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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 63 (1927)

Heft: 14

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

LXIIIe ANNÉE
N° 14.

9 JUILLET
1927

L'ÉDUCATEUR

DIEU HUMANITÉ PATRIE

SOMMAIRE : PIERRE BOVET : *En quoi consiste la grandeur de Pestalozzi ?* — ALBERT CHESSEX : *La retraite de M. Ulysse Briod.* — *A propos d'enseignement sexuel.* — *Une œuvre capitale.* — PARTIE PRATIQUE : LOUIS HENCHOZ : *Soustraction par compensation et division abrégée.* — DIVERS : *Pour les enfants sourds ; Cercles d'étude missionnaire ; IVe Congrès international de l'enseignement ménager.* — LES LIVRES.

EN QUOI CONSISTE LA GRANDEUR DE PESTALOZZI ?

On connaît le mot de Schopenhauer : « Prêcher la morale est facile, le difficile est de la fonder. » De la même façon je serais tenté de dire : « Louer Pestalozzi est facile, mais le comprendre et l'expliquer est difficile », en ajoutant encore à mi-voix : « Mais le plus difficile de tout, c'est de suivre son exemple ».

Cette difficulté que j'éprouve à le comprendre tient pour une grande part sans doute à ce que je ne le connais pas autant que je voudrais, mais elle a aussi, je le crois, des causes plus générales. On ne se tromperait pas beaucoup en attribuant à Pestalozzi la plainte fameuse : « Nur Einer hat mich verstanden, und der hat mich missverstanden ». (Un seul m'a compris et celui-là m'a compris à rebours.)

Nous avons d'ailleurs un témoignage du grand homme lui-même.

Vous vous rappelez la scène. C'est à Berthoud. Depuis vingt ans Pestalozzi a exposé et expliqué ses ambitions ; il est en train de les réaliser. Il reçoit la visite d'un personnage, Glayre, un des membres du Directoire helvétique. Tout heureux, il le prend à part et, une fois de plus, refait le récit de sa petite histoire. L'autre écoute bien ; son intérêt est évident ; d'un mot il résume l'effort de Pestalozzi. Celui-ci est émerveillé. « Il a mis le doigt dessus ! » s'écrie-t-il. Et je crois le voir, après le départ du personnage, se frottant les mains de satisfaction : Il n'y a tout de même que des Welches, se dit-il sans doute, pour saisir ainsi une idée du premier coup !

Glayre lui a dit : « Je comprends, monsieur Pestalozzi, vous voulez mécaniser l'éducation » et c'est cela qui l'a enchanté ; il le proclame, il l'imprime ! Vingt ans après, dans une seconde édition, il explique : « Je savais encore très mal le français. J'ai cru qu'il

avait voulu dire que je cherchais à mettre un ordre psychologique dans les moyens d'enseignement... Si le mot *mécaniser* avait eu ce sens-là, ç'aurait vraiment été tout à fait ça ! » Et dans la même édition désormais il explique que quand il a dit : *mécanisme*, il faut comprendre : *organisme*, et ainsi de suite.

Glayre, reconnaissons-le, était excusable. Dans le temps même de cette conversation, Pestalozzi écrivait : « Je crois qu'on ne peut penser faire un pas en avant dans l'enseignement du peuple en général tant que l'on n'aura pas trouvé les formes d'enseignement qui rendent l'instituteur, au moins jusqu'à un certain point l'outil mécanique de la méthode : les résultats doivent jaillir de sa nature formelle et non pas de l'art de l'homme qui le manie. »

Paroles dangereuses, qui atténuent la responsabilité de quelques-uns de ceux qui ont mal compris.

Mais passons. Pestalozzi s'est corrigé. Il veut « psychologiser l'éducation ». Dans la déclaration fameuse : « Il s'agit de soumettre les procédés de tout enseignement aux lois éternelles suivant lesquelles l'esprit humain s'élève des intuitions sensibles aux concepts », il faut, si on ne veut pas, comme dit M. Malche, louer Pestalozzi d'avoir inventé une vieillerie, souligner non pas le mot *intuitions*, mais le mot *lois*. « O Dieu ! fais-moi comprendre la sainte ordonnance que tu as donnée à la nature », telle est dès le journal de Jaqueli la prière de l'éducateur.

Il observe, il enregistre le résultat de ses observations : ses notes de père, ses registres du Neuhof et de Stans témoignent de son souci du détail concret, révélateur. Frœbel, qui dans ses lettres a donné sur l'observation de l'enfant des conseils si précieux, marche sur ses traces.

Est-ce cette proclamation du devoir de psychologiser l'éducation qui fait la grandeur de Pestalozzi ? Je ne le pense pas. Rousseau l'avait faite déjà vingt et quarante ans plus tôt, non seulement avec une bien plus grande éloquence, mais avec une netteté de vues bien supérieure. Si c'est en cela que l'on fait consister la grandeur de Pestalozzi, *Gertrude* usurpe manifestement la place d'*Emile*.

Pourtant, dira-t-on peut-être, Rousseau a proclamé un devoir, mais Pestalozzi a mis ce devoir en pratique. Sa grandeur est d'avoir passé de l'idée à l'acte. C'est la pratique de Pestalozzi qui fait sa grandeur.

Ici de nouveau, nous sommes arrêtés. Car bien des choses nous choquent dans cette pratique vantée. Il semble par endroits —

qu'on me pardonne — y manquer cette chose essentielle : le bon sens. Jacques a trois ans et demi et Pestalozzi se reproche de ne pas suivre assez la marche de la nature dans l'enseignement du latin qu'il lui donne ! Il faut un domestique pour le rendre attentif à la surcharge qu'il impose à la mémoire de l'enfant. Au moins une fois encore, d'après ses lettres à Greaves, Pestalozzi a enseigné le latin à un enfant de quatre ans.

Et sa classe de Berthoud ! Vous connaissez le récit de Ramsauer :

« Tout l'enseignement se bornait au dessin, au calcul et aux exercices de langage. On ne lisait pas, on n'écrivait pas, les écoliers n'avaient ni livres, ni cahiers ; ils n'apprenaient rien par cœur. Pour le dessin, on ne nous donnait ni modèles, ni directions, mais seulement des ardoises et de la craie rouge, et pendant que Pestalozzi nous faisait répéter comme exercices de langage des phrases sur l'histoire naturelle, nous devions dessiner ce que nous voulions. Mais nous ne savions que dessiner : les uns faisaient des bonshommes et des bonnes femmes, les autres des maisons, d'autres encore traçaient des lignes et des arabesques selon leur fantaisie. Pestalozzi ne regardait jamais ce qu'on avait dessiné ou plutôt barbouillé.

