

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **65 (1929)**

Heft 16

PDF erstellt am: **18.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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



L'ÉDUCATEUR

N° 131 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : ROBERT DOTTRENS : *La méthode de travail libre par groupes pour les enfants de 9 à 12 ans.* — OSCAR BUSTOS : *A quoi tiennent les insuccès en arithmétique.* — CHRONIQUE DE L'INSTITUT.

LA MÉTHODE DE TRAVAIL LIBRE PAR GROUPES POUR LES ENFANTS DE 9 A 12 ANS

Depuis plusieurs années, en tous pays, la conception herbartienne de l'enseignement est battue en brèche et tous les efforts réussis ou imparfaits pour propager l'école active, sont directement dirigés contre elle.

Au maître qui enseigne, qui donne une leçon préparée par lui, dans l'ordre qu'il a estimé le meilleur et qu'il impose à ses élèves, les partisans de l'éducation nouvelle opposent une activité propre des élèves. Le rôle du maître est alors et surtout celui d'un guide, d'un conseiller ; il renseigne beaucoup plus qu'il n'instruit.

C'est là un principe commun à des méthodes fort différentes les unes des autres, comme, par exemple, le Dalton Plan et le système de Winnetka d'un côté, la méthode des centres d'intérêt et le Gesamtunterricht de l'autre.

Nous voudrions brièvement exposer ici un essai fort intéressant réalisé en France. L'auteur du procédé est M. Roger Cousinet, inspecteur de l'enseignement primaire à Sedan et, par ailleurs, le chef du mouvement de la Nouvelle Education en France.

La méthode Cousinet, appelée par son auteur « Méthode de travail libre par groupes », s'applique à des élèves de 9 à 12 ans. Elle ne demande pas un matériel spécial — si ce n'est une petite bibliothèque d'ouvrages documentaires — et peut s'adapter à n'importe quelle classe. Ce que j'en ai vu moi-même dans la classe de filles de Mme Bertrand à Sedan a été fort démonstratif à cet égard.

M. Cousinet est un disciple de Dewey. Il veut que l'école soit le milieu des enfants, qu'elle soit adaptée à leurs conditions de vie, afin qu'à l'école ils aient toute latitude de se développer :

Je définis la pédagogie une science qui a pour objet la recherche des moyens les plus propres à permettre à l'enfant de réaliser pleinement sa nature, étant

admis qu'un enfant ne peut devenir un adulte (dont il diffère essentiellement) qu'après avoir fait valoir tous ses instincts propres. La seule façon pour lui de le faire, c'est d'agir, ou en d'autres termes de vivre, c'est-à-dire de s'assimiler les éléments convenables de son milieu. Or ce milieu ne peut être représenté par la société présente qui est faite uniquement par et pour les adultes. Il ne peut donc être constitué que par les choses et par les autres enfants. Ce milieu, c'est à la pédagogie, par le moyen de l'école, de le fournir à l'enfant pour qu'il puisse vivre. L'école est donc le milieu des enfants et doit, à cet effet, satisfaire à deux conditions : 1^o permettre aux enfants de s'associer, de collaborer, de se communiquer les uns aux autres leurs idées ; 2^o leur fournir les choses à étudier. Le rôle du maître se borne donc à mettre ces choses à la disposition des enfants et à leur fournir, quand ils le demandent, les renseignements dont ils ont besoin pour l'étude de ces choses. »

Les vues de M. Cousinet sont conformes aux exigences de la psychologie de l'enfant. Il veut que l'école soit la maison des enfants, qu'ils puissent meubler, entretenir, orner la classe à leur guise, qu'ils s'y sentent chez eux, aptes à y déployer une activité aussi naturelle que possible.

Nos lecteurs liront avec grand profit la brochure de M. Cousinet. Ils y trouveront ample matière à réflexion. L'auteur excelle à présenter ses idées sous une forme qui frappe le lecteur et qui parfois paraît paradoxale : les ennemis de l'enfant, dit-il, ce sont les éducateurs... la désobéissance, c'est une défense organique dans la lutte pour la vie...

Vous vous irritez ! Prenez donc la peine de lire la suite, et vous réfléchirez !

Voici comment M. Cousinet définit sa méthode :

Elle consiste essentiellement à permettre aux enfants d'une classe ou d'une école à se grouper suivant leurs affinités et de travailler, non plus individuellement, mais en commun. Chaque groupe choisit son travail parmi un ensemble de travaux (comme il choisit son jeu parmi tous les jeux) et l'exécute comme il peut. Le maître n'intervient que lorsque des renseignements lui sont demandés. En dehors des travaux pratiques et artistiques, la méthode générale de chaque travail, scientifique, historique, géographique, est l'observation et l'analyse. Aucun programme n'est établi ; aucun ordre prescrit par le maître ne préexiste aux recherches. Les enfants choisissent à leur gré les sujets d'observation et ils classent ensuite leurs travaux au fur et à mesure qu'ils perçoivent les ressemblances et les différences.

Ce travail débute par une connaissance intime et complète de la classe et du bâtiment : inventaire, construction, situation géographique, ce qui entraîne à différents travaux : surface de la classe, volume, cube d'air, surface des fenêtres, des portes, mesures, prix de tous les objets à calculer à l'aide de barèmes exacts, devis de

réparations, etc. Ces enfants sont ainsi occupés à du travail à la fois littéraire, mathématique, géographique et scientifique ; chaque groupe s'occupant tour à tour à l'un de ceux-ci.

Le travail collectif s'effectue au tableau noir (chaque groupe a le sien) ; lorsqu'il est achevé, le maître signale les erreurs éventuelles qu'il contient et ne corrige lui-même que devant l'incapacité des enfants à le faire. Chaque sujet étudié donne lieu à l'établissement d'une fiche. Les fiches sont classées au fur et à mesure qu'il devient possible de le faire.

Pendant la dernière heure de la journée, chaque groupe expose aux autres camarades de la classe le fruit de ses recherches et l'on discute à ce propos. A la fin de l'étude d'un grand sujet, ou à la fin de l'année, la collection des fiches permet d'établir de grands tableaux récapitulatifs du plus haut intérêt (collection de plantes, de matériaux, d'outils, de parures, de mobiliers, etc.).

J'ai vu à Sedan le travail des fillettes de M^{me} Bertrand (enfants de 9 ans), j'ai feuilleté leurs cahiers, leurs fiches, j'ai admiré les tableaux, véritables monographies extraites du travail de la classe.

