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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 66 (1930)

Heft: 15

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 11.07.2025

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

INSTITUT J. J. ROUSSEAU GENEVE

LXVIe ANNÉE — No 15 26 JUILLET 1930

L'ÉDUCATEUR

No 137 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : PIERRE BOVET : *Camille Vidart.* — ALICE DESCOEUDRES : *Encore une expérience sur le verbalisme.*— M. AUDEMARS et L. LAFENDEL : *Le rôle du matériel d'éducation. Memento.* — MAURICE SCHALLER : *Les noirs à l'école : l'arithmétique.* — A. BESTE et A. REY : *A propos de quelques problèmes de forme nouvelle.* — CHRONIQUE DE L'INSTITUT.

CAMILLE VIDART

Le samedi 28 juin nous avons appris qu'une de nos grandes amies venait de s'éteindre à Genève après des mois de maladie. Tout de suite à notre réunion de fin de semaine nous avons fait part de notre perte à des élèves dont la plupart ne l'avaient pas rencontrée. Mais d'autres, épars dans le monde entier, s'associeront à nous si nous rappelons ce qu'elle a été pour notre maison.

Champion de tant de grandes causes, la noble femme qui vient de nous quitter était peut-être par-dessus tout une éducatrice. Celles qui ont suivi ses leçons voici presque un demi-siècle à Zurich, à Lausanne, à Genève, en parlent avec une émotion, un enthousiasme significatifs.

Les enfants de langue française lui doivent *Heidi* et d'autres livres de Johanna Spyri.

Notre pays tout entier lui doit l'exemple d'une vie consacrée à la justice : la Fédération de Joséphine Butler, les œuvres féminines et sociales furent le champ par excellence de son dévouement.

A l'Institut J. J. Rousseau nous lui garderons une reconnaissance très particulière : elle fut une amie de la toute première heure et dès 1911 participa à la constitution de la Société anonyme de l'Ecole des Sciences de l'Education. Une confrérie d'armes de plusieurs années, au *Signal de Genève*, avait donné à M. Claparède l'occasion d'apprécier ses hautes qualités. Elle fut, avec le fondateur de l'Institut et son directeur, la troisième membre de notre première Commission des Etudes.

Dans cette maison de la Taconnerie où elle vivait elle-même et où elle nous présenta à une concierge qu'elle prisait fort, Mme Jordaney, elle prit à chacune de nos premières élèves, à ces jeunes filles

en particulier qui, courageusement, sur la foi d'un simple prospectus, nous arrivaient d'Odessa, de Batoum, de Bucarest ou de Smyrne, un intérêt très spécial et tout maternel. Après des années, elle s'informait encore d'elles avec sollicitude.

Nous avions espéré que Mlle Vidart accepterait de diriger une conférence sur l'Education de la femme, mais nous ne parvînmes jamais à l'y décider. A d'autres elle a fait part des dons de sa haute culture ; tard venu, notre Institut à dû se contenter d'avoir une place dans son cœur. C'était encore une belle part.

En 1926 notre amie nous rendit le plus insigne des services. La création du Bureau international d'Education venait d'être décidée par l'Institut J. J. Rousseau. Un appel, au bas duquel figurait parmi les signataires du Comité d'initiative le nom de Mlle Vidart, exposait les raisons multiples qu'il y avait de prendre cette décision, les besoins auxquels il s'agissait de répondre. Mais qui allait prendre l'œuvre en main et faire le travail ? Ce fut Mlle Vidart qui trouva en Mlle Marie Butts — une de ses premières élèves à l'Ecole Vinet — la personne qualifiée entre toutes pour cette tâche immense et délicate. Au Bureau international d'Education aussi Mlle Vidart a donné dès lors beaucoup de son cœur.

D'autres chercheront ailleurs à faire de cette riche personnalité, de cette admirable intelligence une caractéristique complète. Pour nous, trois mots surtout résument cette grande figure : courage, largeur et générosité.

Nous la remercions de la leçon que sa vie nous a donnée et nous laisse.

PIERRE BOVET.

ENCORE UNE EXPÉRIENCE SUR LE VERBALISME

Nous avons relaté dans l'*Intermédiaire des Educateurs* (Nos 10 et 49-50 ; années 1913 et 1917) deux expériences faites jadis pour contrôler l'association entre les mots et leur contenu chez nos écoliers. La première consistait à remettre dans leurs couvercles un certain nombre de matières renfermées dans des boîtes d'allumettes recouvertes de papier blanc ; la seconde à désigner, par autant de qualificatifs, des actions exécutées par des enfants et présentées sous la forme de récits.

Mme Malinowska vient de reprendre l'expérience, en janvier 1930, à l'Ecole primaire du Mail, cette fois en partant du vocabulaire, un certain nombre de mots ayant été choisis parmi ceux des vocabulaires de 1re et de 2e années, de l'*ancien* vocabulaire primaire,

par Mme Picker et ses collègues. L'expérience a porté sur 50 élèves de 7 à 9 ans, des deux premières années primaires, qui devaient relier 28 mots aux images qui les représentaient. Les enfants, pris individuellement devaient placer chaque mot sur l'image correspondante après avoir lu préalablement le mot à haute voix (pour être sûr qu'il était capable de le lire correctement). Le temps n'était pas limité, et l'enfant était averti qu'il était autorisé à se corriger. Voici la liste des mots ayant servi à l'expérience :

1. **Oiseaux** : *aigle, bouvreuil, canard, cygne, dindon, hirondelle, hibou, merle, mésange bleue, moineau, mouette, oies, pinson, pigeon, rouge-gorge.*

3. **Fruits et légumes** : *abricot, cardon, céleri, côte de bette, épinard, haricot, pêche, petit pois, pois mange-tout.*

3. **Meubles** : *canapé, fauteuil, matelas, sommier.*

RÉSULTATS OBTENUS

	Pour cent des réponses justes pour chaque mot						
	pour le total de suj.	1re année	2e année	7 à 8 ans	8 à 9 ans	milieu populaire	milieu plus aisé
1. Aigle	84	80	88	86,6	80	81,2	85
2. Bouvreuil	16	16	16	13,3	20	12,5	17,5
3. Canard	92	84	100	86,6	100	81,2	97
4. Cygne	98	96	100	96,6	100	93,7	100
5. Dindon	94	88	100	90	100	100	91,1
6. Hibou	86	76	96	80	95	81,2	88,2
7. Hirondelle	80	92	68	86,6	70	93,7	73,5
8. Merle	86	88	84	90	80	81,2	88,2
9. Mésange bleue	46	44	48	43,3	50	43,7	47
10. Moineau	38	44	32	36,6	40	31,2	41,1
11. Mouette	94	92	96	93,3	95	100	91,1
12. Oies	80	68	92	70	95	75	82,3
13. Pinson	42	44	40	43,3	40	43,7	41,1
14. Pigeon	86	84	88	83,3	90	81,2	88,2
15. Rouge-gorge	72	68	76	73,3	70	81,2	67,6
16. Abricot	78	84	72	83,3	70	62,5	85
17. Cardon	70	56	84	60	85	62,5	73,5
18. Céleri	66	52	80	56,6	80	62,5	67,6
19. Côte de bette	56	40	72	43,3	75	56,2	52,9
20. Epinard	92	92	92	90	95	93,7	91,1
21. Haricot	62	56	68	53,3	75	50	67,6
22. Pêche	82	96	68	86,6	75	75	85
23. Petits pois	66	56,5	76	56,6	80	62,5	67,6
24. Pois mange-tout	22	28	16	63,3	10	31,2	17,6
25. Canapé	90	84	96	86,6	95	87,5	91,1
26. Fauteuil	92	88	96	90	95	87,5	94,1
27. Matelas	72	64	80	66,6	80	87,5	55,5
28. Sommier	62	52	72	60	65	87,5	50
Moyenne arithm.	71,5	68,2	74,5	73,4	74,4	70,9	71,3

