

Zeitschrift: Édicateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande
Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande
Band: 60 (1924)
Heft: 12

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 29.12.2025

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



LX^e ANNÉE. — N^o 12. —

14 juin 1924

L'ÉDUCATEUR

N^o 100 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : EM. MARGAIRAZ : *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale à l'école primaire.* — PIERRE BOVET : *Le système de Dalton.* — ALBERT CHESSEX : *Le langage et la pensée chez l'enfant.* — LES LIVRES. CHRONIQUE DE L'INSTITUT.

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE PAR LA MÉTHODE GLOBALE, A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Au cours de mon stage à la « Maison des Petits » en octobre 1922, les leçons de lecture données d'après la méthode globale m'ont vivement intéressée. J'ai pu constater combien l'intérêt des enfants était éveillé et soutenu au cours de cet enseignement collectif et j'ai eu le désir, à mon tour, d'utiliser cette méthode. On trouvera ci-dessous les résultats de mon expérience.

Les enfants qui en ont été les sujets sont des élèves de 1^{re} année faible, donc des retardés de tous genres.

Le livre de Mlle Hamaïde¹ m'a fourni le complément d'informations dont j'avais besoin. Il est bon, je pense, de résumer brièvement cette méthode.

1. Les premiers éléments de lecture présentés aux enfants consistent en phrases simples exprimant des ordres précis que peuvent facilement comprendre et exécuter les élèves. Ces ordres sont écrits en caractères gras sur de larges bandes de papier et placés devant les enfants. Le premier travail de ceux-ci consiste à observer attentivement « l'affiche » puis à exécuter l'ordre indiqué.

Par ailleurs, chaque objet de la classe est étiqueté à son nom, de façon bien visible. Au fur et à mesure que les enfants arrivent à reconnaître les différents écriteaux et qu'ils ne commettent plus d'erreur quant à la représentation visuelle du nom des objets, on augmente le nombre de ces écriteaux.

Les noms des différents élèves sont appris de la même manière.

Il va sans dire que, suivant leur développement respectif,

¹ HAMAÏDE. *La méthode Decroly.* Collection d'actualités pédagogiques.

les enfants accomplissent plus ou moins vite ce travail ; quinze jours semblent une durée moyenne pour enfants normaux.

2. Les écriteaux du début sont présentés d'une autre façon ; ils sont écrits directement au tableau noir, puis sur de petites bandelettes de papier. (Mlle Hamaïde emploie les caractères imprimés à partir de la sixième semaine.) Chaque enfant ayant sa provision de petites bandelettes, il est facile d'organiser de fréquentes répétitions sous forme de jeux, jusqu'au moment où ce petit bagage de connaissances est acquis par les mêmes procédés d'observation et d'association.

3. Les élèves, à l'issue d'une leçon de choses, représentent par le dessin l'essentiel de celle-ci en petits tableaux simples et la résument en phrases écrites une première fois sous le dessin, une deuxième fois sur des bandelettes ; le travail qui suit cet exercice consiste à disposer sans erreur les différentes phrases sous le dessin correspondant. Une difficulté nouvelle est à surmonter quand les mots de chaque phrase ont été séparés les uns des autres ; il faut retrouver leur ordre logique d'abord en s'aidant du modèle, puis sans autre secours que celui de la mémoire et de la réflexion.

4. La connaissance de nombreux mots amène naturellement la découverte de ressemblances, de différences entre eux : telle syllabe se retrouve dans tel et tel mot ; dans celui-ci, mais pas dans un troisième. La décomposition s'opère sans difficulté et s'accélère si l'on a soin de grouper les mots présentant tous un même caractère (lettre, son) sur lequel on a attiré l'attention (écriture en couleur). On dresse alors des tableaux de voyelles et de consonnes ; on compose des « histoires » avec les mots rassemblés et l'on reprend les procédés déjà employés, séparation des mots et recherche de leur ordre logique en ayant toujours soin de graduer les difficultés à surmonter (on essaie en ayant sous les yeux un modèle, puis sans le secours de celui-ci). Après la décomposition de la phrase en mots, vient celle du mot lui-même en ses éléments.

Bientôt l'enfant lit sans hésitation toutes les syllabes, il est capable de les reconnaître dans d'autres mots ; ainsi, s'il sait lire les mots « manteau », « couverture », en voyant « couteau », il dira « cou, de couverture », « teau, de manteau » ; il pourra alors déchiffrer de nouveaux mots. A ce moment, on peut mettre entre ses mains un livre de lecture.

C'est vers le milieu de novembre 1922 que j'ai tenté moi-même l'enseignement de la lecture au moyen de la méthode globale

avec 14 enfants retardés (1 à 2 ans de retard); 13 d'entre eux venaient de l'école enfantine; ils n'avaient pas pu apprendre à lire par la méthode phonétique; cinq connaissaient les voyelles et quelques consonnes, d'autres seulement les voyelles ou une partie de celles-ci. Enfin, une fillette n'avait jamais appris à lire.

Les premières leçons de lecture intéressèrent beaucoup mes élèves, même les moins éveillés.

Ils n'avaient pas l'impression qu'ils apprenaient à lire, mais bien la conviction qu'ils savaient lire de petites histoires; cette idée animait leur courage et chaque fois qu'ils avaient un nouvel écriteau, c'était pour eux une grande joie.

Dès le début, j'ai utilisé les caractères imprimés. Voici comment j'ai procédé pour présenter aux enfants les premiers éléments:

J'ai fixé au tableau noir la bande de papier sur laquelle figurait un ordre; j'ai dit aux enfants: « Pendant cette leçon, ce sont vos yeux seulement qui travailleront, vous resterez tout à fait muets; vous écouterez et surtout vous regarderez très attentivement. » J'ai appelé alors un élève et je lui ai dit: « Regarde »; il a regardé pendant que je montrais l'ordre lentement d'un bout à l'autre en le lisant moi-même; puis il a joué cet ordre. Pendant ce temps ses camarades ont observé et écouté eux aussi; le silence complet a duré pendant que douze élèves ont répété la même scène. Il est nécessaire de procéder par groupes si la classe est trop nombreuse; on se rend compte qu'il est impossible à des enfants de prolonger le silence; et celui-ci est indispensable à une bonne attention visuelle pendant cette première leçon.

Au cours des divers exercices destinés à apprendre les noms des élèves, j'ai constaté, comme Mlle Hamaïde, que l'enfant reconnaît parfois plus facilement le nom écrit de ses camarades que le nom prononcé et entendu de ceux-ci.

