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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 66 (1930)

Heft: 8

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: 15.07.2025

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

LXVIe ANNÉE — N° 8 12 Avril 1930

L'ÉDUCATEUR

N° 135 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : Ed. Claparède : *A l'ouest, trop de nouveau !* — *L'écolier paresseux.* — Nelly Bæchler : *Les enfants et la notion de sanction.* — P. Bovet : *Chronique de l'Institut.* — Les livres.

A L'OUEST TROP DE NOUVEAU !

M. G. Chevallaz, directeur de l'Ecole normale de Lausanne, ne prise pas beaucoup les innovations qui, dans ces derniers temps, ont vu le jour à Genève. Dans les écoles, on s'y efforce d'appliquer certaines méthodes de l'école active pour éviter les inconvénients de ce que M. Briod appelait jadis l'« école assise ». Les futurs instituteurs genevois sont inscrits, pour parfaire leur formation, à l'Institut J.-J. Rousseau. Et dans cet Institut on s'occupe de psychologie éducative. Dans un article de la *Revue* de Lausanne, M. Chevallaz appelait ces innovations « une course à la nouveauté pour la nouveauté et la recherche fiévreuse de ce qui permettra d'éclipser le voisin ».

Il est regrettable que l'honorable pédagogue vaudois aperçoive les choses sous un angle si étroit, qui risque d'en avoir faussé la juste vision. En tout cas, je puis l'assurer que jamais ni mes collègues ni moi n'avons songé à l'éclipser ! Nous avons des choses plus intéressantes à faire.

Dans un autre article [1], qui ne vise à rien de moins qu'à anéantir tout le mouvement psycho-pédagogique de ces trente dernières années, M. Chevallaz conteste que l'art de l'éducation doive reposer sur la psychologie de l'enfant. A vrai dire, il se contredit un peu, car il admet « que la psychologie a pour le maître d'école la même valeur — mais en moins sûr — que la physiologie et l'anatomie pour le médecin, ni plus ni moins ». Or, c'est justement ce que je soutiens depuis un quart de siècle, ayant toujours aimé à comparer l'art de l'éducation à l'art de guérir : deux techniques appliquées

[1] G. Chevallaz, *La préparation des instituteurs par les Ecoles normales*, extrait de l'*Annuaire de l'Instruction publique*, Lausanne, 1929.

à l'individu vivant, et présupposant la connaissance des lois qui régissent celui-ci [1]. Il semble donc que nous devions être entièrement d'accord. Aussi je ne comprends pas le reproche que m'adresse M. Chevallaz, de vouloir « mélanger les compétences », et faire des maîtres d'école des psychologues. Je désire seulement qu'ils soient au courant de la psychologie *comme un médecin l'est de la physiologie ou de l'anatomie.* Et j'ai souvent aussi, il est vrai, fait appel aux éducateurs pour collaborer à la science de l'enfant, pour cette raison qu'ils sont mieux placés que les psychologues de laboratoire pour faire des observations continues sur des enfants. Et je pense qu'il serait fort utile (pour la psychologie) que certains instituteurs fussent *aussi* des psychologues, comme certains instituteurs sont aussi des entomologistes, ou comme des médecins praticiens sont aussi des anatomo-pathologistes. Mais, je le répète, *jamais* je n'ai demandé que tout instituteur fût un spécialiste de la psychologie.

Et je n'ai jamais prétendu non plus que la connaissance de la psychologie suffise à faire de quelqu'un un bon éducateur. Dans ma *Psychologie de l'enfant*, j'ai soigneusement distingué les buts de l'éducation, l'art de l'éducation et les moyens sur lesquels doit s'appuyer cet art (moyens fournis par la science) ; et j'ai aussi constamment considéré comme un facteur à part la personnalité de l'éducateur. « N'oublions pas — disais-je en 1917 — que la réussite de l'œuvre éducative nécessite encore un facteur, le plus important de tous, le *facteur personnel*, la valeur du maître, du professeur, l'amour dont il entoure ses élèves [2]. » Je pourrais citer bien d'autres déclarations du même genre. Et je prie M. Chevallaz de ne pas me prêter des absurdités qui ne sont pas de moi, qui ne sont, je crois, de personne, et qui n'ont germé que dans son propre cerveau. S'il n'est pas de cet avis, qu'il veuille bien citer des textes. Ces critiques en l'air, ces insinuations vagues qui jettent le soupçon à droite et à gauche, mais toujours en

[1] « Les relations de la physiologie et de la médecine pratique sont exactement assimilables à celles de la psychologie et de l'éducation », disais-je dans ma *Psychologie de l'enfant*, p. 37. — De ce que la psychologie est un art et de ce que l'attitude pratique et compatissante du médecin, qui doit tenir compte, dans ses traitements, d'une foule de considérations extra-scientifiques, est tout l'opposé de l'attitude indifférente et froide du physiologiste de laboratoire, il ne résulte pas que la physiologie expérimentale doive être rayée du programme des études médicales. Si un médecin praticien n'a pas besoin d'être un physiologiste, chacun conviendra qu'il est indispensable qu'il l'ait été au cours de son apprentissage. »

[2] Ed. Claparède, *L'éducation et la démocratie*, l'*Educateur*, 24 novembre 1917, p. 726-727.

s'abstenant de la moindre précision, en prêtant aux soi-disant adversaires des intentions qu'ils n'ont pas, ne sont guère propres à faire avancer la question qui nous intéresse tous.

M. Chevallaz me fait d'ailleurs trop d'honneur lorsqu'il semble m'attribuer cette affirmation que hors de la psychologie, il n'y a pas de salut pour les instituteurs. Ce n'est pas moi qui ai fait cette découverte, c'est Herbart. Celui-ci estimait que la psychologie était « indispensable (au pédagogue) pour indiquer les voies et moyens, et signaler les obstacles ». « Dans ce domaine délicat, l'expérience sans la science pour la guider n'est rien ou pas grand'-chose. L'instinct, le bon sens l'inspiration du moment ne sauraient suffire à résoudre les multiples et difficiles questions qui se posent à chaque instant. ...Il peut donc se faire qu'un vieux praticien arrivé à la fin de ses jours, ou même une génération tout entière et des séries de générations de maîtres qui n'ont cessé de marcher côte à côte ou de se suivre à peu près dans les mêmes ornières, ne soupçonnent quelquefois même pas ce qu'un jeune débutant, par une chance heureuse, une expérience bien calculée et bien conduite, aura appris dès la première heure. » — Qui a écrit ces choses scandaleuses, qui décoche ces « critiques acerbes et passionnées » à d'honnêtes vieillards riches de leur longue expérience! va s'écrier le pédagogue lausannois. Prétendre qu'un jeune débutant, armé de la science, peut prévaloir sur des générations de praticiens...

