

**Zeitschrift:** Bulletin de la Société pédagogique genevoise  
**Herausgeber:** Société pédagogique genevoise  
**Band:** - (1906)  
**Heft:** 4

**Rubrik:** Assemblée générale du 15 novembre 1906, petite salle de l'Institut  
**Autor:** Durand, L.

### **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:** 14.01.2026

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

---

# BULLETIN

DE LA

## SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE GENEVOISE

---

### AVIS

**Agenda des Ecoles.** — A la prochaine séance et aux suivantes, on pourra se procurer l'agenda pour 1907, moyennant 1 fr. 50, auprès de M. Charvoz, régent à Chêne-Bougeries, qui l'expédiera aussi *franco* sur demande.

**Soirée annuelle.** — La soirée annuelle aura lieu le samedi 2 février, dans la nouvelle salle des fêtes « La Source », Terrassière, 44.

**Cotisations.** — Les cotisations qui resteront impayées après la prochaine assemblée seront perçues, par remboursement postal, le 18 décembre.

---

**Assemblée générale du 15 Novembre 1906, petite salle de l'Institut.**

Présidence de M. Lucien BAATARD, président.

---

#### 1<sup>o</sup> Communications du Comité.

M. Lucien Cellérier est reçu membre de la Société.

Les démissions de MM. Moser, Jaques et Golay sont acceptées.

L'assemblée nomme délégué au Comité central de la Société pédagogique de la Suisse romande M. Charvoz, en remplacement de M. Pesson qui ne fait plus partie de notre Société et ne peut par conséquent plus la représenter au sein du dit Comité.

M. Charvoz avait été désigné comme 1<sup>er</sup> suppléant, lors de la nomination des délégués, le 27 octobre 1904.

## 2° Nomination de la Commission de Soirée.

Sont nommés : M<sup>lles</sup> Métral, Laplanche, Neydeck et Schwitzguebel ; MM. Berger, Charvoz, Dubois Albert, Martin Edmond, Pâquin et Valentin.

M. Bieler demande que l'ouverture du bal ait lieu moins tard que l'année dernière ; M<sup>lle</sup> Muller, qu'une comédie au moins soit maintenue au programme. La commission est priée de prendre bonne note de ces recommandations, qui sont appuyées par l'assemblée.

## 3° Nomination des rapporteurs sur les deux questions mises à l'étude pour le prochain congrès. Echange de vues sur ces questions.

A l'unanimité, l'assemblée nomme rapporteurs M<sup>me</sup> Louise Dunand et M. Edmond Martin.

M<sup>me</sup> Dunand rapportera sur la question de la mutualité ; M. Martin, sur celle des examens.

M. le *Président* rappelle que la question de la mutualité a déjà été traitée par notre Société dans sa séance du 12 décembre 1901 ; elle avait été introduite par une communication de M. Edouard Racine. L'assemblée était tombée d'accord pour reconnaître que l'école était bien placée pour répandre les idées de prévoyance et de mutualité, tout en estimant qu'elle ne pouvait guère le faire que par des causeries et des récits appropriés.

Aujourd'hui la question est poussée plus loin et l'on propose carrément la création de caisses scolaires. C'est du moins ce qui ressort des conclusions adoptées par nos collègues vaudois dans diverses réunions récentes.

La prévoyance et la mutualité s'inspirent d'idées assez dif-



férentes ; il faudrait les envisager séparément, en ne perdant pas de vue que l'enfant ne gagne pas d'argent.

(Plusieurs voix : Mais il en dépense !)

M. *Bieler* a constaté qu'à la campagne la prévoyance scolaire semble se heurter à un certain sentiment de méfiance de la population.

M. *Charvoz* constate que peu d'enfants profitent des timbres-épargne pour économiser, tandis que beaucoup dépensent inutilement ou par pure gourmandise.

M. *Lagotala* croit que la prévoyance n'entre pas dans la question posée pour le congrès.

M<sup>lle</sup> *Muller* n'est pas de cet avis. On ne peut pas arriver à la mutualité sans passer par la prévoyance. Un point d'interrogation se pose : comment pourra-t-on garantir le petit capital amassé, contre certains parents que l'on a vus plus d'une fois reprendre des sommes versées sou par sou, en vue d'une course scolaire ?