C'est donc en moyenne, dans les trois quarts des cas environ, que l'enfant relie mots et choses. Il n'y a pas de différence sensible

entre les enfants les plus jeunes et les plus âgés, pas plus qu'entre les milieux sociaux ; elle est un peu plus accusée entre la 1re et la 2e année scolaire, ce qui se comprend puisque les mots n'ont pas tous été étudiés la première année.

Il n'est pas étonnant que si peu d'enfants connaissent le bouvreuil, car, sauf les enfants habitant la campagne, aucun n'en a probablement vu en ville. En revanche, la confusion du moineau et du pinson, hôtes familiers de tous nos préaux d'écoles, est un admirable exemple de verbalisme : tandis que tous les enfants probablement possèdent l'orthographe de ces deux mots, ils ne sont pas capables de les identifier avec des images, cependant très reconnaissables. Il n'y a que les trois quarts des élèves qui soient capables de distinguer les pois des haricots ; et à peu près la même proportion qui savent distinguer un matelas d'un sommier.

A côté de ces fautes, en somme légères, puisque l'enfant qui les commet sait que la pêche est un fruit, ou le bouvreuil un oiseau, soit par pure étourderie, soit par une méconnaissance beaucoup plus profonde des mots, certains enfants en ont fait de beaucoup plus graves : s'il ne s'agit pas de pure étourderie, nous avons là des exemples de verbalisme qui doivent ouvrir les yeux de tous sur le danger de ce fléau qui étend ses ravages bien au delà du degré primaire. Des garçons et fillettes de 7 et 8 ans ont confondu l'abricot et le fauteuil, les côtes de bette et le moineau, l'aigle et le cadran ; le matelas et les mouettes ; déjà le fait de confondre oies et mouettes, dans la Genève des mouettes, est symptomatique ! D'autres encore ont placé le mot sommier sur l'aigle, épinard sur le dindon, ou oies sur épinard ; ou bien confondent le rouge-gorge avec le hibou les petits pois avec la mésange bleue.

Quant à l'attitude des enfants, Mme M. distingue trois groupes :

1° Ceux qui procèdent par *tâtonnement*, plaçant leurs écriteaux un peu au hasard, et corrigeant lorsque leur tombe sous la main un nom bien connu. Souvent, en déplaçant un certain nombre de fois leurs écriteaux, ils arrivent à réussir l'exercice.

2° Les enfants procédant par *élimination :* l'enfant ne place que les écriteaux correspondant aux objets les plus familiers, et laisse de côté les autres : le nombre de noms à trouver diminuant, il devient plus facile de les placer auprès des objets correspondants.

3° Les enfants qui procèdent avec *jugement* et *réflexion*. Presque jamais ils ne changent les écriteaux, une fois posés ; mais avant de les placer, ils cherchaient longtemps, examinaient toutes les images,

et si aucune ne leur semblait correspondre au nom qu'ils avaient en mains, ils mettaient les écriteaux de côté, et ne s'en occupaient plus. Ce groupe est fort peu nombreux : 6 enfants sur 50 sujets. Deux d'entre eux ont avoué franchement, en mettant un écriteau de côté : ça, je ne connais pas !

Mlle Lalande a fait aussi quelques expériences avec des groupes de même composition, mais portant sur les objets suivants :

1. **Graines et matières**, renfermées dans des boîtes d'allumettes recouvertes de papier blanc : *haricots, pois, maïs, riz, blé, avoine, coke, charbon de terre, charbon de bois, cuir, porcelaine.* Cette première série comprend une bonne partie des mots utilisés lors de notre première expérience (voir N° 10, *Intermédiaire des Educateurs*).

2. **Chaussures et outils** : *bottes, bottine, soulier bas, guêtre, bêche, pelle, fourche, pioche.*

3. **Etoffes** : *laine, drap (de laine), coton, flanelle coton, velours, soie, étoffe tissée, étoffe imprimée.*

L'expérience se fait exactement dans les mêmes conditions que la première. Cette fois, ce sont les deux tiers des cas, où l'enfant relie exactement mots et choses. Les 2/3 des élèves confondent blé et avoine, tandis qu'un tiers seulement reconnaît le coke du charbon de terre ; et pourtant bien rares sont les ménages où l'on n'a pas un seau de coke dans la cuisine. La distinction entre une étoffe tissée ou imprimée n'est faite que par 1/3 à peine des élèves (20 et 36 %). Le drap a prêté matière à confusion parce que les enfants ont pensé aux draps de lit.

Cette fois les différences sont presque nulles entre enfants de 1re et de 2e année, entre plus jeunes et aînés. Mais dans la moitié des cas, ce sont les enfants de milieux populaires qui l'emportent sur ceux de milieux plus aisés, ce que Mlle Lalande explique, d'une part, parce que ces enfants ont des notions plus pratiques sur la vie usuelle (ils voient le coke à la cuisine), et d'autre part, ils se sont corrigés plus souvent, ont fait un plus large usage de la méthode de tâtonnement.

Voici les matières sur lesquelles ont porté les différences ; jamais elles n'ont lieu dans le sens inverse. Elles sont si fortes qu'il faut se demander s'il n'y a pas eu différence d'intelligence ou d'entraînement entre les deux groupes, ou si la distinction entre milieux (Mlle L. considère comme milieu populaire celui dont les enfants fréquentent les classes gardiennes) est bien exacte.

	Milieu populaire	*Milieu aisé*
Maïs	81	61
Avoine.	87	52
Blé	68	50
Coke.	37	23
Charbon de terre .	50	32
Bêche	81	58
Pelle.	87	61
Fourche	93	79
Pioche	100	88
Laine	37	17
Flanelle coton . .	75	41
Etoffe tissée . . .	37	17
Etoffe imprimée .	50	29

La conclusion qui se détache nette des pourcentages comme des fautes, c'est qu'il y a encore beaucoup à faire pour établir le contact entre les mots et les choses, entre la vie et l'école ; ils parlent éloquemment en faveur de l'intensification des méthodes actives ; car aussi bien en vue de l'éducation de la sincérité qu'à celui de la connaissance de la langue et de la compréhension entre humains, il est de toute importance qu'une lutte énergique soit menée contre le verbalisme.

ALICE DESCOEUDRES.

LE ROLE DU MATÉRIEL D'ÉDUCATION

Memento.

Cours de 1re et 2e année à la Maison des Petits, octobre 1929 à juin 1930.