Eh bien, c'est François Guex, interprétant Herbart, et faisant sienne sa pensée[1]. Que M. Chevallaz s'en prenne donc à son prédécesseur, qui a durant toute sa carrière popularisé les principes herbartiens. — Nous adoptons entièrement cette idée du penseur allemand que « la psychologie doit être le fondement de la pédagogie ». Ce que nous récusons, c'est cette psychologie, vieille de plus de cent ans. Mais je ne vois pas bien pourquoi, parce que la psychologie a progressé, le principe qui demande qu'on appuie sur elle l'art de l'éducation cesserait d'être valable.

Je ne veux pas reprendre ici toutes les objections de M. Chevallaz. J'ai répondu d'avance à la plupart d'entre elles dans la première

[1] F. Guex, *Histoire de l'éducation*, Lausanne, 1913, p. 406. — Sur l'utilité de l'expérimentation dans l'éducation, M. Chevallaz pourrait peut-être lire un livre de M. Millioud (professeur à l'Université de Lausanne) : *La réforme de l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud*, Lausanne, 1903. « Le directeur le plus clairvoyant, le plus zélé n'obtiendra rien s'il n'est entouré d'un état-major éclairé, capable de faire de véritables expériences... » — Il ne me serait jamais venu à l'idée, en lisant une déclaration de ce genre et bien d'autres, que Millioud ait recherché ce qui permettrait d'« éclipser le voisin ! ».

partie de ma *Psychologie de l'Enfant*. Mais il dénonce les « nombreuses critiques acerbes et passionnées » que j'aurais « décochées à l'école ». Je tiens donc à constater que son mépris pour la méthode expérimentale lui fait complètement oublier que ce sont bien moins les psychologues qui, depuis trente ans, ont réclamé une culture psychologique des instituteurs, que les maîtres eux-mêmes ; que ces « critiques acerbes et passionnées » ont été décochées à l'école bien moins par moi (pour ne parler que de notre pays) que par le corps enseignant lui-même. M. Chevallaz ignore-t-il l'existence de l'*Etude préliminaire présentée par la Société pédagogique vaudoise* en vue de la revision sur la loi sur l'instruction primaire, Lausanne 1920 ? Oui ? Eh bien, qu'il la lise, et il verra de quel côté sont les critiques acerbes. Et a-t-il lu le rapport de M. Chantrens au XXIe Congrès de la Société pédagogique romande, en 1924 ? Non ? Eh bien, qu'il apprenne qu'il se termine par ce dernier vœu (adopte, sauf erreur, par le Congrès) : « Que les candidats à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire reçoivent en commun à l'Université des cours théoriques et pratiques de pédagogie. »

Et alors je poserai à M. Chevallaz cette question précise : Pourquoi faites-vous croire à vos lecteurs que ce sont uniquement les psychologues, comme mus par leur intérêt personnel, qui critiquent l'école et demandent une formation psychologique des instituteurs, *en leur dissimulant soigneusement les plaintes et les vœux formulés par le corps enseignant lui-même* ? Vous êtes contre la culture universitaire. Soit. Mais il est une chose qu'on apprend avant tout à l'Université, c'est le respect *des faits*. Et voilà pourquoi je souhaite pour ma part que tous les futurs instituteurs passent par cette grande école de vérité qu'est l'initiation à la méthode expérimentale.

Pourquoi fermer volontairement les yeux à l'évidence ? N'ouvrez-vous donc jamais de journaux pédagogiques pour n'y pas voir les doléances du corps enseignant ? — Pendant que je lisais, l'autre jour, à la bibliothèque de l'Institut Rousseau, la brochure de M. Chevallaz que j'y trouvai sur la table, arrivait le dernier numéro de l'*Ecole bernoise* (*Berner Schulblatt*, du 8 mars 1930). Je l'ouvre et tombe sur un article : *Culture générale et formation professionnelle*, où l'auteur, M. E. Vaucher, apporte un nouveau démenti vivant à la thèse de M. Chevallaz. M. Vaucher se plaint de ce que « rien ne prépare le maître à être averti des penchants, des caractères et de la manière à trouver une solution à chaque

problème psychologique qui se présente à lui... Qui, dit-il, dans sa vie de régent n'a pas le souvenir de grosses fautes commises, sans compter les petits faux pas quotidiens qu'épargnerait une connaissance de la *psychologie vivante* qu'il faut appeler ainsi pour bien l'opposer à la *livresque pseudo-psychologie* que doivent mémoriser, encore de nos jours, les élèves des écoles normales ? » Il faudrait tout citer dans cet article, qui nous met en face de *ce fait :* un praticien angoissé devant des problèmes pratiques pour lesquels l'Ecole normale ne l'a pas préparé. L'auteur conclut ainsi : « *A l'Ecole normale, nous avons tout appris, sauf à enseigner. Beaucoup trop faible formation professionnelle vis-à-vis d'un énorme apport de culture générale.* »

Et, pour terminer sur une note plus gaie, relevons l'amusant dilemme dans lequel s'est ingénument enfermé M. Chevallaz :

Ou bien les écoles normales forment des maîtres consciencieux et avertis, aimant l'enfant et leur profession, — et alors ils méritent d'être écoutés, et ils ont chance de dire vrai lorsqu'ils dénoncent la « faillite du système »[1] en parlant de nos écoles et réclament une culture plus psychologique ;

Ou bien tous ces instituteurs qui se plaignent sans raison sont des hurluberlus, — et alors ...il faut réformer l'Ecole normale d'où ils sont sortis !

ED. CLAPARÈDE.

L'ÉCOLIER PARESSEUX

Plan de travail collectif.

Le *Groupe jurassien des Amis de l'Institut J.-J. Rousseau*, présidé avec tant de bonne grâce et d'entrain par M. le Dr Junod, d'Evilard, m'avait aimablement invité à assister, le 1er mars dernier, à Delémont, à son assemblée générale. Nos amis jurassiens désiraient établir des relations plus étroites de travail avec notre Institut, et ils ont exprimé le désir que je leur soumisse un plan de recherches à poursuivre en commun.

