Objekttyp: **Issue**

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

Band (Jahr): **66 (1930)**

Heft 3

PDF erstellt am: **18.05.2024**

Nutzungsbedingungen

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

Haftungsausschluss

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

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

http://www.e-periodica.ch

LXVIe ANNÉE. — No 3. 1er février 1930

L'ÉDUCATEUR

No 134 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : Pierre Bovet : *Etudes expérimentales en vue de l'enseignement de la composition.* — *A propos de quelques études récentes sur le vocabulaire.* — Angelo Patri : *Bougillons.* — M. Audemars : *A la Maison des petits.* — Chronique de l'Institut.

ÉTUDES EXPÉRIMENTALES EN VUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPOSITION

Comme nous délibérions sur la composition de ce numéro, la poste nous a apporté une surprise : un beau fascicule in-8o intitulé « *Annals dels Cursos Tecnics de Pedagogia* (Afiliats a l'Institut de Ciènces de l'Educacio de Ginebra). Any 1er. Fascicle 1er. Curs 1928-29 ». Cela vient de Barcelone ; c'est du catalan ; il y a là le produit d'un magnifique effort réalisé l'an dernier par quelques amis et anciens élèves de notre Institut qui nous ont fait le grand honneur de placer leurs cours sous notre patronage. Ce premier fascicule (car on nous en annonce un second qui donnera d'autres études faites l'année dernière aussi, et dont le programme est extrêmement alléchant) contient des recherches de M. Alexandre Gali sur l'enseignement de la composition. Un papillon y est joint qui annonce les leçons qui se donnent cet hiver même : cours spéciaux de médecine et de psychologie scolaires, cours généraux de grammaire, de littérature, d'histoire et de géographie catalanes. A côté de M. Gali, plusieurs noms d'amis retiennent l'attention : M. Vila, M. Maso, diplômés de notre Institut. C'est donc bien en quelque mesure une filiale de notre maison qui s'est ouverte à Barcelone.

Voici d'ailleurs en quels termes les rédacteurs des *Annals* présentent leur fascicule : « Ceci n'est autre chose qu'un document de travail. Les cours dont on rend ici compte représentent une réaction contre la pédagogie érudite, non seulement sous son aspect traditionnel et routinier, mais aussi, et peut-être avec plus de fondement, sous son aspect novateur purement livresque. Les organisateurs des cours voudraient créer un esprit d'observation et d'adaptation à la réalité fort éloigné de tous les *a priori* et de générations qui ne peuvent être que stériles puisque, en matière d'éducation,

le fait mérite au moins autant d'attention que la règle générale. Si cet esprit d'observation mène à la science, ce sera pour nos cours un motif de joie, encore que leurs prétentions immédiates soient beaucoup plus modestes... En dernière instance l'aspiration la plus concrète de cette institution est d'amener les maîtres à prendre conscience d'eux-mêmes en face des grands problèmes que pose l'éducation des enfants ».

Nous ne pensons pas pouvoir mieux marquer notre gratitude à ces vaillants chercheurs qu'en analysant leurs travaux pour les faire nôtres autant qu'il se peut. On verra qu'ils en valent la peine ; ils sont éminemment propres à suggérer à des maîtres d'école des recherches faciles à mêler à leur enseignement même.

M. Alexandre Gali est l'auteur d'un ouvrage tout à fait remarquable sur *la mesure objective du travail scolaire*. Composé en catalan, ce livre vient d'être traduit en espagnol par un élève de l'Institut de Genève, M. Juan Comas, qui, dans une gentille préface, avoue que c'est chez nous qu'il a découvert son compatriote. (M. Gunning, l'auteur de l'admirable biographie de Ligthart, avait fait naguère une confession analogue.) M. Gali a le mérite d'être en même temps qu'un psychologue très averti un praticien, et son observation de l'écolier est fondée sur un contact constant. Il est profondément convaincu de tout ce que peut avoir d'utile la méthode des tests, mais il s'est appliqué avec persévérance à établir des épreuves telles qu'elles puissent s'incorporer au travail quotidien de l'école sans le troubler d'aucune manière mais en l'enrichissant au contraire. Aussi les méthodes de mesure qu'il préconise ne sont-elles pas, dans les écoles qu'il dirige, un hors-d'œuvre. Au contraire tous ses bulletins scolaires sont faits de mesures objectives : nous avons vu avec admiration dans ses classes des dossiers individuels permettant, sur la base du niveau intellectuel de l'enfant et de son rendement scolaire, d'apprécier l'intensité de son effort et de porter immédiatement remède aux déficits qui se révèlent sur un point ou sur un autre.

Une des parties les plus remarquables de son livre, et à coup sûr la plus originale et la plus hardie, c'est la méthode qu'il a patiemment établie pour mesurer les progrès en composition. Elle est basée sur une analyse attentive du style de ses écoliers dont la phrase, d'abord informe, se précise, se complète, s'enrichit, conquérant peu à peu toutes les ressources que la langue met à sa disposition. Il y là une histoire de l'acquisition de la grammaire pendant les années d'école qui est tout à fait captivante. Sous la

direction de Mme Antipoff, on a essayé l'an dernier, à l'Institut de Genève, de la vérifier pour les élèves de langue française. Nous espérons vivement que le travail de diplôme qui doit donner les résultats de cette recherche arrivera à bonne fin avant trop longtemps.

Mais, tandis que nous reprenons ses travaux anciens, M. Gali va de l'avant. Le fascicule des Cours techniques contient une belle moisson de faits nouveaux et de suggestions précieuses. Analysons avec quelque détail les trois articles qu'il comprend.

I. *Les bases naturelles de l'enseignement de la composition.* Jusqu'à quel point l'enfant est-il maître de son expression écrite ?

1re *expérience.* — On raconte à des enfants de 8 à 13 ans un conte et on leur demande après un jour de le répéter oralement, puis tout de suite après de le mettre par écrit. Le maître sténographie le récit oral et le compare à différents points de vue au texte écrit.

Le nombre des mots dans les deux récits n'est pas sensiblement différent. Si l'enfant est en pleine possession de ce qu'il a à dire, il l'expose par écrit avec autant d'abondance qu'oralement. L'analyse du contenu montre que, pour l'ordre des idées, le récit écrit est sensiblement supérieur. Les formes affectives sont aussi, chose inattendue, sensiblement plus nombreuses par écrit. Quant au style, les formes grammaticales que Gali appelle « évoluées » sont absentes du récit parlé, tandis qu'elles se rencontrent (en nombre fort inégal, à vrai dire) dans la grande majorité des rédactions. « Ces faits, qui paraissent établis, autorisent, au moins provisoirement, l'affirmation d'un fait que nous considérons comme de grande importance, ce que nous appellerions la continuité entre le language parlé et le langage écrit. Le langage est un. »

2e *expérience.* — On demande à l'enfant d'écrire d'abord un conte qu'il invente, ou qu'il ait entendu narrer il y a longtemps. Ensuite, à un jour d'intervalle, il le racontera oralement.

