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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 60 (1924)

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: 11.07.2025

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

LXme ANNÉE 2 AOUT
No 14 1924

L'ÉDUCATEUR

DIEU HUMANITÉ PATRIE

SOMMAIRE : COMPTE RENDU DU XXIe CONGRÈS DE LA SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE : *III. Première assemblée générale. Discussion du Rapport de M. Albert Richard : Adaptation de l'Ecole active à l'Ecole primaire. — Notre appel du Premier Août.*

XXIe CONGRÈS DE LA SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

Genève, 10-13 juillet 1924.

Compte rendu publié sous la direction de ROBERT DOTTRENS, *Directeur d'écoles à Genève, Secrétaire général du Congrès.*

(Suite [1].)

III. Première assemblée générale.

Discussion du rapport de M. Albert Richard, instituteur à Genève.

Adaptation de l'Ecole active à l'Ecole primaire.

Vendredi 11 juillet 1924, Victoria-Hall.

En l'absence de M. J. Mussard, chef du Département de l'Instruction publique, retenu au Conseil d'Etat et après un jeu d'orgues de M. le Professeur Vuataz, M. Em. Duvillard prononce l'allocution suivante :

Mesdames et Messieurs, Nous allons commencer nos travaux, mais permettez-moi auparavant, au nom du Comité du Bureau genevois de la S. P. R. de vous souhaiter la bienvenue. Vous êtes venus à Genève pour affirmer votre foi en un idéal supérieur ; vous n'y êtes pas venus pour passer quelques jours de réjouissances, vous êtes venus au contraire pour travailler, pour montrer à nos autorités d'abord, au peuple de la Suisse romande ensuite, combien vous estimez élevée, importante, la tâche que le peuple vous a confiée en vous donnant ses enfants à instruire et à éduquer. Je vous remercie d'avoir fait cet effort et je souhaite que de nos discussions sortent quelques idées claires qui permettent à notre instruction publique et à notre enseignement populaire si menacés, de continuer, malgré tout, les progrès qu'ils ont réalisés depuis de nombreuses années.

Nous avons, Mesdames et Messieurs, à entendre et à discuter le rapport de M. Albert Richard, instituteur à Genève, sur l'Ecole Active. Je donne la parole à M. Richard.

M. RICHARD, rapporteur.

C'est dans les dernières années du XIXe siècle qu'on a pu noter les premiers symptômes d'une profonde transformation de la pédagogie ; l'évolution des

[1] Le début de ce compte rendu a paru dans le *Bulletin corporatif* de la S. P. R. du 2 août 1924.

idées, lente à ses débuts, est devenue peu à peu plus nette et plus rapide ; le mouvement qui entraîne aujourd'hui l'école vers un renouvellement de ses méthodes apparaît irrésistible ; l'effort de ceux qui tenteraient de l'arrêter serait un effort bien inutile. Tel n'a pas été d'ailleurs le dessein des instituteurs ; sans doute, ils s'opposeront de toutes leurs forces aux tentatives de ceux qui voudraient détruire l'édifice scolaire si laborieusement construit ; ils savent que toute transformation brutale et violente est contraire aux lois de la biologie et constitue par conséquent une négation du vrai progrès. Mais ils veulent affirmer leur désir d'instaurer une école nouvelle. En 1920, les instituteurs romands, réunis à Neuchâtel, ont adopté avec enthousiasme les conclusions d'un rapport qui proclamait la nécessité d'une réforme scolaire. Les « tendances de l'enseignement primaire » ont été alors nettement définies, et la voie fut enfin ouverte aux pionniers d'une école primaire nouvelle. Le rapport qui vous est présenté aujourd'hui veut être la continuation de l'œuvre de 1920 ; s'appuyant sur les thèses qui furent alors adoptées, il a essayé de donner quelques idées sur la réalisation des méthodes de l'école active.

En 1920, l'appellation « école active » n'existait pas encore. On a répété — et les deux rapporteurs généraux de 1924 n'ont pas manqué de le faire — que l'expression école active n'est pas exacte. Et pourtant ce terme créé par M. Bovet a été rapidement partout accepté. Sans doute nos successeurs souriront de notre naïveté : une école inactive, diront-ils non sans apparence de raison, n'est pas une école. L'ancienne école, en effet n'a pas voulu proscrire l'activité. Mais il existe une différence fondamentale entre l'activité de l'école traditionnelle et l'activité telle que la conçoit l'école nouvelle. L'ancienne école impose l'activité sans trop se préoccuper des désirs et des aspirations de l'enfant ; elle croit que l'exécution d'un travail scolaire quelconque peut contribuer au développement de l'esprit : c'est là le principe de la culture dite formelle. L'école nouvelle veut que l'activité soit librement consentie ; elle affirme que seul l'effort spontané, accepté par le moi possède une valeur éducative, et elle croit qu'un tel effort peut être réalisé. Ainsi l'école nouvelle ou active apparaît plus humaine, plus proche de la vie ; elle a confiance dans la nature, et cette confiance renferme toute une espérance. L'activité spontanée est l'expression de la vie et l'école doit être non seulement le lieu où l'on apprend à apprendre, ainsi que l'a écrit mon excellent collègue Chantrens dans une très jolie page, mais aussi et surtout le lieu où l'on apprend à agir.

Tout homme se forge un idéal : sans idéal, la vie ne mérite pas d'être vécue. Mais les sages, les raisonnables savent distinguer l'idéal auquel on voudrait atteindre de celui, placé beaucoup plus bas, auquel on espère pouvoir atteindre. Les instituteurs savent que la prudence et le bon sens sont les premières qualités d'un éducateur ; sans renier leur idéal, le regard levé souvent vers ce que Philippe Monnier appelait le coin de ciel bleu au-dessus du mur, ils veulent limiter leur ambition et donner un but bien défini à leur effort ; ils savent qu'en pédagogie aussi bien que dans tous les domaines, il faut un très grand effort pour obtenir un tout petit progrès. Cet effort n'est pas l'œuvre de quelques impatients désireux de brûler les étapes : c'est le labeur patient, persévérant,

modeste, du bon et loyal ouvrier. A chaque génération suffit sa tâche ; ce n'est point renier l'œuvre de nos devanciers que de tenter de renouveler les méthodes qu'ils nous ont enseignées ; ce serait au contraire trahir leur pensée et répudier l'héritage qu'ils nous ont laissé, que de ne point les imiter, eux qui ont innové et créé. A notre tour, nous ne prétendons nullement que notre conception de l'école soit définitive ; dans quelques années, dans quelques mois peut-être elle sera dépassée : c'est là ce que nous souhaitons de tout notre cœur.

La discussion générale est ouverte.

M. Léon Bauer, administrateur des écoles, la Chaux-de-Fonds. — Mesdames et Messieurs, permettez-moi d'exprimer au rapporteur les remerciements de tous ceux qui sont enthousiastes de l'Ecole active. Nous pensons comme lui que la modération est la condition du succès. Nous pensons comme lui que l'école publique est tenue de fournir un maximum d'instruction dans un temps assez court. Nous pensons également que les moyens financiers dont dispose l'école primaire sont restreints, peut-être aurait-on pu dire trop restreints.

Nous pensons également que l'Ecole active peut êre réalisée dans le cadre de l'organisation scolaire actuelle, pour autant que ce cadre ne comporte que les branches d'enseignement et les programmes de l'école primaire actuelle.

