

*Collection la rupture*



JEAN WINTSCH  
CHARLES HEIMBERG

# L'ÉCOLE FERRER DE LAUSANNE

*Introduction*  
*par Marianne Enckell*

*Entremonde*

*avec le soutien de l'Association des Amis de Henri Roorda  
et du Centre international de recherches sur l'anarchisme, Lausanne*

## INTRODUCTION

*Marianne Enckell*

Il y a un siècle tout juste, de nombreuses écoles libertaires ont été ouvertes de par le monde sur le modèle de l'École moderne de Barcelone, fondée par Francisco Ferrer (1859-1909) On les trouvait à Stelton dans le New Jersey, à São Paulo, à Clivio en Italie du Nord<sup>1</sup>, à Lausanne... C'est l'expérience de cette dernière que relate le présent ouvrage. Un article de Charles Heimberg y précède la réédition d'une brochure publiée par Jean Wintsch (1880-1943), médecin lausannois et fondateur de l'école, après la fermeture de cette dernière.

L'intérêt des anarchistes pour l'enseignement est ancien, les institutions nombreuses: rappelons Paul Robin et l'orphelinat de Cempuis, les expériences de Tolstoï, de Sébastien Faure et de Madeleine Vernet, les écoles rationalistes en Espagne et en Amérique latine, les communautés éducatives en Europe du Nord<sup>2</sup>. Elles apparaissent dans le sillage des réflexions d'autres éducateurs, de Rousseau, Froebel et Pestalozzi à Maria Montessori, Edouard Claparède ou Adolphe Ferrière.

GOSSES ET GOSSELINES – Ce que ne raconte pas Wintsch dans sa brochure, ce sont les étapes qui ont précédé l'ouverture de l'École Ferrer. On les trouve mentionnées dans de brefs articles de la revue parisienne *L'Ère nouvelle* en 1905 et 1906.

1. Voir les références données par Charles Heimberg ci-après. On peut y ajouter Paul Avrich, *The Modern School movement: anarchism and education in the United States*, Princeton, 1908 (rééd. AK Press, 2006). L'École moderne, fondée à New York en 1911 puis installée à Stelton dans le New Jersey, a existé jusqu'en 1953.

2. Encore quelques références complémentaires: Roland Lewin, *Léon Tolstoï et l'école de Iasnaïa Poliana*, Grenoble, 1972; Edouard Stephan, *La Ruche, une école libertaire au Pâtis à Rambouillet, 1905-1917*, Rambouillet, 2000; Madeleine Vernet, *L'Avenir social: cinq années d'expérience éducative*, Epone, 1912; Pere Sola, *Cultura popular, educació i societat al nord-est català, 1887-1959: Assaig sobre les bases culturals i educatives de la Catalunya*, Gérone, 1983; Jan Moulart, *Le mouvement anarchiste en Belgique*, Ottignies 1996.

*Il s'est fondé au printemps de cette année, à Lausanne, en Suisse, une école libre dont le programme contenait, entre autres, ces lignes résumant le système d'éducation: « Nous voulons fonder une école mixte où l'enseignement ne se basera que sur des faits prouvés et vérifiés [...] »*

*Il va sans dire que cette école est complémentaire de celles officielles, c'est-à-dire qu'elle ne fonctionne qu'une ou deux heures par semaine et encore le dimanche, de 10 h ½ à midi. Elle a pu cependant réunir quarante élèves, ce qui nécessitera le dédoublement de la classe [...]*

Le numéro suivant contient le premier rapport trimestriel de l'école.

*Le 19 février 1905, leçon d'ouverture. Il était bon d'apprendre tout d'abord aux enfants qu'on était entre camarades, qu'il n'y aurait point de discipline et qu'on ne leur parlerait que de choses qu'ils pouvaient discuter, vérifier, rectifier. [...] À la seconde leçon, M. R. expliqua l'art de la lithographie [...] Le 5 mars, Mlle E. raconte l'histoire de ce petit copiste florentin [...].*

*Le 12 mars, Mme Nathalie M., docteur<sup>1</sup>, disséqua un chat. On insista d'abord sur l'état de l'animal. Pourquoi pouvait-on dire qu'il était mort? Parce qu'il ne bougeait plus, ne sentait plus, ne respirait plus, etc. Cette conception toute simple et toute naturelle de la mort, les enfants l'enregistrèrent sans autre et en écartèrent dès lors toute idée mystique ou théologique. On démontra ensuite l'analogie frappante qui existe entre les organes du chat et ceux de l'homme. Les enfants en conclurent-ils que nous ne sommes que des animaux un peu évolués? Peut-être. Remarquons, en passant, que les grands élèves, à cette leçon, parurent tout d'abord un peu dégoûtés de toucher un animal qui n'était plus de première fraîcheur; les petits, par contre, ne manifestèrent qu'une saine curiosité et ne s'affectèrent point de détails si secondaires, ni de sentiments qu'une éducation erronée et assez avancée pouvait seule faire naître. [...]*

*Après la démonstration du chat, quelques personnes nous reprochèrent de donner aux enfants des leçons de cruauté. Comme si l'on pouvait être cruel envers un animal mort! Curieux reproches, et bien a priori*

1. Il s'agit de l'épouse de Jean Wintsch, Nathalie Maléf.

vraiment. Mme P. questionna les enfants, et tous surent reconnaître que, dans une dissection, il ne pouvait y avoir ombre de méchanceté. Plusieurs exemples vécus vinrent compléter l'explication du mot cruel, et l'on n'en parla plus. [...]

Douzième leçon. Mme M., docteur, fait une nouvelle dissection sur la grenouille. Les enfants sont étonnés de voir que des animaux qu'ils croyaient si différents de nous ne le sont en réalité pas tellement. À cette occasion, on insiste derechef sur l'influence du milieu qui fait à la grenouille les pattes palmées, la peau lisse, des voies aériennes spéciales dans le jeune âge, etc. Montrer une grenouille à une quarantaine de gosses et gosselines, c'était bien difficile; une quinzaine y virent quelque chose; les autres, cela va sans dire, s'amusèrent, et ils firent bien.

Ils « s'amusèrent, et ils firent bien ». On est loin ici de « l'apprentissage de la docilité » que critique Henri Roorda (1870-1925), un autre inspirateur et collaborateur de l'École Ferrer, qui enseigne les mathématiques à Lausanne. Il brocarde « la notion du parfait », le « savoir inutile »: « Je me demande, écrit-il, si, en empêchant les enfants de bouger, on n'immobilise pas, du même coup, leur intelligence. [...] Ceux qui ont pour mission de nous instruire et de nous révéler l'univers commencent par nous enfermer durant des années dans un local d'où l'on n'aperçoit rien de ce qui est à la surface du globe. Ajoutons que les bons élèves sont ceux qui ne regardent pas par la fenêtre<sup>1</sup>. » Il constatera plus tard que *Le Pédagogue n'aime pas les enfants* (Lausanne, Les Cahiers Vaudois, 1917) – mais que les enfants n'en meurent pas – et appellera de ses vœux la « grande réforme de l'an 2000 »<sup>2</sup>.

1. Henri Roorda van Eysinga, « Les effets de l'éducation moderne », *La Revue Blanche* (Paris), n° 28, 1902. Voir aussi, du même, « L'École et l'apprentissage de la docilité », *L'Humanité nouvelle* (Paris), 1898; « La notion du parfait dans l'enseignement », *La Revue Blanche* (Paris) n° 27, 1.4.1901; « L'École et le savoir inutile », *L'École Rénovée*, Bruxelles, 1908.

2. *Avant la grande réforme de l'an 2000*. Lausanne, Payot, 1925. Peu d'études ont été consacrées à Roorda; voir Geoffrey Fidler, « Henri Roorda van Eysinga and "éducation libertaire" », *Paedagogica Historica* (XXVI), 1990/3; Tanguy L'Aminot, « Henri Roorda, lecteur de l'Emile », *Orbis litterarum, International review of literary studies* (58), 2003; Henri Roorda, *pédagogue libertaire, chroniqueur facétieux, et l'humour zèbre*, Lausanne, Musée historique et éditions Humus, 2009.

TABOURETS ET TIRANTS – L'école de Lausanne est restée seule en son genre, mais les rêves et les projets d'en ouvrir d'autres ne devaient pas manquer. Un des instituteurs, Théodore Rochat (1885-1919), détaille les équipements nécessaires dans une lettre<sup>1</sup> à Louis Bertoni, le rédacteur du *Réveil anarchiste* à Genève:

*Lausanne, le 5 (et le 6) décembre 1916*

*Cher camarade,*

*Je trouve enfin le temps de rédiger une partie du mémoire promis et repromis concernant la fondation de nouvelles «Écoles Ferrer». Pour aujourd'hui il ne sera question que du matériel et des locaux.*

**Local**

*Les conditions locales jouent un trop grand rôle pour qu'on puisse donner des indications précises. Il sera bon de suivre autant que possible les prescriptions d'usage relatives à l'éclairage et à l'orientation. Il sera indispensable, si l'on adopte le système des petits groupes travaillant séparément à des travaux différents, d'avoir une salle beaucoup plus grande que celle correspondant au nombre d'élèves. Pour 30 élèves, il faudrait avoir une salle qui en contiendrait 50 dans les écoles officielles; et il importe que cette salle soit plutôt rectangulaire que carrée, il est alors plus facile d'isoler les groupes.*

*Que les W.-C. soient contigus à la salle (et absolument inodores, cela va sans dire).*

**Ameublement**

*Ne pas l'acheter tout d'une fois, ni, surtout, avant d'avoir vu ce que les élèves préfèrent. Acheter peu de pupitres, mais seulement des pupitres Mauchain ou d'un agencement offrant les mêmes avantages. Les enfants aiment beaucoup les petites tables avec une chaise qu'on s'en va placer là où on se sent bien. Une grande table au moins pour tout ce qui demande étalage de matériel. Avoir aussi des tabourets.*

1. Archives Bertoni, correspondance, CIRA Lausanne.

*Autre chose pas du tout indispensable, mais bonne tout de même, surtout si on n'a pas de salle pour la gymnastique, c'est que la salle d'école offre quelque chose où on puisse se suspendre, se hisser, se balancer. Par exemple à Lausanne, où la salle est sous un toit, il y a des « tirants »; les enfants s'y juchent, s'y suspendent d'autant plus volontiers que c'est haut et qu'il y a un petit frisson: celui d'un danger qu'ils s'exagèrent.*

*Tableaux noirs: scellés dans le mur, pour gagner de la place, et très longs pour en faire une sorte de vaste cahier de brouillons où plusieurs enfants ou groupes peuvent travailler à la fois. À côté de cela il faut 2 ou 3 petits tableaux de 60 cm x 40 cm environ et portatifs, toujours à disposition des gosses.*

*Ne pas oublier, au début, qu'il y aura beaucoup de collections à constituer et à placer; réserver de la place pour des casiers, vitrines, etc. Lorsque les collections de tout genre, appareils, tableaux divers sont trop entassés et qu'il faut du temps et des précautions pour les prendre et les replacer, il arrive forcément qu'on les utilise beaucoup moins qu'on ne le voudrait.*

*Cartes géographiques: ne sont pas indispensables. À laisser de côté pour le début, on peut s'en occuper dans la suite si on a beaucoup d'argent. Si on en peut recevoir sans frais, il est bien entendu qu'il ne faut pas les dédaigner. Mais c'est une des dernières choses à acheter. Je les mets dans l'ameublement parce qu'il est bon d'avoir un dispositif spécial, scellé dans le mur et où on peut enrouler et dérouler toute la collection des cartes.*

*Les globes sont indispensables, mais ils trouveront leur place plus loin, avec le matériel.*

## Matériel

*Pour les travaux manuels, nous avons fini par reconnaître que la quantité et la qualité du matériel nécessaire pour un bon travail rend préférable la location ou l'emprunt d'un local de syndicat ou cours professionnels. Donc ne pas encombrer l'école d'un matériel forcément insuffisant.*

*D'une façon générale: faire fabriquer par les élèves, dans les après-midi de travaux manuels, toutes les parties du matériel qu'ils peuvent fabriquer convenablement. Cet intérêt immédiat qu'ils auront à bien travailler sera le meilleur stimulant et leur fera prendre au sérieux les travaux manuels.*

*Reste à indiquer, branche après branche, les collections et appareils indispensables ou très utiles. Les indispensables seront marqués d'une petite croix rouge.*

*Mais cette liste, un peu longue, me demande plus de temps que je n'en peux trouver aujourd'hui. Donc à dans quelques jours.*

Rochat n'a probablement pas rédigé la suite de ses instructions, ou du moins sa lettre n'a pas été conservée. C'est l'instituteur qui est resté le plus longtemps à l'École Ferrer, près de trois ans (de 1915 à 1918) avant de devoir abandonner pour cause de maladie; il est mort très jeune de tuberculose, laissant une femme et trois petits garçons. Avant lui, l'école avait été ouverte par Emile Duvaud (que Jean Wintch désigne dans sa brochure par la lettre A), révoqué de l'instruction publique vaudoise, suivi par Théodore Matthey (« M. B. »), puis le journaliste et syndicaliste Louis Avennier (« M. C. »). Après le départ de Théodore Rochat, une solution de dépannage assure les derniers mois de l'école, avec les enseignants Fichter et Gunning (« MM. E. et F. ») et plusieurs autres intervenants<sup>1</sup>.

ÉDUCATION INTÉGRALE – La Grande Guerre a marqué une cassure dans le mouvement ouvrier des pays belligérants, et la plupart des écoles rationalistes et libertaires sont obligées de fermer. C'est d'abord ailleurs qu'elles ont continué de se développer<sup>2</sup>; mais les inquiétudes et l'intérêt subsistaient. Enseigner aux enfants hors du carcan de l'éducation officielle, former les ouvriers aux tâches révolutionnaires, ouvrir des « athénées » et des bibliothèques sont des activités que l'on trouve dans tous les mouvements anarchistes, sous une forme ou l'autre<sup>3</sup>.

1. *Bulletin de l'École Ferrer*, 19, mai 1918.

2. Higinio Noja Ruiz, *La Armonia, la escuela en el campo* (Alginet 1923), prés. par Marianne Enckell et Vicente Martí, Barcelone 1996; Collectif, *Educació i moviment llibertari a Catalunya, 1901-1939*, Barcelone 1980.

3. Voir le formidable panorama dressé par John Shotton, *No master high or low: libertarian education and schooling in Britain, 1890-1990*, Bristol, 1993, ou le recueil plus théorique de Francesco Codello, *La buona educazione: esperienze libertarie e teorie anarchiche in Europa da Godwin a Neill*, Milan, 2005.

Les exemples récents d'écoles alternatives ou d'« insoumission à l'école obligatoire » sont nombreux, souvent bien documentés; les difficultés rencontrées, toujours aussi nombreuses. La classe unique de l'École Ferrer de Lausanne peut aujourd'hui sembler peu aventureuse, la foi de ses promoteurs dans le progrès et la science bien désuète. Mais l'expérience et les débats qu'elle a suscités au sein du mouvement ouvrier, des milieux scolaires ou du grand public restent d'actualité, comme le montre Charles Heimberg. Et la « grande réforme de l'an 2000 » ne s'est pas faite. Reste à savoir si elle se fera un jour dans l'école publique, ou dans une tout autre configuration.



L'ÉCOLE FERRER DE LAUSANNE,  
D'HIER À AUJOURD'HUI  
*Charles Heimberg*

Pendant une dizaine d'années, de 1910 à 1919, une petite école privée libertaire et alternative a existé à Lausanne, sous le nom d'École Ferrer. Elle résultait de l'initiative militante des milieux ouvriers anarchistes de la Suisse romande, mais surtout du médecin lausannois Jean Wintsch<sup>1</sup> et des instituteurs qui se sont succédé dans sa classe unique, notamment Théodore Matthey, Théodore Rochat et Louis Avennier.

Quelle est l'actualité de cette expérience? Que pouvons-nous en tirer pour notre présent et notre avenir? C'est tout d'abord la figure de Francisco Ferrer, fondateur et animateur des Écoles modernes catalanes, et martyr de la Semaine sanglante de 1909 à la suite d'une parodie de procès particulièrement antidémocratique qu'il convient d'évoquer. Ensuite, les réalisations pédagogiques de cette petite structure alternative, quelles qu'aient été leurs limites, méritent à leur tour une mention. Enfin, les discours pédagogiques, et volontiers politiques, prononcés ou rédigés sur l'École Ferrer, pour la promouvoir ou la légitimer, sont d'autant plus intéressants qu'ils font souvent écho à nos querelles pédagogiques contemporaines, et d'autant plus riches qu'ils ont été publiés dans un *Bulletin* qui a survécu quelques années à la petite école.

FRANCISCO FERRER Y GUARDIA – L'histoire des sociétés humaines est marquée par des personnalités dont l'œuvre et le parcours ont une signification qui transcende leur dimension la plus immédiate. Stefan Zweig l'avait bien montré au cours des années trente dans son *Conscience contre violence*<sup>2</sup>, à propos de la confrontation entre

1 . Jean Wintsch (1880-1943), qui était proche des milieux anarchistes à cette époque, était médecin à Lausanne.

2 . Stefan Zweig, *Conscience contre violence*, Paris, Le Castor Astral, réédition 2008.