Chez la plupart des élèves qui se conforment aux exigences de l'expérience, le récit écrit est plus abondant que l'oral. Au point de vue de la dramatisation, du naturel, du détail, l'expression écrite est supérieure.

3e *expérience.* — Description d'une image.

On commence par questionner : « Dites ce que vous voyez sur cette gravure. » On insiste et on stimule par diverses questions « Rien de plus ? » Tout de suite après on demande une rédaction

écrite, l'image restant continuellement sous les yeux de l'enfant.

Le petit nombre des expériences ne permet pas de conclusion, mais on peut remarquer que la composition écrite a pour elle de permettre une concentration meilleure et surtout d'avoir une fonction intelligible, enregistrer un fait sur le papier.

4e *expérience.* — Description de mémoire d'une image. Nous avons voulu voir si en proposant à l'enfant la description d'une image inconnue de nous, nous lui imposerions la nécessité d'être explicite.

Les réponses orales sont extrêmement pauvres : des substantifs et des verbes. Les rédactions écrites sont plus complètes, mais elles ont la forme d'exercices scolaires sans spontanéité.

5e *expérience.* — Récit d'une visite de fabrique.

La visite a lieu le matin. On en demande le récit oral l'après-midi. Le lendemain on fait faire, sans préparation, comme un devoir de classe, la rédaction écrite.

Pour 3 enfants sur 4, le récit oral est beaucoup plus abondant. Mais dans l'ensemble les rédactions sont mieux ordonnées et plus exactes que les récits oraux.

Conclusions et indications pratiques. — La continuité des formes orale et écrite découverte par notre première expérience se confirme dans toutes les autres. Les deux formes sont si bien unies dans leur origine que le fait d'expression peut se produire indistinctement sous l'une ou l'autre des deux formes. Cultiver le langage parlé, c'est cultiver le langage écrit et vice versa. Il en résulte qu'à l'école et pendant les premières années de la vie de l'enfant, il faut, pour des raisons linguistiques et pédagogiques, travailler de préférence le langage parlé. En revanche il peut y avoir une différenciation entre le langage formel (écrit ou parlé) et le langage spontané.

La différenciation du langage écrit se produit après coup pour les raisons suivantes : *a*) D'abord ce qu'on peut appeler l'inertie de la parole écrite, qui, par économie, aboutit nécessairement à une plus grande concision. Cette concision peut amener à des formes plus précises, plus construites et par conséquent plus belles, mais elle peut aussi conduire à une schématisation fatale. *b*) La valeur documentaire du mot écrit revêt ce qui est écrit d'une responsabilité plus grande. L'expression écrite doit être plus réfléchie et plus correcte. De là des éliminations qui équivalent parfois à de véritables amputations.

Quand la différenciation se produit chez un individu qui a cultivé sa langue, l'acquisition d'une forme écrite spécifique, sobre

et modelée, n'a aucun inconvénient. Au contraire si ces facteurs de différenciation agissent sans que l'identification des deux langages, à laquelle nous avons fait allusion, se soit complètement effectuée, ils peuvent avoir sur la parole écrite des effets d'inhibition fâcheux. Pour combattre ce mal, il faut dès les premières années d'école accoutumer l'enfant à écrire spontanément sur tout et avec abondance, afin qu'il ne perde pas l'unité de ses deux langages.

Les deux normes que nous venons d'exposer constituent ce que nous pourrions appeler les bases naturelles de l'enseignement de la composition à l'enfant.

Il faut tenir compte du fait qu'un déficit de la parole écrite s'est indiqué dans la relation des faits vécus (5e expérience). La gravure et le conte sont déjà du langage et, dès lors, plus construits.

II. *Les directions de la pensée dans le langage écrit de l'enfant.*

Quels sont les exercices à proposer à l'enfant pour la pratique du langage écrit ? La narration ? La description ? L'expression subjective de ses préoccupations ? Quel est l'âge propice à ces diverses pratiques ?

Gali recherche quelle direction l'enfant prend spontanément, quand sa pensée est stimulée à se mettre par écrit. Cela ressemble à une expérience d'association. Comme inducteurs il aurait pu prendre des objets ou des images ; il a choisi huit mots ; l'enfant devait écrire la première pensée que le mot lui suggérait. Une centaine d'enfants de 7 à 11 ans lui ont donné chacun huit phrases.

Gali distingue d'abord des réponses incomplètes, celles qui ne forment pas une proposition. Elles vont en décroissant avec l'âge. Elles représentent à 7 ans : 47 % des réponses ; 8 ans : 38 %, 9 ans : 15 %, 10 ans : 12 %, 11 ans : 1 %.

Les bonnes réponses, qui prennent la forme de propositions, peuvent se classer en propositions égocentriques (celles dont l'enfant est le sujet ou avec lesquelles il est en relation directe. Ex. « A la maison il y a un chat ») et propositions objectives.

7 ans	Prop. égocentriques	(A)	18	(B)	34	Prop. objectives	(A)	35	(B) 66 %
8 ans	»		31		50	»		31	50
9 ans	»		57		67	»		28	33
10 ans	»		43		48	»		45	52
11 ans	»		20		20	»		79	80

La proportion des propositions égocentriques augmente de 7 à 9 ans pour diminuer ensuite de 9 à 11. Les chiffres sont significatifs.

Nous donnons pour chaque âge la proportion calculée d'abord (A) sur l'ensemble des réponses (y compris les réponses incomplètes) puis (B) sur les propositions complètes seulement.

D'après Piaget l'égocentrisme à 9 ans est beaucoup inférieur à ce qu'il était dans les années précédentes. Gali pense que ses données à lui résultent peut-être d'une combinaison de l'égocentrisme avec les difficultés d'extériorisation verbale que révèlent les propositions incomplètes. Pour les propositions objectives le problème subsiste.

Il classe ensuite les propositions égocentriques en expositives (« A la maison nous avons un chat ») et en narratives, anecdotiques (« Le pilote a joué avec mon frère »).

Cette distinction permet de constater que la forme typique de l'égocentrisme est la forme expositive. Quant aux propositions objectives (celles où le moi n'intervient pas), Gali les classe en narratives, descriptives et expositives. « Pour les deux premières, pas de difficulté ; dans la troisième, l'expositive, au contraire, trois types de propositions : l'un généralisateur (« Les chats mangent »), le second anecdotique (« Ce chat mange ») et un type douteux (« Le chat mange »). Quand un enfant écrit une phrase comme celle-là : « Le chat mange », personne ne peut dire si elle est généralisatrice, anecdotique ou égocentrique ; ce qui est le plus probable, c'est qu'elle se maintient dans une sphère d'objectivité ambiguë, comme est ambigu le monde de l'enfant. C'est pourquoi nous les comptons comme des propositions objectives expositives douteuses ». Le tableau qui classe l'ensemble des propositions objectives mérite d'être reproduit.