Le jour de ma visite, un des groupes étudiait le muguet et voici, telle qu'elle est sortie du cerveau et de la main des fillettes, pour être remise au contrôle de la maîtresse, la fiche résumant la recherche et les observations. Cette fiche, sur une de ses faces, est ornée d'un muguet en fleurs : aquarelle d'après observations.

1 ^{er} groupe.	Fiche N ^o 23.	<i>Le muguet.</i>
ce que c'est :	une plante ;	
famille :	jacinthes ;	
ses parties :	les queues, les feuilles, les fleurs.	
queues :	il y a de la sève ;	
feuilles :	vert clair, au milieu de la feuille il y a une nervure ; dans la feuille il y a d'autres nervures ;	
queue des fleurs :	vert clair ; sur les queues il y a des nervures ; elles sont longues ;	
fleur :	elle se compose de trois pétales et de trois sépales soudés. Au milieu des pétales et des sépales il y a les étamines et le pistil. Les étamines son (<i>sic</i>) au nombre de six, elles sont allongées et terminées par du pollen jaune. Le pistil s'appelle l'ovaire qui est jaune ;	
parfum :	agréable ;	
où pousse-t-il ?	dans les bois ;	
utilité :	sert à garnir les appartements et à faire de l'extrait.	

La classe de M^{me} Bertrand comprend trois groupes : travail

littéraire (langue, lecture, composition), — travail scientifique (arithmétique, géographie), — histoire.

Le dessin, le chant, la gymnastique, la couture sont traités à part pour eux-mêmes.

Nous avons tenté un essai de cette méthode à l'école du Mail, cette année. M^{me} Foex, maîtresse de la classe complémentaire, a bien voulu, avec beaucoup de dévouement, se charger de cette expérience.

Constituées au début, et librement en trois groupes, il a fallu s'habituer tout d'abord et non sans peine, au nouveau mode de travail ; ensuite, apprendre à se documenter. Nous avons fait en ce domaine des expériences fort intéressantes, témoin celle-ci : à l'affût de documents illustrés dont elle avait besoin, une fillette finit par découvrir que ses parents sont abonnés depuis fort longtemps à une revue... qu'ils ne lisent pas ! Du jour au lendemain, ciseaux en mains, toute la famille compulse les collections intactes, lit, découpe, classe... Un aspect nouveau de la collaboration de la famille avec l'école !

Il a fallu apprendre aussi à rédiger des notes, à tirer l'essentiel d'une page lue, à laisser l'accessoire pour ne garder que l'important, etc.

Par la suite, les groupes se sont modifiés, la nature du travail est restée la même, mais on a travaillé par équipes de deux à l'intérieur du grand groupe que formait la classe. Sans doute, M. Cousinet, qui demande avec instance que l'on respecte sa technique, n'aurait-il peut-être pas reconnu sa méthode dans cette organisation du travail ! Mais, il l'aurait retrouvée dans les résultats obtenus qui rejoignent les siens et que nous donnons en guise de conclusion :

1. Les élèves, une fois habitués au nouveau mode de travail, prennent un intérêt très vif aux recherches. Leur entrain est constant.

2. Elles retirent un profit très grand à travailler par leurs propres moyens. Cela nous a confirmé dans cette idée que nous avons souvent défendue, qu'il y a un intérêt très grand pour l'école, un devoir même, à amener l'enfant à découvrir la méthode de travail qui lui convient plutôt qu'à lui faire acquérir une somme x de connaissances portées au programme. Apprendre à apprendre est plus utile et plus important qu'apprendre tout court.

3. La liberté laissée aux élèves dans le choix des sujets à étudier les incite à un effort plus grand qui résulte sans doute et du choix de sujets qui les intéressent et du sentiment de leur responsabilité.

4. L'état d'esprit de la classe est radicalement transformé. Le problème de la discipline disparaît. Les rapports entre maîtresse et élèves et surtout entre les élèves elles-mêmes deviennent naturels et aisés : on travaille ensemble, on collabore ; on s'entr'aide au lieu de se jalouser.

5. Enfin, et ceci rassurera les sceptiques, les résultats *scolaires* ne sont pas influencés. Il n'est pas possible après une seule expérience de dire qu'ils sont améliorés. Mais, le gain réel, il est dans cette formation meilleure de l'esprit, dans ce désir de bien faire et de se bien conduire, dans cette volonté de travail, dans ce sens de l'entr'aide, dans cette expérience vécue de la difficulté de travailler seul, dans cette démonstration de l'utilité de ce que l'on fait à l'école, dans cette prise de conscience de soi-même, de ses capacités et de ses déficits.

Nous voyons fort bien pour notre part, et pour un début dans les conditions que sont encore celles de tous chez nous (programme, examens, raccordement avec l'enseignement secondaire), l'application de la méthode Cousinet sur un plan réduit : un après-midi ou deux de travail libre par semaine, ou bien une branche spéciale : histoire, géographie traitée de cette façon. Les maîtres qui entreprendront un essai restreint de ce genre ne manqueront pas de faire d'utiles expériences. Ils trouveront, soit dans la brochure de M. Cousinet (en vente chez lui à Sedan) soit dans la revue « L'Éducation Nouvelle », soit enfin dans les rapports annuels publiés par le groupement d'éducateurs qui porte le même nom, d'utiles suggestions, des comptes rendus d'expériences réalisées dans les écoles qui sont autant de preuves de l'intérêt et de la valeur de la méthode Cousinet.

Robert DOTTRENS.

A QUOI TIENNENT LES INSUCCÈS EN ARITHMÉTIQUE ?

II

Scolarité.

Les 31 élèves que les épreuves collectives¹ nous avaient signalés comme particulièrement faibles en arithmétique ont été soumis à une étude individuelle.

L'un d'eux, venu d'Argentine, n'a pas réussi en deux ans à posséder assez de français pour être au niveau de ses camarades. Des 30 autres, 7 ont suivi normalement les classes à Genève, 23 ont passé par des classes « faibles »² ou ont doublé une ou deux classes.

¹ Voir l'*Educateur* du 8 juin 1929.

² Voir BALMER. *Les classes dites faibles*. Coll. d'actualités pédagogiques.

De ces 23, 12 ont un retard d'une année, 6 un retard de deux ans, 2 un retard de trois ans.