Mais..., qu'est-ce que l'Ecole active ?

Un de nos collègues a écrit, nous dit le rapporteur : « L'enfant est actif lorsque l'exécution d'un travail accapare toute son attention, fait appel à toute son intelligence, captive entièrement sa pensée », et M. le rapporteur ajoute : « L'enfant est véritablement actif lorsque l'action est spontanée et répond à un désir profond de l'être. »

Bien souvent, au cours de son travail, M. le rapporteur parle de l'effort spontané, seul véritablement éducatif, de l'effort imposé, qui peut l'être tout autant ; il revient à ce thème à propos des programmes minimum et optimum.

Mais encore... qu'est-ce que l'Ecole active ?

Les théoriciens de l'Ecole active l'ont-ils définie explicitement ? Les tentatives d'application intégrale de la Maison des Petits ou de Decroly, ou bien encore les « Ecoles nouvelles à la campagne » ne permettent-elles pas de formuler une définition ?

Des essais d'application intégrale n'ont-ils été faits que dans les écoles privées ?

N'a-t-on pas tenté de réaliser l'école active à l'école publique ? Si oui, les résultats acquis par les novateurs justifient-ils les sourires des uns et les craintes des autres ?

Des faits n'auraient-ils pas dissipé le flottement dont M. le rapporteur parle en son préambule ?

N'aurait-il pu tirer des faits une définition précise de l'Ecole active qui permette une discussion positive et des conclusions pratiques ?

M. le rapporteur eût certainement utilisé l'éloquence des faits s'il les avait connus, ou si, les connaissant, il les avait jugés suffisants.

Aussi bien, Mesdames et Messieurs, il est difficile de juger à distance.

Pourquoi les maîtres de l'Ecole primaire actuelle pensent-ils volontiers du mal de l'Ecole active ? L'Evangile nous répond : « Ne jugez pas, afin que vous ne soyez pas jugés, car vous on jugera du même jugement que vous aurez jugé les autres », et les théoriciens de l'Ecole active ont dit tant de mal de l'école primaire actuelle... Mais, j'ai enseigné moi-même à l'école publique, de 1903 à 1916, selon les méthodes alors en usage. Je ne tiens pas du tout à ce qu'on médise de mon activité d'enseignant et, par prudence, je chercherai à penser du bien de ceux qui ouvrent des voies nouvelles.

Voici des faits :

En 1916, la Commisison scolaire de La Chaux-de-Fonds, sur la proposition de M. le directeur Wasserfallen, envoyait une de ses institutrices faire un stage à la Maison des Petits. Forte de l'enseignement de Mlles Audemars et Lafendel, et des leçons de l'Institut J. J. Rousseau, cette institutrice enseigna pendant trois ans à l'école primaire suivant les méthodes pratiquées à Genève, ayant à sa disposition les locaux et le matériel nécessaires.

Le jeu est à la base de l'enseignement dans cette classe. Le programme cantonal y a été parcouru intégralement et les examens de fin d'année ont été au moins aussi bons dans cette classe que dans les seize parallèles. Les enfants s'y sont plu et les parents en ont été très heureux.

A leur sortie de deuxième primaire, les élèves, garçons et filles ont été confiés à un jeune instituteur susceptible de s'adapter aux méthodes nouvelles. Courageusement, sans autres armes que sa vocation, guidé par les ouvrages théoriques classiques en la matière, notre jeune homme se mit à l'œuvre. Une salle d'école, un atelier. Ses élèves se mirent à collectionner, à confectionner des jeux d'arithmétique, de grammaire, à illustrer des travaux écrits, chacun à sa manière et selon les ressources de milieux fort divers. Travaux individuels, travaux collectifs, travaux imposés, travaux spontanés. Ils font actuellement la quatrième année chez le même instituteur. Ils ont parcouru intégralement le programme imposé dans les autres classes ; les examens de fin d'année en font foi, et chacun attend le résultat général de la fin de l'expérience avec une absolue confiance.

Un fait est donc certain : l'Ecole active permet aux élèves d'acquérir les notions élémentaires prévues par les programmes officiels. Aucun déficit n'est à craindre de ce côté-là.

Mais un autre fait est non moins certain : les élèves de la classe active ont travaillé avec joie, ils ont manifesté jour après jour un intérêt sans cesse renouvelé ; ils ont acquis, par leurs recherches personnelles, une connaissance très nette du milieu social dans lequel ils vivent ; ils ont acquis dans une foule de domaines, grâce à la collaboration avec leurs camarades de milieux différents, beaucoup de notions qui leur auraient probablement échappé sans cela. Leur individualité s'est affirmée et s'il est une branche du programme où ils sont nettement supérieurs à leurs camarades d'autres classes, c'est la composition française : le critère de l'enseignement.

Un autre résultat très appréciable de l'Ecole active, c'est la collaboration

obligée de l'école et de la famille. Les enfants font appel à leurs parents : ici pour obtenir une pièce d'horlogerie nécessaire à une collection, là pour réquisitionner les réclames des fabriques de produits alimentaires, afin de constituer des dossiers géographiques, ailleurs pour demander des échantillons de tissus ou de métaux...

L'activité manuelle nécessaire à la confection des jeux, des cadres, des cartables, des volumes géométriques... est considérable.

La discipline est heureuse et l'affection pour le maître est filiale. Les goûts, les aptitudes spéciales de ces enfants paraissent s'affirmer très nettement.

Ai-je fait un tableau idyllique de cette classe ?

Je ne le crois pas ; je devais le faire. Comme ancien instituteur, j'en suis enthousiasmé. Comme père de famille, j'en suis reconnaissant.

J'ai eu la responsabilité d'une classe ; j'affirme que l'institutrice et l'instituteur de nos classes d'essai assument leur responsabilité avec une très haute conscience.

Les faits sont là.

Peut-on en déduire une définition générale de l'Ecole active ?

La théorie sans la pratique est illusoire, mais la pratique sans la théorie est souvent stérile.

La pédagogie a fait appel, suivant les âges et suivant les écoles, à l'autorité, à l'individualité, à la mémoire, à la raison, à l'imitation, à l'intuition, à l'action...

M. le rapporteur, suivant en cela le Dr Ferrière, nous dit : « L'enfant est véritablement actif lorsque l'action est spontanée et répond ainsi à un désir profond de l'être ».

Emile se promenant avec son précepteur pourrait donc seul bénéficier de l'Ecole active. Emile au sein de la nature, disposant de tout le temps et de tout l'espace, sans programme, sans but défini, sans organisation sociale, sans camarades, sans inspecteur, sans autorités vigilantes.

Mais une classe comprend 30 ou 40 Emiles, chacun d'un caractère différent, le programme est là, l'Etat est là ; l'Ecole est là, et... un seul instituteur.

Il faut s'en arranger.

La psychologie connaît des types psychologiques ; chacun des 30 ou 40 Emiles d'une classe participe de l'un ou de l'autre de ces types fixés par le Dr Ferrière, page 258, t. II de *L'Ecole Active.*

Chacun agit et réagit à sa manière, chacun comprend et réalise individuellement. L'Ecole doit donc être équitable pour chacun. Est-ce trop s'avancer de déclarer qu'entre ces 30 ou 40 élèves, les divergences ne sont pas inconciliables, étant donné la sociabilité, faite surtout d'imitation, et le besoin de mouvement, d'activité manuelle de tout enfant ?