	Expositives douteuses	Expositives généralisat.	Expositives anecdot.	Narratives	Descriptives	Total
7 ans	20 %	4 %	7 %	3 %	1 %	35 %
8 ans	16	6	7	2	—	31
9 ans	5	15	1	4	3	28
10 ans	8	26	8	1	2	45
11 ans	4	50	5	18	2	79

Tout frappants qu'en soient certains résultats, l'expérience est trop restreinte pour qu'on en puisse tirer des conclusions définitives.

Gali relève l'importance de l'âge de 9 ans, qui à presque tous les points de vue auxquels il s'est successivement placé, est un âge critique, où les courbes changent de direction. L'extrême rareté des descriptions de 7 à 11 ans mérite d'être notée. Il semble que l'on se trompe en forçant les enfants des âges considérés à ce type d'exercice auquel ils ne se livrent pas spontanément.

III. *L'influence de la lecture sur le langage écrit de l'enfant.*

La première partie de l'expérience a consisté dans la lecture collective d'un fragment de nouvelle pour enfants écrite en langage littéraire. La lecture a été faite en classe, on l'a commentée, en expliquant les mots, en discutant les situations, de telle sorte que le texte fût bien vécu par les enfants et que ceux-ci en fussent comme imprégnés. Le fragment choisi raconte un épisode marin d'un grand intérêt pour des enfants de 9 à 10 ans. La seconde partie de l'expérience a eu lieu, sans aucune préparation, le lendemain de la lecture. Les maîtres ont donné comme devoir de classe une composition ; ils ont indiqué comme sujet le récit d'un voyage pareil à celui qui avait été lu : un navire qui rencontre une tempête, sur le point de se perdre et finit par être sauvé. La seconde partie de l'expérience fut accueillie avec autant d'enthousiasme que la première.

Ce qui intéressait Gali, c'était de voir dans quelle mesure les enfants incorporeraient à leur langue les mots et les formes d'expression littéraire de l'auteur. Il a commencé par relever dans les pages lues tous les mots qui, par leur caractère technique, littéraire ou simplement choisi, ne sont pas d'usage courant dans la langue de l'enfant ; la liste s'en trouva fort abondante : 268 mots ou expressions.

Les 60 enfants, garçons et filles de 8 à 11 ans, qui ont pris part à l'épreuve, n'ont utilisé entre eux tous que 44 de ces mots, et cet ensemble de mots ne revient que 92 fois dans les 60 compositions. Sur les 2350 mots du texte littéraire, les 268 formes relevées représentaient du 11 % ; sur les 16 000 mots des compositions d'écoliers, les 92 formes ne font que du 0.57 %. L'influence de cette lecture sur le vocabulaire des compositions est donc minime.

Mais le langage tient-il tout entier dans le vocabulaire ? L'enfant n'a-t-il pas pu retenir du texte auquel il s'est intéressé autre chose que des mots ? Une des collaboratrices de Gali, en étudiant les travaux des enfants, lui fit observer que malgré la pauvreté du vocabulaire elle y trouvait une « manière nouvelle ». Reprise dans une classe d'enfants plus âgés, l'expérience fit constater en effet que sans acquérir une grande abondance de mots, les écoliers avaient cependant créé, inventé, des formes analogues à celles de l'auteur et que ce fait donnait à leurs compositions un certain air de ressemblance avec l'original. Gali a repris alors les premières compositions des petits en cherchant à préciser objectivement l'impression de la maîtresse, tout en admettant que ce travail est beaucoup plus délicat, beaucoup moins exact, qu'un relevé de vocabulaire. Mais les exemples qu'il donne font bien saisir

en quoi consiste cette influence subtile : épithètes caractéristiques, recherche d'énergie descriptive, etc. Gali souligne l'importance de ce résultat. « L'enfant ne reproduit pas la musique de la parole comme ferait un écho ou un phonographe, il le fait par le moyen d'une autre musique qui monte du tréfonds de son âme. »

En remerciant nos amis de Barcelone d'avoir bien voulu placer sous nos auspices des recherches si intéressantes, nous souhaitons que celles-ci soient poursuivies et imitées ailleurs de façon à étendre encore cette belle communauté de travail internationale.

P. B.

A PROPOS DE QUELQUES ÉTUDES RÉCENTES SUR LE VOCABULAIRE

La belle étude que M. D. A. Prescott a poursuivie à notre Institut sur *Le Vocabulaire des enfants des écoles primaires de Genève*, et qui vient d'être publiée par les *Archives de Psychologie* (tome XXI, Nos 83-84, 1929) stimulera certainement de nouvelles recherches sur des sujets voisins. Pour notre part, nous avons repris en main le court article publié en 1916 dans l'*Intermédiaire des Educateurs* (Nos 34-35) où, passant brièvement en revue les recherches menées à chef à ce moment-là, nous en avions confronté leurs résultats en faisant quelques distinctions et quelques remarques de méthode indispensables. Vocabulaire employé et vocabulaire compris, vocabulaire parlé et vocabulaire écrit, vocabulaire usuel et vocabulaire total posent autant de problèmes différents à résoudre par autant de méthodes.

En ce qui concernait le *vocabulaire écrit*, nous n'avions eu à ce moment-là aucune étude à signaler en pays de langue française. Nous nous étions borné à citer les chiffres de Jones (cf. XIVth Yearbook of the National Society for the Study of Education, 1915) qui avait dépouillé les compositions scolaires de plus de mille écoliers primaires. Nous allons les redonner ici en face de ceux de Prescott obtenus par une tout autre méthode (mots donnés par écrit en association libre pendant un quart d'heure par deux enfants au moins de chaque âge). La comparaison montre quelle petite fraction de son vocabulaire l'écolier a l'occasion de placer dans ses travaux d'école. Et l'écart est bien plus grand encore, cela s'entend, entre le nombre des mots qui peuvent lui venir à l'esprit pendant un quart d'heure et le total de ceux qu'il connaît assez pour les comprendre. C'est ce que montrent les évaluations de la Société Alfred Binet (Bulletin, mars 1906) que nous donnons dans une troisième colonne :

	Jones	*Prescott*	*Société Binet*	*Kirkpatrick*
7 ans	—	452	4 500	4 480
8 ans	521	915	6 300	6 620
9 ans	908	1 394	8 100	7 020
10 ans	1235	1 995	10 500	7 860
11 ans	1489	2 513	12 600	8 700
12 ans	1710	3 028	14 100	10 660
13 ans	1926	3 482	16 500	12 000
14 ans	2135	—	20 700	13 400

(Pour simplifier nous n'avons donné que les chiffres relatifs aux garçons ; ceux des fillettes, plus forts à 7 et 8 ans, sont ensuite constamment plus faibles.) Dans une quatrième colonne nous portons les évaluations de Kirkpatrick obtenues aux Etats-Unis sur le vocabulaire (anglais) des écoliers par un procédé analogue à ceiui de la Société Binet (voir **Whipple**, *Manual of Mental and Physical Tests II*, 1914).