Les exercices de langage étaient ce que nous avions de mieux, ceux surtout qui avaient pour objet la tapisserie de la classe et qui étaient de vrais exercices d'intuition. Nous passions des heures devant cette tapisserie très vieille et très déchirée, occupés à en examiner les dessins, les trous et les déchirures, sous le rapport du nombre, de la forme, de la position et de la couleur, et à formuler nos observations en phrases de plus en plus développées.

Il nous demandait : « Garçons, que voyez-vous ? (Il ne s'adressait jamais aux filles). — Un trou dans la tapisserie. Une déchirure dans la tapisserie. — Bien, répétez après moi : Je vois un trou dans la tapisserie. Je vois un long trou dans la tapisserie. Derrière le trou je vois le mur. Derrière le trou long et étroit, je vois le mur. Je vois des figures sur la tapisserie. Je vois des figures noires sur la tapisserie. Je vois une figure jaune et carrée sur la tapisserie. A côté de la figure jaune et carrée, j'en vois une noire et ronde. La figure carrée est jointe à la figure ronde par une longue raie noire, etc., etc. »

De Guimps nous explique que l'écolier Ramsauer avait dix ans ; c'étaient surtout les excentricités qui devaient le frapper. Soit. Mais on ne nie pas les excentricités. « On a dit souvent que la théorie de Pestalozzi était admirable et que sa pratique ne valait rien.

C'est juste le contraire qui est vrai, écrit M. Malche, si la théorie laissait à désirer, la pratique était admirable. » Nous restons perplexes.

Non, ce dont il faut le louer, ce n'est pas, me paraît-il, de sa pratique admirable. Sur la voie qu'il avait choisie, elle ne pouvait pas être admirable. Psychologiser l'éducation, alors que la psychologie et surtout la psychologie de l'enfant n'existaient pas, ce ne pouvait être qu'une série de tâtonnements et d'expériences avec les risques que la recherche comporte nécessairement. Aujourd'hui encore, après cent ans, il nous faut des écoles expérimentales où l'on voit à la lueur de quelques éclairs de génie qui illumineront l'avenir beaucoup d'essais maladroits que demain laissera tomber. Pour psychologiser l'éducation, Pestalozzi a fait de toute sa vie d'éducateur une grande expérience courageusement reprise en dépit de tout. C'est pour la persévérance intrépide qui s'y montre plus encore que pour les résultats qu'elle obtient que nous trouvons aujourd'hui sa pratique admirable.

Quoi qu'il en soit, avant l'arrivée des premiers collaborateurs, je distingue dans le programme d'éducation de Pestalozzi deux grandes idées, étroitement liées l'une à l'autre et dont il dit avoir déjà au Neuhof et à Stans éprouvé la fécondité. Ce sont à peu près celles que nous appellerions aujourd'hui l'instruction maternelle (l'école à la maison) et l'école industrielle (l'atelier à l'école).

D'abord rapprocher l'école et la famille :

« Mon but était de simplifier tellement tous les moyens d'enseignement que l'homme le plus ordinaire pût parvenir facilement à instruire ses enfants lui-même ; ainsi peu à peu les écoles deviendraient presque superflues pour les premiers éléments. De même que la mère donne à son enfant sa première nourriture physique, de même elle est instituée de Dieu pour lui donner sa première nourriture spirituelle. On fait, à mon avis, un très grand mal au petit enfant en l'enlevant prématurément à la chambre de famille pour le soumettre aux procédés artificiels de l'école. Le temps approche où les moyens d'enseignement seront assez simplifiés pour que chaque mère tout en instruisant ses enfants sans secours étranger puisse poursuivre elle-même sa propre expérience. »

En attendant que l'école soit transportée dans la famille, Pestalozzi dans sa maison identifie école et famille, et rien ne l'enchante plus que ce jugement d'un paysan : « Dies ist keine Schule, es ist eine Haushaltung ». (Ce n'est pas une école, c'est un ménage.)

Ensuite, dans l'école il veut installer un atelier :

« Dès que nous aurons sous une direction forte et vraiment

psychologique, des établissements d'instruction combinés avec des ateliers, il se formera nécessairement une génération qui nous montrera par les faits : d'abord que les études actuelles n'exigent pas la dixième partie du temps et de la peine qu'on y consacre ; ensuite que cet enseignement peut être mis en harmonie avec les besoins de la vie domestique, si bien que tous les parents trouveront facilement à y pourvoir par un membre de la famille ou un habitué de la maison. »

Ces idées qui tenaient si fort à cœur à Pestalozzi, — c'était le programme même de son « école des pauvres », — il n'a jamais pu en somme les réaliser après Stans. Et je ne vois pas que le XIXe siècle, le siècle de l'école, les ait réalisées après lui. La révolution industrielle a posé les problèmes de tout autre façon. Le développement pédagogique moderne aboutit à prendre toujours plus tôt l'enfant à ses parents : avant l'Ecole élémentaire, le Jardin d'Enfants, avant le Kindergarten, aujourd'hui la Nursery School. Au lieu de transformer les mères en institutrices, on transforme les institutrices en mères : ce n'est pas la même chose, cela ne se rattache à Pestalozzi qu'indirectement.

Et si « l'atelier à l'école » est un mot d'ordre qui nous est plus familier, il a cependant un sens très différent de celui que lui donnait Pestalozzi ; c'est en tous cas moins en le suivant qu'en redécouvrant son idée dans des circonstances totalement différentes que nous en sommes venus là. Il a été prophète plutôt qu'initiateur.

Mais, dira-t-on, les succès éclatants de Berthoud sont un fait pourtant : le rapport de Lüthi les atteste officiellement, et tant d'autres témoignages enthousiastes. A quoi les attribuer ?

D'abord, si je ne me trompe, à l'absence presque totale de points de comparaison. On était vraiment en Suisse avant 1800 en matière d'enseignement populaire dans le royaume des aveugles. La grande enquête de Stapfer en fait foi : on était bien loin d'enseigner même à écrire et à compter dans toutes les écoles. Pestalozzi voulait instruire les pauvres et il y réussissait ; cela seul était une merveille.

Ensuite les succès de Berthoud et d'Yverdon sont dus pour une grande part aux collaborateurs attirés par Pestalozzi. Parmi ces hommes beaucoup, on en demeure d'accord, se montrèrent remarquablement ingénieux dans l'invention de moyens et de procédés didactiques. Est-ce à dire que Pestalozzi usurpe un honneur qui devrait leur revenir ? Ah ! non, car c'est lui qui les a attirés et retenus et il l'a fait par le seul rayonnement de sa personnalité, sa façon de voir et de sentir l'enfant et le monde.