Je vous ai parlé tout à l'heure des résultats acquis par l'Ecole active de La Chaux-de-Fonds. Consultez vos souvenirs, Mesdames et Messieurs, vos souvenirs d'enfants. N'est-ce pas ceux des événements où vous avez pris une part active — corps et âme — qui sont demeurés les plus vivants ?

N'est-on pas en droit de penser que les notions élémentaires acquises avec le concours de l'activité personnelle de l'enfant resteront les mieux fixées en sa mémoire ?

Que désirons-nous fixer le mieux ? Qu'est-ce que l'Etat nous impose de fixer le mieux dans la mémoire des enfants qui nous sont confiés ? Le programme minimum ou le programme de développement ? Si c'est le programme minimum et s'il est prouvé que les notions acquises par la méthode active ont emprunté la voie la plus sûre pour se fixer dans la mémoire des enfants, suivrons-nous le rapporteur quand il propose l'emploi de la méthode active — partiellement — pour l'enseignement du programme minimum et totalement pour le programme de développement ?

Ou bien dirons-nous, au contraire, et sans réticence : « La méthode active seule devrait être employée pour l'enseignement du programme minimum », sans fixer de méthode pour le programme de développement ? Quoi qu'on en dise, la méthode active doit conduire l'enfant à se mouvoir plus aisément dans l'abstraction. Et si ce résultat est atteint, ne serait-ce pas faire la moisson avant les semailles que pratiquer en partie la méthode active au début, et de l'employer en totalité à la fin ?

Au cours de son travail, M. le rapporteur nous a parlé de l'émulation.

Doit-il y avoir émulation seulement pour les élèves ?

Chers collègues de Genève, pensez-vous que la magnifique exposition de la Semaine de l'Enfant n'ait pas excité l'émulation de tous vos collègues de la Suisse romande qui l'ont visitée et que vous avez d'ailleurs reçus avec toute la cordialité qui vous est particulière ? Que non pas. Il est certain que de nombreux essais ont suivi cette visite ; il est non moins certain que de nombreux collègues vous sont reconnaissants de l'ample moisson d'idées que vous avez généreusement semées.

Je suis de mon pays. Excusez-moi si j'y retourne.

Quelle influence pensez-vous que les classes d'essai aient eu et aient encore sur les collègues de La Chaux-de-Fonds ?

Certes beaucoup ont souri. Mais beaucoup s'informent, beaucoup s'initient, pour ceci, pour cela. Tel qui éprouvait certaine difficulté pour une branche essaie ; tel autre crée... L'Ecole active est en marche.

Suivant les possibilités, on installe ici une salle de jeux pour les petits, là un atelier pour les grands.

M. Maurice Gremaud disait dans son rapport de section à peu près ceci : « Que notre société pédagogique devienne le foyer où les tièdes — on peut être tiède pour l'Ecole active en étant un excellent instituteur — viendront se réchauffer à l'enthousiasme juvénile des novateurs, et où ceux-ci pourront apprendre de leurs aînés le calme et la patience. L'Ecole active est une résultante ; résultante des forces anciennes, mais résultante aussi des forces impétueuses de la jeunesse ».

Ne pourrait-on chercher à créer ailleurs, dans les écoles publiques, des classes d'essai capables d'exercer une influence sur l'ensemble, d'orienter les efforts de ceux qui voudraient se renseigner et se vivifier ?

Que faudrait-il pour cela ?

Des directeurs et des inspecteurs d'écoles désireux de progrès.

Ils le sont assurément tous.

Leur tact pédagogique leur fera découvrir parmi leurs administrés la personnalité capable de diriger une classe active.

S'assurer ensuite l'autorisation de la Commission scolaire, procurer les locaux et le matériel nécessaires seront-ils souvent et partout des obstacles insurmontables ?

Et si ces classes d'essai peuvent être constituées, si elles peuvent exercer dans leur entourage immédiat une influence heureuse, oserait-on demander qu'il en soit fait part dans le *Bulletin* ou dans l'*Educateur ?*

Que ces essais soient connus et multipliés, que les expérimentateurs se connaissent et s'entretiennent de leurs joies et de leurs peines et nous en fassent part. C'est pour nous qu'ils travaillent et nous voudrions travailler avec eux.

M'autorisez-vous encore, Mesdames et Messieurs, à chercher à préciser ceci : Il est nécessaire de fixer dans notre pensée la différence entre « activité manuelle » et « travaux manuels ».

Le besoin d'activité, surtout manuelle, est impérieux chez l'enfant. Il faut qu'il touche, qu'il soupèse, qu'il construise, qu'il réalise. Il apprend par les mains. Et si c'est une erreur de penser qu'une leçon ne peut être active que si le corps ou les mains sont en mouvement, ne serait-ce pas une erreur plus grave encore que de méconnaître l'activité manuelle qui est le vestibule de toute autre activité ?

Les travaux manuels proprement dits, confection d'objets utiles, sont nettement différenciés quant à leur but : maniement d'outils spéciaux, utilité immédiate de l'activité manuelle, principe d'éducation générale correspondant à la nature même de l'enfant.

En résumé, Mesdames et Messieurs, permettez-moi de vous proposer les modifications suivantes aux thèses proposées par M. le rapporteur général :

Je vous demande d'ajouter au N° 1 une définition de l'école active — celle que je vous propose ou toute autre — afin que le corps enseignant sache exactement le but qu'il poursuit.

La définition que je vous propose est la suivante :

« L'école active met à la disposition des enfants les moyens nécessaires à leur éducation suivant les types psychologiques auxquels ils appartiennent et les tendances psychologiques qui leur sont propres. Elle excite l'action spontanée et l'effort individuel. Elle est la résultante de tous les systèmes pédagogiques.

» L'école active puise sa vie dans le milieu social de l'enfant qui lui fournit les éléments matériels et moraux nécessaires. Elle est une force puissante de conservation et de progrès sociaux, de traditionnalisme familial et professionnel. »

Au N° 3, conformément à mes remarques à propos du programme minimum et optimum, je propose l'adjonction suivante :

« Les maîtres de l'Ecole primaire romande s'efforceront de réaliser le programme minimum par l'application intégrale de la méthode active. »

En ce qui concerne le N° 6, vous avez remarqué que je me suis attaché à préconiser l'activité manuelle, qui joue un grand rôle dans l'école active. Il paraît difficile que les élèves puissent avoir une activité manuelle suffisante

dans les locaux scolaires tels qu'ils sont aménagés actuellement. Il est nécessaire pour cela d'avoir deux locaux à sa disposition.

C'est pourquoi je vous demande de rédiger comme suit la thèse 6 :

« La pratique de l'école active **exige** une transformation de l'aménagement des classes. **Toutefois**, une table placée au fond de la classe et sur laquelle est déposé le matériel... » etc. — le reste sans changement.

Je vous propose de modifier également le début de la thèse 7, en disant :

« L'activité manuelle est une nécessité physiologique et psychologique pour l'enfant. Elle est à la base de la réalisation de l'école active.

