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: 20

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 20.08.2025

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

LXme ANNÉE
No 20

6 SEPTEMBRE
1924

L'ÉDUCATEUR

DIEU HUMANITÉ PATRIE

SOMMAIRE : COMPTE RENDU DU XXIe CONGRÈS DE LA SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE : IIe *assemblée générale* : *Discussion du Rapport de M. Marcel Chantrens sur l'Ecole unique* (fin). — *Résolution votée par le Congrès à la suite de la conférence de M. Ernest Bovet sur les Educateurs et la Société des Nations.* — *Conférence de M.* PAUL LAPIE : *La réforme récente de l'enseignement primaire français.* — PARTIE PRATIQUE : *Composition française : Un portrait.*

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].

IIe ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

Discussion du Rapport de M. Marcel CHANTRENS, instituteur à Territet :

L'Ecole unique (fin) [2].

M. GREC. — Je crois que M. Montandon se fourvoie, car il s'agit dans cette conclusion de la préparation du personnel enseignant. Votre demande d'ouvrir les portes à gauche et à droite fait double emploi avec la proposition de M. Baatard, demandant que l'école secondaire fasse des sélections. Je ne vois donc pas la nécessité d'entrer dans les vues de M. Montandon.

M. STROEHLE. — Je regrette de prendre encore la parole ; ce sera la dernière fois, mais je voudrais que l'on ajoutât à cette conclusion un troisième paragraphe dont je vous donnerai lecture. Je m'appuie sur les raisons suivantes : La conclusion VI n'est en somme qu'une suite logique des conclusions qui ont été adoptées à Neuchâtel il y a quatre ans. J'ose croire que M. le rapporteur sera d'accord avec moi, puisqu'il a déclaré il y a quelques instants que le congrès de Genève ne pouvait pas déjuger celui de Neuchâtel. Or, j'ai eu l'heur, ou le malheur comme vous voulez, d'être l'auteur d'un des rapports dont les

[1] Voir *Bulletin corporatif* de la S. P. R. du 2 août et *Educateur* des 2, 16 et 23 août 1924. La fin de ce compte rendu paraîtra dans l'*Educateur* de samedi prochain. Ce numéro du 13 septembre sera le troisième et dernier des numéros *doubles* (32 pages) et **supplémentaires** que le Bureau de la Société pédagogique romande a décidé de consacrer au compte rendu du Congrès de Genève.

[2] Voir *Educateur* du 23 août.

conclusions ont été adoptées par le congrès de Neuchâtel. Pour suivre ces idées, il faudrait ajouter un troisième paragraphe qui pourrait être ainsi conçu : « Dans l'intérêt général de l'enseignement il est désirable...

3. que l'uniformité dans la préparation des candidats à l'enseignement primaire permette l'équivalence des brevets pédagogiques décernés par les autorités des différents cantons romands. »

M. LE PRÉSIDENT. — Nous sommes en présence de trois amendements : un de M. Dottrens, un de M. Montandon et un autre de M. Strœhle.

M. CHANTRENS, rapporteur. — En ce qui concerne la proposition de M. Dottrens il est bien entendu que les conditions d'enseignement primaire sont les mêmes pour tous les instituteurs et institutrices à quelque degré d'enseignement primaire qu'ils soient ; je n'ai pas spécifié qu'il s'agisse de l'école primaire populaire ou des maternelles, parce que les appellations varient d'un canton à l'autre.

Quant à la proposition de M. Montandon, M. Grec y a déjà répondu. J'espère pour ma part que vous ne l'adopterez pas. On peut toujours passer d'un compartiment dans un autre si l'intelligence de l'élève fait défaut.

Quant à la proposition de M. Stroehle, je me demande si elle est bien en rapport avec la question de l'école unique. Je ne suis pas opposé à cette idée mais cette proposition vient en marge de la question qui nous occupe.

M. MONTANDON. — M. le rapporteur vient de « m'asseoir » un peu brusquement, ainsi que M. Grec. Je crois que c'est tout simplement pour la raison que voici : Vu l'heure avancée, je n'ai pas voulu développer le point de vue que j'ai eu l'honneur de défendre ici. Je constate que si un enfant s'est fourvoyé, et s'il veut passer de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire, ou de l'enseignement secondaire à l'enseignement professionnel, il faut pour cela qu'il y ait une base semblable dans tout l'enseignement. Je ne crois pas faire tort au rapport de M. Chantrens en lui demandant une adjonction. A Neuchâtel, si nous prenons l'école secondaire ou le Collège latin et que nos les mettions en rapport avec l'école primaire, nous constatons des solutions de continuité manifestes. Au moment où un enfant qui a suivi deux ou trois ans de Collège latin veut passer dans un autre enseignement, il doit redescendre, parce qu'il n'a pas reçu une préparation suffisante à ce nouvel enseignement. Certaines branches comme le français et l'arithmétique n'ont pas été suffisamment poussées.

Pour mettre toutes choses au point, pour donner plus d'unité aux différents enseignements primaire, secondaire et professionnel, je demanderais que l'on admît un supplément de thèse tendant à ce que l'enseignement régulier soit fait sur un même plan avec un développement équivalent, de façon qu'un enfant qui s'est fourvoyé puisse prendre la porte à côté et passer dans l'appartement voisin.

M. LE PRÉSIDENT. — La proposition de M. Montandon me paraît être du ressort et de la compétence des membres de l'enseignement secondaire plutôt que des membres de l'enseignement primaire. Je rends le congrès attentif à une intrusion dans un domaine qui n'est pas le sien.

M. MONTANDON. — Si ce n'est pas le nôtre au moment où l'on établit les programmes de l'enseignement secondaire, c'est le nôtre au moment où l'on renvoie à l'école primaire les élèves qui n'ont pu suivre l'enseignement secondaire.

M. LE PRÉSIDENT. — C'était une simple remarque. Je vais mettre aux voix les différents amendements.

1. *Amendement Dottrens* : « Dans l'intérêt général de l'enseignement, il est désirable : que les candidats à l'enseignement des tout petits et à l'enseignement primaire reçoivent une culture générale identique. » *Cet amendement* est *adopté à une très forte majorité.*

2. *Amendement Montandon.* — (Ce serait une conclusion VII) : « Dans l'intérêt général de l'instruction, il est nécessaire que les programmes soient établis de telle façon que l'enseignement des branches communes soit fait sur un même plan et avec un développement équivalent. » *Cet amendement est repoussé.*

3. *Amendement Stroehle* : « Dans l'intérêt général de l'enseignement il est désirable : 3. Que l'uniformité dans la préparation des candidats à l'enseignement primaire, atteinte ainsi dans les cantons romands, permette l'équivalence des brevets pédagogiques décernés par les autorités de ces cantons. » Cet *amendement est repoussé.*

M. LE PRÉSIDENT. — Mesdames et Messieurs, vous venez laborieusement de terminer ces débats. Je vous remercie de votre patience et j'exprime à M. Chantrens la gratitude de l'assemblée pour le rapport qu'il nous a présenté. (*Vifs applaudissements.*)

La séance est levée à 13 h. 30.

