

Objektyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **68 (1932)**

Heft 4

PDF erstellt am: **22.07.2024**

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^o 146 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : Richard MEILI : *Perception, dessin, intelligence.* — Pierre BOVET : *Comment constater le développement de nos élèves ?* — J. L. CLAPARÈDE et P. B. : *Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire.* — *Une enquête du Schweizerspiegel.* — LES LIVRES. — CHRONIQUE DE L'INSTITUT.

PERCEPTION, DESSIN, INTELLIGENCE

Plusieurs tests d'intelligence pour petits enfants contiennent entre autres des épreuves de dessins. Je ne rappelle que la copie d'un rectangle et puis d'un losange dans l'échelle de Binet-Simon et des épreuves du même genre dans le test collectif de Dearborn. Un psychologue américain, Goodenough, a même établi une échelle de niveau mental uniquement d'après le dessin d'un bonhomme. Le dessin est donc censé être en rapport avec le développement de l'enfant.

Quand on voit cependant combien, à des âges supérieurs, l'aptitude au dessin est indépendante de l'intelligence, on arrive facilement à la conclusion que dans le dessin du petit enfant, d'autres facteurs que celui du maniement du crayon sont de première importance. C'était sans doute aussi l'opinion des auteurs de ces tests.

Des recherches spéciales sur le développement du dessin chez l'enfant, par exemple celles de Luquet, ont en outre démontré le parallélisme entre les lois de ce développement et celui de l'intelligence, et M. Piaget a mis en lumière l'analogie entre le syncrétisme dans la pensée et dans la perception.

Il paraît donc assez raisonnable de penser que la perception joue un rôle important dans le dessin et produit ce parallélisme entre le développement intellectuel et celui du dessin. Mais nous ne pensons naturellement pas que ce soit l'unique facteur qui intervienne ; il est d'ailleurs impossible de séparer nettement les différentes fonctions. Pour mentionner seulement le côté moteur et

le côté visuel, il est probable que les deux s'influencent réciproquement.

L'analogie qualitative entre le développement du dessin et celui des perceptions étant établie, il nous a paru intéressant d'évaluer quantitativement ces rapports, de déterminer le degré de ce parallélisme.

Cette question n'a pas seulement de l'intérêt au point de vue du développement du dessin, mais à un point de vue plus général aussi. On commence à s'habituer à prendre en considération les particularités de la pensée enfantine, mais on est peut-être encore trop tenté de croire que pour les perceptions l'enfant est capable des mêmes choses que nous, ou qu'il n'y a entre lui et nous que des différences dans la finesse du coup d'œil. Nos expériences montreront que tel n'est pas le cas.

Il ne suffit naturellement pas de dire que la vision de l'enfant est synchrétique. Cette notion est trop vague et parfois même trompeuse. On peut toujours trouver des cas où l'enfant perçoit des détails très petits ; je n'ai qu'à rappeler comment les petits enfants décrivent les images. Ce que nous savons sûrement en observant les enfants, c'est qu'ils ne voient pas toujours la même chose que nous. Tantôt ils perçoivent des ensembles, où nous ne les voyons pas, ou remarquent des caractères globaux qui nous échappent ; tantôt, par contre, ils nous déroutent par l'attention qu'ils accordent à des détails que nous n'avons pas aperçus.

L'enfant voit d'une façon synchrétique si la forme de la chose à percevoir est assez simple et uniforme, sans présenter de parties trop indépendantes. Si, au contraire, la forme est compliquée et si certaines parties peuvent facilement être isolées et ont des rapports trop compliqués entre elles, l'enfant ne voit pas l'ensemble, mais des parties. Souvent il procède à des découpages d'un tout que nous ne ferions pas. On devrait en tenir compte si on veut apprendre quelque chose à l'enfant par des images. Suivant qu'on veut faire voir à l'enfant le tout ou une partie, il faut choisir des images différentes. Dans l'enseignement de la lecture on devrait tenir compte du fait que l'enfant reconnaît des mots compliqués (par exemple, *fenêtre*), par un détail, des mots simples avec une forme caractéristique (par exemple, *papa*), globalement.

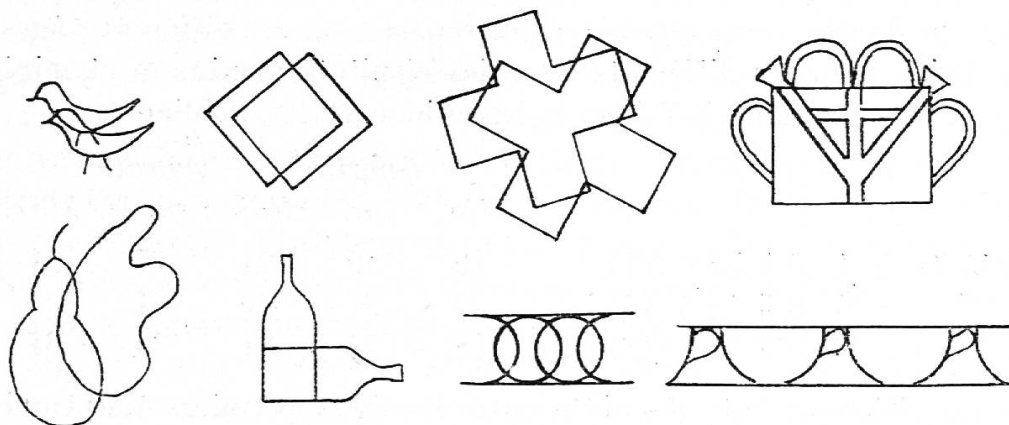
Nous ne connaissons pas encore les lois précises qui régissent les perceptions des enfants, mais, d'une façon générale, on peut dire

— comme nous l'avons montré récemment ailleurs¹ —, que l'enfant a des perceptions moins structurées que nous, c'est-à-dire, qu'il est moins capable de voir les parties avec leurs relations réciproques dans le tout, ou, ce qui revient au même, qu'il a plus de difficultés à faire la synthèse des parties. Cette dernière formule est cependant moins correcte, car psychologiquement, une synthèse est toujours un ensemble analysé ; il n'y a pas de processus de synthétisation proprement dit.

Pour mesurer le degré de la capacité de structure des données visuelles, comme nous nous proposons de le faire, il fallait présenter des figures de complexité diverse.

Voici comment nous avons procédé :

Nous présentions à l'enfant des figures composées de deux figures simples distinctes qui se couvraient en partie. C'étaient des figures au contour seulement ; par exemple, 2 cercles, 2 carrés, 2 croix suisses, 2 chapeaux, 2 oiseaux, 2 arrosoirs, etc. Suivant la façon dont les figures s'entre-croisaient, leur séparation était naturellement plus ou moins difficile.