» Les travaux manuels proprement dits constituent... » etc., le reste sans changement, quitte à supprimer la dernière phrase : « L'activité manuelle n'est qu'une partie de l'activité scolaire. »

Je vous demanderai enfin de vous associer au vœu suivant :

« Le XXIe Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande émet le vœu que des classes d'école active, dites d'essai, soient ouvertes dans un grand nombre de communes, urbaines ou rurales, avec l'assentiment des commissions scolaires, des directeurs et des inspecteurs des classes. » (*Applaudissements.*)

M. Pierre Bovet, Directeur de l'Institut J. J. Rousseau, Genève. — Mesdames et Messieurs, Je m'associe de tout cœur aux remerciements que M. Bauer vient d'adresser au rapporteur. Les thèses de M. Richard constituent incontestablement un grand succès pour l'école active et quelques modifications que vous y introduisiez tout à l'heure, je ne doute pas que l'esprit n'en subsiste dans les résolutions de ce Congrès et j'ose déclarer qu'il y a là quelque chose dont tous les partisans du progrès, tous ceux qui ont une grande ambition pour nos écoles se féliciteront.

A plusieurs reprises dans le rapport de M. Richard, vous l'avez remarqué, il est question des théoriciens de l'école active et ces derniers sont parfois un peu malmenés, traités de pédagogues en chambre, de gens dont les conceptions sont puisées plus dans les spéculations philosophiques que dans une observation exacte de l'enfant. M. Richard ne m'en voudra pas si je me suis senti visé par ces remarques d'autant plus qu'il a eu l'amabilité de rappeler tout à l'heure que je suis peut-être le parrain de l'école active...

Je trouve parfaitement vrai que si le mot est nouveau, la chose est ancienne et M. Richard a eu bien raison de le souligner.

Est-il permis de donner quelques explications, de me défendre contre cette phrase que j'ai déjà citée tout à l'heure, d'après laquelle les théoriciens de l'école active fonderaient leurs conceptions d'éducation plus sur des spéculations philosophiques que sur l'observation de l'enfant. Je ne prétends pas défendre tous les théoriciens et je pense que parmi les théoriciens de l'école active il y en a qui ont dû faire une ample provision de spéculations philosophiques avant d'exposer des idées très simples et très claires.

En ce qui nous concerne, je crois pouvoir dire que, quand nous avons parlé de l'école active et que nous avons trouvé qu'il y avait avantage à présenter sous cette forme-là l'idéal nouveau de l'école, nous avions observé deux faits.

Le premier (il suffit de vous rappeler le nom de M. Claparède), c'était que l'enfant n'est pas une cire molle,... mais qu'il est un organisme et que par conséquent il est actif. De plus l'enfant est un organisme jeune, il est un petit animal, il a besoin du jeu et c'est ce que dit M. Richard avec tant de force et de justesse.

Le second c'était l'observation non pas seulement de l'enfant, mais des méthodes d'enseignement qui réussissent pour autant que nous les connaissons. Nous devons observer les classes, les leçons que nous avons tous les jours sous les yeux. Je n'ai pas l'honneur d'être inspecteur des écoles et je ne puis pas consacrer à mon activité de rédacteur de l'*Educateur* le temps que je voudrais pour aller dans toutes les écoles de la Suisse romande. Mais ce que je sais des écoles primaires officielles de la Suisse romande c'est ceci : c'est que, quand on prend celle d'un bon maître qui pratique une méthode ou un procédé qui réussit, si vous vous appliquez à réfléchir sur ses procédés, comme c'est notre métier de le faire, nous, pédagogues en chambre, nous découvrons qu'il y a à la base de cette méthode un appel nouveau à l'activité de l'enfant.

Nous avons noté au hasard : Les leçons d'allemand par exemple, qui réussissent bien, sont données par la méthode directe. C'est parce que les maîtres ont réussi à stimuler l'activité de l'enfant mieux que lorsqu'on nous faisait traduire : « Le dé de ma tante est plus grand que le dé de ma cousine ».

Ensuite les méthodes d'enseignement du dessin. Vous en avez dont vous êtes justement fiers. Si beaucoup de vous en êtes contents c'est parce que l'activité de l'enfant est stimulée tout autrement que quand on lui donnait des modèles à copier servilement.

... Nous avons des classes dans lesquelles les maîtres et les maîtresses font des travaux magnifiques, tout à fait intéressants. Pourquoi ? parce qu'il ne s'agit pas seulement de leçons que les enfants reçoivent, mais qu'il s'agit d'une activité qu'on a trouvé moyen de provoquer. Dans les travaux manuels la méthode active joue aussi un rôle considérable. Et si on obtient par ce moyen des résultats bien supérieurs à ceux obtenus avec d'autres méthodes, c'est parce que précisément l'activité de l'enfant est en jeu et que l'activité spontanée est le grand facteur du succès. Toujours le succès, c'est l'activité de l'enfant et quand M. Ernest Bovet nous dit qu'il a fait une bonne leçon pour la S. d. N., c'est par la méthode socratique. C'est parce qu'il a fait trouver aux enfants eux-mêmes ce qu'il s'agissait de leur enseigner.

La proclamation de ce principe nécessitera-t-elle quelque chose d'autre d'essentiel ? Ne suffirait-il pas de constater que les bons maîtres ont toujours eu de bons résultats ? Il paraît que les théoriciens de l'éducation ont annoncé que ce serait un chambardement complet ; M. Richard dit qu'on se trompe, qu'il n'y a pas besoin de changer grand'chose. M. Richard est prudent, il a raison.

Je ne suis pas aussi sûr que lui que le principe appliqué résolument ne nous amènera pas à des transformations profondes dans différents domaines. M. Richard a dit que le maître peut à la rigueur faire le travail nécessaire dans les classes actuelles. Mais M. Bauer a bien raison de nous montrer que lorsqu'on désirera faire une place plus grande à l'activité de l'enfant on meublera les classes un peu différemment, on répartira les heures différemment. Je crois

que le rôle du livre ne sera plus ce qu'il est aujourd'hui, que la préparation des maîtres pourra aussi être différente.

Lorsqu'on nous dit qu'il ne faut pas d'expériences *inconsidérées*, je dirai : Mais qui voudrait faire quelque chose d'inconsidéré ? Même les pédagogues en chambre n'ont rien proposé d'inconsidéré.

Vous venez d'entendre mentionner et commenter par M. Bauer des expériences qui sont... considérables, — si vous me permettez ce jeu de mots.

Les expériences faites à la Maison des Petits, le travail des institutrices de grand talent de La Chaux-de-Fonds, de Neuchâtel et d'ailleurs, ces classes d'essai, ces classes d'expérience — nous n'avons pas peur de ce mot d'expérience — peuvent avoir une immense influence.

Enfin, — il me paraît qu'il faut insister encore ! — les théoriciens de l'école active préconisent et réclament qu'on fasse une place plus grande à l'activité spontanée et à l'initiative des maîtres ; il y a là quelque chose qui me paraît extrêmement important, précisément dans la mesure où l'école se rapprochera de la vie. Et dans cette même mesure certaine conception du programme rigide et strict devra faire place à une confiance plus grande donnée aux maîtres qui auront à suivre les initiatives et les intérêts des élèves.

