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: 19

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: 16.07.2025

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

LXVIIIe ANNÉE — No 19 8 OCTOBRE 1932

L'ÉDUCATEUR

No 149 de l'Intermédiaire des Educateurs

DISCAT A PVERO MAGISTER

SOMMAIRE : *Le départ d'un grand ami.* — F.-M. GARVER : *Types de maîtres.* — Pierre BOVET : *Quatorze ou quinze ans ?* — *A quel âge un adolescent peut-il être orienté ?* — Pedro ROSSELLO : *Rapport sur une enquête auprès des anciens élèves de l'Institut.* — G. BAUMGARTNER : *Amis des arriérés. Cours de vacances au Mont.* — LES LIVRES. — CHRONIQUE DE L'INSTITUT.

LE DÉPART D'UN GRAND AMI

L'*Educateur* a rappelé les grands mérites du **Dr Ovide Decroly**, mort à Bruxelles le 12 septembre. Si son départ est un deuil pour tous les amis de l'école nouvelle, c'en est un particulièrement douloureux pour notre Institut.

Avant même la fondation de notre maison, Decroly avait été pour M. Claparède et pour Mlle Descoeudres un inspirateur et un soutien. Entre la Société belge de pédotechnie, qu'il avait fondée quelques années avant que s'ouvrît notre Ecole, et notre Institut, des relations particulièrement étroites s'étaient immédiatement établies. Le patronage partagé de notre Collection d'Actualités Pédagogiques et de la Revue, puis des Documents pédotechniques en témoignait devant le public. Et que d'échanges vivants entre nos deux maisons ! Collaborateurs et disciples de Decroly s'inscrivant à nos cours de vacances ; élèves de l'Institut accueillis — avec la chaleur qui caractérisait notre ami — à la rue de Vossegate, à l'Ermitage ou à la Drève des Gendarmes ; visites de Decroly à Genève, ou de l'un de nous à Bruxelles ; rencontres d'été dans des conférences ou des congrès. Nous gardons à Decroly une reconnaissance particulière de l'aide qu'il nous a apportée dans deux entreprises hardies : la première conférence internationale de psychotechnique appliquée à l'orientation professionnelle à Genève en 1921, la Conférence internationale sur le bilinguisme et l'éducation à Luxembourg en 1928. Depuis la mort de Binet en 1912 aucun coup aussi direct n'a atteint la psychologie pédagogique. Nous perdons en Decroly un entraîneur et un ami.

Sa fin a été très brusque, mais douce. Vaillamment Mme Decroly et ses enfants continueront son œuvre. Qu'avec Mlle Hamaïde, sa fidèle collaboratrice, et tous nos amis belges ils veuillent bien agréer l'expression de la profonde sympathie de notre Institut.

TYPES DE MAITRES

L'article dont nous donnons ici la traduction a paru en mai 1932 dans le bulletin de la *School of Education* de l'Université de Pensylvanie, à Philadelphie (Educational Outlook VI, 4), sous le titre *A Re-Statement of Teacher Types.* L'auteur nous paraît avoir évité l'écueil qui consistait à pousser au noir certains portraits et à faire les autres trop beaux. Il avoue lui-même que le quatrième type, qui réalise son idéal, n'a encore aucun représentant parmi les 400 institutrices primaires (aux Etats-Unis, toutes les charges primaires sont tenues par des femmes), qu'il a cherché à faire entrer dans sa classification.

Cette étude a fait l'objet d'une discussion dans mon cours du semestre d'été.

P. B.

Premier type : **Le maître à manuel.**

1. *Credo pédagogique.*

a) Le manuel contient tout, ou à peu près tout, ce qu'on demande aux enfants d'apprendre.

b) Apprendre consiste à comprendre le contenu d'un texte et à être capable de dire ce que disent les manuels, ou à faire ce que le manuel demande.

c) Le manuel suffit; pour son contenu et sa méthode, plus ou moins logique, on peut le suivre tel que l'a rédigé son auteur. Celui-ci en sait plus que le maître sur le sujet qu'il traite et sur la façon de le traiter ; en s'en écartant le maître assume une responsabilité dangereuse.

d) Le rôle du maître est de *faire* apprendre ses élèves ; tous les moyens sont bons, si le résultat désiré est atteint.

2. *Activité du maître.*

a) Fixer dans le texte les devoirs que les élèves apprendront sans aide, soit en classe, soit à la maison.

b) Au moment où il fait réciter les leçons, poser des questions sur le texte pour voir si les élèves ont bien appris et s'ils comprennent ce qu'ils ont appris. Expliquer, souvent par une illustration, ce qui n'a pas été compris. Souvent le maître parle beaucoup. Dans les leçons d'application, le maître ne s'éloigne guère des exercices du

manuel, à moins qu'il n'assigne les devoirs dans un autre ordre que celui qu'a choisi l'auteur, sans tenir compte des besoins de la classe dans son ensemble ou de certains élèves individuellement.

c) Examiner de temps à autre ses élèves, pour juger de leur connaissance de ce que contient le manuel. Les questions d'examen portent généralement sur l'information ou sur le « savoir-faire ».

d) Surveiller les leçons, la conduite en classe, les relations des élèves entre eux, conformément à des normes de conduite fixées et sanctionnées par le maître.