RÉSOLUTION

votée par le Congrès à la suite de la Conférence de M. ERNEST BOVET : *Les Educateurs et la Société des Nations* [1].

M. LE PRÉSIDENT. — Mesdames, Messieurs. Le bureau du Congrès vient de recevoir la résolution suivante que je vous prie d'accepter ou de rejeter selon qu'elle vous agrée ou non.

« Les instituteurs de la Suisse romande, réunis en congrès à Genève, après avoir entendu l'exposé de M. le professeur Ernest Bovet, demandent au Conseil fédéral de transmettre aux autorités cantonales, pour exécution, la résolution votée à l'Assemblée de la S. d. N. concernant l'enseignement relatif à la dite Société. »

Les personnes qui acceptent cette résolution, que le Bureau transmettra au Conseil fédéral, sont priées de lever la main.

(A l'unanimité le Congrès décide l'envoi de cette résolution.)

Un vœu a également été émis par l'un des membres de ce Congrès : c'est celui de faire passer une feuille d'inscription comme membre de la Société suisse pour la S. d. N., de façon à ce que nous manifestions immédiatement et de façon tangible tout l'intérêt que nous portons à cette question et que nous montrions à M. le professeur Ernest Bovet qu'il a su gagner nos cœurs.

[1] Voir *Educateur* du 16 août 1924.

CONFÉRENCE DE M. PAUL LAPIE

Directeur de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts à Paris.

Vendredi 12 juillet, Aula de l'Université.

M. Albert MALCHE, directeur de l'Enseignement primaire à Genève, introduit M. P. Lapie en ces termes :

Mesdames et Messieurs, je n'ai pas la prétention de vous présenter M. Paul Lapie, directeur de l'Enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique français.

Pour les congressistes, qui sont la très grande majorité des auditeurs de ce soir, M. Lapie est loin d'être un inconnu et ils savent fort bien, depuis ce matin en tout cas, qu'il est bien près d'être un ami.

Les Français ont dans leur vocabulaire un mot qui peut avoir un sens parfois tragique, comme nous l'avons vu, parfois charmant comme nous en avons fait ce matin l'épreuve, et c'est à une conquête, mais à une conquête pacifique que M. Lapie s'est livré en venant nous voir à Genève.

Ces sentiments de sympathie qu'il a exprimés et pour notre école et pour notre pays, nous les éprouvons à l'égard de ses écoles et de son pays.

Ce qui est plus important que d'introduire ici un conférencier, c'est de dire à M. Lapie combien nous lui sommes reconnaissants d'être venu dans ce congrès des éducateurs de la Suisse romande pour nous apporter un souffle d'au delà des frontières. On nous a répété souvent — et avec quelque raison — que nous sommes les bons courtiers de l'esprit entre les différentes nations ; que placés aux confins de plusieurs pensées européennes, dont chacune a sa grandeur propre, une de nos missions était de faire connaître ces pensées les uns aux autres. On nous a dit aussi — et c'est quelque chose de très flatteur pour notre amour-propre — que nous possédons des caractères qui sont bien à nous et cela aussi est vrai. Ce soir, contentons-nous de constater que, dans la définition de l'école romande, il manquerait quelque chose si nous n'ouvrions pas toutes grandes nos fenêtres sur les pays voisins pour savoir ce qui s'y passe, si nous n'ouvrions pas toutes grandes nos portes pour que l'on vienne assister à nos efforts et nous suggérer très gentiment et très franchement ce que nous devons améliorer. C'est précisément le service que nous rend M. Lapie en venant nous dire l'esprit qui anime l'école publique française depuis la guerre : problème passionnant entre tous, car il s'agit d'une sorte de réfection, d'une restauration complète de la mentalité d'une génération, problème qui nous intéresse tout particulièrement puisque chez nous, où en un certain sens nous avons eu le privilège de n'être pas entraînés dans la guerre, mais où nous avons cruellement payé ce privilège, nous devons également procéder à une profonde révolution intérieure, car nous sentons, nous aussi, que nous avons besoin d'une restauration de grand style dans notre éducation. Nous le sentons à un moment particulièrement difficile pour nous tous, à un moment où cette école, qui devrait pouvoir vivre d'une vie intense et pleine, se voit

au contraire, pour des circonstances extérieures à elle et indépendantes de nos volontés, menacée jusque dans son existence. Là encore, il y a des rapprochements très étroits à faire entre la France et nos cantons. En France aussi, on a su, on sait encore ce que c'est que de défendre la cause de l'école populaire, comme il nous incombe aujourd'hui à nous-mêmes de la défendre chez nous.

Dans notre hôte de ce soir, j'ai le très grand plaisir de saluer l'un des hommes qui sont au premier rang de cette lutte pour l'esprit du peuple. Vous savez que M. Lapie, par son activité, par ses livres, avec autant de simplicité que de fermeté, a sans cesse défendu la cause de l'école populaire française.

Il n'est pas dans les traditions de la politesse française de louer quelqu'un en sa présence. C'est pourquoi je ne puis aller sur ce point aussi loin que je voudrais ; mais le silence est une sorte d'aveu et si je ne puis aujourd'hui prononcer certaines paroles, chacun sait ce qu'il faut penser de cette admirable carrière. C'est donc avec des sentiments de parfaite sympathie et de très grande communauté d'idées que nous accueillons notre conférencier.

Qu'on me permette de citer ce dernier trait : dans l'un de ses récents ouvrages, M. Lapie s'est attaché non pas à faire un panégyrique littéraire et peut-être facile de l'école publique, mais à montrer par une série de faits minutieusement établis que l'école primaire n'est nullement responsable de la plupart des fautes imaginaires qu'on lui impute. Il a établi nettement et clairement, à propos de la criminalité juvénile, que c'est tout simplement une erreur de prétendre qu'il y a un rapport positif quelconque entre l'école et les délits des jeunes. Ceux qui l'ont affirmé et qui l'affirment encore s'appuient sur une assertion controuvée et qu'on ne pourrait maintenir sans mauvaise foi. L'auteur se garde bien d'affaiblir sa démonstration par des commentaires ; il reste sur le terrain technique, objectif, rendant ainsi témoignage aux méthodes et à la tenue morale de l'institution scolaire que d'autres trouvent bon de discréditer par tous les moyens.