En présentant à l'enfant une de ces figures composées, nous lui demandons ce qu'elle représente. Que sa réponse soit juste ou fausse, nous lui demandons ensuite de suivre le dessin avec un crayon de couleur. Il s'agit de voir si l'enfant suit d'abord le contour d'une des figures et ensuite celui de l'autre. Même s'il a bien indiqué ce que les figures représentent, il est souvent incapable de les séparer nettement en dessinant. La difficulté ne réside pas dans un manque

¹ Les perceptions des enfants et la psychologie de la Gestalt. Arch. de Psychol. T. XXIII. 1931.

d'habileté pour le dessin, — nous ne demandons nullement que les lignes soient suivies proprement. Mais aux points d'intersection l'enfant se trompe facilement, parce que tout en reconnaissant bien les figures, il n'en a pas une vision analytique exacte.

Nous n'entrons pas ici dans une analyse détaillée des différentes erreurs que l'enfant commet. On peut les classer *grosso modo* en trois groupes. Ou il suit la ligne qui forme le contour des deux figures ensemble et tire ensuite les lignes à l'intérieur, ou bien il dessine d'abord le contour d'une figure qui est composée de parties des deux figures composantes, ou enfin, il commence bien, mais se trompe en cours de route.

Ces différents genres de fautes sont peut-être caractéristiques de niveaux de développement différents ; mais nous nous sommes contentés, pour l'appréciation numérique, de distinguer réussite et échec. Nous accordons un point si l'enfant sait indiquer ce que les figures représentent, et un second point, s'il distingue bien, en suivant les lignes, les deux figures. Comme il y a 20 dessins en tout, le maximum de points à obtenir est de 40.

A cette expérience furent soumis 58 enfants entre 3 ans 6 mois et 7 ans 6 mois, assez régulièrement répartis sur ces différents âges.

Voici, pour les différents âges, les résultats maximum et minimum, les quartiles inférieur et supérieur et les médians :

	Quartile		Quartile		Max.
	Min.	inf.	Médian	supér.	
Enfants de 4 ; 6 à 5 ; 6 (21) .	12	19	24	27	31
» » 5 ; 6 à 6 ; 6 (17) .	22	27	29	31	34
» » 6 ; 6 à 7 ; 6 (18) .	18	27	31	34	37

La différence est très nette entre les deux premiers âges, mais elle est beaucoup moindre, même insignifiante presque, entre les deux derniers. Cela tient peut-être en partie au choix de nos figures, mais cela indique probablement aussi qu'autour de six ans, le développement des fonctions perceptives est presque terminé.

Ces mêmes enfants étaient testés auparavant avec l'échelle de Binet-Simon.

Nous connaissons donc de chaque enfant son âge réel, son âge mental et le nombre de points obtenus pour notre test. Pour exprimer les rapports qui existent entre ces différentes données, nous avons calculé les corrélations, que voici :

Corrélation entre :

Age mental et âge réel	0,66 ± 0,050
Age mental et test des figures. . .	0,75 ± 0,039
Age réel et test des figures	0,42 ± 0,073

D'emblée on voit que les rapports de notre test soit avec l'âge mental soit avec l'âge réel sont assez accusés.

La corrélation de 0,75 avec l'âge mental indique que notre test peut être utilisé comme complément ou contrôle des résultats obtenus avec l'échelle de Binet-Simon, spécialement pour des enfants qui sont quelque peu gênés quand ils doivent s'expliquer verbalement.

Pour une conclusion d'ordre théorique sur le rapport entre le développement intellectuel et celui de la perception, certaines réserves s'imposent. Les deux tests augmentent avec l'âge, comme les corrélations 0,66 et 0,42 l'indiquent, et ce fait donne à la corrélation entre l'âge mental et la perception une valeur qui est probablement trop grande. Supposez — pour nous rendre compte de l'influence que peut avoir la corrélation de deux mesures avec l'âge — que nous cherchions le rapport entre l'intelligence et la taille. Puisque les deux données augmentent avec l'âge, nous trouverions une corrélation entre elles si nous prenions des mesures sur des enfants entre 3 et 15 ans, par exemple. Mais pour un même âge, la corrélation serait très probablement nulle, car un rapport direct entre la taille et l'intelligence n'existe probablement pas. Comme le nombre de nos sujets ayant à peu près le même âge est trop limité pour un calcul de corrélation, nous avons recouru au calcul de la corrélation partielle. Cette méthode permet d'établir avec nos résultats la corrélation entre l'intelligence et notre test en tenant l'âge constant, c'est-à-dire la corrélation qu'on obtiendrait si tous les enfants avaient exactement le même âge. Nous avons obtenu ainsi la valeur que voici :

Corrélation entre intelligence et test des figures en tenant l'âge constant = 0,69.

Nous voyons que l'âge réel a en effet une certaine influence sur notre corrélation primitive, mais que cette influence n'est pas très considérable, puisque cette corrélation n'est pas très inférieure à celle de 0,75.

Il y a donc un facteur commun assez important dans la per-

ception et l'intelligence, au moins pour les enfants des âges examinés par nous. Ce qui détermine le développement intellectuel détermine également, en bonne partie, le développement de la perception.

Notre conclusion n'est pas nouvelle, comme nous l'avions indiqué au commencement, mais nos expériences ont permis d'évaluer ce rapport numériquement et peut-être de fixer encore un peu mieux la nature de ce facteur en montrant la nature des difficultés qu'éprouve l'enfant quand il doit apercevoir clairement une figure compliquée.

RICHARD MEILI.

COMMENT CONSTATER LE DÉVELOPPEMENT DE NOS ÉLÈVES ?

La raison d'être de l'*Intermédiaire des Educateurs* lorsqu'il fut fondé, il y a tantôt vingt ans, était de permettre aux maîtres de solliciter sur des points particuliers la collaboration de collègues disséminés en des lieux fort divers. Les *Questions et Réponses* étaient la partie centrale de notre bulletin mensuel. Depuis lors, par la force des choses, du fait de la guerre d'abord qui nous a obligés à espacer beaucoup nos numéros, notre petit journal a renseigné ses lecteurs sur les préoccupations et les travaux de l'Institut plutôt qu'il n'a vraiment servi de lien entre eux. J'aimerais aujourd'hui revenir à nos ambitions de jadis en sollicitant, non seulement l'attention, mais surtout la collaboration effective de mes lecteurs pour une recherche qui me tient en ce moment fort à cœur, et dont je m'assure qu'ils saisiront immédiatement la portée pratique.

