

**Zeitschrift:** Édicateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande  
**Herausgeber:** Société Pédagogique de la Suisse Romande  
**Band:** 64 (1928)  
**Heft:** 19

**Heft**

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 30.03.2025

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



# L'ÉDUCATEUR

N<sup>o</sup> 126 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : R. MEILI : *Comment enseigner à lire l'écriture gothique.* — J. L. CLAPARÈDE : *Bibliographie des livres et articles en langue française sur les tests.* — CHRONIQUE DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU.

## COMMENT ENSEIGNER A LIRE L'ÉCRITURE GOTHIQUE.

Il y a quelques années, Genève se rendit compte que ses écoles étaient placées dans une situation singulière. On continuait d'y écrire l'allemand en lettres allemandes (gothiques), tandis que partout en Suisse allemande l'écriture latine (l'anglaise) était devenue l'écriture habituelle. Il parut naturel de supprimer purement et simplement l'enseignement et, par conséquent, la pratique de l'écriture gothique, mais on s'avisa que l'apprentissage de cette calligraphie avait du moins ce résultat avantageux de permettre à l'élève de lire des manuscrits écrits en gothique. Le jour où on ne lui enseignerait plus à écrire l'allemand en gothique, ne le rendrait-on pas incapable de lire l'écriture gothique ? Y avait-il moyen d'enseigner à lire l'écriture gothique plus rapidement qu'en enseignant à l'écrire ? Tel est le petit problème très concret de didactique qui a donné lieu aux expériences que raconte M. Meili, chef des travaux à l'institut J. J. Rousseau. On verra que la solution n'est pas encore entièrement trouvée. Les suggestions pratiques fournies par les données et les expériences de trois années nous paraissent néanmoins dignes d'intérêt.

P. B.

### I. Quelques expériences.

Le programme d'enseignement du Collège de Genève prévoit que les élèves apprennent à lire de l'écriture gothique. On aimerait que les élèves sachent lire l'écriture gothique, mais on ne leur demande pas de savoir l'écrire. Vu l'importance relativement petite de la matière, le temps consacré à cet enseignement doit être le plus court possible. Aussi n'y a-t-il pas de leçons spéciales, les exercices se font pendant les leçons d'allemand en septième ou sixième classe.

Afin de se rendre compte des résultats de l'enseignement, la direction du Collège demanda en 1925 à l'Institut J. J. Rousseau d'examiner les élèves, les exercices terminés, au point de vue de leur aptitude à lire des textes allemands en gothique manuscrit.

La technique des tests de lecture établie par Bovet<sup>1</sup> fut utilisée

<sup>1</sup> Voir Bovet, *La lecture*, Intermédiaire des éducateurs, VI<sup>e</sup> année 1918, p. 29.

pour cet examen : chaque élève doit lire un texte à haute voix à son allure habituelle. On compte le nombre de mots lus pendant une minute.

La vitesse de lecture du gothique manuscrit dépend du niveau intellectuel de l'élève, de son aptitude à lire des manuscrits<sup>1</sup>, et de ses connaissances en allemand. Il était nécessaire d'introduire dans l'examen des tests examinant ces facteurs.

Ainsi quatre textes ont été donnés : 1<sup>o</sup> français imprimé, 2<sup>o</sup> français manuscrit, 3<sup>o</sup> allemand gothique imprimé, 4<sup>o</sup> allemand gothique manuscrit.

Deux classes ont été examinées. Aux élèves de la classe P on a appris à écrire en gothique ; à ceux de la classe M on a uniquement montré trois ou quatre fois les lettres gothiques. Voici les résultats : (A cause du petit nombre de sujets — environ 15 par classe — nous donnons les médians.)

	Français		Allemand		mots lus par minute
	imprimé	manuscrit	imprimé	manuscrit	
Classe P	170	122	101	41	
Classe M	155	95	78	12	

Ces nombres démontrent l'infériorité sur toute la ligne de la classe M, et l'insuffisance des deux classes pour la lecture en gothique<sup>2</sup>.

Cet examen a été répété en 1926. Nous avons ajouté deux nouvelles épreuves à celles de l'année précédente : un texte allemand en anglaise et un texte allemand imprimé en caractères latins.

La classe A a appris à écrire en gothique et pratiqué cette écriture ; la classe B a uniquement appris à lire moyennant une dizaine de textes calligraphiés. La durée des exercices ne nous est pas connue.

Voici les résultats :

	Français		Allemand			
	Imprimé	manuscrit	imprimé latin	gothique	manuscrit latin	gothique
Classe A	174	128	88	79	63	71
Classe C	159	112	90	78	76	45

<sup>1</sup> Voir Baer et Bovet, *Intermédiaire des éducateurs*, VIII<sup>e</sup> année, 1920, p. 28.

<sup>2</sup> Nous emploierons dès maintenant ce terme abrégé pour « texte allemand en gothique manuscrit » et, d'une façon analogue, « lecture en anglaise ».

Les résultats pour les manuscrits allemands de la classe A sont intéressants et instructifs. Ils sont d'ordre inverse à ceux de la classe C. « A » ne lit pas seulement plus vite en gothique que « C », mais encore elle lit plus vite l'allemand en gothique qu'en anglaise. Ceci montre que la connaissance des lettres d'un alphabet ne suffit pas pour une lecture courante, mais qu'il faut encore avoir l'habitude de voir ces lettres dans certains ensembles. Nous aurons à revenir sur ce point.

Les examens de 1927 devaient serrer davantage la question de l'efficacité des différentes méthodes pour enseigner à lire l'écriture gothique. Nous avons examiné trois groupes. Le premier avait reçu uniquement l'enseignement de la lecture en gothique. Le second avait appris en quelques leçons à écrire, et le troisième était composé d'élèves qui sortaient d'écoles privées, où ils avaient appris et *pratiqué* l'écriture gothique pendant toute une année. Le temps consacré dans les deux premiers groupes à l'enseignement ne nous est pas connu.