Et voilà pourquoi, Mesdames et Messieurs, je crois pouvoir dire. — et je suis sûr de parler ici au nom de mes collègues et amis de l'Institut Jean Jacques Rousseau, — de tous ceux qui nous ont aidés dès la première heure, au nom aussi des théoriciens : Nous vous avons agacés quelquefois, — cela apparaît assez clairement, si je ne me trompe, dans le rapport de M. Richard, — nous nous en excusons, mais nous sommes bien convaincus que nous travaillons avec vous pour l'école, non seulement pour l'enfant, ce qui est notre ambition à tous, mais aussi pour les maîtres, pour une plus grande dignité, pour une plus grande liberté de l'activité du maître, dont la tâche nous apparaît tous les jours plus grande et plus belle. (*Vifs applaudissements.*)

M. Ad. Ferrière, Directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles, Genève. — Mesdames et Messieurs, je vous remercie de m'avoir invité aujourd'hui et de me permettre de prendre la parole ici. J'ai l'impression que je suis encore beaucoup plus que M. Bovet un de ces malheureux théoriciens sur lesquels s'est escrimé M. le rapporteur.

Pourtant j'ai fait quelques expériences personnellement pendant quelques années, — en marge de l'école publique, il est vrai, — et j'ai eu l'occasion aussi de suivre de très près plusieurs instituteurs et cela pendant de très longues années. Je dois dire que j'ai basé mes idées infiniment plus sur cette pratique des instituteurs des écoles publiques que sur les expériences que j'avais faites et que j'ai utilisées pour ainsi dire à titre de contrôle. D'ailleurs l'enfant est bien le même partout et quand il s'agit de psychologie de l'enfant, de recherche des intérêts, que ce soit en marge de l'école publique ou à l'école publique, la différence n'est pas grande. La grande différence est dans la doctrine appliquée.

J'ai eu l'occasion déjà de remercier M. Richard publiquement dans le *Journal de Genève* et j'ai fait une petite réserve sur laquelle je voudrais attirer

votre attention : c'est sur la question de la coercition et de la liberté.

Vous en avez tenu compte dans le programme minimum obligatoire et le programme plus vaste, où la liberté doit se manifester. Mais si l'on traçait trop au cordeau la différence entre ces deux genres d'activité, les enfants risqueraient de parler de travaux forcés — comme une de mes petites élèves, une fois — à propos de la partie obligatoire.

Or un phénomène qui m'a frappé souvent, et particulièrement dans les écoles du degré primaire du Tessin, à Muzzano, c'est que, lorsque l'enfant, à un certain degré de son développement, envisage un but, un intérêt, ardemment, il lui est possible de passer par-dessus toutes les difficultés qu'il faut vaincre pour y arriver.

Je crois que si l'on voulait faire, comme mon ami Claparède le dit, l'école sur mesure, il faudrait arriver à tracer les chemins précis où les enfants s'engagent, l'un plus tôt, l'autre plus tard, pour arriver au but à vaincre. Par exemple : l'arithmétique, certains enfants apprennent sans peine, d'autres sont obligés de répéter dix, vingt, trente fois la même difficulté avant de l'avoir complètement assimilée. Au bout du compte cette marche individuelle sur des chemins bien tracés permet à tous, aux forts comme aux faibles, d'arriver à un résultat supérieur à celui que l'on aurait obtenu sans cette méthode. Pour la grammaire, cette même notion des difficultés graduées dont chaque enfant triomphe tour à tour permet des progrès très considérables. Voilà ce que j'ai vu nombre de fois.

Il faudrait donc éviter de confondre la notion d'intérêt avec la notion de difficulté technique ; l'intérêt doit porter sur le but à atteindre ; il ne faut jamais parler d'intérêt lorsqu'il s'agit d'apprendre une technique difficile, dont l'étude nécessite de la possession de soi.

Je crois que le minimum obligatoire doit être maintenu, mais qu'il faut autant que possible deviner quels sont les intérêts dominants de la classe et rendre obligatoire précisément ce que la classe dans sa majorité aurait choisi, et pour cela la préparation d'une suggestion préalable joue un rôle très considérable.

Il ne faut jamais demander aux enfants : Ceci vous plaît-il ou non ? il ne faut jamais leur demander : Avez-vous envie de faire cela ? car ils s'imaginent que leur goût, leur impulsion du moment est ce qui doit dominer. Il faut que ce soit derrière le rideau, et c'est là que je vois les deux grandes tâches auxquelles théoriciens et praticiens doivent se vouer. D'une part rechercher les intérêts des enfants à chaque âge, de façon à régler le programme. C'est ce qu'a essayé de faire M. le docteur Decroly, et d'autre part pour chaque branche préciser les échelons à suivre, ce qu'il faut connaître pour pouvoir passer à l'échelon suivant, et c'est là que les manuels peuvent jouer un grand rôle, c'est là qu'est importante la technique, et c'est là que vous pouvez être appelés à collaborer comme l'ont fait toutes les générations précédentes.

Les théoriciens et les praticiens doivent sans détour juger les intérêts et la technique, puis avec un même esprit fixer ce programme minimum conformément aux intérêts des élèves et de façon à laisser aux enfants toute liberté pour le travail technique individuel.

M. Richard. — Mesdames, Messieurs, je répondrai d'abord quelques mots à M. Bauer qui, au fond, ne m'a pas paru opposé au rapport.

M. Bauer aurait voulu une définition. Cette définition, je ne l'ai pas donnée pour deux raisons. La première, c'est que le titre est : « Adaptation des méthodes actives à l'enseignement primaire ». Par conséquent la méthode active est adoptée du moment qu'il s'agit de l'adapter. D'autre part rien n'est si difficile que de donner une définition. La définition de M. Bauer ne me satisfait pas. Elle ne voit pas l'école active entièrement. Si l'on veut donner une définition de l'école active, je ne crois pas qu'il faille la donner dans un congrès. Quelle en sera l'utilité ? On pourrait dire que l'école active excite l'activité spontanée. Le mot « excite » ne me plaît pas énormément. On pourrait dire qu'elle est basée sur l'intérêt, la spontanéité. Si l'on veut absolument une définition, je déclare que je ne m'y oppose pas.

M. Bauer a parlé aussi de classes d'essai, mais M. Bauer ne nous a pas dit ce qu'on y fait; il a parlé du jeu, de la constitution de collections, etc., toutes ces choses-là sont connues.

Il nous a dit que le rôle de l'activité manuelle est prépondérant. C'est une chose que je n'accepte pas, que je ne crois pas réalisable. Dans les classes inférieures, je crois, on arrivera à un résultat, mais dans les degrés moyen et supérieur il faut absolument arriver à l'abstraction. Tous ceux qui ont pratiqué l'école active et pas seulement dans les classes d'essai, tous ceux qui ont pratiqué l'école active savent qu'au bout de quelque temps cela agace les enfants et lorsqu'il n'y a plus d'intérêt, il n'y a plus d'école active. (*Bravos.*)

J'ai dit dans le programme minimum que M. Bauer paraît accepter que la méthode active ne pouvait être employée que partiellement. Je dis qu'on ne peut pas l'employer intégralement parce que c'est impossible.

Je m'explique. Lorsqu'on fait une composition, il faut pourtant orthographier cette composition, c'est nécessaire. Or l'enfant qui compose ne peut pas penser à l'orthographe en même temps. Il faut l'obliger. Donc il n'y a plus spontanéité. Faut-il abandonner l'orthographe ? Je ne crois pas. Donc si vous n'abandonnez pas l'orthographe, il faut l'imposer et vous ne pouvez pas employer la méthode active intégralement.