Il y a un rapport étroit entre la non-réussite en arithmétique et le retard général dans la scolarité. Quantité de facteurs interviennent ici : maladies, changements d'écoles, etc., mais le facteur principal déterminant la réussite, reste l'intelligence. Intelligence et réussite en arithmétique nous semblent aller de pair à l'école primaire.

Mauvaises habitudes et fautes de calcul.

Pour dépister les habitudes erronées dans les exercices d'arithmétique nous avons employé la méthode individuelle de diagnostic recommandée par Buswell.

Matériel employé :

1. Calcul simple.

a) Additions :

47	245	406	369
28	378	575	57
39	456	980	208
+ 17	+ 197	49	3093
		+ 8	758
			+ 95

b) Soustractions :

543	9385	5240	6043	40300
— 362	— 7436	— 674	— 5985	— 37093

c) Multiplications :

986	768	8706	4785	8407
× 7	× 63	× 49	× 780	× 508

d) Divisions :

4395 : 6 =	4786 : 17 =	95076 : 309 =
45098 : 83 =	63400 : 541 =	

2. Problème de raisonnement.

Un chaudronnier a acheté 6 vieilles casseroles pesant chacune 13 kilos ; pour chaque casserole il avait payé 4 fr. De tout le métal il fit des marmites, pesant chacune 39 kilos et il vendit toutes les marmites à raison de 18 fr. chacune. — Combien d'argent resta-t-il au chaudronnier pour son travail ? (Lazoursky).

Technique. — Une fois l'élève placé à côté de nous et muni d'une feuille de papier quadrillé et d'un crayon, nous lui disons : « Nous allons faire de petites opérations. Tu vas écrire ce que je te dicterai et ensuite tu vas résoudre ces opérations en comptant toujours à haute voix. Tu as compris ? » — Nous dictons l'une après l'autre les opérations (et ensuite le problème) et notons la façon dont chaque élève se tire d'affaire. Il est naturel que nous ne fassions pas faire à tous nos sujets toutes les opérations. Il nous suffit, pour les élèves

de IV^e par exemple, de leur faire faire les trois premiers exercices de la multiplication et de la division et de laisser de côté pour les élèves de V^e ou VI^e ceux considérés comme étant trop faciles.

Habitudes et erreurs les plus fréquentes.

Voici un aperçu des habitudes et erreurs que l'étude individuelle nous a révélées comme les causes essentielles de l'insuccès des écoliers dans l'arithmétique.

A) Dans l'addition :

1. L'erreur la plus commune est celle d'une addition partiellement fautive dans la dizaine, ou en passant d'une dizaine à une autre. Dans le premier cas, c'est plutôt un manque d'attention ; dans le deuxième, il est dû à l'emploi d'une combinaison fautive, par inattention aussi, mais surtout parce que l'enfant ne sait pas la vraie combinaison. Exemple : il additionne $7 + 8 = 15 + 9 = 23$. (24¹)

2. *Habitude de compter en s'aidant des doigts.* — Cette habitude conduit à de bons résultats, mais souvent elle est aussi cause d'erreur. En tous cas, elle fait perdre beaucoup de temps à ceux qui s'en servent. Exemple : $7 + 8 = 14$. L'enfant commence en se servant des doigts ou en faisant de petits mouvements : $7 - 8 - 9 - 10 - 11 - 12 - 13 - 14$ au lieu de commencer en disant : $8 - 9 -$ etc..... ce qui l'aurait conduit au résultat exact. (14)

L'habitude de compter à l'aide des doigts est très fréquente chez les écoliers ; elle témoigne d'absence de connaissances sûres sur la combinaison des nombres.

3. *Décomposition des nombres.* — Ce cas est aussi assez fréquent ; l'enfant, en présence d'une combinaison difficile ou qu'il ne connaît pas, décompose un des nombres à additionner. Exemple : $7 + 9 = (8 + 8 + 1)$. Cette décomposition complique, à notre avis, les opérations et est la cause d'erreurs. Un de nos sujets devait additionner $7 + 9 =$ dans une colonne ; il décomposa de la façon suivante cette combinaison : $7 + 7 = 14 + 3 = 17$, en faisant par conséquent une erreur. Psychologiquement, cette habitude montre que l'enfant est resté dans la phase analytique de l'addition et qu'il doit faire encore un bon bout de chemin pour arriver à la synthèse. (13)

4. Fautes de retenues.

a) oubli de la retenue ;

b) changement des retenues ;

c) retenir quand il ne le faut pas.

Ces différents genres de fautes peuvent être le résultat :

1. Du fait que l'enfant n'a pas une façon ordonnée, une méthode régulière, de travailler et qu'il ajoute sa retenue, tantôt à la fin, tantôt au commencement, et même au milieu de la colonne à additionner s'il trouve une combinaison favorable.

2. De ce qu'il a l'habitude d'écrire la retenue au haut de la colonne à additionner, ce qui la lui fait prendre souvent pour une partie de l'addition même.

¹ Les chiffres en gras à la fin de chaque paragraphe indiquent le nombre de fois que nous avons noté une habitude ou une faute parmi nos 30 sujets.

3. De son inattention, de son incapacité de partager son attention entre l'action d'écrire le résultat et de penser à la retenue.

4. D'un manque de mémoire.

Il nous semble qu'on pourrait diminuer de beaucoup les erreurs de retenues en habituant les enfants à ajouter la retenue toujours au commencement de la colonne suivante. (20)

5. *Absence de direction dans le travail.* — L'enfant commence à additionner une fois en haut, une autre fois en bas, ou bien il commence par des combinaisons qui lui sont plus familières, ou encore il additionne tous les nombres égaux qu'il trouve dans la colonne. Ce manque de direction, non seulement lui fait perdre du temps, mais est aussi cause d'erreur. Dans l'addition N° 4, un de nos sujets additionne $8 + 8 + 3 + 7 + 9 = \dots$ (l'ordre naturel des chiffres était : $9 + 7 + 8 + 3 + 8 + 5 =$) il oublie donc le 5 ; un autre a commencé par $7 + 3 + 9$, etc..... (12)

6. *Recommencer l'addition.* — C'est une habitude très fâcheuse, car souvent la moindre difficulté, la plus légère chute de l'attention font recommencer une ou plusieurs fois la même colonne. Ce défaut est encore plus notable quand il s'agit de longues colonnes de chiffres à additionner ; l'enfant n'arrive jamais à bien finir. (13)

7. *Additionner par groupe de 2 chiffres à la fois.* — Additionner par groupe de 2 ou 3 chiffres est naturellement une très bonne habitude, mais à condition d'obtenir des résultats exacts. Dans les cas que nous avons examinés, elle a été toujours une source d'erreurs. (3)

8. *Fautes d'écriture.* (6)

a) dans l'ordination des chiffres en colonnes ;

b) dans la fausse interprétation d'un chiffre mal écrit ;

c) par écriture défectueuse des quantités, surtout écritures sous dictée.