Je n'ai pas besoin de dire combien cette proposition m'a souri, car je ne me suis jamais lassé de faire appel à la collaboration des praticiens, bien mieux placés que le psychologue pour travailler à édifier cette psychologie de l'écolier, que nous connaissons encore si mal, et dont la constitution est indispensable à l'établissement d'une pédagogie rationnelle, c'est-à-dire fondée sur les faits. — J'ai

[1] *Etude préliminaire* de la Société pédagogique vaudoise, p. 39. — Voir aussi les p. 19, 22, 23, etc.

alors proposé au Groupe jurassien de prendre comme thème de notre enquête expérimentale l'*écolier paresseux*.

C'est là en effet une question dont il est inutile de souligner l'intérêt pédagogique, et qui est toujours et partout d'actualité. Question psychologique aussi, car, qu'est-ce, au juste, qu'un écolier paresseux, quelle est la cause profonde de sa paresse ? Quelle est la part respective, dans la genèse de ce phénomène, des facteurs intellectuels, des facteurs affectifs, du tempérament ? Quelle est celle de l'hérédité, et quelle est celle du milieu ? Et quelle doit être la pédagogie (ou, si l'on préfère, le traitement) de la paresse ?

Il est singulier qu'un phénomène aussi banal que la paresse ait donné lieu jusqu'ici à si peu de recherches précises [1]. Celles qu'il s'agit d'entreprendre seront donc les bienvenues.

Le travail dont nous allons exposer le plan — et qui vise à établir l'histoire naturelle, la biologie de l'écolier paresseux — réclame le plus grand nombre possible de collaborateurs. Nous sommes certains que nos amis du Jura bernois ne verront aucun inconvénient à ce que des collègues d'autres régions (de la Suisse ou de l'étranger) participent à cette enquête, qui est ouverte à toutes les bonnes volontés.

Définition.

L'écolier paresseux. — Avant d'étudier les phénomènes divers qui se rapportent à lui, il convient de s'entendre préalablement sur ce qu'on entend par ces mots. Il ne faut pas qu'il y ait d'équivoque sur l'objet proposé à notre étude collective. Il faut que tout le monde soit d'accord sur ce que l'on appelle un *écolier paresseux*.

Nous disons intentionnellement *écolier* paresseux, et non *enfant* paresseux, afin de limiter et de préciser l'objet à étudier. Il se pourrait qu'un écolier, paresseux à la maison, ne le fût pas à l'école, ou vice versa. C'est à voir. La présente enquête porte uniquement sur l'enfant paresseux *à l'école* (qu'il le soit aussi, ou non, à la maison).

Nos dictionnaires définissent ainsi la paresse : *Propension à ne pas travailler* (Littré). *Vice qui éloigne du travail, de l'effort.* (Larousse). Le paresseux est « celui qui évite l'action, le travail, qui ne travaille qu'à regret, avec lenteur. » (Littré). Nous acceptons ces définitions, en les limitant comme suit :

Ecolier paresseux : *Qui évite le travail scolaire, qui travaille*

[1] Je ne vois guère à citer que l'excellente petite monographie de Blonsky (de Moscou). *Die faulen Schüler*, Zeitsch. f. Kinderforschung, Bd 36, 1929.

peu ou mal à l'école, parce qu'il n'aime pas ce genre de travail.

L'idée de « paresse » implique qu'on *pourrait* mieux travailler, mais qu'on ne *veut* pas. Le paresseux n'est donc ni un malade, ni un fatigué, ni un inintelligent, — ou tout au moins ni la maladie, ni la fatigue, ni l'inaptitude intellectuelle ne suffisent-elles à rendre compte de son mépris du travail. C'est d'ailleurs une question que de savoir si certains écoliers considérés comme paresseux le sont réellement, si vraiment ils ne « veulent » pas travailler, alors qu'ils le pourraient aussi bien que d'autres.

Vouloir, pouvoir. Les relations entre l'un et l'autre de ces processus sont, sans doute, plus délicates et compliquées que ne l'admet le langage courant, écho de la vieille théorie des facultés autonomes et indépendantes. Et précisément, une enquête comme la nôtre contribuera à démêler dans quelque mesure l'écheveau des fils qui relient volonté et capacités d'exécution.

Voici maintenant les divers points sur lesquels nous prions les enquêteurs de porter leur attention :

Plan de travail.

1. Indiquez *le nombre* de paresseux se trouvant dans votre classe (ne compter que les paresseux bien typiques). — Indiquer s'il s'agit d'une classe de garçons, de filles, ou mixte, et le nombre des élèves de la classe, ainsi que le degré de la classe.

2. *Age* de ces écoliers paresseux. Profession du père ou des parents. Autres renseignements sur leur famille pouvant être utiles.

3. L'écolier est-il paresseux pour toutes les branches ? — Sinon, pour lesquelles ? — Quels travaux exécute-t-il avec entrain ? — (Répondre pour chaque individu séparément.)

4. Est-il paresseux plutôt en classe, ou plutôt pour les devoirs à faire à domicile ?

5. Est-il toujours paresseux, ou seulement de temps en temps ?

6. Quel est son rang dans la classe (ou rang pour les diverses branches et pour la conduite) ?

7. Etat de santé ? — (Anémique, chétif, végétations, myope, dur d'oreille, etc.). Afin que ce renseignement ait une valeur, indiquer si possible le nombre ou le pourcentage des maladifs et débiles parmi les non paresseux, comme terme de comparaison.

8. Quels sont ses intérêts ? (Jeux, lectures, collections, dessin, construction, activité manuelle, dramatique, etc.). — A-t-il certaines aptitudes spéciales (musique, dessin, éloquence, gymnastique, etc.) ?

9. Est-il aussi paresseux à la maison ? — dans ses jeux ? — dans les récréations ?

10. Aime-t-il la mobilité, les occupations manuelles, faire des courses, ou préfère-t-il rester tranquille ?

11. A-t-il d'autres défauts ? (Négligent, désordre, vagabond, menteur, voleur, impoli, taquin, vaniteux, gourmand, etc. ?) Et a-t-il des qualités ? (Réfléchi, serviable, propre, rangé, etc.).

12. Caractère vif, ou lent ? — silencieux, causeur, bavard ? — expansif, renfermé ? — gai, sérieux, triste ? — positif, rêveur ? etc.

13. Est-il intelligent (abstraction faite de son application au travail scolaire) ? (Il serait nécessaire, pour répondre à cette question d'une façon précise, d'appliquer un ou plusieurs tests d'intelligence. En attendant de pouvoir ainsi compléter notre enquête, tâcher de répondre d'après l'attitude générale de l'enfant).