On se plaint couramment que les examens traditionnels ne mettent (ou ne mettaient, puisqu'il y a maintenant tant d'endroits où on les a supprimés, ou considérablement atténués) guère en lumière qu'un des résultats de l'enseignement (l'acquisition de connaissances), mais qu'ils manquent à reconnaître ce à quoi un bon maître tient par-dessus tout : les efforts qu'il a faits pour *développer* et *cultiver* ses élèves, c'est-à-dire, je pense, pour éveiller et stimuler chez eux des intérêts variés qui, en élargissant leur horizon, les pousseront à acquérir des connaissances nouvelles et à profiter de celles qu'ils ont déjà acquises.

Je viens demander à mes lecteurs de m'aider à préciser *comment*

on pourrait constater cet effort des maîtres pour développer leurs élèves, et ses résultats dans une classe.

C'est difficile, peut-être, parce qu'on ne s'y est pas jusqu'ici systématiquement appliqué. Ce ne doit pourtant pas être impossible. Il nous arrive en effet à tous de constater de diverses manières l'éveil, ou le développement, d'un intérêt chez un enfant.

Comment faisons-nous ces constatations ? dans quelles circonstances ? à la suite de quelles observations ? de quelles questions posées par nous ? Voilà ce que j'aimerais préciser.

Ou encore : Si vous avez la responsabilité d'une classe, *comment souhaiteriez-vous que l'inspecteur examinât vos élèves* pour constater ce que vous avez cherché à leur donner ? Quelles épreuves, quels examens (oraux, écrits, pratiques) suggèreriez-vous qu'il fît dans votre classe, s'il vous consultait à ce sujet ?

Ou inversement : Si vous étiez chargé d'examiner une classe pour constater ce développement qu'un bon maître, ou une nouvelle méthode, aurait su favoriser, comment vous y prendriez-vous ?

Je serai particulièrement heureux de recevoir à ces questions des réponses aussi concrètes, aussi détaillées que possible (chacun se plaçant, naturellement, en face d'enfants d'un âge déterminé qu'il prendra soin d'indiquer). Je puis assurer mes correspondants que leurs contributions ne seront pas perdues. Encore une fois, je crois que la question est d'une très grande portée pratique et immédiate. Merci d'avance.

PIERRE BOVET.

CONFÉRENCE INTERNATIONALE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

L'organisme nouveau qui porte ce nom vient d'être fondé à Paris, les 1^{er} et 2 février, à une assemblée de délégués d'organisations internationales et nationales d'historiens, d'éducateurs et de pacifistes. Réunis à l'Institut international de coopération intellectuelle sous la présidence de l'éminent Rafael Altamira, ils décidèrent d'instituer ainsi une collaboration permanente de tous les milieux et spécialistes intéressés et compétents, en vue d'étudier d'une façon pratique comment l'enseignement de l'histoire peut viser ce double objet : a) ne pas perpétuer des obstacles psychologiques au rapprochement des peuples ; b) contribuer à la formation d'une conscience internationale.

Etant donné le nombre imposant des associations et pays, et la valeur des personnalités qui ont d'ores et déjà adhéré à l'initiation nouvelle, et le désir, unanimement manifesté à cette réunion inaugurale, de faire œuvre scientifique, en ne s'attachant pourtant qu'aux questions déjà susceptibles de recevoir une

solution pratique, on peut considérer à juste titre que l'on vient de jeter les bases d'un effort particulièrement remarquable dans l'ordre du désarmement moral.

Par un côté, d'ailleurs, la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire est la continuation et la consécration d'un long effort antérieur auquel, comme on sait, le Bureau international d'Education ainsi que le Congrès international d'Education morale se sont trouvés étroitement associés. Les principaux initiateurs de la Conférence, auxquels il convient de rendre hommage, furent l'instigateur de la Conférence, M. Lhéritier, l'actif secrétaire général du Comité international des Sciences historiques, et M. Altamira, dont le patronage constitue la meilleure assurance du succès de l'entreprise, car il unit magnifiquement dans sa personne les trois parties en cause : historien, éducateur et... mieux qu'un simple pacifiste, puisqu'il est à La Haye un des artisans par excellence de la paix !

La réunion de Paris n'avait qu'un caractère préparatoire : la première Conférence se tiendra à La Haye au début de juillet prochain. Il s'agissait seulement d'adopter le programme de travail et de nommer la Commission permanente. (Elle sera présidée par M. Altamira ; M. Pierre Bovet a été désigné comme l'un des vice-présidents.) Bien qu'il n'eût rien de systématique et n'aboutît que très tard et s'arrêtât à peine à la confrontation des propositions concrètes qui avaient été lancées de divers côtés, le débat général n'en présenta pas moins un vif intérêt.

Comme il était sans doute naturel à une première prise de contact des plus anciens intéressés dans la question, pacifistes et éducateurs, avec les historiens, ceux-ci étaient les plus nombreux et ce furent eux qui dominèrent le débat. De là un contraste frappant avec bien des réunions antérieures sur le problème de l'enseignement de l'histoire envisagé au point de vue international. Il semblait au premier abord que tout fût remis en question.

« L'obligation du maître d'histoire qui prime tout est de conserver à son enseignement un caractère rigoureusement scientifique » ; donc, concluait-on, aucune adaptation à un but moral ou social, si élevé soit-il, aucune « utilisation de l'histoire au profit de l'éducation civique par exemple — l'histoire doit être enseignée pour elle-même. Le seul critère de la sélection des matières et des faits à faire figurer dans les programmes d'histoire doit être l'importance objective de ces matières et de ces faits ». Voilà ce que nous dirent en substance MM. Glotz, Cahen, Hauser, van Kalken.

On entendit bien d'autre part M. Lapierre, de la Fédération internationale des Associations d'Instituteurs, qui montra combien il est difficile de faire face aux exigences multiples et contradictoires auxquelles devrait satisfaire cet enseignement ; M. Pierre Bovet qui rompit une lance en faveur d'une réforme de l'enseignement de l'histoire qui prendrait pour principe l'enfant : puisque vouloir tout enseigner est une impossibilité, que l'on choisisse aussi en tenant compte de ce qui peut être le plus profitable à la personnalité de l'enfant ; M. Gould qui voit dans l'histoire un admirable levier pour l'éducation morale ; enfin Mmes Jouve et O. Monod qui parlèrent au nom de l'opinion pacifiste internationale.