Exemple : 8407 — 37093 ; ils écrivent 847 — 3793. Ces erreurs prouvent d'une part le désordre et l'inattention de l'enfant et, d'autre part (cas c), le manque de connaissances et d'esprit critique. Il nous a fallu quelquefois des exemples nombreux pour faire comprendre à nos sujets l'erreur dans laquelle ils tombaient.

9. *Ecrire comme résultat le chiffre qu'on doit retenir.* (1)

Exemple :
$$\begin{array}{r} 47 \\ 28 \\ 39 \\ 17 \\ \hline 135 \end{array}$$
 L'enfant additionne très bien ($7 + 8 = 15 + 9 = 24$ + 7 = 31 ; j'écris 1 et retiens 3) mais il écrit 3 et retient aussi 3, ce qui lui donne un faux résultat.

10. *Ecrire faux un résultat juste.* — L'enfant calcule juste, mais il écrit faux sans savoir pourquoi. (5)

B) Dans la soustraction.

1. *Erreurs de soustraction partielle.*

Exemple :
$$\begin{array}{r} 6043 \\ - 5985 \\ \hline 48 \end{array}$$
 (15)

2. *Soustraire en s'aidant des doigts ou en tapant sur la table avec le crayon.*

(13)

3. *Décomposition d'un chiffre du minuende (grand nombre).*

(2)

Exemple : $9385 (15 - 6)$ L'enfant dit $10 \text{ moins } 6 = 4 + 5 = 9$

$- 7436 (13 - 4)$ » » $10 \text{ moins } 4 = 6 + 2 = 8$

1849

4. *Ne pas emprunter quand un chiffre du minuende est plus petit et mettre comme résultat 0.*

(4)

Exemple : 543

$- 362$

201

5. *Ne pas rendre quand on a emprunté ou rendre indûment.*

(18)

Exemple : 543

$- 362$

281

6. *Mettre 0 comme résultat quand il y a des zéros dans le minuende.*

(1)

Exemple : 5240

$- 674$

4570

Ce cas, comme le N° 4, nous indique que l'enfant ne possède pas encore tout à fait le mécanisme de la soustraction.

7. *Défauts d'écriture (les mêmes que ceux de l'addition).*

(19)

8. *Écriture fausse de résultats justes.*

(3)

9. *Soustractions qui ne sont pas finies.*

(1)

Exemple : 5240

$- 674$

566

C) Dans la multiplication.

1. *Fautes de livret.*

(18)

a) par erreur accidentelle dans l'emploi d'une table : $7 \times 8 = 54$ au lieu de 56 ;

b) par ignorance du livret.

2. *Habitude de répéter le livret depuis le commencement jusqu'à ce qu'ils arrivent à la combinaison désirée.* S'il s'agit par exemple de multiplier 4×7 , l'enfant commence : $1 \times 7 = 7$; $2 \times 7 = 14$; $3 \times 7 = 21$; $4 \times 7 = 28$. Cette habitude fait perdre un temps précieux et les enfants qui sont sous cette influence restent toujours les derniers.

(15)

3. *Multiplication et addition pour trouver le produit d'une combinaison.*

(4)

Exemple : Un de nos enfants multiplie $(3 \times 7) : 2 \times 7 = 14$

$+ 7$
 21

$(3 \times 8) : 2 \times 8 = 16 + 8 = 24$.

4. *Défaut de retenues.*

a) par oubli de la retenue ;

b) par changement de la retenue ;

c) par addition fausse : $9 \times 8 = 72$ et 6 (retenue) = 77.

Ces erreurs peuvent avoir la même explication que pour l'addition, mais ici, on voit aussi que quelquefois le changement du chiffre à retenir est déterminé par le chiffre qu'on doit multiplier ensuite. (25)

5. *Défaut dans la multiplication du zéro quand il est dans le multiplicande.* (5)

Exemple : 8706

$$\begin{array}{r} \times 49 \\ \hline \dots 44 \end{array}$$

L'enfant dit : « $9 \times 6 = 54$; $9 \times 0 = 9 + 5 = 14$ » ; ou bien « $9 \times 0 = 0$ et $5 = 14$ » ; quoi qu'il multiplie bien le zéro, l'influence du 9 continue dans son esprit et il lui ajoute la retenue.

6. *Quand le 0 se trouve dans le multiplicateur, à la fin ou au milieu.* (19)

Nous avons remarqué 3 façons de procéder :

1) 4785 L'enfant dit : $0 \times 5 = 0$

$$\begin{array}{r} \times 780 \\ \hline 00000 \end{array}$$

$$0 \times 8 = 0$$

$$0 \times 7 = 0$$

$$0 \times 4 = 0 \text{ et écrit tous ses zéros.}$$

2) 4785 L'enfant dit : $0 \times \text{tout le monde} = 0$, il écrit seulement un 0.

$$\begin{array}{r} \times 780 \\ \hline 382800 \end{array}$$

Cette façon de procéder mène l'enfant facilement à une erreur, quand il multiplie le 3^e chiffre (7), car il écrit son résultat sous le 2^e 0.

3) Il multiplie le 8 et ensuite le 7 et ajoute le 0 seulement dans le produit. C'est la façon de procéder la plus correcte. Quand le 0 est au milieu, on trouve aussi ces trois cas :

$$\begin{array}{r} 1) \quad \begin{array}{r} 8407 \\ \times 508 \\ \hline 67256 \\ 0000 \\ \hline 42035 \end{array} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2) \quad \begin{array}{r} 8407 \\ \times 508 \\ \hline 67256 \\ 420350 \\ \hline \end{array} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \begin{array}{r} 8407 \\ \times 508 \\ \hline 67256 \\ 0 \\ \hline 42035 \end{array} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 3) \quad \begin{array}{r} 8407 \\ \times 508 \\ \hline 67256 \\ 42035 \\ \hline \end{array} \end{array}$$

Mercante, dans son livre intitulé « *Aptitud aritmetica* » remarque que les enfants argentins procèdent aussi de ces trois manières et il les considère comme les étapes pour arriver à l'acquisition complète des multiplications, où le 0 intervient dans le multiplicateur.