Exemple: Pendant une leçon, Emmanuel a en mains l'écriteau qui porte le nom de « Marthe »; il ne sait pas le lire; il réfléchit, puis répond d'un air embarrassé: « C'est celle qui est à côté de Jean. » Une autre fois, à propos du nom d'Odette, il dit: « Je me rappelle plus; celle qui est à côté de Lika. »

Plus tard, nouvelle observation: une fillette lit ses écriteaux; arrivée à « épicerie », elle dit: « Celui-ci, je sais pas. » Alors je lui demande de montrer ce que l'écriteau désigne; aussitôt, elle montre du doigt l'épicerie en carton construite par les garçons, sans pouvoir en dire le nom; quand je lui demande: « Comment est-ce que cela s'appelle? », elle répond: « Je sais pas, magasin? »

Ce premier stade, franchi en 15 jours par des enfants normaux, a duré un mois et demi avec mes élèves.

Au cours du deuxième stade, il importe de varier autant que possible les exercices pour éviter toute lassitude et toute baisse de l'intérêt. Il est facile, en s'inspirant des exercices de Mlle Hamaïde, d'en composer d'autres. En voici quelques-uns :

1. La maîtresse ou un élève joue un ordre ; les enfants montrent l'écriteau correspondant.

2. Un élève montre à ses camarades un écriteau et prie l'un d'eux de le mimer.

3. Les enfants reproduisent les ordres par le dessin de façon à obtenir un loto.

4. Un enfant montre un de ses dessins ; tous ses camarades recherchent l'écriteau correspondant.

5. Un enfant place toutes ses bandelettes sur son pupitre ; puis il les lit les unes après les autres ; ses camarades placent les leurs au fur et à mesure dans le même ordre.

6. Une élève choisit un ordre et, le faisant précéder du nom d'une camarade, demande à celle-ci d'exécuter l'ordre.

7. On peut demander aussi un mot sous forme de devinette. Exemple : Montrez-moi le nom de l'objet sur lequel nous lisons chaque matin le nom du jour et la date.

Quand ces ordres sont bien connus, on peut aller de l'avant et prendre de « nouvelles petites histoires ».

Mlle Hamaïde indique des résumés de leçons de choses. J'ai employé aussi des poésies, des chants. Il faut éviter les histoires trop longues qui lassent et découragent.

Les enfants ont aussi acquis de nouveaux mots au moyen du jeu bien connu des boîtes d'allumettes¹ (boîtes contenant un petit objet, sur le couvercle desquelles le nom de l'objet en question est écrit). Chacun en avait reçu trois ; dès que les mots étaient sus, les boîtes pouvaient être échangées avec celles d'un camarade ; de plus, chaque collection particulière pouvait être augmentée par l'apport de petits objets fournis par chacun. Ce jeu a eu beaucoup de succès. Pendant les après-midi de travail libre, des lotos d'images ont été employés pendant plusieurs semaines sans interruption ; les mots ont été écrits en lettres imprimées au-dessous de chaque image d'une part, et sur fiches mobiles de l'autre ; chaque fiche mobile est ensuite placée en regard de l'image à laquelle elle se rapporte. Dès que les enfants se sentent capables

¹ Dans les *Jeux éducatifs* Decroly-Descœudres, série I.

d'accomplir ce travail de mémoire, ils cachent les mots écrits sous les images et utilisent uniquement leurs fiches.

Je me suis efforcée de me rendre compte des mots acquis définitivement par les élèves au cours des leçons. Pour fixer dans leur mémoire ceux qui étaient encore imparfaitement connus, j'ai préparé l'exercice suivant : les mots mal sus ont été imprimés sur des bandelettes à plusieurs exemplaires chacun ; après avoir bien mélangé ces cartons, j'ai demandé à l'enfant de rechercher cinq fois tel mot ou dix fois tel autre mot moins connu.

Chaque mois aussi, les mots appris ont fourni la matière d'une petite histoire, d'où possibilité d'un exercice nouveau de lecture des mots dans un autre ordre.

Petit à petit, les enfants ont commencé à remarquer des ressemblances entre les mots ; exemple : Emile voit le mot *beaucoup* et s'écrie : « On dirait comme *couverture*. » En voyant le mot *mettre*, il remarque la consonne double : « On dirait *noisette*. » Ou encore quand il voit *couturière* : « On dirait ça commence par *couverture*. »

Edgar, à propos du mot *vie* : « Rien que ces deux-là (*ie*), ça fait comme *pie*. » Ou bien : « *Pinson*, *chanson*, ça fait presque tout la même chose. » Ces remarques de plus en plus nombreuses, ont fait arriver l'enfant au stade de la décomposition du mot en syllabes ($4\frac{1}{2}$ mois après le début) ; 300 mots environ sont alors connus. A ce moment, j'ai réparti mes élèves en deux groupes et les dix plus avancés ont commencé la décomposition. Je m'en suis tenue aux exercices que conseille Mlle Hamaïde et j'ai observé que les syllabes muettes sont moins connues que les syllabes accentuées.

En un mois, le travail de groupement d'après les lettres et les sons a été terminé, les syllabes étant reconnues sans hésitation et l'enfant les lisant sans peine dans des mots nouveaux.

Au bout de six mois, le livre de lecture a pu être utilisé.

Ce n'est cependant pas sans une certaine appréhension que je distribuai ce livre dans lequel la majorité des mots semblaient inconnus aux élèves.

Les premières lectures furent lentes, mais articulées avec netteté ; on sentait l'effort de l'enfant ; il n'y eut pas de découragement, chacun ayant compris le but de la lecture et cherchant l'idée contenue dans le mot.

Les vacances d'été ont interrompu à ce moment mon expérience.

A la rentrée des classes, en septembre, ces enfants lisaient

encore très lentement ; mais les progrès ont repris rapidement ; maintenant ces élèves lisent, naturellement, avec plus d'expression que leurs camarades nouveaux non soumis à cette méthode.

Au point de vue de l'intérêt suscité chez les élèves, la méthode globale prime, à mon avis. Elle crée, en outre, des habitudes d'esprit (comparaison de mots) qui certainement doivent être favorables à l'acquisition de l'orthographe. Il aurait été intéressant de s'en rendre compte ; je n'ai pu entreprendre ce travail vu le nombre restreint des élèves du groupe primitif qui sont restés dans ma classe cette année.

Je suis satisfaite de mon expérience, mais je ne conclus cependant pas, car je la trouve incomplète. Elle demande à être renouvelée en créant si possible, dès le début de l'année, deux groupes homogènes qui seraient soumis l'un à la méthode phonétique, l'autre à la méthode globale. Il serait facile alors de suivre l'enseignement et de se rendre compte de la valeur respective des méthodes en présence.

EM. MARGAÏRAZ.

LE SYSTÈME DE DALTON

Ne prenons pas le Pirée pour un homme. Dalton est, paraît-il, une ville du Massachussetts. On y a inauguré, voici dix ans, par l'initiative de Miss Parkhurst un « système » scolaire qui fait beaucoup parler de lui.