Mais tous ces points de vue ne présentaient pas une parfaite unité, et ce n'est pas sans doute au cours de la réunion dont nous parlons que l'on pouvait se

livrer à une discussion vraiment concluante sur les objectifs de l'enseignement de l'histoire, discussion qui seule aurait pu faire voir qu'à côté du point de vue du savant (le seul qui entre en ligne de compte lorsqu'il s'agit de la formation des spécialistes), il y a le point de vue de l'éducateur qui, vis-à-vis de n'importe quelle science, est toujours fondé à se demander quelles fonctions elle peut remplir dans l'ensemble du programme éducatif (au lieu de la considérer simplement comme une branche de l'éducation scientifique et de la « culture générale »).

Hâtons-nous de dire d'ailleurs que les réserves qu'avaient cru devoir faire les historiens ne les empêchèrent pas, heureusement, de se rallier à un très large programme de travail soumis par M. Altamira.

Ce programme comporte les rubriques suivantes : question des matières essentielles à enseigner et de la part qui doit y être faite à l'histoire de la civilisation ; place respective de l'histoire nationale et de l'histoire universelle et rapports de l'histoire et de la géographie ; contenu des manuels ; révision des manuels visant à les mettre en harmonie avec le point de vue international ; conditions psychologiques et éducatives qui doivent être remplies par l'enseignement de l'histoire ; aides à donner au maître pour lui faciliter cet enseignement.

Sur tous ces points une quantité de suggestions avaient été faites, qu'il nous est impossible de résumer. Qu'il suffise de savoir que l'on y retrouva tout ce qui avait été proposé auparavant sur la question.

De plus, c'est comme auparavant, le postulat d'un enseignement d'histoire générale donné principalement sous la forme d'une histoire de la civilisation, qui fut mentionné le plus fréquemment. Aussi est-ce l'une des questions qui doivent être abordées en premier lieu à La Haye.

Que l'on nous permette à ce sujet, une ou deux remarques. Nous pensons que l'on s'attellera à une œuvre extrêmement intéressante si l'on entreprend d'établir scientifiquement le *programme minimum* des notions d'histoire de la civilisation qui devraient être enseignées dans tous les pays.

Il faudrait pour cela commencer par réunir et confronter toutes les suggestions faites quant à la méthode à suivre. A citer, par exemple, l'analyse des grandes fonctions de la vie sociale (plans de Gould, d'Otlet, de Decroly, des *social surveys*), l'idée du « cadastre du passé » mise en avant par M. de Coubertin, l'enquête auprès des grands organismes collectifs de l'humanité, préconisée par M. Kawerau, la méthode américaine des enquêtes statistiques établissant le degré de diffusion actuel de certaines connaissances, pris comme critère de leur importance au point de vue de la culture générale.

Peut-être s'apercevra-t-on que différentes méthodes peuvent être appliquées concurremment. Ce serait assurément le cas si l'on était amené à reconnaître que les notions essentielles d'histoire de la civilisation sont à recueillir par des enquêtes parallèles portant sur a) les grandes étapes et les points culminants de l'évolution du travail, des arts et métiers, de l'organisation sociale, de la religion, de l'art et de la pensée ; b) les 30 ou 40 faits décisifs de l'histoire universelle ; c) les événements capitaux de l'histoire de chacun des grands facteurs ou organes de la civilisation ; d) les faits historiques de toute nature ayant eu un écho mondial.

Certes le projet est de grande envergure, mais du moins on peut être sûr qu'il sera fécond. L'enquête de la Commission internationale pour l'enseigne-

ment de l'histoire a montré que l'on tend aujourd'hui, dans les écoles primaires de tous les pays, à faire une place de plus en plus importante à l'histoire de la civilisation et à l'histoire générale. En outre, un programme minimum ne peut donner lieu à aucune des difficultés que soulèverait un manuel international. Il n'impose aucune méthode particulière d'enseignement ; les éléments qui composent le programme minimum peuvent être incorporés aux programmes les plus diversement conçus : il n'est donc pas question non plus d'une branche nouvelle à introduire comme telle dans les programmes.

Nous voudrions faire remarquer que la question de l'histoire de la civilisation est aussi particulièrement apte à être traitée en premier lieu, car elle ne suppose pas l'examen préalable des divers objectifs auxquels on peut viser par l'enseignement de l'histoire. Il ne s'agit guère ici que d'un élargissement de la culture générale, c'est-à-dire de l'objectif qui s'écarte le moins du savoir apprécié pour lui-même, de la conception traditionnelle de l'enseignement. Par contre, si l'on prend telles autres propositions ayant une portée directe pour la réforme de l'enseignement de l'histoire au point de vue international, comme la mise en évidence de certains problèmes de l'histoire contemporaine ou l'étude des attitudes mentales et morales cultivées, délibérément ou non, par l'enseignement de l'histoire, on peut être sûr qu'elles poseront à nouveau dans toute son ampleur le problème des objectifs.

C'est qu'il y a autant d'enseignements différents de l'histoire, tous également scientifiques d'ailleurs, qu'il y a de fonctions essentielles de la vie, auxquelles l'histoire peut contribuer :

— ou vous visez à orienter l'individu par rapport à l'humanité prise dans sa totalité, et alors vous enseignerez une esquisse de l'histoire universelle,

— ou vous vous proposez la compréhension du monde présent pour que le futur citoyen soit à la hauteur de sa tâche, et vous enseignerez l'histoire contemporaine,

— ou vous voulez former l'esprit scientifique (voire même proprement l'esprit historique, car tout lecteur de journal devrait être capable de faire, au moins un peu, la critique des textes) et vous ferez travailler vos élèves sur une période quelconque, ou sur un point d'histoire où la vérité n'a pas été facile à établir,

— ou vous vous souciez de la formation de la personnalité morale, et vous veillerez à l'occasion des enseignements précédents (ou d'un enseignement de culture générale) à ce que vos élèves réfléchissent sur leurs devoirs envers leur nation ou envers l'humanité.

Quant à la revision des manuels, dont il fut beaucoup question à Paris, nous pensons qu'elle ne peut être envisagée avec fruit pour le moment que sous l'aspect négatif de leur « redressement » en ce qui touche les principes fondamentaux qui doivent régir les relations internationales. Dans ce domaine il conviendra de voir à l'œuvre la Commission d'experts de la S. des N. qui est sur le point de commencer ses travaux. Nous sommes persuadé que ce n'est qu'en adoptant des critères précis, et en les mettant le plus tôt possible à l'essai sur des manuels que l'on fera véritablement œuvre utile.

J.-L. CLAPARÈDE.

Depuis 1921, *L'esprit international et l'enseignement de l'histoire* est un problème qui a tenu une grande place dans les préoccupations de beaucoup des collaborateurs de l'Institut J.-J. Rousseau. On se souvient que ce fut un des deux sujets inscrits alors par une conférence préparatoire (qui siégea dans les locaux de notre Maison des Petits) à l'ordre du jour du Congrès international d'éducation morale qui se réunit à Genève l'année suivante. Les travaux présentés au Congrès ont été réunis en un volume de notre Collection d'Actualités pédagogiques, et M. Henri Reverdin y a mis une très heureuse préface.