Sébastien Castellion et Jean Calvin, l'opposition du premier nommé aux abus du second valant à ses yeux un antagonisme de longue durée repérable dans nombre d'autres époques et contextes. La figure de Francisco Ferrer est aussi de celles-ci. Elle est en effet emblématique d'une pensée progressiste ouverte, aspirant à la modernité démocratique et à la liberté de pensée, et partie prenante de ce large mouvement visant à donner accès à la connaissance au plus grand nombre.

À la fois libertaire, républicaine et rationaliste, la pensée de Ferrer est une pensée d'action. Fondateur et animateur de l'École moderne de Barcelone, ou plutôt d'un véritable réseau d'écoles modernes libérées du carcan clérical, il s'affrontait très directement au conservatisme calotin qui dominait la péninsule ibérique comme d'autres contrées; et ce n'est pas par hasard qu'il a été si caricaturalement la cible d'une répression aussi féroce qu'arbitraire. L'une de ses convictions les plus fortes était que les sociétés ne pouvaient pas évoluer dans le bon sens si les hommes et les femmes restaient confinés dans l'ignorance. Son action s'inscrivait donc dans cette vaste aspiration progressiste à la diffusion populaire de la connaissance qui a pris des formes aussi différentes que l'extension universitaire, les cours du soir donnés gratuitement à des ouvriers par des professeurs philanthropes, les missions pédagogiques d'Espagne, qui portaient la culture et la connaissance dans les zones rurales les plus éloignées, ou ces expériences pédagogiques alternatives destinées à des enfants du peuple afin de les soustraire à une école publique dont les contenus et l'orientation prescriptive n'allaient pas dans le sens de leur émancipation.

Le mouvement catalan des Écoles modernes, comme l'École Ferrer de Lausanne, s'inscrivait ainsi dans un mouvement plus général auquel se rattachaient d'autres institutions du même type, que ce soit en France, avec l'orphelinat de Cempuis que dirigeait Paul Robin<sup>1</sup>, avec « La Ruche » de l'anarchiste Sébastien Faure<sup>2</sup>, mais aussi « L'Avenir social » de Madeleine Vernet, ou ailleurs encore, en Italie<sup>3</sup> ou en Amérique latine<sup>4</sup>.

Précisons que c'est au cours d'un exil à Paris que Ferrer avait commencé de forger sa doctrine pédagogique. C'est aussi dans cette ville qu'une riche héritière lui avait légué de quoi financer ses projets. Mais l'expérience de Barcelone, inaugurée en 1901, avait aussi dû être interrompue à la suite de l'arrestation d'un ancien bibliothécaire de l'École moderne, suite à un attentat contre le roi Alphonse XIII. Elle servit de prétexte au déchaînement d'une campagne de dénigrement de Ferrer et de son école, à l'emprisonnement arbitraire du pédagogue catalan pendant plus d'une année et à une fermeture de l'école qui suscita, déjà, de très nombreuses protestations en Europe.

En juillet 1909, à Barcelone, le refus populaire de la mobilisation militaire pour la guerre coloniale dans le Rif marocain provoqua une grève générale et une terrible répression. Ce fut la Semaine sanglante. Revenu en Catalogne à cette époque pour des raisons familiales, Ferrer a alors été arrêté. Et il a servi de parfait bouc émissaire pour des autorités réactionnaires qui l'ont accusé sans la moindre preuve d'avoir fomenté cette révolte. Après son exécution inique le 13 octobre 1909, il est devenu un véritable martyr. Et même le très conservateur *Journal de Genève* lui a rendu un certain hommage, dénonçant les conditions de sa mise à mort, avec notamment un article nécrologique du pédagogue réformateur Adolphe Ferrière qui, sans partager son « idéal anarchiste, généreux, mais utopiste », ni « ses idées irrégulières », reconnaissait « ce qu'il y avait de beau et de

1. Paul Robin (1837-1912), ancien membre de la 1<sup>ère</sup> Internationale, a dirigé l'orphelinat Prévost de Cempuis de 1880 à 1894. Il a légué une partie de son matériel pédagogique à l'École Ferrer. Voir Nathalie Bremand, *Cempuis. Une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Paris, Éditions du Monde libertaire, 1992 et Christine Demeulenaere-Douyère, *Paul Robin (1837-1912). Un militant de la liberté et du bonheur*, Paris, Publisud, 1994. Voir également, à propos d'expériences antérieures, Nathalie Brémand, *Les socialismes et l'enfance. Expérimentation et utopie (180-1870)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.

2. Roland Lewin, *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'Éducation libertaire*, La Botellerie, Vauchrétien (Maine-et-Loire), Éditions Yvan Davy, 1989.

3. Giancarlo Bertoni, « La scuola moderna di Clivio », in Fabio Miazzi (dir.), *Il sapere per la società civile. Le Università popolari nella storia d'Italia*, Varese, Edizioni Università Popolare di Varese, 1994, pp. 389-401.

4. Regina Jomini-Mazoni, *Écoles anarchistes au Brésil (1889-1920)*, Lausanne et Lyon, Éditions Noir et Atelier de Création Libertaire, 1999.

désintéressé dans l'œuvre de cet idéaliste impénitent qui, sans poursuivre de but égoïste ni chercher ses aises, sacrifia sa vie à ce qu'il croyait être le bien et la vérité», son « idéal pédagogique » se trouvant être « celui de bien des esprits éclairés de notre époque »<sup>1</sup>.

L'EXPÉRIENCE DE L'ÉCOLE FERRER DE LAUSANNE – Les années du tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles ont été marquées en Suisse romande par de fortes luttes sociales, qui restent trop peu connues et commentées eu égard à leur importance, et par l'émergence d'un mouvement ouvrier organisé dans les trois dimensions de la trilogie ouvrière, syndicale (la chambre corporative), politique (le parti) et coopérative (sous différentes formes). Alors que l'État bourgeois était en train de mettre en place un système d'enseignement primaire, public, laïque et obligatoire, les milieux du syndicalisme révolutionnaire n'accordaient de fait aucune confiance à cette intervention de l'État, raison pour laquelle ils décidèrent de créer une structure alternative, une petite école pour les enfants du peuple qui saurait s'adresser à eux et contribuer à leur émancipation<sup>2</sup>.

Le démarrage de l'expérience de l'École Ferrer lausannoise a été rendu possible par une alliance inédite, qui n'allait pas de soi, entre des socialistes et ces milieux libres penseurs, libertaires et syndicalistes révolutionnaires. La petite école, constituée d'une classe unique, a toutefois été rapidement marquée par de violentes divisions puisque son premier instituteur a été révoqué au bout de trois mois,

1. Adolphe Ferrière, « Ferrer éducateur », *Journal de Genève*, 18 octobre 1909. Suite à cet article, le journal conservateur reviendra sur cette affaire pour se démarquer des manifestations populaires qu'elle a suscitées un peu partout, mais réitérer sa critique d'un procès irrégulier. Voir notamment l'édition du 9 novembre 1909.

2. Elle a été décrite par Philippe Maget, *L'École Ferrer de Lausanne. 1910-1919. Origines et réalisation. Autour du concept d'éducation ouvrière*, mémoire de licence, université de Lausanne, 1985; Hans-Ulrich Grunder, *Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung*, Grafenau-Döffingen, Troztdem Verlag, 1986, pp. 100-148; Charles Heimberg, « L'œuvre des travailleurs eux-mêmes ? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914) », Genève: Slatkine, 1996, pp. 516-527; « L'expérience de l'École Ferrer: déboires pratiques et modernité pédagogique », *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, n° 16, 2000, pp. 27-42 (dont le présent article reprend les principaux éléments); « L'écho de l'Éducation nouvelle au sein de l'École Ferrer lausannoise (1910-1921) », *Paedagogica Historica*, Vol. 42, N° 1 & 2, 2006, pp. 49-61.

ce qui a en plus entraîné une scission et provoqué une première crise. Le médecin Jean Wintch et ceux qui lui étaient proches ont finalement gardé la mainmise sur la structure. L'expérience a ainsi pu se poursuivre durant quelques années, sous la surveillance hostile des autorités vaudoises. Elle a par contre dû s'arrêter en 1919, dans le contexte difficile de l'après-guerre, après une période d'instabilité des enseignants et sans doute aussi le fait que Jean Wintch ait choisi de soutenir la guerre contre les Empires centraux, contrairement à beaucoup de ses camarades. Mais cette école aura finalement moins brillé par ses réalisations que par ses discours et ses projets.

« *Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple* », nous dit l'en-tête du *Bulletin de l'École Ferrer*. Restait alors à savoir ce que devaient être les contenus et les modalités de cette éducation destinée au peuple. Dans une sorte de déclaration solennelle, publiée en 1913<sup>1</sup>, il est précisé ce qui distinguait cette petite école des autres établissements scolaires bourgeois :

*« Un enseignement concret, pratique, vivant;  
la coéducation des sexes;  
pas de devoirs à la maison;  
ni religion, ni politique dans les leçons, ni morale en préceptes;  
ni punitions, ni récompenses;  
appel constant à l'énergie propre de l'enfant;  
consultation des parents;  
collaboration des gens de métier. »*

La dimension ouvrière du projet lausannois en marque l'originalité. Elle concerne d'abord les contenus de l'enseignement, concrets et pratiques, mais aussi les liens avec la société, en particulier les milieux ouvriers. Cette école a existé en dehors de l'État bourgeois, voire même contre l'État bourgeois; elle a donc dû impliquer autant que possible des parents qui devaient pouvoir lui faire confiance.

1. Il s'agit en fait d'un premier numéro hors-série du *Bulletin de l'École Ferrer*, daté de 1913, que l'on peut consulter au Centre international de Recherches sur l'Anarchisme (CIRA) de Lausanne; alors que la série principale, qui débute en 1916 et se poursuit jusqu'en 1921, se consulte à la Bibliothèque cantonale universitaire de Lausanne.

Elle n'a imposé aux élèves, nous dit-elle, ni une religion, ni une orientation politique; elle s'est aussi gardée d'être moralisatrice: enfin, elle s'est ouverte au monde ouvrier en sollicitant sa présence et sa participation à la vie de l'école et aux apprentissages des élèves.

L'ORIENTATION PÉDAGOGIQUE DE L'ÉCOLE FERRER – L'École Ferrer n'a pas vraiment laissé d'archives. En revanche, dans la mesure où elle devait continuellement justifier son existence et promouvoir ses idéaux par une activité de propagande, l'une des activités centrales de la Société de l'École Ferrer a consisté à soutenir cette expérience pédagogique par un travail de légitimation et de propagande en sa faveur. Pour ce faire, le *Bulletin de l'École Ferrer* s'est efforcé d'expliquer, et de justifier, les options fondamentales de l'école. C'est donc une source exceptionnelle, aussi riche qu'intéressante, même si elle reste constituée pour l'essentiel par des déclarations d'intentions et de principes, sans qu'on sache encore vraiment ce qui se passait réellement dans la salle de classe.

Cette documentation originale couvre surtout la fin de l'expérience pédagogique. Tout au long de sa trentaine de numéros, elle propose des rapports pédagogiques, des descriptions plus ou moins précises du fonctionnement de l'école, des présentations plus ou moins exhaustives de matériaux ou d'activités scolaires, etc. On y trouve également des textes qui décrivent la manière dont les responsables de l'École Ferrer entendaient enseigner certaines disciplines comme le français, le dessin ou l'histoire.

Les textes les plus importants ont été écrits par Jean Wintsch qui a véritablement été l'âme du journal. Quelques débats pédagogiques ont par contre permis à des enseignants ou à des pédagogues extérieurs de s'exprimer. En outre, un certain nombre d'articles proviennent apparemment d'ouvriers, sollicités par Wintsch, qui s'expriment soit sur leur propre expérience de formation, soit sur leur profession et son histoire. Parmi eux, un ouvrier ciseleur a par exemple développé en plusieurs épisodes une longue histoire des métaux et de leur utilisation. Par ailleurs, certains d'entre eux ont proposé, et fabriqué, des objets pédagogiques. Enfin, le journal

contient des présentations rédigées par l'enseignant en fonction au moment de la publication (par exemple Théodore Matthey pour le numéro unique de 1913 ou Théodore Rochat de 1916 à 1918). Il s'agit de véritables documents témoignant de leurs intentions et de leurs pratiques, sans doute bien davantage des intentions que des pratiques. En outre, on trouve aussi toutes sortes d'articles d'enseignants ou de pédagogues extérieurs: parmi eux, le maître d'arithmétique Henri Roorda, des enseignantes lausannoises, le professeur neuchâtelois Samuel Gagnebin<sup>1</sup>, l'ancien directeur de l'École nouvelle de Chailly Léopold Gautier<sup>2</sup> ou Mademoiselle Alice Descœudres, de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, qui s'exprime à plusieurs reprises sur le thème de l'enseignement moral<sup>3</sup>. Des liens se sont donc tissés, à travers ces auteurs, avec les pédagogues genevois<sup>4</sup>. On peut d'ailleurs noter qu'un article de Pierre Bovet est reproduit en mai 1919 tandis que des livres d'Adolphe Ferrière sont présentés et critiqués – aimablement – par Jean Wintsch<sup>5</sup>. Un rapprochement avec l'Institut Rousseau est d'ailleurs sensible dans les tout derniers numéros<sup>6</sup>. Par ailleurs, les auteurs plus politiques sont rares, à l'exception d'un texte de Louis Bertoni dans le premier numéro de 1913. Ou alors il s'agit de personnalités situées à mi-chemin entre le monde militant et celui de la pédagogie: Paul Robin, qui a légué une partie de son matériel, est régulièrement cité; on trouve aussi M.-T. Laurin, c'est-à-dire l'instituteur Marius Tortillet, une personnalité socialiste de la région de Bourg-en-Bresse<sup>7</sup>.

1 . Voir le *Bulletin*, n° 21, mai 1919.

2 . L'un de ses articles rétrospectifs sur l'École Ferrer, paru dans *La Tribune de Lausanne*, est reproduit dans le *Bulletin*, n° 27, juin 1920.

3 . Par exemple: *Bulletin*, n° 1, octobre 1916 et n° 26, octobre 1919.

4 . Par exemple, Théodore Matthey, qui a été instituteur à l'École Ferrer, ou Marguerite Gagnebin, fondatrice d'une Maison des Petits où travailleront des collaboratrices occasionnelles de la petite école libertaire lausannoise, ont eu des contacts avec l'Institut Rousseau.

5 . En octobre 1917 et mars 1921, Ferrière a aussi écrit à l'École Ferrer une lettre sur les écoles nouvelles en Allemagne qui a été publiée dans le n° 2, novembre 1916.

6 . Voir par exemple l'appel à financer l'Institut Rousseau qui est publié dans le *Bulletin*, n° 28, mars 1921.

7 . Frédéric Mole, « Marius Tortillet (M.-T. Laurin, 1876-1930), l'instituteur syndicaliste et la pédagogie du travail », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LER, n° 5, 2005, pp. 313-321.

Prenons maintenant quelques exemples des options pédagogiques qui sont défendues dans le *Bulletin*.

UN ENSEIGNEMENT CONCRET, PRATIQUE, VIVANT – La référence à un enseignement qui soit concret, pratique et vivant revêt de multiples dimensions. Le concret et la pratique s'opposent sans doute à un certain intellectualisme, ils permettent d'affirmer la dimension ouvrière de l'éducation prodiguée par l'École Ferrer, ce qui trouve encore un prolongement dans la volonté de collaborer avec les gens de métier. Mais l'idée d'un enseignement vivant s'oppose à cette école de la docilité qui était dénoncée d'entrée de jeu. « L'activité *d'abord*, la formule *après* », écrit par exemple Henri Roorda dans le *Bulletin de l'École Ferrer* en juin 1917. « Si on en est venu à croire l'arithmétique si difficile, cela prouve qu'on s'y prend mal pour l'enseigner. Cette difficulté prétendue tient à deux causes principales: l'habitude de donner trop de règles et de formules et pas assez d'objets et d'images, la monotonie d'un enseignement où l'on s'astreint à ressasser pour apprendre vite », ajoute-t-il en décembre de la même année. Cette posture, valable ici en ce qui concerne l'arithmétique, trouve encore une autre expression dans le domaine de l'enseignement du dessin, celle qui consiste à dessiner la vraie vie: « quand les maîtres n'auront plus peur de la vie, les enfants apprendront peut-être à dessiner », affirme un article d'octobre 1917. Un mois plus tard, il est rendu compte d'une leçon de dessin pour laquelle un élève avait apporté pour cela... une poule vivante.

Ces réflexions poussent les pédagogues de la petite école libertaire à adopter des méthodes actives. Elles les mènent encore à se réclamer d'un enseignement naturel, par exemple dans le domaine de la gymnastique. À ce propos, les descriptions insistent beaucoup sur l'importance des activités externes, tournées vers la cité, notamment en histoire (vers les musées, les châteaux), ou développées dans la nature, par exemple en ce qui concerne la biologie. Mais l'essentiel est de ne pas perdre un contact effectif avec le monde concret du travail afin que les enfants ne soient pas gavés d'une connaissance trop abstraite et qu'ils s'imprègnent des valeurs du monde ouvrier.

LA COÉDUCATION DES SEXES – L'introduction de la mixité dans les écoles primaires n'allait pas de soi à cette époque et pouvait être le prétexte d'attaques morales et politiques. Cela explique sans doute l'insistance avec laquelle le concept de coéducation des sexes a été théorisé et revendiqué, comme s'il s'agissait en somme de se justifier aux yeux de l'opinion. Cette impression est encore renforcée par le fait que ces textes théoriques affirment de manière répétée que la dimension morale atteinte dans ce type d'école serait bien supérieure.