C'est ici, croyons-nous qu'éclate toute la grandeur de Pestalozzi et aussi sa véritable originalité. Cet amour pour les enfants, auquel on ne trouve pas de pareil avant lui, c'est lui qui a groupé ceux qui sentaient et vibraient à l'unisson. Et cette tendresse de Pestalozzi est liée à ce qu'il y a en lui de plus profond. On a bien raison de dire que toute son inspiration est religieuse. C'est toute sa vision du monde et sa philosophie qui sont en cause ici.

Nous avons dit tout à l'heure combien Rousseau nous paraît supérieur à Pestalozzi dans le domaine des théories de l'éducation. Mais sur un point sa psychologie d'Emile présente une grave lacune. Nous nous étonnons que parmi tant de critiques diverses, dont quelques-unes vraiment bien imméritées, celle-ci n'ait pas été plus fortement formulée : Rousseau, qui a si bien observé l'enfant, qui a décrit avec tant de vérité son amour-propre et ses colères, Rousseau a ignoré et méconnu le cœur de l'enfant.

Il semble à le lire que les petits soient incapables de tendresse. Tant que ne s'annonce pas la puberté, leurs yeux ne disent rien, leur voix n'a pas d'âme. Jean-Jacques certes a voulu beaucoup de bien à l'enfant ; il n'a pas éprouvé pour lui de sentiment tendre. Je constate, je n'accuse pas. Les explications d'ailleurs se présentent en foule à l'esprit : on n'aimait pas l'enfant autour de lui ; il n'a pas connu sa mère, il n'a pas connu ses enfants...

Quoi qu'il en soit, le contraste est frappant entre les images qu'évoque chez lui la pensée d'un nourrisson et celles que Pestalozzi nous suggère dans des passages tout parallèles. Oyez plutôt. Il s'agit de l'histoire naturelle des passions. Rousseau écrit :

« La source de nos passions, l'origine et le principe de toutes les autres est l'amour de soi... Il faut que nous aimions pour nous conserver... et par une suite immédiate du même sentiment, nous aimons ce qui nous conserve. Tout enfant s'attache à sa nourrice : Romulus devait s'attacher à la louve qui l'avait allaité. D'abord cet attachement est purement machinal... Il faut beaucoup de temps pour comprendre que non seulement sa nourrice et sa gouvernante lui sont utiles, mais qu'elles veulent l'être ; et c'est alors qu'il commence à les aimer... »

Rousseau remonte à l'amour de soi. Tout en accentuant comme lui le caractère aveugle, sensuel, de la passion originale, Pestalozzi pousse jusqu'à l'instinct maternel. Il écrit :

« Je me demande comment j'en viens à avoir pour les hommes de l'amour, de la confiance, de la reconnaissance et de l'obéissance, comment viennent dans ma nature les sentiments sur

lesquels reposent essentiellement l'amour, la gratitude et la confiance envers les hommes et les actes par lesquels se forme l'obéissance humaine. Et je trouve qu'ils ont surtout pour point de départ les relations qui existent entre le petit enfant et sa mère. Il faut que la mère soigne son enfant, le nourrisse, le mette en sûreté et lui donne de la joie. Elle y est contrainte par la force d'un instinct tout sensuel. (Par instinct sensuel (*sinnlich*), ajoute Pestalozzi en note, il faut entendre le sentiment maternel.) A chacun de ses besoins la mère s'empresse auprès du berceau. Elle est là à l'heure de la faim, elle le désaltère à l'heure de la soif. Quand il la voit, il tend la main. Sur son sein, le regard du petit s'éclaire, il est rassasié... »

L'enfant se serrant sur le sein de sa mère, c'est, si je ne me trompe, la vision qui illumine toute la pensée, qui condense tout le système, c'est pour Pestalozzi ce qu'est chez Plotin la lampe éternelle, ou chez M. Bergson le jet d'eau jaillissant.

Sans forcer les mots, ou à peine, on peut tirer de cette image toute la religion et toute la morale pestalozziennes : Tu aimeras le Seigneur ton Dieu comme le petit enfant aime sa mère. Tu aimeras ton prochain comme la mère aime son enfant.

C'est cette image qu'on retrouve pendant plus d'un demi-siècle dans les écrits de Pestalozzi, cette vision qui a été vécue au Neuhof, à Stans, à Clendy, — ce message que nous dirions nouveau, s'il n'était pas si manifestement évangélique, — qui a exercé sur ses contemporains une fascination dont ils n'ont pas tous discerné le secret. Cette vision a groupé autour du pauvre homme de plus habiles et de plus intelligents que lui ; c'est elle qui, à cent ans de distance, nous subjugue encore et à laquelle nous rendons hommage.

PIERRE BOVET.

LA RETRAITE DE M. ULYSSE BRIOD

C'est aujourd'hui que prend sa retraite M. Ulysse Briod, maître de la IIe classe d'application de l'Ecole normale de Lausanne et professeur de pédagogie pratique à cette dernière école. Bien que la rubrique des retraites ressortisse au *Bulletin*, l'*Educateur* ne peut pas passer sous silence la démission de M. Ulysse Briod. Il ne le peut pas pour deux raisons.

La première, c'est qu'en dépit de la très grande, de la trop grande modestie de notre vénéré maître, nous nous sentons pressé de lui adresser l'hommage de la gratitude et de l'admiration du corps enseignant vaudois pour son labeur probe, éclairé et fructueux de plus de trente années. M. Ulysse Briod a été un pionnier du progrès scolaire et il a joué dans l'école populaire un rôle de premier plan. Nous devons relever aussi la grande bonté de M. Briod et le tact avec lequel il sait formuler ses critiques sans blesser ni décourager personne.

Ce rôle d'entraîneur qu'il a joué dans l'école vaudoise, M. Ulysse Briod l'a joué pendant dix ans sur une scène plus vaste, je veux dire dans toute la Suisse romande, comme rédacteur de la partie pratique de l'*Educateur*. Voilà notre deuxième raison de ne pas laisser au *Bulletin* seul le soin de parler de la retraite de M. Briod. L'*Educateur* serait le dernier des ingrats s'il ne payait pas son tribut de reconnaissance à l'un des hommes qui se sont le plus dépensés pour lui et avec le plus de succès.

La partie pratique de l'*Educateur* était autrefois confiée à un rédacteur spécial ; elle disposait de beaucoup plus de place qu'à l'heure actuelle. Au moment où M. Ulysse Briod entrait en fonctions, soit au 1er janvier 1901, la pédagogie scientifique avait, en théorie, cause à peu près gagnée en terre romande, mais il fallait la faire passer dans la pratique quotidienne. C'est à cette tâche que M. Briod se voua pendant dix ans avec un talent, une ingéniosité, une persévérance auxquels on n'a peut-être pas suffisamment rendu hommage.