7. *Fausse addition des résultats partiels.* (7)

8. *Placement incorrect des résultats partiels.* (8)

9. *Défauts d'écriture* (les mêmes que dans l'addition). (6)

10. *Écriture fausse d'un résultat juste.* (5)

11. *Opérations qui ne sont pas terminées.* (2)

a) faute de multiplier un chiffre ;

b) faute d'additionner les résultats partiels.

D. *Dans la division.*

1. *Emploi d'une table fausse.* (16)

Exemple : $4395 : 6 = 54$

L'enfant dit $5 \times 6 = 40$ 40

$$\begin{array}{r} 4395 : 6 = 54 \\ \hline 30 \\ \hline 1395 \\ 12 \\ \hline 195 \\ 18 \\ \hline 15 \\ 12 \\ \hline 3 \end{array}$$

2. *Erreur dans la soustraction.* (20)

3. *Emploi d'un reste plus grand que le diviseur.* (17)

Exemple : $4395 : 6 = 729$ L'emploi du reste plus grand que le diviseur

$$\begin{array}{r} 42 \\ 19 \\ 12 \\ \hline 75 \\ 54 \\ \hline 21 \end{array}$$

est très fréquent chez les enfants, surtout chez les plus jeunes et les moins intelligents ; il révèle un manque d'attention ou l'absence de critique. Quand ce reste est à la fin encore plus élevé que le diviseur, quelques-uns sachant, par cœur, que ce qui reste doit toujours être inférieur au

diviseur, continuent la division. Dans l'exemple ci-dessus, ils ajouteraient un 3 au quotient pour obtenir une diminution du reste.

4. *Fautes de retenues.* — Dans la multiplication ou dans la soustraction, on retrouve les mêmes défauts que dans les autres opérations. (14)

5. *Multiplication globale du diviseur.* — Cette habitude fait perdre beaucoup de temps et est aussi une source d'erreurs. (3)

6. *Emploi du reste sans abaisser le chiffre suivant.* (2)

7. *Recherche du quotient par écrit, à part, en essayant plusieurs fois par des multiplications successives.* (15)

Exemple : $45098 : 83 =$

L'enfant commence par multiplier $83 \times 3 = 249$; ensuite il ajoute encore 249

498 puis, comme cette

quantité est trop grande, il faut chercher encore ; maintenant, il ajoute 83 à $249 = 332$; 6 fois était trop grand, 4 fois trop petit, donc ce doit être 5 fois. On comprendra facilement que pour finir une division en procédant d'une manière pareille, on a besoin d'un temps excessivement long, et que, par conséquent, les élèves qui travaillent de cette façon n'arrivent jamais à réussir dans le laps de temps donné.

8. *Répétition du livret à partir du commencement jusqu'à l'approximation voulue.* (22)

9. *Emploi du système en passant par la soustraction, ou mélange de deux systèmes.* — Dans la division, nous avons vu employer indistinctement le procédé que nous signalons dans l'exemple N° 3, c'est-à-dire en passant par l'écriture du produit, pour faire ensuite la soustraction, et la division directe. Il nous semble que l'acquisition du mécanisme de la division comporte l'emploi de ce procédé-là et que le premier doit être considéré comme une étape intermédiaire. Il est vrai qu'on divise aussi bien par les deux procédés, mais nous pensons que le temps qu'on met pour une division est beaucoup plus long dans le premier cas ; et comme l'Ecole doit viser à donner aux élèves les moyens les meilleurs pour travailler, nous pensons qu'elle doit tâcher d'arriver à la façon synthétique de diviser. En outre les enfants mélangent quelquefois les deux systèmes, ce qui est toujours une occasion de se tromper. (22)

Dans nos écoles, au Chili, nous avons aussi cette méthode de division, mais vu ses désavantages, nous l'avons laissée de côté et aujourd'hui, tous nos enfants apprennent la division directement. Le passage par la soustraction

est employé seulement pour expliquer aux élèves le chemin suivi par l'esprit. Il est vrai que nous n'avons pas un contrôle expérimental sur les résultats de ce procédé, mais les maîtres en sont satisfaits.

10. *Défauts d'écriture* (mêmes cas signalés dans les opérations précédentes).

(14)

11. *Opérations non finies.*

(1)

Les erreurs et habitudes que nous venons de signaler sont les causes de l'insuccès de plusieurs de nos sujets, cet insuccès aurait pu être évité dans bien des cas si l'on s'était donné la peine de regarder de plus près la façon dont chacun travaillait afin de corriger les défauts que l'exercice journalier ne faisait qu'enraciner davantage.

E) *Problèmes de raisonnement.*

Quant aux problèmes de raisonnement, nous avons pu constater parmi nos sujets 5 groupes distincts, selon l'aide plus ou moins grande que nous avons dû leur prêter pour arriver à résoudre le problème du chaudronnier qui nous a servi dans notre expérience.

1^{er} groupe. — Enfants incapables de travailler abstraitement et qu'il faut aider avec des objets concrets ou des dessins afin qu'ils puissent comprendre et se tirer d'affaire.

(6)

2^e groupe. — Enfants qu'il faut aider pendant tout le problème en les guidant par des questions. Ex. Combien de casseroles a-t-il achetées ? — Combien a-t-il payé pour chacune d'elles ? — Alors, combien aura-t-il payé en tout ? Et ainsi de suite jusqu'à la fin. Aussitôt qu'on les laisse seuls, ils sont incapables de continuer.

(4)

3^e groupe. — Enfants qui raisonnent en se servant des données expressément signalées dans le contexte du problème, mais qui s'arrêtent aussitôt qu'ils arrivent à une donnée impliquée dans d'autres et qu'il en faut déduire. Ils sont capables de raisonner dans chaque partie du problème mais sont incapables de trouver la liaison avec les autres parties et il faut leur aider par des questions complémentaires. Exemple : Un sujet a parfaitement bien trouvé le prix et le poids des casseroles achetées mais il ne peut plus continuer. Nous avons dû lui aider : « Combien de marmites aura-t-il faites ? » — Réponse : « On ne le dit pas. » Alors nous sommes revenus un peu en arrière et avons demandé : Combien de métal a le chaudronnier ? (78 kg.) Que fit-il avec ce métal ? (des marmites) eh bien, combien pourra-t-il en faire ?... « Ah ! je sais, » nous dit notre sujet, comme éclairé subitement. Ensuite, il continue tout seul.