J'ai vu à Londres, où la méthode nouvelle a de chauds partisans, une école du type de Dalton dans un quartier ouvrier, mais non pas misérable. Elle groupe 250 garçons. (West Green School, Tottenham N. 15. Directeur : M. A. J. Lynch.) De mes observations, des explications du directeur et des maîtres, de mes lectures s'est dégagé un tableau suffisamment net pour qu'il me paraisse intéressant d'en faire part.

Le système de Dalton est la moins révolutionnaire des réformes scolaires qui aspirent à donner plus d'initiative à l'enfant. Il est facile à introduire dans les villes et partout où les groupes scolaires ne connaissent plus la classe à plusieurs degrés. Il n'entraîne pas un surcroît de dépenses, peut-être même permet-il, une fois mis en train, une réduction de frais appréciable sur le poste des livres d'école. Il s'adapte à tous les programmes, primaires et secondaires, conservateurs ou novateurs.

Néanmoins, il augmente beaucoup l'entrain des écoliers à leur travail ; il contribue ainsi à leur bonheur, non moins qu'à celui des instituteurs auxquels il permet de se spécialiser et d'acquérir dans l'en-

seignement d'une branche de prédilection une véritable maîtrise. Il vaut la peine d'en exposer l'économie essentielle.

L'idée directrice, c'est d'individualiser le travail de l'élève en l'autorisant à choisir lui-même à quelle branche du programme il veut consacrer les différentes heures de sa journée. Il reste bien, dans la pratique, quelques leçons collectives, du type ancien, où le maître fait la classe, mais ces leçons n'ont rien de caractéristique : l'intérêt du système est ailleurs.

Chacune des salles d'école est consacrée à un enseignement différent et l'écopier se rend où il lui plaît ; à Tottenham le système fonctionne pour les cinq années supérieures de l'école primaire (9 à 14 ans). Au lieu d'être occupées chacune par un maître qui y enseigne toutes les branches du programme à tous les élèves d'un même âge, les salles sont vouées chacune à un enseignement différent, un même instituteur étant capable de diriger les enfants dans cette branche à travers tout le programme des cinq années.

L'élève ne choisit que le moment où il veut faire tel ou tel travail ; il ne choisit pas le programme même. Celui-ci est très soigneusement déterminé d'avance. Pour chaque branche la matière de l'année (qui fait l'objet d'un « contrat » entre l'école et l'élève) a été répartie en programmes mensuels (assignments) ; ceux-ci sont découpés en tranches hebdomadaires (périodes), celles-ci enfin subdivisées encore suivant le nombre d'heures que l'ancien horaire estimait nécessaires d'y consacrer quotidiennement pour le remplir (unités).

Ces programmes, découpés si minutieusement, sont remis à chaque élève. En fait de livres scolaires, c'est tout ce qui lui appartiendra en propre. Tous les autres livres d'école sont des ouvrages de référence qui constituent les bibliothèques des salles auxquelles il a libre accès. Plusieurs d'entre eux, notamment dans les salles d'histoire et de géographie, s'y trouvent, naturellement, à un grand nombre d'exemplaires, comme dans une salle de lecture très fréquentée les dictionnaires les plus demandés.

Une fois en possession du livret qui lui dit ce que l'école attend de lui, l'élève est maître de choisir son temps comme il lui plaît. Il peut, par exemple, donner un coup de collier pour l'arithmétique et ne faire que ça plusieurs heures de suite, ou varier régulièrement ses leçons au gré de sa fantaisie, — libre à lui. Il a pourtant une feuille de travail, où il fait inscrire à mesure par ses maîtres les tâches dont il s'est acquitté. Cette feuille est disposée

de telle sorte qu'à n'importe quel moment le directeur ou le maître de classe peuvent se rendre compte de la situation et intervenir pour aider ou pour stimuler là où le besoin s'en fait sentir.

Dans l'école que j'ai visitée, les enseignements étaient répartis dans six salles : grammaire (y compris l'orthographe), littérature (c'est-à-dire composition et lecture), arithmétique, histoire, géographie, dessin et histoire naturelle (réunis).

Sur les cinq heures et demie de la journée, trois étaient consacrées à du travail individuel d'après le système que je viens d'exposer, deux et demie à des leçons collectives (histoire sainte, chant, gymnastique, répétitions). Ainsi, les bienfaits du groupement et de l'émulation n'étaient pas perdus.

J'ai dit que le système est dans une très large mesure indépendant de la qualité du programme. Néanmoins, comme tout travail individuel repose sur l'activité et l'initiative de l'élève, les programmes de Dalton font naturellement une place prépondérante à des problèmes qui exigent de la réflexion personnelle. C'est frappant surtout pour l'histoire et pour la géographie. Les tâches qui y sont données impliquent des lectures souvent étendues. Au lieu d'un manuel, le même pour tous, l'école tient à la disposition des élèves plusieurs ouvrages différents où ils sont invités à se renseigner. La bibliothèque scolaire n'est plus un à-côté : les salles de géographie et d'histoire sont avant tout des bibliothèques, comme la salle d'histoire naturelle et de dessin est, cela va de soi, un laboratoire et un atelier. Le maître, partout, est un « chef des travaux ». Il ne professe plus, il stimule, il vérifie, il guide, il aide.

Je ne pense pas que le système de Dalton tel que je l'ai vu pratiquer soit le nec plus ultra de la réforme scolaire. Ces programmes sont bien rigides, ils risquent de négliger beaucoup les intérêts et les besoins de l'enfant, de rester bien éloignés de la vie. Mais je conçois que ce puisse être une étape très utile pour persuader aux maîtres qu'un enseignement plus individuel, faisant appel à la responsabilité personnelle de l'enfant, est possible, et pour lui en donner le goût.

Les Anglais pratiquent depuis plusieurs siècles dans leurs universités le système des « classes faibles » : la distinction des « pass schools » et des « honour schools » est l'équivalent à peu près exact du programme minimum et du programme de développement chers à M. Gielly. Ils ont tout naturellement, en adoptant le système de Dalton, prévu pour une même classe primaire plusieurs types de « contrats » de difficulté inégale. Il est naturellement beaucoup plus facile de réaliser « l'école sur mesure »

dans un système où l'enseignement est en grande partie individuel.

Je vois très bien, dès maintenant, dans une de nos villes, quatre ou cinq instituteurs amis, qui, ayant chacun l'ambition de se spécialiser dans une branche préférée et d'y développer les méthodes de l'école active, demanderaient à tenter cet essai dans un de nos bâtiments d'école en collaboration avec un directeur ou un inspecteur ami du progrès. Je pressens tout ce que l'enseignement du français, par exemple, pourrait retirer d'un effort méthodique poursuivi ainsi par le même maître pendant quatre ou cinq années. Ceux qui s'associeraient chez nous pour un essai de ce genre seraient certainement des esprits avertis du danger de la routine. Ils empêcheraient tout naturellement les programmes de devenir des corsets de force ; ils sauraient profiter des heures d'enseignement collectif pour répondre aux curiosités spontanées des écoliers et pour rapprocher l'école de la vie.

