

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **59 (1923)**

Heft 23

PDF erstellt am: **22.09.2024**

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

### **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.



LIX<sup>me</sup> ANNÉE. — N° 23. — 15 décembre 1923

# L'ÉDUCATEUR

N° 97 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : ED. CLAPARÈDE : *La psychologie de l'école active.* — E. PIECZYNSKA et A. DESCOEUDRES : *Quand faut-il apprendre à observer un petit enfant ?* — LES LIVRES. — *Un livre hors de pair.* — *Le Matador à l'école.* — CHRONIQUE DE L'INSTITUT.

## LA PSYCHOLOGIE DE L'ÉCOLE ACTIVE

La psychologie de l'école active se réduit, en ce qu'elle a d'essentiel, à quelques vérités élémentaires. Aussi est-il assez surprenant qu'elle soit encore aussi fréquemment méconnue, non seulement des praticiens, mais même des théoriciens de l'éducation nouvelle. M. Ad. Ferrière lui-même ne va-t-il pas jusqu'à déclarer « qu'il n'est point aisé de faire saisir d'un coup d'œil les fondements psychologiques de l'École active <sup>1</sup> » !

Or je prétends, au contraire, que rien n'est plus facile. Mais à la condition, bien entendu, de rester sur le terrain de la psychologie, de la science, des faits, et de ne pas s'envoler dans les nuages de la métaphysique pour y chercher ces « fondements », comme l'a fait M. Ferrière ; celui-ci ne donne-t-il pas comme première pierre à son édifice le « vouloir-vivre » de Schopenhauer, ou l'« élan vital » de Bergson ? On comprend dès lors qu'il déclare que « seuls les esprits intuitifs » adhéreront sans autre à ses vues.

Ce déplacement sur le terrain philosophique d'un problème de nature exclusivement psychologique a des conséquences extrêmement regrettables. D'abord, sa solution semble dépendre du bien fondé de telle ou telle opinion sur le fond des choses. Ensuite, on complique et embrouille inutilement une question très simple. Surtout on donne aux praticiens cette impression que les théoriciens de l'école active n'ont pas des idées claires, et que, s'il faut recourir aux fantômes de l'Inconnaissable, imaginés par Schopenhauer ou Bergson, pour justifier une méthode éducative, c'est que, sans doute, la science serait incapable de le faire. Le résultat de tout cela, c'est que les éducateurs, les instituteurs, n'accordent pas

<sup>1</sup> Ad. Ferrière, *L'École active*, Neuchâtel et Genève, 1922, p. 247.

leur confiance à ce qui ne leur paraît être qu'un amas nuageux et obscur d'affirmations en l'air.

Non, restons, je vous en prie, dans le domaine du Connaisable. Il y a là encore bien suffisamment à récolter ! Ne faisons pas comme la chèvre, qui bien qu'attachée au milieu d'un gras pâturage, veut toujours brouter plus loin que sa corde ne le lui permet.

### Malentendus.

Ce défaut d'une claire psychologie de l'école active apparaît constamment. « Il est peu de sujets d'ordre pédagogique qui aient donné lieu à autant de malentendus que celui-là, et il vaut la peine d'essayer d'en dissiper quelques-uns », déclarait récemment M. Albert Chessex<sup>1</sup>. Et, à l'aide d'une série d'exemples, il a fort bien montré ce que n'était pas l'école active. Mais a-t-il vraiment montré ce qu'elle était ? Je crains que ce praticien distingué, qui sent si bien par intuition les desiderata d'une saine éducation, n'ait pas mis le doigt sur ce qui fait l'essence, sur ce qui est le pivot de l'école active. Il nous dit bien qu'il faut que l'élève soit « actif dans l'acceptation la plus haute du terme », mais il ne nous explique pas ce qui caractérise cette « acceptation la plus haute ».

Tout dépend de là, cependant. L'activité des élèves ne suffit pas pour rendre une école « active », tant que l'on n'aura pas donné à ce mot d'« activité » son sens plein. Le mot « actif » est un mot vague. Pour beaucoup, « actif » veut dire qui bouge, qui remue, qui exécute un travail, qui écrit, qui dessine, qui fait quelque chose au lieu d'écouter seulement. Ainsi M. Chessex estime que si les élèves d'une classe font un compte rendu *oral* d'une leçon, on ne peut pas parler d'école active. Mais si le compte rendu est *écrit*, « nous nous rapprocherions davantage de l'école active ».

Et cependant, un compte rendu oral peut être, dans certains cas, tout à fait actif, « dans l'acceptation la plus haute du terme », et un compte rendu écrit peut ne l'être à aucun degré. Ainsi que je l'ai dit ailleurs, une leçon doit être une *réponse*. Si elle remplit cet office, elle sera de l'école active, quand bien même les élèves ne feraient rien d'autre qu'écouter.

On a eu raison de renoncer au terme équivoque d'*Arbeitsschule*, école du travail, qui suggérerait toujours l'idée fautive d'un travail manuel, d'un apprentissage. Mais je me demande (pardon à mon ami Bovet qui l'a formulé le premier) si le terme d'« école active » n'est pas tout aussi ambigu. L'article de M. Chessex le prouve.

<sup>1</sup> Alb. Chessex, *A propos d'école active*, *L'Éducateur*, 11 août 1923, p. 241.

On se figure qu'actif signifie « qui agit extérieurement » ; que l'activité déployée est proportionnelle au nombre d'actes visibles exécutés. Or je dis qu'un individu qui pense, sans bouger au fond de son fauteuil, peut être bien plus actif qu'un écolier qui fait une traduction latine.

Et c'est pour éviter l'équivoque du terme « actif » que j'ai toujours parlé de conception « fonctionnelle » de l'éducation.

L'éducation fonctionnelle, c'est celle qui est fondée sur le besoin : besoin de savoir, besoin de chercher, besoin de regarder, besoin de travailler. Le besoin, l'intérêt résultant du besoin, voilà le facteur qui fera d'une réaction un *acte* véritable.

Avant de rappeler la valeur et les conséquences de ce principe fonctionnel pour l'école active, deux mots encore pour montrer combien il a été méconnu des protagonistes du mouvement nouveau.

En 1911, W. A. Lay, de Karlsruhe, a publié un ouvrage intitulé *Die Tatschule* (l'école active). Lay montre très bien les inconvénients de l'ancien terme d'*Arbeitsschule*. Mais il est singulier qu'il ne donne aucune justification satisfaisante du principe de l'action. Dans son chapitre intitulé *Das Grundprinzip der Tat vom biologischen Standpunkt*, je m'attendais à trouver l'énoncé du principe fonctionnel, de ce fait que l'action a toujours pour cause la présence d'un besoin, et pour fonction la satisfaction de ce besoin. Mais non ! L'auteur a confondu biologie et physiologie, et le voilà qui se perd en considérations sur le mouvement réflexe, la cellule, les centres moteurs et les centres d'association, puis sur l'évolution !!! Il semble avoir mal distingué lui-même entre travail et action, car, citant Rousseau parmi les précurseurs de la *Tatschule*, il ne rapporte que les passages relatifs au travail manuel.