Pour la relation du *vocabulaire usuel* et du *vocabulaire total*, également, nous n'avions en 1916 cité que des travaux anglais, analysés dans le même XIVth Yearbook : Ayres avait trouvé que, dans des lettres d'adultes de culture primaire, 542 mots différents représentent à eux seuls les 87 % des mots employés. Elridge avait établi que 750 mots constituent plus du 75 % du texte des journaux quotidiens.

Depuis lors, deux travaux considérables ont vu le jour, qui nous renseignent sur la fréquence relative des mots dans le vocabulaire français imprimé.

Ces deux travaux ont été, l'un et l'autre, chose curieuse, entrepris et publiés aux Etats-Unis. M. Prescott a déjà pu utiliser le premier **Henmon**, *A French Word Book* based on the count of 400 000 running words, Univ. of Wisconsin 1924. Le second est tout récent **Vanderbeke**, *French Word Book*, New York, MacMillan 1929. Il forme le 15e volume des publications des comités américain et canadien pour l'enseignement des langues modernes [1]. Il est basé sur le dépouillement de 1 147 748 mots. Il nous donne tous ceux qui se sont rencontrés au moins une fois dans 5 des 88 tranches différentes de 13 600 mots chacune entre lesquels la matière avait été répartie. Il y a dans la liste Vanderbeke 6067 mots, plus 69 qui n'ont pas été dénombrés parce que l'on savait d'avance, par le travail de Henmon, que c'étaient de beaucoup les plus fréquents.

Le terme de vocabulaire usuel est éminemment élastique. Mais les Word Books nous permettent d'en préciser la signification à volonté. Nous sommes maintenant à même de calculer combien de mots différents constituent les $^3/_4$ ou les $^9/_{10}$ des textes imprimés. On s'étonnera de l'exiguïté des chiffres auxquels on arrivera.

Nous avons tous entendu parler des 100 000 mots de la langue française. Les dictionnaires que nos écoliers ont en main en contiennent entre 30 et 40 000. Pourtant les maîtres américains, dont Vanderleke a résumé le labeur, n'en ont rencontré que 19 253 dans les textes, volontairement variés, qu'ils ont dépouillés. (Pour 400 000 mots, Henmon n'avait trouvé que 9187 vocables divers et de ceux-ci 3905 seulement se rencontraient cinq fois et plus.)

Les 69 vocables les plus fréquents, dont nous donnons ci-dessous la liste, représentaient à eux seuls 178 250 mots ou 400 000 soit les 44,6 % des mots du texte.

[1] Ces comités ont entrepris et publié des relevés analogues pour l'allemand et l'espagnol. Et ce qui est peut-être d'un plus grand intérêt encore pour les linguistes et les professeurs de langues, ils ont également relevé la fréquence relative de tournures de phrase et expressions idiomatiques (E. F. Hauch, *German Idiom List ;* H. Kenniston, *Spanish Idiom List ;* F. D. Cheydleur, *French Idiom List.* New-York, Mac Millan). La liste française est basée sur le dépouillement de 1 183 000 mots.

Nous ne nous livrerons pas aux multiples considérations que ces listes de fréquence peuvent suggérer. Bornons-nous à rappeler deux façons dont elles ont été déjà utilisées dans la pratique : aux Etats-Unis même pour l'établissement des vocabulaires gradués [1], aux Indes par West pour la composition de livres de lecture dont le succès pour l'enseignement de l'anglais aux Bengalais a été tout à fait extraordinaire.

Dans le même ordre d'idées, Prescott, par son étude sur *le vocabulaire des manuels de lecture*, a montré l'intérêt de sa liste de mots français.

Nous croyons qu'elle pourra rendre un autre grand service facilitant considérablement la mesure du vocabulaire écrit de nos écoliers.

Voici, par exemple, le plan d'un travail qui se poursuit en ce moment même à l'Institut :

Nous avons en main, grâce à l'obligeance de M^lle^ Descœudres toutes les compositions libres d'un écolier qui est depuis plus de quatre ans dans une même classe spéciale. Nous nous proposons de choisir dans cette production plusieurs tranches de quelques milliers de mots : une, peut-être deux, pour chaque année scolaire et de faire le relevé des vocables différents que ces textes contiennent. C'est ici que nos Américains nous seront d'un grand secours. Nous découperons dans la brochure de Prescott ses longues colonnes de mots. Nous collerons chacune de ces colonnes sur du papier millimétré. Nous savons déjà que cette liste fournie par des écoliers genevois renferme tous, ou presque tous les mots qui se rencontreront sous la plume de notre jeune auteur. Nous mettrons un point dans un petit carré en face de chacun des mots employés. Mais en biffant d'avance les 69 mots isolés par Vanderbeke (et reproduits ci-dessous) que nous sommes sûrs d'avance de trouver dans chacune de nos tranches, nous diminuerons presque de moitié notre travail.

Le même procédé pourrait être utilisé pour constater les progrès en vocabulaire de toute une classe à laquelle, au commencement et à la fin d'une année scolaire, on aurait fait traiter en compositions des sujets semblables. P.B.

Les 69 mots français qui se rencontrent le plus fréquemment dans les textes imprimés, rangés par ordre alphabétique. [2]

à, au, aux, à l'	avoir	comme
aller *(verbe)*	bien *(adverbe)*	dans
autre	bon	de, du, de l', de la, des
avec	ce, cet, cette, ces	deux

[1] Mme **H. Danneil** a fait à l'Institut J. J. Rousseau et publié en août 1928 dans l'Internacia Pedagogia Revuo une étude très intéressante sur le vocabulaire esperanto. Partant du dépouillement de 29 manuels rédigés pour des élèves de 13 langues différentes, elle y a trouvé 3250 mots, dont 431 seulement étaient donnés dans $^4/_5$ des manuels. Elle a comparé cette liste aux listes de Henmon, de Thorndike, *(The Teachers Word Book)* 1921) de Kaeding, *(Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache* 1897*)* à uu dépouillement de 10.000 mots esperanto par Ruble, aux résultats de Prescott et a abouti ainsi à un vocabulaire de 876 racines qui peuvent être considérées comme devant être le fondement international de tout vocabulaire.