Depuis la fondation du Bureau international d'Education, la question a été constamment sous des formes diverses au premier plan de nos entreprises. A l'occasion du Congrès international de l'Enseignement secondaire en 1926, à Prague (La Paix par l'Ecole) en 1927, dans les collaborations que nous avons pu fournir aux Ecoles d'été de M. Ruysen, dans les Cours spéciaux du B. I. E pour la formation du personnel enseignant. Tout récemment M. J.-L. Claparède, dans une brochure qui est rapidement parvenue à sa deuxième édition, a passé en revue l'ensemble des efforts accomplis et apporté sa contribution personnelle.

M. J.-L. Claparède a été avec M. Altamira et M. Lhéritier, au point de départ de la réunion qui vient de se tenir à Paris, où il a fonctionné comme secrétaire. Nul n'était donc mieux qualifié que lui pour nous en donner un compte rendu et une interprétation.

Pour notre part, nous avons été extrêmement frappé par l'intérêt très actif qu'ont pris à cette conférence les sociétés d'histoire des différents pays. La Société générale d'histoire suisse, par exemple, avait délégué M. Gagliardi lui-même, que nous avons été très heureux d'entendre. Le Verein Schweizerischer Geschichtslehrer avait tenu à envoyer aussi son adhésion. Le concours actif d'un homme comme M. Isaac, auteur de manuels réputés, nous expliquant son effort pour atteindre sinon l'objectivité, du moins l'impartialité en donnant dans ses livres des citations d'historiens allemands, avait de quoi nous réjouir. Par M. Muzafer nous avons appris avec étonnement (on n'en est plus à une surprise près quand il s'agit de la Turquie) que les manuels turcs étaient aujourd'hui les moins belliqueux, les moins nationalistes qui soient. M. Dumas nous a parlé du recueil documentaire de l'histoire de la civilisation que prépare la Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs.

Comme l'indique fort bien M. J.-L. Claparède, maintenant que la collaboration avec les historiens est si heureusement assurée, le problème de l'enseignement de l'histoire, tel qu'il était posé devant l'esprit des éducateurs depuis 1921, se transforme. Une antinomie menaçait de s'installer : le souci de la paix avant tout *ou* le souci de la vérité à tout prix ? (Taira-t-on les guerres et les crimes par crainte d'alimenter les haines ?) Elle passe désormais au second plan, car un juste milieu ne paraît pas irréalisable. Mais veillons à une seconde opposition, plus grave peut-être : est-ce la vérité pour elle-même, que l'enseignement de l'histoire recherche avant tout *ou* est-ce l'enfant et le développement de ses facultés dont le maître (le maître d'histoire, lui aussi) doit d'abord et essentiellement se préoccuper ? Cette antinomie, elle aussi, comporte une solution à nos yeux évidente. C'est l'enfant (et l'adolescent) qu'il nous faut avoir continuellement présent à l'esprit, car c'est de lui qu'il s'agit de faire

un serviteur de la vérité. C'est dans la mesure où nous réussissons à lui donner une éducation intellectuelle et morale digne de ce nom, que nous servirons la vérité et la paix en même temps que tous les autres idéaux qui nous tiennent à cœur.

Mais pour pouvoir donner à l'enfant un enseignement historique qui lui soit adapté, il faut résolument entrer dans la voie de l'éducation fonctionnelle, et, pour commencer, nous enquérir très soigneusement de beaucoup de choses que nous ignorons encore à peu près totalement touchant les étapes par lesquelles passent les intérêts historiques de l'enfant, son aptitude à saisir les notions fondamentales de cet enseignement, sa représentation du passé proche et lointain, ses conceptions en matière sociale, etc., etc. Nous avons été extrêmement heureux de constater à Paris que ces problèmes de psychologie génétique tenaient fort à cœur à un homme comme M. Capra, l'éminent inspecteur général auquel nous devons le récent rapport sur l'enseignement de l'histoire dans les divers pays, provoqué par le Comité international des sciences historiques. Il y a là en perspective des recherches du plus haut intérêt, auxquelles nous espérons que l'Institut J.-J. Rousseau pourra contribuer pour sa part.

P. B.

Le *Schweizerspiegel* de mars 1931 a donné douze interviews obtenus par un de ses rédacteurs qui s'est avisé de demander à des interlocuteurs variés ce qu'ils savaient du *Guillaume Tell* de Schiller et du *Faust* de Goethe, pasteur, dentiste, ramoneur, professeur de gymnastique, commis-voyageur, cuisinière, gros négociant, etc. « L'humour involontaire des réponses tient moins encore à ce qui a été oublié qu'à ce qui a été retenu. Nous avons commencé de rapprendre à apprécier davantage et à mieux utiliser quelques-uns des biens de notre patrimoine commun : le soleil, l'air, la lumière. Nous ferions bien de redécouvrir aussi de temps à autre les belles terres accessibles à tous qui restent en jachère sur les hauts plateaux de l'esprit. »

Il y a un an la même revue (mars 1930) donnait les réponses qu'elle avait reçues en demandant à sept messieurs importants non seulement le nom du président de la Confédération, mais quelques informations d'ordre historique et pratique. Trois d'entre eux, un maître imprimeur, un artiste, un restaurateur disent que la bataille de Morat a été gagnée sur les Autrichiens. Un maître secondaire en dit autant, mais — pour l'honneur de la corporation — il se ravise : il avait confondu Murten et Morgarten. Un agriculteur a oublié. Les deux qui répondent bien sont un avocat et un architecte.

Ces deux mêmes sont les seuls à savoir qui est Freud.

La différence entre une action et une obligation est mieux connue : quatre bonnes réponses sur sept. C'est la proportion aussi de ceux qui savent qui est Platon. Deux le confondent avec Fritz Platten.

La philosophie et la poésie ne paraissant pas tenir une grande place dans les préoccupations des interlocuteurs du *Schweizerspiegel*. Faut-il généraliser et dire « de notre peuple » ? Ces enquêtes sont un peu courtes pour cela, mais bien suggestives tout de même. Elles nous ont été signalées par un élève de l'Institut Rousseau, M. B. Schenkel, à l'occasion d'une petite expérience faite dans un de nos cours sur les connaissances des adultes et le programme scolaire.

P. B.

LES LIVRES

Société des Nations. Institut International de Coopération intellectuelle.