La nécessité d'individualiser en éducation, et, partant, les moyens qui en permettent la réalisation pratique, occupent toujours plus les praticiens. Il suffit de peu de temps à l'éducatrice pour s'apercevoir qu'elle ne peut atteindre la compréhension profonde de l'enfant par la leçon verbale et collective.

Dans un milieu organisé, où chaque élément est prévu et ordonné, l'enfant qui agit librement nous révèle ses procédés simples et logiques, les lois qui gouvernent sa croissance. Sérieusement observés et contrôlés, ils fournissent à l'éducatrice la base fondamentale de sa technique. Il s'agit avant tout, non pas de faire travailler l'enfant, mais de savoir comment il travaille et ensuite de mettre à sa disposition les moyens appropriés.

L'éducatrice peut faire les constatations suivantes quotidiennement :

I. L'enfant doit voir, avant de pouvoir concevoir.

II. Pour réaliser une idée, l'enfant, au début, fait appel à ses mains plus qu'à son cerveau.

III. L'enfant ne prévoit pas, il constate.

IV. L'enfant lutte pour pouvoir réaliser ses conceptions naïves et rudimentaires.

V. L'enfant puise plus de notions utiles dans les erreurs et les résultats imprévus de son expérience personnelle que dans les travaux et les leçons verbales qui lui sont imposés du dehors.

VI. Au contact des choses susceptibles de provoquer sa faculté d'étonnement, l'enfant contracte l'habitude de l'observation et de l'attention.

VII. L'enfant est dominé par un esprit de curiosité qui le pousse à une activité insatiable. *Curiosité sensorielle* qui se métamorphose en *curiosité intellectuelle* en son temps.

VIII. Dans la manipulation incessante d'objets et de matières variées, l'enfant fait une exploration en son genre ; il fait une riche moisson d'impressions et de faits pour le travail de sa pensée.

IX. L'enfant qui peut exercer son observation sur des objets riches en qualités et, de ce fait, riches en stimulants, manifeste à son heure avec d'autant plus de vigueur et d'ampleur sa curiosité intellectuelle.

X. C'est après une expérience vivante et personnelle que l'enfant exprime avec ardeur son désir de connaître.

Des observations de ce genre renouvelées chaque année avec des enfants de 3 à 8 ans et régulièrement soumises à un examen critique, permettent de formuler quelques-uns des grands principes qui doivent présider à l'élaboration du matériel de travail qui doit fournir à l'enfant des éléments éducatifs susceptibles de provoquer le progrès journalier.

A. Les petits explorateurs de 3 à 8 ans doivent avoir à leur disposition des matériaux de choix, capables d'éveiller et de stimuler l'activité motrice. Ces objets, ces matériaux divers seront pourvus d'éléments suffisants pour que, tôt ou tard, par une voie naturelle, la première activité mécanique et musculaire puisse assurer la coordination et la discipline des mouvements. Dans cette catégorie, l'on entrevoit immédiatement le rôle que doivent jouer les blocs à construire, les objets démontables, le sable, la pâte à modeler, les objets à manipuler, à disposer, à sérier, etc., les illustrations sous des présentations variées, les matières premières organisées de façon à provoquer de multiples observations et associations.

B. La curiosité sensorielle du début, par des transitions insensibles, doit se transformer en une véritable force intellectuelle. La découverte des propriétés multiples des objets, les investigations répétées auxquelles se livre l'enfant doivent préparer la voie à une recherche incessante de faits nouveaux. Ainsi les objets que l'enfant manipule doivent non seulement lui apporter une richesse d'impressions, mais ils doivent lui suggérer les idées qu'ils renferment.

C. Une éducation sensorielle faite pour elle-même, en vue de perfectionner l'acuité auditive, visuelle, tactilo-musculaire, etc., où l'on multiplie des exercices purement mécaniques et routiniers dresse des obstacles dans le développement de l'enfant. Les objets en tant qu'objets n'ont pas le pouvoir magique d'éduquer. Les sens ne sont pas autre chose que les véhicules qui apportent les matériaux à l'intelligence.

D. Pour être éducatifs, tous les jeux doivent être présentés à l'enfant sous une forme et dans une suite logique et organisée. Alors seulement, ils déclencheront des occupations ordonnées, continues, et ils développeront

l'habitude de la pensée en suscitant un travail de réflexion, de jugement, de raisonnement.

E. Pour l'acquisition indispensable des techniques, calcul, lecture, écriture, où le travail doit être plus individuel que collectif, il faut veiller à ce que le matériel ne comporte que les exercices mécaniques et automatiques strictement nécessaires pour franchir les étapes successives. Dans la plus grande mesure l'activité intellectuelle doit être sollicitée.

Il faut que l'enfant sente le besoin de ces techniques pour vouloir les acquérir. L'activité antérieure doit avoir provoqué ce besoin. La collection du matériel autodidactique comprend donc, en premier lieu toute la série de jeux éducatifs élaborés et organisés de façon à fournir à l'enfant dans chaque sujet et à chaque étape dans l'acquisition d'une notion, l'alimentation nécessaire. Cette collection, pour être complète, doit comporter aussi une deuxième série de jeux que nous pouvons qualifier de... « thérapeutiques »... Cette dernière série doit fournir les nombreux exercices intermédiaires ou spéciaux pour venir en aide à ceux qui ne peuvent suivre la voie directe sans de nombreux *arrêts*. Ces jeux se confectionnent au fur et à mesure de la nécessité, mais ils tiennent une place très importante dans la collection.

Voilà pour le matériel stable, lequel, une fois acquis par l'éducatrice, permet et stimule sans cesse l'activité féconde, sans plus réclamer d'intervention directe, sauf une revue régulière.

Il reste les matériaux indispensables à la confection d'objets, à la création libre des enfants : carton — bois — cuir — raphia — rotin — papier, etc., etc. Laisser l'enfant fabriquer autant de choses que possible sans intervention. L'éducateur doit en certaines occasions donner son aide. Pour que l'enfant puisse l'exécuter, le travail doit être ébauché. En cours de route, il doit être organisé. Au terme de son exécution, il doit être vérifié. Il s'agit avant tout que l'éducatrice trouve dans quelle mesure elle doit aider l'enfant pour que l'œuvre de celui-ci soit *réalisable* et demeure *originale*.

La préparation qu'elle a faite ne doit pas supprimer les difficultés salutaires que l'enfant doit surmonter au cours de son travail. Au contraire, l'aide apportée doit *provoquer l'effort* et conduire ainsi à la discipline et au progrès.

Une dernière considération. Dans la conquête d'une notion, d'une connaissance, il faut encore différencier les **étapes**.

La première, c'est le moment de l'adaptation ; la manipulation domine, elle pourrait faire croire à la dispersion. Mais c'est la recherche, la préparation d'un intérêt.

La deuxième s'entrevoit comme une ascension, il y a élan, enthousiasme pour l'intérêt déclenché. C'est une mise en marche. Tout l'effort dont l'enfant est capable sera sollicité. (Il faut noter la durée.)

La troisième est une halte, il y a ralentissement, détente. Cela est indispensable pour la pénétration des notions acquises, pour la compréhension, l'assimilation. Le choix d'exercices à la disposition de l'enfant doit répondre à cette nécessité.