Dans les derniers numéros du *Bulletin*, on peut constater que la question semble être abordée plus franchement dans la mesure où la doctoresse Nathalie Wintsch-Maléef, l'épouse de Jean Wintsch, publie, en août 1919, des textes sur l'éducation sexuelle qu'elle prodiguait aux enfants. Mais l'école était alors fermée...

PAS DE DEVOIRS À LA MAISON – À l'École Ferrer, le principe du refus des devoirs à domicile est affirmé à plusieurs reprises, sans être beaucoup justifié. Il relève de l'affirmation d'un certain bon sens et d'une réflexion sur la lourdeur des programmes et des horaires scolaires. Le choix a donc clairement été fait de limiter le temps scolaire et de miser sur sa qualité plutôt que sur sa quantité. Il s'agit aussi par là de ne pas laisser l'école se décharger sur les parents et de tenir compte de la difficulté qu'aurait le monde ouvrier à s'occuper des devoirs de ses progénitures. Ce qui n'est pas sans évoquer un débat de société d'aujourd'hui dont les termes n'ont pas beaucoup évolué. Notons toutefois qu'aux yeux des protagonistes de l'expérience lausannoise, il s'inscrivait fortement dans un contexte éducatif plus général, et que l'on n'aurait pas imaginé de supprimer les devoirs sans transformer l'ensemble des pratiques scolaires, C'est ainsi que, comme le précise l'instituteur Rochat en novembre 1916,

*« avec un nombre d'heures journalières moindre que dans les écoles officielles, avec des vacances plus longues et des sorties plus fréquentes, nos élèves arrivent sans punitions et sans devoirs à la maison 1° à subir convenablement l'examen annuel, 2° à apprendre la sténographie, à faire des expériences de physique, à voir quelques fabriques, à visiter*

*régulièrement les musées (au moins 20 fois dans une année scolaire), à voir pas mal de séries de projections lumineuses illustrant l'histoire de la civilisation, à faire diverses collections. »*

NI RELIGION, NI POLITIQUE DANS LES LEÇONS, NI MORALE EN PRÉCEPTES – *« Nous ne craignons pas de le dire: nous voulons des hommes aptes à évoluer incessamment, capables de détruire et de rénover constamment les milieux sociaux et de se renouveler eux-mêmes, des hommes dont l'indépendance intellectuelle soit la force suprême, qui jamais ne s'assujettissent, mais, toujours, sont disposés à accepter toute amélioration, heureux du triomphe des idées nouvelles, des hommes enfin qui aspirent à vivre des vies multiples en une seule vie. La société présente craint de telles personnalités, aussi ne peut-on espérer qu'elle veuille jamais instaurer une éducation capable de les produire. »<sup>1</sup>*

Ces principes formulés par Francisco Ferrer se trouvaient sans doute au cœur des préoccupations de la petite école lausannoise. Son *Bulletin* contient d'ailleurs un certain nombre d'affirmations qui vont dans ce sens et confirment ce qui était déjà dit dans sa première présentation écrite:

*« Les écoles officielles [...] s'acquittent particulièrement mal de leurs tâches lorsqu'elles font l'éducation des enfants du peuple. Au lieu de voir en eux de futurs producteurs qui auront besoin de force physique, de volonté et de clairvoyance, elles leur font faire l'apprentissage de la docilité. Car c'est bien les habituer à toujours croire et à ne jamais rien savoir, comme le dit Rousseau, que de leur remettre trop tôt des manuels dont les formules définitives les dispensent de recourir au travail de leurs mains, de leurs yeux et de leur intelligence. »<sup>2</sup>*

Lorsqu'on entend concilier l'autonomie de l'élève et une approche politique et critique du renouvellement de l'éducation populaire, il subsiste forcément une part d'ambiguïté. Dans l'édition unique de 1913 du *Bulletin*, un article de Louis Bertoni précise par exemple qu'il

1. Francisco Ferrer y Guardia, extrait de *L'École moderne*, traduction du chapitre sur « La rénovation de l'école », in *Les cahiers Pensée et Action*, Paris et Bruxelles, juillet-septembre 1959, pp. 61-68 (66 pour la citation).

2. Extrait de la *Déclaration de principes et but de l'École Ferrer*, Lausanne, le 4 juillet 1910.

règne chez les révolutionnaires « *un positivisme archi-conservateur qui a grandement besoin d'être remplacé par une foi enthousiaste et audacieuse, sans laquelle nous ne pouvons compter faire l'histoire* ». Justifiant son engagement dans une œuvre pratique qui pouvait certes révéler un caractère bourgeois, il défend la nécessité de pratiquer des expériences même s'il faut en même temps « *travailler à hâter la crise et la période révolutionnaires* ». Mais ces propos, qui pourraient faire penser à une véritable pédagogie de l'endoctrinement social, sont immédiatement tempérés par la formulation d'un principe toujours présent dans les textes de l'École Ferrer; « *notre École n'est pas faite pour un parti, mais uniquement pour l'enfant, dont nous voulons favoriser le développement des facultés sans les façonner. Pour nous, tout adolescent qui aura bien pénétré le sens et la valeur de la vie deviendra des nôtres, aussi n'éprouvons-nous nullement le besoin d'un prosélytisme bâtif quelconque* ». Évidemment, affirmer que l'on ne travaille pas pour un parti ne signifie pas grand-chose de la part d'un anarchiste qui ne se reconnaît dans aucun parti. Cela dit, il y a sans doute lieu de prendre au sérieux l'affirmation de cette posture pédagogique consistant à laisser l'élève faire lui-même ses propres constats et développer ses valeurs personnelles. Même si on peut relever en même temps que l'espoir sous-jacent de Bertonni – tout adolescent éduqué ainsi pourrait devenir des nôtres – était à la fois très optimiste et caractéristique des croyances de l'époque en matière de progrès.

Cette posture pédagogique à l'égard de la formation des opinions des élèves a encore trouvé un écho direct, et un prolongement, dans une conférence que Jean Wintch a donnée en 1918 à propos de la morale à l'école:

« *La plupart du temps, les organisateurs de l'école – qu'elle soit officielle ou privée – visent à donner aux enfants une doctrine morale semblable à celle qu'ils partagent eux-mêmes. Beaucoup tiendront à ce que les enfants deviennent des chrétiens, d'autres aimeraient les voir libres-penseurs; certains mettent le bien dans une démocratie bourgeoise, quelques-uns veulent faire des socialistes ou des anarchistes. Nous estimons que l'idéal à inspirer aux enfants doit dépasser les cadres d'un parti ou d'une religion,*

*qu'il faut se montrer plus désintéressé, être guidé par une idée plus grande, car parti et religion ne sont que des manifestations particulières de la civilisation. Ce qui fait le fonds [sic] de la civilisation, c'est l'esprit civil, ou mieux, ce sont les habitudes de civilité, faites – répétons-le encore – de dignité personnelle, de respect de la valeur et de l'apport d'autrui, de participation au progrès de la collectivité par une production de plus en plus probe, utile et belle. »<sup>1</sup>*

La référence directe à la notion de production mise à part, nous ne pouvons nous empêcher de souligner combien ces termes sont proches de ceux que l'on retrouve dans les objectifs de l'enseignement public démocratique d'aujourd'hui: respect d'autrui, participation, esprit civil, etc.; la modernité de ce langage pédagogique est à souligner.

*NI PUNITIONS, NI RÉCOMPENSES – « On saisira aisément que dans une pareille école il n'y a pas de magister. La corvée disciplinaire disparaît en grande partie, car les élèves considèrent vite l'instituteur comme un aîné complaisant qui a plus d'expérience qu'eux. On est un peu entre ouvrier qualifié et apprentis. Les leçons ex cathedra ont disparu pour faire place, comme je l'ai déjà noté, à la vie qu'on trouve dans un atelier, laboratoire, musée ou bibliothèque. L'ordre s'y organise autrement que par le pensum. Et l'ordre s'organise d'autant mieux qu'il se constitue avec le temps un bloc d'élèves solidaires, défendant les intérêts de la classe dont l'influence absorbe les éléments antisociaux. »<sup>2</sup>*

Ces propos de Jean Wintch ne sont pas sans relation avec certains débats actuels sur les méthodes d'enseignement ou la complémentarité entre instruction et éducation, entre savoirs et développement personnel. Le refus de classer, de désigner les meilleurs, est justifié par la conscience sociale, celui qui ne progresse pas parce qu'il souffre de la pauvreté de son milieu n'étant aucunement coupable. Quant à la question de la discipline, elle fait l'objet de beaucoup de développements théoriques, sans doute pour répondre aux objections et aux dénonciations dont l'école fait l'objet dans

1 . *Bulletin*, n° 15, janvier 1918.

2 . *Ibid.*

ce domaine. Dans le tout premier numéro du *Bulletin*, Théodore Matthey, instituteur, s'est par exemple demandé comment faire naître l'amour du travail :

*« Une discipline réelle, librement consentie par les enfants ne peut s'établir que par le travail intense des écoliers, et pour qu'ils aiment leur travail, il faut qu'ils y soient intéressés.*

*Nous cherchons donc à chaque moment, mais spécialement dans notre première leçon du matin, à frapper vivement l'imagination, l'intelligence et en somme tous les sens de nos enfants. Point n'est besoin pour cela de leur raconter l'histoire de Barbe-Bleue, ni de leur exposer d'exceptionnelles curiosités; il suffit de faire appel à leur merveilleux instinct d'observation ou à la fraîcheur de leur mémoire, deux facultés qu'ils ont toujours à leur disposition plus riches et en même temps moins émoussées que les nôtres. »*

De toute évidence, l'autodiscipline n'est envisageable que dans le cadre de pratiques pédagogiques particulières, ce qui nous mène tout droit à la question, qui est toujours d'actualité, de savoir comment mobiliser les potentialités de l'enfant, comment le rendre actif et acteur de sa formation. Mais elle n'est possible que si les énergies de l'enfant sont canalisées, l'absence de toute structure menant à la formation d'un individualisme bourgeois peu acceptable. Il est d'ailleurs significatif de voir un tel débat se développer dans le journal à partir de décembre 1916, à la suite d'une fête pédagogique au cours de laquelle cette question a été largement discutée<sup>1</sup>. On peut lire en particulier que si l'on veut *« faire des êtres sociables et non des individualistes »*, alors il faut que *« la liberté du travail à l'école [soit] toute relative, toute passagère, toute occasionnelle »*<sup>2</sup>. Ce à quoi Rochat répond tout de même que les élèves sont davantage menacés par l'abus de contrainte que par l'abus de liberté, et qu'il faut de toute manière disposer de beaucoup de temps pour pouvoir profiter de la liberté.

1. Voir les numéros de décembre 1916, janvier, février et mars 1917.

2. D'après les termes du graveur-ciseleur H. Jeanmaire à la fête pédagogique du 10 décembre 1916.

APPEL CONSTANT À L'ÉNERGIE PROPRE DE L'ENFANT – « *L'instituteur de l'École Ferrer ainsi que les maîtres auxiliaires ont pour principe de constamment faire appel à la bonne volonté, à l'énergie, à l'attention, à la recherche, à l'observation mêmes de l'enfant. Nous ne donnons pas de résultats tout faits. Nous ne présentons jamais une science parfaite, mise au point par les devanciers et devant être ingurgitée telle quelle. Nous faisons si possible tout trouver.*

*Sans doute l'écolier ne peut pas refaire toutes les inventions de l'humanité. Aussi sommes-nous souvent obligés de suggérer telle ou telle observation par une question habilement posée, susceptible de mettre sur la voie, surtout quand nous avons affaire à certains enfants moins clairvoyants, plus inertes. De même, les enfants qu'on respecte infiniment dans leur travail s'égarer parfois; on doit alors canaliser les réponses, les recherches.*

*On est étonné de voir combien les écoliers deviennent de cette façon perspicaces et combien les leçons les intéressent. »<sup>1</sup>*

Est-il nécessaire d'insister sur la modernité pédagogique de ces propos ? L'idée d'une mise en activité des élèves, d'une appropriation autonome de leurs savoirs par le biais d'un tâtonnement créatif correspond bien quelque part à une modalité socio-constructiviste qui continue d'intéresser la pédagogie moderne. Mieux encore, en février 1917, dans une sévère critique des écoles vaudoises, Jean Wintsch fustige ces maîtres qui prétendent posséder et imposer des vérités définitives. Or, affirme-t-il, « *dans toute profession digne de ce nom, pour tout artisan, artiste, savant, il y a des recherches à faire; on tâtonne, on se trompe, on combine, on améliore, on va d'approximation en approximation. D'une vérité imprécise à une vérité supérieure, on a la joie de la trouvaille – et ça fait supporter et aimer le travail* ». Par ailleurs, pour l'animateur de l'École Ferrer, « *la vie est recherche, tâtonnement; il faut apprendre à se tirer d'affaire. Les détenteurs de la vérité que sont les maîtres tuent chez l'écolier et les habitudes de recherches et l'amour du progrès* ». De leur côté, les programmes sont beaucoup trop lourds et abstraits, ils n'ont jamais été sus. « *Les enfants ont appris des mots, oui,*

1. *Bulletin*, n° 1, avril 1913.

*ils ont répété ces mots, puis ils les ont oubliés, car ces mots ne répondaient à rien dans leur esprit ».*

Pour échapper à ces écueils, la pédagogie de l'École Ferrer consiste en un mélange de méthodes actives et d'ouvertures sur le monde ouvrier concret. Elle insiste sur la dimension collective et la collaboration; et elle fait le pari qu'en abolissant la contrainte, tout le groupe parviendra à s'autoréguler dans le cadre de rapports moins conventionnels et plus solidaires.

CONSULTATION DES PARENTS – L'un des piliers du fonctionnement de l'École Ferrer réside dans la collaboration avec les parents, soit par le biais de réunions ou de visites, soit dans le cadre des fêtes pédagogiques qui constituent de véritables moments de débat et de propagande. Pourtant, le *Bulletin* fait état à plusieurs reprises des immenses difficultés rencontrées dans ce domaine. En mars 1917, Jean Wintch fait par exemple remarquer que, du côté des parents, *« nous nous étions bercés de l'illusion que nous pourrions les convoquer, les consulter, travailler avec eux pour le bien de leur progéniture. Une minorité seule nous a compris. Les autres, comme l'immense foule des parents de tous les écoliers, ne s'intéressent que médiocrement à leurs enfants »*. Il aurait voulu pouvoir discuter avec les parents des programmes scolaires, mais pas des méthodes pédagogiques qui sont affaire de professionnels. Cela n'a toutefois pas toujours été possible, y compris parce que l'École Ferrer a souvent dû recevoir des élèves anormaux ou des enfants dont les parents assumaient mal la responsabilité. Ces explications contiennent sans doute une part de vérité, mais il n'en reste pas moins que cette difficulté de collaborer avec les parents est tout à fait significative des limites de ce projet pédagogique.

COLLABORATION DES GENS DE MÉTIER – *« Depuis plusieurs années, nous utilisons pour l'initiation à certains problèmes relatifs aux poids spécifiques une série de plots de matières diverses, mesurant tous exactement 50 cm<sup>3</sup>, afin qu'on puisse faire des comparaisons de poids sans avoir à tenir compte, de suite, des différences de volume. [...] Ce jeu est des plus précieux pour faire une quantité d'observations simples et facilement comprises.*

*Et il ouvre le chemin à des problèmes plus compliqués que les élèves des écoles secondaires ne résolvent pas toujours avec assurance.* »<sup>1</sup>

Cet exemple d'ouvrage pédagogique fabriqué par un ouvrier qui est un ami de l'École Ferrer est significatif<sup>2</sup>. Mais il ne s'agit là que de réalisations partielles par rapport au projet global de la Société Ferrer: il s'agissait en effet de faire pénétrer l'élément ouvrier dans l'école à travers la présence des syndicats, la participation active des parents et une orientation des enseignements tournée vers l'atelier et l'activité manuelle (davantage en termes de visites et de démonstrations qu'en termes de pratiques). Cela dit, les liens avec les syndicats ne semblent pas avoir été très stables, et les difficultés déjà évoquées quant à la participation des parents ont sans doute limité cette présence ouvrière.

POUR CONCLURE, PROVISoireMENT... – Parmi bien d'autres significations potentiellement possibles, cette expérience de l'École Ferrer de Lausanne peut susciter au moins deux réflexions.

La première concerne les luttes ouvrières du passé. Des ambiguïtés intéressantes peuvent en effet être soulignées à ce propos. La première concerne les raisons qui ont mené ces militants ouvriers à s'investir dans le domaine de l'éducation de leurs enfants. Ce geste, minoritaire, dénote sans doute un sens critique nécessaire à l'égard des institutions bourgeoises; mais il révèle en même temps une forme de désespoir par le renoncement à défendre des structures destinées à tous les enfants de la classe ouvrière; mais surtout par le fait de s'investir sur des enjeux dont la temporalité n'est pas immédiate, comme s'il n'était déjà plus question, *de facto*, à l'échelle temporelle de cette génération militante, de réaliser pour soi, mais seulement pour les générations suivantes, cette société meilleure dont la perspective était censée mobiliser toutes les ardeurs.

1. *Bulletin*, n° 1, janvier 1916.

2. En juillet 1917, un jeu fabriqué par le mécanicien genevois Henri Blanc est également présenté: il permet, au moyen d'un disque et d'une règle, de mesurer exactement la longueur d'un cercle et de chercher le rapport de la circonférence au diamètre.