Une question entre autres — je le crois bien — intéresse M. Lapie, c'est celle de la préparation du corps enseignant primaire. Il y a quelques jours, monsieur, vous nous auriez été bien utile à Genève, alors que nous discutions de ce problème. Cette préparation, M. Paul Lapie ne la conçoit pas sans une solide orientation, non seulement psychologique, mais encore sociologique ; c'est lui qui a introduit cet ordre d'études dans les écoles normales où il complète heureusement la culture des futurs instituteurs. Ceux d'entre vous, Mesdames et Messieurs, qui ont tenu à passer par notre Faculté des sciences économiques et sociales, comprendront la portée de cette mesure.

Je m'excuse enfin d'avoir été si long. On l'est toujours quand on se dit : je vais improviser deux mots. Au lieu de deux on en aligne deux mille. Je voudrais n'en ajouter qu'un qui traduisît ce que vous diriez si vous étiez à ma place. Je voudrais dire à M. Paul Lapie en votre nom : Nous vous remercions d'être venu à Genève à l'occasion de notre congrès et en vous nous saluons avec sympathie, avec émotion, le grand pays de tradition libérale, la grande éducatrice de la pensée moderne qu'est votre patrie, la France. (*Vifs applaudissements.*)

M. Paul Lapie. — Mesdames, Messieurs, permettez-moi tout d'abord de remercier M. Malche des paroles par lesquelles il m'a présenté à vous, paroles extrêmement délicates et touchantes pour moi et dont je lui suis infiniment reconnaissant, dont je lui serais peut-être encore plus reconnaissant si elles ne me créaient pas un devoir très dur à remplir envers vous. Je crains que ses paroles trop élogieuses n'aient fait surgir à vos yeux des espérances que je ne pourrai pas satisfaire et que par suite vous ne sortiez d'ici avec des déceptions dont il serait en partie responsable.

Il vous a dit en particulier que je vous parlerais des transformations que la guerre nous a obligés, en France, à apporter à notre système d'enseignement. Or je dois vous dire tout de suite que certes, à mon avis, la guerre aurait dû apporter à notre système d'enseignement des modifications assez profondes, mais qu'en fait jusqu'à présent en France ces modifications n'ont pas été apportées. Elles supposeraient une action gouvernementale et législative qui jusqu'à présent ne s'est pas exercée dans le domaine de l'enseignement. Notre Parlement et notre Gouvernement ont dû se préoccuper de tâches extrêmement urgentes, particulièrement d'ordre financier et économique, et il faut bien avouer que jusqu'à présent l'orientation des esprits, au Parlement français, ne s'est pas tournée suffisamment à notre gré du côté des questions pédagogiques.

Nous avions songé, en particulier, que la crise qui a suivi la guerre étant précisément d'ordre surtout économique, nous aurions à transformer l'enseignement populaire de manière à l'adapter de mieux en mieux aux circonstances nouvelles, de manière par exemple à former un peu mieux que nous ne l'avions fait jusqu'à présent dans notre pays le producteur des champs et des villes. Il nous semblait qu'après cette crise épouvantable qui nous a pris 1 500 000 des nôtres et qui nous laisse encore 1 500 000 mutilés à assister, le devoir de tous était d'intensifier la production économique de manière à rendre au pays sa prospérité. Et pour cela il semblait que l'éducation pouvait faire quelque chose en s'orientant un peu plus vers la pratique.

Tandis que nous nous sommes préoccupés surtout jusqu'à présent de former l'homme et le citoyen dans l'enfant, nous pensions qu'il importait de se préoccuper maintenant plus que par le passé de former le producteur. Et je ne dis pas que nous n'ayons pas fait quelque chose dans cette voie. Dans la mesure où nous l'avons pu, sans recourir à une modification profonde de l'organisme même qui est entre nos mains, nous nous sommes efforcés d'orienter par exemple l'esprit des instituteurs du côté de cette question. Nous avons pendant cinq ans, depuis 1919, essayé de fixer l'attention des éducateurs du côté des sciences pratiques, des sciences usuelles, afin que les enfants qui sont nos élèves puissent devenir de meilleurs agriculteurs, de meilleurs industriels, de meilleurs ouvriers.

Mais je ne me dissimule pas qu'il aurait fallu faire beaucoup plus, qu'il aurait fallu faire subir à nos institutions scolaires tout entières une révolution beaucoup plus profonde. Ce n'est donc pas de cela que je vais vous parler ce soir, car je voudrais vous parler des réformes qui ont été faites plutôt que de celles

que nous pouvons souhaiter, mais que nous n'avons pas pu encore réaliser jusqu'à présent.

Mais alors, me direz-vous peut-être, qu'avez-vous fait ? et peut-on parler d'une réforme récente de l'enseignement primaire français.

Vous avez bien pu voir dans les journaux qu'il a été question en France, ces dernières années, d'une réforme de l'enseignement secondaire, mais vous n'avez sans doute pas entendu parler souvent d'une réforme de l'enseignement primaire dans notre pays.

C'est que la réforme qui s'est effectuée dans nos écoles primaires a été certes beaucoup plus discrète que la réforme amorcée dans l'enseignement secondaire et qui maintenant semble être singulièrement compromise.

On a fait beaucoup de bruit autour de ce qu'on a appelé « les décrets de Léon Bérard », ces décrets qui dans l'enseignement secondaire, comme vous le savez, introduisaient une sorte de monopole pour les études gréco-latines. Vous savez également qu'on a fait beaucoup de bruit autour de la suppression de ces mêmes décrets. On n'a guère parlé au contraire des réformes introduites dans l'école populaire. Et pourquoi ? Tout simplement parce que, comme je le disais tout à l'heure, nous n'avons pas pu faire appel à la législation pour apporter des réformes dans l'enseignement primaire et que, par suite, ces réformes se sont passées dans un domaine beaucoup moins public, infiniment plus discret et modeste que celui de notre Parlement dont tous les actes sont traduits dans la presse ; elles ont été opérées par voie de règlements, d'arrêtés, de décrets pris en Conseil supérieur de l'Instruction publique et dont la presse n'a pas coutume de beaucoup parler.

Il y a encore une autre raison. Ce n'est pas seulement parce que nous n'avons pas utilisé pour ces réformes le prestige de la publicité parlementaire, c'est parce que ces réformes sont modestes à un autre point de vue.

Tout d'abord, elles sont, comment dirai-je, plutôt une transformation, une évolution de l'école primaire française qu'une révolution introduite dans cette école. Lorsque nous réformons, nous restons fidèles aux principes qui ont été ceux des grands fondateurs de l'école publique française. aux principes pédagogiques d'hommes tels que Jules Ferry et Ferdinand Buisson. Ce sont là des noms qui ne vous sont pas inconnus, et je crois même que M. Ferdinand Buisson a parlé à Genève de la place même que j'occupe en ce moment. J'ai lu les leçons qu'il a faites sur « la morale et la science » à l'Aula de l'Université de Genève.

