

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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 68 (1932)

Heft: 5

Heft

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 15.01.2026

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

L'ÉDUCATEUR

DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

SOMMAIRE: CHARLES BAUDOUIN : *Qu'est-ce qu'un complexe ?* — P. B. : *Ferdinand Buisson et Georg Kerschensteiner.* — LES MÉTHODES : JULES DARTEVELLE : *Contre les centres d'intérêts.* — M. PASSELLO : *Réponse.* — PARTIE PRATIQUE : JUSTE PITHON : *Premières leçons sur les fractions ordinaires (fin).* - R. BERGER : *Une leçon de dessin : étude des valeurs.*

QU'EST-CE QU'UN COMPLEXE ?

A propos de l'article de M. F. Béguin : *Géologues de l'Ame*?¹

On me permettra bien, en ma qualité de directeur de la *Collection* où a paru le livre de M. Baudouin, de remercier celui-ci, d'avoir pris la peine de répondre en détail aux articles publiés par l'*Educateur*. La veille du jour où m'est arrivée sa réponse, une mère de famille me disait spontanément son admiration pour *L'âme de l'enfant*, que son mari, un pasteur, avait même lu deux fois de suite, enthousiasmé d'y trouver l'explication d'un grand nombre de faits observés au cours de sa vie et de son ministère.

P. B.

Je n'ai pas coutume de répondre aux attaques dont je suis l'objet. J'estime qu'il y a en général mieux à faire : continuer de travailler. Si je crois, aujourd'hui, devoir relever les critiques un peu vives que M. F. Béguin a dirigées récemment contre mon livre, *l'Ame enfantine et la psychanalyse*,² c'est d'abord qu'elles reposent décidément sur trop de malentendus pour que l'on n'éprouve pas le désir d'en dissiper, s'il est possible, quelques-uns ; c'est ensuite parce qu'elles me paraissent donner de mon livre moins encore une idée mauvaise qu'une idée fausse ; c'est enfin qu'une occasion m'est ainsi fournie de préciser la notion de « complexe » sur laquelle on s'entend si mal, et ma position à l'égard de certains problèmes.

Je dirai tout de suite que je n'éprouve aucune animosité personnelle contre M. Béguin, que je n'ai jamais rencontré, et dont le peu que je connais ne peut avoir que ma sympathie. Je suis certain que son article procède — et ceci soit dit sans ironie — des intentions les plus pures, et d'une entière bonne foi. Il importe de le dire, car je suis forcé de constater que cet article contient des inexactitudes assez graves ; or, si nettes soient-elles, j'entends

¹ Dans l'*Educateur*, Lausanne, numéros des 21 novembre, 12 décembre 1931 et 2 janvier 1932.

² Volume de la *Collection d'Actualités pédagogiques*, édit. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

ne pas les attribuer à une déformation intentionnelle des faits, ce qu'on serait peut-être en droit de faire s'il s'agissait d'autre chose que de psychanalyse. Mais en cette matière, la critique a d'autres démarches que partout ailleurs et nous sommes habitués à voir des gens dont l'intelligence et l'honnêteté sont éprouvées raisonner ici d'une manière tellement inexacte, qu'ils en rougiraient en d'autres occurrences : fait singulier, et qui n'est à nos yeux qu'un exemple typique de ce « resoulement » qui frappe, automatiquement et sans intention consciente, certains des objets dont traite la psychanalyse. Ce que nous ne voulons pas voir en nous-mêmes, nous risquons de ne pas le voir non plus hors de nous, ni dans un livre qui nous l'expose, ni dans un enfant qui nous le manifeste par sa conduite ; nous sommes aveugles à cet égard ; nous omettons ce qui nous gêne et nous continuons de discuter sans en tenir compte.

Un tout petit exemple : Mon critique me prend à partie sur le cas d'une jeune Linette, et admet que certaines associations d'idées que j'attribue à cette enfant — par exemple celle de l'S et du serpent — « ont pu », à la rigueur, se produire dans l'esprit de l'enfant, et il ajoute : « Mais, encore un coup, pourquoi faudrait-il que ces associations où l'auteur est guidé par ses théories se soient produites dans l'âme de la fillette ? » Or j'ai dit que « Linette appelait l'S un serpent, et l'S finale non prononcée, un serpent qui ne fait rien ». Voilà au moins une association que je présente clairement comme un *fait*. Et j'ajoute que j'ai consigné ailleurs d'autres précisions sur ce cas¹. Certes ces indications peuvent échapper au lecteur, et je ne veux point chercher chicane à M. Béguin pour ces omissions particulières. Si je les relève, c'est qu'elles se répètent indéfiniment chez lui et chez tous nos contradicteurs. Dès lors, cela devient grave. Les précisions notamment que nous pouvons donner sur les associations de nos sujets échappent à nos critiques aveuglés par leurs préventions, et ils continuent d'affirmer obstinément que nous *supposons* ces associations en vertu de théories préconçues.²

¹ Dans une observation plus détaillée du cas de Linette, je précise par exemple l'association précédente en indiquant que cette enfant avait appris à lire selon une méthode où les lettres étaient désignées par des noms imaginés. L'S était « un serpent », Linette ne l'appelait pas autrement, etc.

² D'autres préfèrent objecter que nous avons *suggéré* ces associations au sujet par notre « interrogatoire », alors qu'il est élémentaire de savoir que l'originalité de la méthode psychanalytique des associations (libre bavardage) est d'*exclure l'interrogatoire*. Pourtant un professeur en Sorbonne décrivait encore récemment la psychanalyse comme une méthode d'interrogatoire. L'exemple vient de haut !

Si les associations les mieux constatées et relatées sont ainsi attribuées à notre fantaisie, que sera-ce des associations, infiniment plus nombreuses, auxquelles nous sommes obligés de nous référer brièvement au cours de l'exposé, sans les présenter au lecteur ? Ces associations auront beau être, elles aussi, exactement relevées, au cours de vingt, cinquante, cent séances et davantage ; elles auront beau constituer un dossier volumineux et d'écriture serrée, nous aurons beau demander que l'on veuille bien nous croire sur ce point, puisque nous ne pouvons produire ce dossier, soit en vertu du secret professionnel, soit simplement faute de place (l'exposé d'un seul cas, que nous résumons en une demi-page, exigerait un volume) : l'on continue de nous objecter, le plus gentiment du monde, que ce sont là des fantaisies de notre imagination et l'on ne se doute même pas que cette riposte, dans le cas particulier, est presque l'équivalent d'une injure, et qu'elle serait bien irritante, si notre travail même, notre travail de Bénédictins, tout d'observation attentive, longue et minutieuse, n'était pas une école de patience comme il en existe peu en ce monde.