Nous avons changé légèrement la technique de l'examen, en donnant la consigne de lire le plus vite possible au lieu de lire à l'allure habituelle. Cette dernière est peu constante <sup>1</sup> ; elle dépend de divers facteurs occasionnels et surtout du tempérament. Deux sujets avec les mêmes aptitudes pour la lecture peuvent fort bien donner des résultats différents, parce qu'ils ont un tempérament différent. La consigne d'aller le plus vite possible tout en lisant correctement nous paraît mettre les sujets dans des conditions plus égales. La plus forte pression psychique qu'elle produit rend le processus examiné plus résistant aux différentes influences qui peuvent intervenir, et diminue l'importance du tempérament. Pour la lecture de l'allemand, d'ailleurs, ce changement de consigne n'est pas d'une très grande importance, vu la lenteur avec laquelle les sujets examinés lisent ; la vitesse maximale en allemand reste au-dessous de la vitesse habituelle pour le français.

Nous avons donné des textes français imprimé et manuscrit et des textes allemands manuscrits en anglaise et en gothique.

Voici les résultats.

	Français		Allemand manuscrit	
	imprimé	manuscrit	anglaise	gothique
Groupe I	210	181	80	41
Groupe II.	198	182	92	42
Groupe III	196	172	92	102

<sup>1</sup> Voir H. Antipoff : *Contribution à l'étude de la constance des sujets*, Archives de Psychologie, Tome XX, 1927, p. 178.

Le niveau général des trois groupes, jugé d'après la lecture du français imprimé, est à peu près le même. En ce qui concerne la lecture du gothique manuscrit, le groupe III, qui avait à écrire le gothique et l'avait pratiqué régulièrement, fait preuve d'une très grande supériorité, et, comme nous l'avons déjà constaté l'année précédente, lit plus vite en gothique qu'en anglaise. Il y a cependant une différence entre les résultats du groupe III et ceux de la classe A de l'an 1926, dont les élèves lisaient plus vite en gothique, mais moins vite en anglaise que ceux de l'autre classe. Le groupe III, par contre, lit aussi vite en anglaise que les autres groupes et presque aussi vite qu'en gothique. Ceci fait supposer qu'il a de meilleures connaissances en allemand que les autres groupes et que la classe A de 1926. Si on exprime en % la différence entre le groupe III et la classe A pour les deux épreuves en allemand, on obtient respectivement 46 % et 43 %, deux nombres presque égaux, ce qui indique bien que c'est un facteur commun qui a fait augmenter la vitesse de lecture du groupe III ; ce facteur ne peut guère être autre chose que de meilleures notions de l'allemand.

De la comparaison des résultats des groupes I et II pour le gothique manuscrit se déduit la conclusion que l'enseignement pendant un court laps de temps de l'écriture gothique ne donne presque aucun résultat.

La question s'est posée alors de savoir s'il ne serait pas possible par une autre méthode et sans y consacrer plus de temps, d'arriver à de meilleurs résultats.

M. Gautier, Directeur du Collège, nous permit de tenter cette expérience. Nous sommes heureux d'avoir l'occasion ici de le remercier vivement ainsi que MM. les professeurs avec lesquels nous avons eu l'occasion de travailler.

## II

### **Une méthode pour enseigner à lire l'écriture gothique.**

Pour l'élaboration de cette méthode nous devons tenir compte des facteurs suivants :

I. Seule la lecture est exigée ; on ne demande pas aux élèves d'écrire le gothique.

II. Il s'agit d'une langue étrangère, acquise seulement d'une façon très rudimentaire (deuxième année d'enseignement).

III. Le temps disponible est très limité, 5 à 10 minutes, 5 fois par semaine, pendant deux ou trois mois.

Il fallut d'abord décider si on voulait apprendre à écrire ou seulement à lire. Quoique la première méthode soit peut-être le meilleur et le plus sûr moyen pour acquérir la connaissance des lettres — au moins à un âge où l'écriture comme processus psychomoteur est acquise — nous avons adopté l'autre méthode. Ceci pour ceux raisons : Pour apprendre à écrire une nouvelle écriture il ne suffit pas de connaître les lettres. On s'en rend compte quand on veut écrire dans une écriture non-habituelle, mais dont on connaît parfaitement les lettres : les mouvements, au lieu d'être automatiques, demandent une direction constante. L'apprentissage d'une nouvelle écriture comporte donc deux parties, l'une intellectuelle (apprendre les lettres), l'autre motrice (établir les automatismes). L'énergie absorbée par cette deuxième partie, sans valeur pour la lecture, peut donc être économisée. D'autre part, comme nous l'avons constaté plus haut, la connaissance des lettres ne suffit pas pour une lecture courante : lire et épeler sont des processus différents. Quand on lit, on n'ajoute pas une lettre à l'autre, on perçoit et énonce des ensembles de lettres, la perception englobe généralement même plusieurs mots. Decroly en a donné des exemples frappants. Pendant nos examens nous avons souvent eu l'occasion d'observer ce phénomène. Ce sont les mots les plus courants qui sont le mieux lus. Leur composition en lettres plus ou moins difficiles et nombreuses est d'importance secondaire. Si l'image d'un mot est bien structurée, est d'une forme claire, il est plus facilement lu que dans le cas contraire. Un mot qui présentait par exemple des difficultés spéciales est « mehrere ». Considéré au point de vue des lettres qui s'y trouvent, ce mot semble plutôt facile à dire. Mais sa structure, l'ensemble des lettres n'est pas claire, la répétition des *e* et des *r* surtout embrouille.

Un phénomène très connu appuie également notre manière de voir. Tout le monde sait qu'il est beaucoup plus difficile de lire un manuscrit peu calligraphié dans une langue étrangère que dans sa langue maternelle. Dans celle-ci nous n'avons pas besoin de lire toutes les lettres, pas même tous les mots. L'aspect général du mot et sa place dans l'ensemble des autres mots, nous suffit généralement pour le reconnaître.

Si ceci est conforme à la façon dont nous lisons généralement, il n'est cependant pas prouvé que nous ne puissions pas lire autrement : en procédant lettre par lettre, et que cette méthode ne soit pas employée quand la lecture nous présente des difficultés. Nous avons pu nous persuader qu'il existe au moins de sérieux

obstacles dans cette direction. Nous avons observé des élèves — connaissant bien les lettres — en face d'un mot difficile ; ils ne commençaient pas à lire lettre par lettre. Ou bien ayant ainsi déchiffré le commencement, ils finissaient d'une façon qui indiquait bien qu'ils ne lisaient pas, mais qu'ils devinaient.