La revision des manuels scolaires contenant des passages nuisibles à la compréhension mutuelle des peuples. Paris (2, rue de Montpensier) 1932, XVI, 224 p. in-8°.

Ce « rapport documentaire » doit servir de base de travail au Comité d'experts qui proposera à la Commission de Coopération intellectuelle des directives pour (nous citons une prose qui pourrait être plus concise et plus harmonieuse) « La revision des livres scolaires effectuée en vue d'une rectification des passages nuisibles à la mutuelle compréhension des peuples et à l'esprit de cordialité internationale ».

Froid et sec comme un rapport de la S. des N., ce livre est instructif et encourageant. Il est singulièrement bien fait. Après une brève introduction, il passe en revue le travail effectué depuis 1919 jusqu'à présent : I. Par la S. des N. II. Par les gouvernements d'une quinzaine de pays. III. Par les associations internationales, une vingtaine, les plus diverses. IV. Par les associations nationales. V. Par les associations régionales (Amérique du Sud et Pays scandinaves). Il donne ensuite les Règles pour l'adoption de manuels scolaires en usage dans 36 Etats.

Il est encourageant, disions-nous, de constater le grand nombre des résolutions votées de toutes parts pour l'amélioration des manuels. Il serait très désirable, maintenant, qu'on nous donnât dans un petit livre quelques exemples des progrès qui ont été effectivement réalisés en ces douze années à la suite de tant d'efforts convergents.

Les sciences et l'art de l'éducation. Sous ce titre les *Editions du Cerf*, Juvisy (Seine-et-Oise) commencent la publication d'une série de petits volumes destinés à « renseigner les éducateurs sur le mouvement pédagogique contemporain, à l'apprécier au point de vue scientifique et à la lumière de la doctrine catholique ». Le comité de parution à la tête duquel figure l'évêque de Dijon comprend des professeurs catholiques de tendances diverses parmi lesquels nous relevons les noms de MM. Bertier, R. Buyse, Dwelshauvers, Jeanjean, Kieffer, Michotte, de la Vaissière. M. Chatelain, des dominicains du Saulchoir, est chargé de la rédaction.

Le premier volume sorti de presse est intitulé *Questions actuelles de pédagogie* et se compose, tel un numéro de revue, de six articles différents consacrés à la psychanalyse (J. de la Vaissière), à la méthode individuelle de travail (Sertillanges), à l'éducation des petits (Marie Fargues) et à quelques questions générales : fins de l'éducation, psychologie expérimentale, origines de la pédagogie moderne. Tout cela mérite d'être lu. Les auteurs sont bien informés, ils ont non seulement des idées claires, mais la volonté de comprendre, et de faire comprendre à leurs lecteurs, cette « pédagogie nouvelle » en présence de laquelle tant de catholiques adoptent une attitude hostile. Nous saluons avec joie cette collection, émule de celle que nous inaugurons nous-même il y a

vingt-cinq ans par une traduction de Fœrster qui nous valait, en même temps qu'une préface de Jules Payot, une très belle lettre du Cardinal Mercier.

P. B.

ALICE DESCŒUDRES. **Des héros.** Biographies. Pour la jeunesse. Imprimerie des Coopératives réunies. La Chaux-de-Fonds. 101 pag., in-8° illustré, 1 fr.

A un prix incroyable de bon marché, par le temps qui court surtout, Mlle D. met à la disposition des maîtres et de tous ceux qui ont affaire aux enfants, de belles histoires vraies, variées autant qu'on peut le souhaiter, celles d'hommes et de femmes tous inspirés d'une grande foi. Quelques-unes sont bien connues : l'auteur ne fait que résumer des biographies célèbres en relevant ce qui, d'après son expérience, est particulièrement accessible aux enfants : François d'Assise, Pestalozzi, Beethoven, Pasteur, Tolstoï, Mathilda Wrede. Deux au moins, Rosa Luxembourg et Alexandrine Ravizza seront, pour la plupart des lecteurs, des révélations. Gandhi aussi, s'ils s'en sont tenus aux sottises humiliantes que viennent de débiter la plupart de nos journaux sur celui de nos contemporains qui, peut-être, marquera le plus profondément dans l'histoire. (Ajoutons à ce propos à la bibliographie que donne Mlle D., *La vie de Gandhi* écrite par lui-même qui vient de paraître chez Rieder.) Une dixième biographie, celle d'Auguste Fœrel, a paru en grande partie dans *l'Éducateur*. Nos lecteurs seront heureux de la retrouver.

P. B.

Cahiers d'enseignement pratique. Nos 6 et 7. Neuchâtel, Delachaux. 24 et 14 p. in-8°. — Ça continue, bravo ! Les Cahiers s'adaptent très heureusement aux sujets traités. Celui de C. TUETÉY sur *La Chimie dans nos ménages* est expérimental à souhait ; il ne se lit pas, il s'emploie pour comprendre ou fabriquer de la bougie, du savon, du sucre. Celui de LOUIS MEYLAN. *Les paysans helvético-romains, nos ancêtres* est très heureusement documentaire, richement et précisément illustré. Il incitera, lui aussi, espérons-le, à chercher dans de plus gros livres des mots, des dates, des images. Après cette première pléiade de cahiers, il y en a encore deux fois autant en préparation et des meilleurs. On s'étonne de ne trouver sur la couverture aucune indication du prix ou des conditions d'abonnement.

P. B.

Quatre figures de la poésie grecque, par VICTOR MARTIN. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Y a-t-il encore chez nous des amis des lettres ? Nous l'espérons. En tout cas, s'il en est, ils feront accueil à ce livre écrit avec amour, nous dit l'auteur, avec cœur et avec esprit, comme chacun en jugera. Hésiode, Anacréon, Euripide, Théocrite, quatre genres littéraires, quatre époques aussi et surtout, on nous le montre, quatre personnalités dont les joies et les angoisses ne sont pas étrangères aux hommes du XX^e siècle. — Aux éducateurs, la préface pose un problème piquant : la réduction des heures consacrées au grec dans nos écoles annonce-t-elle la fin du goût des études grecques ? (Nous ne disons pas de l'humanisme, car il y a belle lune que l'humanisme n'inspire plus le programme de nos gymnases.) M. Martin ne le pense pas. Il pourrait bien avoir raison. Quelques livres comme le sien, et une société d'études grecques, groupant

d'honnêtes gens des deux sexes, de tout âge et de toutes conditions pour s'encourager à lire, naîtrait dans chacune de nos villes romandes. P. B.

Les Suisses dans le vaste monde, ouvrage publié sous les auspices de la Nouvelle Société Helvétique et de la Commission des Suisses à l'étranger. Genève, Sadag, 330 pages, in-4°.