* * *

Il est certain que le mot de « psychanalyse » suffit à bien des gens pour qu'ils commencent à voir rouge. Dès lors on ne peut plus attendre d'objectivité. Je sais bien que M. Béguin n'écrit pas une critique de mon livre, mais parle seulement « à propos » de ce livre. Mais à ce « propos » il décharge toute l'hostilité qu'éveille en lui « la psychanalyse », et il donne bien à entendre que tous les méfaits qu'il reproche « aux psychanalystes » ont été commis par moi. Or je ne me suis jamais solidarisé — Dieu merci ! — avec tous ceux qui font profession de psychanalyse à la surface de la terre. Et M. Béguin, dans son zèle, ne s'aperçoit pas que je suis souvent d'accord avec lui, qu'il prêche un converti et se bat contre des moulins à vent. Il existe peut-être d'aveugles suiveurs de Freud qui en sont au régime du « le maître a dit que », mais, je ne pense décidément pas être du nombre ; assez de sectaires me l'ont reproché, et assez de critiques moins étroits m'ont fait, au contraire, hommage de mon « indépendance »¹ ; si M. Béguin trouve que j'expose avec prédilec-

¹ Il est assez piquant de voir que, me reprochant mon freudisme et mon « enrôlement », M. Béguin me renvoie au pasteur Pfister, qui précisément est « enrôlé » dans la société freudienne orthodoxe (ce que je ne songe pas à lui reprocher le moins du monde), tandis que pour ma part je ne le suis pas et suis resté, jusqu'à présent, indépendant de toute école. Sur ce point comme sur beaucoup d'autres, on s'aperçoit que M. Béguin est assez mal informé.

tion des cas du « genre scabreux », tout le monde n'est sans doute pas de son avis, puisque M. Pierre Bovet, rendant compte de mon livre dans ce même *Educateur*¹, a estimé qu' « il valait la peine de relever » que mes exposés de psychanalyse étaient menés « sans crudité » ; enfin quand M. Béguin oppose les « deux écoles [rivales] d'Adler et de Freud, et tourne à ma confusion les arguments d'Adler, il oublie que j'ai fait sans cesse un effort — généralement reconnu lui aussi par des critiques moins passionnés — pour trouver un terrain sur lequel on peut travailler utilement sans rencontrer les divergences d'écoles,² et sur lequel j'ai pu apprécier, à maintes reprises, les travaux d'Adler, et d'autres « dissidents », sans me croire tenu pour cela de dénigrer Freud — qui reste, bon gré mal gré, le « maître », sans lequel il n'y aurait ni psychanalyse, ni écoles dissidentes.

* * *

Ce terrain, j'ai cru l'avoir trouvé dans la notion de « complexe » telle que je la définis. Mais ce mot de « complexe » lui aussi, — pourtant bien innocent en soi et pas particulièrement « scabreux », — a la propriété de faire se hérisser M. Béguin (qui a, pourrions-nous dire, un complexe contre le « complexe »). Il ne se demande pas ce que j'entends par ce terme, et il part en guerre. S'il connaissait la seconde partie de ma *Mobilisation de l'Energie*, il eût été peut-être mieux édifié. Mais il lui eût même suffi, je crois, de lire avec plus d'attention l'*Introduction de l'Ame enfantine et la Psychanalyse*.

M. Béguin raisonne à peu près comme si « expliquer par le complexe » revenait à nier les explications par les causes les plus proches que reconnaît le bon sens, pour leur substituer des explications par une sexualité plus ou moins perverse. C'est un grave malentendu, que je croyais pourtant avoir écarté.

Procédons du connu vers l'inconnu. L'on est familiarisé avec ce qui se nomme « associations d'idées » et M. Béguin nous assure que la « méthode des associations » ne lui répugne pas. Mais qu'il prenne garde ! S'il nous accorde l'association, il nous donne le complexe. Car celui-ci, si nous voulons provisoirement le traduire dans le langage de l'ancienne psychologie, n'est autre qu'un *système*

¹ Numéro du 10 octobre 1931.

² J'ai expliqué pourquoi dans mon *Ame enfantine*, Introduction (p. 15) et p. 113.

*stable d'associations d'idées.*¹ Pourquoi alors, dira-t-on, ne pas parler simplement d'associations et introduire un terme nouveau (qui a, par surcroît, le grand tort de rimer avec sexe) ? D'abord parce que cette notion de la *stabilité* de certaines associations est de toute importance ; ensuite parce qu'il est bon de dissiper l'équivoque qui a toujours existé, et qui a été signalée par les psychologues, entre deux emplois du mot *association* : tantôt il désignait (1^{er} sens) les liaisons de termes actuellement évoquées au gré de la rêverie ou du discours, tantôt il signifiait (2^e sens) les chaînes d'idées déposées une fois pour toutes, comme des traces, dans l'esprit¹; autrement dit tantôt il exprimait (1^{er} sens) un fait d'actualisation, tantôt (2^e sens) un potentiel (tantôt l'« *ecphorie* », eût dit Semon, tantôt la « *mnème* »). Or le mot « *complexe* » est utile pour désigner ces systèmes à l'état potentiel, qui existent d'une façon durable dans l'esprit. Mais il ne faut pas oublier que ces systèmes, qui sont des « *associations* » au 2^e sens du mot, s'expriment à la surface par les « *associations* » au 1^{er} sens. C'est pourquoi les associations d'idées sont les révélateurs des complexes. C'est pourquoi la psychanalyse, *science des complexes*, trouve sa voie royale dans la méthode des « *associations d'idées* ».

(A suivre.)

Charles BAUDOUIN.

IN MEMORIAM

FERDINAND BUISSON ET GEORG KERSCHENSTEINER

Ces deux hommes, dont les journaux viennent de nous apprendre la mort, étaient sans doute les plus célèbres représentants de la pédagogie en France et en Allemagne. L'un et l'autre ont exercé sur l'école suisse une grande influence. Il vaut la peine de le rappeler brièvement en évoquant l'amitié que l'un et l'autre portaient aux hommes et aux choses de notre pays.

Ferdinand Buisson est mort à 91 ans. Il y a deux tiers de siècle qu'il était en Suisse romande l'homme le plus passionnément discuté. Le Conseil d'Etat neuchâtelois l'avait appelé à occuper, dans l'Académie nouvellement fondée, une chaire qui aurait dû être donnée à Charles Secrétan. Buisson, à peine installé à Neuchâtel, se lança dans la campagne du protestantisme libéral, avec ses amis Steeg et Pécaut, et choisit comme terrain de combat l'enseignement de l'histoire sainte à l'école. « Une réforme urgente dans l'instruction primaire », tel fut le titre de la conférence mémorable qui mit le feu aux poudres. « Il serait beau que ce fût Neufchâtel qui éveillât Paris », écrivait Edgar Quinet.