Dans la lecture, le degré de connaissance d'une langue joue un rôle important. Or les élèves qui devaient apprendre à lire en gothique ne connaissaient que très médiocrement l'allemand. Nous nous trouvions donc devant de sérieuses difficultés. Le temps s'était montré trop court pour l'acquisition de la lecture en passant par l'écriture. La méthode que nous nous propositions de suivre semblait présenter certains avantages, mais seulement à la condition que l'allemand fût à un certain degré connu. Tout en espérant arriver à de meilleurs résultats par notre méthode, nous ne nous faisons donc pas d'illusions sur la probabilité du succès.

Nous basant sur les faits que nous venons de citer, nous avons donc tâché de donner la connaissance des lettres tout en les laissant dans leurs ensembles naturels : nous avons suivi la méthode dite « de lecture globale », qui consiste à lire tout de suite des mots. M. Claparède nous avait suggéré d'utiliser un jeu de loto, où le même mot était écrit sur des cartes différentes en anglaise et en gothique ; l'élève doit réunir les deux cartes correspondantes. Nous avons transformé ce jeu en l'adaptant à l'âge déjà avancé des élèves et aux exigences techniques. Dix mots allemands en anglaise sont rangés dans une colonne et à côté d'eux les mêmes mots en gothique, mais dans un ordre différent. Les mots des deux colonnes sont numérotés et l'élève doit écrire sur une feuille à part les numéros des mots correspondants.

Par exemple :

1. gross.	1. gehorsam.
2. fort.	2. tragen.
3. rund.	3. fremd.
4. tragen.	4. fort.
5. süß.	5. groß.
6. heissen.	6. müßten.
7. müssen.	7. rund.
8. gehorsam.	8. fleißig.
9. fremd.	9. heißen.
10. fleissig.	10. süß.

Solution : 1—5, 2—4, 3—7, 4—2, 5—10, 6—9, 7—6, 8—1, 9—3, 10—8.

Cinq minutes sont données pour deux de ces séries et on compte le nombre de couples justes. Pour stimuler l'intérêt des élèves, le professeur communiquait avant chaque exercice le rang des

élèves d'après le nombre total de couples trouvés jusqu'à ce moment. Les exercices prenaient donc l'allure d'un concours.

Avant d'appliquer la méthode au Collège, nous avons fait quelques exercices préliminaires avec des élèves de l'Institut J. J. Rousseau. Nous étions obligés de les faire avec des personnes ne sachant pas du tout l'allemand. Pour nous rendre compte du résultat des exercices nous n'avons donc pas pu nous servir de la lecture proprement dite et avons dû introduire l'exercice suivant : Les sujets devaient transcrire en anglaise des mots écrits en gothique. Ces épreuves faites après le sixième et le quinzième exercice d'apprentissage ont permis de constater d'assez jolis progrès. Nous avons donc passé aux exercices au Collège, après avoir modifié légèrement notre matériel.

Nous avons introduit les exercices de contrôle dont nous venons de parler, trouvant qu'ils complètent d'une façon intéressante les autres exercices. Ils demandent une analyse exacte du mot, obligent donc à bien regarder les lettres et à trouver la lettre correspondante de l'écriture anglaise. Une autre modification consistait dans une composition plus systématique des séries de mots.

On commença par les mots les plus simples en introduisant petit à petit les lettres. Nous appelons un mot simple quand il est bien familier, quand sa structure visuelle est simple et claire et quand il est composé de lettres qui ressemblent aux caractères correspondants en anglaise. Parmi nos premiers mots se trouvent donc, par exemple, gut, lang, am, oft, etc.

Les lettres ont été introduites dans l'ordre suivant :

Dans la première série de mots : *l b f j ; i n u u m ; o a g t ;*  
dans les séries suivantes, en raison d'une ou de deux par série :  
*e s h sch r s final d ss k v w z p.*

Pendant les expériences préliminaires nous avons relevé quelques fautes fréquentes et des difficultés spéciales que présentaient certaines lettres. Basé sur ces données, nous avons proposé aux professeurs quelques explications sur des différences et ressemblances caractéristiques entre certaines lettres des deux alphabets. Les voici :

*l, b, f, j* sont identiques dans les deux alphabets.

*i, n, m, u, ü.* Ressemblance : le même nombre de traits. Différence : toujours anguleux et jamais arrondi ; jamais deux traits qui se couvrent partiellement comme en anglaise : *i — i.*

*u et ü* se distinguent du *u* uniquement par leurs accents.



v, a, g (*o, a, g*) sont dans les deux alphabets composés des mêmes éléments, mais en allemand *ouverts* ; si un trait s'ajoute à l'*v*, il est espacé : *vi vj* au lieu de *a g*.

t, *t*. Leur différence consiste dans le fait que les deux traits se couvrent partiellement en écriture anglaise et sont séparés jusqu'en haut en gothique. Au lieu du trait horizontal en haut, on met un crochet en bas.

e, *e*. Ressemblance entre *n* et *e* ; dans l'*e* les deux traits verticaux sont plus rapprochés et le petit trait qui les relie ne commence pas en bas. (On confond au commencement facilement le *n* et le *e*.)

r, *r*. L'un est presque l'inverse de l'autre (tourner autour d'un axe horizontal).

ð, *d* ont le même élément principal *v, o* ; l'unique lettre avec cet élément qui continue en haut.

v, *w*. Montrer la ressemblance et la différence entre *v* et *r* ; montrer que la même parenté existe entre *v—w* et *v—w*.

ŷ, *y*. Différence : pointe, séparation des traits comme dans *a* et *g*.

Tandis que dans les douze premières séries, les mots en anglaise se trouvent dans la colonne de gauche, dans les quatre séries suivantes ce sont les mots en gothique qui se trouvent dans la première colonne. Ce changement augmente la difficulté : il faut *lire* les mots en gothique en premier lieu et chercher parmi les mots en anglaise le correspondant, tandis que, auparavant, le mot étant donné en anglaise, il suffisait de *reconnaître partiellement* le même mot en gothique. Ensuite vint le premier des exercices de transcription de gothique en anglaise. Dans les huit exercices suivants furent introduites les majuscules. Dès lors quatre séries avec les mots en gothique à gauche alternèrent avec une double série de vingt mots à transcrire.

Ces exercices se faisaient cinq fois par semaine au commencement de chaque leçon d'allemand. Ils ont été coupés par les vacances de Pâques en deux parties, la première contenant les séries jusqu'à l'introduction des majuscules.

