

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **61 (1925)**

Heft 3

PDF erstellt am: **18.05.2024**

Nutzungsbedingungen

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

Haftungsausschluss

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

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>



LXI^e ANNÉE. — N^o 3. — 7 Février 1925

L'ÉDUCATEUR

N^o 104 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : A LA MAISON DES PETITS : *Souhait de bonne année* — ALICE DE BLONAY : *L'instruction des enfants immobilisés par la maladie*. — E. DELAUNAY : *Lecture globale et perception synchrétique*. — ED. CLAPARÈDE et JEAN PIAGET : *Sur la perception synchrétique*. — ALICE DESCŒUDRES : *Ecole et nature*. — *Pédagogie expérimentale*. — LES LIVRES. — *L'éducation nouvelle en Belgique et en Hollande*. — CHRONIQUE DE L'INSTITUT.

A LA MAISON DES PETITS

(Extraits du cahier de notes journalières.)

Souhait de bonne année.

5 janvier 1925. — Rentrée des classes. — ... A la planche nous avons écrit un souhait de bonne année pour accueillir nos petits :

Remplis de travail ta journée,
Petit enfant.
Les heures sont si vite écoulées :
Tu deviens grand.
Construis ton cœur et ta pensée,
La vie t'attend.

Habitué à trouver un message écrit à la planche, les grands (7 à 8 ans), les « lumières » comme ils se nomment, se sont réunis et lisent ; j'écoute les réflexions spontanées.

DENYSE : C'est joli ce qu'il y a sur la planche, viens voir, Colette ; toi tu sais très bien lire.

PAUL : Y a quelque chose qui rime, tu as vu ? Petit enfant, tu deviens grand, la vie t'attend ; les grandes lignes j'ai pas pu les lire toutes

ROGER : Moi, je peux... (Il retourne se placer devant le tableau et essaie de mémoriser, puis revient vers ses camarades et leur dit les six lignes.)

FRANÇOIS : Mais, il y a d'autres mots qui riment : journées et puis écoulées, et puis pensées. Les journées sont si vite écoulées, et puis les pensées aussi, on peut dire qu'elles sont vite écoulées ; on ne les revoit jamais !

Nous terminons un petit travail manuel, confection d'étiquettes pour les chaises. Personne ne fait d'autres remarques.

Il est dix heures et demie, nous nous réunissons, petits, moyens et grands. — Les petits nous souhaitent une bonne année. Les grands lisent leur souhait aux petits, Denyse est très fière de pouvoir déchiffrer tous ces mots.

DENYSE (après quelques minutes de réflexion) : Vous l'avez fait pour nous ce souhait, on pourrait aussi le faire pour vous, il faudrait seulement enlever « Petit enfant ».

PETER : Et puis aussi « Tu deviens grand », Denyse, parce que Mademoiselle est finie de grandir.

DENYSE : Et puis faudrait dire : « la vie t'a attendue ».

PAUL : Mais ça ne rimera plus alors.

DENYSE : Mais ça ne fait rien pour Mademoiselle, puisque c'est passé qu'elle était un enfant.

Je prends un air un peu étonné et je dis à Denyse : Mais, Denyse, tu me dis : « la vie t'a attendue ». Alors, maintenant, est-ce qu'elle ne m'attend plus ?

DENYSE : Mais non, vous êtes un chef, vous êtes toute prête, vous construisez plus votre cœur et votre pensée.

ROGER : Mais oui, on y construit toujours.

Il est onze heures, nous devons nous séparer, les tout petits sont un peu agités pendant que se poursuit cet échange de pensées entre les « grands ».

FRANÇOIS : Moi je voudrais le copier ce souhait ; je le mettrai dans ma chambre, je l'aime.

DENYSE : C'est justement ce que je voulais faire ; n'est-ce pas ? On le fera cet après-midi, on fera un concours ; celui qui peut l'écrire le mieux et sans faute.

Il est deux heures. Nous nous installons devant le tableau, cette fois pour étudier les mots, leur valeur, pour en faire un exercice de lecture. Mais, l'intérêt spirituel domine, et je sens qu'il faut encore laisser s'épancher ces petites âmes.

PETER : Mais, Mademoiselle, on n'est plus un petit enfant. Moi, je suis un grand garçon : j'ai bientôt huit ans.

DENYSE : Mais on est longtemps un enfant, avant d'être une grande personne.

PETER : Mais toi, tu es une fille. Moi, je suis un garçon, c'est autre chose !

ROGER : C'est la même chose, qu'on est un garçon ou une fille.

PETER : Mais ma petite sœur, elle, elle est un petit enfant. Mais moi, je suis plus comme ça. — Quand est-ce que je serai grand ? dites, Mademoiselle.

Ah ! Peter, il va se passer quelque chose de très beau, tu vas avoir huit ans, et ce jour-là, tu ne seras plus le « petit enfant ». C'est une grande loi de croissance, tu sais, tu connais le tableau¹ qui montre qu'il y a un grand changement.

DENYSE : Mais tu ne seras pas encore un homme, Peter, comme tu nous y dis souvent.

PETER : Mais je serai un grand garçon.

ROGER : Un plus grand garçon que tu n'es maintenant ?

PETER : Ah ! maintenant, je sais tout comment on est — laissez-moi dire, laissez moi dire :

On est d'abord : un bébé, quand on naît ; et puis un petit enfant ; après, un garçon ; après, un jeune homme ; après, un homme papa. Alors on est prêt.

DENYSE : Moi je sais aussi, je veux le dire. C'est aussi comme ça pour nous, mais c'est en fille.

D'abord : un bébé, et puis : une petite enfant (moi, j'aurai pas huit ans, avant l'année prochaine) ; puis : une petite fille et après : une jeune fille ; après ça : une demoiselle ; et puis je me marie pour être une dame ; alors voilà, la vie m'attend.

FRANÇOIS : Mais ça va plus loin, on est aussi grands-pères et puis les dames sont grand'mères.

ROGER : Puis la vie les attend aussi ; il en faut des grand'mères.

DENYSE : Ah ! mais alors, c'est le ciel qui les attend ; mais c'est leur âme qui va dans le ciel, leur corps reste dans la terre. (Elle réfléchit.) Mais des fois aussi, les enfants deviennent pas grands. A ma marraine, ses deux petites filles sont mortes ; j'ai été porter des fleurs au cimetière le jour de Noël. C'est triste, elles ont jamais pu dire : « La vie t'attend », alors.

PAUL réfléchit : Mais, les enfants, ils sont aussi prêts, ils aident à leurs parents ; moi j'aide tous les jours à ma maman, André aussi, on n'attend pas qu'on soit grand.

PETER : Mais, moi aussi, j'essuie la vaisselle.

DENYSE : Et moi, qu'est-ce que ma maman ferait si je ne balayais pas le corridor ? Et puis, avec Claude, c'est nous deux qu'on gagnera de l'argent pour notre papa et notre maman pour qu'ils soient plus fatigués quand ils seront vieux.

Je montre encore la phrase au tableau :

Construis ton cœur et ta pensée,

et je demande : Mais cela, savez-vous vraiment ce que cela veut dire ?

¹ Nos grands se sont intéressés au tableau des stades de croissance, voir *La Maison des Petits*, Delachaux et Niestlé.