[2] D'après Henmon et Vanderbeke (On trouvera l'indication des fréquences dans la liste de Prescott).

dire
donner
elle, elles
en *(préposition)*
en *(pronom)*
enfant
et
être
faire
femme
grand
homme
il, ils
je
jour
le, la, l', les *(articles et pronoms)*
leur, leurs *(pronoms et adjectifs)*
lui *(pronom)*
mais
me
moi
mon, ma, mes
ne... pas
notre, nos
nous
on
ou
où
par
pas *(adverbe négatif)*
petit
plus *(adverbe)*
pour
pouvoir *(verbe)*
prendre
que *(conjonction)*
que *(interrogatif)*
que *(pronom relatif)*
qui *(interrogatif)*
qui *(relatif)*
sans
savoir *(verbe)*
se
si *(conjonction)*
si *(adverbe)*
son, sa, ses
sur *(préposition)*
tout
tu, te, toi
un, une *(article)*
un, une *(numéral)*
venir
voir
votre, vos
vouloir
vous
y

PARTIE PRATIQUE

(Une amie de l'Institut nous a rapporté d'un récent voyage aux Etats-Unis un paquet de coupures de journaux. Il s'agit d'articles qu'Angelo Patri, directeur d'une école secondaire à New-York, dont nos lecteurs connaissent sans doute le beau livre *Vers l'Ecole de demain*, donne régulièrement à un grand journal quotidien. Il y plaide auprès des parents et des maîtres la cause de l'enfant avec un accent qui n'est qu'à lui. Une autre amie de l'Institut a bien voulu nous traduire un de ces articles. Nous les remercions cordialement l'une et l'autre.) *(Réd.)*

BOUGILLONS

Bonté divine ! cet enfant me rendra fou, à force de se tortiller. Voyez un peu ! Il commence par se gratter l'oreille. Ensuite, il se frotte le nez. Après quoi, il se met à se tirer les cils. Bientôt, il fera l'arbre droit. Il fera n'importe quoi plutôt que de se mettre à son problème.

Voilà quarante minutes qu'ils ont commencé, mais ils n'ont pas travaillé sérieusement pendant plus de dix minutes. Il faut que je les éperonne tout le temps pour obtenir d'eux quoi que ce soit. Je n'ai jamais vu pareils bougillons.

— Y a-t-il longtemps que vous avez affaire à des élèves de seconde primaire ?

— Oh ! non. Je suis maître d'école secondaire, mais, comme je prépare un examen d'université, j'ai pris cette classe pour quelque temps. Je serai content de reprendre mon enseignement à l'école secondaire. Là, du moins, les élèves font quelque attention à leur travail.

Espérons qu'ils s'accommoderont mieux de leur instituteur que ne font ceux de seconde primaire. Ce serait dans l'ordre, car à leur âge, ils doivent avoir plus de contrôle sur leur être physique. Mais, même des élèves d'école secondaire ne peuvent fixer longtemps leur attention sur un sujet ardu. Il leur faut un peu de répit. Ils trouveront un autre dérivatif que leurs camarades d'école primaire, mais ils en trouveront un.

Tant que ses muscles en croissance ne se seront pas adaptés et n'auront pas

appris à se mouvoir d'une façon coordonnée, il est inutile de demander à un enfant de rester tranquille et de fixer son attention sur un sujet pendant plus de vingt minutes. Encore faut-il, même dans ce court espace de temps, lui donner l'occasion de se mouvoir d'une façon ou d'une autre.

Dès qu'un petit élève commence à se tripoter la figure, changez ses occupations. Ces gestes incoordonnés, ce manque d'attention, tous les prétextes auxquels il recourt pour changer de place : demander à boire, réclamer un autre crayon, prier qu'on ouvre la fenêtre, se plaindre d'un camarade, prétendre qu'on ne voit pas le tableau de sa place, ou qu'il se sent mal, tout cela indique de la fatigue et le besoin d'un changement d'activité.

Si on oblige les enfants à travailler trop longtemps, il faut qu'ils bougent d'une façon ou de l'autre pour se détendre. Quand vous aurez devant vous une classe d'enfants bougillons, ne les grondez pas. Ouvrez les fenêtres pour que l'air pénètre largement dans la salle. Organisez une marche rythmée ou un jeu qui donnera aux enfants l'occasion de mettre en action les muscles principaux. Une classe inattentive est le plus souvent une classe fatiguée. Reposez-la par le mouvement et elle se remettra gaîment au travail un peu plus tard.

La musique procure un délassement bienfaisant. Chantez-leur, si vous le pouvez, ou jouez-leur un de leurs morceaux favoris. N'en jouez pas plus d'un, deux, tout au plus ; écouter est une des activités qui fatiguent le plus l'enfant.

— Fatigués ? Comment ? Depuis une heure et quart ils n'ont rien fait d'autre que de m'écouter. C'est moi qui aurais le droit d'être fatigué, et non pas eux !

En réalité, il y aurait là de quoi fatiguer un enfant pendant une semaine. Ecouter, rester trop longtemps attaché à un travail qui réclame une adaptation musculaire difficile, apporter une attention soutenue pendant un temps prolongé, rester longtemps assis à la même place, travailler dans une salle de classe, lire des caractères trop fins, déchiffrer ce qui est écrit au tableau, tout cela est fatigant. Si l'on prolonge trop le temps consacré à ces différentes activités, si l'on n'a pas soin d'introduire de la variété dans le travail scolaire, tous les élèves deviendront bougillons. Cela s'applique non seulement aux petits de l'école primaire, mais à leurs aînés des classes secondaires. Quand sévit la manie de bouger, changez le programme.

ANGELO PATRI.

A LA MAISON DES PETITS

(Les directrices veulent bien nous promettre pour un prochain numéro un article qui transportera nos lecteurs dans l'ambiance nouvelle de la Maison des petits, au boulevard Carl Vogt. Mais personne, nous en sommes sûrs, ne se plaindra que nous égayions ce numéro un peu austère par une tranche de vie de l'ancienne maison de Champel. Ceux qui liront attentivement trouveront d'ailleurs dans ce récit une confirmation précise des curieuses constatations de M. Piaget sur la croyance des enfants à l'interpénétration des pensées, et tous, sans chercher si loin, vibreront à ces réflexions de petits sur la vie et la mort à la fois si éloignées et si proches des nôtres. *(Réd.)*

Extrait du cahier de notes journalières.

16 février 1927. — C'est l'anniversaire de la mort de Pestalozzi ; depuis plusieurs jours des portraits du grand pédagogue ornent la cheminée de notre classe, quelques enfants ont disposé près de ces photographies de petits vases de fleurs qu'ils ont cueillies eux-mêmes dans le jardin. — Une communion de pensées est établie, et pour cette journée du 17 j'écris à la planche noire ce texte très simple destiné au groupe des « Penseurs », enfants de 8 ans.