M. Ad. Ferrière, citant aussi Rousseau dans sa galerie des précurseurs, a commis une erreur analogue. Au lieu de choisir avec soin les passages de Jean-Jacques exprimant le principe fonctionnel dans toute sa pureté, il donne de larges extraits relatifs au travail dans l'atelier, aux arts mécaniques, etc., alors que justement il s'agissait, étant données les nombreuses confusions qui règnent à ce sujet dans le monde de l'enseignement, de souligner ce fait que l'école active n'implique pas nécessairement du découpage, du collage, du modelage ou de la confection de machines. Au surplus, plusieurs de ces citations n'ont rien à faire ici. Quand Rousseau, par exemple, déclare : « Ne tenez point à l'enfant des discours qu'il ne peut entendre », nous sommes tous d'accord, sans

doute. Mais quel rapport cela a-t-il, je vous le demande, avec l'école active ?

Du reste, dans son chapitre sur les « fondements psychologiques de l'école active », M. Ferrière, au lieu de concentrer l'attention du lecteur sur la loi de l'intérêt, qu'il touche à peine, et qui est cependant le pivot *unique* autour duquel doit tourner tout le système, aborde des questions qui sont complètement étrangères au principe fondamental de l'école active : la loi du progrès, la loi biogénétique et les types psychologiques. Or ces diverses questions ont sans doute à être prises en considération lorsqu'il s'agit d'*appliquer* le principe d'activité, de le monnayer en recettes scolaires, suivant l'âge, suivant les caractères des enfants (pour susciter l'intérêt, il faudra tenir compte de l'évolution des intérêts ; il faudra aussi tenir compte du type mental, l'intérêt de chaque enfant n'étant pas éveillé de la même manière), mais elles ne constituent nullement un « fondement » du principe d'activité.

Que l'on veuille bien se persuader que je ne cherche pas des chicanes de pédant. Ces défauts de composition ont des conséquences pratiques très graves : si le principe de l'école active est noyé dans des considérations qui lui sont étrangères, le lecteur le perd de vue, ou l'interprète à faux. On voudra donc m'excuser de remettre ici les choses au point.

#### **La Loi du besoin ou Principe fonctionnel.**

Le principe de l'école active dérive tout naturellement de la loi fondamentale de l'activité des organismes, qui est la *loi du besoin*, ou *de l'intérêt* : **L'activité est toujours suscitée par un besoin.** Un acte qui n'est pas relié directement ou indirectement à un besoin, est une chose contre nature. C'est cette chose contre nature que l'école traditionnelle s'escrime à obtenir de ses malheureux élèves : leur faire faire, du matin au soir, et de janvier à décembre, des choses qui ne répondent, pour eux, à aucun besoin. Ces actes, ces efforts, qu'on réclame d'eux, n'étant pas régis par la loi du besoin, on est obligé, pour les susciter, de recourir à une foule de moyens, punitions, mauvais points, récompenses, examens, menaces, etc., qui ont l'efficacité que l'on sait !

Un acte normal doit toujours être fonctionnel, c'est-à-dire qu'il doit toujours avoir pour caractère de réaliser les fins capables d'apaiser le besoin qui l'a fait naître. Si l'on supprime le besoin préalable, on supprime la cause de l'acte.

L'école traditionnelle réclame cette monstruosité psychologique : des actes ne répondant à aucun besoin ; donc des actes sans cause.

L'école active, au contraire, est fondée sur le principe du besoin. Pour faire agir votre élève, mettez-le dans des circonstances telles qu'il éprouve le besoin d'accomplir l'action que vous attendez de lui.<sup>1</sup>

Il n'y a pas d'autre fondement psychologique à l'école active que celui-là. Ce principe fonctionnel, remarquons-le bien, n'est pas une vue de l'esprit, une hypothèse métaphysique. Non pas : il est l'expression d'un fait d'observation de tous les jours et de tous les instants. C'est le besoin qui mobilise les individus, les animaux, les hommes, qui tend les ressorts de leur activité. C'est ce que l'on constate partout et toujours, — sauf dans les écoles, il est vrai, parce qu'elles sont en dehors de la vie.

### Mais comment susciter le besoin à l'école ?

« Tout cela est fort beau, objectera-t-on. Mais, comme vous le dites si bien, l'école est en dehors de la vie. Et c'est pour cela qu'on ne pourra jamais la fonder sur la loi du besoin, qui ne joue que dans la vie. Entre l'école et la vie, il y a un mur que jamais la vie ne traversera. Comment voulez-vous trouver, dans la salle d'école, des mobiles d'activité naissant d'un besoin des enfants ? »

Cette objection, dont sans doute les adversaires de l'école active se servent tacitement, et qui a été formulée il y a quelques années dans une revue de la Suisse allemande<sup>2</sup>, paraît absolument insurmontable. Comment donner aux écoliers des mobiles d'action ? Comment arriver à ce que, de toutes leurs forces, ils désirent apprendre l'arithmétique, l'histoire, l'orthographe ?... La solution de ce problème apparaît comme désespérée.

Elle ne l'est pas, cependant, pour celui qui tient compte des enseignements de la psychologie de l'enfant. Celui-ci saura que l'enfant est un être dont l'un des principaux besoins est *le jeu*. C'est même parce qu'il a ce besoin qu'il est un enfant ; on peut donc regarder la tendance au jeu comme étant essentielle à sa nature. Le besoin de jouer : c'est précisément cela qui va nous permettre de réconcilier l'école avec la vie, de fournir à l'écolier ses mobiles d'action que l'on prétendait impossibles à trouver dans la salle

<sup>1</sup> Pour le développement de ces idées, voir ma *Psychologie de l'enfant*, ainsi que Dewey, *L'école et l'enfant*. Voir aussi P. Bovet, *La tâche nouvelle de l'école. Interméd. des Educ.*, octobre 1919, ainsi que l'excellent rapport de M. Marcel Chantrens dans *l'Etude prélim. en vue de la revision de la loi sur l'instr. publ.*, Lausanne, 1920, rapport qui met justement l'accent sur le « besoin ».

<sup>2</sup> Aug. Schmid, *Schule und Arbeitsproblem*, Zeitsch. f. Jugenderziehung, Zurich, nov. 1912. — Cf. mon article *L'école et la psychologie expérimentale*, *Annuaire de l'instr. publ. en Suisse*, Lausanne, 1916.

d'école. Quelle que soit la tâche que vous voulez faire accomplir à l'enfant, si vous avez trouvé moyen de la lui présenter de façon qu'il l'aperçoive comme un jeu, elle sera susceptible de libérer à son profit des trésors d'énergie. La même page d'histoire, suivant qu'elle devra être apprise par cœur pour une « récitation écrite », ou bien qu'elle devra servir de thème à l'organisation d'un tableau vivant, suscitera des réactions diamétralement opposées !