La quatrième est un renouvellement d'intérêt, une seconde ascension, nouvelles expériences, accroissement de notions. L'effort domine.

La cinquième est une troisième plateforme comme la première et la troisième étape. Nouvelle détente, exercices appropriés. Mais cette fois en vue du perfectionnement des connaissances acquises — période importante qui doit être conditionnée de façon adéquate.

Dans chaque étape, il faut laisser s'épanouir la joie de la réussite.

L'éducatrice doit sans cesse veiller à l'économie des forces intellectuelles.

Essayer, se tromper, recommencer, sont les seuls moyens d'acquérir des facultés nouvelles.

Ne jamais donner à un esprit plus qu'il ne peut absorber.

L'ennui, le chagrin, est toujours une perte de forces cérébrales.

Un grand plaisir et un grand effort intellectuel s'excluent mutuellement.

Le plaisir ne doit pas être trop intense et tumultueux.

Pendant le temps où l'enfant travaille en vue d'une acquisition nouvelle, soit intellectuelle, soit manuelle, il faut créer les conditions favorables : absence de distraction ou d'émotion étrangères.

Et cependant, seul, le sentiment de plaisir peut éveiller et soutenir l'attention. Il laisse dans l'esprit une empreinte ineffaçable.

L'idéal intellectuel est atteint lorsqu'il y a équilibre entre le plaisir du jeu mêlé au sérieux du travail. Le jeu le plus libre doit aboutir à un résultat.

Nous le voyons, la destination de tout matériel didactique, c'est de permettre à l'enfant de parcourir non pas *sans peine*, mais sans accident la route du savoir.

M. Audemars et L. Lafendel.

LES NOIRS A L'ÉCOLE. : L'ARITHMÉTIQUE

Les remarques qui font l'objet de cet article sont extraites d'une causerie donnée à l'Institut des Sciences de l'éducation. Les noirs dont il est question sont des élèves d'une école de la Mission Suisse dans l'Afrique du Sud, située à Rikatla, à une vingtaine de kilomètres de Lourenço Marques, dans la colonie portugaise de Mozambique. Les jeunes gens sont âgés de 20 à 30 ans, fréquentent l'école pendant 4 ans ; s'ils passent avec succès l'examen officiel, qui a lieu à Lourenço Marques, devant un jury portugais, ils ont le droit d'ouvrir une école dans le pays. Le brevet qu'ils obtiennent est plus ou moins l'équivalent d'un certificat de sortie de l'école primaire de Suisse.

Il n'est pas inutile de signaler que ces remarques, faites sur un point précis de l'Afrique, ne sont pas nécessairement valables pour l'immense étendue du continent noir.

J'aborde la branche hérissée de difficultés, pour les noirs et pour le maître chargé de les enseigner : l'arithmétique. Les élèves pénètrent dans cette région inconnue de l'esprit avec le manuel d'arithmétique à la main, sans l'aide duquel ils seraient perdus (c'est leur opinion) et avec leur tendance à tout mémoriser.

Les noirs n'ont pas de notion précise du temps. Le renouveau de la nature

marque le commencement d'une nouvelle année. Ils ne recourent d'ailleurs pas à cette notion pour indiquer leur âge : ils diront qu'ils sont nés à l'époque où s'est produit tel événement marquant, que tous ont en mémoire. Le mois correspond à la lunaison. Les indigènes ne connaissent pas les étoiles sauf, et encore, les Pléïades, parce que l'apparition de cette constellation annonce que la période des labours est arrivée. La position du soleil dans le ciel, la force calorique de ses rayons indiquent *grosso modo* quelques moments de la journée.

Les indigènes n'ont pas non plus d'idée précise des mesures. La position du soleil marque la longueur des étapes d'un voyage, au cours d'une journée, et les jours indiquent la durée d'un long voyage. Rien n'est prévu pour mesurer les liquides et les solides. Les indigènes se tireront d'affaire au hasard des trouvailles qu'ils feront, la boîte en fer blanc, dédaignée, de toutes les dimensions et de toutes les couleurs sera encore de quelque utilité. Les noms de nombre ne leur font pas défaut ; tous les nombres jusqu'à 1000 peuvent être exprimés ; ainsi 989 se décomposera comme suit : 5 centaines, 4 centaines, 5 dizaines, 3 dizaines, 5 et 4. Cependant, si un indigène dit qu'il a vu beaucoup d'antilopes et que, pour préciser, on s'avise de lui demander combien, il répondra : 3 ou 4.

La tâche n'est pas facile, par conséquent, d'initier les noirs au système anglais des mesures ou au système métrique, dont ils n'ont que faire. Les multiples occasions qui renseignent l'enfant blanc font défaut. Les indigènes s'attellent à la besogne, finissent par manier habilement les mesures, les décomposant en multiples et sous-multiples ; le système anglais leur convient à ravir tandis que le système métrique leur cause un certain embarras. Soyons sûrs que, pour l'instant, ils ne profiteront pas de leur savoir livresque, dans la vie pratique, pas même pour compter leur argent.

Ils s'initieront donc sans trop de peine aux quatre opérations arithmétiques, acquerront, à les manier, une certaine souplesse. Ils emploieront aussi adroitement la virgule, signaleuse de décimale, mais, de grâce, n'allez pas poser de questions saugrenues pour eux. Voyant de futurs instituteurs dans mes élèves, je ne puis m'empêcher de leur donner de brèves explications, pour les rendre capables de dominer, un peu, leur matière d'enseignement. Quand je vais les voir à l'action, dans la classe d'application, je ne sais ce qui me rend le plus perplexe : de l'inanité de mes efforts, de la bonne volonté de l'instituteur qui enseigne le système décimal d'autorité : C'est comme ça, ce n'est pas comme ça ; de la prétendue nécessité d'apporter aux indigènes notre savoir.

On comprendra sans peine qu'il est difficile d'enseigner les fractions aux élèves noirs. Elles aussi sont choses nouvelles pour eux. Le mot de partie existe bien dans la langue, mais non le terme signifiant moitié, ni non plus, par conséquent, les termes qui désignent des parties égales de l'unité. Un terme signifiant moitié fut emprunté à la langue anglaise, avant qu'il y eut des maîtres d'écoles. Le terme anglais *half* devint *hafu*, et... prit le sens de partie, devenant un doublet du terme indigène. C'est ainsi qu'un sac de riz peut se diviser en 4 *mahafu* (4 moitiés). Je ne serais pas étonné que le terme portugais (*meia* = moitié) ne subît le même sort.

Les élèves qui se sont tirés d'affaire jusqu'ici, grâce à la mémoire, essaieront de recourir encore à ses bons offices pour résoudre les problèmes. Ont-ils déjà résolu, dans leur passé scolaire, un problème semblable à celui dont ils viennent de lire la donnée ? Si oui, tout va bien ; si non, c'est l'obstacle infranchissable. Je ne m'occupe pas des problèmes qui sont hors de la portée des noirs, même s'ils comprennent la donnée rédigée en portugais. Les problèmes qui traitent de pavage des rues, de plafonnage de chambre n'ont aucun intérêt pour mon propos.