FRANÇOIS : Oui, ça veut dire qu'il faut avoir beaucoup de bonté et une très bonne pensée pour faire seulement des choses bonnes.

COLETTE : Mais, ça veut dire qu'il faut qu'on fabrique notre bon cœur et notre bonne pensée, parce que ça se fait pas tout seul.

DENYSE : Et si on commence pas quand on est petit, ça peut pas se bâtir dans notre cerveau.

ROGER : Mais que oui, ça se bâtit tout le temps jusqu'à ce qu'on soit mort ; les hommes faut aussi qu'ils y pensent pour être gentils.

COLETTE : Et les femmes aussi. Tout le monde doit penser.

LOUIS : Alors on peut rien faire sans qu'on pense.

FRANÇOIS : Alors, maintenant on va l'écrire ; moi, je ferai un cadre rouge. M. A.

L'INSTRUCTION DES ENFANTS IMMOBILISÉS PAR LA MALADIE

Résultats d'une enquête faite à l'Institut J. J. Rousseau.

Nous avons fait, Mlle Suzanne Perret et moi (en mai et juin 1923), une enquête pour nous rendre compte de ce qui se fait comme enseignement dans les hôpitaux et maisons recevant des enfants immobilisés par la maladie.

Nous avons adressé à 94 établissements de toutes les parties de la Suisse le questionnaire suivant :

1. Avez-vous des enfants immobilisés ?
2. Combien d'enfants avez-vous en âge de suivre l'école enfantine ou primaire ?
3. Font-ils preuve de curiosité intellectuelle ?
4. Avez-vous des livres pour enfants ?
5. Faites-vous quelque chose pour l'instruction ?
6. Avez-vous pour cela une institutrice ou une personne de bonne volonté ?
7. Pouvez-vous nous donner des adresses de personnes compétentes capables de nous renseigner sur des méthodes à employer ?
8. Avez-vous publié un article, connaissez-vous une brochure traitant la question ?
9. Estimez-vous qu'il y ait quelque chose à faire pour l'instruction des enfants immobilisés par la maladie ?

Les 39 établissements qui nous ont répondu reçoivent au minimum 336 enfants en âge de suivre l'école enfantine ou l'école primaire.

A la question : « Font-ils preuve de curiosité intellectuelle ? » 17 lettres répondent affirmativement, 5 négativement et 9 d'une façon ambiguë ; d'autres établissements ne nous renseignent pas à ce sujet.

L'Hôpital du Locle et le Sanatorium populaire genevois à Montana ne possèdent que très peu de livres. Les autres ont en général une bibliothèque bien alimentée comprenant des livres scolaires et des livres récréatifs.

Dans 32 établissements il se donne une instruction régulière, pour 7 autres, cela ne semble pas de première importance.

Trente établissements ont une institutrice ou personne de bonne volonté attitrée et 9 ne procurent pas aux enfants un travail régulier.

Nous n'avons trouvé aucune brochure et aucun article traitant ce sujet et personne ne nous en a signalé.

Nous désirons chercher une méthode diminuant l'importance du manuel dans lequel l'enfant alité a une tendance à trop se concentrer.

Nos expériences et celles d'une collaboratrice de Genève nous ont montré que le manuel est un danger pour l'enfant alité par le fait que l'élève apprend sa leçon par cœur ou bien que, la trouvant trop abstraite, il ne retire que quelques mots de sa lecture.

Le problème est difficile : 1° parce que le temps consacré à l'enseignement par les hôpitaux est très limité pendant la matinée ; 2° les enfants arrivés de l'école primaire devront y retourner au moment de leur guérison, qui ne se fait quelquefois qu'après des mois ou des années.

L'avis presque unanime que nous avons noté dans les réponses reçues est qu'il y a beaucoup à faire de ce côté-là. « Plus un enfant est au lit sans stimulant aux leçons, plus il en perd l'intérêt », dit le D^r Ludwig, du Kinderspital de Bâle. — Souvent les leçons ne peuvent pas faire réaliser de grands progrès, mais une chose est essentielle, c'est de maintenir ce que le garçon ou la fillette a acquis lorsqu'il fréquentait l'école.

Le docteur du Sanatorium de Braunwald, dans le canton de Glaris, est presque le seul à nous dire que « les enfants ont généralement peu d'entrain pour l'instruction, peut-être à la suite de leur maladie, peut-être à la suite de leur longue cure de chaise longue qui les habitue à ne rien faire ».

Pour ma part, j'ai remarqué que l'ambiance dans laquelle se trouve l'enfant est pour beaucoup dans le désir de se développer ou dans son manque d'intérêt. Plus les enfants voient qu'on s'intéresse à eux, qu'on est prêt à leur apporter un certain bagage intellectuel, plus ils sont stimulés.

Seul le chef de la clinique de la Kantonale Krankenanstalt d'Aarau estime qu'il n'y a rien à faire pour l'instruction des enfants immobilisés par la maladie. Le docteur en chef du Sanatorium populaire pour les enfants à Leysin est plus encourageant : « L'instruction, dit-il, peut dans quelques cas être un facteur adjuvant de rétablissement. Beaucoup d'enfants ont une instruction négligée par le fait de leur maladie en général de longue durée. » Enfin le D^r Rollier attache une très grosse importance à l'instruction des enfants malades. Dans ses principales cliniques, l'enseignement est organisé d'une façon tout à fait régulière par des institutrices attachées à l'établissement. Tous les enfants, de quelque nationalité qu'ils soient et dès qu'ils sont en bonne voie de guérison et afebriles, suivent des cours. Quant aux autres cliniques d'enfants, plusieurs ont des institutrices attitrées ; dans d'autres, la plupart des petits malades prennent des leçons d'enseignement primaire.

Tout ce que nous venons de dire concerne en grande majorité les petits malades alités et immobilisés (tuberculose osseuse). L'expérience a montré,

nous dit le Dr Vulliet à l'Hospice de l'Enfance de Lausanne, que le travail régulier des enfants malades, loin d'entraver leur guérison, constitue un dérivatif salubre et, en fin de compte, un adjuvant à la cure.

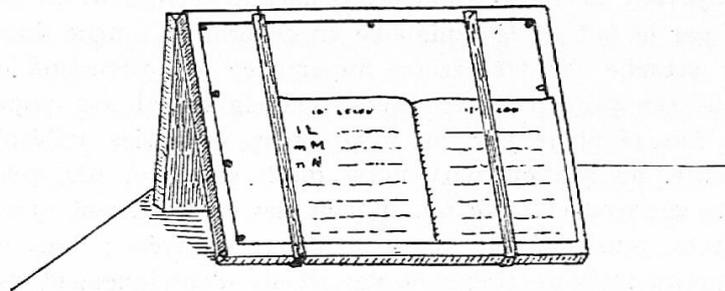
Nous voyons donc que la tâche est grande et que les enfants bénéficieraient encore davantage de l'instruction si elle pouvait toujours leur être donnée par des institutrices ou personnes de bonne volonté attirées, car le temps que peuvent y consacrer les sœurs et les médecins dans certains établissements est forcément très limité.