14. Y a-t-il dans la classe des élèves inintelligents qui ne soient pas paresseux ? Combien ? — (Donner quelques indications sur chacun d'eux, sur leur attitude en classe et pendant le travail.)

15. Attitude du paresseux vis-à-vis de ses camarades. Bon camarade ? Et attitude des camarades à l'égard du paresseux : aimé ou méprisé ? Ou sa qualité de paresseux scolaire ne joue-t-elle aucun rôle dans l'opinion que les camarades se font de lui ?

16. Dans la vie sociale de l'école (en classe, dans les récréations, etc.) les paresseux jouent-ils un rôle ? — Sont-ils parfois des meneurs ? — Répondre pour chaque cas individuellement.

17. Renseignements sur le sommeil du paresseux. A-t-il besoin de beaucoup de sommeil ? Se lève-t-il tôt ? A-t-il de la peine à se lever ? — Le paresseux bâille-t-il en classe (plus que les autres) ?

18. Quand le paresseux n'est pas en classe ou occupé par le travail scolaire, que fait-il ? (Flâne-t-il ? s'occupe-t-il à quelque chose ?)

19. Façon de travailler en classe du paresseux (quand il travaille). Travail continu pendant un certain temps, ou bien travail constamment interrompu ? Et que fait-il quand il ne travaille pas (s'amuse, ou regarde par la fenêtre, etc.) ?

20. Que pense le paresseux de sa propre paresse ? — En souffre-t-il ? — A-t-il le sentiment d'être paresseux ? (Si oui, comment rend-il compte de sa paresse, comment l'explique-t-il ?) — Désirerait-il n'être pas paresseux ? — Lutte-t-il contre sa paresse ?

21. Avez-vous eu des cas d'écoliers qui, d'abord paresseux, ont changé, sont devenus travailleurs — et inversement des travailleurs qui sont devenus soudain, ou peu à peu, paresseux ? — A quoi attribuer la chose ? (Changement de maître, de programme, de camarade, modification dans la famille, mort du père, etc.?)

22. La paresse est-elle vaincue par les exhortations, les punitions, les récompenses, l'émulation — ou résiste-t-elle à tous les moyens ? — (Répondre si c'est nécessaire pour chaque paresseux individuellement.)

23. Autres indications psychologiques éventuelles relatives à chacun des écoliers paresseux (attention, persévérance, type intellectuel ou affectif, caractère, etc.).

24. Caractéristique *anatomo-pysiologique :* Taille. Poids. — Si possible taille assis (en employant le tabouret de 30 cm. de haut) de façon à obtenir la longueur des jambes. — Amplitude respiratoire. — Force au dynamomètre. — Indications générales : gras, maigre, trapu, robuste, malingre, bien musclé. (D'autres déterminations anthropologiques pourront éventuellement être établies ultérieurement, cela dans le but de voir s'il existe quelque corrélation entre la paresse et certains types de constitution ou de structure corporelle.) — Déformations éventuelles du corps. — Estropié, etc.

25. Le paresseux a-t-il des frères et sœurs notoirement paresseux ? (Indiquer combien il a en tout de frères et de sœurs ; son rang, aîné, cadet, etc. dans la famille.) — Père paresseux ?

26. Avez-vous constaté qu'il existe des *types* différents de paresseux ? — Quels sont ces types ?

27. Observations que vous avez pu faire sur le *traitement*, le redressement de la paresse ?

28. Que deviennent plus tard dans la vie les ci-devant écoliers paresseux ? — Avez-vous pu suivre de vos écoliers paresseux de jadis de façon à indiquer ce qu'ils sont devenus ?

29. Toutes autres indications intéressantes non prévues dans ce questionnaire.

(*N. B.* — Comme nous l'avons dit, cette enquête pourra être complétée par des expériences psychologiques comparatives à faire sur des écoliers paresseux et non paresseux. Cette seconde partie de l'enquête sera organisée ultérieurement.)

Adresser les réponses et toutes demandes au soussigné, Institut J.-J. Rousseau, 44, rue des Maraîchers, Genève.

ED. CLAPARÈDE.

LES ENFANTS ET LA NOTION DE SANCTION

Sous la direction de M. le professeur Piaget, — que je remercie, ainsi que M. Lambercier, pour leurs conseils, — j'ai fait l'hiver dernier, une enquête sur la notion de sanction, chez les enfants de 6 à 12 ans. J'ai interrogé 65 enfants, répartis comme suit :

	G.	F.	Total		
6 ans . . .	4	3	7	Ier groupe 15	65
7 » . . .	3	5	8		
8 » . . .	9	5	14	IIe groupe 31	
9 » . . .	5	4	9		
10 » . . .	4	4	8		
11 » . . .	4	6	10	IIIe groupe 19	
12 » . . .	3	6	9		

On peut distinguer deux types de sanction :

1. La *sanction arbitraire*[1], qui n'a pas de rapport avec la faute commise ; c'est le pain sec, le cachot, le pensum, la gifle, etc.

2. La *sanction motivée*, en rapport avec la faute commise. Exemple : l'enfant qui a cassé un bibelot doit le remplacer en en prélevant le prix sur ses petites économies.

Y a-t-il, au cours de l'enfance, évolution d'un type de sanction à l'autre ? Autrement dit, la notion de sanction s'élabore-t-elle peu à peu, ou est-elle innée ?

Demander à un enfant : « Que penses-tu des punitions ? » ; c'est s'exposer à ne pas apprendre grand'chose. Il faut trouver un moyen indirect, qui offre le double avantage d'intéresser l'enfant et d'éveiller, le moins possible, les sentiments désagréables liés à l'idée de punition. J'ai conté à chaque sujet trois historiettes, mettant en scène un enfant qui a commis une sottise. Après chaque récit, je me suis informée de la punition qu'aurait infligée le sujet au fautif, s'il avait été le père ou la mère. Puis je lui proposais des punitions, correspondant aux types cités plus haut, en lui demandant de choisir et de motiver son choix ; je posais enfin quelques questions complémentaires :

Définition du mot punition.
Une punition est-elle toujours juste ?
Sinon, quand et pourquoi est-elle injuste ?
Une punition est-elle toujours utile ?
Si oui, à quoi sert-elle ?