Nous ne possédons que très peu d'indications sur la marche des exercices, n'ayant pas assisté nous-mêmes à leur exécution, qui a été, nous avons été heureux de le constater, généralement conforme à nos consignes. Les professeurs en étaient satisfaits, les élèves s'y mettant avec intérêt et bonne volonté. Ceci à cause de la forme du concours sous laquelle se présentaient les exercices. Cet intérêt était même quelquefois trop vif, comme nous l'a dit

un des professeurs, et a créé une sorte d'excitation, qui s'est maintenue encore après l'exercice et a quelquefois rendu difficile la mise en train de la leçon principale.

Les résultats semblaient, d'après l'observation des professeurs, être intéressants. L'un d'eux se déclarait étonné du progrès.

Outre ces deux classes qui apprenaient la lecture du gothique d'après notre méthode, deux autres encore exerçaient cette lecture selon les anciennes méthodes afin de nous permettre de juger de la valeur de chacune. Pour rendre possible une comparaison il fallait naturellement que le même temps fût employé dans les quatre classes. Cette condition n'a malheureusement — et nous ne nous en sommes aperçus qu'après l'examen — pas pu être remplie entièrement ; surtout dans la classe où on enseignait à écrire, le temps employé a dû être différent, parce que les élèves avaient à faire à domicile des devoirs, pour s'exercer dans l'écriture gothique. Par ce fait, la comparaison entre les différentes méthodes perd naturellement sensiblement de sa valeur.

#### *L'examen final.*

Quatre groupes d'élèves représentant quatre différentes méthodes ont été examinés.

I. Une classe qui avait appris à *écrire* en gothique au collège.

II. Une classe qui avait appris uniquement à *lire* en gothique.

III. Deux classes qui avaient appris la lecture d'après la méthode décrite ci-dessus.

IV. Des élèves des différentes classes qui avaient appris à écrire en gothique dans des écoles privées.

Les groupes I, II, IV comptaient environ 15 élèves, le groupe III 26.

Comme les années précédentes nous avons donné un texte français imprimé (le même que les autres années) et des textes allemands en anglaise et en gothique. Ces deux derniers avaient été composés spécialement pour cet examen. Les textes employés jusqu'ici nous ont paru trop uniformes, ne présentant pas une variation suffisante de mots et de lettres. Comme nous nous en sommes rendu compte pendant l'examen, ces deux textes étaient de difficultés légèrement différentes, le texte en écriture gothique était plus difficile. Puisque l'intérêt consiste surtout dans la comparaison des différents groupes pour le même texte, cette inégalité n'a pas eu d'inconvénient sérieux.

A ces trois épreuves orales nous avons ajouté un test examinant la lecture silencieuse, Ce qu'on exige des élèves ne n'est en

effet pas la lecture à haute voix, mais la compréhension d'un texte écrit. Notre enseignement étant uniquement dirigé vers ce but, nous avons jugé bon d'ajouter un test qui s'adapte à ces conditions spéciales. Nous avons choisi, suivant l'exemple de quelques tests américains, 22 phrases d'une composition et d'un vocabulaire très simples, ne contenant ni mots ni formes difficiles ; une moitié des phrases énonçait un fait réel, l'autre une absurdité. Les phrases justes et fausses (au point de vue de leur contenu) étaient mélangées sans système. Les élèves écrivaient sur une feuille divisée en deux parties, sur l'une les numéros des phrases justes, sur l'autre ceux des phrases fausses. Quatre minutes leur étaient accordées.

#### *Résultats.*

Pour le test français les moyennes des quatre groupes sont les suivants :

I	II	III	IV
185	217	191 (184, 198)	190

(Le groupe III étant composé de deux classes, nous donnons entre parenthèses les moyennes de chaque classe séparée.)

La différence entre le niveau général des groupes, surtout la supériorité du groupe II, qu'on pourrait être tenté d'admettre d'après ces résultats, ne paraît pas exister en réalité, ou au moins n'a pas de répercussion sur nos conclusions futures, les résultats pour le texte allemand en anglaise contrebalançant ces premiers nombres :

89	83	86 (85,87)	81
----	----	------------	----

Les quatre groupes peuvent donc être mis sur le même pied en ce qui concerne le niveau général et les connaissances de l'allemand, et nous passons à l'analyse des résultats pour les épreuves en écriture gothique.

Test oral :	30	14	17,5 (17,6-18)	43
Test écrit :	6,6	4,7	6,5 (6,3-7)	9

Pour faciliter la comparaison entre les nombres des deux tests nous les exprimons en %, donnant 100 au résultat du groupe IV :

Test oral :	70	32,6	41	100 %
Test écrit :	73	52	72	100 %

On remarque que les différences entre les groupes sont plus petites pour le test écrit ; que le groupe I reste à peu près à la même distance du groupe IV et que II et III se rapprochent des deux autres.

Ça peut être en raison de la composition du test oral et il nous faut d'abord éliminer ce facteur d'ordre technique. Nous avons maintes fois, au courant de l'examen, eu l'occasion d'observer que des élèves avaient des difficultés pour le commencement du texte (en général jusqu'au 18<sup>e</sup> mot qui est « Sport-automobil ») qui contient quelques mots difficiles, et qu'ils avançaient beaucoup plus vite ensuite. En cinq ou six secondes ils lisaient encore 10 mots tandis qu'ils avaient mis 50 secondes pour les 18 premiers. Essayons donc d'apporter une petite correction à nos nombres, tout en nous rendant compte que les nombres ainsi obtenus n'ont qu'une valeur hypothétique. Ayant observé que les élèves du groupe I n'ont que rarement franchi le 18<sup>e</sup> mot avant les 45 secondes écoulées, nous prendrons cette vitesse comme la normale et obtiendrons 24 comme nombre de mots lus en 60 secondes. Par les groupes II et III qui restent pendant la minute entière dans la partie difficile du texte, le résultat ne change pas. Le groupe IV ayant lu 1,43 fois plus de mots que le groupe I arrive avec cette correction à 34,4. Nous avons donc maintenant les résultats suivants :

24	14	17,7	34,4	et en pourcents :
70	41	51,	100	

La différence entre les groupes II et III d'une part et les groupes I et IV d'autre part est donc moins grande qu'auparavant, mais elle reste plus accentuée pour le test oral que pour le test écrit. Il peut y avoir à cela deux causes.