Actuellement, nous restons fidèles aux principes pédagogiques des fondateurs, des rénovateurs de l'école primaire française, et les réformes que nous avons apportées sont faites dans le sens des principes mêmes de ces hommes que nous continuons à admirer et à vénérer.

On disait dans votre congrès, — et c'est une idée qui doit vous être familière, car elle m'est revenue de divers côtés depuis vingt-quatre heures que j'habite Genève, — on disait qu'en pédagogie, il fallait procéder avec mesure, fuir les extrêmes, et que les véritables réformes, les réformes fécondes sont celles qui tiennent compte à la fois des tendances contraires. La vérité péda-

gogique est dans une sage moyenne. Les réformes que nous avons introduites dans l'enseignement primaire français au cours de ces dernières années sont précisément des réformes modérées ; elles ne sont pas révolutionnaires ; elles se gardent des innovations sensationnelles et elles cherchent à rester dans une sage mesure. Voilà pourquoi vous n'en avez pas entendu beaucoup parler.

Je pense toutefois que ces réformes, bien que n'ayant aucun caractère révolutionnaire, si elles sont bien comprises, bien interprétées par le corps enseignant, si elles sont appliquées dans l'esprit de ceux qui les ont préconisées, apporteront à l'école française une physionomie assez nouvelle, lui feront faire un progrès assez sensible dans tous les domaines où s'exerce l'action de nos instituteurs, depuis l'école maternelle jusqu'à l'Ecole normale, depuis l'enfant de deux ans jusqu'à l'instituteur de demain.

Nous avons essayé de tout remettre au point dans les programmes et dans les méthodes de notre enseignement et c'est de cette remise au point plutôt que d'une refonte, plutôt que d'une révolution pédagogique que je voudrais vous entretenir quelques instants.

Le principe essentiel qui nous a guidés dans l'élaboration de ces réformes c'est, vous allez le voir tout de suite, un principe qui répond à l'idée de mesure que j'indiquais à l'instant, car nous avons essayé de trouver une formule qui concilie les aspirations de plusieurs écoles, de différentes traditions pédagogiques antérieures. Ces aspirations étaient les suivantes : d'une part la tradition pédagogique assez ancienne dans notre pays, peut-être aussi dans d'autres, tradition qui reparaît périodiquement malgré les efforts des théoriciens et des meilleurs praticiens de la pédagogie, tradition qui veut que l'on demande à l'élève beaucoup, mais qu'on demande beaucoup à son intelligence abstraite, à sa mémoire ; on attache beaucoup d'importance aux mots qui sont prononcés ; on fait beaucoup réciter ; on fait apprendre beaucoup de mots en passant sous silence les idées et les réalités. L'ancienne tradition consistait à exiger de l'enfant des efforts considérables de mémoire.

Puis subitement est venue une école préconisant au contraire une méthode aboutissant — avec exagération parfois — à la suppression de l'effort de mémorisation, demandant à l'instituteur de tout expliquer, de tout préparer, de mâcher pour ainsi dire la nourriture intellectuelle de l'élève, si bien qu'il ne lui restait aucun effort à faire pour l'absorber.

Nous pensons, nous, que la vérité se trouve entre ces deux extrêmes ; qu'il faut demander un effort à l'enfant, qu'il ne faut pas remplacer la vieille doctrine traditionnelle des pédagogues d'autrefois par une doctrine qui ne ferait de l'éducation qu'une sorte de jeu attrayant sans qu'il y ait un véritable effort à accomplir par l'enfant ; mais nous pensons d'autre part que cet effort ne doit pas être exclusivement un effort pénible, qu'il doit être ce que j'appelle volontiers un effort joyeux.

Qu'est-ce que cela veut dire ? Pour expliquer ma pensée, je prendrai une comparaison que vous croirez peut-être choisie pour les besoins de la cause, parce que je suis dans un pays de montagnes, mais que cependant j'ai l'habitude de prendre depuis des années, toutes les fois que j'essaye d'expliquer

mes idées à ce sujet. Je compare l'élève à l'alpiniste. Ce dernier fait des efforts, efforts quelquefois pénibles ; il s'impose à lui-même une tâche parfois douloureuse, il va jusqu'au bout de ses forces, jusqu'à l'épuisement. Néanmoins cet effort, si pénible qu'il soit, est pour lui un effort joyeux. C'est un effort joyeux parce que d'une part c'est un effort voulu et consenti et, d'autre part, parce que c'est un effort qui amène à chaque instant, à chaque pas de la marche, à chaque progrès de la course, un spectacle nouveau qui le ravit.

Je dirai donc que ce que nous voudrions obtenir de nos enfants, c'est que leurs efforts scolaires, ces efforts qu'ils multiplient au cours de leurs études, soient des efforts joyeux.

Mais à quelles conditions l'effort de nos élèves sera-t-il joyeux ?

A mon avis, la condition essentielle pour que l'effort de l'enfant lui apporte toute la joie nécessaire, pour qu'il soit en même temps fructueux et fécond, est double ; c'est d'une part que cet effort soit voulu, d'autre part qu'il ne soit pas un effort de piétinement sur place, mais une progression constante dans la découverte de la vérité, comme l'alpiniste procède à une progression constante dans la découverte des spectacles admirables de la nature. Et entendez-moi bien : lorsque je parle d'effort voulu, il serait nécessaire de dissiper une petite équivoque. Ce matin, dans la première séance de ce congrès, j'entendais définir les méthodes actives (vous voyez par ce que je viens de vous dire combien nous sommes partisans des méthodes actives) et dans cette définition vous disiez que l'activité qu'il faut demander à l'élève doit être une activité spontanée, parce qu'elle donne un résultat satisfaisant, tandis qu'une activité qui n'est pas spontanée donne, au contraire, un résultat de moindre valeur éducative. Permettez-moi d'appeler votre attention sur ce fait qu'une activité peut être fructueuse, même si elle n'est pas spontanée.

Au sens étymologique du terme, une activité spontanée est une activité née de l'individu, dont le sujet prend lui-même l'initiative. Si nous exigeons que l'effort que nous demandons à nos élèves soit toujours un effort spontané, je crois que nous aurons des désillusions. Si nous voulons qu'il prenne de lui-même l'initiative de ses actes, il y a une foule de cas dans lesquels il ne lui viendra pas à l'esprit de prendre une telle initiative. L'être humain n'est pas un individu isolé ; l'être humain est un animal sociable ; il vit avec d'autres et il peut se faire par les lois psychologiques de la vie en société que certaines activités soient accomplies avec plaisir sans que l'individu en ait eu lui-même l'idée, l'initiative. Une activité, par conséquent, peut s'accompagner de cet effort joyeux dont je parlais, même si l'idée n'en est pas née dans l'esprit de l'enfant, si par exemple elle lui a été suggérée par autrui.