M. *Naville* pense qu'il faudrait commencer par de modestes essais, sans vouloir aller de but en blanc jusqu'à l'obligation de la mutualité scolaire. Cette obligation abolirait d'ailleurs le principe de la gratuité scolaire, puisque les parents devraient fournir une contribution.

M. le *Président* rappelle que l'école a une tâche d'éducation morale et qu'elle doit s'efforcer de diminuer l'égoïsme chez l'enfant. Un élève qui ne fera pas partie de la caisse mutuelle de son groupe scolaire devra-t-il être délaissé en cas de maladie ?

M<sup>lle</sup> *Muller* a remarqué que les parents tiennent à la liberté de choisir eux-mêmes le médecin de leurs enfants. Ce sera une des difficultés d'application de l'assurance-maladie.

On passe à la question des examens.

M. le *Président* rappelle qu'elle a fait l'objet d'un travail intéressant de M<sup>lle</sup> Métral en 1901, et qu'en 1893 notre société avait déjà formulé diverses critiques qui n'ont malheureusement rien perdu de leur actualité.

M. *Durand* a lu attentivement la question posée pour le congrès et noté les quelques idées qui suivent.

Cette question : « L'organisation actuelle des examens et de

la promotion permet-elle à l'école de remplir entièrement sa mission envers tous les élèves — étant donnée la grande diversité de leurs aptitudes — et d'assurer le développement normal et les progrès de chacun d'eux? » — aurait gagné en clarté si elle eût été présentée sous une forme plus simple et en même temps moins absolue.

Si j'en ai bien saisi le sens, je la comprends ainsi : les examens, tels qu'ils sont faits actuellement, permettent-ils de constater ou mieux de contrôler si l'école assure le développement normal et les progrès de chaque enfant?

L'école remplit-elle *entièrement* sa mission envers *tous* les élèves? — Réponse : Non.

Parce que l'école primaire étant celle du grand nombre, il est impossible à un maître, quelque excellent qu'il soit, d'adapter son enseignement aux aptitudes de chaque enfant et d'assurer le développement normal et les progrès de *tous*.

Mais alors il est indiscutable que, pour la majorité, l'école remplit son double but d'instruction et d'éducation.

L'organisation actuelle des examens permet-elle de se rendre compte si l'école remplit *entièrement* sa mission? — Réponse : Non.

Les examens oraux, qui ne portent que sur une ou deux branches, ne sont pas justes par le fait que les élèves sont interrogés sur des branches différentes. Étant donné le temps très limité qu'on y consacre, ils ne permettent pas de se rendre compte entièrement du développement de l'enfant et ne peuvent donner une idée assez exacte de la méthode suivie par le maître et des résultats acquis.

Ces examens étant trop superficiels, on devrait tendre à leur suppression.

Pour atteindre le but désiré, il faudrait un corps d'inspecteurs plus nombreux, examinant toutes les branches puisqu'on exige du maître qu'il soit capable de tout enseigner.

Ces inspecteurs plus nombreux feraient de fréquentes visites dans chaque classe. Par des interrogations collectives, ils constateraient si l'enseignement suit sa marche normale, si les programmes sont entièrement parcourus, s'ils ne le sont qu'incomplètement ou par à-coups. Ces inspections répétées stimuleraient le zèle des élèves, permettraient à l'inspecteur d'être en relations plus suivies avec chaque maître et

d'être, mieux qu'à présent, son vrai soutien, son conseiller et son éducateur.

Il semble que cette manière de procéder aurait le très grand avantage d'assurer la complète application du programme, et les élèves ne seraient pas arrêtés dans leurs études subséquentes par des lacunes aussi regrettables pour eux que pour les maîtres chargés de continuer leur instruction.