Premièrement : on pourrait supposer que le test oral différencie mieux que le test écrit — celui-ci aurait plutôt, de par l'intervention d'autres facteurs, par exemple l'intelligence, une tendance nivellatrice. Cependant, dans ce cas, ce serait surtout le groupe II (le plus intelligent d'après le test pour le français imprimé) qui en profiterait ; ce n'est pas conforme à nos résultats.

Deuxièmement : les différentes méthodes d'enseignement peuvent être en jeu. Les groupes I et IV ont appris à écrire, les autres à lire. Ces derniers ayant lu plutôt globalement, ils réussissent mieux pour le test écrit qui n'exige pas une précision aussi grande que le test oral.

Avec ces dernières remarques nous sommes déjà entrés dans la comparaison des différentes méthodes. Laquelle donne les meilleurs résultats ? Le groupe IV n'entre naturellement pas en ligne de compte, l'apprentissage y avait été plusieurs fois plus long. Le groupe I également doit être éliminé. Sa supériorité par rapport aux groupes II et III est probablement due au temps plus long qui y a été consacré aux exercices. On se rappellera que, lors des examens de 1927, la méthode employée par le groupe I n'a pas donné de meilleurs résultats que celle du groupe II.

[A noter cependant que le groupe I a les meilleures connaissances en allemand (d'après le texte allemand en anglaise), un facteur qui a également pu influencer la lecture en gothique.]

Les résultats du groupe III sont supérieurs à ceux du groupe

II de 26 % pour le test oral et de 34 % pour le test écrit. Notre méthode s'est donc montrée comme sensiblement supérieure à celle de la lecture simple, mais son résultat brut est tout de même insuffisant. Ceci probablement à cause du temps trop court qui a été consacré aux exercices. L'augmentation qui sera nécessaire pour donner de meilleurs résultats ne doit probablement — à juger d'après l'expérience du groupe I — pas être très considérable.

Ces expériences montrent, — et c'est là que nous semble résider leur intérêt, — que par des modifications relativement petites des méthodes, on peut arriver à améliorer le rendement et par là à décharger les écoliers, — et d'autre part que ces méthodes, si elles doivent vraiment donner des résultats, ont besoin d'être minutieusement étudiées.

Pour conclure, quelques considérations d'ordre général. Il me paraît qu'il existe une certaine analogie entre les expériences décrites ci-dessus et ce qu'on appelle en économie industrielle la rationalisation. Dans les deux cas il s'agit de trouver des méthodes pour arriver avec le moins d'effort au meilleur rendement. Comme dans l'industrie, la rationalisation en pédagogie soulèvera probablement une opposition : on craint la mécanisation qui en est souvent une conséquence. Et le problème se pose : ce qui s'annonce comme une amélioration, comme augmentation du rendement dans différentes parties de l'enseignement, est-ce bien un gain si l'on envisage la tâche éducative dans sa totalité ?

R. MEJLI.

#### BIBLIOGRAPHIE DES LIVRES ET ARTICLES EN LANGUE FRANÇAISE SUR LES TESTS

On nous demande souvent où l'on peut se renseigner sur les différentes espèces de tests psychologiques et pédagogiques. M. J.-L. Claparède, secrétaire du Bureau international d'Éducation, a bien voulu établir une liste de ce qui existe *en français* sur la matière. L'on sera heureux d'y recourir. (Réd.)

##### I. GÉNÉRALITÉS

CLAPARÈDE, Dr Ed. : *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève, Kundig, 572 p.

— *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Paris, Flammarion, 1924, 300 p.

PRESSEY, Sydney L. et PRESSEY, Luella Cole : *Initiation à la méthode des tests*. Manuel élémentaire pour l'emploi des tests d'aptitudes spéciales. Delagrave, Paris, 1925.

TOULOUSE et PIÉRON, H. : *Technique de psychologie expérimentale*. Doin, Paris, 1910, 288 p.

- LEDENT, Dr René et WELLENS, Lucien : *Précis de biométrie à l'usage des médecins et des éducateurs*, 238 p. in-16, Vaillant-Carmanne, Liège, 1923.
- DUTHIL, R. : *Comment la méthode des tests nous revient d'Amérique plus riche et plus pratique*. Revue pédagogique, LXXXV, décembre 1924, p. 402 à 417.
- *L'Education*, 18<sup>e</sup> année, N<sup>o</sup> 7 (avril 1927). Numéro spécialement consacré aux tests. (*La place exacte de la méthode des tests dans l'enseignement, tests collectifs d'intelligence, tests d'instruction ; l'orthographe, le calcul et la méthode des tests.*) MAUCOURANT : *La méthode des tests à l'école de formation sociale de Strasbourg*.
- Journal de psychologie* : Numéro spécial sur la psychologie de l'enfant et la pédagogie (janvier-mars 1924) ; rend compte dans sa bibliographie de plusieurs ouvrages étrangers sur les tests, entre autres ceux de Terman, de Burt et de Stern.
- DECROLY et BUYSE : *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*. La sélection mentale dans l'armée américaine, la méthode des tests, la sélection professionnelle dans l'armée américaine, les récentes applications de la psychologie pédagogique aux Etats-Unis. « Documents pédotechniques ». Lamertin, Bruxelles, 1923, 56 p.
- JOTEYKO, J. : *La valeur scientifique des tests mentaux en psychologie, pédagogie et psychiatrie*. Bull. de la Ligue d'Hygiène mentale, nov. 1921, p. 47.
- CLAPARÈDE, Dr Ed. : *Développement (âge) et aptitude*. Bull. de la Soc. pédagogique genevoise, 1916.
- BUYSE, R. : *L'utilisation des tests en organisation scolaire*. VIIIth Intern. Congress Psychology. Groningen, 1926, p. 251-256.
- POTET, M. : *Hygiène mentale*. (Chap. III. Les méthodes psychologiques expérimentales.) Librairie E. Le François, Paris, 1926.
- FOURET, L.-A. : *Jusqu'où peut-on mesurer l'intelligence ?* « Grande Revue », décembre 1926. (Contre l'emploi de la méthode des tests à l'école.)
- DUTHIL, R. : *La place exacte de la méthode des tests dans l'enseignement*. Rapport à la cinquième assemblée de la Nouvelle Education. La Nouvelle Education, juillet 1926.
- LAHY, J.-M. : *Qu'est-ce qu'une aptitude professionnelle ?* La Prophylaxie mentale, 3<sup>e</sup> trimestre 1925. (Voir Pour l'Ere nouvelle, mars 1926, p. 31.)
- ROUVROY, M. : *L'observation pédagogique des enfants de justice*. Office de Publi-cité, 36, rue Neuve, Bruxelles, 1921, p. 175-197.
- MORITZ : *La question des tests et l'examen rationnel des écoliers*. Bulletin intern. de la Protection de l'Enfance, N<sup>o</sup> 57 (31 mars 1927).
- REVUES TRAITANT LA QUESTION DES TESTS OU PUBLIANT DES RECHERCHES  
EXPÉRIMENTALES.
- Archives de Psychologie* (4 fois par an), Kundig, Genève.
- Bulletin de la Société Alfred Binet*. (Mensuel.) Mlle M. Remy, directrice d'école, rue des Bois 4, Paris XIX<sup>e</sup>. (Jusqu'au N<sup>o</sup> 119, décembre 1917, le titre en était : « Bulletin de la Société pour l'étude de l'enfant »)
- Intermédiaire des Educateurs*, Institut J. J. Rousseau, Genève (6 fois par an), actuellement joint à l'*Educateur*, librairie Payot, Lausanne.