Pour le moment, les livres des écoles primaires sont employés et suivis de près dès que l'instruction est bien organisée. L'Hôpital de la Chaux-de-Fonds est celui qui y attache le plus d'importance ; il se poursuit là un travail très réglé. L'exposé qui suit en est une preuve intéressante :

« Nous essayons d'adapter l'école à la vie de l'hôpital. Il faut que l'école soit la servante de la santé, et là plus que partout il faut que le travail se fasse sans fatigue. Le temps employé aux soins est retrouvé, puisque l'extrême diversité des enfants oblige à l'enseignement individuel. Sauf une enfant nerveuse astreinte au repos absolu, et une autre anormale, tous les enfants de l'hôpital ont été promus régulièrement, leurs épreuves d'examen ayant été remises aux maîtres respectifs. Trois d'entre eux ont obtenu à l'hôpital leur certificat d'études primaires, une délégation officielle étant venue imposer les épreuves réglementaires. Quelques heures de travail scolaire le matin, travaux manuels l'après-midi. Tous les enfants debout faisant l'école et les travaux manuels en plein air. Non seulement le travail les distrait, mais il les détourne agréablement des préoccupations malsaines qui naissent et se propagent dans toute agglomération semblable. L'école appliquée avec douceur nous paraît non seulement utile, mais nécessaire. Le chirurgien chef a déclaré que les enfants faisaient de plus rapides progrès depuis qu'ils sont occupés méthodiquement. »

A l'Hôpital du Chemin Gourgas (Genève) et à l'Hospice de l'Enfance (Lausanne) nous avons essayé de grouper les enfants de même degré de développement. Dans le cas où ce n'est pas possible, on tirera grand parti de l'enseignement individuel par les jeux éducatifs.

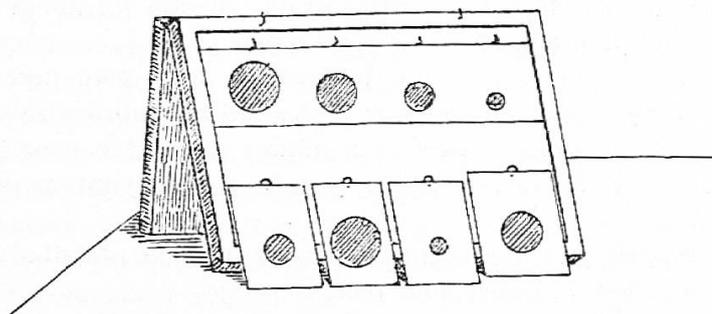
Il serait très judicieux de créer tout un matériel basé sur les méthodes Decroly, Audemars, Lafendel et Montessori qui serait adapté à l'enfant alité.



Les différents jeux de loto Decroly peuvent être adaptés à la position horizontale des petits malades pour les leçons de géographie, d'histoire, voire même

de grammaire et de calcul. Ceux-ci peuvent se fixer au moyen de crochets à un pupitre qui n'est rien d'autre que deux cadres de bois mesurant 40 cm. de long sur 35 de large, reliés à leur sommet par deux charnières et à leur base par une lanière permettant différentes inclinaisons. Là-dessus sont clouées des feuilles de carton offrant une résistance suffisante, qui permettent à l'enfant d'appuyer son livre ou son cahier. Ceux-ci peuvent être retenus par des lanières verticales qui viennent se fixer à la partie supérieure du cadre.

Chaque case du loto ou chaque partie de l'image ou de la carte est munie d'un petit crochet auquel l'enfant suspend les figures, étiquettes et inscriptions correspondantes. Chacune de ces dernières est munie d'une petite boucle.



J'emploie avec grand succès ce petit dispositif à l'Hospice de l'Enfance à Lausanne.

Que conclure de tout cela ? Evidemment l'instruction actuelle peut donner de beaux résultats, mais il faut s'appliquer à développer tout ce qui contribue à la rendre plus individuelle, plus concrète, plus active surtout. A cet égard de petites inventions tenant compte des besoins particuliers de l'enfant couché sont plus utiles, plus nécessaires que de grands principes.

ALICE DE BLONAY¹.

LECTURE GLOBALE ET PERCEPTION SYNCRÉTIQUE

La lettre suivante, adressée à M. Claparède, intéressera certainement tous ceux qui font en ce moment des essais de lecture globale. Nous remercions son auteur de nous avoir autorisés à publier ces observations si précises.

(Réd.)

Coulombs (Calvados), le 7 janvier 1925.

J'ai connu votre conception du syncrétisme enfantin par la 4^e édition de votre *Psychologie de l'Enfant*. J'ai accepté votre thèse comme exacte jusqu'au début de l'an dernier. La lecture de l'étude de Cramaussel, dans le numéro du 15 janvier-15 mars 1924 du *Journal de psychologie normale et pathologique*, sans me convaincre du bien-fondé de la thèse de ce psychologue, m'avait alors inspiré quelques doutes et le désir de me livrer à des recherches personnelles sur le sujet.

¹ Nous profitons de l'occasion pour signaler sur *l'éducation des enfants malades* la belle étude de M. Jean de Rougemont aux Journées de l'Enfance de Lausanne. Elle a paru dans le numéro de septembre 1924 du petit journal *Aux Mères* (entretiens sur l'éducation) que nous sommes heureux de signaler à nos lecteurs. (Taconnerie 3, Genève ; mensuel, 1 fr. 50 par an.)

Déjà auparavant le relevé de *toutes* les erreurs de lecture commises par des enfants qui apprenaient à lire en employant une méthode non globale — ce relevé a été fait pendant plusieurs semaines — m'avait fourni les résultats suivants :

1. *Une lettre considérée comme muette* : chapignons pour champignons ; fêches pour flèches ; gode pour godets ; certai pour certains ; nomreuses pour nombreuses ; pace pour parce ; noiseté pour noisetier ; cel pour ciel ; aujourd'hui pour aujourd'hui ; coversation pour conservation ; intallé pour installé ; se pour ses ; pêche pour pêcher ; bougeons pour bourgeons ; boquet pour bosquet ; fleu pour fleurs ; pèce-niège pour perce-neige ; servite pour serviette.

2. *Cas contraire : addition d'une lettre* : a) de *c* devant *h* : chaud pour haut ; chaie pour haie ; b) plante-bande pour plate-bande.

3. *Transpositions* : presonnes pour personnes ; precé pour percé ; survieulant pour surveillant ; coversation pour conservation ; l'abricotire pour l'abricotier ; gremes pour germes ; aidre pour aider ; pèce-niège pour perce-neige.

4. *Incohérence de la représentation graphique* : doivant pour doivent ; lèvant pour lèvent.

5. *Le tout rappelé par une partie* ou erreur dans un détail : voilaît pour voulait ; lilas pour hélas ; sœurs pour œuf.

6. *Divers* : lieu pour lierre ; feuilles pour fleurs ; l'indé pour l'index.

Ces résultats étaient analogues à ceux indiqués dans le *Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, Nos 116 et 119 ; cependant je crois avoir mieux classé les erreurs signalées que ne l'avaient fait MM. Vaney et Simon. Bien que la plupart de ces erreurs soient évidemment d'origine visuelle et puissent être, pour une partie, attribuées à l'incapacité synthétique signalée par Luquet à propos du dessin, j'ai cru que l'emploi d'une méthode idéo-visuelle, globale, de lecture donnerait des résultats quelque peu différents.