Qui sait si l'an prochain la traduction française de *Dalton System* ne sera pas « système des Cropettes » — « méthode de la Charrière » — ou quelque appellation locale du même type ?

PIERRE BOVET.

LE LANGAGE ET LA PENSÉE CHEZ L'ENFANT

Les lecteurs de l'*Educateur* n'ont pas oublié les articles de M. Jean Piaget. Ceux qui les ont lus ou qui ont entendu M. Piaget parler des expériences qu'il a faites seront heureux de savoir que toutes ces recherches feront l'objet de deux volumes dont le premier a paru dernièrement¹.

Nous aimerions essayer de résumer ce livre. Mais l'entreprise est malaisée. Non pas que l'œuvre de M. Piaget ne soit pas parfaitement claire et ordonnée ; au contraire, et nous devons y insister d'emblée. Cet ouvrage n'est pas qu'un recueil d'expériences et d'observations ; au-dessus et par delà, il y a la pensée de l'auteur, claire et ordonnatrice, par laquelle tout s'enchaîne et s'éclaire. Mais les faits psychologiques sont toujours si complexes que les résumés risquent de n'être que des mutilations. Forcé de simplifier, de schématiser, on a toujours le sentiment pénible de trahir plus ou moins la pensée de l'auteur.

Le livre de M. Piaget est aussi remarquable par la méthode que par les résultats. Quelle admirable loyauté ! Et que nous voilà loin non seulement des raisonnements spécieux et des sophismes, mais du simple et honnête plaidoyer ! Malheureusement, la nécessité d'être bref va m'obliger à supprimer toutes les nuances, toutes les atténuations, tous les tempéraments. C'est dire assez combien j'ai peur de trahir l'auteur deux fois.

¹ Jean Piaget, chef des travaux de l'Institut J. J. Rousseau. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Avec la collaboration de Mlles A. Deslex, G. Guex, H. de Meyenburg, Mme V. J. Piaget et Mlle L. Veihl. Préface du Dr Ed. Claparède. Collection d'actualités pédagogiques publiée sous les auspices de l'Institut J. J. Rousseau et de la Société belge de pédotechnie. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 318 pages, 6 fr.

Les fonctions du langage de deux enfants de six ans. — Tel est le titre du premier chapitre. — Quels sont les besoins que l'enfant tend à satisfaire lorsqu'il parle ? On dit d'habitude que le langage sert à la communication de la pensée. Mais la réalité est moins simple, même chez l'adulte. Témoins les gens qui parlent tout seuls !

Pour répondre plus exactement à la question posée, M. Piaget et ses collaboratrices ont noté pendant un mois tous les propos tenus durant la classe du matin par deux enfants de la Maison des Petits de Genève, dans le milieu de libre travail et de *libre conversation* qui est celui de cette école.

Tous les propos notés peuvent se répartir en deux groupes : 1° le langage *égocentrique* ; 2° le langage *socialisé*. En prononçant des phrases du premier groupe, l'enfant ne s'occupe pas de savoir à qui il parle, ni s'il est écouté. Il parle pour lui-même, comme dans l'exemple suivant : P., qui « travaille » à un jeu éducatif, dit à B. : « Je fais l'escalier, regarde ». Et B. répond : « J'peux pas venir cette après-midi, j'ai le cours de rythmique ».

M. Piaget divise le langage égo-centrique en trois catégories : a) la *répétition* ; b) le *monologue* ; c) le *monologue à deux ou collectif*.

Dans la *répétition*, l'enfant répète pour le plaisir de parler, sans aucun souci de s'adresser à quelqu'un, ni même parfois de prononcer des paroles qui aient un sens. C'est l'un des derniers restes du gazouillis des bébés. Exemple : Quelques enfants sont devant un aquarium. P. est en dehors du groupe et ne réagit pas. On prononce le mot « triton ». P. aussitôt : « Triton... Triton ».

Dans le *monologue*, l'enfant parle comme s'il pensait tout haut, sans s'adresser à personne. Pour lui, le mot reste beaucoup plus près que pour nous du mouvement et de l'action. Le petit enfant est obligé de parler en agissant, même s'il est isolé. Entre six et sept ans, il monologue encore beaucoup, aussi bien dans la société d'autres enfants que lorsqu'il est seul. Les mots n'ont pas ici de fonction sociale. La parole ne sert pas à communiquer la pensée, mais à accompagner ou à renforcer l'action.

Quant au *monologue à deux ou collectif*, la contradiction interne de cette appellation évoque bien le paradoxe des conversations d'enfants dans lesquelles chacun associe autrui à son action ou à sa pensée momentanée, mais sans souci d'être entendu ou compris réellement. C'est la plus sociale des formes du langage égo-centrique. Au plaisir de parler, elle ajoute celui de monologuer devant d'autres enfants et d'attirer ou de croire attirer leur intérêt. Mais l'enfant, en fait, ne réussit pas à se faire écouter des interlocuteurs ; au fond, il ne s'adresse pas à eux. Il parle tout haut, pour soi, devant les autres.

En ce qui concerne le langage *socialisé*, M. Piaget y distingue : a) l'*information adaptée*, par laquelle l'enfant échange réellement sa pensée avec d'autres enfants ; b) la critique ; c) les ordres, les prières et les menaces ; d) les questions ; e) les réponses.

Jusque vers sept ou huit ans, les enfants pensent et agissent d'une manière beaucoup plus égo-centrique que les adultes ; il est vrai qu'ils paraissent parler beaucoup entre eux de ce qu'ils font, lorsqu'ils sont ensemble, mais ils ne parlent en bonne partie que pour eux-mêmes.

Il ne faut pas confondre l'intimité de la pensée et l'égo-centrisme. La réflexion

de l'enfant n'est pas susceptible de rester intime. Jusque vers sept ans, l'enfant est incapable de garder pour lui les pensées qui lui viennent à l'esprit. Il dit tout. Il n'a aucune continence verbale. Mais s'il dit tout, c'est avant tout pour lui, et la parole a surtout pour but d'accompagner et de renforcer l'activité individuelle.

Les types et les stades de conversation entre enfants de quatre à sept ans. — Ce chapitre est la suite et le complément du précédent. Les observations relatées dans le premier chapitre ne concernant que deux enfants, il fallait reprendre les expériences avec tout un groupe. L'analyse porte, cette fois, sur le relevé intégral de la conversation de la « société » d'une salle entière, où les enfants vont et viennent, où ils entrent et d'où ils sortent.