Le jeu est donc, pour la réalisation pratique de l'école active, d'une importance capitale. C'est lui qui va nous permettre de réaliser dans les classes le principe fonctionnel. Il est le pont qui va relier l'école à la vie ; le pont-levis grâce auquel la vie pourra pénétrer dans la forteresse scolaire, dont les murailles et les donjons semblaient devoir la séparer pour toujours.

Ce rôle *primordial* du jeu comme fondement psychologique de l'école active a malheureusement échappé à M. Ferrière. Ce n'est qu'à la page 333 de son livre qu'il s'est souvenu que les enfants jouaient, et qu'il a signalé le phénomène du jeu... en passant. Tandis que ce phénomène du jeu constitue l'une des assises principales de l'école active, ou, si l'on préfère, sa clef de voûte, Ferrière le traite comme un petit motif décoratif, qu'on ajoute après coup à l'édifice, mais que rien ne relie réellement à lui.

Cependant, je le répète, le jeu est, pour l'éducateur qui désire réaliser l'école active, un outil indispensable. C'est sur lui qu'il devra faire fonds.

Je n'ai pas à montrer ici comment, à l'aide du jeu, l'instituteur pourra rendre la vie à ses leçons, et transfigurer son enseignement en satisfaisant au principe fonctionnel. J'en ai dit quelques mots ailleurs <sup>1</sup>. J'ai même été jusqu'à penser que l'on pourrait résoudre la question des punitions scolaires, leur enlever d'une part ce qu'elles ont de décourageant et de déprimant pour certains élèves, tout en rehaussant leur efficacité psychologique, en les transposant sur le mode du jeu <sup>2</sup>. M. Bovet a montré qu'on pourrait résoudre de même la question de l'émulation en donnant à la compétition un caractère ludique <sup>3</sup>. Et j'ai discuté ailleurs aussi l'objection stupide qui consiste à dire que l'école est faite pour travailler et non pas pour jouer, alors que précisément l'introduction

<sup>1</sup> Ed. Claparède, *Bull. Soc. psychol. de l'enfant* nov. 1911, p. 49 ; — *L'École et la psychologie expérimentale, Annuaire de l'Instr. publ.*, 1916 p. 75 ; — *Jeu d'orthographe, Interméd. des Educ.*, avril 1918.

<sup>2</sup> *Interméd. des Educ.*, avril 1918, p. 80-81.

<sup>3</sup> Bovet, *Interméd. des Educ.*, avril 1920, p. 65.

du jeu à l'école a pour but de faire donner à l'enfant tout son effort<sup>1</sup>.

On voit donc que le jeu, bien loin d'éloigner de la vie, est au contraire le principal moyen de réconcilier l'école et la vie. Mais le jeu, c'est la fiction. La fiction devra donc être largement mise à contribution par une conception fonctionnelle de l'éducation. Aussi est-on étonné d'entendre M. Chessex déclarer que nous nous rapprochons plus de la vie si nous prions les élèves d'écrire une lettre à une personne réelle qu'à une personne fictive. Mais non, ce n'est pas la réalité du destinataire qui conférera à la rédaction de la lettre son caractère « actif » ; c'est le fait que cette lettre réponde à une envie d'écrire, à un besoin de communiquer sa pensée sous forme épistolaire. Croit-on que Montesquieu n'était pas très « actif » quand il écrivait ses *Lettres persanes*, quoique Rica et Ibben fussent des personnages imaginaires ? Un écolier pourra de même composer, en s'y mettant tout entier, une lettre destinée à être envoyée par Guignol à Polichinelle, pour lui dire que ses deux bosses ne l'effraient point et qu'il se moque parfaitement de lui.

#### Le savoir au service de l'action.

Le principe fonctionnel, qui nous rappelle que l'action a toujours pour fonction de répondre à un besoin (organique ou intellectuel), nous révèle du même coup quelle est la signification biologique du savoir, des connaissances que nous acquérons. Ce savoir n'a de valeur que pour autant qu'il sert à ajuster notre action, et à lui permettre d'atteindre le mieux possible son but, la satisfaction du désir qui l'a fait naître.

Que le savoir n'a qu'une valeur fonctionnelle et n'est pas une fin en soi, voilà aussi ce que l'école active ne doit pas perdre de vue. C'est à la lumière de cette vérité qu'elle établira ses programmes. Le savoir au service de l'action. Schématisons de la façon suivante, pour fixer les idées, les étapes du processus éducatif dans l'école active :

1. Eveil d'un besoin (d'un intérêt, d'un désir) en mettant l'élève dans une situation propre à susciter ce besoin ou ce désir.
2. Déclenchement par ce besoin de la réaction propre à le satisfaire.
3. Acquisition des connaissances propres à contrôler cette réaction, à la diriger, à la conduire au but qu'elle s'était proposé.

Comme nous sommes loin de la manière traditionnelle, qui, faussant la relation de ces deux derniers termes, met l'action au service du savoir, et qui ne place le désir nulle part !

<sup>1</sup> *Psychol. de l'Enfant*. p. 487-498. — *Les nouvelles conceptions éducatives*, Scientia, fév. 1919.



Là encore, je dois regretter que les propagateurs de l'école active n'aient pas mis mieux en lumière ces vérités psychologiques fondamentales. Et je me vois, à regret, obligé de m'en prendre encore une fois (ce sera la dernière) à mon bon ami Ferrière. Au lieu de souligner ce fait que l'enfant, dès son plus bas âge, est un être tendu vers l'action, et que les données du monde extérieur n'interviennent que secondairement pour en régler le mouvement, il pose à la page 250 de son *Ecole active* cette affirmation (qu'il est vraiment étrange de trouver parmi les « fondements psychologiques » de l'école active) : « Tout le monde sait que, de la naissance jusqu'à 6 ans, l'activité dominante de l'enfant est l'éducation spontanée des sens. Le petit enfant est un sensoriel. » Et, je ne sais pourquoi, il place cette déclaration sous mon patronage, en renvoyant à cet endroit à la page 521 de ma *Psychologie de l'enfant*. Si le lecteur veut bien s'y reporter, il verra que je n'ai jamais avancé pareille énormité. Je dis au contraire que le bébé ne s'intéresse aux objets extérieurs qu'en tant qu'ils sont un but d'exercice pour les adaptations motrices. Ce sont les besoins de la réaction qui découpent, dans le flux des excitations qui assaillent nos sens, ce que nous appelons les « perceptions ». Ce terme d'« éducation des sens », fort vague, et sous lequel on peut mettre des choses fort différentes, je ne l'ai pas employé dans les pages auxquelles renvoie M. Ferrière. Et il vaut mieux ne pas mettre cette formule trop en vedette dans les ouvrages destinés à préconiser l'école active. Car cette idée d'une éducation sensorielle nous reporte naturellement à cette psychologie grossièrement associationniste, pour laquelle l'intelligence n'est qu'une somme de sensations agrégées sous la pression du monde extérieur, et qui ne regarde l'éducation de l'esprit que comme le résultat de l'accumulation des expériences acquises. Conception essentiellement *passive*, puisque l'esprit n'aurait rien d'autre à faire que de *recevoir* ces impressions en aussi grand nombre que possible.