En effet-vous le remarquiez vous-même ce matin — les enfants ont des tempéraments divers ; vous avez des enfants passifs pour qui un effort imposé du dehors peut être agréable précisément parce qu'ils sont passifs. Ce qui nous paraît donc essentiel comme condition de l'effort joyeux, c'est moins sa spontanéité, c'est-à-dire le fait qu'il a son origine dans l'individu lui-même, que le fait qu'il est ou bien spontané, ou bien consenti, ou bien suggéré. Dans ce dernier cas, l'idée vient du dehors, il n'y a donc pas spontanéité pure, mais

l'essentiel c'est que cet effort soit voulu, sinon l'effort sera désagréable et nous n'obtiendrons pas le résultat que nous désirons.

La seconde condition pour que l'effort soit satisfaisant et fécond, pour qu'il apporte de la joie à celui qui l'accomplit, c'est qu'il soit progressif.

Je reprends ici ma comparaison de l'élève et de l'alpiniste. Supposez un homme qui, pour une raison ou pour une autre, ait consenti à faire une excursion. Il pourra très bien avoir du plaisir à faire cette course, sans avoir eu l'idée lui-même de l'entreprendre, si l'idée a été suggérée par un camarade. Vous voyez donc que la spontanéité n'est pas la condition exclusive de la joie qui accompagne l'effort... Quoi qu'il en soit, le voilà parti. Mais si vous lui faites faire une excursion qui le ramène toujours dans le même cercle, s'il n'a pas la sensation de faire à chaque instant des découvertes nouvelles, il s'ennuiera, car l'ennui naît nécessairement de la monotonie et de la répétition. C'est seulement s'il y a passage d'un premier spectacle à un second et ainsi de suite que, l'effort est agréable. En pédagogie ceci a une très grande importance et vous verrez tout à l'heure comment nous avons essayé d'appliquer ce principe dans notre réforme, dans les écoles primaires élémentaires, dans les écoles primaires supérieures et enfin dans les écoles normales.

Ainsi, l'essentiel, pour qu'il y ait effort joyeux, est d'une part que cet effort soit voulu et d'autre part qu'il y ait une progression dans le travail.

J'ajouterais bien une troisième condition, c'est que l'effort soit récompensé, mais l'effort trouve sa récompense en lui-même, pour l'écolier comme pour l'alpiniste ; il n'est pas besoin d'une sanction extérieure. La récompense et la sanction de l'effort de l'alpiniste, c'est l'admirable spectacle qui se dévoile à lui quand il arrive sur un sommet ou sur un col. De même pour l'élève, ce n'est pas une récompense extérieure à ce qu'il trouve par son travail qui constituerait véritablement sa joie, qui rendrait son effort joyeux et l'inciterait à continuer à chercher des progrès nouveaux. C'est dans l'effort lui-même, dans le progrès lui-même qu'il trouvera sa satisfaction. Par suite je ne crois pas qu'il soit nécessaire d'insister sur la récompense extérieure. J'irai même jusqu'à dire que nous n'aurions pas à nous préoccuper de cette question des sanctions si nous n'étions tenus de nous préoccuper des examens. Je dirai tout à l'heure comment nous avons résolu cette difficulté et comment nous avons cherché à ne pas gâter chez nos élèves leur satisfaction par les examens auxquels nous les soumettons.

Je m'excuse de reprendre toujours ma comparaison avec l'alpiniste, mais ce sera la dernière fois. Si l'on disait à un alpiniste : Lorsque vous serez là-haut, on vous demandera de répondre immédiatement à un questionnaire détaillé sur les différents points que vous aurez parcourus et sur les impressions que vous aurez ressenties, je crois que cela lui gâterait sa course. Ce qu'il demande, lorsqu'il arrive à la cime, c'est qu'on le laisse respirer et contempler en pleine béatitude le spectacle qu'il a sous les yeux.

Cependant nous sommes obligés de prévenir nos élèves que lorsqu'ils seront arrivés au terme de leur course, nous leur imposerons de répondre à un petit questionnaire et de passer un examen. Il y a de quoi être désappointé. Je vous

dirai tout à l'heure comment nous avons essayé de nous tirer de cette difficulté — je ne dis pas que nous y ayons complètement réussi.

Je vous ai indiqué les principes de la réforme dont j'ai annoncé l'intention de vous parler. Il est temps que j'arrive à quelques détails de cette réforme, qui seront simplement destinés à illustrer les principes que je viens de définir.

Je disais que nous nous sommes attaqués à toutes les organisations scolaires qui relèvent de l'enseignement primaire, depuis l'école maternelle, qui prend les enfants de 2 à 6 ans jusqu'à l'Ecole primaire élémentaire, qui les prend de 6 à 12 ans, à l'Ecole primaire supérieure, qui les prend de 12 ou 13 ans à 15 ou 16 ans et à l'Ecole normale qui prépare les maîtres et qui prend ses élèves pour en faire des instituteurs, entre 16 et 19 ans en moyenne.

A l'école maternelle, je n'ai pas besoin de vous dire que des deux conditions que je viens d'essayer de définir — activité voulue et progression — c'est la première condition surtout que nous avons envisagée. Ce n'est pas qu'il n'y ait pas une progression régulière établie dans les exercices de nos écoles maternelles, depuis ce que nous appelons la petite section, qui comprend les enfants de 2 à 5 ans, jusqu'à la grande section, qui comprend les grands élèves de 5 à 6 ans. Il y a une progression, mais je vous en ferai grâce. Je voudrais surtout vous montrer comment nous concevons l'activité de l'enfant dans ces écoles maternelles.

Je n'ai pas besoin de vous dire que pour que l'effort soit joyeux il y a une condition préalable dont je n'ai pas parlé jusqu'à présent mais qui va de soi, c'est le milieu. Il faut autant que possible que le milieu soit agréable et nous faisons tous nos efforts pour que nos écoles maternelles soient aussi riantes que possible. Nous n'y arrivons pas toujours, parce qu'il y a beaucoup d'écoles maternelles qui sont encore dans des taudis. Souvent les municipalités s'imaginent que l'école maternelle, parce qu'elle n'est pas obligatoire, peut être négligée. Nous le regrettons vivement, car nous avons le sentiment qu'il faut faire à l'enfant un milieu aussi aimable et agréable que possible.

Mais ceci est un détail également important sur lequel je suis obligé de passer rapidement.