Mes nouvelles recherches ont porté sur la lecture — globale — de trois débutants pendant les vingt-cinq premiers jours d'étude de la lecture. Deux de ces débutants méritent une petite remarque : quand R. ne sait pas, il dit un mot quelconque, tandis que E. dans le même cas se tait. Cela explique déjà que les fautes de R. soient particulièrement nombreuses ; cela explique peut-être aussi une confusion que cet enfant a commise : *bas* lu *pas* ; pour cette erreur en effet je ne crois pas qu'il faille invoquer le renversement ou la confusion — fréquente lors de l'emploi des méthodes phonétiques — du *p* et du *b*.

Or, cette confusion exceptée, vous pourrez constater dans le tableau ci-dessous que dans deux mots confondus il y a toujours : 1° au moins un détail commun ; 2° un même schéma global : les mots confondus étant sensiblement de même longueur ; 3° confusions faites entre mots sans lettres dépassantes ou dépassant de la même façon.

Nous soulignons le mot qui devait être lu : aussi, *aux* C. (veut dire que C. a lu *aussi* alors qu'il devait lire : *aux*) ; aussi, *casse* E. ; allée, *elles* E. R. ; aime, *l'aime* E. ; banc, *lave*, C. ; lave, *banc*, R. ; lave, *livre*, R. C. ; lave, *bien*, R. E. ; balle, *table*, R. ; table, *balle*, R. E. ; cour, *cave*, E. ; casse, *cave*, C. R. ; coupé, *soupe*, C. ; copie, *coupé*, R. ; charrue, *chassé*, R. ; dans, *donné*, R. ; dans, *devant*,

R. ; elle, *allé*, E. (v. *allée*, *elles*) ; elle, *il*, R. ; écoute, *écrit*, R. C. ; est, *c'est*, R. C. ; herse, *bien*, R. ; jardin, *jolies*, C. ; le, *la* et *la*, *le* parfois par R. C. et E. ; lapin, *toupie*, R. ; livre, *bien*, E. (v. *lave*, *livre* et *lave*, *bien*) ; maman, *marie*, C. R. ; maman, *ramassé*, C. ; maman, *marrons*, C. ; poire, *pour*, R. ; poireaux, *poires*, R. ; poireaux, *pommes*, R. E. ; puni, *poires*, E. ; porte, *poule*, C. ; pas, *bas*, R. ; rémi, *roussies*, R. ; rémi, *roux*, R. ; rouleau, *roulent*, R. ; roulent, *volent*, E. ; retiré, *rouleau*, E. ; romain, *ramassé*, E. ; sur, *sont*, C. ; sur, *sous*, E. ; son, *sur*, E., R. ; sous, *semé*, E. ; semé, *sous*, C. ; tableau, *laboure*, R. ; tiré, *terre*, E., C. ; un, *vu*, C. ; une, *vu*, E. ; une, *rue*, E.

Si je m'étais contenté de ces observations j'aurais sans nul doute adopté la thèse de Piaget (*Le langage et la pensée chez l'enfant*, p. 204) qui concilie la thèse de Cramaussel et la vôtre. Mais il ne me paraît pas que la thèse de Piaget puisse rendre compte de l'observation suivante : avec ces enfants, qui n'ont employé que la méthode globale, j'ai presque toujours constaté un tâtonnement : mes bambins qui hésitent devant *sous*, *sur*, *sont*, et la plupart des mots, lisent *mais* sans aucune hésitation depuis le jour où ils ont rencontré ce mot. Pourquoi la lecture du mot *mais* et de quelques autres est-elle et a-t-elle toujours été instantanée et pourquoi la lecture de certains autres mots donne-t-elle lieu à un tâtonnement évident et plus ou moins prolongé ?

Je m'imagine que Piaget n'a pas aperçu toute la richesse de sa thèse des deux (au moins) plans que vous mettez si bien en relief dans la préface à son ouvrage. Je crois que dans la perception enfantine il y a aussi deux (ou plus de deux) plans. Si la perception n'est pas instantanée comme on serait en droit de le supposer, c'est qu'elle est comparable au travail du photographe : l'enfant fait la mise au point sur un (ou plusieurs) détail, puis procède à un décentrement sur le schéma global. Je pense donc que l'enfant aurait deux souvenirs visuels *distincts* du mot écrit : souvenir net d'un ou plusieurs détails et souvenir du schéma global. Parce que le mot *mais* est le seul qui jusqu'alors possède un tréma, ce détail frappant mis en mémoire évoque immédiatement un seul schéma global reconnu comme adéquat au mot *mais* ; par contre dans d'autres cas le (ou les) détail retenu se retrouve dans plusieurs mots et il est compréhensible que l'enfant tâtonne dans la recherche du mot parlé dont la figuration écrite contient tout à la fois le détail net et le schéma global confus qu'il a sous les yeux. J'ajoute qu'il ne me paraît pas exact de dire que l'adulte retourne à la perception syncrétique de l'enfant ; certes comme l'enfant nous ne percevons pas tous les détails des mots, mais nous percevons mieux que l'enfant les détails caractéristiques, ayant sans doute fait une sélection inconsciente de ces détails ; enfin il me paraît probable que la dualité des plans de perception n'existe plus pour nous, tout au moins pour les mots les plus fréquemment lus ; ainsi la thèse de Piaget me paraît être vraie, mais postérieurement à celles que je viens de vous exposer.

Pour aller du facile au difficile je crois donc que dans les débuts nous ne devrions donner à lire que des mots bien dissemblables qui n'exigeraient pour être lus que la perception d'un petit nombre de détails ; peu à peu, par la suite, le nombre croissant des mots présentés créerait des désadaptations, et partant des con-

fusions, parce que deux (ou plus) mots se trouveraient rappelés par un même détail et un même schéma, il en résulterait pour l'enfant le besoin de s'adapter à cette situation nouvelle en percevant des détails secondaires dans les mots confondus ; puis de nouvelles confusions éveilleraient le besoin de percevoir de nouveaux détails jusqu'à perception nette de tous les détails. La marche vers la perception nette de tous les détails résulterait ainsi des besoins successifs d'adaptation, nés des désadaptations provoquées par le nombre croissant des mots à lire. Pour que l'enfant perçoive bien tous les détails des mots la netteté et la grandeur des caractères ne sont point choses négligeables, mais le besoin de mieux percevoir nous paraît non moins important.

Je vous serais vivement reconnaissant de me faire part de vos appréciations sur tout ce qui précède.

E. DELAUNAY, instituteur.

SUR LA PERCEPTION SYNCRÉTIQUE

Les remarques de M. Delaunay m'ont vivement intéressé. Mais je ne trouve pas qu'elles contredisent le phénomène auquel j'avais donné, d'après Renan, le nom de perception synchrétique, c'est-à-dire cette « première vue, générale, compréhensive, mais obscure, inexacte » où « tout est entassé sans distinction ». Ce que ce mot de synchrétique était destiné à rappeler, c'est que l'enfant ne part pas d'une analyse des détails pour composer le tout, comme semble l'avoir enseigné certaine psychologie associationniste, mais qu'il a surtout des choses une vision globale.