L'examen des résultats m'a conduite à répartir les enfants en trois groupes d'âge. Voici le pour cent de *sanctions motivées* choisies dans chaque groupe :

I. (6 à 7 ans) : 30 % II. (8 à 10 ans) : 44 %
III. (11 et 12 ans) : 78 %

A mesure qu'ils grandissent, les enfants préfèrent la sanction motivée à la sanction arbitraire. Ce résultat est confirmé par l'examen des « sanctions spontanées », proposées par les enfants eux-mêmes. Ces dernières sont très variées ; pour en faciliter l'étude, je les ai classées sous diverses rubriques :

	Punit. corporelles	Punit. motivées	Punit. scolaires	Punit. familiales	Indulgence
I. . . .	36 %	9 %	9 %	81 %	—
II . . .	17 %	28 %	11 %	54 %	9 %
III. . .	5 %	32 %	7 %	41 %	14 %

[1] Le mot est pris ici dans le sens que lui donnent les linguistes, pour désigner l'absence de rapport entre le signe et la chose signifiée. Il ne s'agit pas d'apprécier moralement les divers types de punition.

Il ne faut pas donner à ces chiffres une valeur absolue, mais s'attacher plutôt à leur commentaire, beaucoup plus intéressant.

En premier lieu, il faut noter la forte influence familiale qui, tout en décroissant, demeure prépondérante. L'influence scolaire est plus accentuée dans le groupe II. Cela tient peut-être au plus grand nombre d'enfants, dans ce groupe, ou au prestige plus grand de l'école aux âges de ce groupe — 8, 9 et 10 ans. — Toutes deux, influence familiale et influence scolaire, sont des actions que le milieu exerce sur l'enfant ; et toutes deux décroissent, tandis que les punitions motivées augmentent et que l'indulgence, inexistante dans le groupe I, progresse rapidement. Il semble que la notion de sanction, imposée par le milieu, devient toujours plus personnelle, à mesure que l'enfant grandit. L'influence décroissante du milieu semble encore soulignée par la diminution des punitions corporelles.

Les résultats de cette enquête inclinent donc à penser que la notion de sanction subit une évolution au cours de l'enfance. Chez l'enfant de 6 ans, cette notion est imposée par le milieu, elle est encore bien peu personnelle. Peu à peu, l'enfant se dégage de l'influence du milieu, il conquiert sa personnalité ; sa notion de sanction se ressent de cette évolution, elle n'est plus un cadre tout fait que l'on applique à n'importe quelle circonstance. Elle est devenue plus souple, plus adaptée aux diverses situations.

NELLY BÆCHLER.

Voici quelques exemples d'interrogatoires. Pour abréger, je rédige l'histoire très brièvement. Il va sans dire que je l'ai contée aux enfants en y ajoutant le plus possible de détails intéressants, en la colorant beaucoup plus.

Un enfant joue dans sa chambre, un jour de pluie. Sa maman vient lui demander d'aller chercher du pain. Ne voulant pas s'interrompre, l'enfant dit qu'il ira plus tard, quand son jeu sera terminé. Mais le jeu n'est jamais fini quand la maman vient. Aussi l'heure du souper arrive, et il n'y a pas de pain. Que faut-il faire ?

Punitions proposées.

1. On a promis à l'enfant de le conduire au carrousel. Puisqu'il a été sot, il n'ira pas, — arbitraire.

2. Maman ira elle-même chercher le pain, mais elle n'en donnera point à son enfant, puisqu'il n'a pas voulu se déranger.

3. Maman ne dira, ni ne fera rien. Mais au moment où son enfant viendra lui demander un jouet placé tout au haut d'une armoire, elle répondra : « Tu ne m'as pas rendu service, quand je te l'ai demandé, je ne te rends pas service non plus, aujourd'hui, cela me dérange. »

Ex. du Groupe I — enfants de 6 et 7 ans.

Raymond F. : 6 ans.

Punition spontanée.

Si tu étais le papa, que ferais-tu ? « Mon papa, il est méchant. On a un cachot, nous. Eh bien, si j'aurais un cachot, je le mettrais dedans jusqu'au jour. Et je lui donnerais une bonne gifle. Et j'aurais un martinet, et je ferais rien que le battre. »

Punitions proposées.

Laquelle ferais-tu, si tu étais le papa ? — « La 3e ».

Pourquoi ? — « Il y a un jouet, là-haut. Alors, je veux pas lui donner, c'est pour ça. »

Et s'il n'y avait que la 1re et la 2e punition, laquelle ferais-tu ? — « La 1re ».

Pourquoi ? — « Il a pas été chercher le pain..... Il était méchant..... »

Et la 2e, qu'est-ce que tu en penses ? — Silence complet.

Laquelle est la plus embêtante des trois ? — « La 1re ; il voudrait bien aller en carrousel ; alors ça l'énerve, alors. »

Laquelle est la plus juste ? — « La plus juste ? Je sais pas ce que ça veut dire. »

Ex. du Groupe II — enfants de 8, 9 et 10 ans.

Paul B. : 9 ans.

Punition spontanée.

Si tu étais le papa, que ferais-tu ? — « J'lui aurais donné une fouettée. »

Pourquoi ? — « Si on va pas le chercher tout de suite, y aura plus de pain pour le souper. »

Laquelle ferais-tu ? — « La dernière ; la 3e. »

Pourquoi ? — « C'est la mieux. »

Pourquoi est-elle mieux ? — « Puisqu'il veut pas rendre service, le garçon, la maman non plus, elle veut pas rendre service. »

S'il y avait seulement la 1re et la 2e, laquelle des deux ferais-tu ? — « Pas donner du pain, le souper. »

Pourquoi ? — « Il aurait rien à manger. »

Pourquoi cela ? — « Il a pas voulu rendre service à sa maman. »

Que penses-tu de la 1re punition ? — « C'était celle-ci qu'il méritait le moins, ça lui aurait rien fait. Il aurait quand même pu jouer avec ses jouets et il aurait eu du pain, le soir. »

Oui, mais il ne serait pas allé en carrousel ! — « Qu'est-ce que ça fait ! Il pourrait y aller une autre fois ! »

Laquelle est la plus embêtante ? — « C'est la 3e. »

Laquelle est la plus juste ? — « Point ; elles sont toutes justes. »

Laquelle est la moins embêtante ? — « C'est celle-ci d'aller en carrousel, puisqu'il peut y aller une autre fois. »

Ex. du Groupe III — enfants de 11 et 12 ans.

Simone B. : 12 *ans.*

Punition spontanée.