Prenons l'étude de l'arithmétique. Pour qu'un enfant étudie une notion nouvelle, il faut qu'il y trouve de l'intérêt. Croyez-vous qu'un enfant trouvera toujours de l'intérêt ? Je lis dans un article de M. Ferrière ceci : « Là où un adolescent veut le but, il veut les moyens. » D'accord ! Reste à savoir s'il veut le but. L'enfant veut-il apprendre l'orthographe ? L'enfant veut-il apprendre l'arithmétique ? Si vous voulez attendre qu'il désire apprendre l'orthographe, vous devrez attendre longtemps. (*Bravos.*)

... Au moyen de jeux orthographiques on a pu apprendre les règles, mais ce qui est difficile, c'est d'obliger les enfants à mettre l'orthographe partout parce que leur attention est détournée.

Je répondrai à M. Pierre Bovet qui voudrait voir créer des classes d'essai, de se rendre compte de ce que l'on fait dans les autres classes. M. Gielly a créé cela il y a déjà longtemps et de ce fait nous avons beaucoup acquis, et c'est un

excellent moyen, d'apprendre à utiliser les méthodes des autres. Voilà, Mesdames et Messieurs, ce que je voulais dire. Je ne répondrai pas maintenant aux transformations des thèses demandées par M. Bauer. La discussion en viendra plus tard. Je voudrais seulement lui dire :

Il y a des choses qui nous ont agacés et c'est exactement parce qu'on nous a proposé des choses que nous avons senties être impossibles à réaliser. On a fait de très belles phrases et quand il a fallu mettre la main à la pâte : prenez donc la classe et faites, ça a été une tout autre affaire. (*Bravos.*)

Je dois le dire et je le dis : Dans l'école active, M. Bovet et M. Claparède ont été nos maîtres et nous les en remercions profondément.

M. Bauer. — En vous proposant d'introduire à l'école la méthode active, notamment l'activité manuelle, j'ai cherché à déterminer le but de cette activité manuelle, puisque j'ai déclaré au cours de mon exposé que le but doit être de se mouvoir avec plus d'aisance dans l'abstraction. Après une activité manuelle bien comprise, l'enfant réalise l'abstraction beaucoup plus aisément, parce que l'activité manuelle est capable d'éveiller l'intérêt de l'enfant. Très souvent vous ne pourrez pas éveiller l'intérêt de l'enfant en voulant rendre votre leçon intéressante simplement au point de vue intellectuel, mais dès que vous y introduirez un élément d'activité manuelle, l'intérêt s'éveillera et l'enfant vous suivra.

Parler essentiellement d'intérêt spontané, comme l'a fait remarquer M. le Dr Ferrière il y a un instant, c'est jouer, je crois, sur les mots. Les enfants, en effet, pourront avoir de l'intérêt pour une chose pour bien des raisons : parce qu'on aura réussi à les intéresser, parce qu'ils voient le but, l'utilité, parce qu'ils aiment leur maître, parce qu'ils aiment leurs parents, parce qu'ils désirent faire comme ceux qui les ont devancés et s'instruire. Ce sont là des raisons qui sont capables de susciter cet intérêt, mais vous ne pouvez pas dire : Voilà la raison pour laquelle l'intérêt de l'enfant a été éveillé.

M. le rapporteur a parlé tout à l'heure de l'orthographe et de la composition. Il faut en effet, dans la composition, savoir, à un moment donné, renoncer — *provisoirement* — à l'orthographe, cela pour permettre à l'élève de vouer toute son attention à la composition elle-même, quitte — une fois la composition corrigée au point de vue des idées et au point de vue du style — à remettre la composition à l'enfant et à lui dire : Voilà les observations faites sur ton travail de composition française ; prends maintenant la peine de soigner ta composition au point de vue de l'orthographe, suivant les indications données à la leçon d'orthographe.

Peut-être est-ce là un moyen de séparer deux intérêts distincts qui pourraient se combattre.

M. Richard pense que ce serait peut-être utile d'émettre une définition de l'école active. C'est ce que je crois. Je ne tiens pas du tout, par contre, à ce que cette définition soit celle que je vous ai proposée. Mon but est surtout d'arriver à une définition de l'école active.

Ce à quoi je tiens essentiellement dans une définition de l'école active, c'est à l'idée que j'ai exprimée en ces termes : « L'école active puise sa vie dans le milieu social de l'enfant... »

M. Bovet a raison d'entrevoir que la réalisation de l'école active supprimera peut-être l'emploi des manuels et amènera de notables modifications. Je crois que cela est important.

M. Richard, en parlant des essais d'école active a cité les essais de notre collègue M. Gielly, de Genève. Nous ne les connaissons pas, nous qui ne sommes pas de Genève. Il n'y a pas que Genève dans la Suisse romande. (*Rires.*) Nous ne les connaissons pas et je vous demande s'il ne serait pas possible qu'on fît part de ces expériences dans nos organes corporatifs, puisque nous ne savons pas ce qui se passe à Genève et puisque c'est de Genève que vient la lumière dans ce domaine-là et afin que vous connaissiez aussi ce que nous faisons, bien que ce ne soit qu'un lumignon que nous ayons cherché à allumer de notre côté. Cela peut être intéressant.

Si nous émettions le vœu que je vous demande d'émettre, ce vœu permettrait peut-être à l'un ou à l'autre de nos collègues instituteur dans une commune rurale d'obtenir l'autorisation et le subside nécessaires pour faire l'essai dans la commune où il se trouve. Si un instituteur peut avoir un vœu semblable à montrer au président de la commission scolaire, — je sais l'influence qu'ont les congrès dans certains villages, — il pourrait parler de l'école active et faire des propositions à la commission scolaire et peut-être que de nouveaux foyers s'allumeraient.

N'y en eût-il que quelques-uns qui puissent s'allumer ainsi, cela suffirait. Car il n'est pas dit que ces quelques foyers allumés par le fait du vœu que nous aurions émis ne seraient pas utiles au développement de la méthode active. (*Bravos et applaudissements.*)

M. le Président. — Permettez-moi de répondre à M. Bauer que le comité central, le Bureau et les rédacteurs de l'*Educateur* tiendront certainement compte de son observation et demanderont à nos collègues, non pas de Genève seulement, mais de toute la Suisse romande, de vouloir bien donner quelques renseignements sur leurs expériences. Ce sera une des premières conclusions de nos travaux.

Mlle Descœudres, institutrice à Genève, professeur à l'Institut J. J. Rousseau. — Je tiens à dire que je ne suis pas d'accord sur l'inutilité d'organiser des essais.

C'est un peu exagéré de dire qu'on fait partout de l'école active et je crois que les essais que j'ai vus à La Chaux-de-Fonds et à Neuchâtel, ces essais plus radicaux, sont vraiment intéressants et qu'on gagnerait beaucoup à en faire de semblables.

Je demande donc qu'on organise des essais. Ce serait tellement indiqué, ce serait tellement scientifique que de faire des essais parallèles, c'est-à-dire de composer deux classes de façon telle qu'elles soient autant que possible de même force, de les confier à deux excellents maîtres dont l'un ferait un essai de méthode active et de constater ensuite les résultats obtenus dans une classe et dans l'autre.

Ne pourrait-on pas essayer, dans l'enseignement inférieur, de refouler l'orthographe de première année en seconde année ? Je suis persuadée que les enfants y gagneraient énormément.

Je crois que rien ne serait plus scientifique, au lieu de discuter théoriquement, que de faire une fois un essai.