¹ C'est ce qu'il ne faut jamais oublier. Et l'on retrouvera, dans l'étude du complexe, le pendant de toutes les lois classiques de l'association des idées — par exemple l'« association par contraste ». C'est ainsi que dans le même complexe voisinent affection et hostilités, saleté et propreté — ce qui a le don de réjouir nos contradicteurs. Je leur envie la faculté de s'égayer à si bon compte !

Ceux que les péripéties de la bataille intéresseraient devront lire la conférence donnée en réponse à Buisson par Félix Bovet, mon père.

En 1870, Buisson quitta brusquement la Suisse, appelé par la guerre. La proclamation de la République, le triomphe des partis de gauche firent de lui, aux côtés de ses amis Steeg et Pécaut, et sous les ordres de Jules Ferry, l'homme de l'école primaire laïque, telle que la définirent les lois de 1882. J'ai relu dernièrement un certain nombre des textes relatifs à cette période. Ils sont aisément accessibles dans les deux volumes de *L'Ecole d'aujourd'hui*, de Georges Goyau. Les commentaires d'un adversaire passionné ne réussissent pas, à mes yeux, à diminuer Buisson, qui a lui-même si profondément senti la grandeur de Pécaut.

Par le *Manuel général*, cette revue hebdomadaire de l'école primaire, par son *Dictionnaire de pédagogie*, Buisson mit patiemment à la portée de tous, les détails du programme constructif qu'il proposait à l'école française. C'est à lui qu'on doit la vocation pédagogique de Charles Wagner. Quand, au seuil du XX^e siècle, il quitta ses fonctions d'inspecteur général de l'enseignement primaire, la Faculté des Lettres de Paris créa pour lui la première chaire universitaire de pédagogie. Il la laissa bientôt pour entrer à la Chambre des députés.

Buisson n'a pas écrit de grands ouvrages sur l'éducation. Sa thèse latine *De libertate Dei*, malgré la splendeur de son titre, est moins fameuse que la thèse française qu'il consacra avec amour à Sébastien Castellin, l'apôtre réformé de la tolérance au XVI^e siècle. Buisson méritait de peindre cette grande figure, lui que dans ses vieux jours on vit encore descendre dans la lice pour défendre devant ses amis de l'école laïque une cause qu'il savait devoir être fort impopulaire à leurs yeux, celle de la liberté d'enseignement contre le monopole d'Etat réclamé à grands cris.

Si au programme des écoles de Neuchâtel et de Genève l'enseignement de la religion ne figure plus, c'est à Ferdinand Buisson sans doute qu'on le doit autant qu'à personne. Mais même dans un journal dont la devise est *Dieu, Humanité, Patrie*, un hommage ému à cette pensée loyale n'est pas, je le crois, déplacé. Ne terminait-il pas, en 1917, une conférence sur *Le fond religieux de la morale laïque* en s'appropriant un mot de Raoul Allier : « La morale peut être d'autant plus laïque qu'elle est plus religieuse, et d'autant plus religieuse qu'elle est plus laïque. »

Pour moi, quand j'allai, voici trente ans, muni d'un mot d'introduction de mon père, me présenter à lui, Buisson fut d'emblée d'une grande bonté. Ceux qui ont lu ses *Souvenirs (1866-1916)*, la petite plaquette qui conserve les paroles prononcées par Buisson à Neuchâtel pendant la guerre, ne s'en étonneront pas et comprendront quels sentiments m'animent en cet instant. Pour l'Institut J.-J. Rousseau, Buisson ne se borna pas à donner son nom à son Comité international de patronage ; il s'intéressa amicalement à nos travaux et, en 1921, mit au livre de Fontègne sur *l'Orientation professionnelle* une préface bienveillante autant qu'avertie.

Si Buisson fut l'homme de l'école laïque, Kerschensteiner, lui, incarnait l'*Arbeitsschule*. Né en 1854, il fut appelé en 1895, après une carrière de maître de sciences, à la direction des écoles de Munich et c'est dans ce poste qu'il concut et réalisa ses grandes réformes pédagogiques. Exposer ce qu'est et ce

que n'est pas l'*Arbeitsschule* nous mènerait loin. Je n'en dirai que ceci : Kerschensteiner lui-même, un jour que je le rencontrais à Zurich, me félicita d'avoir traduit par « école active » ce mot qu'il avait ramassé dans un vieux décret bavarois de 1803 ; il trouvait l'expression française plus adéquate à sa pensée que l'original allemand. Et c'est le livre de Ferrière sur l'*Ecole active* qui contient, je crois, ce qui a été publié de plus détaillé en français sur ce côté de l'œuvre de Kerschensteiner. On sait l'influence que ses principes ont eue en Suisse allemande où la voie avait été préparée déjà par l'excellent Seidel, que familièrement nous appelions le « grand-père » de l'*Arbeitsschule*.

A Genève, ce sont surtout les écoles professionnelles de Munich qui ont été remarquées. Les cours du Quai de la Poste dirigés par M. Duaime furent créés par William Rosier sur le modèle exact de ceux de Munich, où Kerschensteiner avait réussi d'une façon remarquable à intéresser les corps de métiers à son enseignement complémentaire.

Dans ces dernières années, Kerschensteiner avait donné sur la formation des maîtres et sur la tâche de l'école secondaire des livres riches de pensée. C'est un vrai regret que la belle étude consacrée à cette partie de son œuvre par Mlle Huguenin n'ait pas pu paraître à temps pour témoigner à Kerschensteiner l'importance que nous attachions à son effort.

Lui aussi était membre du Comité de patronage de l'Institut J.-J. Rousseau. Il avait envoyé pour le Congrès d'Education morale une étude sur *L'autonomie des écoliers* qu'on trouvera dans un volume de notre Collection d'activités pédagogiques: *L'éducation et la solidarité*. Il avait épousé une élève de Claparède, Mlle Borst, célèbre parmi nous pour ses études sur l'éducation du témoignage. Quand nous le vîmes pour la dernière fois à Munich, en 1927, il nous marqua une grande amitié pour la Suisse.

A Buisson et à Kerschensteiner nous garderons un souvenir reconnaissant.

P. B.

LES MÉTHODES

CONTRE LES CENTRES D'INTÉRÊTS

(A propos de fruits.)

Nous avons reçu la lettre suivante :

Bruxelles, le 23 décembre 1931.

Monsieur,

J'ai lu l'article¹ sur le centre d'intérêt « Les fruits » et me permets de vous soumettre quelques réflexions que cette lecture m'a suggérées.