*Bulletin de l'Association médico-pédagogique liégeoise.* (Trimestriel.) M.-A. Fassin, directeur d'école, 93, rue des Champs, Liège.

## II. MESURE DE L'INTELLIGENCE ET DES PHÉNOMÈNES INTELLECTUELS

- DESCOEUDRES, A. : *Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans.* Neuchâtel.
- KOVARSKY, V. : *La mesure des capacités psychiques chez les enfants et adultes normaux et anormaux.* La méthode du profil psychologique. Paris, Alcan, 1927, 178 p.
- BAUWENS, L. : *Fonds des mieux doués : Tests adoptés pour la sélection des élèves les mieux doués des écoles primaires de Saint-Gilles-lez-Bruxelles et brève description des tests généralement employés dans le même but en Allemagne, d'après le manuel général de l'instruction primaire du 1<sup>er</sup> mai 1920.* Bruxelles, Dewitt, 1922, 65 p.
- BOURDON : Chap. : *L'étude expérimentale des phénomènes intellectuels*, dans « L'intelligence. » (Revue générale des tests et des méthodes proposées pour les différents ordres de phénomènes.)
- DECROLY et SCHEPERS, K. : *La sélection des mieux doués.* Ligue de l'Enseignement (Bd M. Lemonnier, 110, Bruxelles). Document N° 46, 1923, 40 p.
- BUYSE, R. : *La sélection des mieux doués.* VIIIth Intern. Congress of Psychology. Groningen, 1926, p. 246-251 (modifications à l'examen psychologique de Saint-Gilles).
- VERMEYLEN, G. : *L'examen psychographique de l'intelligence.* Cahier des modèles Anvers, Imprimerie Stockmans, 29, rue Otto Vernius.
- DECROLY et DEGAND : *La mesure de l'intelligence chez les enfants normaux.* Archives de Psychologie, IX, 1910.
- DECROLY : *L'examen mental des délinquants juvéniles.* Congrès international de neurologie et de psychiatrie, Gand, 1913.  
— *L'examen mental des enfants anormaux.* Congrès international de la Protection de l'Enfance. Bruxelles, 1913.
- DESCOEUDRES, A. : *Exploration de quelques tests d'intelligence chez des enfants anormaux et arriérés.* Archives de Psychologie, XI, 1911, p. 351-375.
- VERMEYLEN G. : *Les débiles mentaux.* Institut général psychologique, 143, Bd St-Michel Paris, 1923. Premier congrès international de pédologie (Bruxelles).
- BINET et SIMON : *Les enfants anormaux.* Paris, Colin, 1907.
- HENAU, G. : *Pour les tests.* Vers l'Ecole active, 4<sup>e</sup> année, N° 1, 1926, p. 5-7.
- SIMON, Th. : *Tests.* Vers l'Ecole active, 4<sup>e</sup> année, N° 3 (déc. 1926), p. 38-40.
- SIMON, Th. : *Le choix de l'élite.* Série d'articles dans le Manuel général de l'instruction publique : 1924-25 ; 1925-26 ; 1926-27 ; 1927-28.
- ABRAMSON, J. : *Recherches sur les fonctions mentales de l'enfant à l'âge scolaire.* Des services que peuvent rendre des examens psychol. pour la connaissance d'une classe. Année psychologique XXII (1920-21), p. 184-220.
- HALLER, V. : *Du choix des tests dans la détermination pratique de l'âge mental.* Essai de classification et recherches expérimentales chez les arriérés. Thèse méd., Nancy, 1924 (v. Potet, Hygiène mentale).

FAY, H. M. : *Une méthode pour le dépistage des arriérés dans les grandes collectivités d'enfants à l'âge scolaire*. Bull. de la Ligue d'Hygiène mentale, 1923, p. 60.

(A suivre.)

J.-L. CLAPARÈDE.

### CHRONIQUE DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

La séance du Conseil de l'Institut tenue à Genève le 1<sup>er</sup> septembre est sans doute la plus importante qu'il ait eue depuis sa réorganisation en 1921. Il s'agissait pour lui de se prononcer sur une question à laquelle la chronique a fait déjà allusion, l'offre faite à l'Institut de se transporter, en même temps que le Laboratoire de Psychologie et que le Bureau International d'Education, dans le bâtiment scolaire du Boulevard Carl Vogt (44, rue des Maraîchers), mis à sa disposition dans des circonstances extrêmement avantageuses par l'Etat de Genève et la Commune de Plainpalais.

Ce transfert (et disons tout de suite qu'il a été décidé) présente le grand avantage de mettre l'Institut à proximité immédiate de l'Ecole expérimentale qui vient de s'ouvrir sous la direction de M. Dottrens (président de notre Conseil) à la rue du Village Suisse. Les stagiaires des écoles primaires, qui sont depuis cette année des élèves de notre Institut, reçoivent là leur formation pratique, et nous avons lieu de penser que cette Ecole va devenir le centre du progrès pédagogique à Genève. Il importe de ne pas nous tenir à l'écart, de collaborer au contraire, comme on nous le demande, aussi activement que possible par nos recherches à ce qui va se tenter là. Les expériences faites avec la Maison des Petits montrent bien tout ce qu'on peut attendre d'une coopération étroite de la théorie et de la pratique.

Nous aurons là beaucoup de place et nous en avons besoin, car dès cette année le nombre de nos élèves atteindra sans doute la centaine.