Pestalozzi.

Demain, le 17 février, dans le monde entier,
Les hommes d'aujourd'hui penseront à un homme.
Les femmes d'aujourd'hui penseront à un homme.
Les filles d'aujourd'hui penseront à un homme.
Les garçons d'aujourd'hui penseront à un homme.
Cet homme s'appelle Pestalozzi.
Il a aimé tous les enfants.
Il a pensé à tous les enfants.
Il a travaillé pour tous les enfants.

Bertrand et Daniel consultent leur *Almanach Pestalozzi* et viennent ajouter au bas du texte le détail suivant :

Il est né en 1745, il est mort en 1827, il a été sur la terre 81 ans.

Un petit cercle s'est formé et plusieurs lisent à haute voix tandis que d'autres à leur table écoutent, le visage sérieux et ému. — Puis un entretien s'engage, des questions se posent :

Bertrand : Il a fait une école n'est-ce-pas ? Dites-nous où ? Quand est-il venu sur la terre ? et quand est-ce qu'il a quitté le monde ? Vous l'avez pas connu, vous ? On vous a raconté ce qu'il a fait ?

Vous aussi, vous travaillez pour les enfants encore maintenant, cent ans après lui et cent ans après vous il y aura encore des gens qui travailleront pour les enfants.... Il faut toujours qu'il y ait des gens qui travaillent pour que les enfants deviennent des hommes....

Moi, je veux écrire cette histoire, elle est belle, je la garderai, je la donnerai à mon papa, à ma maman et à ma bonne.

Daniel : Moi, je voudrais avoir sa figure. — Je voudrais celle où il pense, parce qu'il pense aux enfants, et moi, je suis un enfant et je pense à lui maintenant. Quand je serai grand, j'achèterai son livre, je veux savoir toute son histoire. J'aime savoir l'histoire des hommes qui ont été bons sur la terre.

Carmen : Est-ce qu'il était catholique, comme moi ?

— ..... Non.

Carmen : Il est quand même allé vers Dieu, parce que Dieu prend tous ceux qui ont été bons sur la terre ; ça fait rien qu'on soit pas catholique.

Ruth : Est-ce qu'il était Juif, comme moi ?

— ..... Non.

Carmen à Ruth : Mais ça ne fait rien, Ruth, tu sais ; il a aimé tous les enfants de la terre.

Silence. Chacun, ou par désir ou par imitation, se met à copier le texte.

Réflexions à mi-voix :

Daniel à Bertrand : Je l'aime cet homme !

Bertrand : Sa figure, tu veux dire, parce que tu l'as pas vu.

Daniel : Mais y a beaucoup des hommes qu'on n'a pas vus, et on les aime ; ma maman aussi.

Bertrand : Et la maîtresse, moi, je l'aime.

Daniel (plus fort) : Non, c'est moi qui l'aime le plus.

Bertrand : Non, c'est moi.

Daniel (se fâche) : Non, je te dis que c'est moi, elle est à moi.

Wanda : Eh ! monsieur Daniel, penses-tu, elle est à tous les enfants, la maîtresse.

— ..... Oui, je suis à tous les enfants.

Daniel (vient se poster devant moi) : Mais, le plus à moi, je veux.

— ..... Non, Daniel, une maîtresse appartient à tous ses enfants et elle les aime tous autant.

Carmen : Et puis, vous aimez aussi tous les enfants de la terre avec Mlle Lafendel.

Le 17, après-midi, 2 heures. — Le petit poisson rouge de Georgette est mort ; devant l'aquarium, manifestations de regrets.

Nives à Georgette : Mais, il faut pleurer, Georgette, il faut pleurer, parce que c'est triste, il faut toujours pleurer quand on est mort !

Guillaume : Pas quand on est mort, mais quand quelqu'un est mort.

Bertrand (appelle ses amis) : Venez, il faut aussi écrire quelque chose pour notre petit poisson, en souvenir de lui.

Ses amis suivent son idée, ils prennent les jolies feuilles de papier que la maman de Rosemonde leur a envoyées. Chacun confectionne un petit cahier.

Agathe (vient me dire tout doucement) : Vous voyez, il dort, il n'avait jamais pu dormir dans l'eau ; pauvres petits, ils ne sont pas faits pour se reposer, les poissons. Alors, c'est mieux qu'il soit mort, celui de Georgette !

(Elle revient) : Mais ça irait bien pour nous d'être comme ça.

— ..... Comment ?

Agathe : De ne jamais dormir, alors on pourrait faire beaucoup plus de choses qu'on aime, on rentrerait pas chez nous !

(Agathe a un triste foyer, ses nuits sont troublées par les rentrées tardives d'un père intempérant.)

Daniel (très sérieux, s'avance) : Mais, vous savez, il doit être très content, le poisson de Georgette, d'être mort le jour de l'anniversaire de la mort de Pestalozzi. C'est beau pour lui !

Bertrand : Pestalozzi doit être content aussi que le jour où on fête sa mort, notre petit poisson soit mort aussi avec lui.

André : Ça fait deux morts, c'est bien, ça, parce qu'ils sont pas seuls.

Silence. Chacun exprime sa pensée par écrit.

Louis : Je veux dessiner le poisson pour l'avoir en souvenir. C'est pas beau quand on est mort, j'aime mieux être vivant.

Guillaume : Mais, ça fait rien, tu ne le sauras pas, puisque tu seras mort.

Daniel : Mais faut se dépêcher, il ne faut plus le regarder, c'est triste, il faut lui faire un beau cimetière ; c'est moi qui vais creuser.

Rosemonde : Moi, je lui fais son berceau du ciel.

Carmen : Non, c'est son cercueil, parce que c'est dans la terre.

Rosemonde : Faut de fines, fines feuilles pour le couvrir.

Nives : Moi, je lui cherche des fleurs.

Daniel : Faut le mettre dans notre cité des premiers hommes, près du grand arbre.

Tous vont au jardin.....

Simone apporte des cailloux blancs.

Edith fait une couronne.

Nives porte le poisson ; elle le laisse tomber en voulant le coucher dans la petite boîte tapissée d'herbe.

André à Nives : Eu !.... tu verras le bon Dieu... Tu as laissé tomber le poisson mort quand il va vers lui !

Nives (prend un air très effrayé et dit) : Mais, il ne parle pas le poisson, il ne peut pas raconter au bon Dieu, et pis, s'il lui dit, il lui dira que c'est un accident.

Pour se débarrasser de sa crainte, elle change de question ; elle dit :

Il faut lui chanter le chant des poissons. Comme ça il ne sera pas triste d'aller dans la terre.

.... Tous entonnent la chanson : « Les poissons d'argent s'en vont voyageant ».