Il y a un autre point sur lequel j'aurais voulu prendre la parole. Notre Société pédagogique n'est pas très féministe, comme on le voit à la composition de son comité et c'est peut-être pour cela que les rapports ont été faits par des maîtres. Cependant il serait très intéressant, à propos de l'école active, d'insister sur la préparation des jeunes filles et sur la nécessité de l'enseignement ménager. Je dis cela spécialement pour Genève, où nous sommes en retard sur le reste de la Suisse et où l'on vient encore de diminuer ce que nous avions, en supprimant l'enseignement ménager des cours professionnels. S'il est une économie qui est absurde, c'est bien celle-là. Qu'est-ce qu'un pays a à gagner à ce qu'une femme ne sache pas diriger sa maison ? On a dit que ces cours étaient mal donnés, mais serait-ce une raison pour supprimer purement et simplement cet enseignement ? Nous avons d'ailleurs des exemples qui montrent que ces cours servaient à quelque chose et que les jeunes filles, non seulement acquéraient là des connaissances utiles, mais apprenaient ensuite à leurs mamans, dans leur famille, ce qu'on leur avait enseigné à l'école. Je ne cesserai de protester contre la suppression d'un enseignement comme celui-là. (*Applaudissements.*)

Je veux aussi parler d'une question qui n'est pas nouvelle pour les personnes qui ont assisté aux journées de Lausanne, c'est la préparation des jeunes filles à leurs tâches maternelles. C'est là un enseignement qui est vraiment passionnant pour les jeunes filles. Je voudrais sur ce point ajouter quelque chose encore. J'ai fait une expérience dans ce domaine dans les classes, et les jeunes filles étaient aussi passionnées qu'on peut l'être pour ces questions. Je leur ai présenté deux petits enfants et j'ai pu leur poser des questions et voir à quel point elles comprenaient. Ces quelques leçons sont une des occasions où j'ai eu le plus vivement l'impression de travailler utilement.

Madame Tissot, institutrice retraitée, vice-présidente de la S. P. R., Genève. — Il y a un mot, Mesdames et Messieurs, qui revient dans la discussion très fréquemment et qui, je vous l'avoue, me chiffonne un peu. C'est peut-être le mot qui met aux prises les théoriciens et les praticiens. C'est le mot essai, expérience.

J'ai fonctionné moi-même pendant trente ans (c'est un aveu pénible à dire) dans les écoles primaires de la ville de Genève. Or, j'ai vu passer bien des générations successives, bien différentes comme mentalité. La mentalité a bien changé depuis trente ans. Mais il y a un point commun. Tous les enfants qui m'ont passé par les mains (plus d'un millier) appartenaient à un milieu social qui ne peut pas supporter l'essai, l'expérience. Ce sont des fillettes, des garçons (j'en ai eu aussi) appelés à gagner leur vie, à faire un apprentissage, et évidemment si les six ou sept ans qu'ils ont passé à l'école primaire ne peuvent pas leur fournir ce qui leur sera nécessaire en fait de connaissances pratiques, en fait de connaissances précises, ne peuvent pas les aider à faire un apprentissage, à gagner leur vie, il est évident que nous avons fait un travail insuffisant.

Mais ces connaissances nous ne pouvons pas les donner sans donner une place au principe d'autorité et sans attenter un peu à la liberté de l'enfant. Si pour

les enfants de la classe populaire nous avions employé exclusivement la méthode active, si nous avions attendu le bon vouloir de l'enfant, peut-être au lieu de six ans en aurions-nous employé douze.

... Et comme les parents n'avaient pas les moyens de les laisser douze ans à attendre que le Saint-Esprit descende, nous avons été obligés, quelquefois, en dépit de l'enfant, en dépit de sa résistance, de la résistance que nous éprouvons tous devant un travail, tous devant un devoir, nous avons été obligés d'employer quelque fois l'obligation. Je défie le plus dévoué des pédagogues d'avoir toujours travaillé avec plaisir. J'ai beaucoup aimé ma vocation, et pourtant elle m'a pesé bien souvent. L'enfant pour qui l'étude n'est pas une vocation résiste, alors que faire ? Attendre qu'il soit consentant ? Nous attendrions peut-être longtemps... Je crois ! Je crois fermement à la méthode active, je l'ai employée, mais mitigée aussi par la méthode d'obligation. Je crois qu'il y a un danger dans la méthode active exclusive : nous laissons trop de place à la fantaisie, à l'impulsion du moment. Il faut habituer l'enfant à surmonter sa paresse, à agir quand il n'en a pas envie. On peut arriver, je vous l'assure même avec des natures ardentes, à faire comprendre que c'est ce qui a donné le plus de peine qui a le plus de mérite, et c'est quelquefois la branche pour laquelle l'enfant est le moins doué et pour laquelle on est obligé d'employer des méthodes anciennes, c'est peut-être celle-là pour laquelle l'enfant se développe le mieux, parce qu'il a dû faire un effort, parce qu'il s'est vaincu lui-même.

(A suivre.)

NOTRE APPEL DU PREMIER AOUT

La colonie suisse romande de Chabag, en Bessarabie, se trouve dans une situation difficile. Le cours désastreux du change tend à l'isoler toujours plus de la mère patrie. L'achat, en particulier, de manuels scolaires romands pour son école de 30 à 40 enfants d'âges divers, lui est devenu absolument impossible. Au lendemain du 1er août, le patriotisme nous fait un devoir de manifester notre solidarité suisse d'une manière agissante et pratique. Faisons une revision de notre bibliothèque et de nos armoires. Voyons si nous n'y trouvons pas quelques manuels, usagés ou non, dont nous pourrions nous dessaisir. Demandons à nos élèves de faire de même chez eux. Adressons-nous aussi aux autorités scolaires : elles ne resteront pas sourdes à l'appel de nos compatriotes dans le besoin. Nous qui, en dépit des restrictions de toutes sortes dont nous souffrons, ne manquons cependant pas du nécessaire, pensons à ces enfants, qui, là-bas, dans la grande plaine orientale, voudraient travailler et s'instruire et qui, faute de livres, ne le peuvent pas.

Tous les manuels usagés, mais relativement en bon état, à quelque branche d'enseignement qu'ils se rapportent, seront les bienvenus. Adresser les envois : jusqu'au 3 septembre, à M. Gabriel Junod, Avenue d'Echallens 72, Lausanne ; ensuite à la légation suisse de Bucarest, pour la colonie de Chabag (Saba) Jud. Cetatea-Alba, en Bessarabie, M. Gustave Margot.

La Rédaction.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

PROFESSEURS

Deux places sont à repourvoir à l'Ecole industrielle inférieure de Monthey (Valais). — 27 à 32 heures par semaine.

1. Mathématiques inférieures, comptabilité, sciences naturelles, dessin.
2. Français, histoire, géographie.

Entrée en fonctions : 20 septembre 1924.

Offres, brevets, références à adresser au Président de la commune de Monthey (Valais) jusqu'au 15 août 1924. 56

INSTITUTEURS, INSTITUTRICES

donnez la préférence aux Maisons ci-dessous.

ATELIER DE RELIURE

Max BLANCHOD, Lausanne — Av. Rosemont, 2

TÉLÉPHONE No 85-61 — COMPTE DE CHÈQUES POSTAUX 1077

Au Phénix

A. Piguet, rue du Pont, 1 **Lausanne**

Vêtements sur mesure et confectionnés pour hommes. Chemises, Cols et Cravates

10 % au comptant ou facilités de paiement.