Vous nous demanderez peut-être si nous adoptons pour nos écoles maternelles l'un des systèmes en vogue, soit le système de Frœbel, soit le système de Mme Montessori. Je vous dirai immédiatement que nous n'adoptons ni l'un ni l'autre, mais nous retenons de l'un et de l'autre beaucoup de choses qui nous paraissent excellentes. Nous n'adoptons pas pleinement le système frœbelien ; nous ne l'aimons pas beaucoup en France. Nous n'aimons pas parler de « jardins d'enfants ». Ce mot est pourtant agréable et charmant et n'y aurait-il pas de notre part un préjugé à ne pas l'accepter ? Tout d'abord, je vous dirai que les exemples de jardins d'enfants que nous avons eus sous les yeux encore assez récemment, nous ont fait craindre que ces jardins d'enfants, tels que les conçoivent certains disciples infidèles, je m'empresse de le dire, de Frœbel, imposent à l'enfant une activité mécanique qui est contraire à l'activité véritable que nous voudrions susciter chez lui.

Au lendemain de l'armistice, je me rappelle avoir assisté dans un jardin d'enfants de Strasbourg, à un exercice soi-disant frœbelien. Cet exercice était le suivant : La maîtresse était sur une chaire semblable à celle d'où je parle et avait devant elle une boîte de briquettes en bois. Chacun des enfants avait devant lui une boîte des mêmes objets. Les enfants avaient les mains dans le rang immobiles et l'exercice se poursuivait de la façon suivante. La maîtresse disait :

« Attention ! » L'enfant faisait attention.

« Prenez votre boîte. » L'enfant prenait la boîte.

« Les mains dans le rang ». On remettait les mains dans le rang.

« Tirez le couvercle ». On tirait le couvercle.

« Les mains dans le rang ». On remettait les mains dans le rang et ainsi de suite sans que jamais l'enfant ait l'initiative de son action qu'il était obligé d'accomplir exactement sur les indications de la maîtresse. Il était tenu de faire la construction que faisait la maîtresse ; il n'était pas même libre de l'interpréter. L'objet construit ressemblait à une porte, — ç'aurait aussi bien pu être autre chose, — il était obligé de dire : C'est une porte ! Le système Frœbel ainsi conçu n'est plus le système Frœbel, ce n'en est que la caricature. Les exemples que nous avons eus en France des jardins d'enfants sont, je le veux bien, du Frœbel mécanisé qui n'a plus grand'chose de commun avec l'original. Mais ces exemples nous ont quelque peu éloignés du système des jardins d'enfants.

Je vais plus loin. Je dirais même volontiers que la méthode du jardin d'enfants nous apparaît comme insuffisamment active, pour employer un terme que vous connaissez bien, elle ne répond qu'insuffisamment à l'idée de notre méthode active. Que suppose-t-elle en effet ? Elle suppose une culture extérieure. Cultiver un jardinet, c'est cultiver des plantes, leur imposer du dehors une forme, qu'elles n'auraient pas eue naturellement. Il y a là quelque chose d'artificiel, quelque chose d'extérieur, une sorte de dressage plutôt qu'une éducation véritable. Ce que nous souhaitons au contraire c'est une éducation par le dedans, beaucoup plus que cette espèce d'éducation extérieure en quoi consiste qu'on le veuille ou non, l'éducation du jardin d'enfant. Notre tâche n'est pas de jardiner, c'est-à-dire de donner à des plantes une croissance artificielle ; notre tâche n'est pas de faire pousser des orchidées. Notre tâche est de favoriser et de stimuler la croissance naturelle des esprits. Après avoir labouré et ensemencé la terre, nous laissons pousser les épis féconds.

Voilà, vous le voyez, une raison pour laquelle nous n'adoptons pas intégralement le système frœbelien, car nous préférons à l'idée du jardin d'enfant, si charmante, si poétique qu'elle puisse être en apparence, l'idée toute simple qui a inspiré le nom de nos écoles maternelles.

Vous savez que dès le début on a déclaré chez nous que l'école maternelle n'était pas une école. Qu'est-elle ? Tout simplement une « Maternelle ». Ce terme me paraît beaucoup plus charmant que celui de jardin d'enfant. Il suppose entre l'institutrice maternelle et l'enfant une communication d'âme à âme, une affection, un amour beaucoup plus profond que la relation qui

existe entre le jardinier et sa plante. Ce terme me paraît répondre davantage à l'idéal que nous nous faisons de l'éducation des petits.

D'autre part, Mesdames et Messieurs, nous avons cherché aussi à prendre dans d'autres systèmes qui s'adressent aux petits, en particulier dans celui de Mme Montessori, ce qui pouvait s'adapter à notre Maternelle française.

En me plaçant au point de vue que je viens de vous exposer, je dois constater que le montessorisme a plus d'idées communes aux idées françaises que le système de Frœbel. Le système de Mme Montessori s'inspire de l'idée de liberté et c'est précisément cette idée que nous cherchons à développer. Cependant je crois que ce système, en développant la liberté chez l'enfant, ne tient peut-être pas assez compte des nécessités de l'enseignement collectif qui est l'enseignement donné dans les Maternelles françaises. Nous sommes bien obligés, lorsque surtout nous avons des classes assez nombreuses, d'imposer une discipline que peut-être la Maison des Tout Petits dans le système de Mme Montessori n'implique pas.

Il y a encore quelque chose qui nous choque dans le système de Mme Montessori : c'est ce qu'il y a de trop figé, de trop définitif, de trop restreint, de trop exclusif dans le matériel pédagogique de la grande doctoresse italienne. Vous savez qu'elle y tient beaucoup et que dans sa pensée une harmonie parfaite règne entre son système et son matériel. Quant à nous, nous trouvons que pour que l'école maternelle soit une école vivante il ne faut pas que l'activité de ses maîtresses s'emprisonne dans les cadres d'un matériel trop restreint. Je voudrais pouvoir vous montrer tout ce que nos institutrices des Maternelles françaises imaginent pour multiplier à l'infini les objets, les instruments de travail qui sont mis à la disposition de l'enfant et destinés à susciter sa curiosité. Il y a en ce moment à Paris une exposition de travaux effectués par les maîtresses pour multiplier et intensifier cette collection d'objets éducatifs indispensables à l'éducation de la première enfance. L'ingéniosité de nos maîtresses dépasse de beaucoup l'ingéniosité des auteurs de systèmes. C'est précisément là, dans cette richesse d'imagination, dans cette profusion de matériel improvisé, ou conçu au jour le jour, suivant les circonstances, suivant les occasions qui sont révélées par la vie scolaire elle-même, suivant les réflexions des enfants, c'est dans ce matériel qui s'improvise et se constitue journellement, qui s'enrichit chaque jour, que se trouve le caractère le plus admirable de notre école maternelle française.