La seconde s'inscrit dans notre présent. Elle concerne les débats pédagogiques. En effet, les intentions et les principes déclarés en la matière par l'École Ferrer n'ont pas vraiment vieilli, pour la plupart d'entre eux. Mieux encore, la médiocrité des combats d'arrière-garde qui sont menés aujourd'hui par des milieux conservateurs contre les écoles publiques et leur évolution, avec toute la place qu'ils occupent dans les médias et dans les esprits, rend d'autant plus utile un retour à ces idéaux progressistes; ce d'autant plus qu'ils ont été forgés par un monde ouvrier qui a su se donner les moyens de tenter de transcender son état de subalternité, même si cela concernait plutôt les générations à venir.



## UN ESSAI D'INSTITUTION OUVRIÈRE: L'ÉCOLE FERRER

*Jean Wintsch*

Après neuf ans d'existence, l'École Ferrer de Lausanne a fermé ses portes en avril dernier. Fondée en 1910 pour donner aux travailleurs l'exemple d'un « enseignement fait dans l'intérêt de l'enfant et adapté aux besoins de la classe ouvrière », cette institution eut une vie fort agitée par moments, modeste pour finir, mais toujours intéressante et des plus instructives pour ceux que préoccupe l'élaboration de l'avenir.

Si l'École Ferrer a dû fermer ses portes, cela tient essentiellement au fait que le mouvement d'où elle est sortie s'est affaibli depuis la guerre au point de disparaître presque complètement, chez nous tout au moins. Les ouvriers manuels qui avaient contribué à la fondation se sont dispersés, les syndicats professionnels subsistant s'occupent de bien autre chose que d'éducation. Et les personnes qui restent se refusent, elles se déclarent incompétentes pour développer un programme d'école populaire, alors que celui-ci ne peut plus être inspiré par les producteurs.

Un sillon a d'ailleurs été tracé. Voyons ce qui en est.

### HISTOIRE ET CONSTITUTION

I. La Société de l'École Ferrer a été constituée par des ouvriers, quelques intellectuels et une quinzaine de syndicats professionnels. L'École était placée sous le patronage de la Fédération des Unions ouvrières de la Suisse romande. Le groupe du *Réveil communiste-anarchiste* de Genève s'intéressa lui aussi un temps à l'institution, lui assurant ainsi les sympathies de beaucoup d'ouvriers italiens en Suisse; quelques associations de libre-pensée ont au début adhéré à la Société. Tous ces éléments payaient des cotisations régulières et souvent assez élevées; le gros apport était fourni par les ouvriers et

les syndicats. La constitution de l'École Ferrer en a fait un organisme ouvrier, ralliant principalement des enfants prolétariens, restant en relation constante avec le monde de la production.

Depuis la guerre, certes, l'influence des travailleurs a diminué, mais la tradition ouvrière était établie et l'allure générale de l'École Ferrer n'a pas changé.

## 2. Voici la déclaration de principes qui nous lia:

*Les membres fondateurs de la Société de l'École Ferrer se sont proposé de travailler, dans la mesure de leurs forces, à la rénovation de l'enseignement public. Les écoles officielles, auxquelles la bourgeoisie aisée, dans différents pays, préfère de plus en plus des « Écoles nouvelles » libres, d'ailleurs très coûteuses, s'acquittent particulièrement mal de leur tâche lorsqu'elles font l'éducation des enfants du peuple. Au lieu de voir en eux de futurs producteurs qui auront besoin de force physique, de volonté et de clairvoyance, elles leur font faire l'apprentissage de la docilité. Car c'est bien les habituer « à toujours croire et à ne jamais rien savoir », comme le dit Rousseau, que de leur remettre trop tôt des manuels dont les formules définitives les dispensent de recourir au travail de leurs mains, de leurs yeux et de leur intelligence.*

*La Société de l'École Ferrer ne servira les intérêts d'aucune église, ni d'aucun parti. Ceux qui lui ont donné le nom qu'elle porte ont voulu glorifier le courageux précurseur de leur œuvre. Si l'on veut bien oublier les polémiques auxquelles a donné lieu l'assassinat, peut-être légal, de Ferrer et ne retenir que les principes que celui-ci appliquait en matière de pédagogie, on souhaitera que son parti pris de liberté et sa « discrétion » se trouvent un jour chez tous ceux qui enseignent. Il ne considérerait pas l'écolier comme un chrétien précoce ou comme un puéril libre-penseur, comme un futur bourgeois ou comme un futur socialiste, mais, simplement, comme un enfant qu'il faut fortifier de toutes les manières possibles. Et c'est à ce point de vue que nous nous placerons si nous ne voulons pas voir dans la pédagogie une dépendance de la politique.*

En fait, aucun prosélytisme politique ou antireligieux ne fut essayé. Nous ne voulions pas abuser de la faiblesse de l'enfant et estimions que les organisateurs de l'école doivent être désintéressés.

Il s'agissait, non pas de dogmatiser, mais d'enseigner. C'est du travail que devait se dégager la morale.

3. Les écoliers se recrutent plutôt dans les milieux sympathisants; c'étaient presque tous des enfants pauvres, même parmi les plus pauvres de la ville. Nous avions place pour une trentaine; il y en avait 25, 26, 28. Un tiers était composé d'enfants de passage; les pères, maçons, menuisiers, serruriers, ne restaient que peu de temps à Lausanne, trois mois, six mois, un, deux ans au plus, les ouvriers du bâtiment, dans une région aussi peu industrielle que Lausanne, étant fréquemment en déplacement. Cette instabilité a mis de gros obstacles à la continuité dans l'enseignement.

4. Un autre obstacle qu'il a fallu écarter, c'est celui des enfants anormaux. On nous a amené une série d'élèves qui ne faisaient rien ailleurs, arriérés, imbéciles, faibles de santé. On risquait d'aboutir à une véritable sélection à rebours. Nous avons dû prendre la décision de n'accepter les élèves qu'après un stage de six semaines. Les anormaux étaient renvoyés dans des écoles spéciales. Cette mesure est de toute nécessité dans une classe primaire, car un enfant anormal exige des méthodes spéciales d'enseignement et sa présence est souvent néfaste pour le reste des enfants ordinaires. On ne saurait être trop sévère à cet égard.

5. Enfin une catégorie peu désirable d'élèves est celle des enfants fréquemment absents ou arrivant en retard. Des parents peu scrupuleux inscrivaient leur enfant à l'École Ferrer pour n'avoir pas à payer d'amende ni risquer la prison infligée par le préfet lorsqu'ils font manquer l'école sans excuse suffisante. Il y a un certain nombre de gens qui utilisent leur progéniture pour gagner quelque chose; l'instruction des jeunes n'a pour eux aucune importance. D'autres parents sont trop paresseux pour se lever et préparer leur enfant à aller en classe. Nous avons dû remettre énergiquement à l'ordre de tels personnages qui exploitent les petits avec une singulière inconscience.

6. Nous ne disons rien des élèves stables et normaux qui ont permis à l'École de fonctionner, une forte majorité tout de même. Jamais rien n'a disparu de l'énorme matériel mis à leur disposition; au contraire, ils l'ont enrichi eux-mêmes. Ils laissent le meilleur souvenir à leurs maîtres, au Comité de l'École et aux visiteurs. Ils ont compris de suite que l'École était faite pour eux, dans leur intérêt, pour leur avenir, et l'ont montré par leur attitude, ne serait-ce qu'au Musée cantonal, où ils allaient librement et où ils se conduisaient de telle façon que les gardiens ne les surveillaient plus. Nous sommes heureux d'avoir pu prouver par leur exemple que la dignité et l'esprit de solidarité se retrouvent, vivaces, chez les enfants du peuple élevés selon nos principes.

7. Le personnel enseignant de l'École Ferrer – on permettra bien cette appréciation à celui qui a été tout le temps sur la brèche et qui lui-même a fait partie du personnel enseignant – fut en somme, quoi qu'on en ait dit, médiocre. Je tiens à m'expliquer. Notre but est d'être utiles à ceux qui voudraient jamais tenter de rouvrir une école ouvrière et surtout à ceux qui ont charge d'acheminer l'école populaire vers des destinées ensoleillées.

Nous avons dû avoir recours à un personnel enseignant privé. Incapables de lui offrir une situation matérielle un peu aisée, nous ne pouvions avoir que des gens de passage, peu préparés à l'œuvre, sachant bien qu'ils iraient bientôt ailleurs. Il y a une question de moralité à assurer à chaque travailleur une existence qui lui permette de se donner à sa tâche, sans souci, et de s'y développer. Toute institution qui n'a pas résolu cette question budgétaire – et ce fut vite le cas, hélas ! à l'École Ferrer – porte en elle un vice. Nous n'hésitons pas à déconseiller tout à fait l'expérience d'une institution qui ne peut pas bien rétribuer ses collaborateurs et par conséquent se payer le luxe d'être exigeante à leur égard.

8. Au milieu de difficultés matérielles très grandes, nos instituteurs ont fait presque tous pour le mieux. En l'une ou l'autre partie de leur travail, ils ont même fait très bien. Mais si l'on devait juger de

l'ensemble du travail, il y aurait beaucoup à redire; nous n'avons jamais fait qu'ébaucher; et si par moments telle ou telle branche était au point, les autres laissaient à désirer. C'est dans ce sens que nous avons parlé de médiocrité. Pour d'autres motifs encore, nous avons toujours eu l'impression d'être dans le provisoire. Après réflexion, nous nous en sommes consolés, car qui peut se vanter, lorsqu'il s'agit d'une œuvre de longue haleine, se renouvelant constamment au gré des événements, comme une école qui cherche à initier les enfants à la vie, qui peut se vanter d'avoir fixé les parties différentes d'un tout aussi important? Le sentiment du provisoire est dans ce cas, semble-t-il, une garantie de recherche, de travail, de progrès.

9. Ici je dois faire une digression historique.

On se rappelle que, depuis 1905, le mouvement syndicaliste devenait de plus en plus important en France. Les instituteurs finirent par s'y intéresser et l'on parla couramment dans les milieux ouvriers et chez certains pédagogues d'adapter l'enseignement aux besoins de la classe ouvrière. Les Congrès de la Confédération générale du Travail et de la Fédération des syndicats d'instituteurs s'occupèrent de ces questions. En Suisse romande nous n'avions pas échappé à ces courants. Ces derniers s'accrochèrent même en 1909, quand Francisco Ferrer, qui avait été le fondateur en Espagne de nombreuses écoles faites en dehors de l'État et de l'Église, mais pour le seul bien de l'enfant, fut fusillé contre tout droit, accusé sans preuve d'avoir été l'instigateur de la grève générale de Catalogne – exécution politique qui fit vibrer toute l'Europe libérale et avancée. Et l'on saisit l'occasion de tenter un exemple d'école ouvrière lorsqu'un instituteur vaudois, propagandiste libre-penseur et socialiste, fut révoqué par le Conseil d'État. C'est alors que se constitua à Lausanne la Société de l'École Ferrer.

10. Notre départ s'annonçait, au milieu de l'enthousiasme, sous les meilleurs auspices. On nous avait prêté un fort beau local à Chailly, que des ouvriers de diverses professions arrangèrent et décorèrent admirablement. Comme il était loin de la ville,

les enfants y montaient le matin, prenaient un peu de manger avec eux, recevaient une soupe à midi et rentraient le soir. Le matériel scolaire, fait de dons nombreux (entre autres de ce qu'il y avait de choses intéressantes à l'Orphelinat de Cempuis (France), qui nous avait été remises par l'ancien directeur Paul Robin), le fonds de roulement, alimenté par presque deux cents cotisants, fortement grossi par les donations importantes de deux Russes, MM. Zinoviev et André Thorey, tout cela promettait.

II. Mais M. A., l'instituteur qui ouvrit la classe, le 1<sup>er</sup> novembre 1910, avec vingt-huit élèves, fut d'emblée d'une inertie exceptionnelle. Soit faiblesse physique, soit indigence intellectuelle, cet homme s'occupa si peu des enfants que la police nous menaçait de la fermeture d'office de l'école six semaines après son ouverture. Nous tombions de haut, C'est que nous avions affaire à un orateur, ayant une faculté d'assimilation extraordinaire mais fugitive, nous servant en discours ce que nous désirions. Nous crûmes ingénument que la technique s'ensuivrait. Certes, c'est notre faute en grande partie si nous nous sommes laissés tromper. On n'engage pas l'ouvrier d'une œuvre difficile pour des motifs politiques et sans s'informer de ses capacités; malgré toutes les apparences, les sympathies d'idées, les amitiés en cours, la pitié éveillée, ce sont toujours, en fin de compte, les capacités productrices qui valent. Il est surtout nécessaire de s'en souvenir avec d'anciens révoqués qui posent parfois aux victimes politiques, alors que leur frénésie militante cache une vraie infériorité professionnelle. Et de fait, notre instituteur a beau avoir été dix ans dans l'enseignement officiel, cela ne prouve rien; on sait bien que l'État est d'une tolérance inouïe pour ses fonctionnaires les plus cancre: surtout pas d'histoire! n'est-ce pas le mot d'ordre chez nous?

Les enfants, on ne peut plus négligés, faisaient sottises sur sottises, se barbouillaient la figure de terre glaise après avoir mâchuré les vitres et jeté des boulettes au plafond, se lugeaient sur le violon du maître, piétinaient les champs labourés, battaient en bande les gamins du quartier – pendant que le maître comptait et recomptait les crayons pour les mettre en piles bien alignées. Un morceau de

bois dans la classe aurait fait le même office que cet être. On peut être inerte; cela relève de la médecine. Mais la prétention et l'orgueil en même temps, c'est trop. Mis en face du désarroi de notre école et des dangers de ruine immédiate, puisque la moitié des élèves après trois mois avaient été retirés par leurs parents, le cœur serré, indignés du laisser-aller des leçons et de l'allure jean-foutre des enfants, nous demandâmes à M. A de s'en aller. Alors il se cabra, déclarant que l'école avait été fondée pour lui, refusant de ne pas continuer à ne rien faire. Il y eut des palabres interminables; les incompetents s'en mêlèrent. Le pire, c'est que par ses discours A. trompait effrontément les membres de la Société de l'École Ferrer, racontant avec un aplomb renversant qu'il faisait en classe telle et telle chose, donnant des précisions, des détails techniques sur ce qu'il disait réaliser, spécifiant l'emploi de chaque minute, inventant de toute pièce toute une vie scolaire dont il n'existait rien, C'était à faire dresser les cheveux sur la tête. Comme nous étions moins éloquents que lui, que d'autre part les assistants ne pouvaient guère aller en classe vérifier ce qui en était, car, ouvriers, ils travaillaient tout le jour bien loin de Chailly, c'est nous qui eûmes tort dans l'esprit d'une grande partie des membres. La cabale s'organisa, une scission se produisit, les polémiques, violentes, s'envenimèrent, les journaux travestirent le tout. Le public nous mit tous dans le même sac, ne se doutant pas que là où il y a scandale, il y a souvent une force de redressement à côté. L'œuvre était empoisonnée par le mensonge, des convoitises s'éveillèrent sur l'avoir de la Société, on pensa au partage, la question argent se mit à jouer un rôle – vrai fumier s'il en fut.

Jamais je n'oublierai certaines assemblées où les fondateurs de l'œuvre, pleins d'énergie et de bonne foi, se butaient à l'habileté trop grande d'un verbeux, aidé par une compagne plus habile encore, suivi par une foule de gens faibles ou facilement déroutés. Les énormités dites avec assurance prennent toujours. Il est facile de faire sortir d'une foule – nous avons des assemblées de plus de cent cinquante personnes – tout ce qu'il y a de mauvais sentiments et de raison falote. La démagogie est plus aisée que le métier. (Encore

une fois, jugeons d'après le métier.) La dernière séance commune dura jusqu'à deux heures du matin; on était entassé dans un local étroit; les interruptions se faisaient cinglantes; il y eut cent incidents. On respirait une passion incroyable: les uns avaient hâte de remettre l'initiative en bon chemin, les autres demandaient à voir encore; d'un côté on se préoccupait des enfants, de l'autre on pensait à l'homme qui allait de nouveau être sans place; ici c'était l'œuvre qu'on voulait sauver, là c'était le sentiment d'une injustice qui excitait les résistances; principes et personnalités s'entrechoquaient ainsi violemment – en une lutte homérique. Les deux groupes se campaient de plus en plus nettement.

Fort tout de même d'une bonne majorité, le Comité signifia un congé en règle et prit la clé du local pour la confier à un nouvel instituteur. L'inerte pédagogue retrouva assez d'énergie pour faire rouvrir la classe par un serrurier et appela les gendarmes, comme s'il était chez lui. Notre œuvre, à laquelle nous avions tout apporté, notre local embelli par nos amis et notre matériel scolaire rassemblé avec amour étaient gardés contre nous! Il fallut un procès en mesures provisionnelles pour mettre fin à cette situation insensée; il fallut deux autres procès pour faire ratifier ces mesures et fixer une indemnité au monsieur, et cela prit plusieurs mois; il fallut un quatrième procès devant la Cour civile du Tribunal cantonal, qui dura quatre ans, mangea de l'argent, pour dégager notre fonds en banque sur lequel le malin flemmard et quelques acolytes avaient mis le séquestre.