Comme son collègue et ami, le regretté Lucien Jayet, M. Ulysse Briod ne s'est jamais considéré comme « arrivé ». Toute sa vie, il a cherché le mieux. Nous lui souhaitons de tout cœur une heureuse retraite et nous osons espérer que, déchargé désormais d'une tâche absorbante entre toutes, il reprendra parfois sa bonne plume pour nous faire participer quelque peu au trésor de son savoir, de son grand cœur et de sa riche expérience.

ALBERT CHESSEX.

A PROPOS D'ENSEIGNEMENT SEXUEL

« On ne conçoit plus guère d'essais pédagogiques sans un contrôle précis de leurs résultats » (Dr Th. Simon). Cependant, lorsqu'il s'agit de tenter une expérience d'une gravité exceptionnelle : l'introduction de l'enseignement sexuel[1] à l'école, on va de l'avant, sachant que le résultat de cette expérience sera *incontrôlable*. (Voir *Educateur* du 1er nov. 1924, p. 419.) Dans une lettre parue dans l'*Educateur* du 14 août 1926, M. Hindlian, instituteur à Constantinople, qui donne cet enseignement chaque année, reconnaît cette impossibilité du contrôle : « Cette sollicitude a-t-elle toujours réussi à prévenir ou à enrayer le mal ? C'est une autre question, autrement importante, mais difficile à résoudre...» Cet aveu loyal n'est-il pas à lui seul la condamnation de l'enseignement sexuel à l'école ? « ...Au tact de l'éducateur, dit aussi M. Hindlian, doit se joindre cette dignité qui empêche l'éclosion de toute pensée impure ». Qu'en savons-nous ? Les pensées sont-elles contrôlables ? L'instituteur le plus digne ne peut du reste pas toujours empêcher que quelques élèves pervertis échangent des regards ou des sourires qui provoqueront chez leurs camarades les pensées impures, ou feront naître chez les plus purs cette souffrance intime, ce froissement dont j'ai déjà parlé. (*Educateur*, 29 nov.1924, p. 447.) Je sais tel maître de collège, homme vénérable, dans la force de l'âge, pédagogue distingué, qui, ayant cru devoir

[1] Quelques-uns disent : *éducation* sexuelle, je ne vois pas l'importance de la nuance, car l'enseignement sexuel proprement dit n'a rien d'éducatif, et quant aux autres points des programmes d'éducation sexuelle : développement du sentiment de l'honneur, de la responsabilité, etc., ils sont à la base même de toute bonne éducation *générale*.

aborder en classe ce sujet délicat, ne put réprimer complètement les manifestations fâcheuses. Et je sais tel de ses élèves, adolescent candide comme il y en a peu, qui ne lui en garda point « une reconnaissance émue » : « *Il ne devait pas* nous parler de ça. Il y en a qui ont ri... » Fatalement, en effet, un tel enseignement force les élèves à blâmer soit le maître, soit les parents. (Voir *Educateur* du 1er mai 1926.) Et si une discipline de fer coupe court à toute manifestation en classe, que sait le maître de ce qui se passera après ?

J'ai parlé à plusieurs reprises, dans de précédents articles sur l'enseignement sexuel, *de l'impuissance et de la nocivité de la connaissance scientifique*. Dans l'*Indiscipline des Mœurs* [1], ouvrage remarquablement documenté, l'éminent et courageux sociologue français, Paul Bureau, consacre plusieurs pages au rôle des éducateurs de la jeunesse. Il y a *une concordance parfaite* entre ses conclusions et celles de M. F. W. Fœrster. « ...à mes yeux, écrit P. Bureau, un tel enseignement aurait de très graves inconvénients et ne pourrait que développer encore le mal qu'il s'agit de conjurer ».

« Mais de ce que l'école n'a que faire de se charger d'un enseignement qui serait certainement très malfaisant, il n'en faut pas conclure qu'elle n'a pas de rôle à jouer dans le grand effort de régénération que nous devons accomplir. Au contraire, sa contribution peut être très importante, si les instituteurs et professeurs veulent bien se rappeler qu'en matière d'éducation et de formation morale, la méthode indirecte est souvent plus efficace que l'autre. »

« ... Que les éducateurs donnent surtout à leurs élèves une haute idée, une conviction profonde de la puissance illimitée de leurs énergies spirituelles.... Il faut apprendre à la jeunesse que ce qui est notre vraie nature, c'est de faire sur cette terre métier et tâche d'homme, et notre métier d'homme nous appelle à une œuvre de spiritualisation croissante et de libération progressive [2]. »

Il faut former le caractère des enfants, leur inspirer un idéal élevé, les entourer d'une vigilante sollicitude ; écarter d'eux tout ce qui trouble et tout ce qui souille, *respecter leur pudeur*. Dans *Les disciplines de l'amour*, ouvrage d'une très noble inspiration et d'une grande délicatesse [3], Wautier d'Aygalliers consacre deux pages admirables à la *pudeur*, si décriée aujourd'hui :

« Certains éducateurs ont une tendance à considérer la pudeur comme une création artificielle qui dépare l'innocence naturelle de l'enfant.

» Je ne puis penser que cette délicate écharpe, jetée sur le mystère profond de la vie, soit un voile de convention. Remarquez-le : la pudeur s'éveille en même temps que cette candide curiosité qui attire l'attention de l'enfant sur sa propre conformation. Elle est comme une défense timide et charmante de l'instinct dont l'heure n'est pas venue.

» Mais elle est autre chose aussi : l'expression d'une loi profonde de la nature qui nous dérobe son secret. Les mystérieuses retraites où s'élabore la vie sont toutes hors de notre regard. La mer garde jalousement, sous sa coupole d'éme-

[1] PAUL BUREAU, professeur à la Faculté libre de Droit de Paris et à l'Ecole des Hautes Etudes sociales : *L'Indiscipline des Mœurs*, Paris, Bloud et Gay, 1924.

[2] *L'Indiscipline des Mœurs*, pp. 509 à 513.

[3] Ce livre est dédié par l'auteur à ses fils « pour les aider à devenir des hommes ». Jeunes gens et parents gagneront à subir son influence bienfaisante.

raude, le secret du premier germe vivant. Il faut à la plante, pour germer, l'obscurité de la terre, et les noces prestigieuses de la fleur s'accomplissent loin de nos yeux, dans le mystère des calices refermés [1].