Un très beau livre, riche, varié, instructif. S'il est vrai qu'un Suisse sur cinq a passé une partie de sa vie à l'étranger, ce livre ne peut manquer d'intéresser un très grand nombre de nos compatriotes. Les écoles en tireront facilement grand parti de bien des façons. Je l'essaierais volontiers pour préciser les intérêts et les goûts de grands garçons d'école primaire avant d'aborder avec eux quelques causeries d'orientation professionnelle. P. B.

M. OETTLI. Dr phil. **Hérédité et alcoolisme en Suisse**. — Librairie antialcoolique, Lausanne. Prix : 50 centimes.

« Une merveille ». — « L'enfant ressemble-t-il davantage au père ou à la mère ? ». — « Science désagréable ». — « Expérience monstre avec des souris blanches ». Voilà quelques titres de la brochure que le Dr Oettli a consacrée à la question de l'hérédité et à ses rapports avec l'alcoolisme en Suisse. L'auteur, très connu dans les milieux pédagogiques comme ancien maître de sciences naturelles à l'École nouvelle de Glarisegg, a su rendre compréhensible aux lecteurs profanes l'état actuel des études sur l'hérédité, études qui appartiennent au nombre des plus difficiles, et aussi des plus graves, de la science biologique. Il a enrichi la partie théorique d'un enseignement pratique, en montrant dans l'alcoolisme, selon l'avis unanime des eugénistes, une des sources les plus importantes de dégénérescence héréditaire.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Plusieurs conférences hors programme, du plus haut intérêt. Le 3 décembre, M. JOSÉ DE CRUZ FELIPE de la Casa Pia de Lisbonne, sur ses expériences, très encourageantes, avec *la méthode belge pour l'enseignement des sourds-muets*. Le 12, M. ROBERT NUSSBAUM, de l'École-Foyer des Pléiades, sur une méthode très originale pour traduire en *graphiques des observations* faites sur un enfant.

L'Institut a été heureux d'héberger le cours d'espéranto de M. André CZEK, donné pendant quinze jours de suite par la méthode directe. Nous espérons que nos recherches expérimentales sur les résultats de l'enseignement de l'espéranto recevront une impulsion nouvelle des arrangements pris avec ce professeur hors ligne, pour comparer les résultats qu'il obtient en divers pays avec des élèves de culture très diverse. En attendant, Mme ITH a inauguré chez nous, avec un grand succès, un cours gratuit d'*espéranto pour enfants*, dont nous attendons aussi des indications théoriques intéressantes.

M. PIAGET a fait à Bienne, le 16 décembre, une conférence sur l'intelligence de l'enfant. Mlle DESCŒUDRES en a donné plusieurs à Pau et dans le sud-ouest de la France.

Escalade, très amusante, le 17.

Les vacances ont été exceptionnellement riches en événements inattendus et variés : M. DOTRENS s'est cassé la jambe à Montana. (Il va heureusement aussi bien que possible, et aura, souhaitons-le, repris sa place parmi nous au moment où cette chronique paraîtra.) M. MALCHE a reçu du gouvernement turc une mission des plus flatteuses qui l'occupera à Istamboul et à Ankara jusqu'au mois de mai. L'Institut, comme tel, a été informé que la Corporation Carnegie le chargeait d'une enquête expérimentale à poursuivre en Suisse, en relation avec de vastes recherches entreprises en tous pays sur *les examens*, leurs défauts et la façon d'y porter remède.

Et pendant ce temps, les derniers jours de l'année, c'est l'existence même de l'Institut qui a paru un moment en danger, au moment de la discussion au Grand Conseil de Genève du budget de 1932. Au regard de ce dont nous étions menacés, nous nous en tirons sans trop de mal. Notre subvention a pourtant été diminuée du 10 %. Nous avons entendu aussi sur l'Institut des informations tout à fait extraordinaires. L'Institut, a dit un député, décerne des doctorats qui font concurrence à ceux de l'Université ! La bourde était si forte qu'elle a été relevée par les autorités universitaires elles-mêmes.

Avec la rentrée de janvier, Mme ARTUS a repris, le 7, sa place régulière parmi nous et son cours est hautement apprécié.

La série de conférences *Philanthropie et Education* nous a valu de très belles séances : le 7 décembre, c'était le Dr BRANTMAY sur *l'épilepsie* ; le 11 janvier l'abbé DRUETTI a captivé un public exceptionnellement nombreux en l'entretenant de *Don Bosco*, fondateur des Salésiens, cet ami de l'enfant, précurseur de l'éducation nouvelle ; le 18, M. CLAPARÈDE, le 25, le Dr CURCHOD nous ont donné sur *la question des arriérés* et sur *l'affranchissement des sourd-muets* deux conférences historiques fort goûtées. Le 1^{er} février, c'était Mlle GRAF, directrice du Home de Genève, qui nous faisait connaître ce qui se fait actuellement dans notre pays en faveur des sourds et des durs d'oreille. Le 8, Mlle DESCOEUDRES, compétente et persuasive, comme on sait.

M. Bovet a pris part à Paris, à la conférence sur l'enseignement de l'histoire dont M. J.-L. Claparède rend compte dans ce numéro. Il a été remplacé par Mlle BUTTS qui a fait sur quelques *méthodes américaines d'éducation morale* une leçon fort appréciée.

Dans la *Rivista di Pedagogia* de Credaro, M. Pietro Romano, de l'Université de Turin, dont nous avons eu la visite l'an dernier, consacre un article très étendu, 24 pages, à présenter notre Institut, ses origines, son fonctionnement, ses plans d'études, de la façon la plus bienveillante. Il suggère que nous devrions compléter tout ce que nous offrons à nos élèves par un cours de synthèse, qui leur aiderait à y mettre de l'unité.

Le 2 février, les cours du matin ont été interrompus pendant un quart d'heure pour solenniser de façon tout exceptionnelle *l'ouverture de la Conférence du désarmement*. M. Bovet et M. Dottrens ont adressé quelques paroles de circonstance à un très nombreux auditoire en marquant l'importance de cette heure dans l'histoire des sociétés humaines et les leçons qu'un éducateur peut en tirer pour sa tâche quotidienne.

L'*Amicale* a été heureuse de trouver le soleil au-dessus de la mer de brouillard le 17 janvier. Elle a entendu à sa réunion du 28, une très amusante causerie de Mlle Courthial, sur l'Amérique et le travail des universités américaines.