L'auteur, se basant sur ce principe, que l'intérêt doit jaillir des objets eux-mêmes, choisit les fruits comme matériel didactique pour les nombreuses leçons d'observation, de langage, de calcul qu'il propose. A première vue, cette idée paraît fort heureuse. Toutefois, je m'empresse de faire remarquer, pour commencer, que sa réalisation pratique se heurte à des difficultés d'ordres divers, dont notamment le côté péculiaire, qui n'est pas négligeable. En effet, il ne doit pas être commode de se procurer pendant plusieurs semaines, des fruits variés, en quantité suffisante pour chacun des exercices prévus. De plus, le prix fort élevé de tous ces fruits ne constitue-t-il pas un obstacle

¹ Voir *Educateur* du 21 novembre 1931.

sérieux à leur emploi systématique dans la classe ? Je crois, sans exagérer, qu'il faut bien prévoir une dépense totale dépassant la centaine de francs¹, pour une classe de 15 élèves, si l'on veut appliquer le centre d'intérêt tel qu'il est proposé. (L'ananas seul représente une dépense de trente francs !) Est-il possible de demander que chaque enfant débourse environ dix francs pour une série de leçons, sans s'exposer à des réclamations de la part des parents ? J'en doute fort, d'autant plus que, lorsque le centre d'intérêt « Les fruits » sera épuisé — ce qui doit fatalement arriver — on entamera un autre « sujet-pivot » qui nécessitera probablement des frais aussi importants.

Mais supposons, cependant, que tous ces obstacles soient surmontés et examinons attentivement la valeur des exercices proposés, les notions enseignées et la méthode suivie.

A. Valeur des exercices. — Dans le centre d'intérêt « Les fruits », nous trouvons des leçons sur les couleurs, sur les formes et les volumes, des exercices de comparaison, des exercices de modelage, etc., qui, bien menés, présentent un intérêt pédagogique réel. Ils développent l'esprit d'observation, perfectionnent le langage des enfants et meublent leur cerveau de connaissances vraiment utiles. Mais on peut se demander s'il vaut réellement la peine de concentrer l'intelligence des petits élèves sur les sujets suivants :

a) La partie comestible n'est pas la même pour tous les fruits. — Faut-il pousser cette étude au point de faire dire par les enfants que, lorsque nous savourons des fraises, nous mangeons en réalité des réceptacles — et non des pédoncules, comme le dit l'auteur. — Ces notions n'ont-elles pas un intérêt purement botanique et, par là-même, ne sortent-elles pas du cadre de l'enseignement dans les petites classes qui doit simplement fournir aux enfants, les termes du langage courant ? Et tous les termes tels que pulpe, zeste, ombelle, delphinium, etc., ne sont-ils pas prématurés ?

b) La valeur nutritive des fruits. — On peut même se demander comment l'auteur envisage cette étude.

c) Comment poussent les fruits ? — Voir remarques du a)

d) Ressemblance avec les fleurs. — Quel bénéfice l'enfant peut-il bien tirer d'une leçon au cours de laquelle on lui fait comparer des fruits à la rose, au myosotis? etc. (Cela fait penser à la comparaison entre un soulier et un chapeau dont il est question dans un ouvrage prônant la méthode des centres d'intérêt.) Comment donner cette leçon alors que les fleurs citées ne paraissent pas en même temps que les fruits auxquels il faut les comparer ?

e) Comment poussent les arbres ? — Quel intérêt peut bien présenter cette classification purement arbitraire ? En effet, ne peut-on pas toujours isoler un arbre ou bien grouper les arbres quels qu'ils soient ? Le cerisier pousse-t-il isolément ? Nous avons vu des vergers étendus où quantité de cerisiers étaient parfaitement en quinconce !

f) Comment achète-t-on les fruits ? — Ce chapitre ne présente-t-il pas les mêmes faiblesses ? L'orange peut fort bien s'acheter à la pièce, mais on la vend également au poids. Il en est de même des bananes. Dans ces conditions il n'est jamais possible de généraliser. De plus, nous n'avons jamais vu vendre des fruits à la chaîne ou au collier. Les arachides se vendent au poids ;

¹ Francs belges.

seuls de rares colporteurs qui traînent leur panier de café en café vendent des arachides au verre ou à la poignée, mais ce système est-il bien sérieux et doit-il faire l'objet d'un enseignement rationnel ?

g) Les prix changent chaque année suivant l'abondance de la récolte, la qualité et le change. — A quoi bon inscrire dans un programme des notions qui ne sont manifestement pas du domaine de l'enfant de 7 à 9 ans. Par quel exercice l'instituteur pourra-t-il lui faire comprendre ce qu'est le change et lui faire saisir les caprices du change ? Il est déjà suffisamment difficile d'arriver à un résultat passable lorsqu'on enseigne des choses élémentaires pour qu'on ne perde pas son temps à vouloir atteindre l'impossible.

Qui veut trop enseigner risque de dérailler !

h) L'évaluation des poids. — Ces exercices ne pourraient-ils pas être faits à l'aide d'objets, de pierres, etc., tout aussi bien qu'à l'aide de fruits ? *Faire l'égalité de poids entre un gros fruit et plusieurs petits : 1 orange = ? noix.*

Des exercices semblables peuvent-ils avoir une valeur éducative alors que les fruits sont extrêmement variables au point de vue du poids ? Nous avons pesé deux oranges et deux noix pesant respectivement 90 gr. et 200 gr. — 5 gr. et 15 gr.

Les exercices au moyen de ces fruits aboutissent donc aux égalités suivantes :

1 orange = 18 noix ; — 1 orange = 40 noix ; — 1 orange = 6 noix ; — 1 orange = environ 13 noix.

Jamais l'enfant ne pourra dire avec précision :

1 orange quelconque = x noix, parce que les deux termes de comparaison sont variables ! Des exercices pareils ne sont-ils pas à rejeter ? Ils n'apprennent rien de positif, rien de précis.

Constatons, en passant, la présence d'exercices similaires dans le centre d'intérêt « Le feu. » (Voir l'ouvrage de M^{me} Amélie Hamaïde, p. 42. *Exercices sur la mesure*) :

1. Volume d'une pelle à charbon comparé à celui du seau.
2. Volume d'une allumette, volume du foyer.
3. Combien de morceaux de charbon dans une pelle, dans deux pelles ?
4. Combien de pelles remplies avec x — y — morceaux ?
5. Approcher du feu différentes parties du corps ; la plus sensible ? (Résistance à la chaleur.)
6. Allumette de bois, de papier, laquelle brûle le plus vite ?
7. Volume d'une $\frac{1}{2}$ boîte d'allumettes, — d'un quart de boîte, etc.

B. Si nous examinons le centre d'intérêt « Les fruits » au point de vue de la matière, nous constatons que l'extrême abondance de celle-ci est plutôt regrettable. En effet, nous y trouvons non seulement des notions d'une précision relative, mais aussi — ce qui est plus grave — des notions inexactes. Or, ne devons-nous pas meubler le cerveau de l'enfant de notions exactes, précises, utiles ! Voyez :

Des citrons ovales.

