés*, etc.

L'exercice continue et les enfants transcrivent dans leurs cahiers les mots soulignés : ici un verbe à la 2<sup>e</sup> personne du singulier ou à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel, là un déterminatif masculin ayant la consonance du féminin, ailleurs un participe passé se prononçant comme un infinitif, etc.

— Votre méthode, dis-je au maître, ne me semble pas bien logique.

— Et pourquoi ?

— Vos élèves vont acquérir des notions fausses ; ils écriront des mots sans savoir le pourquoi de leur terminaison.

— Comment cela ?

— Prenons par exemple le mot *jonchent*. Rien ne leur explique le pourquoi du *nt* final. Vous auriez dû faire précéder le verbe de son sujet : *les feuilles jonchent* ou simplement faire écrire l'infinitif : *joncher*.

— Vous croyez ?

— J'en suis sûr. Pourquoi leur faire écrire seule la forme particulière de l'adjectif démonstratif *cel* ?

— Afin qu'ils n'aient pas la tentation de l'écrire au féminin.

— Encore faudrait-il, pour cela, leur faire comprendre la chose par le mot suivant : *cet ombrage*, *cette verdure*, ou quelque chose d'approchant.

Il en est de même pour *appelles*. Ce mot n'aura de valeur que s'il est précédé du pronom *tu* qui justifiera l'emploi de l'*s* marquant la 2<sup>e</sup> personne.

Vous devez comprendre que le mot *ces*, employé seul, ne rime à rien, pas plus que le mot *rayons* au pluriel, sans qu'il soit précédé d'un déterminatif indiquant le nombre. Quant au participe *désertés*, il eût mieux valu le faire copier sous la forme de l'infinitif : *désarter*, à moins de transcrire la phrase complète : *les lieux que les chauds rayons du soleil ont désertés*.

— Ne serait-ce pas bien long ?

— Peut-être, mais ce serait sûrement plus logique, car les enfants auraient sous les yeux tous les éléments de l'accord. Ils verraient que le participe est conjugué avec *avoir* et que le complément direct — *placé avant* — est au masculin pluriel, ce qui justifie la terminaison *désertés*.

En thèse générale, quand on fait un travail, c'est pour qu'il serve à quelque chose. Ne risquons donc pas d'induire les enfants en erreur. Que le *pourquoi* de telle ou telle terminaison soit bien indiqué. Si nous ne pouvons le faire, contentons-nous d'écrire les mots au *singulier* et les verbes à l'*infinitif* ; ainsi faisant il n'y aura pas d'équivoque possible.

LE VIEUX PRÉSIDENT.

## LES LIVRES

Jean PERRET, D<sup>r</sup> MAZEL, D<sup>r</sup> NOYER. *L'orientation professionnelle*. Bibliothèque de philosophie scientifique. Paris, Flammarion 1926, 277 p., in-16. 12 fr. (français).

Voici, dans la même collection où a paru le *Comment diagnostiquer les aptitudes des écoliers*, de Claparède, un volume qui, tout en ignorant son devancier, vise à donner un aperçu de l'ensemble du problème. Le premier des auteurs est pour l'Institut J. J. Rousseau, où il a passé quelques mois en même temps que M. Fontègne, une vieille connaissance que nous sommes heureux de retrouver. A vrai dire, nous serions tentés de lui chercher chicane car, parmi les bases de l'orientation professionnelle, il fait à la psychologie une bien petite place (37 p.), et ce qu'il entend par là se ramène aux données d'un carnet scolaire et à un interrogatoire de l'enfant et des parents. Pourquoi, vraiment, se défier autant de l'observation directe et expérimentale ? Les bases physiopathologiques de l'orientation professionnelle, en revanche, sont traitées largement (116 p.), — trop largement même ; — que retirer en l'absence de tout pourcentage d'une revue d'indices de robusticité qui ont été proposés ? Les bases techniques : monographies (10 p.) et les bases économiques (15 p.) ne sont guère là que pour mémoire. Un dernier chapitre sur la pratique de l'orientation



professionnelle (à Lyon) donne des détails concrets. Tel qu'il est, ce livre sera utile.

P. B.

**Champions of peace**, Hebe Spaul. George Allen und Unwin, London 1926. 112 pages.

Ce petit volume, qui s'adresse aux enfants de 10 à 14 ans, contient une courte biographie, extrêmement vivante, de huit « champions de la paix » : Wilson, le général Smuts, le vicomte Cecil, Nitobé, Nansen, Branting, Bénès et Mac Donald. Les jeunes lecteurs y prendront de séduisantes leçons d'énergie : ils comprendront que les vies consacrées au triomphe de la paix n'ont rien de fade ni de décoloré, mais comportent au contraire autant de risques et d'aventures que celles des héros de la guerre.