#### Les deux sens du mot « activité ».

Ainsi que je l'ai dit plus haut, le terme d'« activité » est ambigu. Il a au moins deux acceptions principales, toutes deux légitimes. Mais une seule de ces acceptions seulement est impliquée dans la notion d'école active. Ces deux acceptions sont cependant assez voisines. Et l'on conçoit que les propagateurs de l'école active aient glissé de l'une à l'autre sans s'en apercevoir, d'autant plus que la psychologie courante ne les a jamais nettement distinguées. Il importe donc de le faire ici brièvement.

Dans une première acception, activité a un sens fonctionnel ; c'est celui que nous avons considéré précédemment. Est active une réaction qui répond à un besoin, qui est déclenchée par un désir ayant son point de départ dans l'individu qui agit, par un mobile intérieur à l'être agissant. Dans ce sens n° 1, activité s'oppose à contrainte, à obéissance, à répugnance ou indifférence.

Dans sa seconde acception, « activité » signifie effectuation, expression, production, processus centrifuge, mobilisation d'énergie, travail. Ici, activité s'oppose à réception, à idéation, à sensation, à impression, à immobilité. Pour bien faire comprendre ce que j'entends, voici des exemples. Je désire apprendre une poésie : je la lis plusieurs fois, puis, détournant mes yeux du livre, j'essaie de la réciter par cœur. La *lecture* de cette poésie était passive, et ce n'est qu'au moment où j'ai tenté de la *réciter* par cœur que j'ai passé à l'attitude active, que j'ai passé à l'acte. Ou bien encore, je lis à quelqu'un des couples de mots, comme *cheval-voiture, ciel-nuage*, etc., en le priant de les retenir. Ensuite je me borne à lui donner une série de mots, en le priant de *trouver lui-même* une association à chacun de ces mots. Dans le premier cas mon sujet était dans l'attitude passive ; dans le second cas, dans l'attitude active.

Récapitulons sous forme de tableau ces deux sortes d'activité, avec les caractères propres à chacune d'elles, et à leurs opposés :

### 1. Sens fonctionnel.

<i>Activité</i>	<i>Passivité</i>
Besoin, intérêt	Dégoût
Désir	Indifférence
Discipline intérieure	Discipline extérieure
Mobiles intérieurs	Mobiles extrinsèques
Consentement du sujet	Résistance
Spontanéité, liberté	Contrainte, obéissance
Attention spontanée	Inattention, attention volontaire (avec effort).

### 2. Sens d'effectuation.

<i>Activité</i>	<i>Passivité</i>
Expression	Impression
Production (ou reproduction)	Réception
Extériorisation	Idéation
Réaction	Sensation
Processus centrifuge	Processus centripète
Invention	Compréhension
Mouvement	Immobilité
Travail (école-atelier)	Lecture (école livresque)

J'ai groupé sous chacun de ces chefs d'activité 1 et 2 les divers phénomènes dont la parenté consiste précisément à revêtir l'un ou l'autre de ces types d'activité. Ne pouvant entrer ici dans beaucoup de détails, j'espère avoir ainsi fait saisir ce qui les distingue.

Notons que l'activité au sens n° 2 peut être associée aussi bien à l'activité qu'à la passivité du sens n° 1. Notons de même que l'activité du sens n° 1 peut aussi bien s'allier à la passivité qu'à l'activité du sens n° 2. De là quatre cas différents : Si j'écris une lettre parce que je le désire, je suis actif à la fois au sens 1 et au sens 2. Si j'écris une lettre parce qu'on m'y oblige, je ne suis actif qu'au sens 2, je suis passif au sens 1. Si j'écoute la réponse à une question que j'ai posée, je suis actif au sens 1, mais passif au sens 2. Enfin, si l'on me traîne entendre une conférence sans intérêt pour moi, je serai passif au sens 1 et au sens 2.

Un effort, un effort ennuyeux qui coûte, sera actif au sens 2, mais passif au sens 1.

Ainsi qu'on le voit, l'activité d'effectuation n'est ni un caractère nécessaire, ni un caractère suffisant de ce qu'il convient d'entendre par école active, si l'esprit de celle-ci consiste à être fondée sur la vie. Mais il faut reconnaître que l'activité d'effectuation présente certains avantages que l'école devra exploiter. D'abord ce qui est acquis par des procédés actifs (au sens 2) est beaucoup mieux retenu<sup>1</sup>. Ensuite, l'activité au sens 2 produit des effets tangibles, visibles, qui facilement deviennent le point de départ d'un processus fonctionnel. L'activité au sens 2 est donc un auxiliaire fort précieux de l'école active.

On conçoit dès lors quelle est la source des confusions que j'ai signalées. Le terme d'*Arbeitsschule* contenait un mélange des deux idées d'activité. Le terme d'école active le contient aussi. Et, dans ses articles si suggestifs M. Chessex songeait, je crois, beaucoup plus au sens 2 qu'au sens 1.

Nous dirons, pour terminer ces réflexions un peu hâtives, qui ont surtout pour objet d'en susciter de plus approfondies, que l'activité, dans la plus haute acception du terme, c'est l'activité au sens fonctionnel, au sens n° 1. Mais si l'on combine le

<sup>1</sup> Voir D. Katzaroff, *Exp. sur le rôle de la récitation comme facteur de la mémorisation*, Arch. de Psychol., VII, 1908. — Ed. Claparède, *Exp. sur la mémoire des associations spontanées*, Arch. de Psychol., XV, 1915. Ces expériences avaient montré que les associations spontanées formées par le sujet lui-même se retenant deux fois mieux que celles qui avaient été données toutes faites au sujet.

besoin et l'extériorisation, on obtiendra une addition d'éléments favorables, et l'on pourra dire alors qu'on a réalisé l'activité dans l'acception *la plus complète* du terme. ED. CLAPARÈDE.