Il s'agit de répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les types de conversation entre enfants ? 2. Ces types sont-ils contemporains ou peuvent-ils constituer des stades ? 3. S'ils constituent des stades, quelle est leur généalogie ? Dérivent-ils du langage égocentrique ? Si oui, par quelle évolution l'enfant passe-t-il du langage égocentrique aux types supérieurs de conversation ?

Les résultats obtenus par M. Piaget montrent qu'il existe bien différents stades de conversation, dérivant du langage égocentrique et ayant leur point de départ dans le monologue collectif. Dans ce premier stade, il n'y a pas encore conversation proprement dite. A partir du monologue collectif, M. Piaget distingue deux séries de conversations. La série A a pour origine un accord des actions et des opinions, la série B un désaccord.

Voici les différents stades que distingue M. Piaget : *Série A (accord)*. I. Monologue collectif. II. 1^{er} type : Association de l'interlocuteur à l'action et à la pensée propres (sans collaboration). II. 2^e type : Collaboration dans l'action ou dans la pensée non abstraite. III. Collaboration dans la pensée abstraite.

Série B (désaccord). I. Monologue collectif. II. 1^{er} type : Dispute (choc d'actions contraires). II. 2^e type : Discussion primitive (choc d'affirmations non motivées). III. Discussion véritable (choc d'affirmations motivées).

Or la discussion véritable et la collaboration dans la pensée abstraite n'apparaissent guère, en moyenne, qu'à sept ans ou sept ans et demi. Avant cet âge, l'enfant garde pour lui, sans le socialiser, tout ce qui dans sa pensée a trait à l'explication causale ou à la justification logique. C'est en effet vers sept ou huit ans que l'on peut situer l'apparition d'un stade logique chez l'enfant, au cours duquel se généralise le phénomène de la réflexion.

Jusque vers sept ou huit ans, les enfants ne s'astreignent pas à avoir une opinion unique sur un sujet donné. Cela ne signifie pas qu'ils aient simultanément plusieurs opinions contradictoires sur le même sujet, mais lorsqu'ils passent d'un point de vue à un autre, ils oublient chaque fois le point de vue précédent.

La disparition de cette incohérence de pensée coïncide avec l'apparition du stade de la discussion véritable. Cette coïncidence n'est pas fortuite. C'est l'habitude de la discussion qui entraîne le besoin de faire l'unité en soi, de systématiser ses propres opinions.

La compréhension et l'explication verbales entre enfants de six à huit ans. — Quand ils parlent entre eux, les enfants se comprennent-ils ? Jusqu'à quel point se comprennent-ils ? Le troisième chapitre répond à ces questions.

L'expérience consiste à faire raconter ou expliquer quelque chose par un enfant à un autre enfant. Après avoir raconté une histoire à un premier enfant (explicateur), M. Piaget lui demande de raconter cette histoire à un second enfant (reproducteur). A son tour ce dernier reproduit le récit. On voit ainsi ce qu'il en a compris. On procède d'une manière analogue pour l'explication de dessins schématiques représentant le fonctionnement d'un robinet ou d'une seringue.

Or M. Piaget a eu constamment l'impression que l'explicateur parlait pour lui-même, sans souci de l'interlocuteur. Résultat : compréhension faible. Si les enfants se comprennent mal entre eux, dit l'auteur, c'est qu'ils croient se comprendre. L'explicateur croit d'emblée que le reproducteur saisit tout, qu'il sait presque d'avance tout ce qu'il faut savoir, interprète à demi mot toutes les subtilités. Les enfants sont perpétuellement entourés d'adultes qui non seulement en savent beaucoup plus qu'eux, mais encore font tout pour les comprendre aussi bien que possible, préviennent même leurs désirs et leurs pensées. Voilà ce qui explique que les enfants ne prennent pas la peine de s'exprimer clairement.

Une autre remarque intéressante de ce chapitre est celle qui concerne la liaison des propositions par « et pis ». La liaison « et pis », note M. Piaget, ne marque ni un rapport de temps, ni un rapport causal, ni un rapport logique. Le terme « et pis » marque simplement une liaison toute personnelle entre les idées qui surgissent dans l'esprit de l'explicateur. Voici un exemple de cette *juxtaposition*, phénomène qui met bien en lumière l'incapacité du jeune enfant à faire d'un récit ou d'une explication un tout cohérent : « *Les branches y sont ouvertes* (il s'agit de l'explication d'un robinet) *et pis l'eau coule, le petit tuyau est ouvert et ça coule, l'eau. Là il y a pas d'eau qui coule, là y a les branches qui sont fermées et pis y a pas l'eau qui coule et là y a l'eau qui coule.* »

Quelques particularités de la compréhension verbale chez l'enfant de neuf à onze ans. — Ce chapitre est consacré à ce que l'auteur appelle le *syncrétisme verbal*. On a fait faire à des enfants de neuf à onze ans un test de compréhension destiné à des élèves de onze à quinze ans. Voici en quoi ce test consiste : On soumet au sujet un certain nombre de proverbes, puis pêle-mêle des phrases dont chacune exprime, sous une forme nouvelle, la même idée que chacun des proverbes donnés. L'enfant doit lire les proverbes et chercher les phrases qui correspondent à chacun d'eux.

Quant au mot *syncrétisme*, il faut le définir. On sait que nous reconnaissons les objets non pas après les avoir analysés et perçus dans le détail, mais grâce à des « formes d'ensemble » qui sont construites par notre esprit autant que données par les éléments des objets perçus et que l'on peut appeler les « schémas » de ces objets. Cette perception globale et indifférenciée est une perception *syncrétique*. (Renan a appelé *syncrétisme* cette première démarche de l'esprit, « où tout est entassé sans distinction. »)

Pour en revenir à nos proverbes, dans la majorité des cas, les enfants de neuf à onze ans ont accouplé un proverbe et une phrase qui n'avaient aucun rapport de sens. C'est en cela qu'il y a syncrétisme : l'enfant qui fusionne ainsi deux phrases hétérogènes ne voit pas qu'il fait quelque chose d'artificiel. Il croit que les deux propositions ainsi réunies s'impliquent l'une l'autre. Et s'il le croit ce n'est point à la suite d'une analyse et d'un examen détaillé des deux phrases, mais au contraire en vertu d'une perception globale, synthétique et immédiate.

Le syncrétisme de la compréhension consiste en ce fait que la compréhension du tout précède l'analyse du détail et que la compréhension du détail ne s'opère qu'en fonction du schéma du tout. Pour nous représenter ce qu'est ce syncrétisme de la compréhension chez l'enfant, il suffit de penser à la manière dont les esprits intuitifs traduisent une langue étrangère qu'ils possèdent mal. Il leur arrive souvent de comprendre l'ensemble d'une phrase sans en comprendre tous les mots. L'enfant emploie un procédé du même genre.