Il y eut donc scission. M. A., accompagné de ses admirateurs, de quelques pêcheurs en eau trouble et de ceux qui voient des victimes partout, même quand il n'y a pas de quoi, ouvrit une petite École Ferrer n° II dans un autre quartier, tandis que nous transportions bientôt notre tentative dans le grand local de la rue de la Madelaine, très central. Mais nous sortions compromis, appauvris, aigris de cette lutte, et en un certain sens nous ne nous sommes jamais relevés. Des imbéciles ne prétendaient-ils pas que l'École Ferrer, repaire d'anarchistes, apprenait aux enfants à crocheter des coffres-forts et à faire des exercices de contrebande! Chicanes, procès, cabales,

calomnies, pamphlets, tout y passa. Il fallait avoir l'âme chevillée au corps pour continuer. Les compagnons ouvriers et les intellectuels qui restèrent, guidés par une confiance très grande en leur cause – l'école rénovée –, fort dévoués pour la plupart, continuèrent la besogne si malencontreusement gâchée.

On m'excusera d'avoir donné cette «tranche de vie», tandis que je m'apprêtais à parler pédagogie. Ne s'agit-il pas d'une leçon aussi – d'une leçon pour les grands ?

12. Et l'on rendra hommage à M. B. qui eut le courage de reprendre la classe en février 1911 avec une douzaine d'élèves, sans local convenable, sans un crayon ou un cahier. Cet instituteur a fait un travail que bien peu auraient été à même d'assurer. Nous venions d'être dépossédés de notre matériel, gardé par les gendarmes de M. A. Force fut à B. de tenir une grande partie des leçons en plein air, dans la nature, au musée, devant des magasins, au marché, dans des chantiers et usines. Le syndicat des plâtriers-peintres nous logea quelques jours, puis une dame nous remit une chambre où les enfants, qui sur le lavabo, qui sur un canapé qui sur un tabouret, relevaient les notes prises dans les sorties, pour les utiliser en orthographe ou en arithmétique. Oui, je me plais à le reconnaître: B. avait une élasticité d'esprit telle qu'il sut s'adapter à des circonstances difficiles qui durèrent quelques semaines, jusqu'à ce que nous eussions trouvé le local et le matériel séquestré qui nous permirent de travailler ensuite sans interruption. B. se donna de la peine pendant quinze mois pour faire un enseignement vivant. Mais cet instituteur était trop désordonné. Le premier intérêt passé, il se révéla débraillé. Homme de peu de volonté, la seconde année, il se dérouta, manqua parfois de tenue, était dépourvu de méthode. Il ne progressa plus, ne sut pas utiliser les matériaux. Les efforts se dispersaient. Il fallait un changement, car si les élèves recevaient suffisamment de leçons d'observation, et pas toujours bienfaisantes, parce que sans cohérence, le maître devenait de moins en moins apte à l'enseignement formel, qui est indispensable tout de même: écriture, lecture, propreté dans les cahiers, suite dans les idées, tout

cela clochait. M. B. s'en alla dans un institut pédagogique où il put faire connaître ce qu'il avait appris chez nous, faire apprécier le fruit de ses premiers et bons essais.

13. Laissée dans le désordre, l'École Ferrer engagea M. C., homme de culture classique, écrivain, travailleur, mais trop formé déjà pour faire l'école autrement que celle qui l'avait élevé lui-même. C. fit faire une forte avance aux enfants dans le domaine du français, en arithmétique, en géographie et histoire officielles. L'École Ferrer, si elle prenait peu à peu bonne façon et acquérait l'estime des autorités et du public, ressemblait trop à une classe primaire – à part le travail par groupes que M. C. sut fort bien organiser. Les services rendus par ce nouvel instituteur furent immenses. Nous avons été disqualifiés par l'incapacité et les manœuvres de A., puis par les fantaisies de B., nous reprîmes pied dans le normal avec M. C. qui, de très bonne foi, d'ailleurs, nous avait avertis qu'il reviendrait aux méthodes plutôt livresques, mais avec une note d'art qui laissa une excellente impression sur les enfants. Ayant le goût du beau, du bien fait, des belles expressions, M. C. en fit profiter les élèves. Et c'était un bûcheur, harcelant les parents autant que les élèves.

14. Mais le but de l'École Ferrer risquait à la longue d'être manqué. M. C. ayant remis l'œuvre d'aplomb, céda la place à M. D., homme de culture classique aussi, jeune d'esprit, partisan des innovations en pédagogie, qui avait déjà enseigné, malheureusement faible de santé. Le programme de l'École Ferrer devenait ce qu'il devait être, on le mettait en relation intime avec la pratique de la vie; des rapports d'instruction entre écoliers et ouvriers s'organisèrent vraiment. Les méthodes d'intuition, d'expérience et de liberté s'introduisaient enfin en classe; mais les efforts du maître étaient limités. Il fallut que les maîtres auxiliaires donnent un bon coup d'épaule par moments; la vie était pénible quand même. On entrevoyait clairement ce que la bonne volonté de M. D. aurait pu faire épanouir. Il fallait se contenter de moins. Miné par la maladie, D. dut abandonner la classe après deux ans et demi, comme ses prédécesseurs C. et B.

15. Et nous entrâmes dans une période d'intérim, la dernière, où successivement, avec une bienveillance appréciable, MM. E. et F. exercèrent leur rôle d'instituteurs, l'un durant trois mois, l'autre pendant neuf mois. M. E., homme de lettres, fit piocher le français qui avait souffert les derniers temps. Et M. F. arriva pour préparer aux enfants le passage d'une école libre, rénovée, ouvrière, à l'école officielle, fermée et autoritaire, besogne guère intéressante, mais nécessaire, afin que les enfants, après la clôture prévue de l'École Ferrer, ne fussent pas dépayés et ne souffrent pas trop dans leur nouvelle école.

16. Il nous faut dire quelques mots des maîtres auxiliaires. Les maîtresses de couture, qui à tour de rôle initièrent à leur métier les fillettes, et aussi les garçons jusqu'à 13 ans, ont toutes été très dévouées et se sont donné beaucoup de peine. Rien à dire. Les maîtres occasionnels de dessin, de travaux manuels, de chant, d'histoire, ainsi que les artisans nombreux qui au cours des neuf ans firent dans leur propre milieu des leçons isolées sur leur spécialité, tous ces techniciens ont contribué pour une grande part au succès de l'École Ferrer, y apportant la part originale, nouvelle, suggestive. On avait affaire là à des gens qualifiés – condition nécessaire et suffisante en général pour être sur un terrain pédagogique solide. Nous nous plaçons aussi à signaler la bienveillance constante avec laquelle ouvriers, contremaîtres ou maîtres d'état ont toujours reçu les écoliers.

17. Mais à côté, nous avons vu passer trop d'amateurs: faiseurs de système qui nous proposaient de donner aux enfants des leçons d'espéranto, des recettes de meige pour la guérison des maladies, etc.; gens en l'air qui nous proposaient une série de leçons intéressantes, qui s'y mettaient, nous faisaient faire de grands frais, et lâchaient tôt après, pour aller dans une autre ville ou se retrancher dans une occupation plus lucrative. Il faut se tenir à carreau devant ce genre amateur qui désorganise facilement une classe. Si une besogne pédagogique ne promet pas d'être suivie, méthodique, mieux vaut ne pas la laisser commencer.

18. Je ne puis finir ce chapitre sans affirmer, après longue expérience, que si le programme d'une école relève des organisateurs, qui tiendront compte des nécessités sociales et de l'intérêt des enfants, les méthodes d'enseignement, la façon d'arranger le travail, la distribution des leçons, le côté technique sont du ressort de l'instituteur. Un homme de métier doit être libre de régler son travail comme il l'entend. Ceux qui n'enseignent pas n'ont pas à intervenir dans ces questions, en cours de route tout au moins. On doit faire confiance au technicien sur la manière d'empêcher la besogne et de la mener à chef. Sans liberté dans le travail, il n'y a pas de responsabilité. C'est là une question de dignité professionnelle, dont les maîtres devront jouir à l'égal de n'importe quel ouvrier, artisan ou intellectuel. Pourvu qu'on travaille consciencieusement et que les principes convenus soient sauvegardés, c'est tout ce qu'il faut. On ne harcèlera donc pas l'instituteur par un contrôle tatillon, et aucun parent n'aura à s'arroger le droit de faire des observations dans les leçons; cela doit être bien entendu. Il faut que l'instituteur qui a la direction d'une classe possède réellement, surtout s'il y a beaucoup de collaborateurs, afin que l'unité puisse être sauvegardée et s'affirmer. Les enfants souffrent beaucoup des tiraillements entre maîtres, des malentendus entre instituteur et parents; ils se sentent alors entre deux feux, perdent confiance en l'école.

19. Ce qui a sauvé l'École Ferrer au milieu de ses vicissitudes, ce qui l'a toujours remise en bon chemin, c'est la Commission pédagogique. C'est elle qui a fait et maintenu l'unité dans le but, le programme, la discipline, qui a inspiré l'unité à l'instituteur en fonction, l'a exigée des maîtres auxiliaires, imposée aux parents.

La Commission pédagogique qui se réunissait d'abord toutes les semaines, plus tard chaque quinzaine environ, était composée de l'instituteur, des maîtres auxiliaires, de deux délégués de parents, de délégués de syndicats adhérents, de spécialistes appelés pour leur savoir, et du Comité administratif de la Société de l'École Ferrer – en tout douze à quinze personnes. Ce groupe discutait du programme, fixait les branches à bûcher spécialement, recueillait le matériel à

fournir, examinait le travail de chaque élève en particulier, notait les parents à secouer, s'occupait des écoliers à aider ou à renvoyer, des difficultés disciplinaires, de l'apprentissage des élèves sortants, de la propreté du local. À chaque séance les maîtres rendaient compte de la vie de l'école, formulaient leurs plaintes, énonçaient les desiderata, signalaient les écueils; les délégués parents se plaçaient au point de vue des enfants et de la famille; les syndiqués nous rappelaient ce que l'atelier et la vie ouvrière réclament du jeune apprenti et de quel côté on peut le diriger. Ces échanges de vues, parfois passionnants, instruisaient tout le monde, pour le plus grand bien de l'institution. Pas moyen de se lancer dans les billevesées, dans des essais pédagogiques inconsidérés, ou de revenir à la routine livresque, à la discipline autoritaire. Parents, gens de métier et pédagogues collaboraient vraiment, chacun apportant l'œuvre commune son expérience et sa bonne volonté. Grâce à la Commission pédagogique, l'École Ferrer a établi l'essence de son programme (français, arithmétique, dessin) et a retrouvé dans les moments les plus agités le terrain ferme de la réalité populaire et l'idéal pur du travail probe, désintéressé, révolutionnaire par excellence.

Une idée simple nous a guidés dans la création de cet organe, indispensable à toute école, pour peu qu'on y réfléchisse deux secondes: c'est que, pour élever des enfants d'ouvriers, il est peut-être bon de consulter les ouvriers.

#### ENSEIGNEMENT

1. Une des difficultés ennuyeuses, à travers les changements de maîtres, a été la question de l'orthographe. On peut dire, en général, qu'une école qui fait beaucoup d'exercices d'observation, de dessin, d'études en plein air, au musée ou dans des visites d'ateliers, sacrifie, pour commencer en tout cas, l'instruction formelle. L'orthographe en souffre en premier lieu. On ne peut pas facilement avoir les avantages de l'école au travail et ceux des méthodes classiques en même temps. Tout au moins faut-il pour concilier tout cela une grande dextérité de la part des maîtres et une simplification des programmes. En somme, la plupart de nos enfants étaient faibles en

orthographe; nous n'avons pas eu le temps de nous rattraper, et nous l'avons vivement regretté, car un homme du peuple qui ne s'exprime pas correctement dans ses lettres est en état d'infériorité. Nous y avons paré tant que nous l'avons pu, par les dictées préparées et les vocabulaires, comme à l'école officielle, Le vocabulaire était établi, d'après les méthodes de Bocquet et de Perrotin, sur les sensations – vue, toucher, sens musculaire, ouïe, odorat, goût. L'élocution réussit mieux, les enfants étant libres de s'exprimer en classe sans être gênés par une discipline rigide; ils avaient assez souvent d'ailleurs à rendre compte de ce qu'ils faisaient, d'abord oralement, puis par écrit; relatant des faits vécus, la précision des termes pouvait être exigée et obtenue. Le silence, non plus, n'était pas de rigueur dans le travail en groupes, de sorte que les élèves, sous le contrôle du maître, apprenaient à parler en parlant! Ce n'est pas le cas dans la plupart des établissements.

2. Nous avons essayé la sténographie, et nous l'avons longtemps défendue, avec bien des pédagogues, C'était très gentil, à la vérité, de voir des galopins entrant en classe à 7 ans, sachant écrire tout ce qu'ils voulaient au bout de trois mois, tant la sténographie Aimé Paris est simple et logique. Très joli aussi, dans les visites d'ateliers, de prendre des notes sans être arrêté par des difficultés orthographiques; arrivés en classe, les enfants traduisaient leur sténographie, faisant ainsi des dictées tout seuls, ce qui permettait au maître de s'occuper d'une autre division. Mais la suite des événements a montré que si les jeunes enfants mordaient très vite et très bien à l'écriture phonétique, ils transposaient facilement la phonétique dans l'écriture ordinaire, car l'esprit humain qui a deux moyens à sa disposition va toujours au plus facile. En outre et surtout – et voici le motif pour lequel nous condamnons nettement la sténographie à l'école populaire – les enfants sortants qui ne vont pas dans les bureaux n'ont plus l'occasion d'employer suffisamment la sténographie pour en garder la main, ils l'oublient très vite; nos anciens élèves ne s'en servent plus. C'est une connaissance inutile, les spécialistes seuls en faisant usage. Donc, la sténographie, procédé de spécialiste, n'a que faire

dans une classe dont la raison d'être est l'instruction générale; cette branche ne se légitime que dans les écoles spéciales.

3. En arithmétique, les enfants de l'École Ferrer furent assez bien préparés, ils étaient très bons dans le calcul mental. Pourvus de nombreux jeux, ils eurent de multiples occasions de manier, expérimenter, contrôler, sentir, toucher, combiner les nombres, sous diverses formes, et d'acquérir ensuite des notions abstraites ayant leurs racines dans la réalité. Mensurations sur le terrain, soupesages, vérifications à la balance, estimations à distance, exercices avec le boulier et des abaques, tout cela facilitait l'enseignement, sans dispenser d'ailleurs de la gymnastique des chiffres, de l'effort d'abstraction, de l'arithmétique écrite, car il faut savoir utiliser les nombres dans la vie, rapidement, sûrement, et sans instrument quelconque. Nous nous sommes évertués, selon le conseil de M. Roorda, de faire acquérir aux élèves, au moins dans un domaine, dans celui du calcul, le seul où l'on puisse être affirmatif, catégorique, rigoureux, une assurance complète.

Tous nos maîtres n'ont pas su tirer profit des moyens concrets que nous avions à disposition; on a manqué de méthode, de suite dans le travail, sous ce rapport. Mais ce sont défauts inhérents à notre organisation interne et non pas aux procédés.

4. Ce qu'on peut déclarer, c'est qu'en français et en arithmétique, un programme important devant être rempli durant un temps d'écolage donné, les jeunes gens à quinze ans devant savoir écrire, lire et calculer correctement – il n'y a pas moyen d'éviter une notable dose d'enseignement formel qui dans beaucoup d'écoles a été mise au point et que techniquement on ne peut pas facilement dépasser. De toute façon, il faudra ressasser, en ces branches; il sera nécessaire de posséder un certain vocabulaire afin de pouvoir s'en servir sans fautes, il faudra quelque habileté dans la lecture, on devra finalement connaître son livret sur le bout du doigt. La mémorisation, sans rejeter aucun moyen d'initiation pratique, devra être cultivée, et même intensément. Impossible de s'en passer,

sans risque de tâtonner pour des vétilles, trop longtemps, d'être très en retard et en état d'infériorité plus tard, dans la vie pratique, Pour conclure, dans ces deux branches, français et arithmétique, la tradition (cette « mémoire de l'humanité ») a du bon; méthodes classiques, enseignement formel, travail de mémorisation sont en partie nécessaires.

5. L'École Ferrer a mis sur le même plan que le français et l'arithmétique, elle a rangé parmi les branches principales le dessin. Constamment, à la Commission pédagogique, les ouvriers l'ont réclamé, disant combien il leur était nécessaire, indispensable; et que faute de le connaître, on restait à la merci du patron, du contremaître, du chef d'équipe. Aussi avons-nous fait du dessin en abondance, à toute occasion, soit pour lui-même, soit comme corollaire dans d'autres leçons. Dessin d'observation d'abord, croquis rapides, dessin de mémoire, dessin libre, cartographie, graphique, croquis cotés, dessin d'animaux vivants (chien, chat, poule, lapins, hérissons, grenouille amenés en classe), perspective, ombres, lavis, crayons de couleurs, dessins au tableau noir, sur le sable, dessin géométrique, développements – le plus possible avec un but immédiat, utile ou plaisant, pratique, en relation avec le travail particulier des élèves ou les besoins de la classe. Le dessin, nous disaient les artisans, est un moyen d'expression international. Tout le monde le comprend et il résume de grandes explications, fait comprendre les problèmes, permet une documentation rapide, fait pénétrer la nature des choses par l'observation et l'attention qu'il exige. C'est aussi le premier pas vers l'abstraction. Souvent les dessins des élèves étaient exposés pendant quelques jours et permettaient une critique générale; d'autres fois on exposait à tour de rôle les productions d'un enfant, ses mauvaises et bonnes productions, pour voir les progrès réalisés. On peut dire que par moments on vivait dans une préoccupation constante de dessin, et que les enfants en ont beaucoup profité. – Si le dessin est d'une grande utilité dans une ville et pour des artisans variés – si par conséquent l'École Ferrer était fondée à s'en occuper beaucoup – nous nous représentons volontiers qu'à la campagne la

question est beaucoup moins importante et que d'autres branches, touchant à l'agronomie par exemple, primeront.