Toute cette ingéniosité, toutes ces richesses d'imagination sont uniquement employées à susciter l'activité intellectuelle des enfants, activité qui n'a rien de livresque, car les élèves des Maternelles ne commencent à utiliser le livre que dans les derières années. On commence à lire au cours de la dernière année seulement, et encore avec beaucoup de prudence. Auparavant toute l'activité des enfants est dirigée vers le concret, vers les êtres vivants, vers les objets naturels. Cette orientation de nos écoles maternelles françaises dans le sens de la vie est déjà ancienne et vous pourriez me dire que je ne vous parle pas d'une réforme récente de l'enseignement primaire français, car en réalité ces

idées ont déjà été exposées dans les ouvrages de Mme Kergomard, qui a été la véritable fondatrice de l'école maternelle française. Mais nous avons ajouté un progrès aux instructions qui ont été rédigées aux environs de 1880. Dans ces instructions anciennes, il restait des traces d'enseignement proprement dit, je veux dire d'enseignement livresque. On disait par exemple qu'on apprendrait aux enfants les rudiments de quelques connaissances usuelles ; on y disait aussi qu'en morale on enseignerait les premiers principes. Je sais bien que dans l'esprit des auteurs cela ne voulait pas dire qu'il fallait enseigner aux enfants les principes métaphysiques de la morale, cela voulait dire simplement les « *principia* », les premiers éléments des notions morales. Il nous a semblé que cela encore était de trop et qu'il fallait bannir du programme de la maternelle l'apparence même d'un enseignement proprement dit, d'une leçon à proprement parler. Si vous lisiez nos programmes nouveaux, vous verriez qu'il n'y a plus rien qui rappelle l'idée d'une leçon plus ou moins abstraite, plus ou moins livresque, il n'y a plus qu'un mot sans cesse répété, celui d'« exercice » : exercice de propreté ; exercices d'observation, exercices de vocabulaire, exercices de leçons de choses, etc., etc. Tout est là. Tout est traduit dans le langage de l'action. On doit faire prendre à l'enfant les premières habitudes morales et non pas lui enseigner les premières notions morales. Il s'agit de canaliser l'activité des enfants de 2 à 6 ans plutôt que de leur enseigner quoi que ce soit qui ressemble, même de très loin, à quelque chose d'abstrait.

Voilà dans quel sens nous avons réformé les écoles maternelles. Nous n'avons pas fait une révolution ; nous nous sommes bornés à developper ce qui était déjà plus qu'en germe dans la Maternelle française depuis 40 ans. Vous voyez comment cette école est tout entière une école en action.

Je passe au second degré de l'Ecole primaire française, — le premier où il s'agisse à proprement parler d'une école, — l'Ecole primaire élémentaire, celle qui retient les enfants de 6 à 13 ans.

Si vous le voulez bien j'examinerai tour à tour les deux conditions qui à mon avis sont nécessaires pour que l'activité de l'enfant soit une activité joyeuse, d'une part qu'elle soit une activité voulue et d'autre part que cette activité suive une progression.

Ici la notion de progression est plus importante qu'à l'école maternelle.

Tout d'abord, une remarque préalable : c'est lorsque l'enfant arrive à 6 ans à l'école élémentaire que commence la période d'instruction où se présenteront des enseignements qui supposent des livres, par conséquent la lecture. Et je dois vous dire qu'à ce propos, avec plusieurs orateurs de la conférence de ce matin, je ne vois pas très bien comment l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe, dans les débuts tout au moins, pourrait être vraiment donné avec ce qu'on appelle la méthode de l'activité spontanée.

Il y a là une nécessité ; nous sommes obligés d'imposer à l'enfant et la lecture et l'écriture et l'orthographe. Oh ! je sais bien qu'on peut entourer ces enseignements d'intérêt ; on peut imaginer de nombreux procédés pour les rendre artificiellement agréables à l'enfant, on ne doit pas y manquer et les

instructions que nous avons données récemment à cet égard disent que le maître doit faire tous ses efforts pour que l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe soit aussi attrayant que possible. Mais je pense qu'il faut reconnaître qu'il y a tout de même là quelque chose qui échappe à notre volonté de rendre cet effort joyeux par lui-même.

Je vous avais promis de ne plus vous parler d'alpinisme, mais si vous me le permettez j'y reviens encore une fois. Quand on part en course, il faut avoir des souliers qui soient bien adaptés aux pieds. Si le soulier fait mal, on aura beau avoir la meilleure bonne volonté possible, la souffrance qu'on éprouvera pendant la course gâtera beaucoup le voyage. Eh bien, l'enfant qui commence à s'instruire et qui part avec une connaissance de la lecture, de l'écriture et même de l'orthographe insuffisante est gêné pendant tout le voyage. Il faut donc commencer par s'adapter, avant même de partir, à ces brodequins, peut-être un peu douloureux. Il faut que l'enfant soit débarrassé des difficultés de la lecture, de l'écriture et même de l'orthographe pour qu'il ait vraiment du plaisir à continuer à travailler et à s'instruire.

Ce sont là les instruments nécessaires du voyage éducatif. Ce n'est pas là proprement l'instruction et l'éducation, mais c'est la condition nécessaire de toute éducation et de toute instruction.

Il faut commencer pas acquérir des habitudes de lecture et d'écriture si impeccables et si irréprochables qu'on lise et qu'on écrive avec aisance et sans difficulté. C'est seulement s'il lit sans difficulté et s'il écrit avec aisance que l'enfant pourra continuer à travailler et qu'il aura vraiment du plaisir à travailler.

Donc, que l'on entoure ses premiers débuts de tous les agréments possibles, c'est bien. On peut arriver à susciter chez l'enfant le besoin de lire : s'il se trouve en présence de signes qui sont pour lui des dessins énigmatiques, il peut arriver un moment où il éprouve le désir de comprendre ces signes. Mais ce que je veux dire, c'est qu'il n'est pas nécessaire d'attendre que ce moment soit venu pour donner aux enfants ces premiers éléments d'instruction.

C'est pourquoi, dans les programmes et dans les instructions que nous avons donnés récemment, nous avons insisté sur le fait qu'il faut, en ce qui concerne l'enfant de 6 ans, d'abord l'amener à lire et l'amener rapidement à une lecture impeccable. Entendons-nous. Je veux dire que c'est là, dans ce premier cours de l'école élémentaire, ce qui doit être l'essentiel. Il n'y aura pas que cela, mais le reste ne viendra que pour distraire l'enfant de ce qu'il y aurait d'un peu ennuyeux dans des séances de lecture trop répétées, trop continues. Mais tant que l'enfant n'a pas acquis l'habitude aisée de la lecture, il ne pourra pas aller plus loin.