» Cette loi du monde matériel devient chez l'homme une loi morale. A cette loi se ramènent non seulement les pudiques répugnances de la jeunesse, mais aussi la gêne que nous éprouvons en abordant avec nos enfants la question de la génération. *La pudeur garantit l'inviolabilité d'un domaine sacré* [2].

» *Toucher inconsidérément à ce domaine, c'est se rendre coupable de profanation* [3]. S'il est nécessaire de devancer l'instructeur de rencontre, *il ne faut pas hâter l'heure où il nous faudra parler. Cette sainte ignorance, respectons-la comme si les anges eux-mêmes avaient croisé leurs ailes sur l'âme de notre enfant* [3].

» Nous servirons mieux nos enfants, à cet âge, en leur inspirant par quelques habitudes de propreté [3], *la crainte salutaire de la souillure* [3], en les initiant au *respect d'eux-mêmes et des autres* [3]. Tout cela, évidemment soutenu par une grande clairvoyance. Car s'il faut savoir se taire, il convient aussi de ne laisser échapper aucun des signes, physiques ou moraux, qui nous avertiront que l'heure est venue de parler. » (W. d'Aygalliers, ouvr. cité, p. 74-75.) Au sujet de ce devoir des parents, voir mon premier article, 26 janvier 1924, page 27.

Plus tard, au moment de la puberté, l'auteur conseille *aux parents* de parler à leurs enfants, pour les aider « à transformer en vertu consciente cette pureté qui n'était jusque-là qu'une naturelle parure. » Mais « il ne s'agit nullement de physiologie rébarbative. » L'observation de quelques fleurs, en plein champ, voilà la seule collaboration que ce père délicat demande à la nature, lorsqu'il veut initier son fils *adolescent* au grand mystère de la vie. Il n'a pas la hantise des « précisions ». D'ailleurs, si l'étude des fleurs peut aider les parents à entrer en matière, cette introduction n'est pas nécessaire, et sûrement bien incapable de préserver les jeunes des chutes morales.

Qu'adviendrait-il de l'œuvre des parents, si l'école avait le droit de la saboter brutalement par un enseignement collectif et prématuré ? Ce serait un empiètement coupable de l'école sur les droits de la famille. Seuls, le père et la mère sont qualifiés pour choisir *le moment propice, et la méthode qui s'harmonise le mieux avec leurs principes, leurs convictions religieuses*, s'ils en ont, *et avec l'âge ou le caractère de l'enfant* [4] « Les heures viennent toutes, mais il faut

[1] A rapprocher de la parole d'Amiel, citée par M. F. W. Fœrster : « Oeuvre sacrée de la nature, toute conception doit être enveloppée du triple voile de la pudeur, du silence et de l'ombre. »

[2] C'est moi qui souligne.

[3] A l'école, par exemple, la lutte — intelligente et raisonnée — contre les tabliers retournés, les livres et les cahiers tachés, le pain jeté sans être enveloppé dans le sac d'école poussiéreux, la malsaine habitude de sucer doigts et crayons, etc....

[4] Il va de soi que les maîtres, lorsqu'ils font des constatations alarmantes, ont *le droit* et *le devoir* d'intervenir, soit indirectement par des causeries s'adressant à tous les élèves et traitant du respect de soi-même, de la pureté, du danger de l'esprit moutonnier et de la curiosité malsaine, etc...,— *sans aucune allusion aux questions sexuelles*, — soit directement, par des entretiens individuels avec

des années pour les préparer ; *en les devançant, on brise la naturelle évolution des choses.* [1] » Que l'école ne se livre pas à cette triste besogne ! Mais qu'elle s'efforce de donner aux jeunes, à côté et au-dessus de l'instruction, ces *principes d'airain* qui font les hommes forts et purs. M. B.

UNE ŒUVRE CAPITALE

C'est sans exagération que l'on peut appliquer cette épithète à l'œuvre posthume d'EMILE DURKHEIM, *L'Education morale* [2]. Capital, ce livre l'est par son étendue, par sa solidité, par sa valeur pédagogique, comme par son élévation morale. Tous les éducateurs le liront avec profit, qu'ils soient adversaires ou partisans de la morale laïque. Ils y trouveront mille idées, remarques, renseignements, suggestions concernant leur vocation. On en jugera par l'extrait ci-dessous. Il y a là *une psychologie de la punition* d'une grande délicatesse de touche et d'une rare pénétration. ALB. C.

... Mais, quelle que soit la nature des peines employées, il y a un principe qui domine toute la matière. Le système des punitions doit constituer une échelle graduée avec le plus grand soin, qui commence aussi bas que possible, et l'on ne doit passer d'un degré à l'autre qu'avec la plus grande prudence.

En effet, tout châtiment, une fois appliqué, perd, par le fait même de son application, une partie de son action. Car ce qui fait son autorité, ce qui fait qu'il est redouté, c'est non pas tant la douleur qu'il cause que la honte morale qu'implique le blâme qu'il exprime. Or, ce sentiment de pudeur morale, qui protège contre les fautes, est des plus délicats. Il n'est fort, il n'est tout entier lui-même, il n'a toute sa puissance d'action que chez les sujets où il n'a rien perdu de sa pureté première. On a dit souvent qu'une première faute en entraîne toujours d'autres. C'est qu'en effet on est moins sensible à cette honte, une fois qu'on l'a ressentie. La punition a donc ce tort très grand de froisser un des principaux ressorts de la vie morale, et de diminuer ainsi sa propre efficacité dans l'avenir. Elle n'a toute sa vertu que quand elle est simplement à l'état de menace. C'est pourquoi le maître expérimenté hésite à punir un bon élève, même s'il le mérite. Car la punition ne pourrait que contribuer à le faire tomber en récidive.

Rien donc n'est dangereux comme d'avoir une échelle trop courte de punitions : car, comme on est exposé à l'avoir trop vite parcourue, cette force com-

les élèves atteints ou qu'on soupçonne fortement de l'être. Là encore, une grande prudence s'impose : on peut s'être trompé, et même si l'on a vu juste, il ne faut, *sous aucun prétexte*, fournir un nouvel aliment à une imagination dévoyée. Dans certains cas, une entrevue avec le père ou la mère s'impose. Mais une telle entrevue n'est pas toujours possible ni désirable, vu que l'enfant vicieux est trop souvent le produit d'un foyer impur ou tout au moins grossier.

[1] Wautier d'Aygalliers, ouvr. cité.