6. Pour donner une idée du beau, on accrochait périodiquement au mur deux ou trois belles reproductions de tableaux de maîtres, durant une quinzaine, avec interruption, pour que les élèves ne deviennent peu à peu indifférents; ainsi, au cours de sept ans d'écolage, les enfants pouvaient connaître quelques-unes des œuvres principales de Dürer, Holbein, Rembrandt, Vinci, Raphaël. Michel-Ange, Hals, Rubens, Van Dyck, David, Delacroix, Daumier, Millet, Courbet, Corot, Boecklin, Hodler, Steinlen, etc., et cela sans y consacrer de leçons.

7. Je ne dirai rien de la gymnastique, qui est de toute importance, évidemment, mais où nous n'avons rien fait d'original, pratiquant le plus possible les sports naturels: excursions, natation, patinage, luge. La culture du corps est favorisée simplement par le fait que les enfants vont souvent à l'air libre pour prendre leurs leçons, sentant le soleil beaucoup plus que les élèves des classes primaires – par le fait aussi qu'en classe nos enfants travaillent par groupes, s'arrangent comme ils peuvent, cherchent le matériel dont ils ont besoin, exercent divers groupes de muscles, Quoi qu'il en soit, pas d'immobilité, ni cette passivité dont souffre la santé.

8. Il nous reste à parler des branches dites secondaires, de celles qui sont destinées à la culture générale, où il est permis d'être tout à fait en dehors des programmes officiels et de la science livresque. Là il s'agit, non plus d'apprendre par cœur, mais de développer l'habileté des yeux, des mains et de l'intelligence. On s'y adonnait selon le temps disponible et parfois selon les occasions. Les autorités scolaires lausannoises et vaudoises nous ont laissé faire.

9. S'agit-il de la géographie? Pas de nomenclature aride (avec les fameux clichés sur les cathédrales célèbres, l'exportation de café), simple exercice de mémorisation qui ne correspond à rien

de connu dans l'esprit de l'enfant. Mais exercices d'orientation aux abords de la ville, étude des vents locaux, puis reliefs en terre glaise ou en plaques de carton superposées et découpées selon les lignes de niveau, reliefs d'une région, d'une montagne, d'une vallée explorée ou étudiée – tout cela renouvelé de ce brave et génial Pestalozzi. Travail en groupe autour de la carte, l'un cherchant les renseignements dans le *Dictionnaire géographique de la Suisse*, l'autre dans un livre d'excursions (*Voyages en zigzag* de Toepffer, par exemple), un autre apportant les données d'un horaire de chemins de fer, un autre relevant des statistiques, un autre préparant les feuilles de la collection d'images géographiques de l'école. Quand les journaux relatent un événement frappant, vite on en fixe le lieu par quelques mots au commencement de la matinée, afin que l'école suive l'actualité aussi, la vie. Puis leçons avec projections sur toute une série de monographies, le Mont-Blanc, les ports de mer, l'Orient; parfois on profite du cinématographe et la classe s'y rend en corps.

10. On se sert de l'histoire comme d'un moyen d'émerveillement. Sous forme de projections lumineuses, on donne un cours, d'une vingtaine de leçons, une tous les quinze jours en moyenne, sur l'histoire de la civilisation: histoire de l'alimentation, de l'habitation, du vêtement, du feu, de l'outillage, de l'heure, de la navigation, de la poterie, de l'écriture, des fêtes, des corporations, compagnonnages et syndicats, de la ciselure, de l'ameublement, de l'agriculture, du commerce, de l'imprimerie, et ainsi de suite. On fait passer sur l'écran vingt ou trente vues relevées de divers ouvrages d'histoire (*Histoire anecdotique du travail*, par A. Thomas, entre autres), calquées sur papier gélatine, à l'encre de Chine, ou en couleurs transparentes. Procédé des plus commodes, qui permet d'enrichir sa réserve de diapositifs autant qu'on veut, On commente chaque image projetée, on s'arrête aux personnalités marquantes; et on a l'occasion presque chaque fois de parcourir les grandes divisions de l'histoire, Égypte, Chaldée-Assyrie, Grèce, Rome, époque gallo-romaine, de s'arrêter aux Helvètes qui nous touchent de près et ont laissé tant de documents lacustres, on aborde le moyen âge, les temps modernes et l'actualité.

Ce panorama des siècles, défilant successivement dans les différents domaines de l'activité des peuples, montre tout de même qu'il y a eu des progrès réalisés, que les efforts des travailleurs n'ont pas été vains, qu'il y a des heures captivantes sur la terre et de belles actions parmi les hommes, qu'on peut prendre confiance en l'humanité et dans la production, qu'il y a quelque chose de puissant et de beau dans tout cela, qu'on fait partie d'une civilisation qui a des traditions, de l'allure et tout un avenir devant elle. Les documents illustrés sont confirmés, quand c'est possible, par l'examen direct des objets historiques qu'on trouve au Musée de Lausanne, à deux pas de l'École, très complet et suggestif. Certes, on ne retiendra de tout cet enseignement qu'une impression générale; on sera cependant orienté dans le temps par quelques jalons importants. les lacustres, les diverses périodes de la pierre taillée, polie, du bronze, du fer, l'histoire de Spartacus, par exemple, la fondation des communes, Christophe Colomb, Bernard Palissy, la Révolution française naturellement, les premières locomotives, 1848 et bien d'autres.

II. Les sciences naturelles nous ont aussi préoccupés, ça va sans dire; nous y avons obtenu de bons résultats. Une année une des disciplines, l'année suivante une autre. Travail plutôt par monographie. Pas de manuel, sauf la *Flore* de Bonnier, pour trouver par la description et la comparaison le nom de quelques plantes de la région. Le maître, lui, s'inspire dans ses sorties du livre du Dr Bourget, *Beaux dimanches*, admirable guide pour apprendre à n'importe qui à voir. La bibliothèque de l'École possède aussi les deux charmants volumes d'Urbain Olivier, *Matinées d'automne* et *Récits de chasse et d'histoire naturelle*, qui parlent si bien de notre pays.

Les enfants ont entretenu, à plusieurs reprises, des aquariums, des terrariums qu'ils alimentaient avec le produit de chasses faites à Vidy ou à Sauvabelin. Ils ont souvent apporté en classe des groupes de plantes entières, avec le terreau, qu'on mettait ensuite dans des assiettes pour en suivre le développement au jour le jour – ce qui est bien préférable à la confection d'herbiers où l'on ne voit plus que des fleurs mortes. Les élèves ont élevé en classe des insectes, des chenilles,

des branches errantes, et suivaient les métamorphoses avec une curiosité ardente. Ils ont fait des collections individuelles de pierres, de bois, de métaux et compété celles de l'institution. Ils ont, en hiver, travaillé par groupes à des recherches faciles en physique: lois de la chute d'un corps, le pendule, résistance des matériaux, conductibilité à la chaleur, étude des lentilles, des miroirs, baromètre, thermomètre, aéromètre; ils ont fait des boussoles, le pendule de Foucault, le spectre magnétique, une pile électrique, calculé la détermination des poids spécifiques à la balance hydrostatique... Manipuler, tâtonner, expérimenter, observer, vérifier, collectionner, voilà de quoi intéresser et enthousiasmer les plus jeunes des enfants comme les plus grands, et leur conserver l'esprit de curiosité si nécessaire pour rester jeune d'esprit et chercheur jusqu'à la fin de ses jours. « Le travail montre ! » ainsi que nous le disait un serrurier de nos amis.

12. C'est en somme dans ce domaine essentiellement scolaire que les enfants ont exercé leurs yeux, leurs mains, leur sens musculaire, leur dextérité. Les travaux manuels n'ont guère fait l'objet d'un enseignement à part; ils ont été dirigés vers un but directement instructif. Le jardinage, le découpage de bois, clouer, scier, pour avoir des boîtes à collections, le collage, le cartonnage, la manipulation de quelques instruments et appareils, la préparation des vues et des séances de projections, les mensurations, toute cette activité pratique à laquelle on ajoutera le modelage, voilà ce qui, à l'école primaire, nous paraît constituer les travaux manuels. Par là, l'enfant est mis en relation directe avec la matière, il la voit sous ses divers aspects, l'éprouve, la pénètre, la transforme, l'arrange, l'asservit, la comprend, tout en restant écolier. Faire davantage, faire par exemple de la menuiserie ou de la mécanique proprement dite, frise l'erreur. Nous y avons été poussés, notez-le, à bien des reprises, par des personnes bien intentionnées. Toujours, les ouvriers qui faisaient partie de la Commission pédagogique s'y sont opposés, disant que le travail manuel, dans le sens professionnel du mot, ne pouvait pas être abordé par des enfants à l'école, car l'école n'a pas assez de temps pour faire quelque chose de bien, et parce qu'il faut

pour cela un outillage extrêmement coûteux. À défaut de temps et d'outillage convenable, on massacre l'ouvrage, les enfants se font une mauvaise idée des professions, cela rabaisse la valeur du travail manuel. Ajoutons qu'un écolier n'est pas un apprenti et qu'une école primaire n'est pas une école professionnelle; les tenons et mortaises qu'on pourrait faire en classe ne rameraient à rien, seraient sans but, et en général disloqués.

Ainsi les travaux manuels, qui ont une si grande valeur éducative, en développant une activité propre à l'individu, sont restés à l'École Ferrer en rapports intimes avec l'enseignement, et exclusivement dans le domaine scolaire.

13. La connaissance des métiers était d'ailleurs donnée aux enfants, afin qu'ils puissent entrevoir ce que c'est que la vie et qu'ils sachent choisir leur profession, à quinze ans, judicieusement: d'un côté par les visites d'ateliers, de chantiers, d'usines, de fermes, de magasins, du Musée industriel; d'autre part, par les leçons spéciales sur tel ou tel métier faites en classe, ou chez eux, par les multiples professionnels qui ont quelque chose de simple et de frappant à montrer. Nous allions d'habitude durant une saison voir un groupe homogène d'industries, bâtiment, alimentation; et une chose à la fois. Celles que nous avons visitées sont au total assez nombreuses: moulage, sculpture, ciselure, mécanique, serrurerie, verrerie, imprimerie, menuiserie, charpente, maçonnerie, terrassement, marbrerie, carrières, mines de Paudex, poterie, vannerie, boulangerie, laiterie, coopérative, usine à gaz, abattoir, entrepôts, maison en construction, etc. Nous avons parlé de métiers simples avec intention, car des incursions dans des industries compliquées, où l'on ne voit pas aisément les transformations de la matière en une ou deux séances, n'ont pas de valeur pédagogique: c'est un kaléidoscope dans le cerveau de l'enfant, qui en est fatigué et rebuté.

14. Les relations entre ouvriers et écoliers ont été soigneusement entretenues grâce à la fabrication d'appareils de démonstration, de jeux mathématiques, d'abaques, de séries instructives, que des

artisans faisaient pour enrichir le matériel de l'École Ferrer, afin de faciliter l'enseignement. Connaissant les difficultés de certaines initiations, parce qu'ils y ont passé, beaucoup d'ouvriers savent imaginer des moyens pratiques pour les surmonter. Et ils apportent avec joie à l'école leurs appareils, si on les leur demande; l'enfant a tout autant de joie à les voir, surtout si c'est son père qui collabore avec l'instituteur.

15. Le musée de notre classe, alimenté d'un peu partout par des sympathisants, était devenu important. Outre les objets instructifs par eux-mêmes (petit métier à tisser, animaux marins, pierres d'Auvergne, etc.), nous avons – et nous y tenions beaucoup – des collections montrant les différentes phases de la confection d'un objet, depuis la matière brute jusqu'au parachevé, écrou, feuille de cuivre repoussé et ciselé, moulages, gobelets d'aluminium, fabrication du cuir, préparation de la fonte, du ciment, du chocolat, des allumettes. On comprend qu'avec l'histoire du travail, de tout cela finissait par se dégager, sans qu'on en parlât, une morale des producteurs extrêmement vive, réaliste et réconfortante – la seule possible, du moment qu'on abandonne les conceptions religieuses.

16. Je dois relater comme branche à ne pas négliger, et que nous aimions beaucoup, le chant. Nous en faisons de quinze à vingt minutes chaque jour, solfège d'abord, chants ensuite. Grâce à la méthode modale, mise au point par Galin-Chevé-Paris, les enfants apprenaient tout d'après les notes, chantaient avec beaucoup d'assurance et de justesse, sans jamais seriner. Deux principes, clairs et simples, nous guidaient: 1° ramener et transcrire tous les chants à la gamme de do, en faisant partir, lorsqu'on chante, le do de plus ou moins haut, selon les indications de l'auteur; ainsi plus de portées chargées de dièses ou de bémols qui font reculer à peu près tout le monde dans le chant à vue; 2° attraper les intonations par le procédé des points d'appui – notes intermédiaires qu'on chante d'abord à voix basse, puis mentalement – ce que chacun fait d'ailleurs instinctivement en essayant de déchiffrer un morceau. Notons que

c'est un élève qui le plus souvent pouvait mener la leçon. Quant aux chœurs, ils étaient dirigés par les élèves eux-mêmes, à tour de rôle, d'abord sous la surveillance du maître, ensuite sans son intervention. Il n'y a rien comme les chœurs d'enfants, lorsque l'initiative leur appartient, pour donner peu à peu de la cohésion à la classe, en faire un bloc solidaire, où chacun donne de soi dans un but collectif qui les dépasse tous. Pour les soirées annuelles, les parents et les amis se joignaient au chœur des élèves; grands et petits, hommes et femmes, instituteurs et ouvriers communiaient ainsi dans la musique, pour le plus grand bien de l'école et de la famille.

17. Enfin, un dernier mot sur le petit cours d'hygiène, et d'hygiène sexuelle en particulier, qui était donné chaque année durant sept, huit leçons, à la fin de l'année scolaire, aux dernières classes. Une dame médecin apportait aux enfants des notions succinctes d'anatomie et de physiologie sur les principaux organes, estomac, poumons, foie, etc., sans en excepter les organes de la reproduction. Une initiation sexuelle, faite sur un ton scientifique, objectif, grave, complétant les indications que les enfants avaient reçues déjà auparavant quant à la reproduction des plantes, complétée par quelques mots précis sur les maladies vénériennes, nous apparaissait, l'acquiescement des parents étant obtenu, comme un des devoirs de l'école. Enfin, n'oublions pas l'examen médical annuel des élèves, avec fiches anthropométriques.

18. Mais je me suis bien trop allongé sur des choses qui n'intéressent peut-être que ceux qui s'en sont occupés. Car on nous dira que dans tout cet exposé du programme de l'École Ferrer, il n'y a guère du nouveau. Évidemment. Nous n'avons rien inventé et ne prétendons à rien d'extraordinaire. En chaque branche, des pédagogues ont fait autant et souvent mieux, beaucoup mieux, et plus « vivant » que nous – surtout au point de vue technique. Mais nous avons tenté une besogne de coordination, tout au moins. C'est par l'ensemble de son programme que l'École Ferrer compte. Et c'est le milieu prolétarien dans lequel elle a évolué qui la distingue des autres essais d'école rénovée. Il y a là un tout homogène, un programme

complet et concret, en vue d'un but pratique: faire un enseignement, comme nous l'avons déjà répété, dans l'intérêt de l'enfant et adapté aux besoins de la classe ouvrière; autrement dit, utiliser à l'école populaire toutes les ressources pédagogiques démontrées bonnes et utiles pour l'enfant: le respect de sa personnalité, la coéducation des sexes, le travail par groupes, la recherche personnelle aussi, l'expérience et la manipulation (travaux manuels), certains procédés classiques pour la langue maternelle, beaucoup de dessin, de la variété dans l'arithmétique par les jeux, les leçons dans la nature, les visites de musées et d'ateliers, les consultations de parents, la collaboration ouvrière, l'union de l'école, de la famille et de l'atelier. Que si l'on veut détacher de l'instruction une de ces normes pédagogiques pour l'essayer à part, sûrement l'expérience échouera; on n'en saurait incriminer que soi-même. Par exemple, introduire d'un coup la liberté d'aller et venir en classe, sans matériel, dans une école où l'autorité du maître a jusqu'alors tout réglé, et vous aurez un beau désordre, l'oisiveté, l'impuissance et bientôt le despotisme des élèves. Cela prouverait-il quoi que ce soit contre l'initiative? Une école est un tout qui se tient, un organisme avec sa logique à lui, une institution humaine qui acquiert toute sa valeur dans l'unité de programme, de méthode et de morale. À cet égard, on reconnaîtra que l'École Ferrer de Lausanne a tout de même sa personnalité bien marquée. Nous renoncerions d'ailleurs volontiers à cette originalité, si nous pouvions voir toutes les classes primaires ne plus faire faire l'apprentissage de la docilité, pour parler comme notre déclaration de principes, et apprendre aux enfants à se servir de leurs yeux, de leurs mains, de leur intelligence, par une activité propre et solidaire.