Les faits de lecture globale, relatés par Decroly, en sont une preuve indiscutable. J'ai moi-même, vers 1910, fait une expérience très intéressante avec ma fillette alors âgée de deux ans. Bien que ne présentant aucune précocité intellectuelle particulière, elle était arrivée, dans l'espace de quelques jours, à pouvoir « lire » une centaine de mots écrits chacun sur une carte qu'on lui présentait. Cette lecture était immédiate. Dès qu'elle apercevait la carte elle criait le mot correspondant. Inutile de dire qu'elle ne connaissait à ce moment-là aucune lettre de l'alphabet. Le phénomène était si frappant que j'ai à diverses reprises présenté cette enfant à mon cours, à l'Université, pour illustrer la théorie de la lecture globale, et montrer qu'elle peut être utilement appliquée à des cerveaux encore trop faibles pour saisir les lettres isolées et faire à leur aide la synthèse du mot.

Je ne crois pas que ces faits soient en opposition avec les observations de M. Cramausse. Il va sans dire que des détails particuliers peuvent participer à cette vision de l'ensemble, et ce sont précisément ces détails qui donnent au tout sa physionomie. J'avais bien remarqué moi-même que lorsque mon petit garçon reconnaissait du premier coup telle page des rondes de Jacques-Dalcroze, il se dirigeait à la fois d'après la vision de l'ensemble et celle de certains détails (certaines lignes de musique plus noires, un amas de triples croches dans un coin de la page, etc.). — Mais le fait est que ce n'est pas à l'aide de ces détails que l'ensemble est construit, et Cramausse le reconnaît lui-même, lorsqu'il rapporte l'observation d'un enfant qui, voyant l'image d'un poisson, s'arrête à la bouche et néglige la queue et les nageoires. Et lorsque

cet enfant prend ce poisson pour une poule, cela ne montre-t-il pas qu'il n'a qu'une vision générale et confuse du tout, qui n'est nullement fondée sur une aperception de l'ensemble des parties ?

Quoi qu'il en soit, les observations de M. Delaunay sont les bienvenues pour nous permettre de préciser mieux le phénomène de la perception syncrétique, et je le remercie très vivement de nous les avoir communiquées.

ED. CLAPARÈDE.

Les observations et les remarques de M. Delaunay sont tout à fait intéressantes et apportent au débat des arguments nouveaux. J'aimerais, pour ma part, commenter en quelques mots l'exemple du mot *maïs*, à propos duquel M. Delaunay me fait l'honneur de discuter les lignes que j'ai pu écrire sur le syncrétisme infantin.

Les faits cités par M. Delaunay montrent très nettement que l'enfant perçoit à la fois des schémas globaux et certains détails marquants, comme précisément le tréma du mot *maïs* (ce qui rend ce mot immédiatement reconnaissable à l'enfant). Mais est-ce une raison, pour supposer, comme le fait M. Delaunay, deux temps dans la perception : 1° une vision du détail ; 2° un décentrement sur le schéma global ? L'hypothèse ne me paraît pas nécessaire, quoique peut-être juste dans bien des cas. En effet, ce qu'il faut dire, c'est que la perception d'ensemble et la vision de certains détails marquants (à l'exception des autres) sont corrélatives ; c'est parce que la perception est globale que certains détails ressortent mieux que d'autres, et c'est parce que les détails ne sont pas tous mis sur le même plan que la vision est globale. Par exemple, lorsque nous regardons une page imprimée, nous ne voyons pas de figure d'ensemble à la page, parce que nous voyons une multiplicité de mots plus ou moins distinctement. Au contraire, si nous clignons des yeux, nous voyons : 1° certains détails ressortir ; 2° un schéma d'ensemble de la page. Et ces deux visions sont simultanées.

M. Cramaussel ne me paraît pas avoir aperçu cette corrélation lorsqu'il conteste l'existence du syncrétisme au nom de ce fait que les enfants retiennent surtout quelques détails d'un tableau et pas l'ensemble.

Quoi qu'il en soit, cette discussion possible de l'hypothèse de M. Delaunay n'enlève rien à l'intérêt de sa communication et il faut l'engager vivement à poursuivre ces recherches et à en donner un exposé systématique, qui sera profitable à chacun.

JEAN PIAGET¹.

ECOLE ET NATURE

Seguin demandait qu'à moins de difficultés insurmontables la nature fût la salle de classe et le livre d'école.

Pendant la belle saison, ce grand précurseur de la pédagogie des anormaux aurait lieu d'être satisfait des progrès accomplis : les colonies de vacan-

¹ Me serait-il permis de dire que j'ai exposé plus longuement l'idée que je défends ici dans la conclusion du chapitre I^{er} de mon ouvrage : *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. (Deuxième volume de mes études sur la logique de l'enfant.)

ces, les écoles et les classes de plein air, les après-midi de jeux, les courses scolaires et les promenades au bon soleil et au bon air rempliraient son cœur de joie.

Mais il y a la mauvaise saison, le brouillard glacial et les intempéries. Il est entendu que les promenades — avec ou sans sport — ne seront pas suspendues complètement : l'hiver a ses beautés qu'on ne découvre pas entre les quatre murs de la classe. Cependant il va de soi que c'est le temps du travail à l'intérieur de l'école.

Pourquoi tant de locaux scolaires sont-ils si complètement dépourvus de plantes ou de verdure en hiver ? *L'Éducateur* nous a renseignés parfois — et souhaitons qu'il y revienne — sur les plantes qui peuvent être cultivées dans nos classes. Même si les circonstances — ou le chauffage central — ne s'y prêtent pas, combien de simples bouquets, des guirlandes de verdure donnent à votre classe ce cachet de « Gemütlichkeit », cette atmosphère familiale dont un bon maître ne saurait se passer. Il est de mode de décorer maisons et salles d'école pour Noël, ou lors d'une fête. Pourquoi ne pas le faire ordinairement si la chose est possible ?

Parfois, ce sera toute la classe qui se mettra en campagne pour faire provision de feuillage : quoi de plus décoratif que le lierre envahissant ? Parfois les enfants habitant la campagne seront chargés de ce soin. Si c'est le maître seul qui y demeure, lui faut-il beaucoup de temps pour apporter quelque feuillage non seulement pour sa classe mais pour d'autres ? c'est un tel bonheur et un tel enrichissement spirituel d'habiter en pleine nature qu'il faut bien se dédommager un peu envers les pauvres humains resserrés entre les murs d'une ville. Et c'est vraiment un mystère incompréhensible que ceux qui peuvent en tout temps remplir leurs demeures d'œuvres d'art et de fleurs ne s'imaginent pas quelle somme de bonheur ils répandraient autour d'eux — et en eux ! — le jour où ils s'aviseraient de faire profiter nos écoles populaires d'une partie de ces belles choses.

Quand on voit combien de pauvres petits arriérés peuvent devenir sensibles à l'égard de « nos sœurs les plantes », prendre sous leur protection une vieille plante sèche, mais qui revivra peut-être puisqu'elle a encore des racines ; admirer une simple feuille de lierre et presque gronder la maîtresse si elle a poussé la négligence jusqu'à la jeter au panier ; surveiller avec constance les progrès d'une plante ; bégayer d'émotion en voyant un bouton s'entr'ouvrir ; préférer à du chocolat ou à des friandises non seulement des roses ou des œillets, mais de simples fleurs des champs ou une branche de feuillage, on se rend compte de l'influence éducative de la nature.