LIBRAIRIE PAYOT

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

NOUVEAUTÉS :

LE TAMBOUR ROULA

par

DORETTE BERTHOUD

Un volume in-16, broché, avec une planche hors-texte en couleurs . Fr. 3.50

« Une belle histoire du temps passé... où l'on coudoie l'amour et la mort », écrit P. de Vallière dans sa préface. Elle est simplement racontée avec une émotion qui nous étreint dès le commencement et ne vous quitte plus jusqu'à la dernière ligne. C'est une lecture tonique et vivifiante.

OMBRES PORTÉES

par

EDMON BILLE

Un volume broché, édition numérotée Fr. 6.50

Un homme, trois pays ! Les plus précieux souvenirs de jeunesse de l'auteur dans le décor des régions caractéristiques de chez nous : le Val-de-Ruz, le Valais et la Suisse centrale. De la jeunesse, de l'optimisme, un livre réconfortant.

SOUVENIRS D'UN JOURNALISTE

par

FÉLIX BONJOUR

2 volumes brochés in-16 Fr. 8.—

Oeuvre alerte, limpide, pleine d'agrément où les vues les plus élevées voisinent avec les aperçus pittoresques. Ces pages palpitantes de notre histoire contemporaine sont le seul récit, en langue française, des événements qui se sont déroulés dans notre pays, pendant les années de guerre.

LE CŒUR QUI SE REFERME

par

PIERRE KOHLER

Un volume broché, in-16 Fr. 3.50

C'est un tableau clairement construit mais nuancé et finement fouillé, où, dans les paysages des Alpes sobrement évoqués, se joue un petit drame de sentiments. Le public romand goûtera ce roman psychologique où il se retrouvera lui-même.

LA SUISSE ET L'EUROPE, 1813-1814

par

WILLIAM MARTIN

Un volume in-8° broché Fr. 15.—

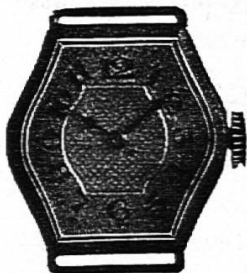
Tableau d'une des périodes les plus dramatiques de notre histoire, de celle qui a établi les fondements de la Suisse moderne. Grâce à des documents en partie inédits, l'auteur a complété et renouvelé, sur bien des points, l'histoire de cette époque.



ÉCOLES NORMALES DU CANTON DE VAUD

Examens d'admission pour 1932

Ils sont fixés les 11 et 12 mars et du 29 au 31 mars. Inscriptions auprès du Directeur, jusqu'au 27 février. Pour les conditions d'admission, le programme et les pièces à produire, voir la *Feuille des Avis officiels* des 22 janvier, 5 et 19 février, ou le *Bulletin officiel* du Département de l'Instruction publique de février que reçoit tout membre du corps enseignant primaire.



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 23.809

10 % d'escompte aux membres du Corps enseignant.

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

Dans famille de professeur à Berne, on recevrait, après Pâques, jeune fille sérieuse de 15-18 ans comme

DEMI-PENSIONNAIRE

Occasion de suivre des cours et d'apprendre le bon allemand et les travaux non fatigants du ménage. Excellentes références. S'adresser à M^{me} Thomet, Steinerstrasse, 16, Berne, Tel. Christoph 4680.

Lavey - les - Bains

ETABLISSEMENT THERMAL CANTONAL

(145 lits)

15 mai - 30 septembre

Traitements spéciaux, toutes formes de rhumatismes, faiblesse générale, repos, etc. — Installations modernes.

Médecin: Dr Petitpierre.

Cuisine soignée, prix modérés.



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

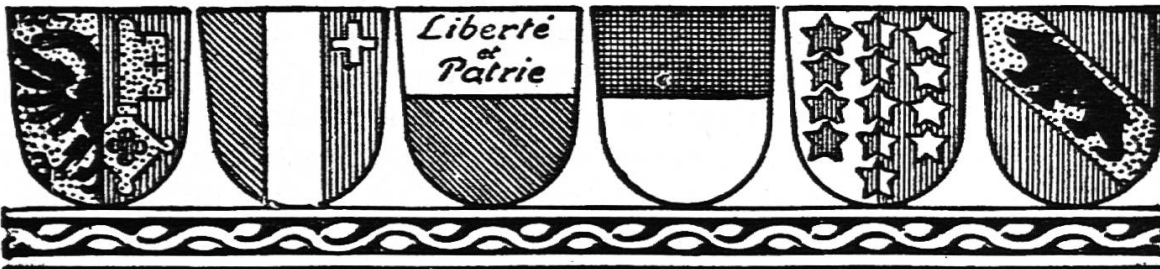
RÉDACTEURS :

PIERRE BOVET ALBERT ROCHAT
Florissant, 47, Genève Cully

COMITÉ DE RÉDACTION :

J. TISSOT, Lausanne H.-L. GÉDET, Neuchâtel.
J. MERTENAT, Delémont H. BAUMARD, Genthod.

LIBRAIRIE PAYOT & C^{ie}
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'Éducateur : LIBRAIRIE PAYOT et 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

VIENT DE PARAÎTRE :

Les Verbes allemands conjugués

PAR

E. BRIOD et J. STADLER

Un volume in-16 broché toile Fr. 1.80

Les cours d'allemand en usage donnent, au sujet de la conjugaison, les indications générales indispensables ; mais il est de nombreux cas spéciaux dans le détail desquels ils ne peuvent entrer. Plus de 50 verbes simples, par exemple, participent des deux conjugaisons faible et forte, parfois pour toutes leurs formes, parfois pour certaines d'entre elles seulement ; les causes d'incertitude sont infiniment plus nombreuses encore en ce qui concerne l'emploi des auxiliaires *haben* et *sein*, particulièrement pour les verbes composés dont cet ouvrage mentionne environ 1200. Aucune règle, aucune classification ne saurait englober l'extrême variété des nuances qui s'expriment ainsi par des différences de conjugaison.

Telles sont les raisons qui ont déterminé la publication de ce petit livre. Il donne des paradigmes types pour chaque catégorie de verbes à considérer et en outre les cinq temps fondamentaux de tous les verbes simples forts et mixtes. Il renseigne aussi sur une foule de points que les cours grammaticaux ne peuvent préciser, parce que chacun d'eux doit être considéré pour lui-même : verbes à deux auxiliaires, verbes forts ou faibles suivant le sens, formes pleines ou abrégées, particules séparables ou non, etc., et le fait dans le minimum de place, avec le maximum de facilité de recherches. Des exemples précisent l'emploi des formes divergentes.

Les « Verbes allemands conjugus » de MM. Briod et Stadler répondent donc à un besoin longtemps ressenti dans l'étude scolaire et privée, en évitant des recherches parfois longues dans des dictionnaires très complets ou des grammaires scientifiques.