#### MŒURS ET COUTUMES

I. J'ose à peine parler de la coéducation des sexes, sur laquelle je ne pourrais dire que des banalités, tant la cause paraît entendue. Et pourtant, si en Suisse allemande les classes rassemblent couramment garçons et filles, en Suisse romande les tempéraments ne sont pas si différents qu'on ne puisse y arriver aussi.

On en reste à la séparation, par inertie surtout. À l'École Ferrer, garçons et filles travaillaient donc côte à côte, et une bonne amitié existait, des enfants de sept ans à ceux de quinze ans. Les garçons, l'a-t-on assez dit, perdaient un peu de leur brusquerie et les filles gagnaient en audace. Moins de curiosité malsaine, sans aucun doute, plus de naturel, de franchise, de tolérance dans les relations, c'est beaucoup. La coéducation n'offre aucun danger jusqu'à treize ans; elle continue à être sans danger depuis là, si l'on exerce une surveillance discrète. Destinés à vivre côte à côte dans la société, les hommes et les femmes doivent apprendre à se connaître dès le jeune âge. Ils doivent aussi, nous semble-t-il, se familiariser avec cette idée républicaine, propre au vingtième siècle, qu'il n'y a pas de besognes supérieures réservées aux hommes et une science mitigée dont se contenteront les femmes. L'équivalent dans les fonctions, partant le respect mutuel si désirable, s'apprendront par la coéducation des sexes.

2. M. C., qui institua à l'École Ferrer le travail par groupes, y procéda graduellement, Ayant affaire à des élèves d'âges différents, il les divisa d'abord en grands et petits, puis fit un troisième groupe des moyens; c'étaient les degrés des classes de campagne. Mais peu à peu il détacha de ces groupes les enfants plus avancés pour les faire travailler à part, soit seuls, soit en collaboration; les groupes étaient mobiles, ce qui veut dire qu'ils n'étaient pas identiquement composés pour toutes les branches, on s'adaptait aux capacités des élèves. Ainsi, en quelques semaines, on délaissa complètement les leçons ex cathedra, où un magister a seul la parole devant des auditeurs passifs, pour entrer dans la vie d'étude, de recherche, de collaboration, un peu comme dans un laboratoire ou dans un atelier. Dans les cours où l'activité manuelle était plus clairement indiquée, dans les leçons d'observations par exemple, en physique, le travail par groupes s'organisa un peu autrement. le maître détacha de l'ensemble de la classe, initiée d'abord à quelques données théoriques, ceux des élèves qui paraissaient capables de travailler seuls un moment, et leur remit quelque recherche à faire, établir le

graphique des oscillations d'un pendule de longueur variable, par exemple. La leçon continuait avec le restant de la classe, d'où, au cours des semaines suivantes, de petits groupes étaient invités à se séparer pour vérifier eux-mêmes ce qu'on venait de démontrer à tous; et ainsi de suite. En peu de temps, de nouveau, toute la classe travaillait par groupes, le maître les avait bien en main, il passait de l'un à l'autre, mettant les choses au point, corrigeant, incitant, sans qu'aucun désordre s'en suivît. La difficulté était d'exiger que les travaux fussent bien faits et finis.

Ces habitudes étant prises, on s'y tint à peu près exclusivement, Les enfants préparaient leurs dictées, leur grammaire, faisaient leur géographie, leurs sciences, par groupes interchangeables; pour l'arithmétique, travail plutôt isolé. Le maître aperçoit vite d'ailleurs l'élève qui profite du travail des autres; le contrôle est fait par quelques questions précises, un coup d'œil sur les cahiers; et alors on a toujours la ressource de remettre temporairement le dit élève à part, pour que sa responsabilité se dégage bien. C'est une sanction qui porte. La part du maître dans une telle organisation scolaire est importante; pas moyen de se tenir à son pupitre, de se transformer en fonctionnaire. Il s'agit presque constamment d'aller d'un groupe à l'autre, on est appelé parfois par deux ou trois groupes à la fois. C'est au début assez fatigant, mais c'est vivant au possible. Certains penseront qu'il faut pour cela des êtres exceptionnels. Non. Un maître de force moyenne s'y met très bien; il faut de l'habitude, certes, comme pour n'importe quelle besogne, mais c'est à la portée de tout homme ou femme de bonne volonté. Pas de travail professionnel convenable sans bonne volonté.

3. À l'École Ferrer il n'y avait, en thèse générale, pas de tâches à la maison, sauf pour les élèves des deux dernières années qui peuvent fournir un travail supplémentaire sans peine. Trois heures de leçons le matin, plutôt théoriques, l'après-midi deux heures, couture, dessin ou sortie, cela nous paraissait suffisant comme horaire, puisqu'on ne perdait pas de temps à des interrogations interminables pour mettre des notes. Quelques élèves arriérés ou s'étant mis en retard

par maladie étaient également encouragés à se rattraper par des devoirs. Mais c'est à la bonne volonté qu'on faisait appel. Ainsi, venant en classe francs du collier, sans se sentir endettés vis-à-vis du maître qui aurait pu leur demander des comptes – les tâches – avec sanction chiffrée ou retenue éventuelle, les élèves étaient ouverts et gais et travaillaient avec plaisir. Sans doute, avec les grands, on doit être plus exigeant, et nous comprenons parfaitement qu'en une certaine proportion les tâches soient indiquées dans les écoles secondaires.

4. Pas de notes, ni de classement, Quel est le mérite d'un garçon intelligent s'il fait bien ? Pas grand. Puis ces jalousies, ces peurs, ces orgueils et ces dépités qu'apportent souvent les classements, nous ne les voulions pas; nous ne voulions pas non plus de ces comptes d'apothicaires que font les élèves de beaucoup d'écoles sur la valeur notée de leur travail: Est-ce que j'aurai 6 ou 6,5, est-ce que je passe ? Tout cela n'a pas de sens à l'école primaire, c'est inutile. Un maître sait très bien où en sont ses élèves et reconnaît ceux qui doivent refaire ce qu'ils ont mal fait. Nous supprimions ainsi du coup les tricheries, cette plaie abominable de tant de classes. Pour maintenir l'émulation et inculquer le sens des responsabilités, les notes peuvent avoir quelque utilité. Mais une émulation plus pure, un sens plus net des responsabilités seront provoqués par la coéducation et par l'attrait au travail que donne la tactique du chef-d'œuvre, celle qu'employaient autrefois les ouvriers dans les compagnonnages: jouer à celui qui fera le meilleur dessin, prouvera le plus grand progrès dans une branche, fournira le plus de réponses bonnes, fera le plus de problèmes justes, présentera les plus beaux cahiers. L'effort était souvent demandé aux enfants, et ils en comprenaient l'importance par exemple des travailleurs dont on leur parlait ou chez lesquels on les menait.

5. Trois occasions étaient données aux élèves de trouver une sanction morale à leurs efforts: 1° les petites expositions hebdomadaires, pour les seuls élèves, des travaux faits; la comparaison

et la critique en classe de ces travaux, avec commentaires du maître; 2° les réunions de parents, où ceux-ci étaient tenus au courant de ce que faisait leur enfant et pouvaient constater en classe même la preuve des progrès réalisés ou le relâchement; 3° les expositions annuelles de tout le travail exécuté, permettant à chaque élève de voir sa propre évolution ainsi que l'allure générale de l'École – ce que nous nommions les Fêtes pédagogiques.

6. Car c'était bien des fêtes. Nous y étions tenus. C'était notre moyen de sanction véritable, nécessaire autant pour encourager les élèves à faire bien que pour obliger les instituteurs à surveiller. Mais c'était un plaisir pour chacun. De toutes les manifestations de l'École Ferrer, les Fêtes pédagogiques furent les mieux réussies et les plus aimées. Elles avaient lieu le dimanche, dans le courant de janvier généralement. Y venaient les membres de la Société, des instituteurs du dehors, des pédagogues spécialement invités, des ouvriers, les parents. Nous y étions toujours plus de cinquante personnes. Le programme était à peu près ceci: de neuf heures à midi, une leçon-type par l'instituteur ou un maître auxiliaire, puis démonstration de matériel ou d'une méthode pédagogique; l'après-midi, exposition des travaux des élèves, cahiers, dessins, couture, collections, puis rapport préparé par quelqu'un de qualifié sur une question de pédagogie générale, avec discussion. C'était une occasion excellente pour les maîtres du dehors et les militants syndicalistes de se rencontrer. Nous devions répondre aux innombrables questions des institutrices de Genève ou d'ailleurs, montrer notre musée, expliquer nos façons de vivre. On sentait l'intérêt le plus vif de ces deux groupes de personnes si bien faits pour se comprendre, mais si éloignés l'un de l'autre: les ouvriers et les instituteurs. Les parents aussi étaient heureux d'avoir une vue d'ensemble de ce qui s'était fait, de sentir que le programme se tenait, car ils n'étaient pas toujours très rassurés sur l'institution, craignant peut-être d'abandonner leur enfant à des expériences. Jamais nous n'avons considéré les enfants comme des sujets d'expérience; il s'agissait bien plus de donner à l'École Ferrer une valeur d'exemple. Les écoliers eux-mêmes se sont

toujours comportés fort bien aux Fêtes pédagogiques, chantant au commencement et à la fin, ne se laissant nullement intimider dans leurs travaux en la présence d'une assistance nombreuse, habitués qu'ils étaient de faire leur besogne assez souvent devant des visiteurs de toute nature.

Voici quelques-unes des questions qui ont été à l'ordre du jour des diverses Fêtes pédagogiques.

- L'arithmétique par les jeux (abaque, balance, initiateur mathématique, etc.), leçon;
- La composition française par la culture des sensations et l'étude des textes, leçon;
- Leçon d'histoire, la navigation à travers les âges, avec projections;
- Démonstration d'un artisan sur les moulages en plâtre;
- Exercices d'observation (phénomènes physiques), travail par groupes;
- Le chant par la méthode modale, leçon;

L'après-midi ont été discutés respectivement les sujets suivants:

- Les limites de la discipline et de la liberté dans l'éducation, rapport par un ouvrier;
- Comment les ouvriers et les paysans peuvent-ils collaborer à l'enseignement, par un ouvrier;
- Quelques mots sur la liberté, les sujets et les genres dans les leçons de dessin;
- Le programme de l'école populaire;
- L'enseignement de l'arithmétique par l'image;
- L'École Ferrer et le mouvement ouvrier – etc.

7. L'apparence du local de la Madeline était celle d'un laboratoire-bibliothèque-musée-atelier, si l'on veut me permettre cette image insolite. C'est en tout cas dire que seuls les bancs rappelaient qu'on avait affaire à une classe. Un matériel abondant et varié, avon-nous dit, avait fini par garnir armoires, casiers, boîtes et murs.

Il avait fallu élaguer. De tous côtés nous avions été pourvus sans bourse délier, grâce à l'intérêt éveillé. Nous profitions d'une sorte de fédéralisme pédagogique, puisque des objets nous parvenaient de Paris, de Lorient, de Bienne, du Simplon. Sur place, nous obtenions facilement des pères de famille ou d'un membre de la Société l'objet utile pour telle ou telle leçon. Des instituteurs primaires nous ont déclaré n'avoir jamais fait appel en vain à cette collaboration du dehors. Je crois bien. Il y a là pour une classe une source vive de richesses pédagogiques qui se renouvellera toujours et à laquelle l'école doit savoir puiser. Bien loin d'en être ennuyés, les gens se disent qu'enfin l'école comprend ce qu'elle doit faire, ils en sont les premiers contents et aident sans marchander.

Le matériel scolaire peut du reste se trouver dans les choses les plus banales. Parfois même les élèves servent de sujets d'étude. Je pourrais citer telle ou telle leçon de français où l'instituteur, qui avait à faire saisir les mots exprimant divers bruits, utilisait vraiment ce qu'il avait sous la main. – Silence: toutes les bouches sont fermées et on ne bouge plus. Frôlement: un garçon a pris son crayon et, d'un geste léger, le promène le long du pupitre, tout juste pour qu'on l'entende. Froissement: une fillette chiffonne un morceau de papier de soie. Murmure: les enfants, la bouche à demi fermée, font entendre quelque chose d'indistinct, un bruit de paroles discrètes. Rumeur: on s'agite un peu, des pieds remuent. Clameur: on ne se fait pas prier, inutile d'insister...

8. Croirait-on que notre matériel nous a fortement aidés à résoudre les questions de discipline, délicates chez nous puisque nous ne voulions pas punir? La liberté n'est point un concept négatif, simplement, ce n'est pas l'absence d'obstacles qui permet toutes les fantaisies; ceci serait de la licence. La liberté pour nous est une faculté foncièrement positive, et pour s'exercer sagement elle doit être alimentée, trouver un objet; nous voulons dire qu'on peut laisser les enfants à peu près libres en classe, à condition qu'ils aient du plaisir à s'occuper et qu'ils aient de quoi s'occuper; travail attrayant et initiative, recherche, apport, collaboration, voilà en quels

éléments s'incorpore la liberté. Pour cela, une classe ne peut plus être réduite aux quatre murs, aux bancs et aux livres. Bien loin de là. L'enfant doit avoir entre les mains quelque chose à décomposer, à observer, à compléter, bref, un aliment scolaire réel. Aussi la structure de l'école demande-t-elle à être changée. On a bien introduit la vie à l'école enfantine moderne, avec ses jeux pédagogiques et ses jardins, comme à l'université, avec ses laboratoires de chimie ou de médecine. Les degrés intermédiaires de l'instruction publique – les Écoles nouvelles l'ont prouvé – peuvent aussi bénéficier de la liberté, si l'on sait remplir les cadres des classes et se rapprocher de la vie journalière et pratique. Et c'est faisable de suite, sans violences, sans victimes, pour les branches qui donnent une culture générale, histoire, géographie, sciences. Ainsi comprise, la liberté de chacun s'accroît au contact de la liberté d'autrui. Les limites seront toujours assez nombreuses et rigides: ce sont les nécessités d'arriver à un but précis, par conséquent de lire, écrire, calculer et dessiner convenablement, les nécessités aussi de sentir ses responsabilités.

9. Je crois bon de dire en passant que nous n'avons pas établi ce qu'on nomme le self-government, et encore moins l'autonomie des écoliers. Le self-government nous apparaît comme un système politique dont on surcharge l'école. Celle-ci n'est point l'image en petit de la société, elle est un des organes de la société. Les enfants n'ont pas à jouer, dans leur collectivité bien spéciale, aux adultes qui gouvernent ou obéissent, dirigent ou suivent, jugent ou subissent. Ces chefs, préfets, juges et ces élections finissent par ennuyer les élèves. Nous préférons leur apprendre à collaborer souvent entre eux et avec le maître, qui était à leur égard comme un aîné complaisant, plus expérimenté, l'ouvrier qualifié qui conseille des apprentis. Et il vaut mieux s'imprégner de cette idée qu'on aura à produire plutôt qu'à gouverner. La fonction belle, utile, ennoblissante est de produire, le reste vous sera donné par-dessus et toujours assez tôt. Le respect de la production, n'est-ce pas la pierre de touche du civilisé? – Quant à remettre la direction de l'école aux écoliers, selon les doctrines hasardées de ce qu'on appelle parfois l'autonomie des écoliers,

nous n'y avons jamais songé. L'enfant ne voit pas le but lointain de l'école, il ne comprend que des buts immédiats, visibles, concrets; lui abandonner la gestion d'une classe, avec l'obligation pour le maître de se soumettre à ses décrets, comme c'est arrivé à certains endroits, est une erreur psychologique impardonnable. Les enfants vous dirigeront vers le papillonnage et leur petite dictature. Ce sont les parents, les maîtres, les intéressés qui ont à guider l'instruction et l'éducation, c'est aux gens compétents à garder en mains l'école, tout en respectant la personnalité de l'enfant, c'est entendu.

10. Nous tenions beaucoup à consulter les parents. D'une façon générale d'ailleurs, cette consultation a eu peu de succès, ce qui prouve que jusqu'à présent les professionnels de la pédagogie sont à peu près les seuls à s'occuper sérieusement d'instruction et d'éducation. Une minorité des parents venaient aux réunions spéciales convoquées pour eux; les autres n'étaient que rarement visibles; il fallait aller chez eux. Cette sorte de désaffection de beaucoup de personnes pour l'école provient en partie de l'intrusion de l'État dans une quantité de domaines où la famille devrait malgré tout faire un certain effort. On s'en remet à la collectivité du soin de s'occuper de tout. L'esprit civique chez certains se perd peu à peu ou ne se développe pas. Il faut une poussée sérieuse pour remonter ce courant et ramener chacun au sentiment non seulement de ses droits, mais aussi de ses obligations.

Bref, assez souvent nous avons convoqué des assemblées de parents pour les informer du travail de leurs enfants, leur demander les objections qu'ils avaient à formuler, les avertir de l'état de santé de celui-ci ou de celui-là, leur inspirer de l'intérêt pour tel travail d'éducation à entreprendre. Ceux qui suivaient l'école de près nous ont donné de judicieux avis. Les parents savent ce que réclame la vie. Puis ils veulent des résultats positifs. Et s'ils sont assez indifférents aux méthodes, ils suivent le but de l'école, réagissent et rectifient, précisément lorsque le programme paraît ne point tenir assez compte des réalités. Il y a parfois du tiraillement dans les réunions de parents et instituteurs, surtout aux premières rencontres.