Voici quelques réactions d'élèves à qui je demandais de résoudre un problème ou de fournir une explication ; elles piquaient ma curiosité, mettaient ma patience à l'épreuve ou faisaient appel à ma sagacité.

« Si un bœuf coûte 150 francs, combien paieras-tu 2 bœufs ? « L'élève : « Je n'ai pas d'argent pour acheter des bœufs ».

« Voici un problème, nouveau, il est vrai, mais pas difficile. Ce que tu as appris jusqu'à aujourd'hui te permet de le résoudre. Allons, vas-y, essaie de te débrouiller ». L'élève : « Comment veux-tu que je me tire d'affaire, si tu ne m'as pas encore expliqué ce problème » (c'est-à-dire si tu ne m'as pas encore indiqué l'opération à faire).

« Voyons, après avoir fait ton opération, bonne ou mauvaise, peu importe pour le moment, tu trouves qu'un homme est âgé de 25 000 ans. Réfléchis un instant, ta réponse est-elle simplement possible ? » L'élève : « C'est à toi de me le dire ».

Qu'est-ce qu' un problème pour un noir ? « C'est une histoire dans laquelle il y a deux nombres qu'il faut mélanger. » Telle est l'explication que me fournit un élève. Il est de fait que les élèves voient surtout les deux nombres du problème, nombres dont il faudra faire quelque chose, la donnée les intéressant fort peu. A maintes reprises, j'ai constaté que la réponse fausse était due à l'indifférence que je viens de signaler.

Pour les élèves noirs, expliquer un problème consiste à indiquer l'opération à faire, rien de plus. Ils ne se rendent pas compte que le procédé est simpliste et m'ont montré de la mauvaise humeur, quelquefois, parce que je n'entrais pas dans leurs vues.

Voilà donc le maître d'école monté à son pupitre ; l'élève, devant le tableau noir, chargé de résoudre un problème. Il lit la donnée, contemple les deux nombres, hasarde une opération. S'il se présente une perche de salut, il ne la manquera pas. La perche de salut, la voici : tout en écrivant les nombres, on regarde à différentes reprises du côté du maître d'école. Sa physionomie est engageante, un sourire d'encouragement se lit sur ses lèvres, allons, la voie sur laquelle on s'engage est la bonne. Mais que, par contre, les coins de la bouche s'abaissent, ou qu'un froncement apparaisse entre les deux yeux, il est indiqué de changer d'opération.

J'appris à rester impassible. L'élève doit se jeter à l'eau, plus de secours. Les deux chiffres sont placés, l'opération est faite, dans un grand silence. « Ce que tu viens de faire est-il juste ? » demande le maître d'école. L'élève saisit le chiffon, efface tout : le professeur a posé une question, donc l'opération n'est pas la bonne.

Je dus paraître, quelquefois, un maître qui compliquait à plaisir la besogne, quand j'attirais leur attention sur un problème résolu, dont la solution était juste, le signe à l'encre rouge dont j'avais orné la réponse le prouvait bien.

Je reprenais des problèmes, et les plus faciles, leur demandant pourquoi ils avaient choisi telle opération. L'invariable réponse était : Pour trouver la réponse. Le terme pourquoi, dans la langue portugaise (et, pour secourir l'élève je recourais parfois à la langue indigène), n'implique pas la confusion de son parallèle français : dans quel but ou pour quelle raison. *Para que?* et *porque?* ces deux mots expriment respectivement les deux idées impliquées dans le seul terme français : pourquoi.

Mes élèves ne m'ont jamais accordé la satisfaction de m'avoir compris. Puisque je leur demandais d'expliquer la raison pour laquelle ils avaient choisi l'opération à faire, il fallait bien répondre : ils reprenaient la donnée du problème, l'allongeaient, (il fallait parler) et concluaient que pour trouver la réponse, il était nécessaire de recourir à l'opération indiquée.

Quand ils seront instituteurs, ils ne feront pas tant de manières : le nom de l'opération à faire suffira pour éclairer tout le débat.

Dans le raisonnement d'un problème, tout simple soit-il, il y a pour l'indigène une difficulté. Il ne se rend pas compte de sa valeur, de sa signification. Je suis persuadé que ce n'est pas toujours le hasard qui lui fait prononcer le nom de l'opération, nécessaire dans telle ou telle occasion, mais il est incapable de décomposer une impression globale en ses éléments analytiques. Il sentira qu'il faut « du plus » ou « du moins », selon les cas. En outre, l'indigène a beaucoup de peine à manier ces formules : 2, 3, 4 fois plus, 2, 3, 4 fois moins. Dans la pratique, il recourt à l'addition ou à la soustraction : 7 timbres-poste de 20 ct. coûteront 20 + 20 + 20... etc. Les élèves n'ont jamais compris si, par politesse, ils l'ont accepté, que pour résoudre le problème suivant : 1 m. d'étoffe coûte 2 fr. combien coûteront 12 m., je demande que la multiplication soit de la forme 2 à multiplier par 12, et non 12 à multiplier par 2, car, à leur idée, on écrit le petit nombre sous le grand, pour multiplier.

Enfin voici deux genres de problèmes qui ne m'ont valu que des déboires, quand j'ai essayé de les expliquer, ou quand, trouvant une solution juste, j'ai demandé aux élèves de me fournir l'explication.

1. Un homme est mort en 1924 à l'âge de 45 ans. En quelle année est-il né ?

2. Si 100 kg. de maïs fournissent 75 kg. de farine, quelle quantité de farine fournit 1 kg. de maïs ?

L'étude de la règle de trois, dans le degré supérieur, ne m'a pas donné des résultats décisifs. Des élèves m'ont donné de bonnes réponses aux examens écrits, mais cela ne m'est pas une preuve qu'ils aient suffisamment compris la manière de raisonner pour être clairs et précis quand ils enseigneront l'arithmétique.

Volontiers, les élèves ne donnent comme réponse que le nombre obtenu par l'opération, sans l'accompagner d'un texte explicatif. Si je leur pose la

question suivante : La surface d'un rectangle et la dimension d'un côté étant données, indiquer si le côté est la longueur ou non, les élèves me répondent très souvent, pour ne pas dire toujours, en indiquant le nombre obtenu par la division. J'attire leur attention sur la forme de la question, mais, même dans ce cas, la réaction des élèves n'est pas toujours nette. Cependant, ils connaissent la différence entre la longueur et la largeur : « La longueur, c'est quand le nombre des mètres est beaucoup » ; dans le feu de la discussion, ils oublient la définition livresque du manuel pour donner une réponse de leur cru. Ils ont de la peine à faire entrer dans une phrase bien construite les deux termes de comparaison.