Et puis à force d'entourer les enfants, en classe, de verdure et de fleurs, ne crée-t-on pas, au moins chez certains d'entre eux le besoin d'en avoir aussi chez eux, de rechercher les belles promenades qui vous les donnent plutôt que les plaisirs douteux de la rue ?

D'une récente enquête sur les questions de richesse et de pauvreté, il résulte que beaucoup d'enfants pauvres se plaignent de ne pouvoir donner. Voilà une manière de leur en fournir l'occasion.

Ici aussi l'exemple des anormaux est parlant ; ce sont des fillettes qui songent à partager avec des voisines ou des passants malades ou âgés ou avec des camarades invalides leurs moissons de fleurs ; ou bien c'est ce pauvre anormal profond qui a passé son après-midi à faire un bouquet des premières pâquerettes du printemps, qui les a protégées du froid en les couvrant du bord de son manteau et qui, plus loin, à la vue du beau sourire d'un jeune enfant, demande à sa maîtresse la permission de lui offrir son précieux bouquet.

Qui saura jamais toutes les répercussions que peut avoir dans une seule vie d'enfant cette tendresse acquise en ses jeunes années pour le monde des plantes ?

ALICE DESCŒUDRES.

PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE

Le D^r Th. Simon, président de la Société Alfred Binet, inaugure chez Armand Colin une Bibliothèque de pédagogie expérimentale dont le premier volume, sous ce titre même, *Pédagogie expérimentale*, est consacré à l'écriture, à la lecture et à l'orthographe.

Dans son introduction Simon distingue avec beaucoup de justesse le retentissement de la psychologie expérimentale en pédagogie et la pédagogie expérimentale proprement dite, les expériences « posées en termes pédagogiques », dans lesquelles l'action éducatrice (enseignement, régime scolaire, etc.) est un facteur variable dont on étudie l'effet.

Dans la première partie, le chapitre consacré à *l'acquisition de l'écriture* est sans contredit le plus nouveau : les spécimens de copie relevés de mois en mois sur une fillette de 4 $\frac{1}{2}$ ans sont tout à fait instructifs. Simon formule comme suit les questions que, faute de documents, nous sommes encore incapables de résoudre :

1^o *Les procédés utilisés avancent-ils l'âge auquel l'écriture est accessible à l'enfant ?*

2^o *Combien de temps faut-il à un enfant pour apprendre le tracé de toutes les lettres ?*

Le *perfectionnement de l'écriture* donne à l'auteur l'occasion de rappeler les enquêtes sur la *vitesse* et celles sur la *qualité*. Ces dernières sont encore décevantes, en somme, pour nos ambitions d'Européens.

Dans la partie consacrée à la *lecture*, les fidèles du Bulletin de Paris retrouveront le barème de Vaney et des tests qui leur sont déjà familiers. Mais il y a encore (l'article de M. Delaunay, dans ce numéro même, le montre) bien des points à creuser.

L'orthographe enfin : orthographe d'usage et orthographe de règle. Il y a là une grande abondance de suggestions pratiques, qui, suggérées par l'observation concrète du rendement scolaire, attendent, et appellent, une vérification expérimentale au sens strict du mot.

Tous les maîtres qui liront le livre de Simon seront incités à la faire. S'ils procèdent rigoureusement et s'ils ne gardent pas pour eux leurs conclusions, nous aurons un grand sujet de reconnaissance de plus au D^r Simon.

Dans la *Revue pédagogique* (décembre 1924), R. DUTHIL, professeur à l'École

primaire supérieure à Nancy, publie un important article sous ce titre : *Comment la méthode des tests nous revient d'Amérique plus riche et plus pratique*. Il présente au lecteur de langue française les tests collectifs en usage aux Etats-Unis : tests d'intelligence, tests de connaissance scolaire, tests d'aptitudes spéciales, et annonce une traduction du livre de S. L. Pressey, *Introduction to the use of Standard Tests*.

On nous excusera de citer ces lignes de la conclusion de M. Duthil : « Ce qu'il nous faut, c'est un institut psychologique comme celui de Genève. Là des psychologues et des éducateurs élaboreront des tests, les étalonneront en les appliquant à des groupes nombreux et variés. Ceci fait, ils les publieront et, guidés par des manuels propres à chaque genre de test, les maîtres pourront à leur tour utiliser un instrument précieux. »

Les résultats des premiers essais faits à Nancy par M. Duthil sont extrêmement intéressants.

LES LIVRES

C. BAUDOIN : **Psychologie de la suggestion et de l'autosuggestion**. Quatrième édition, remaniée et augmentée de « Suggestion et Autosuggestion ». Collection d'actualités pédagogiques. — Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris. — 386 pages in-8°. Prix : 10 fr.

Le volume de Ch. Baudouin s'est dédoublé. L'ancienne préface, consacrée à situer la suggestion telle que la comprend et la pratique l'auteur, est devenue un petit livre : « Qu'est-ce que la suggestion ? » Le corps de l'ouvrage, divisé en trois livres aux titres désormais classiques : « Suggestion spontanée, Suggestion appliquée, Suggestion réfléchie, » a été profondément remanié. Après avoir présenté *les faits* de suggestion spontanée, Baudouin en étudie *les facteurs* avec beaucoup de perspicacité (l'attention, l'effort concentré, l'émotion et la conviction, les facteurs sociaux, le sommeil, l'entraînement et l'habitude), chacun permettant de formuler une loi de la suggestion. Dans le livre consacré à la suggestion réfléchie, de nombreux cas nouveaux ont été fournis à l'auteur par des médecins. Nous sommes fiers que ce beau livre, qui a eu tant de succès, paraisse, cette fois encore, sous les auspices de l'Institut J. J. Rousseau.

L'ÉDUCATION NOUVELLE EN BELGIQUE ET EN HOLLANDE

Notre ami, M. Ad. Ferrière, directeur du Bureau international des Ecoles nouvelles, a fait, en novembre, une tournée de conférences en Belgique et en Hollande. L'accueil qu'il a rencontré témoigne hautement de l'intérêt qu'on marque, dans ces pays, à l'éducation nouvelle.

A Bruxelles, l'échevin de l'Instruction publique a déclaré à l'un des membres de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle que « seule la grande salle de l'hôtel de ville était digne de M. Ferrière ». Mais la direction de l'Ecole normale protesta et ce fut finalement dans la salle de conférences de cette école que parla le directeur du B. I. E. N. L'affluence, nous dit-on, fut si consi-

dérable que nombre de personnes ne purent pénétrer dans la salle, y compris le ministre de Suisse et Mme Frédéric Barbey, qui durent, la première fois, rentrer bredouilles. Partout même affluence, à la Société belge de pédotechnie, à l'École centrale de service social, etc. On sait que plusieurs écoles publiques de Bruxelles appliquent la méthode du Dr Decroly. La classe de M. Papy, à Anderlecht, organisée sous la direction de M. Gérard Boon, que nous connaissons bien, et favorisée de l'intérêt actif de M. Melckmans, échevin, en est, paraît-il, une des plus remarquables.