On se rejette mutuellement la responsabilité des fautes commises ou des échecs. À certains maîtres, les assemblées de parents ont donc paru détestables. Cela peut être. Mais si l'on persiste à consulter les parents, au bout de quelque temps l'estime et la compréhension viennent et une collaboration utile s'en dégage. Les maîtres se verront même bientôt soutenus et une affection fidèle liera école et famille. L'école restera alors mieux en contact avec la vie; on sentira qu'elle est fonction de la société; enfants, parents et instituteurs seront plus à l'aise.

II. Je ne reviendrai pas sur la collaboration ouvrière à l'enseignement, qui a été comme le leitmotiv de cet écrit; vieux concept que Rabelais, il y a 400 ans déjà, réalisait avec son élève Gargantua qu'il menait, lorsque le temps était pluvieux, chez les tireurs de métaux, fondeurs d'artillerie, lapidaires, orfèvres et tailleurs de pierreries, alchimistes et monnayeurs, tissutiers, veloutiers, horlogers, mirailleurs, imprimeurs, organistes et autres telles sortes d'ouvriers. On sait que Diderot engageait à faire de même, que Paul Robin voulait l'école juxtaposée à une série d'ateliers, et que le grand Proudhon, dans sa *Capacité politique de la classe ouvrière*, préconisait, avant 1864, l'intervention des associations professionnelles à l'école, la fusion du travail manuel et du travail intellectuel, «si sottement isolés». La collaboration ouvrière à l'École Ferrer se faisait, on l'a vu, de deux façons: par la confection de matériel scolaire et par des leçons sur des spécialités. Il y a là des capacités pédagogiques à utiliser. N'allez pas croire que nous ne voyons plus que cela. Ce n'est qu'un des éléments féconds de l'instruction, ou plutôt de l'éducation, un des moyens de fournir de la matière au programme d'élaboration, à l'enseignement formel – car observer beaucoup sans commenter, analyser, représenter, assimiler en classe, serait aboutir à l'incapacité intellectuelle.

12. Faut-il parler des courses scolaires? Non. Thème archi-connu. Mentionnons cependant les promenades que nous faisons parfois le dimanche, entre parents, maîtres, enfants et membres de l'École,

en nous rendant dès le matin dans les bois du Jorat ou à la Tour de Gourze – parties charmantes pour unir, comme une famille, tous les participants à l'institution. Et rappelons aussi les soirées annuelles, familiales, à l'école, où les enfants nous conviaient à contempler leur ronde des forgerons, la belle jardinière, à voir les vues amusantes et satiriques qu'ils fabriquaient eux-mêmes pour la lanterne à projections, à assister aux représentations-guignols: «On n'est pas Vaudois pour des prunes!» ou «Le Voleur de M. Capuchon», que deux ou trois filles et garçons enlevaient avec un brio étonnant; ce que nous aimions encore le mieux, à ces occasions, c'étaient les chœurs en commun qui contribuaient on ne peut mieux à la constitution de ce bloc scolaire auquel on se sent attaché, pour finir, comme à sa famille et à sa profession, auquel les anciens élèves se font un plaisir de revenir, et même les ouvriers célibataires. Le tout, d'ailleurs, dans la plus parfaite gaîté, peut conserver une portée hautement didactique. Pourquoi les écoles secondaires seules auraient-elles le privilège d'organiser de telles soirées? Les classes primaires, où les participants sont moins confits en politesse raffinée, peuvent les réussir encore mieux, nous semble-t-il. Espérons que par les assemblées de parents d'abord, par l'appel aux artisans ensuite, l'école du peuple arrivera à cette fraternité civique et à ces fêtes scolaires qui remplacent si heureusement le cérémonial prenant et l'art mystique des Églises.

MAIS EN VOILÀ ASSEZ. – La caractéristique de l'École Ferrer fut d'unir l'atelier à l'école, de faire collaborer parents, instituteurs, ouvriers et enfants, de préparer ces derniers à la vie qu'ils mèneront probablement, en évitant autant que possible le verbalisme, en exaltant leur curiosité et leur joie dans les recherches, en organisant les leçons souvent hors des murs de la classe, dans la réalité, là où se passe la vie. On s'efforcera de faire correspondre l'enseignement aux possibilités et aux nécessités de notre époque, dans notre milieu, en vue d'une sorte de culture industrialiste rehaussée d'une morale des producteurs.

En résumé, l'École Ferrer a tablé sur deux éléments d'avenir, qui permettent tous les espoirs, toutes les audaces: sur les enfants et sur le travail.





Carte postale éditée vers 1913.



En excursion. Table des matières  
du *Bulletin de l'École Ferrer*, 1921.

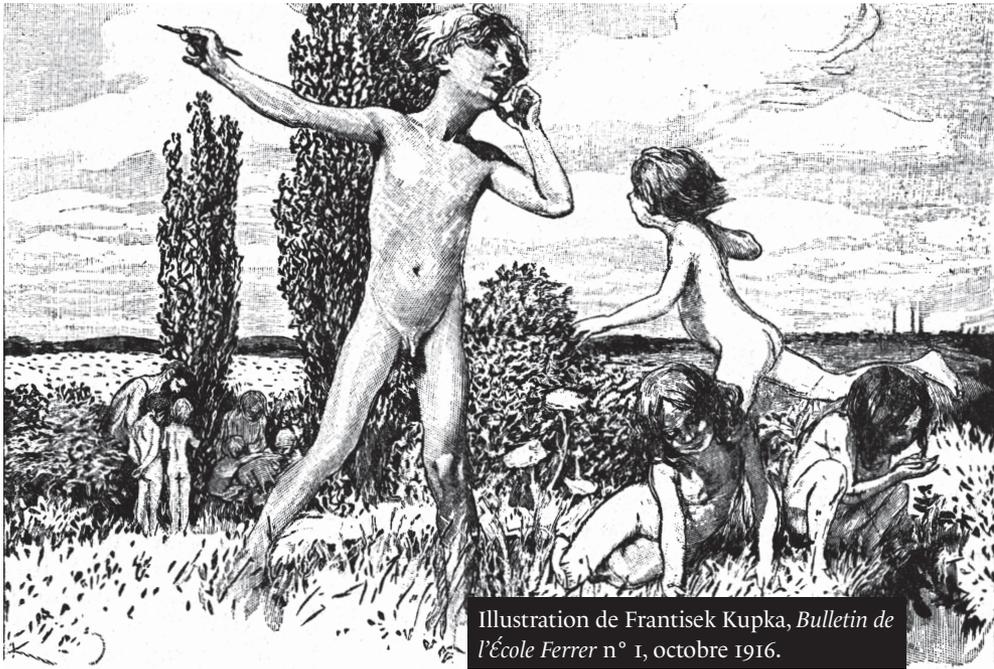


Illustration de Frantisek Kupka, *Bulletin de l'École Ferrer* n° 1, octobre 1916.



Illustration de Théophile-Alexandre  
Steinlen pour l'École Ferrer de Lausanne.

# Bulletin de l'Ecole Ferrer

## Etude de la perspective

Les croquis que les enfants faisaient dans différentes leçons, à l'Ecole Ferrer, devant en général servir de simple documentation ou d'exercices d'observation, ou de secours à l'écriture. Pas de composition et guère de ronde-bosse. Mais les objets d'un certain volume doivent cependant être relevés en profondeur. D'où la nécessité d'aborder la perspective, surtout avec les élèves qui ont atteint douze, treize ans, et desquels on peut exiger une vision un peu précise et un effort d'attention.

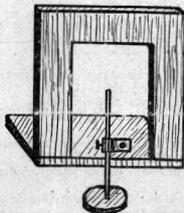
Les jeunes écoliers mordent difficilement à la perspective, car sachant par exemple que le plateau d'une table a la même largeur dans toutes ses parties, ils ne peuvent se résoudre à le dessiner suivant des lignes qui se rapprochent en fuyant de même qu'ils résisteront à reconnaître que la jambe éloignée d'un camarade est « vue » plus courte que celle qui est près d'eux. Les idées préconçues s'opposent à l'observation.

Aussi sera-t-il excellent de faire faire aux élèves primaires et du dessin géométrique précis ou des croquis cotés qui représentent les objets sous leurs faces principales, dans leurs dimensions réelles ou réduites à l'échelle, et du dessin d'observation qui reproduit les apparences et permet une interprétation déjà personnelle.

Mais la plupart des maîtres qui abordent la question de la perspective le font en géométrique, dans le seul domaine de l'abstraction, et cette étude est réservée aux élèves des classes secondaires qui la trouvent d'ailleurs pénible, en tous cas sans beaucoup d'attrait. Et pourtant, rien n'est amusant comme de dépiler pratiquement la perspective, de mettre le doigt dessus, et d'en dégager les lois principales, n'aurait-on que 10 ans.

Comment cela ?

On s'y prenait à l'Ecole Ferrer, en profitant



De quoi s'agit-il, se demandent les enfants qui voient ces préparatifs ? Eh bien, on va s'efforcer de représenter sur un plan vertical (tableau) ce qu'on voit en profondeur, les objets dans l'espace, en plaçant sur la vitre les principaux contours aperçus à travers le viseur. Ce sera grossier, mais exact.

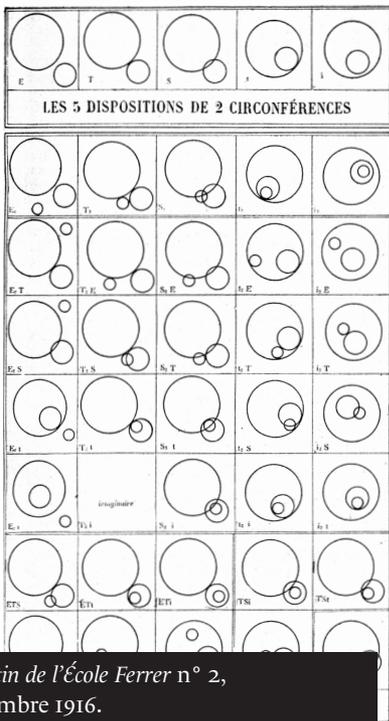
Regardons par le petit trou du viseur ce qui se trouve au-delà de ce tableau-vitre. Il y a dans la salle d'école des tables, des bancs, des bacs d'aquariums, des ustensiles, les parois, les fenêtres, de quoi étudier lignes droites, verticales, horizontales, obliques, parallèles, des cercles, des volumes réguliers ou irréguliers. Regardons d'abord, sans rien calquer, approchons le viseur, éloignons-le du tableau ; ensuite nous peindrons sur la vitre les formes mises en face de nous.

Que voyez-vous ?

! Nous notons ici les observations faites par les élèves eux-mêmes, celles des uns complicitant celles des autres et donnant finalement à toute la classe une idée suffisante de la perspective.

Les dessins faits par d'viron.

Collection du CIRA, Lausanne.



Bulletin de l'École Ferrer n° 2,  
novembre 1916.

## Jeu des trois circonférences

C'est en 1889 que Paul Robin a imaginé ce jeu géométrique. Celui-ci développe fort bien l'esprit de recherche des enfants en même temps qu'il les habitue à manier la circonférence.

Deux circonférences peuvent être extérieures, tangentes extérieures, sécantes, tangentes internes, intérieures. Si l'on prend deux anneaux minces, des boucles de rideaux par exemple, de 4 et 2 cm. de diamètre, on réalisera facilement ces cinq positions, et on les dessinera.

Ensuite on prend un petit anneau de plus pour avoir des circonférences de 4, 2 et 1 cm. de diamètre — dimensions commodes — et on fait rechercher toutes les positions que peuvent occuper, l'une par rapport aux autres, trois circonférences. Classifier les solutions dans un ordre rationnel.

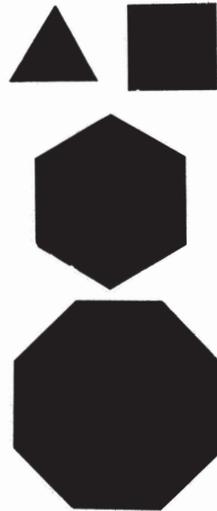
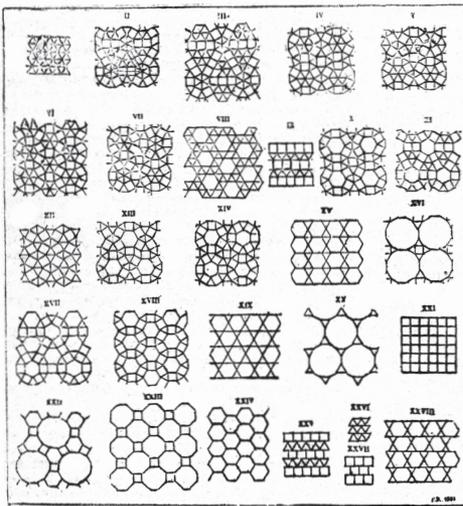
Les enfants trouvent facilement une quinzaine de positions, mais ensuite, surtout s'ils n'ont pas un peu de méthode, ça commence à se tirer. Il faut se creuser la tête. On dessine chaque solution trouvée. C'est à qui aura une nouvelle combinaison.

Il y a 34 positions de possibles (plus une position imaginaire).

La vue du tableau présentant tous les résultats — qu'on ne montrera qu'en dernier ressort — est de nature à donner aux enfants une première idée de l'élégance géométrique obtenue par la solution complète d'un problème.

Ce jeu revient à cinq centimes.





Jeu des polygones, permettant de projeter  
 des carrelages de toutes sortes. *Bulletin de  
 l'École Ferrer n° 5, février 1917.*



## TABLE

Introduction, <i>Marianne Enckell</i>	5
L'École Ferrer de Lausanne, d'hier à aujourd'hui, <i>Charles Heimberg</i>	17
Un essai d'institution ouvrière : L'École Ferrer, <i>Jean Wintsh</i>	35



KARL MARX, FRIEDRICH ENGELS, MICHEL BAKOUNINE  
PIERRE KROPOTKINE, CARLO CAFIERO, ERRICO MALATESTA  
SÉBASTIEN FAURE, ROSA LUXEMBURG, DANIEL GUÉRIN

## LE COMMUNISME

Textes choisis

Penser le socialisme de demain: voilà ce qui nous a poussés dans le choix des textes de la présente édition.

Cette petite anthologie sur le communisme esquisse un projet de société libertaire conscient des leçons à tirer de l'histoire, et passant hors des sentiers battus du dogmatisme. C'est dans cette optique que nous vous présentons quelques textes d'anarchistes entrecoupés d'écrits de Marx, Engels et Luxemburg.

C'est en tirant ce qu'il se doit de l'école communiste allemande – comme la notion de lutte des classes et l'analyse du Capital – tout en rejetant toute forme d'autoritarisme, en nous basant sur des penseurs libertaires et en tenant compte de la conciliation entre marxisme et anarchisme que représentent Rosa Luxemburg et le courant conseilliste que nous parviendrons à élaborer un projet politique pour le XXI<sup>e</sup> siècle: *le communisme libertaire*.

*« Le socialisme falsifié qui a cours aujourd'hui appartient,  
en dépit des apparences, au passé, le socialisme libertaire à l'avenir.  
Le socialisme est un mouvement historique qui n'a nullement  
fait son temps. C'est le capitalisme qui a fait son temps et  
qui doit d'urgence être remplacé, afin que l'humanité survive. »*

Daniel Guérin

Collection les Cahier, 108 pages, 11x18 cm

ISBN: 978-2-940426-00-3, ISSN: 1662-8349

VOLINE  
LA RÉVOLUTION INCONNUE

*Livre premier: Naissance, croissance et triomphe de la Révolution*

« Dans le présent ouvrage, écrit l'auteur dans sa préface, cette Révolution inconnue est la Révolution russe; non pas celle qui a été maintes fois traitée par des hommes politiques ou des écrivains patentés, mais celle qui fut – par ceux-là mêmes – ou négligée, ou adroitement voilée, ou même falsifiée: celle qu'on ignore. [...] L'auteur a vécu la Révolution de 1917 (et aussi celle de 1905). Il y a activement participé. Et il désire en exposer et examiner, avec une parfaite objectivité; les faits authentiques. Tel est son seul souci. S'il ne l'avait pas, il n'aurait jamais songé à écrire ce livre. » Voline « peut se permettre le luxe d'être objectif car, libertaire, il n'a aucun intérêt à trahir la vérité, aucune raison de "triquer": il ne s'intéresse ni au pouvoir, ni à un poste de dirigeant, ni à des privilèges, ni même au triomphe à tout prix d'une doctrine. Il ne cherche qu'à établir la vérité, car seule la vérité est féconde. Sa passion, son unique ambition est de faire comprendre les événements à la lumière des faits exacts, car seule une telle compréhension permet de formuler des conclusions justes et utiles. »

La Révolution inconnue lève le voile sur une révolution qui va faire tomber le trône des tsars, renverser le gouvernement provisoire et la bourgeoisie montante, faire trembler le nouveau pouvoir prétendument révolutionnaire qui finira par la dompter et, en cela, la détruire; mais une révolution pourtant remplie de secrets, de controverses, de zones obscures riches en enseignements.

À PARAÎTRE

- *Livre deuxième: Le bolchevisme et l'anarchie*
- *Livre troisième: Les luttes pour la véritable révolution sociale*

collection la rupture, 160 pages, 13x20 cm

ISBN: 978-2-940426-02-7, ISSN: 1662-3231





Les éditions Entremonde,  
un projet d'Action Autonome

Réalisé par les éditions Entremonde  
Lausanne (Suisse), 2009  
ISBN 978-2-940426-01-0 / ISSN 1662-3231  
IMPRIMÉ EN SUISSE