Cette difficulté d'expliquer un jugement de comparaison se fait sentir dans l'étude et l'assimilation (quand elle est possible) des degrés de comparaison de l'adjectif. Il est vrai que les adjectifs sont au nombre de 7 dans leur langue. S'ils désirent établir une comparaison, ils recourront au verbe « dépasser ». « Cette maison-là est belle, elle dépasse celle-ci ». La phrase suivante : « Cette maison-là est plus belle que celle-ci » devient, quand ils s'expriment dans la langue européenne : « Cette maison-là est belle que celle-ci », l'adverbe « plus » étant invariablement omis. L'Européen qui n'est pas averti sera incompris quand il posera la question suivante, sous cette forme, en langue indigène : « Y a-t-il une plus grande distance entre Lausanne et Berne qu'entre Lausanne et Genève ? » Pour être comprise, la question devra se poser à peu près comme suit : « Lausanne-Berne, Lausanne-Genève, loin, où est-ce ? » L'indigène répondra : « Loin, c'est Berne », alors que la distance entre Lausanne-Genève est considérable.

Les faits que j'ai rapportés sont d'ordre scolaire. Les difficultés que rencontrent les indigènes pour s'initier au savoir des blancs peuvent s'expliquer parce qu'ils ont à surmonter le gros obstacle de manier une langue européenne et qu'ils pénètrent dans des régions de l'esprit insoupçonnées. S'il ne s'agissait que d'elles, l'intérêt des faits recueillis perdrait de sa valeur ; mais l'attitude des noirs à l'école dévoile une manière d'agir, de penser qui ne sont pas les nôtres, ce qui rend les relations du maître d'école blanc et des élèves noirs laborieuses parfois, pour ne parler que de celles-là.

L'attitude des élèves noirs en classe a éveillé mon attention sur les indigènes, et, plus présisément, sur la réaction qui est la leur en face de la civilisation blanche. D'où ces brèves remarques.

Leur curiosité intellectuelle, je ne dis pas leur étonnement momentané, est nulle. L'explication que nous donnons des phénomènes d'ordre physique, médical, intéresse peu les indigènes. Les tours de prestidigitation d'un Indou de passage éveilleront chez eux plus d'intérêt que l'expérience d'Archimède sur la pesanteur, faite sous leurs yeux. L'expérience, ou mieux, l'expérimentation leur est indifférente. Le rêve fait partie de la réalité, nous dirions objective, et les événements survenus dans l'état de sommeil méritent l'attention. Les explications psychologiques qu'on en donne les laissent incrédules. Leur sorcellerie, manière d'explication du monde, car tout doit être expliqué (le mot hasard et ce qu'il signifie ne se rencontre pas dans le vocabulaire indigène), cette sorcellerie a une grande valeur pour eux ; celle des blancs (il s'agit de

leur civilisation), si stupéfiante, ne leur convient pas et ne saurait remplacer la leur.

Sur mon invite, les élèves me soumettaient quelques données de leurs expériences courantes, pour que j'en rende compte à ma manière (de blanc) ; étonné de mon insistance à ne pas tenir compte des témoignages, quand ils étaient de source indirecte, surpris de mes nombreuses questions pour bien situer un fait, un des élèves se leva et, avec un accent de conviction inébranlable, s'écria : « La sorcellerie, elle existe ». C'était un converti de fraîche date, il est vrai, et un élève de bonne moyenne. Si, d'autre part, mis en présence d'un témoignage personnel, j'avouais que j'étais incapable de résoudre la difficulté, sur l'heure, quel bon sourire de satisfaction éclairait les visages, de me voir dans l'impossibilité d'expliquer la donnée en question.

Les efforts des Missions religieuses, protestantes ou catholiques, musulmanes à un beaucoup moindre degré, l'action de multiples écoles, gouvernementales et missionnaires, l'influence de blancs, commerçants, industriels, fonctionnaires ont transformé la situation dans laquelle se trouvent les noirs, la rendant plus complexe. La civilisation des blancs bouleverse l'état matériel, social, moral, religieux, intellectuel aussi, des indigènes. Il n'est pas indifférent pour eux de passer quelques années de leur jeunesse ou de leur adolescence à l'école. L'idéaliste relèvera les progrès étonnants de ces élèves, leur transformation intellectuelle et morale (celle-ci plus que celle-là) ; le colonial qui a besoin de main-d'œuvre, sera heureux d'entendre les indigènes parler sa langue, car ses rapports avec eux seront facilités ; le sceptique insistera sur le plaqué de cette civilisation acquise par le noir, plaqué qui ira s'écaillant peu à peu. La réalité est plus nuancée, je gage. Les noirs font certains progrès, gagnent et gardent certaines positions, d'ordre moral et religieux surtout. Ce qui leur est présenté sous forme de foi et de croyance obtient plus rapidement et plus sûrement leur adhésion, car ils peuvent y mettre du leur.

Enfin, dernière remarque. J'ai été extrêmement intéressé par les études de M. Piaget sur la mentalité de l'enfant. Bien que la prudence soit de rigueur, j'ai été frappé des rapports que l'on peut établir entre la mentalité de l'enfant, telle qu'elle se dégage de ces études et celle de mes élèves noirs. Les passages seraient nombreux à citer, qui viennent préciser des impressions que l'on éprouve en vivant des années durant en contact avec les indigènes.

M. Schaller.

A PROPOS DE QUELQUES PROBLÈMES DE FORME NOUVELLE

Au cours d'une enquête que nous avons entreprise sur la compréhension des problèmes d'arithmétique par les écoliers, il nous a paru intéressant de connaître dans quelle mesure les enfants étaient habiles à manier la valeur relative des chiffres. Nous avons à cet effet composé un certain nombre de problèmes qui furent posés dans deux classes de garçons âgés de 13 à 15 ans (1re cl. 23 élèves ; IIe cl. 21 élèves).

Nous donnons pour chaque classe le nombre des réponses justes en pour cent :

1. — *Ecrire le plus grand nombre décimal avec les chiffres* 0, 1, 5, 8, 9.

Cl. I. 14 % Cl. II. 10 %.

2. — *Ecrire le plus petit nombre décimal avec les chiffres* 0, 1, 5, 8, 9.
Cl. I. 74 %. Cl. II. 75 %.

3. — *Ecrire la plus grande fraction ordinaire avec les chiffres* 2, 4, 6, 8.
Cl. I. 30 %. Cl. II. 75 %.

4. — *Ecrire la plus petite fraction ordinaire avec les chiffres* 2, 4, 6, 8.
Cl. I. 30 %. Cl. II. 30 %.

5. — *Ecrire la plus grande expression fractionnaire avec les chiffres* 1, 3, 5, 7, 9. Cl. II. 15 %.

6. — *Ecrire la plus petite expression fractionnaire avec les chiffres* 1, 3, 5, 7, 9. Cl. II. 10 %.

7. — *Combien de nombres entiers et de nombres décimaux dans la série :* *m.* 141,35 ; 0,05 ; 28 *fr.* 50 ; *kg.* 8 ; 5,004 ; 12,00. Cl. II. 35 %.

8. — *Classer les nombres ci-après par ordre croissant :* 3578,9 ; 3579,9 ; 3579,8 ; 3579,01 ; 3578,8 ; 3578,09 et 3580,00. Cl. II. 80 %.

Chaque problème a été lu, expliqué et commenté ; les termes incompris furent définis et situés dans un exemple.

Examinons de près les résultats :

Le classement des nombres par ordre croissant (problème 8) donne de bons résultats : 80 % d'ordinations justes, la comparaison entre des valeurs de même nature semble se faire convenablement.