Si tu étais la maman, que ferais-tu ? — « J'aurais grondé. »

Comment ? — « J'aurais dit qu'il faut obéir tout de suite sans attendre, et je l'aurais punie : la priver de pain pendant plusieurs jours. »

Pourquoi cette punition-là ? — « Pour qu'elle obéisse une autre fois ; qu'elle aille tout de suite acheter du pain, et qu'elle en ait. »

Laquelle ferais-tu ? — « La 3e. »

Pourquoi ? — « Pour lui montrer. »

Quoi ? — « Que, puisqu'elle n'avait pas rendu service, on ne lui rendrait pas service. »

Et s'il n'y avait que la 1re *et la* 2e *punition, laquelle choisirais-tu ?* — « La 2e. »

Pourquoi ? — « Pour lui monter l'utilité d'avoir du pain. »

Que penses-tu de la 1re *?* — « C'est une punition qui est moindre que d'avoir un jouet qu'on préfère et que d'avoir du pain.

Est-ce que c'est une punition aussi juste que les autres ? — « Ça n'a pas beaucoup de rapports avec le sujet. »

Est-elle aussi bonne que les autres ? — « Elle est bonne... Elle se dit bien... une autre fois, si je n'ai... non, ça ne va pas. »

Laquelle est la plus ennuyeuse ? — « C'est être privé de jouets. »

Pourquoi ? — « Elle ne peut pas s'amuser dans ses heures de loisirs. »

Elle a d'autres jouets.

La réponse du petit Raymond à la question : « Que ferais-tu ? », est caractéristique. On pourrait conclure : « Plus je l'ennuierai, mieux cela vaudra. » L'enfant est fortement influencé par ses parents ; le début de sa réponse est significatif à cet égard. Il n'y a pour lui aucune différence entre les punitions. Tout au plus la 1re punition est-elle plus ennuyeuse. La différence de nature n'est pas sentie. Il n'en est plus ainsi chez Paul B., qui sent cette différence, quoique confusément encore ; par suite, il l'exprime mal. La 1re punition lui paraît la moins bonne autant parce qu'elle ennuie moins l'enfant que parce qu'elle est sans rapport avec la bêtise qu'il a commise. Chez Simone B., nous constatons encore un progrès. Tout d'abord, la punition spontanée est motivée. La 3e punition est choisie sans hésitation ; la motivation est nettement exprimée. Il reste des traces de l'influence du milieu dans l'hésitation vis-à-vis de la 1re punition. Simone B. voit clairement qu'elle n'a pas de rapport avec la bêtise de l'enfant, c'est pourquoi elle lui préfère les deux autres punitions. Elle ne peut cependant se résoudre à la condamner tout à fait. Sous cette même influence, elle aggrave la 3e punition « elle ne peut pas s'amuser dans ses heures de loisir », et elle la juge la plus ennuyeuse ; tout ceci est de la contrainte, de l'arbitraire, et non une motivation rationnelle.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Plusieurs causeries nous ont apporté dans ces deux mois les échos du vaste monde. Le 1er février, M. Ad. Ferrière nous entretenait, trop brièvement à notre gré, de tout ce qu'il a vu d'intéressant en matière d'écoles au pays du président Masaryk et en Pologne au cours d'un récent voyage de conférences où nous savons que notre ami a été extrêmement apprécié. Le 15 février, Mlle Serge Brizy, de Bruxelles, nous a raconté sous ce titre qui eût bien étonné Rousseau, *Le Théâtre éducateur*, les expériences charmantes qu'elle a faites en initiant de jeunes enfants à la composition dramatique. Le 21 mars, pour terminer le semestre, nous avons entendu des voix de Russie et de Roumanie: Mlle Brachman, une ancienne élève de Mlle Lafendel, nous a parlé de l'œuvre préscolaire et de la Maison Clara Zetkine à Moscou. M. Biciulescu nous a fait part d'idées originales sur le matériel des jardins d'enfants qu'il voudrait, plus près de la vie, et de la rénovation de l'enseignement en Roumanie par le dessin libre, respectueux de la psychologie de l'enfant.

Des travaux de recherches se poursuivent, dont nous espérons voir l'aboutissement au semestre d'été. M. Eric Tobler nous a donné, le 15 mars, la primeur d'une étude expérimentale dirigée par M. Meili sur les mouvements stroboscopiques chez l'enfant. Ce titre un peu effrayant cache une analyse des perceptions que provoque une alternance rapide de sensations ; il y a là des phénomènes vraiment curieux, nettement différents de ceux que l'on constate chez l'adulte.

Sous les auspices de l'Institut, associé d'ailleurs pour cela à d'autres corporations, a eu lieu, le 7 février, à l'Aula de l'Université, une séance fort intéressante et très fréquentée de films présentant les méthodes suédoise, danoise et américaine d'éducation physique, qui furent commentées avec compétence et brio par le Dr Brandt, qui présidait, Mlle Jentzer et M. R. Jones. Quelques jours plus tard, les élèves de l'Ecole internationale d'Education physique, qui sont aussi, comme on sait, les nôtres, donnèrent au Bâtiment électoral, une démonstration pratique de ces méthodes. Ce fut un véritable succès, bien mérité.

Le 1er mars, M. Claparède nous a représentés à l'assemblée des Amis de l'Institut J.-J. Rousseau dans le Jura bernois (voir son article dans ce numéro même).

Le semestre d'été reprendra le 25 avril, en même temps que l'Université. Cinq élèves de l'Institut se sont présentés aux examens du certificat de pédagogie de l'Université et l'ont obtenu : Mlles Elazari, Izkovitch, Wecker, MM. Oit et Martinez.

Les vacances voient une dispersion non seulement des élèves, mais des professeurs de l'Institut : M. Piaget va apporter son concours à la série de conférences pédagogiques organisées à Barcelone par nos amis, MM. Gali et Maso dont parlait notre numéro de février. M. Bovet a été invité à Smyrne pour une série de conférences ; il y retrouvera un de nos anciens élèves, M. Rahmi ; il aura sans doute aussi l'occasion de parler à Athènes où nous avons aussi plusieurs « anciens ». Quant à M. Ferrière, c'est un véritable périple

de l'Amérique du Sud pour lequel il s'embarque : l'Equateur, le Chili, l'Argentine, l'Uruguay, le Brésil figurent sur son itinéraire qui ne le ramènera à Genève qu'en automne. Nous lui souhaitons un bon voyage, fécond en satisfactions spirituelles.

Un *Cours de vacances*, qu'on nous a beaucoup demandé, aura lieu, sous la direction de M. Piaget, du 21 au 26 juillet.