[2] Un vol. in-8° de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, Paris, Félix Alcan ; 326 p., 25 fr. français. Le *Bulletin officiel* du Département vaudois de l'Instruction publique en a publié dans son numéro de janvier dernier une page remarquable sur la *discipline scolaire*.

minatoire de la peine, qui ne subsiste tout entière qu'autant qu'on ne l'a pas encore subie, risque d'être rapidement épuisée. Et, alors, on se trouve désarmé. C'est ce qui fait la fablesse de toutes les législations draconiennes. Comme elles vont tout de suite aux sévérités extrêmes, elles sont très tôt acculées à se répéter, et la punition a d'autant moins d'action qu'elle se répète davantage. C'est donc un principe très important que, sous la réserve de quelques exceptions assez rares, la punition ne doit pas être administrée à dose massive, mais a d'autant plus d'effet qu'elle est diluée plus savamment. Voilà pourquoi il faut s'ingénier à multiplier les degrés de l'échelle pénale. Pour cela, il conviendra de ne recourir aux punitions proprement dites qu'après avoir essayé toutes les formes du blâme et de la réprimande, et il en est d'infiniment nombreuses. Il y a le blâme individuel, presque secret, pour ainsi dire, par lequel il faut toujours commencer ; le blâme public devant la classe, le blâme communiqué aux parents, la punition avec sursis. Et, avant le blâme lui-même, que de moyens pour avertir l'enfant, lui faire sentir qu'il se met en faute, et l'arrêter ! Un coup d'œil, un geste, un silence, quand on sait s'en servir, sont des procédés très significatifs, et l'enfant sait les comprendre. Avant même d'en venir aux châtiments véritables, le maître a entre les mains mille moyens d'action, qu'il peut varier et nuancer à l'infini.

Il y a, d'ailleurs, une autre raison pour ne parcourir qu'avec une sage lenteur l'échelle des punitions. C'est qu'elles produisent d'autant moins d'effet qu'elles sont plus élevées. C'est une loi générale en psychologie que les impressions causées par un excitant ne croissent pas indéfiniment, à mesure que cet excitant devient plus intense. Il arrive un moment où il y a une limite au delà de laquelle les accroissements nouveaux ne sont plus perçus. Ainsi, passé un certain degré de souffrance, toute souffrance nouvelle cesse d'être ressentie. Passé une certaine hauteur, les sons cessent d'être perceptibles. De plus, à mesure qu'on se rapproche de cette limite, le retard de l'intensité de l'impression sur l'intensité de l'excitation va, de plus en plus, en croissant ; c'est-à-dire qu'une part toujours plus grande de la force excitatrice cesse d'affecter la conscience, est pour nous comme si elle n'était pas. Un homme d'une aisance modeste jouit du moindre enrichissement. Le même enrichissement laissera parfaitement insensible un homme dont la fortune est très considérable. Seuls, des bénéfices tout à fait exceptionnels peuvent lui causer quelque plaisir, et un plaisir qui ne vaudra pas celui que procure à un homme de condition moyenne un gain infiniment moindre. La même loi s'applique naturellement aux peines. A mesure qu'on s'élève dans la gamme des punitions, une partie toujours croissante de l'énergie qui est employée à les produire est perdue ; il faut les renforcer de plus en plus pour obtenir quelque effet, et cet effet est de moins en moins en rapport avec la gravité accrue de la peine. Par conséquent, plus les punitions sont élevées, moins elles sont économiques : de plus en plus leur utilité est disproportionnée avec les pertes de forces qu'elles impliquent. C'est pourquoi il faut, en quelque sorte, se ménager du champ pour n'avoir pas à recourir trop aisément à des punitions aussi dispendieuses et aussi inefficaces. (p. 226 à 229).

PARTIE PRATIQUE

SOUSTRACTION PAR COMPENSATION ET DIVISION ABRÉGÉE

M. le professeur L. Grosgurin, dans sa *Méthodologie de l'Arithmétique*, conseille de s'en tenir à la division avec indication des produits partiels, chaque fois que l'on se trouve en présence d'élèves lents et mal assurés pour le calcul. Il nous sera permis d'émettre sur ce point un avis diamétralement différent, basé sur une expérience de plus de quinze années d'enseignement. Mais nous avons surtout la très grande satisfaction de faire connaître ce que nous a écrit à cet égard un instituteur lausannois, M. L.-H. Bory. Voici comment il s'exprime :

« Nous avons appliqué intégralement, et à l'exclusion de toute autre méthode, la soustraction par compensation et la division abrégée avec des élèves de 10 à 12 ans qui nous étaient arrivés ignorant encore tout des règles de la soustraction et de la division.

Résultat : simplement merveilleux et dépassant tout ce que j'aurais pu supposer.

Avec une bonne explication du mot *compensation* et de nombreux exemples à l'appui, les élèves comprennent très vite le système et s'y intéressent vivement.

Ces opérations de calcul sont simples, claires et rapides et les fautes beaucoup moins fréquentes qu'avec la méthode par emprunt.

C'est la première fois que sur une classe de 40 à 45 élèves, j'ai pu obtenir fréquemment, et dans un temps minimum, le calcul d'une soustraction de huit à neuf chiffres sans faute par *tous* les élèves.

Le passage de la soustraction par compensation à la division abrégée se fait sans à-coup et j'ai été moi-même fort étonné de la rapidité avec laquelle les élèves, même les moins doués, ont compris et mis en pratique le système.

Je croyais au surplus fermement, avec bon nombre de mes collègues, que les difficultés naîtraient en abordant les divisions d'une certaine importance.

Erreur, complète erreur ! Les élèves, bien au clair sur le système de compensation, travaillent avec la même facilité et la même sûreté, quelle que soit la grandeur de la division, tant au diviseur qu'au dividende.

La seule chose importante est qu'ils n'aient pas appris une autre méthode que celle-là. Les élèves qui manquent d'assurance dans leur travail sont ceux qui, ayant été dans différentes classes, ont leurs idées par trop confuses sur les méthodes employées.

La classe bien au point par la méthode abrégée, nous lui avons appris la division avec produits partiels et comparé les deux systèmes en faisant travailler la moitié des élèves avec l'une et l'autre moitié avec l'autre méthode.

Le résultat fut celui-ci : 1° les épreuves ont été plus exactes avec la division abrégée ; 2° aucun élève ne s'est déclaré décidé à adopter la division avec produits partiels, ce système, ont-ils dit, prenant trois fois

plus de temps et comportant de plus nombreuses occasions d'erreurs. Et pourtant les divisions imposées (du type 467380251 : 576) comptaient ainsi 9 chiffres au dividende et 3 au diviseur.

Cela se passait en juin 1925. Nous n'avons pas eu, ensuite, l'occasion de nous occuper spécialement de la division. Mais le 15 janvier 1926, nous avons voulu tenter une contre-épreuve, pour voir où en était encore la classe.