Les questions d'un enfant de six ans. — Il s'agit ici des 1125 questions spontanées posées à Mlle Veihl par un garçon de six à sept ans. Ces questions ont été recueillies au cours d'entretiens journaliers de deux heures et réparties sur une période de dix mois. Ce chapitre est beaucoup trop riche et trop complexe pour que nous puissions songer à le résumer dans son ensemble. Nous nous bornerons à quelques remarques.

A propos du « réalisme » de la pensée de l'enfant, M. Piaget remarque que cette réalité à laquelle il est constamment attaché, est beaucoup plus construite par son esprit que livrée par l'observation pure. L'enfant ne voit que ce qu'il sait ou pressent. S'il paraît bon observateur, c'est que le cours de ses réflexions, étant fort différent du nôtre, l'amène à voir des choses qui ne nous intéressent pas et dont il nous paraît étonnant dès lors qu'il les ait remarquées. Mais si l'on observe l'enfant de près, on est frappé de constater combien sa vision est déformée par ses idées. L'enfant de sept ou huit ans qui croit que les fleuves remontent, verra le Rhône ou la Seine remonter leur cours, celui qui croit que le soleil est vivant, le verra se promener dans le ciel, celui qui le croit inerte le verra toujours immobile, etc.

Ne pouvant entrer dans le détail des « pourquoi », donnons au moins quelques exemples des « pourquoi de justification ». Ces pourquoi se répartissent en trois groupes : les pourquoi relatifs 1° aux règles et coutumes sociales ; 2° aux règles scolaires (langage, orthographe) ; 3° aux définitions.

Voici quelques exemples du 2^e groupe : « Pourquoi [met-on des majuscules aux noms propres ?] *Je voudrais bien savoir.* » — « On met toujours un « d » à « grand », à la fin du mot. — Pourquoi ? *Qu'est-ce que ça ferait si on n'en mettait pas ?* » — « [Bonsoir]. Pourquoi est-ce qu'on met pas un « c », ça fait « coi » ? — « Il n'y a pas besoin de mettre un point sur l'i majuscule. — Pourquoi ? » — « Pourquoi on fait les points ici [après les phrases] et pas ici [après les mots] ? *C'est drôle !* »

Les enfants sont plus logiques que nous en orthographe et en grammaire.

Les règles et le langage sont remplis de contingences et de bizarreries dont seule une explication tenant compte des hasards du développement historique peut rendre raison. L'enfant qui n'a pas ces notions de hasard et de développement historique, veut immédiatement tout justifier ou s'étonne de ne pouvoir le faire.

Le réel pour lui est à la fois plus arbitraire et mieux réglé que pour nous. Il est arbitraire parce que rien n'est impossible et que rien n'obéit à des lois causales. Mais tout est toujours justifié, quoi qu'il arrive, car au fond des événements les plus bizarres, l'enfant découvre toujours des motifs suffisants pour les justifier. Comme le primitif, il voit dans les choses un grand luxe d'intentions arbitraires, mais jamais de hasard.

Cette idée anthropomorphique que le jeune enfant se fait de la nature est en rapport étroit avec l'omniscience qu'il prête aux adultes. Si l'adulte sait tout, prévoit tout, donne réponse à tout, s'il le veut bien, c'est que tout est réglé harmonieusement et qu'il y a une justification à tout. A mesure que l'enfant perdra cette foi dans l'omniscience des adultes, l'idée du « donné » comme tel et celle du « hasard » pénétreront dans son esprit. C'est ainsi qu'à six ans le petit garçon observé par Mlle Veihl et M. Piaget croyait encore à l'omniscience de l'adulte ; à sept ans, cette foi n'existait plus : « *Papa pourrait non plus pas tout savoir, alors moi non plus.* »

Nous sommes loin d'avoir résumé le beau livre de M. Piaget, bien loin d'avoir donné une idée, même sommaire, du fourmillement des exemples, de l'ingéniosité des aperçus, de la force et de la rectitude de la pensée. Et nous aurions aimé en tirer encore quelques conclusions touchant à l'école et à notre pratique journalière. Mais cet article est déjà démesuré. Nous tâcherons d'y revenir.

Nous ne voulons pas poser la plume néanmoins sans avoir insisté sur un point qui nous paraît capital. La lecture du livre de M. Piaget est un excellent moyen de s'aiguiser l'esprit ; par ses vues nettes, ses classifications ingénieuses, ses distinctions parfois un peu subtiles, l'œuvre de notre savant collaborateur est un remarquable instrument de gymnastique intellectuelle.

ALBERT CHESSEX.

LES LIVRES

Le problème de la discipline. — C'est le titre d'un volume de 220 pages paru à la librairie Dedictvi Komenskeho, à Prague. M. Jan Uher, docteur en philosophie, y traite spécialement le problème de la liberté et de la volonté ; il donne un aperçu des directives de la pédagogie moderne et montre les défauts de l'individualisme. Il s'occupe ensuite de la discipline aux points de vue psychologique et sociologique et passe en revue, à la fin de son travail, les méthodes et moyens disciplinaires. M. Uher est un grand connaisseur de la littérature pédagogique de tous les pays. Il y a deux ans, le ministère tchécoslovaque de l'instruction publique l'a envoyé en voyage d'études en Suisse, à Genève en particulier. Aussi M. Jan Uher expose-t-il dans son livre les expériences qu'il a faites et les connaissances qu'il a acquises à l'Institut J. J.

Rousseau. Il fait l'éloge des travaux manuels scolaires, des colonies de vacances, des cuisines scolaires. Nombre d'extraits des œuvres de Rousseau et des pédagogues genevois contemporains, tels que MM. Bovet, Claparède, Ferrière, Duprat, Piaget, documentent les pages qui concernent la Suisse, de même quelques passages de l'*Educateur*. L'ouvrage de M. Uher est tenu pour un des meilleurs livres pédagogiques tchécoslovaques publiés pendant ces dernières années.

Dictionnaire historique et biographique de la Suisse. Fascicules XVI et XVII. Administration Place Piaget, 7, Neuchâtel.

Le fascicule XVI renferme une série d'articles d'histoire et de folklore du plus haut intérêt documentaire. Qu'il nous suffise de citer les mots *Confrérie*, *Conférence*, avec une énumération des principales conférences internationales tenues en Suisse, *Conseil fédéral* (liste de tous les conseillers fédéraux depuis 1848), *Consistoire*, *Constance et la Suisse*, *Constitution* (histoire et caractère des constitutions de 1848 et 1874), *Consulat*, *Coopératif* (mouvement de ce nom en Suisse), *Corporations*, *Corps francs*, *Couvents*, *Croix-Rouge*, etc.

Dans les articles biographiques, notre attention s'est portée tout naturellement sur le nom d'Alexandre *Daquet*, dont les multiples activités sont consciencieusement énumérées... à l'exception de celle qui, à côté de ses travaux historiques, lui tint le plus à cœur : la fondation de la Société pédagogique de la Suisse romande, celle de son journal l'*Educateur*, et la direction de celui-ci pendant 25 ans !