M. Claparède a été invité par le *Groupe jurassien des Amis de l'Institut* à faire à Delémont, le 1er mars, une causerie sur « la connaissance individuelle de l'écolier ». Sur la demande de nos amis du Jura, il a proposé un plan d'expérience collective sur l'« écolier paresseux » (voir plus haut). Le même jour M. Claparède avait été invité à assister à l'Assemblée générale des maîtres secondaires du Jura, aussi à Delémont. Il a entendu avec un grand intérêt le remarquable rapport, plein d'idées novatrices, de leur président, M. Ad. Schneider (de St-Imier), sur « la spécialisation des études à l'école secondaire ».

* * *

Nous avons de bonnes nouvelles de Mme Antipoff, qui a poursuivi à Bello Horizonte une enquête sur les intérêts et les idéals des enfants brésiliens.

LES LIVRES

Religiöse Kindheitserlebnisse aus Lebensbeschreibung und Dichtung gesammelt von August Miehle und Dr Friedrich Pagel. Hirt, Breslau, 1930. 200 p. in-8°. relié ; 6 m. 40.

On a réuni ici des documents sur les expériences religieuses de l'enfant en les classant sous quelques grandes rubriques : la recherche de Dieu (représentations, questions, pensées, aspirations, etc.), la présence de Dieu (la vue, la crainte, l'adoration, le silence, le culte, les sacrements, la nature, l'art, les hommes, Jésus), l'absence de Dieu (le doute, la haine, la moquerie, la faute), la doctrine de Dieu (la tradition, l'enseignement, les fêtes). Les textes sont empruntés à 80 auteurs différents ; on a fait appel à des romans biographiques au même titre qu'à des autobiographies. Presque toutes ces œuvres sont allemandes, quatre russes, deux scandinaves, une seule anglaise. Beaucoup de catholiques. Muni de bonnes tables et de très brefs commentaires, ce recueil nous paraît tout à fait intéressant et utile. P. B.

Antonie C. Lieber. **Comment parler sans fatigue.** 14 p. in-16 chez l'auteur, Vevey, Hôtel des Familles.

« Petite étude tirée de lectures et d'une longue expérience personnelle », dit le sous-titre. L'expérience personnelle nous manque pour apprécier la valeur des conseils très simples de Mme Lieber. Mais nous avons gardé un souvenir trop vivant des cours de pose de voix de la regrettée Mme Cléricy, du Collet à l'Institut J.-J. Rousseau pour n'être pas très convaincu du bienfait que peuvent assurer à ses instituteurs des préceptes éprouvés dans ce domaine.

P. B.

Die geschlechtliche Erziehung. Beiträge zur Grundlegung einer gesunden Sexualpädagogik. Herausg. von Josef Schöteler S. J., VI, 226 p., 8°. Düsseldorf. Pädagogischer Verlag, 1929. 7 M. 50.

Il s'agit d'études présentées à un cours, tout à fait analogue à celui que le Secrétariat d'Hygiène morale et sociale convoquait à Lausanne il y a quelques mois, et qui a réuni à Dusseldorf 1500 participants groupés par la « Katholische Schulorganisation ». Quelques données statistiques saisissantes, puis inspirées par une même doctrine chrétienne, des conférences documentées et larges d'un professeur de théologie morale, d'un psychologue, d'une femme, d'un juriste. Très importante bibliographie (malheureusement pas systématique, ni analytique). Le point de vue moral n'a rien d'étroitement confessionnel. Les auteurs insistent sur les mesures préventives d'hygiène et sur l'affirmation de l'idéal moral, plus que sur les procédés de pédagogie corrective ; l'enseignement sexuel, la nécessité d'instruire les jeunes sur les origines de la vie, ne paraît pas s'imposer à l'esprit des conférenciers entre lesquels on discerne d'ailleurs à cet égard des divergences. Une très catégorique déclaration du grand neurologue zuricois von Monakov sur l'innocuité et les avantages de la continence mérite de retenir l'attention. P. B.

Erich Feldmann. **Der preussische Neuhumanismus.** Studien zur Geschichte der Erziehung und Erziehungswissenschaft im 19 Jahrhundert. I Band. Bonn, Cohen 1930. 224 p. in-8°.

Le directeur de l'Institut pédagogique de Mayence a réuni dans ce beau volume trois études. La première traite de Trendelenburg (1802-1872), qui fut un grand commentateur d'Aristote et un critique de Hegel, mais qui exerça aussi une influence profonde sur les destinées de l'enseignement classique en Prusse. La seconde traite de l'enseignement de la philosophie dans les gymnases prussiens de 1810 à 1860. La troisième, de la réforme de l'enseignement universitaire par Eichhorn en 1845. La compétence nous fait malheureusement défaut pour apprécier comme il le faudrait ce livre consciencieux et savant digne d'un compatriote de Paulsen et de Becker. P. B.

Marta Bergemann-Könitzer. **Das plastische Gestalten des Kleinkindes.** Weimar, Böhlaus 1930. 142 p. in-8° ; 6 m. 50.

Vous n'avez probablement pas regardé les productions d'enfants occupés à modeler, sans vous dire qu'il y aurait une bien curieuse étude à faire sur les débuts de la plastique chez l'enfant et que cela complèterait de la façon la plus heureuse les captivantes recherches publiées sur le dessin enfantin. Une femme sculpteur attachée à l'Institut pédagogique de Iéna publie dans la belle collection des « Forschungen zur Erziehungswissenschaft » que dirige Petersen, une étude de ce genre faite pendant plus de deux ans sur des enfants de 4 à 7 ans dans une école Montessori, et illustrée de nombreuses photographies. Le premier contact de l'enfant avec l'argile, les principes de son activité créatrice, l'apparition du besoin de nommer ce qu'il fait, l'influence du milieu, puis la façon même de représenter la maison, la locomotive, le bonhomme, etc., l'étude de quelques développements individuels fournissent la matière des divers chapitres. Nous y avons retrouvé plusieurs observations faites également à la Maison des Petits. P. B.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

KOCHER s'impose par la qualité de ses
vêtements - pardessus
chemiserie
confection et mesure
au comptant 5 % escompte
Rue du Pont, 7 Lausanne

Horlogerie de Précision
Bijouterie fine Montres en tous genres et Longines, etc. **Orfèvrerie**
Réparations soignées. Prix modérés. **argent et argenté.**
Belle exposition de régulateurs.
Alliances en tous genres, gravure gratuite.
E. MEYLAN-REGAMEY
11, RUE NEUVE, 11 LAUSANNE TÉLÉPHONE 23.809
10 % d'escompte aux membres du Corps enseignant.
o o Tous les prix marqués en chiffres connus. o o

Gramophones et Disques
en tous genres et de toutes marques
Le plus grand choix et pour chaque bourse
Aiguilles, albums et tous accessoires
Demandez le catalogue
ŒTISCH FRÈRES S. A.
Lausanne — Montreux
Neuchâtel — Vevey

COURSES D'ÉCOLES et de SOCIÉTÉS
SALANFE s. SALVAN VALAIS **HOTEL DE LA CIME DE L'EST**
Magnifique but de course à 2 h. 30 de la gare de Salvan, arrangements pour écoles et sociétés, dortoirs séparés pour garçons et filles. Altitude 1914 m. Téléphone 9.13. P 9020 S J. Vœffray, propr.