3. *Résultats.*

a) Les élèves acquièrent une masse de connaissances sur chacun des sujets qu'ils étudient et une remarquable habileté dans des techniques comme la lecture, l'orthographe, l'écriture et le calcul.

b) Les connaissances acquises par les élèves de façon à pouvoir en faire montre dans les récitations ou aux examens peuvent avoir ou ne pas avoir pour eux de signification. Les élèves sont souvent incapables d'appliquer ces informations en dehors de la classe, car on n'a pas ou l'on n'a guère essayé d'incorporer ce qui a été appris à l'école à l'ensemble de l'expérience de l'écolier. Certains enfants comprennent les relations qui existent entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce qui se passe dans le monde qui les entoure, en raison d'une capacité innée à s'assimiler et à coordonner toutes leurs expériences, d'où qu'elles leur viennent, et en vertu de l'intérêt plus vif qu'ils portent à leurs travaux scolaires.

c) Non seulement le maître ne fait pas d'effort conscient pour aider ses élèves à coordonner leurs diverses expériences, mais il ne fait rien directement pour développer leur idéal en matière de travail ou de conduite, leurs intérêts et leurs buts dans la vie, les normes qui les aideraient à distinguer ce qui vaut la peine d'un effort et ce qui n'en vaut pas la peine. Aussi ces résultats de l'éducation scolaire sont-ils seulement occasionnels ou font-ils même totalement défaut.

Second type : **Le maître à sujets.**

1. *Credo pédagogique.*

a) Les matériaux présentés par un manuel particulier ne sont pas suffisants ou pas parfaitement adaptés à sa classe ; il choisit donc les faits, les connaissances et les techniques qu'il estime importants et il les organise en sujets ou unités logiques de matière.

b) Il admet avec le maître du premier type que les résultats de l'enseignement se traduisent en connaissances et en techniques, mais pense que l'acquisition en est facilitée par l'intérêt que le sujet porte à la matière ; aussi s'efforce-t-il d'organiser les matériaux à acquérir, à les présenter sous des formes attrayantes : esquisses, lectures proposées de textes divers, rapports spéciaux, exercices additionnels empruntés à des sources variées, emploi de divers procédés de répétition (drill). Il compte que l'élève saisira la signification de ce qu'il étudie et prend quelque soin pour s'assurer qu'il en est ainsi.

c) Il croit que la capacité de penser et de faire usage de sources imprimées résulte accessoirement de l'acquisition des connaissances emmagasinées, mais il n'a pas le sentiment qu'il doive insister spécialement sur cette capacité, autrement que par le soin qu'il met à s'assurer que l'on s'acquitte de la tâche de chaque jour.

2. *Activité du maître.*

a) Les devoirs sont donnés sous la forme de sujets, d'esquisses, de questions dictées, ou d'exercices pratiques. On propose parfois des rapports spéciaux. Toutes les fois que le sujet le permet, on renvoie à plusieurs livres comme sources d'information, en indiquant avec précision les pages à lire.

b) L'interrogation prend la forme de questions et réponses : le maître posant les questions, l'élève faisant les réponses. Beaucoup de questions peuvent être des questions de réflexion, mais limitées au sujet considéré. On ne donne que peu ou pas d'attention à établir des rapports entre les divers sujets, ou entre les leçons de l'école et la vie du dehors. On encourage les élèves à répondre avec des mots à eux, plutôt qu'avec les mots du texte, parce que cela montre mieux s'ils ont compris. Le maître explique ce qui n'a pas été bien compris.

c) On donne de temps à autre des tests pour établir et enregistrer ce que les élèves savent et sont capables de faire sur un sujet donné. Les notes et les appréciations marquent la *quantité* de connaissances acquises.

d) Le contrôle disciplinaire est moins rigide que celui du maître du premier type ; le maître s'applique à établir des relations d'amitié avec ses élèves, fondées en grande partie sur le commun intérêt qu'ils portent à l'objet étudié.

3. *Résultats.*

a) Surtout d'ordre intellectuel, limités à des sujets déterminés et aux techniques correspondantes.

b) Peu ou point d'attention ayant été donnée aux besoins de chaque élève individuellement, parce qu'on assume que ce qui est bon pour tous est également bon pour chacun, le résultat des acquisitions, jugé au point de vue de la *quantité* de la matière assimilée, est fragmentaire ; — certains élèves savent beaucoup de choses, d'autres peu.

c) Les élèves les plus intelligents ont acquis une notable aptitude à penser et à organiser leur pensée dans le domaine étudié ; les plus lents peuvent n'avoir acquis cette aptitude que peu ou pas du tout.

d) Quant à des attitudes, normes ou propos de portée sociale et générale, de tels résultats sont accidentels et ils échappent plus ou moins au maître.