(11)

4^e groupe. — Enfants qui n'arrivent pas à déduire la conclusion. Ils analysent bien le problème et s'arrêtent à la fin, sans pouvoir coordonner les résultats partiels dans une synthèse claire. Exemple : Un de nos sujets a trouvé le poids du métal, le prix des casseroles, le nombre de marmites et le prix obtenu de ces marmites ; il s'arrête et donne le problème comme fini. Nous avons dû lui rappeler quelle était la question fondamentale du problème, et alors il a vu qu'il manquait quelque chose et nous a répondu : « Il faut ajouter 24 à 36. — Mais, regardez bien, combien avait-il payé ? (24 fr.) et combien a-t-il reçu ? (36 fr.) Alors..... — Ah ! il a gagné : 36 moins 24 $\times$ 12 fr. » — D'autres donnent

comme réponse : 36 fr., c'est-à-dire tout ce que le chaudronnier a reçu, sans considérer ce qu'il avait dépensé dans l'achat des casseroles. (3)

5^e groupe. — Enfants qui raisonnent tout seuls et qui arrivent au résultat sans aide. Ce sont les enfants qui ont bien compris et qui sont déjà habitués à suivre un raisonnement le long d'un problème. (6)

Conclusions.

Essayons maintenant de dégager quelques constatations générales. Dans la première partie de notre travail, nous avons vu que *l'intelligence globale et l'attention* sont les fonctions mentales qui ont un rapport étroit avec l'arithmétique ; ce sont elles qui déterminent dans une large mesure la réussite dans cette branche. L'étude de la scolarité de nos sujets nous a confirmé pleinement cette constatation. Mais, s'il est vrai que l'intelligence et l'attention déterminent la réussite en général, les habitudes de travail et les occupations en dehors des heures de classe en particulier aggravent l'insuccès quand elles n'en sont pas la cause principale.

En présence de ces faits, nous devons maintenant signaler brièvement comment on pourra amoindrir cet insuccès et aider les enfants qui ont été l'objet de notre étude. Nous ne pourrions pas nous en tenir à chaque cas en particulier, nous tâcherons de donner quelques idées générales.

Nous croyons que tous les enfants que nous avons examinés sont susceptibles d'amélioration en arithmétique ; il faudrait les étudier de plus près pour adapter la façon la plus convenable de leur aider. — « Avant que le maître puisse enseigner ses élèves, dit Buswell, il lui faut comprendre les processus mentaux de chacun et les difficultés que le sujet représente pour eux. Il n'existe qu'une source d'informations, *c'est l'élève lui-même*. Il ne reste qu'une voie pour le professeur : analyser les processus de l'élève pour découvrir exactement comment il se met à travailler et déterminer exactement ses difficultés. Seulement alors, le professeur sera capable de former un plan d'enseignement pour aider l'élève à surmonter les difficultés. » — Nous ne saurions trop insister sur l'importance de cette étude qui permet ensuite de corriger des erreurs de méthode et de marcher plus sûrement. Un bon maître doit avoir toujours présentes à son esprit les 3 questions suivantes :

1^o Qu'est-ce que mes enfants n'ont pas acquis en général ?

2^o Pourquoi ne l'ont-ils pas acquis ?

3^o Comment pourrai-je leur aider afin qu'ils puissent bénéficier des avantages de leur acquisition ?

Les tests seuls peuvent le renseigner d'une manière claire et précise sur les deux premières questions : les tests collectifs lui diront quels sont les élèves faibles et ce qu'ils ne savent pas très bien ; les tests individuels de diagnostic lui permettront de connaître ensuite la façon de travailler de chacun, ses lacunes, ses difficultés, en un mot les causes précises de l'insuccès, ce qui lui permettra d'adapter son enseignement et d'employer pour chaque cas les procédés d'aides les plus appropriés. C'est seulement en agissant ainsi que l'on pourra diminuer le grand nombre des enfants qui ne réussissent pas et pour lesquels les leçons d'arithmétique constituent un martyre.

Les fautes commises par nos sujets dans chaque opération peuvent être diminuées et évitées dans bien des cas. Pour obtenir ce résultat, nous croyons indispensable la création de ce que le Dr Decroly appelle une classe de *récupération* — mais ici seulement pour l'arithmétique. Avec nos 30 sujets qui, on peut bien le dire, ne dominent pas la technique des opérations et avec ceux qui se trouvent précisément à la limite de la faiblesse pour cette branche et que nous n'avons pas examinés, il y aurait de quoi faire plus d'une classe de « récupération ». Si les enfants continuent comme ils l'ont fait jusqu'ici, ils ne feront que perdre leur temps, et ils fortifieront leurs mauvaises habitudes par la répétition et l'exercice, il s'ensuivra que le dégoût grandira chez eux pour une branche dont le défaut limitera plus tard toutes leurs activités dans la vie. Sans la possession de la technique des opérations fondamentales, il est impossible de bien réussir dans les problèmes, même les plus élémentaires : l'esprit ne peut pas se donner tout entier à la compréhension et au raisonnement, car il est toujours arrêté par la moindre difficulté d'une opération. Loin de se concentrer, l'attention se divise et l'enfant se décourage.

Dans cette classe de *récupération arithmétique*, on analyserait les défauts et habitudes que nous avons signalés et on tâcherait de les corriger à l'aide d'un programme soigneusement établi, où les difficultés seraient minutieusement graduées et par lequel on apprendrait à chaque enfant une méthode de travail précise qui éliminerait un grand nombre de ses défauts. La concrétisation serait le point de départ de tout apprentissage et on monterait, le plus lentement possible, à l'abstraction. On n'insistera jamais assez sur le fait que les enfants, et nos sujets spécialement, se développent lentement et que le passage du concret à l'abstrait est une des phases les plus pénibles de l'esprit. L'école et le maître, dans le désir d'avoir bientôt des « calculateurs », oublient ce fait et font marcher trop vite les enfants, plus vite que leurs capacités ne le permettent ; le dégoût et l'insuccès en sont le triste résultat.