Les examens oraux étant supprimés, il serait nécessaire de développer les examens écrits, qui sont plus justes, et d'exiger qu'ils soient dictés d'une manière consciencieuse et corrigés avec le plus grand soin. Nous voudrions voir les épreuves estimées par un jury spécial pour chaque branche, de façon à éviter les différences d'appréciation parfois très sensibles qui se manifestent suivant les examinateurs. Une fois corrigées, les épreuves seraient remises au maître qui les évaluerait aussi et qui aurait, par là, le moyen de constater les résultats de son enseignement, ses défauts et ses qualités.

Il faut ajouter que la perspective des examens et la « chasse aux moyennes » engagent trop souvent des maîtres à appliquer des procédés de mémorisation au détriment du développement raisonné et de l'observation des faits. Si les résultats sont brillants pour le maître, ils ne prouvent pas que les notions reçues par l'enfant reposent sur des bases solides.

Quant à la promotion, elle devrait être basée non pas exclusivement sur les examens, mais encore sur les notes marquées par le maître, qui voit jour par jour les enfants et peut mieux que personne dire si la promotion est méritée ou non.

M. *E<sup>d</sup> Martin* prévoit que la discussion aboutira à une démolition pure et simple. Mais cela ne suffira pas ; il faudra reconstruire. En sa qualité de rapporteur, il fait appel à toutes les personnes qui pourront lui fournir des renseignements utiles à cette reconstruction.

Ses conclusions personnelles seraient très radicales : ou supprimer les examens tels qu'ils sont faits actuellement, ou les étendre à toutes les branches, oralement et par écrit. Un enfant ne peut être jugé équitablement, si on ne l'interroge que sur deux ou trois branches.

M<sup>lle</sup> *Muller* voudrait que l'on fît ressortir dans le rapport que le rôle de l'inspecteur est plutôt de guider et surveiller les maîtres, d'assurer la bonne exécution du programme.



M. *Charvoz* constate que l'on ne dit jamais aux maîtres en quoi leur enseignement pêche. Il faudrait des visites plus fréquentes des inspecteurs, avec des interrogations collectives qui fourniraient aux inspecteurs l'occasion de donner aux maîtres des conseils et des directions. Les examens devraient être faits le plus près possible de la fin de l'année scolaire, dictés très consciencieusement et corrigés de la façon la plus sincère, en laissant de côté l'esprit de camaraderie.

M. *Lagotata* conçoit qu'en théorie l'on puisse être partisan de la suppression des examens. Mais cela suppose que le corps enseignant s'acquitterait en toute conscience des obligations du programme. Peut on le garantir ?

M. *Baatard* fait remarquer que les examens ont aussi leur utilité pour le maître, qui peut être en butte à des critiques, à des attaques imméritées, en raison de ses opinions ou pour toute autre cause étrangère à l'école. Les examens lui fournissent le meilleur moyen de se justifier, en prouvant qu'il a bien accompli son devoir ; à cet égard, les examens sont une garantie d'indépendance pour le maître.

M<sup>me</sup> *Dunand* dit que M<sup>me</sup> l'inspectrice Picker a inauguré un système de correction d'épreuves en commun, sous sa surveillance ; cette manière de faire, qui est très pratique, devrait s'étendre à toutes les écoles du canton.

M. *Bieler* constate qu'en ce qui concerne les thèmes d'orthographe, il serait facile d'avoir dans tout le canton une appréciation uniforme ; il suffirait pour cela des'en tenir strictement aux instructions du Département.

M. *Naville* demande s'il ne serait pas à la fois plus simple et plus sûr de laisser au maître le soin et la responsabilité d'établir à la fin de l'année la liste des élèves méritant sans conteste la promotion. On ne ferait alors subir des examens qu'aux élèves ne figurant pas dans cette liste.