Grâce au hasard du groupement alphabétique, le fascicule XVII, qui vient également de paraître, renferme surtout des articles biographiques, avec de très nombreux portraits. Il conduit jusqu'au mot *Du Luc*. E. B.

Th. CORNAZ et F. Th. DUBOIS. **Armorial des communes vaudoises.** — Livraison V. Fr. 3. Editions Spes, Lausanne.

La livraison V de la pittoresque publication dont nous avons mentionné déjà les précédentes livraisons vient de paraître. Elle nous apporte les blasons des 16 communes suivantes : Palézieux, Ecoteaux, Eclagnens, Payerne, Goumoens-la-Ville, Cottens, Fiez, Curtilles, Ursins, Mauborget, Oron-le-Châtel, Carrouge, Premier, Apples, Rances, Tartegnin. Ces 16 armoiries sont toutes du plus bel effet héraldique.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Les vacances de Pâques ont donné lieu à tant de *conférences* que nous craignons d'en omettre plusieurs dans la liste très sèche à laquelle nous sommes obligés de nous borner. La Chaux-de-Fonds : MM. Claparède et Piaget, causerie illustrée d'un film, exposition commentée, sous les auspices de la Société pédagogique. Yverdon : Mlle Lafendel, conférence publique, très fréquentée, sur la Maison des Petits. Berne : M. Piaget, conférence sur la pensée de l'enfant. Montpellier : M. Bovet a fait à la Faculté des Lettres, sur l'invitation de M. le prof. Foucault, une leçon sur les travaux de l'Institut J. J. Rousseau relatifs à la psychologie de l'enfant ; à l'Ecole de service social, une cau-

serie sur l'orientation professionnelle. M. Bovet avait été invité par la Faculté libre de théologie à donner une série de quatre leçons sur des sujets de psychologie et de pédagogie.

Congrès : à Lyon, celui de la Nouvelle éducation a entendu des communications de Mlle Descœudres ; à Paris, Mlle Descœudres et le Dr Oltramare ont pris une part active au Congrès pour l'éducation des arriérés, puis, avec M. Ferrière, à Villebon, à la semaine de la ligue pour l'Education nouvelle. M. Ferrière a consacré à l'Institut J. J. Rousseau une causerie spéciale.

La rentrée, le mardi de Pâques, nous a amené 9 élèves nouveaux. Nous sommes en tout 23, représentant 10 pays et 8 cantons différents. Une grande cordialité s'est immédiatement établie. L'*Amicale*, le 28 avril, a élu présidente Mlle Boudourian. Elle a passé la plus charmante soirée à Mornex le 1er mai sur la très aimable invitation de Mlles Guex et Gonin ; cueillette de muguet, dîner, retour au clair de lune. Elle prend ses thés du samedi en plein air sous son grand marronnier et les anciens font des comparaisons avec le petit jardin de la Taconnerie qui ne sont pas toutes à l'avantage du passé ; un de ces thés, le 17, fut honoré de la visite de M. Geddes, retour de Calcutta. Pique-nique au Creux de Genthod, le 30 mai. Excursion aux Voirons, le 8 juin.

Le *cours* de M. Dottrens sur des questions scolaires a débuté avec grand succès. Le Dr Christin veut bien remplacer le Dr Naville, absent pour service militaire. Une série de cinq leçons a été consacrée aux problèmes de l'apprentissage : M. Bovet, M. Fontègne, que nous avons saisi au passage le 19 mai, M. Jaquillard, inspecteur des apprentissages le 26, M. Walther le 2 juin ont successivement étudié divers aspects de la question. Une autre série, qui doit se continuer en hiver sur *la paix et l'éducation* a été amorcée le 19 mai par une charmante causerie de M. Tchéou Wei sur l'idéal de la paix dans l'éducation chinoise et par une autre, très intéressante aussi, de M. Mayeda le 6 juin sur les éducateurs japonais et la paix.

La fondation *Pour l'Avenir* nous a demandé, cette année encore, de l'aider à choisir parmi les élèves qui lui sont présentés ceux qui paraissent particulièrement bien doués. Ce travail intéressant et délicat, comme toutes les consultations de l'Institut durant ce semestre, bénéficie largement du dévouement de notre nouvelle assistante, Mlle Germaine Guex. Celle-ci a inauguré aussi une nouvelle série d'enquêtes, en rapport étroit avec celles de M. Piaget, mais d'un caractère plus pédagogique, pour se rendre compte de ce que les écoliers comprennent et retiennent des explications qui leur sont données. Les séances du samedi, consacrées à rendre compte des travaux en cours, se poursuivent régulièrement et réunissent toujours un grand nombre de participants.

Signalons, pour en remercier l'auteur, dans la *Schulreform* du mois d'avril, un long article sur notre Institut dû à la plume de notre ancien élève M. de Tschärner.

Le programme du *Cours de vacances* (du 4 au 15 août) a paru. Plusieurs inscriptions ont été déjà reçues de la Suisse et de l'étranger.

(Suite du texte de la 2^e page de couverture.)

b) *En francs français pour tous les clients qui voudront bien nous demander l'ouverture d'un compte francs français. Pour bénéficier d'un tel compte, il suffit de faire un dépôt préalable en francs français d'un minimum de 50 francs. Les ouvrages sont alors portés en compte à leur prix de catalogues de Paris, plus une majoration de 10 % pour frais de port, douane, etc.*

Pour ceux de nos clients qui voudront bien faire un dépôt préalable de 300 francs français, la majoration de 10 % prévue ci-dessus sera supprimée. Ils recevront donc les ouvrages qu'ils voudront bien nous demander, payables en francs français aux prix de catalogues de Paris.

En espérant que vous voudrez bien nous réserver la faveur de vos ordres, et en vous remerciant à l'avance, nous vous prions d'agréer, M , l'expression de nos sentiments très distingués.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{IE}

Même maison à

LAUSANNE - GENÈVE - VEVEY - MONTREUX - BERNE

WEISSENSTEIN près Soleure

1300 m. d'altitude

BEAU POINT DE VUE - PANORAMA DES ALPES DU SANTIS AU MONT-BLANC

HOTEL ET PENSION. — PRIX DE PENSION A PARTIR DE 9 FRANCS.
POUR PASSANTS, ÉCOLES, SOCIÉTÉS, PRIX SPÉCIAUX.
1 ½ HEURE A PIED A TRAVERS FORÊT OMBRAGÉE DEPUIS
CHEMIN DE FER S. M. B. OBERDORF OU GANSBRUNNEN.

Prospectus par famille ILLI.