Il n'en est plus de même lorsque les valeurs sont de nature différente ; la discrimination entre nombres entiers et nombre décimaux (problème 7) est loin d'être parfaite (35 % de réponses justes). Les réponses données oscillent entre deux et cinq nombres entiers ; il semble que le défaut de précision des connaissances, l'absence d'un critère rigoureux, doivent être mis en cause.

La comparaison entre les résultats des problèmes 1 et 2 étonne au premier abord. Composer le plus grand nombre décimal avec des chiffres donnés présente une difficulté que peu d'enfants surmontent ; le nombre des bonnes réponses s'élève considérablement quand il s'agit d'écrire dans les mêmes conditions le plus petit nombre décimal ; cette différence est-elle l'effet du hasard ? provient-elle de l'inégale difficulté des problèmes ? Il serait prématuré d'émettre un jugement sans un complément d'enquête ; cependant, deux explications paraissent probables (il est bien entendu que la différence entre nombre décimal et fraction décimale est connue, une erreur de compréhension n'est donc pas en cause). D'une manière générale, les écoliers ne concentrent leur attention que sur la forme écrite, la représentation conventionnelle des nombres en ignorant complètement la réalisation concrète, la signification réelle des éléments ; d'autre part, il est incontestable qu'une confusion entre « virgule » et « décimal » conduit à des solutions fausses... mais combien significatives.

Les problèmes 3, 4, 5, 6, nous frappent par les piètres résultats obtenus. Bien peu d'enfants ont saisi le rapport existant entre numérateur et dénominateur ; sur 44 élèves, 13 seulement résolvent le problème 4, soit écrire la plus petite fraction ordinaire avec les chiffres 2, 4, 6, 8 ; des réponses telles que 26/68 et 86/42 sont données sans sourciller.

Peu d'enfants paraissent avoir compris le mécanisme du système décimal et des fractions ordinaires ; c'est la conclusion à tirer de cette brève analyse.

Admettons que la facture de nos problèmes déroute les écoliers, les sorte de leurs « habitudes arithmétiques » ; il semble dans ce cas qu'une compréhension exacte des principes sur lesquels reposent les systèmes de numération étudiés dût immédiatement leur permettre de surmonter une difficulté minime.

L'enseignement donné pêche-t-il par quelque endroit ? M. Grosgurin, dans sa « Méthodologie », a montré la difficulté du sujet et consacré plus de dix pages à en faire l'étude ; il conseille des moyens d'acquisition variés : matériel ingénieux, étapes bien marquées, nombreux exercices ; nous ne pouvons en dire autant des recueils de problèmes mis actuellement entre les mains des enfants : une demi-douzaine d'exercices au plus servent à mettre en pratique les explications du maître.

Après une telle constatation, il ne sera plus permis de s'étonner si l'on rencontre dans la résolution des problèmes de grossières fautes de raisonnement ou de calcul. Le remède est simple ; il suffirait d'insister davantage dans la présentation des principes de la numération décimale et fractionnaire, de consacrer plus de temps aux exercices d'application. Des problèmes-contrôles analogues aux nôtres pourraient rendre des services ; en décelant les fautes on mettra plus de clarté dans les notions ; la rectification des erreurs est une besogne aussi utile que la mémorisation des définitions et des principes.

A. Beste et A. Rey.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Encore une année écoulée, la dix-huitième. Elle s'est heureusement terminée, en donnant, au gré des professeurs et des élèves, un peu trop de place aux examens ; malgré plusieurs efforts intéressants pour en atténuer les inconvénients, ce procédé de contrôle reste défectueux et nous regrettons le temps où, travaillant avec un petit nombre d'étudiants, nous savions exactement tout le long de l'année, pour chacun d'eux, ce dont il était capable. Nous ne nous tenons pas pour battus et ambitionnons de reprendre le problème l'an prochain... et de le résoudre.

Plusieurs causeries et conférences fort intéressantes sont venues compléter le programme des cours : le 9 juin, M. Victor **Deznai** nous a parlé de son projet d'*Olympiades intellectuelles*, et le lendemain une douzaine d'élèves de l'Institut représentant sept pays différents se sont prêtés à une épreuve qui nous a permis d'admirer l'ingéniosité des questions posées par M. Deznai. Le 12, Dr **Revilliod** a fait sur la *Psychologie du buveur* une étude extrêmement fouillée qui, quelques jours plus tard, à la conférence du Dr Brantmay, a été suivie d'un entretien. Mlle **Descœudres** a également fait deux causeries sur le *Verbalisme* et sur l'*Education maternelle*, qui ont été fort goûtées.

Une fois de plus, l'Institut (MM. Meili, Rey et Walther) a contribué aux examens de *Pour l'Avenir*.

La *Maison des petits* a clos son année, le 28 juin, par une petite exposition et une réunion de parents qui ont pleinement réussi.

M. Piaget a pris part, le 5 juillet, au Congrès de la Société pédagogique jurassienne à Saignelégier ; il y a fait une conférence.

Nous avons dit plus haut le deuil que nous a été la mort de Mlle Camille **Vidart**. Nous avons eu aussi le chagrin d'apprendre le décès à Florence de M. Henry-P. **Schauffler**, commissaire de l'Exposition de l'été dernier.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

LIBRAIRIE PAYOT

Lausanne - Genève - Neuchâtel - Vevey - Montreux - Berne - Bâle

ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS :

POUR ÉCRIRE MES LETTRES
par **Mlles L. et J. Biaudet.**

1 vol. in-16 relié plein toile . . . . . Fr. 2.50

Ce petit manuel sera des plus précieux aux étrangers et à la jeunesse des écoles ; il intéresse tous ceux qui étudient le français et qui désirent écrire une lettre ou un billet dans les termes voulus et dans une langue irréprochable.

ÉTUDE DU VERBE. *Manuel destiné à l'enseignement pratique du français,*
par **E. Lasserre** et **J. Grandjean.**
(2e édition)

1 vol. in-16 cartonné . . . . . Fr. 3.25

Ce manuel s'est révélé particulièrement propre à l'enseignement du français aux étrangers.

EST-CE à OU de ?
par **E. Lasserre.**

1 vol in-8° broché . . . . . Fr. 1.50

L'emploi des prépositions françaises suit une tradition qui ne s'apprend que par l'usage. L'auteur a réuni toutes les expressions qui se construisent obligatoirement avec une préposition afin de faciliter le travail aux étrangers.

A BATONS ROMPUS. *Choix d'anecdotes destinées aux premières leçons de français,*
par **M. Maurer.**
(5e édition)

1 vol. in-16 cartonné . . . . . Fr. 3.—

C'est un choix de 250 courts récits gradués en vue de l'étude du français. Ces anecdotes, variées et intéressantes, familiarisent insensiblement l'élève avec les difficultés idiomatiques de notre langue.

PARLONS FRANÇAIS
Quelques remarques sur la langue et la prononciation avec répertoire alphabétique,
par **W. Plud'hun**

1 vol in-8° broché . . . . . Fr. 1.—

Nous avons à lutter contre toutes sortes de locutions vicieuses et le mot français doit être préféré aux termes locaux partout où il n'y a pas un avantage évident à employer ceux-ci.