Les élèves étant numérotés par six, pour éviter les communications et les copies, nous avons donné, à chacun, une soustraction et une division de 9 chiffres, avec 3 au diviseur.

Sur 40 élèves présents, le résultat a été :

Soustraction.	Résultats justes	35
	» faux (un chiffre)	5

Sur les 5 résultats faux, 2 sont d'élèves entrés dans le courant de l'année et 3 d'élèves en queue de classe.

Division.	Résultats justes	23
	» faux (qq. chiffres)	16
	Division non faite	1

Sur les 16 résultats faux, 5 sont d'élèves entrés nouvellement dans la classe, les 11 autres d'élèves de tous rangs, avancés, moyens ou peu doués. Celui qui n'a pu faire la division est un spécialiste de l'école buissonnière, âgé de 14 ans. [1]

Conclusion

La soustraction par compensation donne des résultats merveilleux comme clarté, rapidité et sûreté de calcul.

La division abrégée, basée sur cette soustraction, donne des résultats identiques, à la condition *sine qua non* d'être appliquée exclusivement avec des élèves ne connaissant rien de la soustraction par emprunt. Elle peut et elle doit être employée avec n'importe quel nombre, grand ou petit. Cette méthode rapide offre autant, si ce n'est plus de sécurité que la méthode ordinaire.

Nous n'avons qu'un seul regret, c'est de ne pas avoir appliqué cette méthode rationnelle 30 ans plus tôt. »

Nous tenons à remercier chaleureusement M. Bory de sa contribution si persuasive en faveur d'un enseignement logique de la soustraction et de la division dont nous avons constaté nous-même l'absolue sincérité. Que tous les hésitants se rangent dès aujourd'hui résolument derrière lui !

L. Henchoz, inspecteur.

DIVERS

Pour les enfants sourds. — Le *Bulletin* de samedi dernier ayant publié in extenso (p. 218) l'avis concernant le home pour enfants sourds de Genève, nous nous bornerons à y renvoyer nos lecteurs.

Cercles d'étude missionnaire. — Un cours aura lieu à Rolle du 1er au 5 septembre prochain. Programme : 1. La primitive Eglise et la Mission (M. A. Amiet). —

[1] Les 16 élèves ayant donné tout d'abord une réponse fausse ont refait ensuite leurdivision, à haute voix, au tableau noir, exactement, à l'exception de 2.

2. La Mission Suisse Romande (M. D. P. Lenoir). — 3. Madagascar (M. Th. Burnier). Programme détaillé, renseignements et inscriptions (avant le 10 août) chez Mlle I. Verly, 21, rue d'Etraz, Lausanne.

IVe Congrès international de l'enseignement ménager. — Ce Congrès tiendra ses assises à Rome, en novembre de cette année. Le premier eut lieu à Fribourg en 1908, le deuxième à Gand en 1913, et le troisième à Paris en 1922 (M. Jules Savary, qui y fut délégué, en a parlé ici-même). Voici le programme du Congrès de Rome :

1. L'enseignement ménager, la pédagogie familiale et l'assistance hygiénique sociale comme bases de l'instruction générale des jeunes filles à tous les degrés.
2. Terminologie de l'enseignement ménager.
3. Développement de l'enseignement ménager depuis le Congrès de Paris.
4. Moyens de faciliter la fréquentation de l'enseignement ménager aux jeunes filles des classes laborieuses en ville et à la campagne.
5. L'enseignement professionnel ménager, agricole, industriel.
6. L'enseignement ménager urbain et agricole normal et supérieur.
7. Méthode de l'enseignement ménager urbain et rural.
8. La science appliquée à l'économie ménagère. Aide de l'université et des laboratoires.
9. Fayolisme et Taylorisme dans l'administration ménagère et l'organisation des travaux ménagers.
10. Influence des travaux ménagers sur le caractère de la femme.
11. Hygiène et esthétique des travaux ménagers.

Vacances universitaires Franco-Suisses. — Le dernier délai pour les inscriptions a été fixé au 19 juillet. Avis aux retardataires. (Voir aux annonces.)

LES LIVRES

SIDONIE M. GRUENBERG. **Sons and Daughters**. Henry Holt and Co. New-York. 328 p. 8°.

SIDONIE M. GRUENBERG. **Your Child to-day and to-morrow**, Lippincott. Philadelphie. 250 p. 8°.

Ces deux volumes, de la présidente de la Child Study Association des Etats-Unis, sont à la fois très pratiques et pleins de charme. Si l'on ne peut s'en procurer qu'un seul, c'est peut-être le premier qu'on préférera. L'auteur y fait preuve d'une connaissance approfondie et sympathique de l'âme enfantine. Les sujets traités sont : les devoirs et les difficultés des parents modernes, la base physique de l'éducation, la variété des caractères et du traitement que nécessite chacun, les récompenses et punitions, les transformations amenées par la croissance, le milieu familial, la combativité de l'enfant, l'initiative et la spontanéité, le caractère et les habitudes, les activités de l'enfant (il y a un chapitre excellent sur le choix des jouets), la justice et l'arbitrage des disputes, la discipline, la sociabilité de l'enfant.

Une atmosphère exquise doit régner dans les familles où la maman applique les principes de Mrs Gruenberg. Voici, au hasard, deux citations de *Sons and Daughters*.

« Un des points les plus difficiles dans nos rapports avec les enfants, c'est de savoir dire « non » neuf fois de suite, sans en prendre inconsciemment l'habitude ; de savoir dire « non » neuf fois, et « oui » la dixième. En d'autres termes, nous devons éviter de donner jamais aux enfants une réponse stéréotypée. Si nous tenons à ce qu'ils gardent leur confiance en notre jugement et notre esprit de justice, il faut accueillir chaque requête et chaque question avec la spontanéité qu'exige une situation nouvelle et l'examiner sans aucun parti pris »...

« Si, lorsque nous avons à corriger ou réprimander nos enfants, nous faisons preuve de la même patience et des mêmes égards que nous nous attendons à trouver chez les gens bien élevés quand ils discutent un sujet sur lequel ils sont en désaccord, nous aurons fait beaucoup pour inculquer ces qualités aux petits. »

BENOIT BOUCHÉ. **Le Problème de l'Education et le Socialisme**. In-16. « L'Eglantine. » Bruxelles 1926, 260 p.

Estimant que le socialisme actuel, si haut qu'il mette l'instruction et l'éducation au point de vue de son avenir, en sous-évalue encore l'importance, l'auteur expose toute une organisation de l'école unique (intégrale) depuis l'école maternelle jusqu'à l'université.

Le premier chapitre est consacré à la mission de l'école, à l'éducation en général, à l'éducation comme problème international, etc. Le second traite de la réorganisation complète de la scolarité.