Désirez-vous un **PIANO** qui vous donne entière satisfaction ?

Visitez les magasins **FŒTISCH** à LAUSANNE et VEVEY.

PRODUCTEURS! FONCTIONNAIRES!
OUVRIERS! ARTISANS!

ASSUREZ VOTRE

INDÉPENDANCE SOCIALE

ET ÉCONOMIQUE

EN ÉTANT TOUS SANS EXCEPTION
DES MEMBRES MODÈLES DES

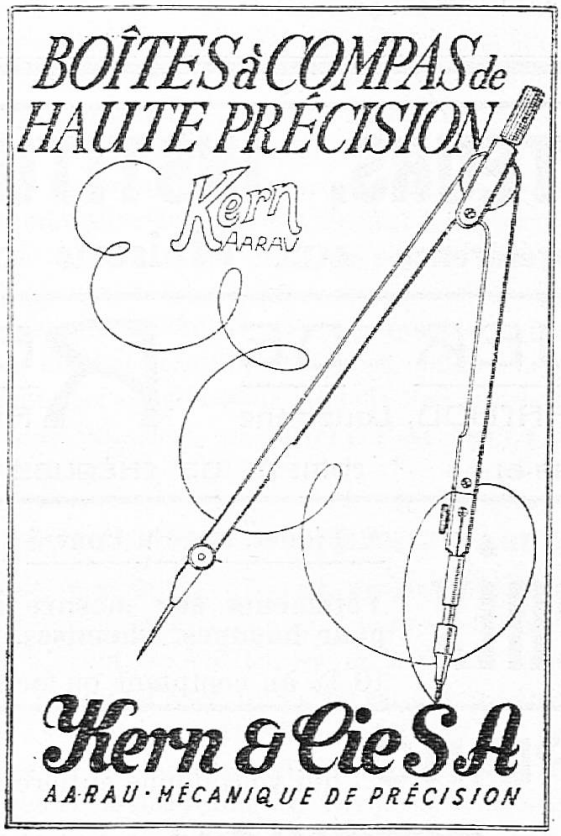
SOCIÉTÉS COOPÉRATIVES DE CONSOMMATION

L'Ecole suisse de Gênes cherche pour le 1er octobre un

Maître ordinaire

de mathématiques, sciences naturelles, gymnastique pour les garçons, éventuellement français, calligraphie, dessin. Trente heures de leçons par semaine. — Traitement initial : Lires it. 7000 par an, trois mois de vacances en été.

Adresser offres avec photo, curriculum vitae, certificat médical et certificats à la **Direction de l'Ecole suisse**, Via Peschiera No 31, **Genova 2** (Italie). 51

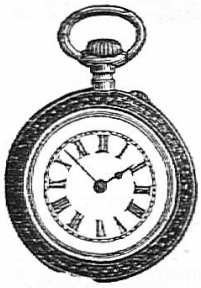


SANATORIUM DU LÉMAN, GLAND (Vaud)

Médecin en chef : **Dr A. Schranz.**

Hydrothérapie, Electrothérapie, Massages, Régime

Médecine interne, Maladies nerveuses, Surmenage, Dépression, Convalescence, Repos. — Ouvert toute l'année. — Vaste parc, Situation superbe, Confort. — Prix modérés. Prospectus sur demande. — Tuberculose pulmonaire et maladies mentales exclues. Téléphone 7.07



HORLOGERIE de PRÉCISION

Bijouterie fine Montres de Genève, Longines, La Vallée **Orfèvrerie**
Réparations soignées. Prix modérés.
Belle exposition de régulateurs.
Alliances en tous genres, gravure gratuite.

E. MEYLAN - REGAMEY

11, RUE NEUVE, 11 LAUSANNE TÉLÉPHONE 38.06

Agent dépositaire de VACHERON & CONSTANTIN
de Genève. o o 10 % d'escompte aux membres du Corps enseignant

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

LXme ANNÉE — No 15. LAUSANNE, 9 août 1924.

L'ÉDUCATEUR

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

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

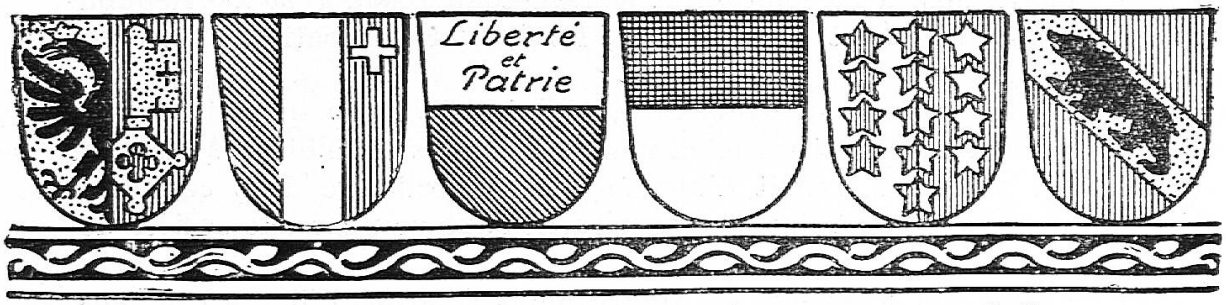
PIERRE BOVET
Chemin Sautter, 14
GENÈVE

ALBERT CHESSEX
Chemin Vinet, 3
LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne.
W ROSIER, Genève
H.-L. GÉDET, Neuchâtel.
M. MARCHAND, Porrentruy

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 cts. 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 & Cie

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

Vient de paraître :

Madame Récamier et ses amis

PAR

Edouard Herriot

Un vol. in-16, broché . . . . . Fr. 4.—

Les lecteurs curieux des choses du passé apprendront avec plaisir que ce célèbre ouvrage, depuis longtemps épuisé, est enfin réédité.

Madame Récamier et ses amis est un livre que les lettrés considèrent comme un véritable chef-d'œuvre, mais il sera sous sa nouvelle forme, une révélation pour le grand public.

Autour d'une femme délicieuse, centre de tous les hommages, adulée plus que ne le fut aucune beauté de l'histoire, reine incontestée de l'élégance pendant toute sa vie et la plus aimable des femmes de tous les temps, M. Herriot a groupé et fait vivre, avec une aisance de composition et une magie de style inimitables, tout un groupe charmant et représentatif de l'élite intellectuelle et sociale de l'époque : Mme de Staël, Benjamin Constant, Chateaubriand, Ampère, Barante, Sainte-Beuve, le prince Auguste de Prusse, les deux Montmorency, etc., tous les amis de Mme Récamier.

Mme Récamier domina réellement de son charme la vie mondaine européenne depuis la Révolution et le Directoire jusqu'à la 2e République de 1848 en passant par l'Empire, les deux Restaurations et le règne de Louis-Philippe.

Toute cette période mouvementée, plus intellectuelle qu'artiste, mais si raffinée par l'esprit qui règne en maître à travers les milieux sociaux et les régimes successifs, renaît d'une façon extraordinaire dans ces pages légères, animées de tout l'amour que nourrit l'auteur pour une société délicieuse et si vivante.

Et ce n'est pas seulement la France, mais l'Europe d'il y a cent ans, tout le monde cosmopolite de l'Allemagne, de l'Angleterre, de l'Italie, qu'on voit ainsi apparaître et briller autour de Mme Récamier.