M. DUPASQUIER. **Völkerbund und internationale Erziehung. Eine allgemeine Orientierung.** Saardruckerei, Saarbrücken.

Brochure de 48 p. conçue dans un excellent esprit de fraternité entre les peuples, basée sur l'évolution historique et où la Suisse joue un rôle important.

Paul RUDHARDT. **Importance de quelques facteurs moraux (volonté, attention, activité, etc.) dans l'orientation professionnelle.** Genève, rue de l'Hôtel de Ville, 8.

Le titre est clair, et la brochure vient à son heure. On néglige trop souvent les facteurs moraux, en matière d'orientation professionnelle. M. Paul Rudhardt les remet à leur véritable place, mais non point par des prêches ou des affirmations gratuites : il se base uniquement sur l'observation scientifique. Œuvre à répandre.

ALB. C.

Dr J. VON RIES. **Einige okkulte Phänomene und ihre physikalische Bedeutung.** Bern. Paul Haupt, 1927, 16 p., in-4° avec pl., 1 fr. 50.

Après avoir démasqué quelques phénomènes occultes en leur trouvant une cause parfaitement naturelle, l'auteur narre quelques expériences d'« effluviographie ». Il attribue à la chaleur et aux pulsations du cœur les curieuses traces enregistrées par la plaque photographique.

**Annuaire statistique de la Suisse.** Publié par le Bureau fédéral de statistique. Stämpfli et Cie, Berne ; 330 p. in-8°, 6 fr.

Cet annuaire est, comme de coutume, une véritable mine de renseignements de toutes sortes et dont beaucoup peuvent enrichir, documenter et varier notre pratique journalière.

#### COURS DE VACANCES FÉMINISTE

Du 11 au 16 juillet aura lieu, à Macolin sur Biemme, le 9<sup>e</sup> cours de vacances organisé par l'Association suisse pour le suffrage féminin. Au programme figurent des conférences en français et en allemand sur l'orientation professionnelle, la propagande suffragiste, les droits et les devoirs constitutionnels des citoyens et des citoyennes suisses, sur la S. d. N., etc.

Des exercices pratiques de présidence et de discussion prépareront les participantes à leur travail social. Des promenades en commun créeront entre femmes venues des différentes parties de la Suisse, de précieuses relations personnelles. Toutes les femmes et jeunes filles qu'intéresseraient ces séances sont cordialement invitées à y assister. Pour tous renseignements s'adresser à Mlle L. Dutoit, Tourelles-Mousquines, Lausanne.

Pour cause d'âge, à remettre, dans ville vaudoise

**PENSIONNAT DE DEMOISELLES**  
**1<sup>er</sup> ordre**, d'ancienne renommée, en pleine exploitation. Belle situation, maison moderne.  
 Grand parc. Offres sous **L 24204 L à Publicitas, Lausanne.**

## INSTITUTEURS, INSTITUTRICES

recommandez les maisons ci-dessous et faites-y vos achats.

N'oubliez pas que la

**TEINTURERIE LYONNAISE**  
**LAUSANNE (CHAMBLANDES)**

vous nettoie et teint, aux meilleures conditions, tous les vêtements défraîchis.

**PUBLICITAS S. A.**  
 RUE PICHARD, 3 LAUSANNE

## COURSES D'ÉCOLES ET DE SOCIÉTÉS

### Crémerie Mont-Soleil

Tous les jours crème fraîche, desserts assortis, gâteaux aux fruits, beignets variés, café complet, thé, chocolat, limonade, sirops, etc.  
**Se recommande aux familles, sociétés, écoles, etc.**  
 TÉLÉPHONE 36 MME VVE CATTIN-HOURIET

### GROTTES DE ST-BEATUS (BEATUSHÖHLEN) LAC DE THOUNE

But de course dans l'Oberland bernois des plus intéressants pour Ecoles et Sociétés. Reconstitution d'une station préhistorique de l'homme des cavernes. Ermitage de St-Beatus 1000 m. Grottes de tuf avec magnifiques cascades. Restaurant Waldhaus très bien tenu. Vue superbe sur le Lac de Thoun et les Préalpes. Entrée : écoliers 50 ct., sociétés fr. 1.20.

Tous renseignements sont donnés avec empressement par la  
**Direct. des Beatushöhlen, Poste Sandlauenen au Lac de Thoun**



# COURSES D'ÉCOLES ET DE SOCIÉTÉS

## Hôtel St-Gothard, Flüelen Lac des Quatre-Cantons

Chambres depuis 2 fr. Dîner dep. 2 fr. 50. Pension dep. 7 fr. 50. Café complet 1 fr. 50.  
Prix très réduits pour écoles et sociétés. Bonnes références dans toute la Suisse romande.  
Téléphone 146 Ch. Huser, prop. Téléphone 146

## HOTEL DENT DU MIDI

SALANFE S. SALVAN : ALT. 1914 M. : VALAIS

POUR ÉCOLES : SOUPE, COUCHE SUR PAILLASSE, CAFÉ AU LAIT, 2 FR. PAR ÉLÈVE. - SALLES CHAUFFÉES. - Tél. Salanfe 35 Frapoli, Prop., membre du C.A.S.