**4° Suite et fin de la discussion des thèses de  
M. le Prof. Naville.**

La discussion est reprise à la thèse VIII :

« Dans toutes les sections, on doit chercher à parer aux inconvénients qu'à l'étude de l'allemand pour le maniement de la langue française. Le français fédéral, voilà l'ennemi. Les élèves doivent lire les auteurs français et apprendre par cœur de beaux morceaux plus qu'ils ne le font maintenant. Les leçons de diction ne devraient pas être séparées de l'enseignement français. En outre, dans les exercices de version des langues étrangères ou anciennes, on doit attacher une grande importance au style français. C'est par la version latine que nos pères apprenaient le français, et ils le possédaient mieux que nous. »

M. *Lescaze* ne peut accepter cette thèse en ce qui concerne l'allemand. A l'heure actuelle, c'est l'enseignement intuitif et non pas la traduction qui occupe la première place dans l'enseignement de l'allemand au Collège inférieur. Dès la première heure, l'enfant parle allemand. Dans les classes du Collège supérieur, c'est la lecture expliquée qui joue le principal rôle ; on fait beaucoup de comptes rendus ; on s'efforce de donner à l'élève la compréhension du génie allemand. La traduction ne s'arrête pas au mot à mot. Dans ces conditions, l'étude de l'allemand ne saurait être préjudiciable à celle du français.

M. *F. Lecoultre* déclare que lorsqu'il était élève du Collège supérieur, il y a quelques années seulement, la traduction occupait la majeure partie des leçons d'allemand de 2<sup>me</sup> et de 1<sup>re</sup>. Il ne croit pas que cela ait changé.

M. *Naville* n'a pas eu l'intention de critiquer l'enseignement des maîtres d'allemand du Collège. Se basant sur son expérience personnelle, il visait surtout les séjours prolongés en



pays de langue allemande. Ce qu'il estime dangereux pour le français, c'est l'habitude de parler allemand.

M. *Baatard* croit que l'habitude de se contenter de traductions à peu près littérales a une mauvaise influence sur le français des élèves, quelle que soit la langue traduite. Qu'il s'agisse d'une version anglaise, latine ou allemande, soigner le français est toujours à recommander.

M. *Jules Dubois* n'a pas fait l'expérience que l'étude de l'allemand fût dangereuse pour celle du français. A ses yeux, les difficultés que l'on rencontre dans l'enseignement du français ont les 3 sources suivantes :

1° Les enfants parlent très mal parce qu'ils ne savent pas penser et voir nettement ; c'est le principal obstacle.

2° Les élèves lisent de moins en moins, et encore les lectures qu'ils font aujourd'hui ne sont pas comparables, comme valeur, à celles que l'on faisait autrefois. C'est une conséquence de l'abus des sports.

3° Du haut en bas de l'échelle sociale, nous sommes sous l'influence fâcheuse de la crainte de l'effort.

M. *Baatard* trouve qu'on a trop la tendance à regarder l'expression correcte des idées comme un fruit que l'enseignement spécial du français est seul à produire. La clarté de la pensée est le résultat d'un développement général auquel contribuent d'autres facteurs que l'étude d'une grammaire ou d'une littérature. On voit des jeunes gens étrangers arriver à se classer dans les premiers pour les travaux de composition française, au bout de 2 ou 3 ans de séjour à Genève. Pourquoi ? Parce qu'ils sont capables de penser ; parce qu'ils ont été appelés plus que d'autres à faire travailler leur cerveau, à observer et à réfléchir.

L'un des meilleurs moyens d'améliorer le français de nos collégiens, ce serait d'exiger d'eux, dans toute leçon, qu'ils s'expriment toujours avec clarté et correction.

M. *Cellérier* a constaté, comme M. Naville, que des séjours soit en Allemagne, soit en Angleterre, lui ont fait perdre un peu de sa langue maternelle. Nos voisins de France sortent peu et n'étudient guère les langues étrangères ; c'est peut-être l'une des raisons de la supériorité de leur français sur le nôtre. M. Naville a fait allusion au « français fédéral » ; mais

nous avons à Genève notre « français cantonal ». Nous n'employons ni l'expression juste ni le mot élégant. Ce n'est pas la faute de l'enseignement ; cela provient de notre tempérament de genevois, qui est un peu gouaillieur et débraillé. Les enfants semblent éprouver une certaine gêne à se servir du mot propre, qu'ils ignorent souvent d'ailleurs. C'est l'argot qui a leur préférence

Il faut lutter contre l'argot en classe et hors de classe. Ne pourrait-on pas envoyer un avis aux parents, pour les prier de surveiller particulièrement leurs enfants sur ce point ?