En Hollande, le mouvement montessorien, extrêmement étendu (il s'y trouve près de soixante classes), commence à s'étendre jusqu'au degré primaire. Il y a des écoles dont les institutrices orthodoxes se limitent au matériel classique et pratiquent scrupuleusement la non-intervention ; le succès ne répond pas toujours à leurs espoirs. Il y a aussi les écoles Montessori développées où Mme Philippi, animatrice des cours d'Education nouvelle de La Haye (une sorte d'Institut J. J. Rousseau, d'une haute tenue scientifique et pratique), a introduit, à côté du matériel italien, des jeux éducatifs inspirés de Decroly, Descœudres, etc. Dans ces écoles, on rapproche l'enfant de la nature (plantes et animaux dans la classe), au lieu de l'en éloigner par un matériel abstrait ; on met entre ses mains des lotos d'images représentant des plantes et des animaux ; on enseigne systématiquement aux tout petits les soins du ménage ; on respecte l'éclosion des intérêts spontanés de l'intellect, mais on intervient de façon beaucoup plus stricte dans le domaine de la tenue morale. Les résultats sont indéniablement supérieurs.

M. Ferrière a parlé à La Haye, à Rotterdam, à Amersfoort et à l'université d'Amsterdam où M. P. Kohnstamm lui a fait un accueil très chaleureux. Nous espérons qu'il nous donnera une fois un aperçu des écoles actives de la Hollande où, nous a-t-il dit, il a trouvé réalisées les thèses essentielles de son dernier livre : « La pratique de l'École active ». Cette confirmation est un encouragement pour ceux qui cherchent leur voie dans une combinaison judicieuse du travail individuel avec le travail collectif créateur.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

L'Éducateur a dit déjà ce que Maurice MILLIoud avait été pour la pédagogie et pour l'école dans notre pays. Nous tenons à rappeler ici qu'il fut un des fondateurs de l'Institut J. J. Rousseau, dont il ouvrit les cours le 31 octobre 1912 par une leçon extrêmement brillante sur *Les problèmes scientifiques de l'éducation*. Pendant toute la première période de notre histoire, Maurice Milloud fut membre du Conseil d'administration de la Société anonyme de l'Institut J. J. Rousseau.

En Edouard QUARTIER-LA-TENTE nous avons perdu un membre de notre Comité international de patronage, qui nous témoigna toujours, à Neuchâtel comme à Genève, une grande bienveillance.

Jules RONJAT, le linguiste érudit, informé de tout, fut un collaborateur de nos cours de vacances, et un ami de nos efforts, de notre Maison des Petits, de notre Maison des Grands à laquelle il avait naguère confié son fils.

Voilà bien des vides creusés autour de nous en quelques jours. Nous présentons aux familles de nos amis notre respectueuse sympathie.

La rentrée de janvier nous a valu plusieurs arrivées inopinées de nouveaux élèves : Genève, St-Gall, l'Angleterre, la Turquie sont les patries de ces arrivants bienvenus et déjà en voie d'assimilation.

Parmi les conférences publiques de ce mois de janvier, mentionnons quatre leçons très goûtées de M. Ad. FERRIÈRE : *Ecoles nouvelles et écoles renouvelées*, deux causeries charmantes de vie de M. OETTLI : *Mes expériences dans l'enseignement des sciences naturelles* et les premiers numéros (M. CLAPARÈDE, M. PITTARD, M^{lle} MALAN) d'une série sur les *crises de l'adolescence* qui se continuera en février.

Les cours et conférences de Protection de l'Enfance de M. Thélin et de M^{lle} Delhorbe ont valu une série de causeries de collaborateurs divers : M. CLAPARÈDE sur l'*Hérédité*, M. BARBEZAT sur l'*Espoir*, M. Ed. JUNOD sur la *Psychologie des sourds*. A tous un très cordial merci.

M^{lle} Anne-Louise STRONG, une Américaine qui dirige en Russie un orphelinat agricole, nous a fait le 14 janvier une causerie très attachante sur cet effort d'éducation.

Donnons une mention très spéciale à deux causeries, l'une et l'autre fort goûtées d'un public nombreux, faites par des élèves diplômées de l'Institut, aujourd'hui dans la pratique. M^{lle} Edith CHAMPOD nous a décrit et montré, le 15 janvier, le travail des enfants de 6 à 12 ans que groupe sa petite école. M^{lle} D. BIENEMAN, le 24, nous a initiés aux tâches de l'office lausannois d'orientation professionnelle.

Beaucoup de travail concret dans la section d'*orientation professionnelle* et de *technopsychologie*, consultations, élaboration de tests, étude du travail de l'horloger, sélection de compositeurs à la machine, collaboration avec l'Ecole d'activité manuelle, etc.

M. CLAPARÈDE est parti le 27 janvier pour Paris où il est invité à faire plusieurs conférences dans des milieux divers. A Genève, M. BOVET a commencé à l'Université ouvrière, le mardi soir, un cours sur *Les penchants de l'enfant*.

Signalons sans tarder comme venant de paraître : le deuxième volume des études de M. Piaget : *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (Neuchâtel, Delachaux) et la troisième des enquêtes de M^{lle} DESCOEUDRES : *Ce que pensent les enfants* : Le militaire.

L'assemblée générale annuelle de la Société de l'Institut J. J. Rousseau aura lieu à Neuchâtel le samedi 14 février. Au programme de la journée, outre les rapports, une causerie de M. DOTRENS aux enfants sur le choix d'un métier, et une conférence de M. CLAPARÈDE : *Les psychologues sont-ils des ennemis de l'école ?* Nous espérons rencontrer à Neuchâtel beaucoup de nos amis.

Le programme de nos *Cours de Vacances* (11-22 août 1925) a paru. Nous serons reconnaissants à nos amis de nous aider à le répandre.

On cherche

PENSION DE FAMILLE

pour deux filles, 15 et 17 ans, chez instituteurs, première pension à Neuchâtel en ville, seconde dans les environs. Bon piano condition.

Adresser offres avec prix à **H. Küderly, Stäfa, Zürich.**

21

JEUNE GARÇON

désirant fréquenter bonnes écoles primaires ou secondaires de la Suisse allemande, trouverait **pension** dès avril, dans petite famille, où on l'aiderait dans ses études par leçons particulières. Meilleurs soins et surveillance assurés. Références. S'adresser à **M. H. Grogg-Kirchhofer**, instituteur, **Langenthal**. Prière à MM. les collègues de bien vouloir donner cette adresse aux intéressés.

24

ADHÉRER A UNE

SOCIÉTÉ COOPÉRATIVE DE CONSOMMATION

C'EST S'ASSURER LE

MAXIMUM DE BIEN-ÊTRE

AVEC LE

MINIMUM DE DÉPENSES**ÉCOLE SUPÉRIEURE DE JEUNES FILLES - A BERNE**

DIVISION SUPÉRIEURE

Les inscriptions pour l'année scolaire 1925-26 doivent être adressées jusqu'au 28 février prochain au Directeur soussigné qui fournira, sur demande, tous les renseignements concernant l'admission, le programme d'étude, l'écolage, etc.

25

Berne, le 21 janvier 1925.

Le Directeur : ROTHEN.

POUR TOUT

ce qui concerne la publicité dans l'Éducateur et le Bulletin Corporatif, s'adresser à la Soc. anon.