Des châtaignes triangulaires ; des grappes de raisins triangulaires ! De cette façon on amène l'enfant à confondre les corps avec les figures, les volumes avec les surfaces.

Dit-on : la couleur pruneau ?

Le blanc et le noir ne sont pas représentés parmi les fruits.

Et les fruits du groseillier noir (*Ribes nigrum*) — dit cassis — et ceux du sureau noir (*sambucus nigra*) ne sont-ils pas plutôt noirs ? Les baies du *Symporicarpus raemosus* ne sont-elles pas blanches ? (Voir *Vade-mecum botanicum* du Dr Karsch : *Schneebere* — *Beeren* : *schneeweiss* ; (symporicine à grappes.)

Ce n'est pas *le pédoncule* de la fraise que nous mangeons, mais bien *le réceptacle*. (Voir plus haut.)

Les fleurs de sureau ne forment pas une *ombelle*, comme on l'indique dans le centre d'intérêt « Les fruits », mais une *cyme* : pédoncules rameaux partant d'un même point et arrivant à une même hauteur. Dans l'ombelle les pédoncules partent tous d'un même point et s'écartent en rayonnant comme les tringles qui soutiennent les baleines d'un parasol.

C. Passons à l'examen de la méthode suivie au cours des leçons préconisées dans le centre d'intérêt « Les fruits ».

La valeur de la méthode suivie dans certaines leçons nous semble assez contestable malgré le désir évident de bien faire qui anime l'auteur.

Voyons la leçon sur les formes.

L'étude des fruits « ronds » — « ovales » — « triangulaires » — mène respectivement à la connaissance du cercle, de l'ovale et du triangle. Au cours de ces exercices, l'auteur part donc de choses dont la forme est essentiellement approximative, pour aboutir à la figure géométrique. Mais ne vaudrait-il pas mieux suivre la marche inverse et partir des formes géométriques elles-mêmes — qui sont pures — pour arriver à faire découvrir par les élèves, des choses ayant réellement la même forme :

Un disque de phonographe circulaire.

Des jetons, des étiquettes de bobines, etc., circulaires.

Une toiture, un parterre, un instrument de musique triangulaires.

Certains citrons sont oblongs, d'autres sont ovoïdes, mais ils ne sont pas ovales.

Des grappes de raisins, des châtaignes triangulaires ?

Ne pourrait-on pas formuler les mêmes critiques au sujet de la méthode suivie dans la leçon sur les couleurs ?

Pourquoi ne pas mettre directement sous les yeux des enfants des choses présentant des couleurs bien définies. Le matériel spécial (planches colorées) de Mme Montessori — moins vivant sans doute, mais scientifiquement établi — ne serait-il pas mieux indiqué ? Des tissus, des papiers, des pastels, etc., sont excellents pour apprendre aux enfants à bien distinguer les couleurs fondamentales et les autres. Comme exercice d'application, par exemple, l'élève dessinera et coloriera des fruits de couleur bien définie. La marche suivante nous semble donc préférable :

1^o Etude des couleurs.

2^o Faire citer des fruits d'une couleur déterminée.

3^o Dessiner ces fruits et colorier.

Terminons l'examen du centre d'intérêt « Les fruits » en disant qu'il n'est pas le seul à présenter les imperfections dont il a été question plus haut. Bien d'autres centres d'intérêt que nous avons eu l'occasion d'étudier méritent les mêmes critiques.

Dans ces conditions, on peut se demander pourquoi l'enseignement, tel

qu'il est donné dans les écoles où les méthodes ultra-modernes ne font pas fureur, l'enseignement donné par l'instituteur conscient, faisant son possible pour mener, sans fantaisie, toute sa classe à bon port, est de plus en plus battu en brèche. Les instituteurs qui restent quelque peu sceptiques devant les affirmations et les prétentions de certains novateurs sont impitoyablement traités de « tardigrades ! » (*sic*). Est considéré comme fossile l'instituteur qui ne peut pas choisir et doser très exactement — comme un *bon* médecin — « la pitance » qui peut être servie aux jeunes cerveaux. Donner une leçon collective à quelque chose d'antédiluvien ! Est disqualifié tout enseignement qui ne se donne pas à grand renfort de fiches et de centres d'intérêt !

Nous avons vu que dans la méthode des centres d'intérêt l'on s'efforce d'épuiser le sujet et de pousser à fond l'étude des idées-pivot. Mais ce système n'engendre-t-il pas fatallement l'ennui chez l'élève ? Etudier les fruits, les dessiner, les peser, les comparer, les palper, les goûter, les décrire, etc., etc. ; pendant des semaines ne plus entendre parler que de fruits ou de choses qui s'y rattachent étroitement, doit forcément devenir lassant. A notre avis, la méthode des centres d'intérêt ne s'explique qu'en 1^{re} et 2^e années d'études. Les élèves de ces petites classes, n'ayant encore aucune culture, s'intéressent à tout, — mais il faut cependant avoir soin de choisir des sujets qui permettent un tel développement qu'on puisse néanmoins éviter la monotonie. Exemple : La maison.

Dans les autres classes il nous semble que la méthode des centres d'intérêt doive faire perdre à l'enfant un temps précieux consacré à l'étude de choses d'importance très relative, plutôt chaotique. Certes, la méthode des centres d'intérêt est alléchante, elle permet de parler un peu de tout, de toucher à tout... Mais cela est-il souhaitable ? Pourquoi ne pas se limiter, enseigner des notions plus solides, plus précises, plus importantes, et qui feront faire à l'enfant des progrès réels ?

Que l'instituteur ne plane donc pas dans sa classe ! Qu'il soit modeste et qu'il se rende bien compte des réalités : c'est le plus sûr moyen de ne pas former de petits prétentieux. Que l'instituteur sache aussi que ce n'est pas dans la « stratosphère » que le coup doit se donner et que c'est sur terre qu'il doit guider l'enfant pas à pas à la conquête des connaissances utiles et pratiques !

Jules DARTEVELLE,
instituteur au 4^e degré,
Bruxelles.

Très brièvement je répondrai à cette critique 1^o de détails, 2^o de méthode.

I

Difficulté de réalisation pratique.

Est-il chose plus facile à se procurer que des fruits ? Ceux des forêts, récoltés en promenade, ne coûtent rien. Les écoliers céderont avec joie pommes, poires, oranges ou noix qu'ils apportent pour manger à la récréation. Je ferai moi-même les frais d'une livre de pruneaux ou de châtaignes ! Le marchand du kiosque voisin nous vendra pour 0 fr. 75 une noix de coco qui sera la plus belle pièce de notre collection, il nous montrera les ananas, nous dira leur prix. C'est suffisant pour figurer dans l'échelle de prix. Nous sommes loin de la dépense indiquée.