PIANOS

MAISON CZAPEK

Fournis. du Conservatoire

M^{me} Vve Ernst-Czapek

Av. du Théâtre et Rue de la Paix

LES MEILLEURES MARQUES

Cond. spéciales au
Corps enseignant.



COURSES D'ÉCOLES ET DE SOCIÉTÉS

CHEMIN DE FER AIGLE-OLLON-MONTHEY

et écoles. — Billets du dimanche valables du samedi au lundi soir, pour les stations du Val d'Iliez. (Aigle-Champéry et retour, 5 fr. 50 ; Aigle-Val d'Iliez et retour, 4 fr. 35 et Aigle-Trois-torrents et retour, 3 fr. 45.) Rens. à disp. au Bureau de la Compagnie, à Aigle. (Tél. No 74.)

En correspondance à Aigle avec les trains C. F. F. — Charmants buts de promenade pr petits et forts marcheurs. Tarif très réduit pr sociétés

JORAT

Les **TRAMWAYS LAUSANNOIS** accordent des réductions importantes aux écoles, sociétés et groupes, sur les lignes de **Montherond** et du **Jorat** (lignes 12, 13, 14 et 15). Belles forêts. Vue superbe. Sites et promenades pittoresques. Rens. à la Direction. Tél. 98.08.

La Gruyère *Bufs de courses pour Sociétés et Ecoles.*

Pour renseignements, prière de s'adresser à la Direction des Chemins de fer électriques de la Gruyère, à **BULLE**. Téléphone No 85.

Instituteur expérimenté

avec excellentes références cherche place dans institut ou famille de la Suisse française, ou en France, pour se perfectionner dans la langue française. Offres sous O. F. **1794 Z à Orell Füssli-Annonces, Zurich, Zurcherhof.** 45

On cherche pour **jeune Tessinoise**, 16 ans, de bonne famille, sachant cuire,

2 ans école technique,
place comme

volontaire

Famille d'instituteur préférée. **Paolo Sasselli, Ascona (Tessin).** 47

Jeunes Suissesses allemandes cherchent

pensions de vacances

juillet-août Suisse romande. Offres détaillées à **M. Charles Junod**, maître à l'Ecole normale, **Berne, Brückfeldstrasse 22.** 46

Cours de vacances à Paris

cette année du 4 au 16 août par **M. Jaques-Dalcroze**, **rythmique-solfège**, 52, rue de Vaugirard, Paris 6^e. S'inscrire avant le 30 juin. 43

SANATORIUM DU LÉMAN, GLAND (Vaud)

Médecin en chef : **Dr A. Schranz.**

Hydrothérapie, Electrothérapie, Massages, Régime

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



L'ÉDUCATEUR

ORGANE

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

PIERRE BOVET
Chemin Sautter, 14
GENÈVE

ALBERT CHESSEX
Chemin Vinet, 53
LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

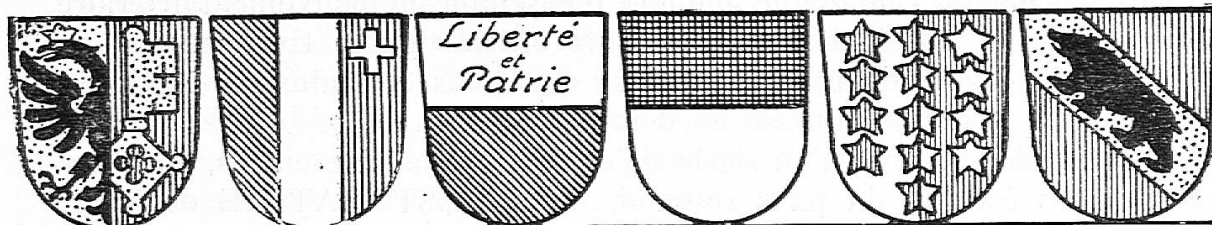
J. TISSOT, Lausanne.
W ROSIER, Genève

H.-L. GÉDET, Neuchâtel.
M. MARCHAND, Porrentruy

LIBRAIRIE PAYOT & C^{ie}

LAUSANNE | GENÈVE

1, Rue de Bourg | Place du Molard, 2



ABONNEMENTS : Suisse, fr. 8, Etranger, fr. 10. Avec Bulletin Corporatif, Suisse, fr. 10 Etranger, fr. 15.

Gérance de l'Educateur : LIBRAIRIE PAYOT & Cie. Compte de chèques postaux 11 125. Joindre 30 cts. à toute demande de changement d'adresse. Pour les annonces, s'adresser à PUBLICITAS S.A., Lausanne, et à ses succursales.

SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL : BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE

LIBRAIRIE PAYOT & C^{IE}

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

VIENT DE PARAÎTRE :

CHRESTOMATHIE FRANÇAISE

PAR

A. Vinet,

revue par Eugène RAMBERT et Paul SEIPPEL.

Tome second. Littérature de la jeunesse. 23^e édition entièrement refondue.

1 vol. in-8°, relié, de 662 pages Fr. 8.—

Après avoir pris l'avis de plusieurs membres du corps enseignant, M. Paul Seippel, dans son nouveau travail de revision, a fait subir à la CHRESTOMATHIE VINET des modifications importantes, afin de l'adapter aux exigences des programmes scolaires actuels.

La nouvelle édition est condensée en deux volumes. Le tome II a été augmenté de nombreux morceaux extraits de l'ancien tome III et de plusieurs fragments nouveaux. La matière se trouve donc enrichie dans une large mesure. Sans tenir compte des « genres littéraires », on a adopté l'ordre chronologique en ne conservant que trois grandes divisions : **Prose, Poésie et Scènes dramatiques.**

Ainsi compris, ce recueil de morceaux choisis est un tableau de la littérature française dans son développement intégral, depuis la *Chanson de Roland* ou Rabclais jusqu'aux meilleurs auteurs contemporains, tels qu'Anatole France ou Maurice Barrès.

Si l'on compare la CHRESTOMATHIE aux ouvrages analogues publiés à l'étranger, on doit lui reconnaître de sérieux avantages. Elle reproduit des morceaux d'une longueur suffisante pour permettre d'étudier avec fruit les grands chefs-d'œuvre ; par contre, elle élague les auteurs de second ordre dont les noms surchargent inutilement la mémoire des élèves. Elle donne une idée d'ensemble du mouvement littéraire moderne que l'enseignement secondaire officiel ignore trop souvent en France. Elle accorde une juste place aux bons écrivains de la Suisse française que notre jeunesse ne doit pas ignorer.

Enfin, depuis près d'un siècle qu'elle passe, de père en fils, entre les mains des écoliers du pays romand, la CHRESTOMATHIE de Vinet a contribué à créer une tradition intellectuelle et morale qu'il importe de maintenir.

RAPPEL : Tome I^{er}. Littérature de l'enfance et de l'adolescence. 30^e édition entièrement refondue. Un volume de 548 pages Fr. 7.50