#### QUAND FAUT-IL APPRENDRE A OBSERVER UN PETIT ENFANT ?

Jadis, la passion pédagogique était souvent celle du sculpteur penché sur sa glaise, qui rêve de la modeler admirablement de sa propre main et, à l'aide d'une technique impeccable, d'en faire sortir la statuette dont il a conçu l'image. Aujourd'hui l'éducateur bien inspiré est plus humble devant l'enfant. Il ne se croit plus autorisé à prescrire la forme que doit revêtir l'être en croissance, ni à couler sa nature dans un moule. Une voix intérieure, convaincante, lui a dit, comme celle du poète :

Non, il n'est pas en ton pouvoir de faire éclore le bouton.  
Secoue-le, frappe-le, tu n'auras pas la puissance de l'ouvrir.  
Tes mains l'abîment : tu en déchires les pétales...  
Mais aucune couleur n'apparaît, et aucun parfum.  
Non, il ne t'appartient pas de le faire fleurir...<sup>1</sup>

Entourer la plante en bourgeons du milieu propice à son épanouissement, lui fournir les aliments qui lui conviennent et, dans un air pur, la laisser grandir aux rayons du soleil printanier, telle est maintenant à nos yeux la tâche de l'éducateur. Celui-ci, dans l'attente du développement naturel, observe, pour mieux le comprendre et pour mieux le connaître, ce nouveau venu dans le monde, et se laisse guider par les intérêts spontanés de l'enfant, qui lui révèlent sa nature et sa destination.

Quelques éducatrices, fidèles à cette attitude respectueuse, remarquèrent récemment, non sans surprise, l'intérêt très vif que prirent des écolières de moins de 12 ans à l'observation attentive d'un petit enfant, à laquelle il leur était permis d'assister incidemment.

Il parut logique d'attribuer à ce goût la même provenance qu'à l'amour de ces fillettes pour leurs poupées, et d'y voir un vestige anticipé de l'instinct maternel dormant. Cependant — quelque réelle que puisse être cette filiation de causalité — elle n'est peut-être pas ici la seule, car, à un moindre degré, cet intérêt pour l'étude du petit enfant se manifesta chez des garçons.

D'autres observateurs l'avaient déjà constaté chez ces derniers. Un visiteur de l'école de Tagore au Bengale décrit l'étonnement qu'il en ressentit<sup>2</sup> :

« On est frappé, dit-il, de voir partout ici de jeunes garçons prendre soin de petits enfants et les amuser avec un entrain infatigable. M. Bose a vu des garçons conduire pendant des heures un petit char contenant un bébé pour le seul plaisir d'amuser un enfant. Ce n'est nullement une affectation de leur part et ce goût n'est pas spécial aux enfants de cette école. Rien ne fait plus de plaisir aux élèves des classes supérieures que la permission d'amener à l'une de leurs leçons le petit-fils du poète, un garçonnet de quatre ans, qui reste assis durant toute la classe, tranquille et solennel, à moins qu'il ne se

<sup>1</sup> Rabindranath Tagore, *La Corbeille de fruits*, p. 27.

<sup>2</sup> W. W. Pierson, *Shantiniketan*. (Macmillan and Co, London).

« passe quelque chose d'amusant près de l'arbre sous lequel se donne la leçon <sup>1</sup>. Et l'on a vu l'un des plus grands garçons, en route pour un match de foot-ball, conduire par la main un petit bambin de trois ans, fils de l'un des maîtres, qui jasant à tue-tête avec son grand compagnon. »

Faudrait-il, comme l'auteur de ces lignes, voir dans cet amour pour les petits enfants un trait spécial aux garçons du Bengale ? Nos observatrices le contesteraient, car déjà l'expérience leur a fait remarquer des cas analogues dans notre pays même. Aussi se demande-t-on si l'on a raison de méconnaître la portée générale de ce captivant objet d'étude : un petit enfant, son développement, sa vie, s'il est juste de ne voir dans la puériculture qu'un surplus d'informations pratiques, d'ordre matériel, à l'usage exclusif des jeunes filles, ou même — comme quelques-uns le proposent — réservé aux fiancées seulement. Comme si l'on attendait pour donner des fleurs à un écolier de savoir s'il deviendra botaniste, ou pour lui montrer le ciel étoilé de pouvoir en faire un astronome !... Est-il indiqué, d'ailleurs, de reléguer cet objet d'observation tout à la fin d'un enseignement post-scolaire, sans y faire auparavant la moindre allusion, quand l'intérêt qu'il éveille s'accuse déjà vivement à l'âge qui précède l'adolescence ?...

Ainsi, poursuivant le filon de leurs investigations, nos collaboratrices méditent, observent, expérimentent en prêtant l'oreille à un aphorisme de Goethe, dont peut-être on ne voit pas encore toute la signification :

« Das eigentliche Studium der Menschheit ist — der Mensch. »

E. PIECZYNSKA.

\* \* \*

Nous sommes bien persuadés que, dès longtemps, les éducatrices et les éducateurs véritables ont su mettre à contribution cet intérêt de l'enfant pour l'enfant que Mme Pieczynska nous signale ; mais notre préparation pédagogique et nos programmes officiels sont encore bien pauvres à cet égard. Nous espérons ne pas déflorer la belle page de notre amie en indiquant, du point de vue pratique, quelques moyens très simples de réaliser son idée.

Dans ma classe d'arriérés, chaque fois que je laisse aux enfants le libre choix des occupations, il s'en trouve un ou plusieurs pour demander à s'occuper d'un plus anormal. (Pour la manière dont ils s'en tirent, je renvoie à mon article : « Les dons pédagogiques des arriérés », dans *Pro Juventute*, avril 1923). Dans toute classe à plusieurs degrés — et quelle est la classe qui ne présente plusieurs degrés de développement ? — par la force des choses, les plus avancés, les plus intelligents sont conduits à venir en aide aux plus faibles. Conduire ces aînés dans ce travail particulier, les conseiller, leur faire trouver en quoi ils se trompent si, par exemple, ils font eux-mêmes le travail de leurs protégés, n'y a-t-il pas là pour le maître une tâche de première importance ?

Dans les classes enfantines et les classes spéciales on a déjà fait des essais fort encourageants en y amenant des aînés pour les mettre pratiquement au courant des méthodes employées pour développer des petits.

<sup>1</sup> Dans cette école, l'enseignement se donne dans la forêt.

Ailleurs on profite des récréations, des douches, des cuisines scolaires, parfois des classes gardiennes pour donner aux fillettes les plus grandes — et pourquoi pas aux garçons aussi ? — l'occasion de s'occuper des petits. Pourquoi ne pas inviter de temps à autre, à l'école, les frères cadets, les petits voisins, et observer leur activité, leurs tendances, leur développement ?

On a réalisé dans beaucoup de nos écoles le vœu de Seguin, que la nature soit le livre de classe ; on fait des promenades. Pourquoi ne pas proposer comme sujet d'observation les bébés qu'on rencontre en nombre dans les endroits ensoleillés, pourquoi pas les bébés aussi bien qu'un monument historique ou un atelier ? Je me rappelle plus d'une de ces rencontres improvisées où toute ma petite bande entourait une voiture de bébé, toute à l'admiration et au sourire en face de cette merveille qu'est un petit enfant.