D'autre part, l'individualisation du travail et le contrôle par l'élève même (système Winnetka), l'adoption des méthodes actives dans l'enseignement et la motivation de tout exercice afin d'intéresser les enfants et par conséquent les rendre attentifs, seraient les normes générales à suivre. Ainsi en leur aidant à surmonter l'une après l'autre les difficultés qui déterminent aujourd'hui l'insuccès, malgré les désirs et les efforts qu'ils mettent à bien réussir, la leçon d'arithmétique sera plus vivante, plus intéressante et ses résultats seront aussi meilleurs.

Nous nous étions proposé d'étudier les causes de l'insuccès des écoliers dans l'arithmétique ; notre étude nous a montré que l'intelligence, l'attention et les mauvaises habitudes de travail — habitudes que l'Ecole a laissé se former et qu'elle aurait pu facilement éviter dans plusieurs cas — sont les causes principales de cet insuccès. Pour déceler ces mauvaises habitudes, nous avons employé un matériel qui, quoique imparfait, nous a permis au moins de signaler les erreurs et habitudes les plus communes, et sur lesquelles l'Ecole et les maîtres peuvent agir directement. C'est à chaque maître, maintenant, de trouver un matériel plus adéquat afin d'adapter ensuite le traitement convenable à

chaque sujet, ou le procédé le plus approprié pour éviter à l'avenir l'insuccès qui décourage et dégoûte un quart de nos écoliers.

OSCAR BUSTOS.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Le 3 juin, retour de M. Claparède qui rapporte d'Égypte des expériences du plus haut intérêt, sur ce sujet capital : Comment adapter un programme scolaire au développement des enfants d'un pays donné ? Il nous en entretiendra quelques jours plus tard, mais son retour est salué d'abord, non pas tant comme celui du savant que comme celui du père de famille. Lanternes vénitiennes, hourras dans la nuit. Le 7, *Amicale* de bienvenue, avec charade appropriée.

Le 5, *Dies Academicus* qui fournit au recteur de l'Université de Genève, M. Ch. Werner, l'occasion d'annoncer en termes fort aimables le rattachement de l'Institut à la Faculté des Lettres. Le 12 juin, première séance du Conseil de l'Institut, enrichi des représentants de l'Université et de la Faculté des Lettres. Adoption d'un nouveau règlement de Diplôme.

Le 17, séance en commun avec les maîtres de l'École d'application. Mme Antipoff les met au courant des recherches faites pendant l'année et leur en communique les premiers résultats. Les lecteurs de *l'Éducateur* en ont eu un échantillon par la publication du travail de M. Bustos qui s'achève dans ce numéro même.

Tout le long de cette première partie du mois, examens de *Pour l'Avenir*.

Le 18, film sur le programme d'éducation physique de l'Université de Pensylvanie, obligeamment projeté par M. Ehrler.

Le 21, cérémonie de clôture de l'*École de Culture physique*, à laquelle M. Bovet représente l'Institut.

Le 27, au Laboratoire d'anthropologie de M. Pittard, en présence d'un auditoire de choix comprenant le tout-Genève de l'éducation physique, exposé de M. PETRE-LAZAR sur ses recherches anthropométriques en relation avec les exercices physiques d'un groupe d'écoliers primaires. Ce travail, qui vaut à son auteur le Diplôme de l'Institut, formera la base d'une thèse de doctorat. Le lendemain, à l'Institut, exposé par M. Lazar des travaux de Schœtz sur l'âge physiologique.

Plusieurs autres exposés de travaux de diplômes mériteraient d'ailleurs d'être signalés : celui de M. BISCHLER sur les tests de caractère, de M. RICHARD, sur les travaux manuels au point de vue de la psychologie des élèves, de M. DÄNIKER sur les taches de Rorschach, par exemple. Les exposés, suivis de discussion des travaux finaux des stagiaires de l'enseignement primaire, valent aussi une mention. Ceux des stagiaires des écoles enfantines ont été discutés au Laboratoire de psychologie ; ils constituent des monographies de classes enfantines très soigneusement établies sous la direction de Mme Antipoff.

Le 9 juillet, soutenance à l'Université de la thèse de doctorat de M. ANDERSON sur *Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux Etats-Unis*. MM. Naville, Claparède et Bovet y prennent la parole. Le candidat se défend avec une rare présence d'esprit, de manière à rendre la séance tout à fait amusante. Le lendemain, c'est Mme ANDERSON qui conquiert son bonnet de docteur avec

une thèse sur *La lecture silencieuse*, après avoir répondu à MM. Dubois et Bovet. Le Doyen a, à l'occasion de ces deux travaux sortis de chez nous, les paroles les plus aimables pour l'Institut universitaire des Sciences de l'Éducation.

Un nombre considérable d'examens ont été passés, et réussis plus ou moins brillamment, pour le Certificat de pédagogie de la Faculté des Lettres. L'année finit dans les lauriers et sur les bords du lac du Bourget, à Châtillon, où M. Claparède et ses fidèles se transportent pour un temps plus ou moins long, du 11 au 16 juillet. Charmante terminaison d'un semestre qui, on l'a vu, fut particulièrement rempli dans sa brièveté.

Malheureusement, nous perdons Mme ANTIPOFF, qui s'est embarquée pour le Brésil, au commencement d'août. Il est impossible de dire ce qu'elle a été pour l'Institut pendant cette année 1928-1929 notamment. Nous lui souhaitons un plein succès à Bello Horizonte, mais surtout nous comptons bien la revoir le plus tôt possible ; c'est ce que M. Dottrens lui a dit au nom du Conseil dans une petite réunion d'adieux, le 3 juillet, chez M. Bovet.

M. PIAGET est définitivement installé à Genève. M. BOVET a donné sa démission de directeur du B. I. E., de façon à pouvoir plus complètement se consacrer à l'Institut. Nous espérons ainsi faire face aux tâches de l'an prochain pour lequel plusieurs nouveaux élèves sont déjà annoncés.

Encore que les relations de l'Institut avec le B. I. E. et par conséquent avec le grand Congrès de la Fédération Universelle des Associations pédagogiques aient été très étroites, nous n'en dirons rien. Il y aurait trop à raconter. Mentionnons seulement la jolie exposition de l'Institut, renouvelée en partie de la Saffa, et la belle collection de tests d'Europe et d'Amérique réunie à cette occasion par M. MEILI, et ingénieusement présentée avec l'aide de M. Dijkema. L'Exposition reste ouverte jusqu'au 24 ; nous engageons tous nos lecteurs à l'aller voir.