Erreurs et imprécisions.

a) D'après Georges Colomb : Leçons de choses, page 104, la partie comestible de la fraise est le pédoncule grossi. Réceptacle est peut-être un mot plus savant ; mais avec Colomb, j'estime que pédoncule étant exact est suffisant.

b) *Chez nous*, on achète des colliers et des chaînes de figues. Quel plaisir ont eu mes élèves en apprenant que quand j'étais fillette, j'achetais des châtaignes cuites attachées à un fil ! Cela se fait encore à la campagne. Dans les fêtes populaires, les rencontres sportives, les arachides se vendent au verre ou en cornet. Je connais un petit magasin où les enfants ont, pour 10 cent. une soucoupe de fruits secs (mesures naturelles).

c) La tache que l'œil perçoit en regardant soit un citron, soit une grappe de raisin peut s'inscrire dans un ovale ou dans un triangle. Il n'est pas dit aux enfants : le citron est un ovale ; mais : le citron est un fruit ovale (*Grand Larousse* p. 588). Si, avec son doigt, l'enfant fait le tour du citron, il décrit un ovale. Pour dessiner un volume n'en esquisse-t-on pas premièrement le contour, ne l'inscrit-on pas dans une forme géométrique ? Nous n'avons jamais vu d'enfants qui pour avoir eu ces notions confondent surfaces et volumes (expressions courantes : une tête triangulaire, un visage ovale).

d) On dit : la couleur pruneau. (Gd. Larousse page 67 ; vol. VII).

e) A côté d'une tache d'encre de Chine les cassis et les baies de sureau sont violacés ; les baies du symphoricarpus ne sont pas blanches comparées à une feuille de papier. Il n'y a pas d'hésitation avec ces deux couleurs, les seules qui soient bien déterminées.

f) Les fleurs du sureau ne poussent pas en ombelles, c'est vrai ! Je fais mon *mea culpa* ! Mais... Ce travail de documentation est aussi bon pour le maître que pour les élèves puisque, après recherche, je trouve que ces baies ne poussent ni en ombelles, ni en cymes, mais en « corymbes ». (*Les Plantes*, par Constantin et Faideau, page 162). Aujourd'hui, nous apprenons tous quelque chose !

Me voilà au bout des inexactitudes et impressions reprochées. A part l'erreur de l'ombelle, que mon correspondant me pardonnera, je pense, puisque lui-même n'avait pas raison, je maintiens les idées émises.

II

On me permettra de relever maintenant quelques détails ayant leur importance. Qu'on veuille bien lire ce que j'ai écrit : non pas comparaison d'un fruit avec une fleur, mais ressemblance dans la position sur la tige.

Il n'a pas été demandé de classer les arbres suivant leur façon de pousser ; mais, en promenade, d'observer les groupements. Il est indéniable que les arbres vivent groupés, alignés ou isolés. Il me semble que l'on confond singulièrement la leçon d'observation, où mille idées vont surgir, avec le travail que donnera au maître l'enseignement de la technique de l'addition ! Le colporteur et son verre ne feront pas l'objet d'un enseignement rationnel ; les colliers de figues ne donneront lieu à aucune généralisation, mais toutes ces observations vont concourir à l'acquisition de cette notion : la vente des fruits.

Il n'est pas question de faire comprendre à nos enfants ce qu'est le change.

Habitant une ville frontière, les écoliers connaissent bien l'intérêt qu'il y a à acheter certaines denrées chez nos voisins.

Et la question du poids ! Très sévère quant à l'emploi du signe =, je n'ai pas écrit : 1 orange = noix.

Egaliser des poids sur une balance est tout différent. Je veux que l'enfant arrive par expérimentation aux constatations suivantes : a) un corps peut égaler en poids plusieurs corps ; b) il y a des fruits de même sorte qui ont un poids tout différent. Les grammes n'interviennent pas. Toutes ces pesées sont des exercices de développement, d'acheminement vers l'étude de l'unité de poids, reconnue nécessaire. Bien loin de rejeter ces exercices, je les multiplierai. Mais je ne me servirai pas de pierres : les pierres ne se vendent ni ne s'achètent.

Ainsi, je ne me présenterai pas un beau jour avec une leçon sur le kilo que rien n'aura préparée.

Je passe à un autre sujet. Il me plaît de partir du naturel pour aller vers l'artificiel. Les formes et les couleurs ont existé avant que les hommes les imitent. Aucune couleur n'égalera jamais le rouge d'un pavot ou le vert d'un pré. Ce sont les observations tirées des choses vivantes qui susciteront toujours le plus d'intérêt. Mais, il est inutile d'insister : sur ce point, nos deux manières de voir ne se rencontreront jamais.

Suivant mon correspondant, le centre d'intérêt : les fruits, « a beaucoup trop de matière. » N'est-ce pas là un compliment ? Le développement ne sera jamais « tiré par les cheveux » ; on pourra faire un choix ; quant à épuiser le sujet, il n'en est pas question ; les enfants eux-mêmes ajoutent chaque jour un nouveau chapitre au plan proposé. Le centre d'intérêt serait lassant si le maître ne possédait pas l'équilibre, la mesure qui le fait rester dans un juste milieu. Ce maître ne parle pas un peu de tout, ne touche pas à tout, mais sait qu'il insistera sur tel point, qu'il écartera habilement tel autre, que toujours il acceptera avec joie questions et suggestions.

Je ne crois pas que l'on puisse, à la lecture d'un plan, juger de la solidité des notions enseignées ni des progrès réalisés. Ce qui me semble manquer le plus à mon collègue, c'est le maniement de la méthode ; il ne connaît pas les sujets qui aiguillent vers le véritable intérêt.

Je trouve sous sa plume ces mots : « Vaut-il la peine... Quel bénéfice peut tirer l'enfant..., A quoi bon... »

Mais oui, cela vaut la peine de travailler dans un large espace, de donner le goût du travail, de la recherche ; de fournir à l'enfant les moyens d'exercer ses dons, de mettre en valeur la plus petite de ses qualités. En abordant des questions de la vie de tous les jours (peut-on reprocher à celles traitées dans ce plan, de n'être pas pratiques ?) on formera des esprits clairs, on développera le jugement, le raisonnement. Et je prétends que ces questions sont parfaitement accessibles aux enfants.

Si je défends et désire propager certaines idées, j'use de la persuasion et non de la critique d'un autre système.