Peut-être pourra-t-on un jour faire visiter une crèche, un asile, par un groupe d'élèves particulièrement doués d'instinct maternel. A défaut, on demandera à une directrice de venir parler de sa grande famille. Nos confédérés de langue allemande ont déjà eu l'idée d'utiliser leurs « Foyers pour tous » pour donner aux aînés la tâche de garder et de distraire les petits.

Enfin j'ai eu plus d'une fois l'occasion de constater que des causeries sur le développement de l'enfant, destinées à un public d'adultes, intéressaient très vivement les enfants eux-mêmes, dès avant l'âge de dix ans. Forte de cette expérience, j'ai, à plusieurs reprises dans des classes de jeunes filles, fait des causeries avec démonstrations sur le développement des petits, qui ont été accueillies avec la plus grande faveur.

Enfin, si aucun contact direct n'était possible à l'école même, nos élèves peuvent être encouragés à observer à domicile un enfant de leur connaissance ; des expériences faites en Suisse allemande et rapportées dans le *Schweizer Kamerad* (oct. 1922), ont montré jusqu'où allaient les dons psychologiques et pédagogiques des jeunes filles.

Dans un wagon où je voyageais dernièrement, un très sage garçonnet qui s'était tenu coi longtemps, se mit à remuer un peu. « Qui est-ce qui a pu inventer les enfants ? » grommela un de mes voisins. Donnons aux hommes de demain une éducation telle qu'ils en arrivent naturellement, au contraire, à penser et à dire : « Qui est-ce qui a pu inventer quelque chose d'aussi parfaitement aimable que le petit enfant ? »

A. DESCOEUDRES.

## LES LIVRES

MME HOFFMANN. **Le livre du bonheur.** Roman adapté de l'allemand par Mme L. Monastier-Schröder. Un volume in-16. Payot, Lausanne, 4 fr. 50.

C'est peut-être le meilleur livre de Mme Hoffmann, que cette histoire d'une famille de chez nous où la vérité morale sort vivante des faits. Voyant mieux que personne combien de dangers précèdent et menacent le mariage, Mme Hoffmann a entrepris de nous les faire vivre ; elle y a réussi.

Lecture tonique pour l'adolescence.

NOEMI SOUTTER. **La Guirlande.** Plaquette illustrée. Editions Spes, Lausanne. 1 fr.

Les représentations de ce poème scénique se poursuivent avec succès. Voici les vers délicats qui relient et encadrent les jolies chansons populaires du *Chansonnier du Pays romand*.

**Almanach Pestalozzi pour 1924.** Petit in-16 relié toile, avec un grand nombre d'illustrations en noir et en couleurs. Deux éditions : l'une pour jeunes filles et l'autre pour garçons. Librairie Payot et Cie, Lausanne. Prix : 2 fr. 50.

Inutile, n'est-ce pas, de recommander encore l'*Almanach Pestalozzi* ! Il y a longtemps que sa cause est gagnée. Disons seulement que l'édition de 1924 est encore en progrès sur les précédentes.

**Le Jeune Citoyen 1923.** Un volume in-16 broché, 1 fr. 85. Administration du *Jeune Citoyen*, Lausanne.

La quarantième année du *Jeune Citoyen* est toute d'actualité : ouverture de la ligne des Centovalli, électrification des chemins de fer suisses, lutte contre l'incendie, prévisions possibles en météorologie, lecture des cartes, ski, hygiène du système nerveux, code de la route, Louxor au temps de Toutânkhamon, expédition des auto-chenilles à travers le Sahara, etc.

Ajoutons que la brochure contient une carte de la Côte extraite de la carte Siegfried.

#### UN LIVRE HORS DE PAIR

Les lecteurs de l'*Educateur* d'il y a quelque vingt ans se souviennent sans doute d'une série d'articles qui les avaient enchantés. C'était consacré à l'enseignement de l'arithmétique et signé Louis Grosгурin. En ce temps-là, je ne conservais pas encore la collection de l'*Educateur*. Mais ces articles m'avaient tellement plu que je les gardai précieusement et que je les ai encore ! Mais M. Grosгурin a continué son chemin et les petits articles d'autrefois ont fini par former un solide volume de 300 pages in-8°<sup>1</sup>.

Si nous en avons le temps et l'espace, ce n'est pas quelques lignes hâtives, c'est tout un article que nous consacrerions à cette œuvre à la fois dense et ailée, où se ramassent et se concentrent tout l'effort d'une pensée juste et claire et toute l'expérience d'une vie. Insistons au moins sur ce qui est la marque distinctive de cet ouvrage. Cette marque, c'est l'*intelligence* ! M. Grosгурin a horreur du travail bête et machinal. Son livre ne sera pas seulement une excellente méthode d'arithmétique ; il sera encore et par surcroît un admirable instrument d'éducation intellectuelle.

ALB. C.

#### LE « MATADOR » A L'ÉCOLE

Le « Matador » est un jeu de construction qui se compose de pièces de bois de dimensions et de formes variées, cubes, planchettes, blocs, roues, etc., pou-

<sup>1</sup> LOUIS GROSGURIN, maître au Collège de Genève. **Enseignement de l'arithmétique : Méthodologie.** Payot et Cie ; en librairie, 9 fr. L'éditeur cède l'ouvrage à l'Etat de Vaud pour 7 fr. 20. Ce dernier prend 3 fr. 20 à sa charge, de sorte que le corps enseignant le payera 4 fr. Pour ce prix-là, ce n'est vraiment pas la peine de se passer d'un auxiliaire aussi utile à tous les degrés (je me permets d'y insister) de l'école.

vant être rattachées les unes aux autres au moyen de bâtonnets ; les pièces ainsi assemblées peuvent être fixes ou articulées.

Grâce à la facilité avec laquelle les pièces du « Matador » se combinent, l'instituteur a en mains un véritable musée démontable dont les différents éléments pourront servir à l'enseignement intuitif du dessin, de la géométrie, de la physique, en particulier de la mécanique, etc.

L'*Electro-Matador* permet de construire tous les instruments d'électricité statique et dynamique dont on peut avoir besoin dans une classe : électro-aimant, moteur, télégraphe, etc., et quantité d'appareils et de machines mus à l'électricité, augmentant ainsi considérablement l'attrait de la boîte de construction.

Le « Matador » a déjà été adopté officiellement pour l'enseignement dans les écoles d'Autriche et la ville de Zurich en a fait un gros achat après l'avoir dûment essayé <sup>1</sup>.

### CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Ce commencement d'année n'a ressemblé à aucun autre. Les nouveaux élèves se sont trouvés plongés d'abord dans une atmosphère quelque peu imprégnée de gaz hilarants ; pour les *Journées de l'Institut*, destinées à couvrir les frais de notre déménagement, on préparait attraction sur attraction : les miroirs déformants, le décapité parlant, la femme transparente, le bouquet merveilleux, un cabinet de psychologie amusante, un prodigieux guignol, un fakir hindou, sans compter des pêches et des concours d'adresse et d'ingéniosité. Un musée Jean-Jacques, (concrétisation méthodique du calembour) trouverait le moyen d'être très instructif cependant et fort agréable à regarder. Mme Artus avait bien voulu prêter son chromo-phone destiné à l'orchestration des couleurs.

Mais, dans cette foire où les fleurs et les fruits ne seraient pas plus oubliés que les délices du buffet, les amateurs de choses graves trouveraient aussi à se satisfaire. Des expositions heureusement commentées montreraient le travail qui se fait à la Maison des Petits, et le résultat de plusieurs études sur la pensée de l'enfant. On aurait l'occasion de s'initier à ce qu'est un examen psychotechnique et un portrait graphologique.

Les journées elles-mêmes, du 27 et 28 octobre, furent encadrées, le 24, d'une conférence de M. Claparède à l'Athénée sur *L'hypnose chez l'homme et chez les animaux* et, le 31, d'une soirée de rythmique à la salle de Plainpalais, très généreusement offerte par M. Jaques-Dalcroze avec le concours de M. Baeriswyl. Le 27, l'Amicale des élèves de l'Institut avait organisé une soirée musicale, littéraire et dansante qui eut aussi un très grand succès.

Les « Journées » auxquelles plusieurs de nos amis du dehors se sont intéressés d'une façon qui nous a touchés, ont été pleinement réussies. Elles nous laissent un charmant souvenir et un sentiment de gratitude envers la Société genevoise

<sup>1</sup> Rappelons, parmi les jeux analogues, les *Jeux Discat* (surfaces et constructions) excellemment compris et en vente à Genève, à l'Institut J. J. Rousseau (4, rue Charles Bonnet).



des Amis de l'Institut, qui en avait pris l'initiative, et tous ceux qui l'ont aidée.

Dix nouveaux, treize anciens. Une fois de plus nous devons constater que la qualité de nos élèves est beaucoup plus satisfaisante que leur nombre. Nous n'avons pas eu, depuis la guerre, un auditoire aussi cosmopolite : Etats-Unis, Angleterre, Hollande, France, Russie, Roumanie, Arménie pour l'étranger : Zurich, Berne, Vaud, Valais, Genève. La *Maison des Petits* est toujours particulièrement en faveur.

A côté des cours, nous avons repris cet hiver le système des *séries de leçons* destinées à orienter rapidement sur un sujet important ceux qui ne pensent pas en faire une étude spéciale.

M. Claparède a parlé de la *Psychologie appliquée à l'éducation*, Mlle Lafendel de *l'Education des Petits*, M. Bovet de *l'Orientation professionnelle*, chacun en quatre séances.

Les conférences ont débuté très brillamment, le 24 novembre, par deux leçons de M. Pierre Janet, professeur au Collège de France : *Les souvenirs irréels* et *Le budget de l'esprit*. Le 6 décembre, M. I. Meyerson de Paris, a fait à l'Institut une conférence illustrée de projections sur *la mentalité primitive*, qui se rattache très heureusement aux études poursuivies chez nous par M. Piaget.

Mlle Noémi Regard, l'auteur de *Dans une petite école*, a bien voulu prendre part à un de nos entretiens d'éducation morale. Prochainement ce sera M. Fœrster.

Le *Cabinet d'orientation professionnelle* est très fréquenté, 30 jeunes gens ont été examinés depuis les vacances. Nous avons été chargés d'un travail intéressant et important par la Direction générale des Postes. L'Association suisse pour l'organisation rationnelle du travail a convoqué, le 5 décembre, une séance spécialement destinée au monde des banques, où MM. Rudhardt et Bovet ont exposé les résultats et les principes des examens technopsychologiques.

La *Société genevoise des Amis de l'Institut* a tenu, le 30 novembre, son assemblée générale annuelle sous la présidence de M. Henri Reverdin. Après les rapports statutaires, on a entendu une causerie de M. Bovet, sur le travail fait à l'Institut pendant l'année 1922-1923 et une captivante conférence de M. Piaget sur *La pensée et la vie sociale de l'enfant*.

La *Société vaudoise des Amis de l'Institut* avait eu la primeur de ce travail le 19 novembre.

L'*Amicale* a élu présidente Mlle Hélène Krafft. Elle a repris ses promenades et ses séances et inauguré des thés de fin de semaine, le samedi à 4 heures. Escalade : le 15 décembre.

Les belles études de M. Jean Piaget sur *La pensée et le langage de l'enfant* viennent de paraître dans notre collection d'actualités pédagogiques avec une préface de M. Claparède qui dit toute l'importance que nous y attachons.

(Suite des primes.)

8. VOGT (BLANCHE). **Amours socialistes.** 1 vol. in-16, broché.

Roman poignant et cruel, écrit par une femme avec délicatesse et poésie. L'intérêt de cet ouvrage réside dans l'opposition marquée entre l'intuition et l'amour d'une femme et l'intellectualisme d'un homme utopiste.

9. BIENSTOCK (J.-W.) et MARTEL (CH.). **Guerre et paix.** 1 vol. in-8°, broché.

Cette pièce tirée du roman de Tolstoï sera appréciée par les admirateurs du grand romancier russe et par tous ceux qui s'intéressent aux mœurs hospitalières et à la vie si large de la Russie d'avant-guerre.

10. CHAVANNES (F.) **Guillaume le Fou.** 1 vol. in-8° broché de la collection des *Cahiers vaudois*.

Ce drame si puissant représente Tell et sa famille dans le milieu rustique qui était le leur, sa vie de patriote souffrant de la tyrannie que subit son pays et luttant pour le libérer du joug détesté.

11. CHAVANNES (F.) **Le mystère d'Abraham.** 1 vol. in-8° broché de la collection des *Cahiers vaudois*.

Evocation d'une des pages les plus émouvantes de l'Ancien Testament, ce drame si fruste est d'une lecture attachante.

12. MORAX (RENÉ). **Tell.** 1 vol. in-8° broché de la collection des *Cahiers vaudois*.

Chacun se souvient de l'émotion patriotique que les représentations de Mézières ont suscitée par leurs chœurs et leur belle mise en scène ; aussi lira-t-on avec enthousiasme notre drame national.

13. MORAX (RENÉ). **Théâtre de poupées.** 1 vol. in-8° broché de la collection des *Cahiers vaudois*.

Plein de fantaisie, ce livre charmant est illustré de bois d'Henry Bischoff ; il égayera les longues soirées d'hiver et fera le bonheur de chacun.