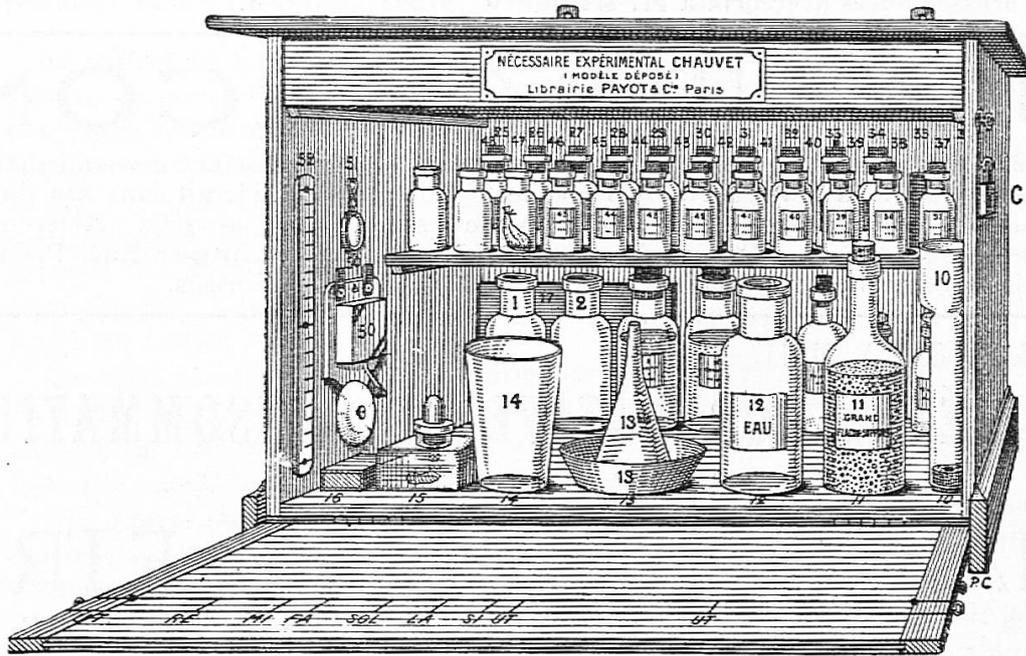
**PUBLICITAS**

RUE RICHARD 3

LAUSANNE

LIBRAIRIE PAYOT & C^{IE}

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne



Une nouvelle édition du

Nécessaire expérimental Chauvet

145 objets et produits renfermés dans une caisse-armoire solide Fr. 100.—

L'enseignement expérimental des sciences physiques et naturelles doit être entièrement basé sur l'observation et l'expérimentation, et pour cela aux livres doit s'ajouter le matériel nécessaire aux démonstrations. Le nécessaire expérimental Chauvet est de beaucoup supérieur à ce qui a été fait jusqu'à ce jour. C'est une merveille de savoir, de patience, de recherches et d'adaptation aux besoins des écoles. Il contient, logiquement classés, 145 objets et produits permettant d'effectuer les expériences venant à l'appui des leçons développées dans les sciences physiques et naturelles à l'école primaire.

Ce nécessaire est logé dans une petite armoire dont la porte se rabat horizontalement et constitue alors une tablette sur laquelle les expériences peuvent être faites.

Il ne renferme rien de fragile, rien d'ailleurs qui ne puisse se remplacer facilement.



L'ÉDUCATEUR

ORGANE

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

RÉDACTEURS :

PIERRE BOVET

Chemin Sautter, 14

GENÈVE

ALBERT CHESSEX

Chemin Vinet, 3

LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne.

H.-L. GÉDET, Neuchâtel.

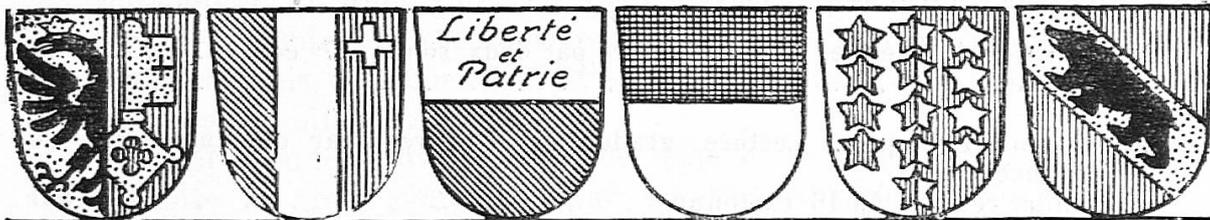
J. MERTENAT, Delémont.

R. DOTRENS, Genève.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{ie}

LAUSANNE - GENÈVE - NEUCHÂTEL

VEVEY - MONTREUX - BERNE



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

Gérance de l'Éducateur : LIBRAIRIE PAYOT & Cie. Compte de chèques postaux II 125. Joindre 30 cent. 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

LA LANGUE FRANÇAISE

Enseignement primaire.

- BALLET (M^{me} J.). **Mon livre rouge**. In-8° cartonné Fr. 2.50
Mon livre bleu, In-4° cartonné Fr. 2.50
Mon livre vert, In-4° cartonné Fr. 2.50
- CH. VIGNIER avec la collaboration de U. BRIOD, L. JAYET et H. SENSINE.
Cours de langue française, grammaire, vocabulaire, composition,
 1^{er} livre. In-16 cartonné Fr. 2.50
 A l'usage du degré moyen des écoles primaires de la Suisse romande.
- H. SENSINE avec la collaboration de U. BRIOD, L. JAYET et CH. VIGNIER,
Cours de langue française, grammaire, vocabulaire, composition.
 2^e livre. In-16 cartonné Fr. 2.50
 A l'usage du degré supérieur des écoles primaires de la Suisse romande.
- L. JAYET et U. BRIOD. **Instructions concernant l'emploi du cours
 de langue française** en usage dans les écoles primaires de la Suisse
 romande. In-16 Fr. 0.80
- H. DUCHOSAL. **Exercices de lecture expliquée**, à l'usage du degré supérieur
 des écoles primaires. In-16 cartonné Fr. 1.80
- L. DUPRAZ et E. BONJOUR. **Livre de lecture**, à l'usage du degré supérieur des
 écoles primaires. In-12 cartonné Fr. 3.50
- F.-M. GRAND, E. WEBER, U. BRIOD. **Mon premier livre**, Grand in-12
 cartonné Fr. 3.—
 Collection de 6 tableaux tirés de *Mon premier livre*, collés sur 3 cartons de
 60 × 90 cm. Fr. 7.50
- F.-M. GRAND et U. BRIOD. **Mon second livre**. Grand in-16 cartonné. Fr. 3.—
- F.-L. PASCHE. **Vocabulaire français orthographique et grammatical**.
 Nouvelle édition. In-8° Fr. 1.50
- Petit à petit**. Premier livre de lecture par deux sœurs, 17^e édition. Petit in-16
 cartonné Fr. 1.20
- Les premiers pas**. Lecture graduée et illustrée par quelques amis de
 l'enfance.
 Premier recueil. In-16 cartonné Fr. 1.80
 Deuxième recueil. In-16 cartonné Fr. 2.50
- VIGNIER et SAVARY. **Recueil de dictées**. Grammaire, vocabulaire, élocution,
 rédaction, lecture expliquée.
 Cours moyen. In-16 cartonné Fr. 4.50
 Cours supérieur. In-16 cartonné Fr. 5.—