Carmen : C'est vrai, il fait bien un voyage, d'abord dans la terre et puis au ciel. C'est bien, comme ça il saura tout... Comment est l'eau, comment est la terre, et comment est le ciel. — Nous rentrons.

Georgette (devant l'aquarium, s'adresse aux poissons) : Vous savez bien qu'il est parti, mon petit poisson, n'est-ce-pas ?

(A ses camarades) : Oui, vous voyez, le gros blanc le cherche partout.

Rosemonde : Est-ce qu'ils pleurent, les poissons ?

André : Mais non, penses-tu, ils savent bien que j'en ai deux chez moi, j'en rapporterai un, ça remplacera ton tien, très bien, tu sais.

.... Tout le monde paraît consolé.

Bertrand (ajoute) : Oui, les poissons ça se remplace et ils ne le savent pas, mais Pestalozzi, il se remplace pas.

Daniel : Mais, à lui, on a mis sa figure dans l'*Almanach Pestalozzi*, c'était pour le remplacer ; alors ceux qui l'ont pas vu quand il était vivant, ils le connaissent quand même.

Chacun range avec affection les feuillets jaunes ; il y a le portrait de Pestalozzi sur quelques-uns, et le portrait du petit poisson. Le tout est placé dans une enveloppe ; quelques-unes ont un titre avec enluminures : *Mes beaux souvenirs !*

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Le 5 décembre, le Dr Ledent, de Liége, nous a entretenus des *Enfants anormaux et de l'éducation physique.* Le surlendemain, pour profiter davantage encore de sa présence à Genève, l'Institut réunissait en une soirée familière présidée par le Dr Weber-Bauler un groupe très vivant de personnes s'intéressant aux bases scientifiques de l'éducation physique.

Pendant ce temps, l'association de l'Institut J. J. Rousseau tenait à Vevey son Assemblée générale annuelle. Nous ne prétendrons pas que le rapport du président, M. Dottrens, celui de l'administrateur, M. Hochstætter, ni même celui du directeur, aient été d'un intérêt exceptionnel et palpitant. La grande valeur de la réunion, honorée de la présence de M. le syndic Couvreu, fut qu'elle permit de constater une fois de plus l'attachement de diverses sections de la Société pédagogique romande et des sociétés d'amis à notre Institut. M. Claparède remercia les unes et les autres en termes excellents. Le thé offert par la direction de l'Ecole ménagère fut apprécié comme il le méritait. Enfin, un auditoire de choix où figurait une bonne partie du corps enseignant de la ville et des environs entendit avec un intérêt sympathique, qui alla au cœur du conférencier, M. Bovet parler de la *Discipline à l'école active*. Le sujet avait été choisi par nos amis veveysans.

L'année 1929, si grosse d'événements pour nous, s'est terminée, le 18 décembre, de la façon la plus heureuse par une charmante fête d'Escalade pleine de bonne humeur et d'esprit, pour laquelle des artistes décorateurs improvisés avaient déployé toutes les ressources de leur palette.

La rentrée, qui nous rendit M. Jules Dubois arrêté au trimestre précédent par une malencontreuse bronchite, laissa malheureusement vide la place de M. Piaget retenu par une angine. M. Baudouin a inauguré, le 9 janvier, des leçons fort appréciées sur la *Psychanalyse et l'éducation*. M. Laravoire nous a fait, le 15 et le 22, deux causeries très documentées sur la *Protection de l'enfance en Belgique*. Partant de l'Œuvre nationale de l'Enfance, M. Laravoire décrivit d'abord ce qui se fait pour les âges préscolaire et scolaire, puis il s'étendit avec quelques détails sur les stations d'observation pour adolescents et adolescentes délinquantes. Nous sommes heureux de féliciter notre ami de la belle tâche qui vient de lui être confiée par le Département de l'Instruction publique de Genève, celle d'organiser la surveillance et l'assistance aux écoliers en danger moral. Notre collaborateur, le Dr Henry Brantmay a été désigné comme médecin de ce nouveau service et nous ne pouvons que nous en réjouir.

Les *archives pédagogiques*, si heureusement organisées l'an dernier par Mme Antipoff, ont été confiées à M. Rey, qui bénéficiera de la collaboration de deux élèves de l'Institut.

M. Bovet, qui pendant les vacances avait participé à un cours d'orientation professionnelle organisé à Rome par la Municipalité, a été invité à faire à Strasbourg, le 18 janvier, deux conférences l'une sur l'Institut même à l'Ecole de formation sociale dont le professeur Gemähling est le directeur, l'autre à l'Université sous les auspices de la Société des parents d'élèves qui avait demandé qu'on lui parlât des méthodes nouvelles d'enseignement.

Le 25, M. Bovet a eu le plaisir d'être invité à Genève même à parler de l'Institut par le Syndicat chrétien social du corps enseignant, qui désirait être renseigné sur les principes et les tendances de notre Ecole.

Le nombre des étudiants de l'Institut est, pour le semestre d'hiver, de 106 (45 messieurs et 61 dames). Vingt et une nations sont représentées parmi eux. Après la Suisse (35 élèves), viennent les Etats-Unis et la Roumanie (chacun 10 élèves), la Hollande et la Palestine (chacun 6), la Grèce (5), la France, l'Angleterre et l'Espagne (4 chacun), la Pologne, le Portugal, la Lettonie, l'Esthonie (chacun 3), l'Allemagne (2) la Bulgarie (2), l'Arménie, l'Egypte la Norvège, la Turquie, le Chili et le Guatémala (chacun 1).

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

LIBRAIRIE PAYOT

Lausanne — Genève — Neuchâtel — Vevey — Montreux — Berne

CARTES SCOLAIRES

CARTES DE LA SUISSE PAR KUMMERLY-ROSIER

Pour l'enseignement secondaire. Echelle 1 : 600,000 ; format 47 × 66 cm.

Edition A	**Carte muette.**	Sur papier fort	fr. 1.25
Edition B	**Carte physique et politique** avec les cantons en couleurs différentes.	Sur papier fort	» 1.25
Edition C	**Carte relief** avec les noms, les frontières des cantons et la représentation du relief faite d'après la carte murale fédérale.	Sur papier fort	» 1.50

Pour l'enseignement primaire. Echelle 1 : 700,000 ; format 38 × 55 cm.