LE VERBE FRANÇAIS. *Tableau systématique de ses conjugaisons,*
par **A. Séchehaye.**

1 vol. in-8° broché . . . . . Fr. 0.90

L'auteur a ramené le verbe français à dix types et à des verbes isolés. Il a groupé les formes de base : présent indicatif, passé simple, infinitif et participe passé. Il n'a d'ailleurs admis que ce qui a paru utile, actuel et vivant.

L'EMPLOI DES TEMPS EN FRANÇAIS ou **LE MÉCANISME DU VERBE**
par **H. Sensine.**
(7e édition)

1 vol. in-16 cartonné . . . . . Fr. 3.—

Ce petit ouvrage est destiné aux étrangers qui éprouvent toujours une grande difficulté à se servir du verbe dans ses diverses modifications.

LES VERBES FRANÇAIS CONJUGUÉS SANS ABRÉVIATIONS
par **Ami Simond.**

1 vol. in-16 toile souple . . . . . Fr. 1.50

Voici un recueil très pratique de tous les verbes irréguliers de notre langue, classés systématiquement et conjugués tout au long.

COURSES d'ÉCOLES et de SOCIÉTÉS

Signal de Bougy sur Rolle. Altitude 760 m.

Hôtel-Pension: "LES HORIZONS BLEUS"

Ex. Hôtel du Signal. — Prix spéciaux pour écoles, groupes, sociétés. — Vue incomparable sur tout le Léman. — Nouveau propriétaire : A. VIQUERAT. Tél. Rolle 25 14280

HOTEL-RESTAURANT DES TREIZE-ARBRES

Grandes salles pour sociétés. Belle terrasse. Vue splendide sur le Mont-Blanc et le lac de Genève. Altitude 1200 m. A deux minutes au-dessus de la station terminus du funiculaire. Sports d'hiver

Joseph ROGUET, propriétaire, **Monnetier-Salève** (Haute-Savoie) R. C. St-Julien 12934

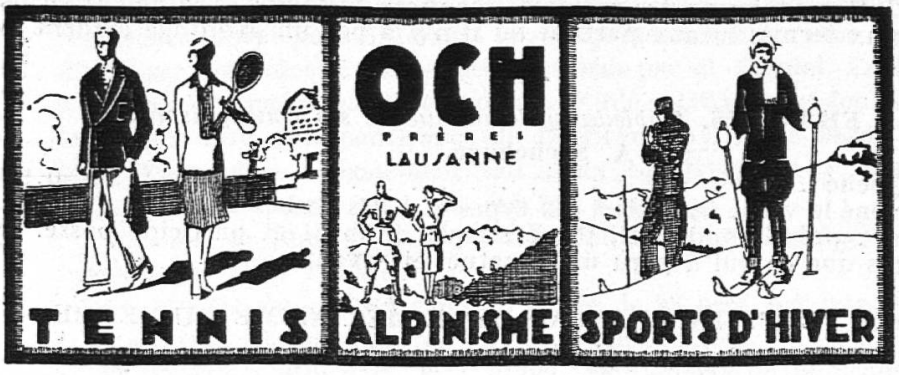
Hôtel Bellevue MAUBORGET

Pension depuis fr. 7.—
Cuisine très soignée
Tél. 105 **B. Besté-Baierlé**

Ecole nouvelle " La Châtaigneraie " sur Coppet, cherche pour mi-septembre

Instituteur ou institutrice

diplômé, ayant de préférence une certaine expérience et quelques connaissances de l'anglais. Adr. offres avec curriculum vitæ, certif. et photo à **M. E. Schwartz-Buys, Les Haudères sur Sion** (Valais) P 16913 L



Nos catalogues sont envoyés franco sur demande

N'OUBLIEZ PAS QUE LA

TEINTURERIE LYONNAISE

LAUSANNE (CHAMBLANDES)

vous nettoie et teint, aux meilleures conditions, tous les vêtements défraîchis.

Imprimeries Réunies S. A., Lausanne. — Librairie Payot & Cie, éditeurs responsables.

LAUSANNE. 23 août 1930. LXVIme ANNÉE — No 16.

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 :

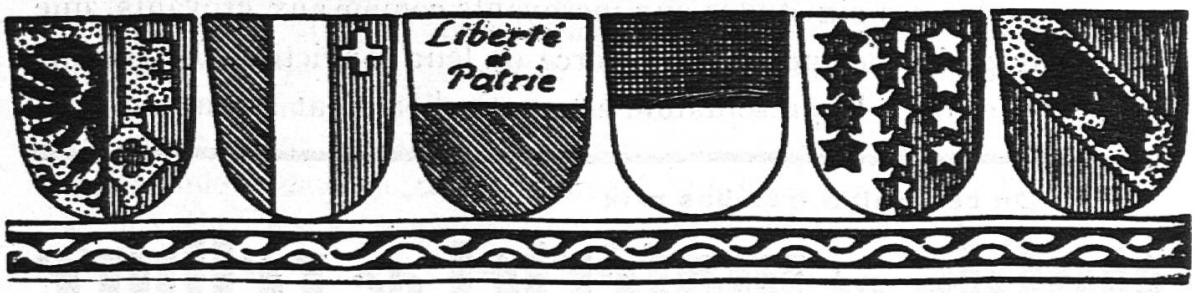
PIERRE BOVET
Florissant, 47, GENÈVE

ALBERT ROCHAT
CULLY

COMITÉ DE RÉDACTION :

J TISSOT, Lausanne.
J MERTENAT, Delémont
H.-L. GÉDET, Neuchâtel
R. DOTTRENS, Genève

LIBRAIRIE PAYOT & Cie
LAUSANNE - GENÈVE - NEUCHATEL
VEVEY - MONTREUX - BERNE - BALE



ABONNEMENTS : Suisse, fr. 8. Etranger, fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, fr. 10. Etranger, fr. 15.
Gérance de l'*Educateur* : LIBRAIRIE PAYOT & Cie. Compte de chèques postaux 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 - Bâle

JÉSUS-CHRIST

Six conférences de carême
données à l'Eglise réformée
de Passy par le pasteur

Marc BOEGNER

1 volume in-8° fr. 3.—

M. Marc Boegner est une des forces les plus influentes et les plus actives du protestantisme. Docteur en théologie et licencié en droit, il enseigne à l'Académie de droit international de La Haye et préside la Fédération protestante de France. Ses conférences radiodiffusées, dont voici le troisième recueil, obtiennent un succès grandissant.

Loin de vouloir imposer ses convictions aux auditeurs — visibles et invisibles — qui, chaque année plus nombreux, écoutent ses conférences de carême, le pasteur Boegner s'attache à provoquer la réflexion et la recherche personnelle ; c'est dans cet esprit qu'il aborde cette année le problème de Jésus-Christ. Il suffira de dire, pour recommander ces six études aux incroyants comme aux croyants, que leur courage intellectuel égale la force de leur conviction. Livre clair et lucide, et dont la présentation est particulièrement soignée.

On céderait à très bas prix

Outils et matériel de reliure

pour amateur. Adresse : **Ed. CLERC**, instituteur, **Belmont sur Yverdon.**

P14673L