Voilà la remarque préalable que je voulais faire avant de montrer quelles étaient les méthodes que nous préconisons pour intensifier l'activité volontaire de l'enfant dans ce degré élémentaire de nos écoles.

Ici je pourrais vous rappeler simplement des choses que vous connaissez et vous dire que nous avons préconisé tous les procédés de ce qu'on a appelé la méthode active et pour l'enseignement du français, et pour l'enseignement des sciences physiques et naturelles, et pour l'enseignement des mathématiques,

et pour l'enseignement de la morale et même — j'aurais une réserve à faire sur ce point — pour l'enseignement de l'histoire.

Commençons par l'enseignement des sciences expérimentales et des sciences mathématiques. Nous avons recommandé récemment de lier intimement l'enseignement du travail manuel et l'enseignement de la géométrie à l'école primaire élémentaire. La géométrie enseignée dans ces écoles est très rudimentaire, néanmoins nous estimons qu'elle ne sera bien gravée dans l'esprit de l'enfant que s'il a fabriqué lui-même les surfaces et les volumes sur lesquels on lui fera étudier ensuite les premières notions géométriques.

(A suivre.)

COMPOSITION FRANÇAISE

Un portrait. — La Section pédagogique du district de Nyon a tenu sa dernière assemblée à Crans. Elle avait chargé M. Bornand, instituteur à Crans, de présenter un travail sous forme de leçon de composition donnée aux élèves du degré supérieur.

Un portrait physique et moral : tel était le sujet qu'on lui avait imposé.

M. Bornand a d'abord fait un exposé de sa méthode :

a) Laisser choisir aux élèves le camarade dont ils veulent faire le portrait.

b) Rechercher en commun les particularités de ce portrait et les exprimer par des adjectifs adéquats.

c) Faire des exercices oraux de phrases de plus en plus complètes.

d) Chercher dans un livre un portrait et le comparer au travail oral des élèves au double point de vue du style et des idées.

e) Faire ressortir une ou plusieurs pensées de morale pratique.

f) Laisser les élèves écrire individuellement cette composition sous forme de lettre réelle et la mettre à la poste.

Et la leçon s'est déroulée dans cet ordre pour le plus grand intérêt des institutrices et intituteurs présents.

A la critique, la discussion a été très animée.

M. C. déclare qu'il a beaucoup aimé cette méthode d'enseigner, c'est celle qu'il pratique lui-même depuis longtemps.

M. B. aurait préféré comme point de départ des gravures caractéristiques ; il est combattu par M. Z. « Un centre d'intérêt vivant vaut mieux qu'une image ».

M. R. fait ressortir la belle décision prise dans le portrait moral quand les élèves ont déclaré : « Nous ne parlerons pas des défauts de notre camarade parce que nous en avons tous ». Quelle leçon de bienveillance et comme on s'en trouve mieux de s'habituer à ne voir que les qualités de son prochain !

M. Ch. est heureux d'avoir assisté à cet exercice ; il y a retenu une vérité importante : La lecture d'un texte d'auteur doit suivre et non précéder le travail de l'élève. La comparaison avec son propre travail est de nature à intéresser vivement l'écolier.

Et les écoliers de Crans ont été amenés par leur maître à cette conclusion : « La vraie beauté est la beauté morale ; celle que tous peuvent acquérir. »

X.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

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.

Rentrée des classes

Au personnel enseignant

M.,

Nous prenons la liberté de vous présenter nos offres de services pour la livraison des ouvrages et du matériel scolaires dont vous pourriez avoir besoin.

Pour ce qui est des ouvrages publiés en Suisse, nous pouvons vous les livrer avec la remise d'usage de 5 % accordée au personnel enseignant aux établissements scolaires, pensionnats et instituts.

Quant aux ouvrages de provenance française, nous pouvons vous les livrer avec une

bonification de change de 60 %

(septembre 1924)

sur les prix en vigueur en France. Pour ceux de nos correspondants dont la commande atteindrait, au moins, **50 francs français**, le paiement peut être fait **au comptant** en francs français, par chèque sur Paris ou billets de banque français. Pour toutes les livraisons facturées en francs français, les prix de catalogue en France sont majorés de 10 % pour frais de port et d'emballage. Cette majoration peut être supprimée lorsque la commande comporte un montant de 300 francs français au minimum, **payable à l'avance.**

Nous espérons que vous voudrez bien profiter des excellentes conditions que nous avons le plaisir de vous offrir par la présente et nous adresser vos commandes, à l'exécution desquelles nous apporterons nos meilleurs soins.

Dans l'attente de vos nouvelles y relatives, et à votre entière disposition pour tous les renseignements que vous pourriez désirer, nous vous prions d'agréer, M., l'expression de nos sentiments les plus distingués.

LIBRAIRIE PAYOT & Cie

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

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

LXme ANNÉE — Nos 21-22. LAUSANNE, 13 septembre 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 :

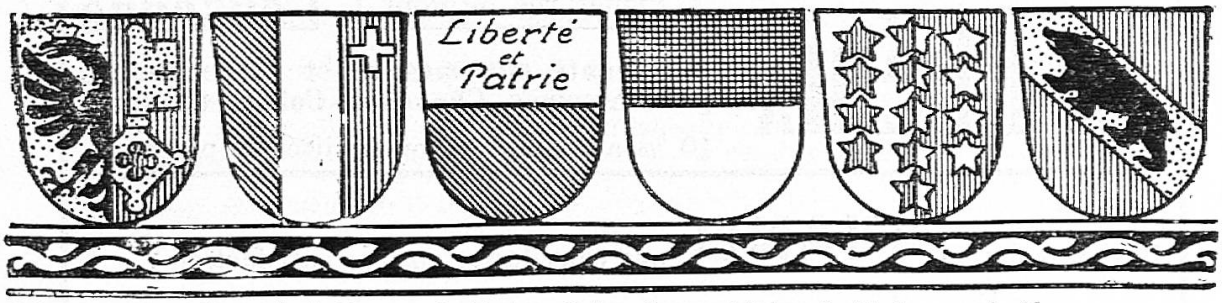
PIERRE BOVET
Chemin Sautter, 14
GENÈVE

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

Diplôme d'enseignement dans les classes primaires supérieures

Une session d'examen aura lieu **du 20 au 25 octobre prochain.** Les candidats sont invités à s'inscrire au Département de l'Instruction publique, 1er service, **avant le 27 septembre 1924 à 12 h.** Les candidats qui ont envoyé leur inscription en mai dernier doivent se réinscrire à nouveau. Ils auront à indiquer : 1° quelle est la partie des épreuves (littéraire ou scientifique) qu'ils se proposent de subir ; 2° les œuvres littéraires choisies pour les examens oraux de français et d'allemand.

Service de l'Enseignement primaire.

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