M. Bouché veut que tout enseignement, université comprise, soit gratuit : l'obligation de l'enseignement doit aller, selon lui, jusqu'à l'âge de 18 ans. Il pense que par l'enseignement tel qu'il le conçoit, le parti socialiste remportera une victoire politique.

HERMAN VAN DER LINDEN. **Manuel d'histoire de Belgique**. Préface de H. Pirenne. Temps modernes. Bruxelles, Lamertin, 235 p. in-16. 16 fr.

De la fin du régime bourguignon (1477) à la révolution de 1830 et au royaume de Belgique. La compétence nous manque, hélas ! pour porter un jugement autorisé sur ce livre que les deux noms qui figurent dans son titre recommandent suffisamment. Nous en avons admiré la richesse et la clarté.

ALBERT THOMAS. ancien ministre, directeur du Bureau International du Travail. **Lectures historiques**. Histoire anecdotique du travail. 2e édit. Paris, Bibliothèque d'éducation, 15, rue de Cluny, VIe. 302 p. in-12.

La première édition de ce joli volume était bien connue de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement de l'histoire dans un esprit nouveau. C'est un plaisir de saluer celle-ci avec ses petites illustrations documentaires et les deux chapitres que l'auteur y a ajoutés sur la mort de Jaurès et sur l'inauguration du Bureau International du Travail, celle-ci vue par l'enfant d'un cabinotier genevois. Le souci constant d'être accessible aux écoliers, de parler une langue qu'ils entendent et de voir les choses comme par leurs yeux n'empêche pas ce livre d'être extrêmement instructif pour les adultes : c'est en très grande partie de l'histoire ignorée. P. B.

Le prochain numéro paraîtra le 6 août.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

Professeur

est demandé à l'Ecole industrielle inférieure de Monthey (Valais). — 32 heures par semaine. Anglais, allemand, italien, physique, chimie, sciences naturelles, éventuellement chant. 60

Rentrée en fonctions : **19 septembre 1927.**

Offres : brevets, références, exigences à adresser au Président de Monthey, jusqu'au **20 juillet 1927.**

MAISON JEAN HUBER

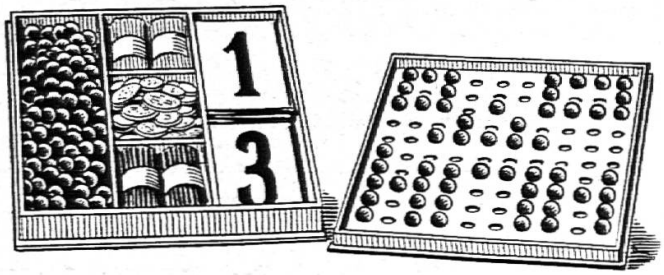
Facteurs et accordeurs de pianos - LAUSANNE

Grand choix — Echange
Réparations — Accordages

Auto-camion spécial pour les transports

Conditions extra-avantageuses pour le Corps enseignant.

NOUVEAUTÉ! **NOUVEAUTÉ!**



Jeu éducatif "EURECKA"

En vente dans les librairies.

Prospectus à disposition chez Wilh. Schweizer & Cº, Winterthur

VACANCES UNIVERSITAIRES FRANCO-SUISSES

Pour permettre aux hésitants d'en profiter, les inscriptions seront encore reçues **jusqu'au 19 juillet.**

Voir le Bulletin corporatif du 4 juin ou l'Educateur du 11 juin. 63

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.

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**

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

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.

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 Thoune 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 Thoune

Deux Camions-cars de 30 places
(enfants 45 pl.) à disposition pour courses. Renseignements, devis
A. DEMONT, autocamionnage,
Allaman-gare (Tél. 143)

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

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

LXIIIme ANNÉE — N° 15. Lausanne, 6 août 1927.

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 :

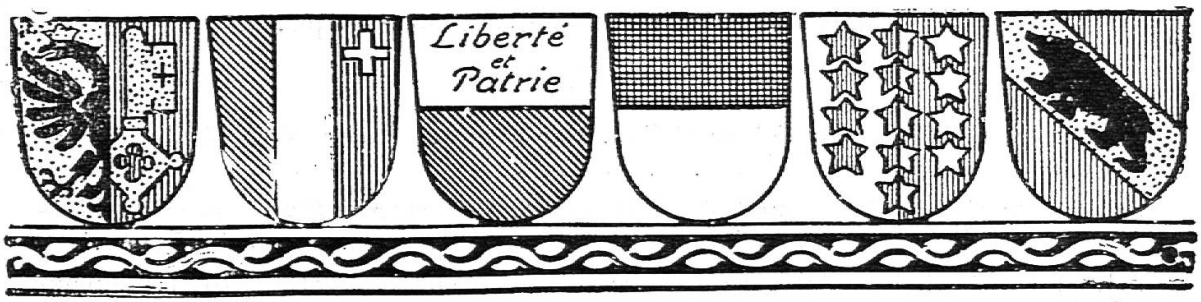
PIERRE BOVET
Florissant, 47
GENÈVE

ALBERT CHESSEX
Chemin Vinet, 3
LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

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

LIBRAIRIE PAYOT

Lausanne — Genève — Neuchâtel - Vevey — Montreux — Berne

VIENT DE PARAITRE :

LOUIS KURZ
MEMBRE HONORAIRE DU CLUB ALPIN SUISSE

GUIDE
DE LA
CHAINE DU MONT BLANC
à l'usage des ascensionnistes

Troisième édition revue et mise à jour par
MARCEL KURZ
INGÉNIEUR-TOPOGRAPHE
avec 50 nouveaux croquis de routes numérotées.

Un volume format de poche, 11×16,5 cm., relié toile souple, 400 pages, **fr. 12.—.**

GUIDE
DES
ALPES VALAISANNES

Publication du Club alpin suisse
Chaque volume in-16 illustré, relié toile souple.

Vol. 1 : Du Col Ferret au Col de Collon. Par **Marcel Kurz,** avec 56 illustrations dans le texte. In-16, relié, ... **Fr. 10.—**

Vol. 2 : Du Col de Collon au Col du Théodule. Par **Henri Dubi**, avec 58 illustrations dans le texte. In-16, relié, ... **Fr. 9.—**

Vol. 3 : Du Col du Théodule au Schwarzenberg Weisstor et du Stralhorn au Simplon. Par **Henri Dubi,** avec 80 illustrations dans le texte. In-16, relié, **Fr. 8.—**

Vol. 4 : Du Col du Simplon au Col de la Furka. Par **Marcel Kurz.** In-16, relié, ... **Fr. 8.—**