Sans doute, il y a des inconvénients : il y a des travaux d'aménagement indispensables, qui seront à notre charge et qui, avec l'achat du mobilier nécessaire, nous coûteront gros (avis à qui voudrait nous aider). Les Genevois trouvent bien loin tout ce qui est au delà de la Plaine. (Nous serons cependant en plein quartier universitaire, à sept minutes du bâtiment des Bastions.) Pour vastes qu'ils soient, nos futurs locaux manquent de soleil et de vue ; nous sommes aujourd'hui à cet égard incontestablement gâtés. Mais on ne peut pas tout avoir et nous aurons beaucoup de choses très précieuses à la rue des Maraîchers. Les travaux vont commencer incessamment. Nous espérons déménager pendant les congés de Noël.

Ce transfert dans un bâtiment public donnera nécessairement à notre maison une certaine officialité. Il marquera peut-être un pas de plus dans notre rattachement à l'Université de Genève. On nous propose de reprendre à cette occasion, en le modifiant un peu, le titre sous lequel notre école s'est fondée. Nous nous appellerions Institut des Sciences de l'Education, le nom de Jean-Jacques Rousseau étant relégué en sous-titre. On pense éclairer ainsi les gens qui nous représentent, et sans doute nous voient, comme je ne sais quelle secte de fanatiques révolutionnaires et athées.

— Notre Cours de vacances, du 13 au 25 août, a parfaitement réussi. Il nous a



permis d'entrer en contact avec de nouveaux amis venant de pays divers. La première semaine avait été plus spécialement réservée à la psychologie et notamment à l'orientation professionnelle, la seconde à la pédagogie de l'école active. Notre cours s'emboîtait d'ailleurs dans celui du Bureau International d'Éducation traitant de l'éducation en vue de la paix. Ne pouvant pas énumérer ici tous les professeurs, mentionnons comme ayant particulièrement contribué au succès du cours M. Hochstætter, notre infatigable administrateur, et M. Philippe Privat auquel nos hôtes ont dû une charmante soirée champêtre à Cologny.

Sur le cours et l'Exposition du B. I. E., nous recommandons à nos amis de lire ce qu'en dit le *Bulletin du B. I. E.*, si remarquablement rédigé par Mlle Butts. Ils ont été un véritable succès bien propre à réjouir M. Rossello, le nouveau directeur-adjoint du B. I. E., auquel avec M. Migone était due cette initiative.

— Mlle Descœudres a fait cet été en Danemark des conférences sur l'éducation des arriérés. Elle a également pris contact avec les éducateurs pacifistes des pays du nord.

— M. Dottrens a fait le 29 septembre, à Neuchâtel, à l'assemblée des professeurs d'écoles normales une conférence sur « La psychologie de l'école normale ».

— Le programme de notre semestre d'hiver a été complété et assez profondément modifié à la suite de deux départs. M. Edouard Claparède passera l'année prochaine en Egypte ; son fils, le très dévoué et très compétent bibliothécaire du B. I. E. et de l'Institut, vient de nous quitter pour les Etats-Unis. Ils ont tous les deux été l'objet d'appels très honorables. Inutile de dire combien M. Claparède nous manquera. Ses cours seront donnés par M. Jean Piaget.

Le gouvernement égyptien ayant constaté que les programmes scolaires européens, qu'on a transportés dans les écoles égyptiennes ne semblent pas être adaptés au génie particulier des écoliers du pays, a demandé à M. le professeur Claparède d'établir un plan de réorganisation de l'enseignement primaire et secondaire, fondé sur la psychologie du jeune Egyptien et tenant compte des besoins spéciaux du pays. On lui demande aussi un projet de réforme des écoles normales qui forment les instituteurs, et d'indiquer quelles relations ces écoles normales doivent avoir avec l'Université.

L'International Institute du Teachers College, à New-York, désireux de développer ses relations avec l'Institut J. J. Rousseau, lui a offert de mettre pendant une année une bourse à la disposition d'un de ses collaborateurs, et M. Paul Monroë qui nous a transmis cette offre généreuse a lui-même suggéré comme bénéficiaire M. J. L. Claparède. Nous avons été extrêmement heureux que celui-ci pût accepter cette proposition. Nous sommes certains qu'il rapportera de son séjour une inspiration dont nous profiterons abondamment.

— Mentionnons au moins la belle réussite du Camp de vacances de Pre-singes dirigé par un élève de l'Institut, M. Ogden, pour les enfants de l'orphelinat des Bougeries dont notre Centre d'action avait été amené à s'occuper l'an dernier. C'est une très belle histoire, qui mériterait d'être contée.

**LIBRAIRIE PAYOT**

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

VIENT DE PARAÎTRE**ANTHOLOGIE**  
DU  
**FRANÇAIS CLASSIQUE**XVI<sup>me</sup>, XVII<sup>me</sup>, XVIII<sup>me</sup> SIÈCLES

par

HENRI SENSINE, professeur

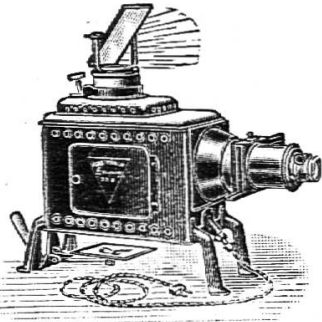
1 vol. in-8° cartonné . . . . . 6 fr. 50.

Il devient de plus en plus difficile d'étudier dans ses détails une littérature aussi riche que celle dont le français est la langue : le temps manque aux élèves comme au grand public pour lire même les œuvres principales. De là la nécessité d'anthologies judicieusement composées, donnant en raccourci un tableau exact de la littérature française. Celle de M. Sensine est mieux qu'un simple recueil de morceaux choisis, c'est également un ouvrage pouvant servir à l'enseignement littéraire. L'auteur, en effet, a fait précéder les extraits caractéristiques qu'il donne de chaque auteur d'une étude biographique et critique détaillée, dont l'ensemble forme un vrai manuel de littérature française. Le tout est complété par des notes nombreuses et par une liste bibliographique contenant les titres des ouvrages des écrivains étudiés ainsi que des critiques qui se sont occupés de ces ouvrages. Il y a là une mine de renseignements infiniment précieuse pour tous ceux qui lisent.