Pourquoi le maître qui cherche et qui essaie ne resterait-il pas modeste ? Pourquoi les enfants, qui travaillent avec tant de joie, qui jugent, raisonnent, proposent, s'enthousiasment deviendraient-ils de petits prétentieux ? (c'est vrai qu'ils discutent parfois !...)

J'aurais encore bien des choses à dire... ; mais je termine en remerciant mon correspondant de m'avoir reconnu « un désir évident de bien faire ».

M. PASSELLO.

PARTIE PRATIQUE**PREMIÈRES LEÇONS SUR LES FRACTIONS ORDINAIRES (fin)¹***Cinquième leçon*

avec comme matériel intuitif 1 disque entier et 3 ou 4 disques sectionnés en $1/2$, en $1/3$, en $1/4$, en $1/5$, etc., détachés ; une bande de papier ; 1 fr. et ses subdivisions en pièces de 20, 10 et 5.

Voici un disque entier ; en voici 2, 3, 4, etc... Gardons-en un dans la main.
Voici 2 morceaux d'un disque semblable.

1. Comment s'appelle chacun de ces morceaux ? Réponse : $1/2$.

Ecrire au tableau noir $1/2$.

Voici 3 morceaux égaux d'un disque semblable.

2. Comment s'appelle chacun de ces 3 morceaux ? Réponse : $1/3$.

Ecrire au tableau noir $1/3$.

3. J'en prends 2. Comment appellerez-vous cette fraction du disque ?

Réponse : $2/3$ (*deux tiers*).

Ecrire au tableau noir $2/3$; répéter en chœur $2/3$.

4. Voici 4 morceaux égaux d'un disque semblable. Comment s'appelle chacun de ces 4 morceaux ? — Réponse : $1/4$.

Ecrire au tableau noir $1/4$.

5. J'en prends 2, 3. Comment appellerez-vous cette fraction ? — Réponse : $2/4$. $3/4$ (*deux-quarts* — *trois quarts*).

Ecrire au tableau noir ; $2/4$; $3/4$; répéter en chœur.

6. Voici 5 morceaux égaux d'un disque semblable. Comment s'appelle chacun de ces morceaux ? — Réponse : $1/5$.

Ecrire au tableau noir $1/5$.

7. J'en prends 2, 3, 4. ; Comment appellerez-vous cette fraction du disque entier ? — Réponse : $2/5$ $3/5$ $4/5$. (*deux — trois — quatre cinquièmes*).

Ecrire au tableau noir : $2/5$ $3/5$ $4/5$; répéter en chœur.

Idem avec $1/6$; $2/6$; $3/6$; $4/6$; $5/6$; $1/8$; $2/8$; $3/8$; $4/8$; $6/8$; $7/8$. etc., etc.

Donner à chaque élève x bandes de papier (feuille de cahier pliée en 4).

1. Voici une bande de papier. Pliez-la en 3. Qu'obtenez-vous ? — Réponse : des tiers.

2. Montrez un tiers ; écrire au tableau $1/3$; répétez en chœur : *un tiers*.

3. Montrez $2/3$; écrire et répéter en chœur : *deux tiers*.

Idem. avec $1/6$; $2/6$; $3/6$; $4/6$; $5/6$; $1/12$; $2/12$; $4/12$; $5/12$; $6/12$; $7/12$; $9/12$; $11/12$.

1. Voici une pièce de 1 fr.

Voici une pièce de 50 ct. ; 50 ct. sont quelle partie du fr. ? — Réponse : la $1/2$.

2. Voici une pièce de 20 ct. ; 20 ct. sont quelle partie du fr. — Réponse : le $1/5$.

40 ct. ; 60 ct. ; 80 ct. sont quelle partie du fr. ? — Réponse : $2/5$; $3/5$; $4/5$.

Idem. avec pièces de 10 et 5 ct.

¹ Voir *Educateur* n° 3.

Sommaire : Lire en chœur ; demi-tour et répéter :

1 disque : $2 = 1/2$.

1 : $3 = 1/3$; deux tiers = $2/3$,

1 : $4 = 1/4$; deux, trois quarts = $2/4$; $3/4$.

1 : $5 = 1/5$; — $2/5$; $3/5$; $4/5$.

1 : $6 = 1/6$; — $2/6$; $3/6$; $4/6$; $5/6$.

1 : $8 = 1/8$; — $2/8$; $3/8$; $4/8$; $5/8$; $6/8$; $7/8$.

1 bande : $3 = 1/3$; deux tiers = $2/3$.

1 : $6 = 1/6$; — $2/6$; $3/6$; $4/6$; $5/6$.

1 : $12 = 1/12$; — $2/12$; $3/12$; $5/12$; $7/12$; $9/12$; $10/12$; $11/12$.

50 ct. = $1/2$ fr.

20 ct. = $1/5$ fr.; 40 ct. = $2/5$ fr.; 60 ct. = $3/5$ fr.; 80 ct. = $4/5$ fr.

10 ct. = $1/10$ fr. 30 ct.; 70 ct.; 90 ct. = $3/10$ $7/10$ $9/10$ fr.

5 ct. = $1/20$ fr. 15 ct. 1,35 ct. 45, 55, 65, 85, 95 ct. = $3/20$; $7/20$; $9/20$;
 $11/20$; $13/20$; $17/20$; $19/20$ fr.

48 plumes = $1/3$ de grosse

96 =

24 =

120 = $5/6$

16 = $1/9$

32 =

64 =

80 =

112 = $7/9$

128 = $8/9$

12 = $1/12$

6 =

3 =

10 jours = de mois

20 =

5 =

25 =

3 =

2 =

1 =

336 plumes = $2 \frac{1}{3}$ grosse

528 = $3 \frac{2}{3}$

696 = $4 \frac{4}{5} \frac{1}{6}$

1464 = $10 \frac{1}{6}$

1600 = $11 \frac{1}{9}$

1936 = $13 \frac{4}{9}$

2192 = $15 \frac{2}{9}$

2848 = $19 \frac{7}{9}$

3104 = $21 \frac{5}{9}$

70 jours = $2 \frac{1}{3}$ mois

Juste PITHON, institutrice.

UNE LEÇON DE DESSIN : ÉTUDE DES VALEURS

Préparation :

Collectionner des morceaux de papier, d'étoffe ou simplement des feuilles d'arbre, si possible de même couleur, mais de *valeurs* différentes (tons plus ou moins foncés dans la même teinte).

Etaler ces morceaux sur une table autour de laquelle on rassemble les élèves.

Explications à donner à la classe :

On enseigne dans les écoles d'art que pour faire un bon tableau, on doit observer trois conditions :

1. Le *dessin*, qui donne le contour des formes.
2. Les *valeurs*, qui donnent l'intensité de l'ombre de ces formes, le degré de « *foncé* ».
3. La *couleur*.