Le Congrès a valu à l'Institut la visite de nombreux anciens élèves : M. Dilenian, M. Rahmi, M. Uher, Mlle Boucherin, Mlle Matter, Mlle Hug, etc., etc.

La *Collection d'Actualités pédagogiques* s'est enrichie de quatre nouveaux volumes : les deux belles thèses mentionnées ci-dessus, une traduction de l'Italien Lombardo-Radice, *Les petits Fabre de Portomaggiore*. (C'est la première traduction française d'une œuvre de cet auteur qui représente l'école italienne sereine avec un charme et une autorité particulière ; nous sommes fiers de voir notre Collection reprendre sa tâche d'intermédiaire entre les langues étrangères et les éducateurs de chez nous.) Le quatrième volume est original : Mlle ELISABETH HUGUENIN, dont on sait la belle expérience pédagogique à l'Odenwald, à l'Ecole Vinet et aux Roches, nous y donne ses réflexions sur *La coéducation des sexes*.

Les Archives de Psychologie viennent de publier et de tirer à part une importante étude faite à l'Institut l'an dernier par M. PRESCOTT, sur le *vocabulaire des écoliers primaires* genevois et celui de quelques manuels scolaires. Il y a là, à la fois, l'essai d'une méthode intéressante et des documents du plus haut intérêt.

Offre spéciale

La Guerre mondiale

Bulletin quotidien illustré relatant
au jour le jour les événements de la guerre

- 1914. Tome I.
- 1915. Tomes II, III, IV.
- 1916. Tomes V, VI, VII.
- 1917. Tomes VIII, IX, X.
- 1918. Tomes XI, XII.

12 volumes in-8° illustrés, reliés, offerts à Fr. 100.— au lieu
de Fr. 150.— payables en 10 versements mensuels.

Il y a certainement un grand intérêt pour ceux qui s'occupent de la jeunesse à être documentés sur les événements qui se sont déroulés sur tant de fronts divers de 1914 à 1918. Ils trouveront dans cet ouvrage une mine inépuisable de renseignements sur cette période troublée ; grâce aux nombreuses illustrations et aux cartes en couleurs que contiennent ces volumes, ils pourront se faire une idée plus précise des mouvements de troupes, des déplacements de lignes, de l'énergie des chefs et de la vaillance des soldats.

Les commandes seront servies dans l'ordre d'arrivée, car le nombre des collections disponibles n'est que de 33.

LIBRAIRIE PAYOT

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne



Horlogerie de Précision

Bijouterie fine Montres en tous genres et Longines, etc. Orfèvrerie
Réparations soignées. Prix modérés. argent et argenté.

Belle exposition de régulateurs.
Alliances en tous genres, gravure gratuite.

E. MEYLAN-REGAMEY

11, RUE NEUVE, 11 LAUSANNE TÉLÉPHONE 38.0

10 % d'escompte aux membres du Corps enseignant.

o o Tous les prix marqués en chiffres connus. o o

N'OUBLIEZ PAS QUE LA

TEINTURERIE LYONNAISE

LAUSANNE (CHAMBLANDÈS)

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



Fabrique de Mobilier scolaire
HUNZIKER FILS, THALWIL

◆ BUREAU DE VENTE
pour la Suisse française
Exposition permanente ◆

Maison G. & E. ROSAT Neuveville
Téléphone 29

Famille de médecin à Zurich

cherche demoiselle

de la Suisse romande, de bonne famille, recommandée et expérimentée, pour s'occuper de 2 enfants de 5 et 7 ans et pour aider la maîtresse de maison. Offres avec photographie et références à **Mme Th. Hæmmerli, Hohenbühlstrasse, 1, Zurich VII.**

ITALIE

Institutrice primaire. On cherche pour la Toscane une institutrice des écoles primaires, catholique, Suisse romande, sachant aussi un peu l'italien, pour un garçon de 9 ans, afin de lui donner des leçons complètes et pour son éducation. Offres avec photo, copies de certificat sous **NGH 35013 à Ala-Haassenstein et Vogler, Nürnberg, Allemagne.**

PUBLICITAS S. A.

RUE PICHARD, 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 :

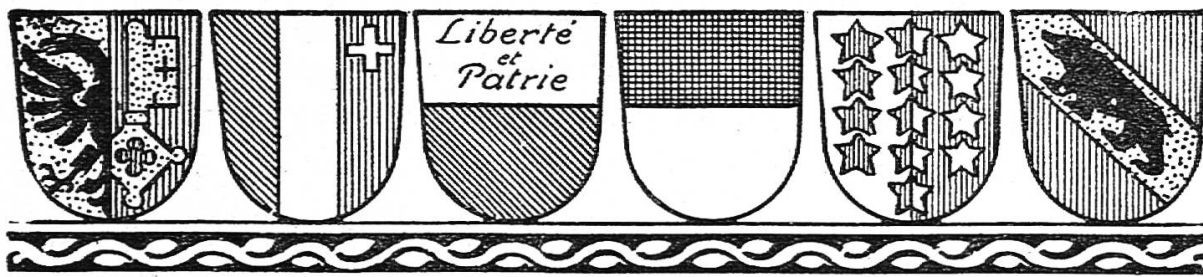
PIERRE BOVET
Florissant, 47, GENÈVE

ALBERT ROCHAT
CULLY

COMITÉ DE RÉDACTION :

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

LIBRAIRIE PAYOT & C^{ie}
LAUSANNE - GENÈVE - NEUCHÂTEL
VEVEY - MONTREUX - BERNE



ABONNEMENTS : Suisse, fr. 8. Etranger, fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, fr. 10. Etranger, fr. 15.
Gérance de l'*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

Vient de paraître :

POUR ÉCRIRE MES LETTRES

PAR

Mlles L. et J. BIAUDET

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

Cet ouvrage comprend quatre parties principales :

Intérêt pratique : Fournisseurs, domestiques, employés, hôtels, pensions-famille, cliniques, éducation, réclamations, affaires, lettres d'introduction et d'excuses.

Rapports sociaux : Invitations (lettres et billets), obligations diverses, félicitations, excuses et remerciements, lettres de recommandation.

Rapports d'amitié : Invitations et réponses, offres de service, billets accompagnant un présent, remerciements, anniversaires.

Formules initiales et finales : Correspondance féminine et masculine ; correspondance avec le clergé catholique et protestant, avec les prêtres israélites, les personnes titrées, les militaires, les personnages officiels.

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.