Dans une classification rationnelle, M. Henri Sensine a fait entrer non seulement les auteurs les plus remarquables, mais aussi un certain nombre d'écrivains secondaires particulièrement caractéristiques de leur temps. Voulant donner une idée complète de l'évolution des idées et des formes littéraires pendant les trois siècles où l'idéal classique domina, il a fait aussi une place importante aux philosophes, aux écrivains religieux et aux auteurs politiques qu'on néglige généralement. Tout le monde l'approuvera, croyons-nous, d'avoir admis dans sa galerie d'écrivains les auteurs étrangers d'expression française : suisses, belges, hollandais, italiens ou allemands, « qui sont, dit-il, des fils intellectuels de la France, même si l'idiome de Bossuet et de Voltaire n'est pas leur langue maternelle, comme elle l'est dans la Suisse romande et la Belgique wallonne ».

« L'Anthologie du français classique » est une œuvre à la fois variée et riche, comme la littérature dont elle présente le tableau. Composée avec le souci d'atteindre un haut idéal moral et éducatif dans un esprit dégagé de tout préjugé littéraire, religieux ou politique, elle rendra les plus grands services à tous ceux qui s'occupent de littérature, maîtres, élèves, ou tout simplement lecteurs.

On sait que M. Henri Sensine est l'auteur d'une « Chrestomathie du XIX<sup>e</sup> siècle » (prosateurs et poètes), employée aujourd'hui dans plusieurs pays comme ouvrage scolaire. Nous sommes persuadés que sa nouvelle œuvre, pour laquelle M. Gustave Michaut, le distingué professeur de la Sorbonne, a écrit une préface fort élogieuse aura le même succès. Elle contribuera sûrement, comme l'auteur en exprime le désir, « à faire aimer la littérature classique, fleur admirable du génie français. »



## APPAREILS DE PROJECTIONS EPIDIASCOPES

dans tous les prix et exécution de premier ordre

**Nouveau !**

**Nouveau !**

### NOVO - TRAJANUS - EPIDIASCOP

Exécution moderne. Travail insurpassable

.....  
Collection de nouvelles cartes pour Epidiascope  
Géographie européenne et allemande  
.....

Catalogue gratuit

Catalogue gratuit

Ed. LIESEGANG, DUSSELDORF, Cases postales 124 & 164

## Famille d'instituteur bâlois

reçoit en pension quelques jeunes filles. Occasion d'apprendre l'allemand dans les écoles. Vie de famille. S'adresser à Mlle Y. Brüllmann, Bâle. Margarethenstr. 99.

### Le Succès Pédagogique

c'est la

## Méthode de Violon

de

### FERDINAND KUECHLER

Jugez vous-même et demandez gratuitement un spécimen et les jugements des compétences de la

Maison d'Édition : **HUG & Co, BALE**

# POUR TOUT

ce qui concerne la publi-  
cité dans l'Éducateur et le  
Bulletin Corporatif, s'a-  
dresser à la Soc. anon.

# PUBLICITAS

RUE RICHARD 3

LAUSANNE



# 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  
Florissant 47, GENÈVE

ALBERT ROCHAT  
CULLY

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne

H.-L. GÉDET, Neuchâtel.

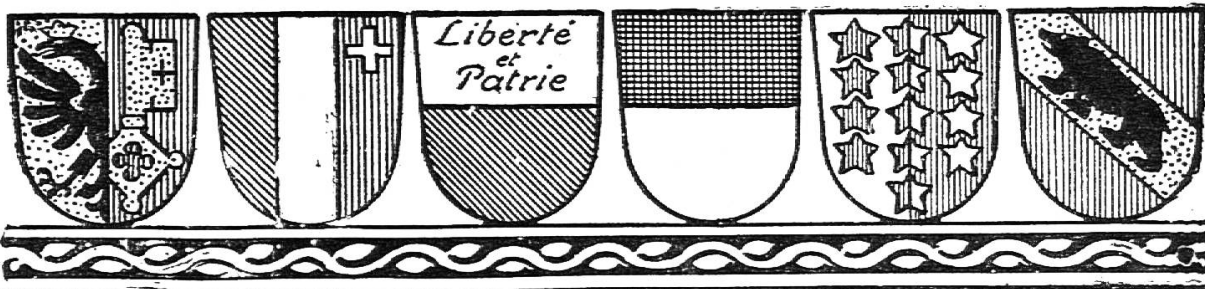
J. MERTENAT, Delémont.

R. DOTRENS, Genève

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

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 & C<sup>ie</sup>. 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****Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne**VIENT DE PARAÎTRE :**CATHOLIQUE  
OU PROTESTANT ?**

par

**JEAN BESSON, pasteur**

Deuxième édition.

1 vol. in-16 broché, de 352 pages . . . . . Fr. 4.50

Nous avons dans ces pages le journal d'un chercheur qui a compris et aimé les catholiques avant de prendre position. C'est une œuvre d'où l'amertume est bannie de la première à la dernière page.

Le but de l'auteur n'est pas, en effet, de convaincre les catholiques de leur erreur, mais plutôt de rendre les protestants plus conscients de leur privilège : il cherche à éclairer tout à la fois les catholiques sur le protestantisme et les protestants sur le catholicisme. Il aborde son sujet par son côté vital et c'est sur un ton familier que M. Besson raconte son palpitant voyage à la recherche de la vérité.

(D'après la préface d'Alex. Morel.)

**LES DEUX ROMES**

par

**HENRI DE ZIEGLER**

1 vol. in-16 broché . . . . . Fr. 3.50

Ce que M. de Ziegler s'est proposé de montrer dans « Les deux Romes », c'est la rivalité du catholicisme et du protestantisme à Genève, leurs progrès, leur pénétration, leur influence réciproque, un « état » confessionnel de la cité de Calvin. Une fiction romanesque heureusement trouvée agrémentée délicatement ce livre et nous vaut un récit très humain et très pathétique à la place d'un grave essai, d'un pamphlet ou d'un dithyrambe. Respectueux de toutes les convictions, mais non sans ironie et sans malice, M. de Ziegler nous donne des mœurs genevoises le tableau le plus judicieux.

Mais c'est le problème examiné dans « Les deux Romes » — et qui ne peut laisser personne dans l'indifférence — qui en fait le grand prix : « Nous devons, écrivait André Thérive, ranger « Les deux Romes » parmi les belles études de psychologie et, si les faits nous donnent raison, parmi les documents de l'histoire ».