Voir suite de cette rubrique page 4.

COURSES d'ÉCOLES et de SOCIÉTÉS

HOTEL DENT-DU-MIDI

Salanfe s. Salvan. (Valais) Alt. 1914 m.

Pour écoles : soupe, couche sur paillasse, café au lait, 2 fr. par élève. Salles chauffées Dortoirs séparés, très propres et bien aérés.

Téléphone Salanfe 91.2 P 9010 S **FRAPOLI**, propr., membre du C. A. S.

ZINAL

Val d'Anniviers Valais Altitude 1680 m.

Superbe but de course.

Demandez renseignements et conditions à la **Société des Hôtels** P 9009 S

Chemin de fer électrique Bex-Gryon-Villars-Bretaye

Buts de courses : Pont-de-Nant, Anzeindaz, le Chamossaire, Lac des Chavonnes, etc. 11913 Prix spéciaux pour sociétés et écoles

ROCHERS DE NAYE

Superbe but de courses

Hôtel ouvert le 15 mai

Prix spéciaux pour écoles et sociétés. Demandez prix à la Direction du Chemin de Fer Glion. P 11 799

LA GRUYÈRE

But de courses pour sociétés et écoles.

Billet collectif direct au départ de toutes les stations C. F. F. **Grandes facilités pour trains spéciaux.** Pour renseignements, prière de s'adresser à la Direction des Chemins de fer électriques de la Gruyère, à BULLE. P 11826 Téléphone 85.

LES SOURCES ET LES GROTTES DE L'ORBE SUR VALLORBE

Superbe but de promenades. Chalet Restaurant, ouvert du 1er avril au 30 septembre. Renommé pour sa bonne cuisine et ses fameuses TRUITES. Vins de 1er choix. Rafraîchissements, café, thé, chocolat. — Arrangements pour écoles et sociétés. Service en plein AIR, à l'hombre de la forêt. Se recommande : E. ZILLLWEGGER-REGAMEY. 11929 Téléphone 185

Chemin de fer d'Yverdon à Ste-Croix

" La Corniche du Jura "

La vue la plus étendue sur le Plateau et les Alpes. Trajet pittoresque.

But de courses : Le Chasseron (restaurant), Le Cochet, Mont-de-Baulmes (restaurant), Aiguilles-de-Baulmes (restaurant), Le Suchet (restaurant à la Mathoulaz), Gorges de Covatannaz, de Noirvaux, de la Poëta-Raisse. Taxes très réduites pour sociétés et écoles. Trains spéciaux sans majoration de prix suivant le nombre des participants. Demandez le panorama, la brochure " Ste-Croix excursions" et tous renseignements à la **Direction à Yverdon.** P524-5 Yv

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

LAUSANNE, 26 avril 1930 LXVIme ANNEE — N° 9.

L'ÉDUCATEUR

ORGANE
DE LA
SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE
ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

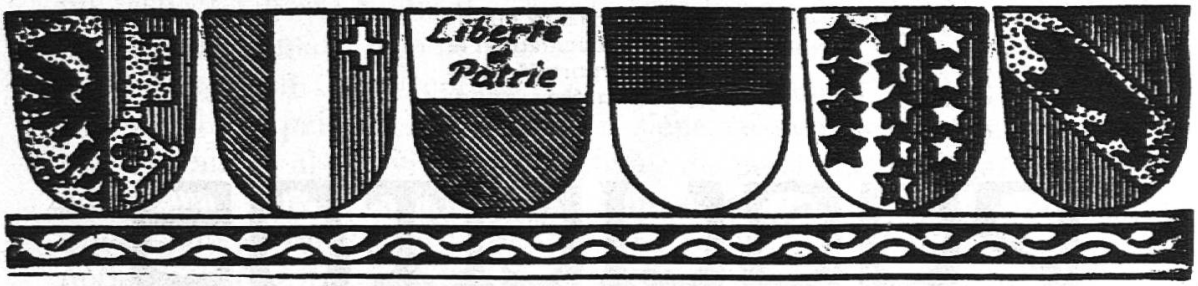
PIERRE BOVET
Florissant, 47, GENÈVE

ALBERT ROCHAT
CULLY

COMITÉ DE RÉDACTION :

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

PIANOS **NEUFS ET OCCASIONS**
Grand choix à prix modérés
ACHAT — ÉCHANGE — LOCATION
HARMONIUMS Accords — Réparations
VENTES A TERMES
Fœtisch Frères S.A.
Lausanne, 5, rue Caroline. Suc. à Vevey, Montreux, Neuchâtel
Conditions spéciales au Corps enseignant

On demande, pour l'Albanie, pour le 1er octobre,
DEUX INSTITUTRICES
de langue française, diplômées de l'Ecole Normale de Lausanne de préférence. Pour tous renseignements s'adresser à **Mlle Y. Pidoux, Coppet.** P 13474 L

Horlogerie de Précision
Bijouterie fine Montres en tous genres et Longines, etc. **Orfèvrerie**
Réparations soignées. Prix modérés. **argent et argenté.**
Belle exposition de régulateurs.
Alliances en tous genres, gravure gratuite.
E. MEYLAN-REGAMEY
11, RUE NEUVE, 11 LAUSANNE TÉLÉPHONE 23.809
10 % d'escompte aux membres du Corps enseignant.
o o Tous les prix marqués en chiffres connus. o o

POUR TOUT

ce qui concerne la publicité dans l'Educateur et le Bulletin Corporatif, s'adresser à la Soc. anon.

PUBLICITAS

RUE PICHARD 3 LAUSANNE