Le dessin a plus d'importance que les valeurs, et les valeurs plus que la couleur. La *couleur* peut être plus ou moins exacte, sans que le tableau soit mauvais, mais les *valeurs* et surtout le *dessin* doivent être respectés scrupuleusement. La preuve en est que les tableaux d'anciens maîtres restent toujours admirables, bien que les couleurs aient perdu leur éclat ou aient changé. Comme le dessin et les valeurs restent justes, ces tableaux sont encore des chefs-d'œuvre et ils le resteront tant que les valeurs n'en seront pas modifiées.

Du reste, pourquoi la photographie donne-t-elle des portraits et paysages ressemblants, malgré l'absence de toute couleur? Simplement parce que le dessin et les valeurs y sont fidèlement reproduits.

Ceci bien compris, nous allons maintenant, pour apprendre à distinguer les valeurs, faire un exercice avec des morceaux plus ou moins foncés de *même couleur*. (Dans le commerce on dit que ces morceaux sont *ton sur ton*).

Exercice.

On présente alors ces morceaux pêle-mêle aux élèves et on leur demande de les classer suivant leurs valeurs. On recommence ensuite cet exercice avec d'autres séries de tons, sans oublier la principale, celle qui va du blanc au noir en passant par toute la gamme des gris.

En prenant l'habitude de comparer les valeurs, de les classer suivant leur intensité, l'enfant arrive plus rapidement à *ombrer juste* les objets qu'il dessine. Désormais, il n'ombrera son dessin qu'après avoir comparé entre elles les ombres de son modèle.

Il est facile de varier cet exercice. Au lieu de faire aligner les morceaux suivant l'échelle des valeurs, on peut les laisser étalés sans ordre sur la table et les *faire numérotter* du plus clair au plus foncé, sans les rapprocher. Cet exercice est un peu plus difficile puisque l'enfant doit comparer deux tons souvent éloignés l'un de l'autre ; par contre, il se rapproche du cas habituel qui se présente dans le dessin d'après nature.

Le dessin :

Après ces exercices théoriques, le maître renvoie les élèves à leur place et les invite à dessiner un long rectangle divisé en bandes transversales qu'ils ombrent au crayon ou à l'aquarelle (dans un seul ton) graduellement de la plus claire à la plus foncée.

R. BERGER.

LIBRAIRIE PAYOT

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

ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ORTHOGRAPHE

I

MON LIVRE ROUGE

2^e édition. Un volume in-8° illustré, cartonné Fr. 2.—

II

MON LIVRE BLEU

2^e édition. Un volume in-8° illustré, cartonné Fr. 2.—

III

MON LIVRE VERT

2^e édition. Un volume in-8° illustré, cartonné Fr. 2.—

par

Madame J. BALLET
ex-inspectrice de l'enseignement primaire.

Ouvrages adoptés par la Conférence intercantonale des chefs
de Départements de l'Instruction publique.

Illustrations de Mme Lienhard-Geissler.

Tout enseignement est un art, et celui de la lecture l'est peut-être plus qu'un autre. Tous les professionnels savent, en outre, qu'en pratique cet art se complique de problèmes difficiles à résoudre.

Le passage du signe, simple image, à son utilisation dans l'ensemble complexe qui constitue un mot, la mémorisation du signe, l'expression ou traduction verbale de l'image purement visuelle, la signification des groupes de signes... autant de problèmes psychologiques dont on ne se doutait pas autrefois quand on apprenait à lire aux enfants dans n'importe quel livre composé en gros caractères, et ces problèmes sont importants pour l'éducation des enfants.

Chacun sait, d'autre part, qu'une bonne méthode de lecture doit recourir à une illustration abondante, conçue spécialement pour elle.

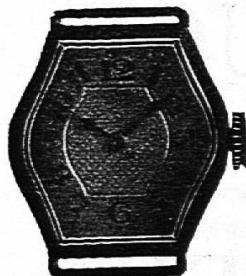
Les trois petits volumes de Mme Ballet ont prouvé que l'auteur avait résolu ces différents problèmes d'une façon heureuse, car les enfants aiment ces livres que les mères de famille apprécient fort.

Cette année aussi des

PROTÈGE - CAHIERS

(chicorée "D V")

sont à votre disposition **gratis** et **franco**. Prière d'indiquer le nombre d'élèves à Helvetia et Henri Franck fils S. A. Bâle.



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 23.808

10 % d'escompte aux membres du Corps enseignant.
○ ○ Tous les prix marqués en chiffres connus. ○ ○

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.

On cherche pension...

Pendant 6-8 semaines de vacances d'été, étud. phil. I., abstinent, cherche chambre et pension où, tout en se reposant, il pourrait se perfectionner dans la langue française. Excl. conversation française avec personne qui disposerait du temps nécessaire pour lui tenir compagnie. Bonne nourriture, vie de famille, piano désirés. Prière d'adresser offres avec renseignements nécessaires à Monsieur **E. Leuenberger, fonct. 30**
Depotstrasse, Berne. P 1917 Y

Pour toute publicité,

s'adresser à

PUBLICITAS S. A.

RUE PICHARD, 3

LAUSANNE



L'EDUCATEUR

ORGANE

DE LA

SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

ET DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU

PARAIT TOUS LES 15 JOURS, LE SAMEDI

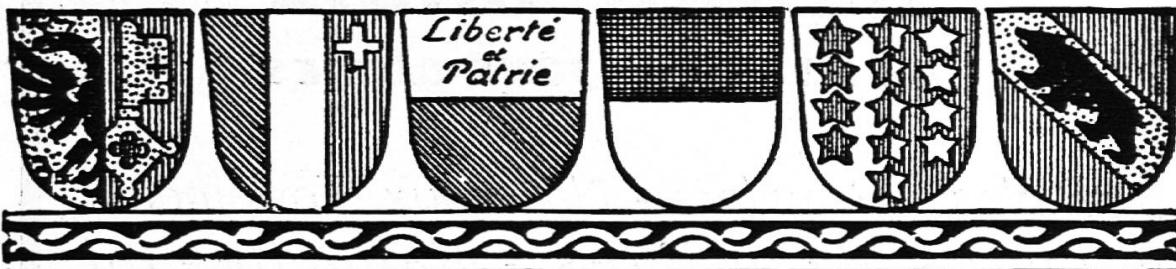
RÉDACTEURS:

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'*Educateur* : 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

LES RAMEAUX PÂQUES

*Les livres sont
les cadeaux les plus appréciés*

LIBRAIRIE PAYOT

*LAUSANNE — GENÈVE — NEUCHATEL
VEVEY — MONTREUX — BERNE — BALE*

**GRAND CHOIX
DE LIVRES EN TOUS GENRES**

*Bibles - Psautiers - Nouveaux Testaments
Livres de prières - Rappelle - toi*