M<sup>lle</sup> *Muller* pense que la carte postale est pour beaucoup dans la négligence où est tombée la rédaction.

A côté des lacunes qui ont été signalées, M. *Jules Dubois* en voit une spécialement romande et genevoise : nous négligeons absolument le côté esthétique. Il faut joindre à la correction de la phrase le tour agréable. Une composition est en somme une œuvre d'art.

M. *Naville* voudrait que dans les leçons de diction l'effort de mémorisation ne portât que sur des œuvres de valeur, exprimant de belles pensées sous de belles formes.

M. *Lagotata* cite quelques-uns des morceaux qu'il a appris au collège ; c'étaient certainement des œuvres de valeur : du Victor Hugo, du La Fontaine, etc.

M. *Charvoz* estime désirable qu'il y ait accord entre les leçons de diction et l'enseignement de la littérature.

M. le *Président* met aux voix la thèse VIII sous la forme suivante, qui est acceptée par M. *Naville* :

« La famille doit exiger de l'enfant un langage correct et seconder les maîtres dans la lutte contre l'argot.

Les élèves doivent lire les auteurs français et apprendre par cœur de beaux morceaux plus qu'ils ne le font maintenant ; les leçons de diction doivent être en relation étroite avec l'enseignement littéraire.

Dans les exercices de version des langues modernes ou anciennes, il faut attacher une grande importance au style français. »

La thèse ainsi amendée est adoptée à l'unanimité.



On passe à la thèse IX :

« L'enseignement philosophique serait utile surtout dans les sections où on ne le donne pas actuellement. La psychologie devrait être complétée par l'étude de quelques questions morales et la logique par des notions de classification des sciences. »

M. *Cellérier* pense que l'enseignement de la psychologie devrait être généralisé le plus possible à cause de son utilité dans la pratique de la vie ; celui de la logique pourrait être plus restreint. Mais comment ajouter ces enseignements à un programme si chargé.

M. *Baatard* ne croit pas qu'un cours spécial de psychologie, à caractère théorique, serait une innovation heureuse. La psychologie doit traverser tout l'enseignement littéraire. Dans ce domaine, elle est vivante ; l'y laisser vaut mieux que d'en faire un extrait, plus ou moins sec, qu'il faudrait d'ailleurs, pour intéresser les élèves, restituer au milieu d'où on l'aurait tiré.

Quant à la logique, elle est naturellement appliquée dans les mathématiques, où l'on fait un usage constant du syllogisme et où le raisonnement est soumis à un contrôle rigoureux. C'est le maître chargé de l'enseignement d'une science qui est le mieux placé pour faire connaître le caractère et la méthode de cette science ; c'est le maître de physique ou de mathématiques qui pourra le mieux faire comprendre, par exemple, ce que c'est qu'une loi physique ou quelles sont les bases de la certitude mathématique.

M. *Baatard* conclut en disant qu'il se ralliera cependant à l'idée d'étendre l'enseignement de la philosophie à toutes les sections, à condition qu'il soit entendu que cet enseignement consistera principalement en exercices d'application.

M. *Cellérier* se range à l'avis de M. *Baatard* lorsque ce dernier dit que tout l'enseignement des classes supérieures doit être imprégné de philosophie.

Il ne serait pas partisan d'un cours spécial de logique, mais il regrette que les professeurs n'attirent pas l'attention des élèves sur la coordination des divers enseignements.

M. *Naville* trouve que M. *Baatard* va trop loin en proposant



que l'enseignement philosophique consiste principalement en exercices d'application.

M. *Claparède* voudrait qu'il n'y eût point d'examen de philosophie ; cela permettrait de donner beaucoup de vie à cet enseignement, en ne le faisant pas sous forme de dictées.

Après discussion, la thèse IX est adoptée dans la forme suivante :

« L'enseignement philosophique est nécessaire dans toutes les sections ; il doit comprendre des exercices d'application et avoir une tendance nettement éducative. »

#### 5° Propositions individuelles.

Néant.

Séance levée à 5 h. 20.

*Le bulletinier :*

L. DURAND.

---