## Hôtel Restaurant du Signal de Bougy sur ROLLE

PANORAMA GRANDIOSE — MAGNIFIQUE BUT TÉLÉPHONE N° 25  
D'EXCURSION POUR ÉCOLES ET SOCIÉTÉS ROLLE

## BUFFET-TERMINUS CHAMBY sur MONTREUX

Ravissant but pour excursions en autos, Sociétés et écoles,  
Emplacement merveilleux. Chambres et pensions à partir de F. 8.  
Téléphone Montreux 306 (Champs de narcisses)  
Se recommande, A. SCHÄR-PITSCHL.

## FLÜELEN (LAC DES QUATRE-CANTONS)

## HOTEL DE LA CROIX BLANCHE ET POSTE

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

## LAC NOIR

HOTEL SPITZFLUH

Le plus beau but de course pour écoles et sociétés, 50 lits, bateaux. Pension bien soignée pour le corps enseignant.

Werner Meier  
chef de cuisine. - Tél. 3

## HOTEL DE LA GRUE - BROCC

Téléphone 11. (GRUYÈRE) Téléphone 11.  
Truites vivantes — Restauration — Grandes salles pour sociétés, écoles, etc.  
Piano électrique — Terrasse ombragée, garage, écuries. Ch. Bucher-Savio.

## KIOSQUE RESTAURANT DU DÉBARCADÈRE TEA GARDEN

## Ouchy-Lausanne

Meilleure situation à Ouchy. Places pour 300 personnes. Prix spéciaux pour dîners et goûters aux écoles.  
Téléphone 94.25. — Se recommande à Messieurs les instituteurs. J. KAECH.



# 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 CHESSEX  
Chemin Vinet, 3  
LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

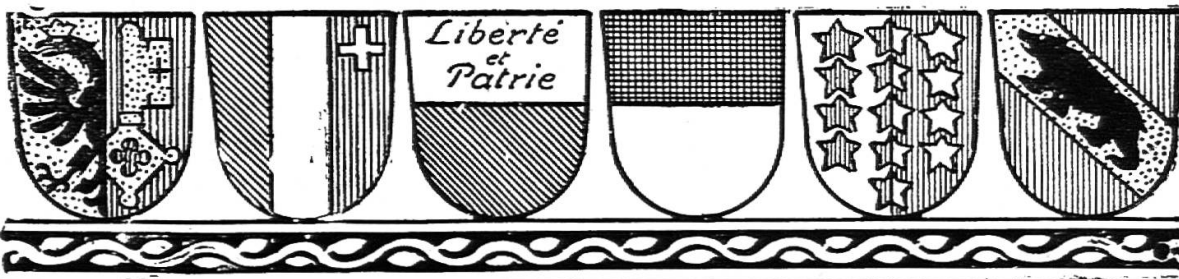
J. TISSOT, Lausanne.

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'*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.

## **ABONNEMENTS DE VACANCES**

Les dernières nouveautés françaises au

# **CABINET DE LECTURE**

## **LIBRAIRIE PAYOT, GENÈVE**

2, Place du Molard

### **CONDITIONS D'ABONNEMENT:**

Tarif pour	1 mois Fr.	3 mois Fr.	6 mois Fr.	1 an Fr.
1 volume	2.50	6.—	11.—	20.—
2 volumes	3.50	9.—	17.—	30.—
3 volumes	4.50	12.—	22.—	40.—

### **Suppléments pour nouveautés :**

5 centimes par volume et par jour ou 1 fr. par volume et par mois  
(6 mois = 5 fr., 1 an = 10 fr.)

### **Carte d'abonnement intermittent**

donnant droit à 10 volumes pris à volonté pendant 1 an. Prix : fr. 5.—.

### **Tarif au jour:**

15 centimes par volume et par jour.

20 centimes par volume pour les nouveautés.

Le dimanche n'est pas compté.

Tout ouvrage paru dans les six mois est considéré comme nouveauté,

Tout abonné fera un dépôt de fr. 2.50 par volume.

Abonnements par la poste dans toute la Suisse aux mêmes conditions,

l'abonné bénéficiant de l'envoi d'un volume en plus.

(Frais de port en sus 0.30 par expédition aller et retour compris.)

N.-B. — Les volumes sont échangeables tous les jours.

**Mêmes Cabinets de lecture à VEVEY, rue d'Italie,  
à MONTREUX, Grand'Rue, et à NEUCHÂTEL, rue  
des Epancheurs ; prière d'y demander les condi-  
tions d'abonnement et de location pour vos**

## **Lectures de vacances**