Edition D	**Carte muette** sur papier	fr.—.40
Edition E	**Carte physique et politique** sur papier.	»—.80

Carte manuelle du Pays de Genève, sur papier. . . . . fr. 2.25
sur toile . . . . . » 4.50
Carte murale du Pays de Genève, par W. Rosier. Echelle 1 : 50,000 ; format 142 × 124 cm., montée sur toile et rouleaux . . . . . » 35.—
Carte murale du Canton de Vaud en relief. Publiée par le Département de l'Instruction publique du Canton de Vaud. Echelle 1 : 100,000 ; format 141 × 122 cm., montée sur toile avec baguettes . . . . . » 35.—
Carte manuelle du Canton de Vaud. Echelle 1 : 200,000 ; format 63 × 51 cm. sur papier, pliée . . . . . » 1.80
Carte générale de la Suisse par H. Kummerly. Echelle 1 : 400,000 ; format 93 × 61 cm. Sur papier, pliée . . . . . » 5.—
Montée sur toile . . . . . » 10.—
Montée sur toile avec baguettes » 15.—
Carte murale scolaire de la Suisse publiée par le Département fédéral de l'Intérieur. Echelle 1 : 200,000 ; format 210 × 148 cm. Montée sur toile avec baguettes » 40.—
Carte murale de la Suisse par H. Keller. Echelle 1 : 200 000 ; format 190 × 125 cm. Montée sur toile avec baguettes » 36.—
Carte murale muette de la Suisse. Echelle 1 : 200,000 ; format 180 × 118 cm. Montée sur toile avec baguettes » 32.—
Carte murale historique de la Suisse par les prof. Dr Oechsli et Dr Baldamus. Echelle 1 : 180,000 ; format 224 × 154 cm. Montée sur toile avec baguettes » 48.—
Carte de la nouvelle Europe. Echelle 1 : 10,000,000 ; format 61 × 47 cm. » 1.50
Carte murale de l'Europe par W. Rosier et M. Borel, édition physique-politique. Echelle 1 : 3,000,000 ; format 210 × 180 cm. Montée sur toile avec baguettes » 45.—
Carte murale de l'Europe par H. Keller, 6e édition. Echelle 1 : 3,500,000 ; format 145 × 165 cm. Montée sur toile avec baguettes » 38.—
Hémisphère oriental par W. Rosier et M. Borel. Edition physique-politique. Echelle 1 : 13,500,000 ; format 155 × 160 cm.
Montée sur toile avec baguettes (ne se vend pas séparément) . . . . » 36.—
Hémisphère occidental . . . . . » 36.—

INSTRUMENTS

à vent, à cordes et à percussion.
Tous accessoires. Cordes de 1re qualité.
Catalogues gratis. Catalogue gratis.

HŒTISCH
FRÈRES S. A.
FONDÉE EN 1804

Le rôle joué par la qualité n'est nulle part aussi conséquent que dans les

INSTRUMENTS DE MUSIQUE

Notre grande expérience est la meilleure garantie que nous puissions offrir.

LAUSANNE — MONTREUX
NEUCHATEL — VEVEY

Conditions spéciales aux membres de la S. P. V

Les
Imprimeries Réunies
S. A.

Tél. 28.391

23 Lausanne
Av. de la Gare

sont installées avec les tout derniers perfectionnements de la technique moderne, et exécutent avec rapidité et garantie de bienfacture tous les travaux qui leur sont confiés

PROJECTIONS

Appareils pour familles, écoles, paroisses, instituts et conférenciers.

NOUVEAUTÉS

A. SCHNELL, Projections

Place St-François, 6, Lausanne

English spoken. Catalogue gratuit. Man spricht deutsch.

Pour toute publicité,

s'adresser à

PUBLICITAS S. A.

RUE PICHARD, 3 LAUSANNE

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

LAUSANNE, 15 février 1930. LXVI^me ANNÉE — N° 4.

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

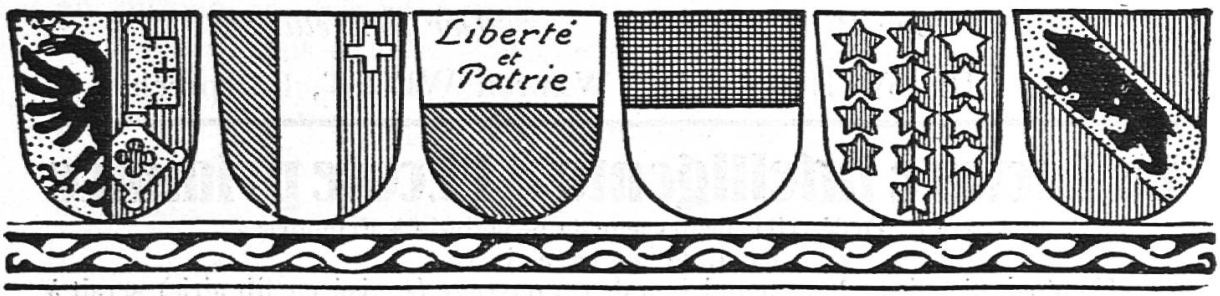
RÉDACTEURS :

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 - NEUCHATEL
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.

Ecoles Normales
du canton de Vaud

Examens d'admission pour 1930.

Ils sont fixés les 14 et 15 mars et du 1er au 4 avril. Inscriptions auprès du Directeur jusqu'au 1er mars. Pour les conditions d'admission, le programme et les pièces à produire, voir la **Feuille des Avis officiels** des 17 janvier, 7 et 21 février, ou le **Bulletin officiel du Département de l'Instruction publique** de février.

UNIVERSITÉ COMMERCIALE
ST-GALL

Le **programme** pour le **semestre d'été**, qui commencera le 9 avril, sera envoyé gratuitement à toute personne qui en fera la demande au Secrétariat.

FREIE LEHRSTELLE
BURGDORF - GYMNASIUM

Wegen Demission des bisherigen Inhabers ist auf 1. April 1930 eine Lehrstelle für Französisch neu zu besetzen. Die Zuteilung anderer Fächer wird vorbehalten.

Stundenzahl und Besoldung nach Regulativ ; dessen Aenderung wird vorbehalten. Die Zugehörigkeit zur Stellvertretungskasse und zur Altersversorgung des Gymnasiums und der Mädchensekundarschule, Burgdorf, ist obligatorisch.

Bewerber mit Gymnasiallehrdiplom oder Sekundarlehrerpatent wollen ihre Anmeldung und Lehrausweise bis zum 20. Februar 1930 an den Präsidenten der Schulkommission des Gymnasiums, Herrn Walter Howald, Arzt in Burgdorf, einreichen.

Burgdorf, den 29. Januar 1930.

Namens der Schulkommission :

Der Präsident : *Der Sekretär :*

Dr. W. HOWALD. WALTER WEGST, Fürsprech.

La Lecture intelligente à l'Ecole primaire

par E. DÉVAUD, professeur de pédagogie à Fribourg.
1 vol. de 300 pages in-16.

Un stock d'environ 200 exemplaires de cet ouvrage (épuisé en librairie) serait à liquider au prix de Fr. 1.50 l'exemplaire, port compris, compte de chèques IIa 339, Fribourg. **Economat de l'Ecole normale d'Hauterive, Fribourg**, contre remboursement Fr. 1.65. P 10 366 F