14. ROD (EDOUARD). **Michel Teissier.** 1 vol. in-8°, broché.

Ce drame, fort bien écrit par un des romanciers vaudois les plus goûtés, est tiré du célèbre roman intitulé : *La vie privée de Michel Teissier*. C'est une des choses les plus poignantes qu'on puisse lire.

Tous ces volumes seront expédiés contre remboursement, franco pour tout envoi de 5 fr. et au-dessus. Ils ne seront ni repris ni échangés.



# MAISON MODÈLE

MAIER & CHAPUIS

Place et Rue du Pont

Lausanne

## VÊTEMENTS

Façon soignée — Sur mesure et confectionnés, pour

## MESSIEURS ET ENFANTS

Prix en chiffres connus.

Membres auxiliaires depuis 1907.

44

10 % au comptant aux membres de la S. P. R.

**CITOYEN**

je combats les privilèges

**CHRÉTIEN**

je combats la misère :

**H O M M E**

je désire que toute créature humaine soit respectée

**P È R E**

je travaille pour ma femme et mes enfants

C'est pourquoi je fais partie d'une

**SOCIÉTÉ COOPERATIVE  
DE CONSOMMATION**

Je désire acheter d'occasion le

**DICTIONNAIRE GÉOGRAPHIQUE  
DE LA SUISSE** relié ou broché. Attinger, Neuchâtel. Offres  
et prix s. chiffre Y 9304 X à Publicitas, Genève.

**A VENDRE :**

**Dictionnaire  
"Larousse pour Tous"**

en 2 volumes, format 21 × 30 cm. — 1952 pages — en très bon état. Prix : 25 fr.  
R. Jagne, instituteur, Trey près Payerne.



**HORLOGERIE DE PRECISION**

Montres de Genève, Longines, La Vallée.

**BIJOUTERIE FINE**

**ORFÈVRERIE**

Réparations soignées.

Régulateurs, réveils

Priz modérés

**ALLIANCES EN TOUS GENRES, GRAVURE GRATUITE**

**E. MEYLAN-REGAMEY**

11, Rue Neuve, 11

LAUSANNE

Téléphone 38.86

Agent dépositaire de VACHERON & CONSTANTIN, de Genève.

% d'escompte aux membres du Corps enseignant.



# 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

Taconnerie, 5

GENÈVE

ALBERT CHESSEX

Chemin Vinet, 3

LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne.

H.-L. GÉDET, Neuchâtel.

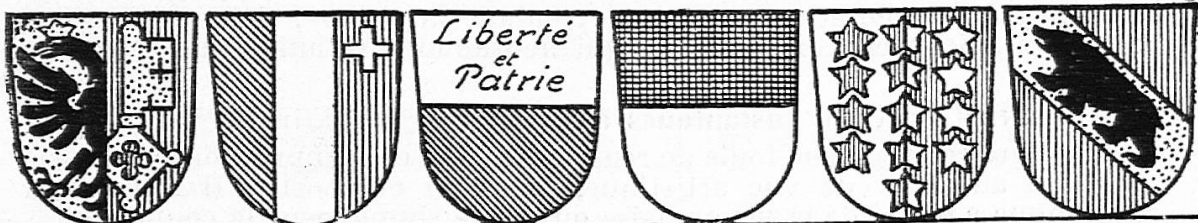
W ROSIER, Genève.

M. MARCHAND, Porrentruy.

LIBRAIRIE PAYOT & C<sup>ie</sup>

LAUSANNE | G E N È V E

1, Rue de Bourg | Place du Molard, 2



ABONNEMENTS : Suisse, fr. 8, Etranger, fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, fr. 10 Etranger, fr. 15.  
Gérance de l'Éducateur : 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 & C<sup>IE</sup>

Lausanne, Genève, Vevey, Montreux, Berne

## PRIMES DE L'ÉDUCATEUR

Au moment des étrennes, l'*Educateur* offre à ses abonnés les livres indiqués ci-dessous : le magnifique ouvrage qu'est *Le Jura suisse*, *Les étrennes merveilleuses* et une série de 12 volumes, les numéros 3 à 14, dont le prix de vente en librairie varie de 3 à 7 fr. 50, **offerts à 1 fr. 50**

1. HARPE (EUGÈNE DE LA). **Le Jura suisse**, partie romande. Un superbe volume in-4°, orné de nombreuses illustrations, valeur, 40 fr., broché, offert à **15 fr.**

La lecture du beau volume qu'est *Le Jura suisse* nous met en communion d'esprit avec la grande nature : c'est un hommage rendu au Jura. Cœurs suisses, jurassiens, au pays ou exilés, amateurs de pittoresque et d'histoire, voici une bonne occasion de faire revivre beaucoup de souvenirs, de retremper votre esprit, de connaître une de ces oasis auxquelles vous aspirez.

2. **Les étrennes merveilleuses**. 1 vol. in-16, relié, valeur 5 fr., offert à **2 fr.**

C'est un élégant volume de 352 pages. Il contient 28 héliogravures et gravures en couleurs et des pages des écrivains et des artistes les plus renommés. C'est une merveille de typographie moderne.

3. GOHIER (URBAIN). **Pour être sages**. 1 vol. in-16, broché.

L'auteur dévoile les dessous de la vie et expose les questions morales et sociales discutées de nos jours, comme l'indiquent les titres de chapitres suivants : la famille, les célibataires, la vraie force, savoir se débrouiller, etc.

4. POURRAT (HENRI). **Les montagnards**. 1 vol. in-8°, broché.

Poème et roman tout ensemble, *Les montagnards* disent l'histoire des paysans auvergnats, du paysan de France dans la grande guerre.

5. PRADEZ (EUGÉNIE). **Hors la loi**. 1 vol. in-16, broché.

Ces sept nouvelles, très différentes les unes des autres, sont toutes intéressantes : conflits moraux souvent tragiques, mais exposés par une femme de cœur.

6. THOMAS (LOUIS). **Voyage au Goundafa et au Sous**. 1 vol. in-16, broché.

Voyage d'exploration au Maroc pendant la guerre, dans ce pays si captivant, riche en contrastes et qui attire aujourd'hui tant de jeunes.

7. UZANNE (OCTAVE). **Instantanés d'Angleterre**. 1 vol. in-16, broché.

Ce livre contient une foule de renseignements et d'impressions sur la vie anglaise au point de vue artistique, mondain et sportif. Il intéressera quiconque a goûté de la vie anglaise ou désire simplement la connaître.

8. VOGT (BLANCHE). **Amours socialistes**. 1 vol. in-16, broché.

Roman poignant et cruel, écrit par une femme avec délicatesse et poésie. L'intérêt de cet ouvrage réside dans l'opposition marquée entre l'intuition et l'amour d'une femme et l'intellectualisme d'un homme utopiste.

(Suite des primes, page 3 de la couverture.)