Troisième type : **Le maître à élèves actifs.**

1. *Credo pédagogique.*

a) La promptitude à apprendre et la permanence de ce qui est acquis dépendent à la fois de l'intérêt de l'élève et de son activité. Plus l'intérêt est grand, plus sont variées les activités durant les périodes d'acquisition, et plus les acquisitions sont rapides et durables.

b) A côté des connaissances et des techniques scolaires, le maître attend de ses élèves qu'ils acquièrent certaines normes désirables de travail et de conduite, un jugement correct en matière de travail intellectuel et de relations sociales, des ambitions définies qui guident leur conduite à l'école et dans la société.

c) L'immaturité et l'inexpérience des élèves oblige le maître à prescrire avec soin et pas à pas ce qui doit être fait, et la façon de le faire.

2. *Activité du maître.*

a) Les devoirs sont formulés en termes de problèmes (scolaires ou personnels), de « projets, » d'unités d'études, amorcées par des « contrats », des questions dictées ou d'autres moyens. On compte que chaque devoir doit valoir à l'élève autre chose que des connais-

sances et des techniques scolaires ; par conséquent le maître a l'œil ouvert sur ce qui peut développer des attitudes, des normes, des traits de comportement social, et non seulement accroître les connaissances ou les techniques. Diverses activités sont introduites, destinées à donner à l'élève des raisons d'agir et à lui procurer diverses sortes d'avantages de cet ordre. Ces activités peuvent consister en comptes rendus individuels ou collectifs, en « projets » impliquant du travail manuel, en lectures supplémentaires donnant lieu à des comptes rendus, en excursions, en dramatisations, dans l'usage de divers moyens intuitifs, coupures de journaux, etc.

b) Le moment consacré à la « récitation » prend volontiers la forme d'un entretien libre, au cours duquel les élèves aussi bien que le maître posent des questions, font des comptes rendus et, de temps à autre, apprécient le travail accompli. Les exercices de drill sont motivés, et on conserve la preuve des progrès accomplis.

c) Le maître dirige avec soin toute la marche des acquisitions : la mise en train d'une nouvelle entreprise, le choix des procédés, l'appréciation des résultats. On ne laisse en cela que peu ou pas de responsabilité aux élèves. Quelquefois le maître essaie de confier à des élèves choisis la direction apparente de ces activités, mais ces essais ont facilement quelque chose d'un peu superficiel, qui tient à la conscience qu'ont les élèves du rôle décisif du maître.

3. *Résultats.*

a) Les connaissances acquises sont mieux intégrées et ont plus de chance d'être mises en œuvre ultérieurement ; on comprend mieux aussi la portée de ce que l'on a acquis. Les techniques acquises sont souvent employées spontanément.

b) Les élèves acquièrent certaines attitudes, des idéaux, des normes de travail et de comportement social précieux. Ils sont mieux préparés à s'attaquer à d'autres problèmes scolaires ; ils ont tous appris quelque chose de l'art de penser, d'apprendre et d'organiser ce que l'on a acquis.

c) Le maître ayant eu pour objectif de son enseignement d'influencer la conduite de ses élèves et non pas de parcourir une certaine quantité de matière, dans un temps donné, *chacun* des élèves a fait un progrès défini dans chacune des directions que l'enseignement a suivies.

Quatrième type : **Le maître à élèves autonomes.**

1. *Credo pédagogique.*

a) Il croit que l'acquisition des connaissances et des techniques scolaires est essentielle, mais en acquérant ces connaissances et ces techniques l'élève devrait acquérir aussi la faculté d'aller de l'avant de sa propre initiative et de prendre la responsabilité des résultats. Il croit aussi que ses élèves devraient prendre dans la vie une attitude et s'y proposer des fins qui vaillent la peine et s'habituer ainsi à apprécier leur conduite, à l'école et dans la société, selon des normes approuvées.

b) Il reconnaît que les élèves diffèrent les uns des autres à tous points de vue, et il attend que chaque élève ait l'occasion de cultiver celles de ses dispositions individuelles qui méritent de l'être et d'inhiber les mauvaises. L'enseignement doit par conséquent se faire dans un milieu social.

c) Il a le sentiment que c'est quand les élèves ont l'occasion de décider ce qu'ils veulent faire et comment ils veulent le faire, à l'école et hors de l'école, que leur initiative et leur responsabilité se développent le mieux.

2. *Activité du maître.*

a) La matière est choisie à des sources diverses par les élèves toutes les fois que cela est possible, sur leur propre initiative, à la suite d'une habile stimulation du maître. Le travail est préparé, exécuté et apprécié quant à sa valeur par les élèves sous la direction du maître. Le contenu et l'organisation du sujet sont déterminés par le but immédiat à atteindre plutôt que par des déductions logiques.

b) Le travail en classe est découpé en périodes dirigées les unes par les élèves, les autres par le maître. Le maître stimule et guide, les élèves dirigent l'activité après qu'on a décidé l'unité de travail. Cependant, ce que l'on décide de faire est maintenu dans les limites du programme et rien d'essentiel au développement des élèves dans les résultats prévus de l'enseignement n'est laissé de côté, grâce à la confiance que les élèves ont dans le jugement du maître sur la valeur relative de ces résultats. Les devoirs sont ainsi formulés comme des problèmes réels acceptés par les élèves. La « récitation » se fait sous la forme d'un entretien libre, sauf dans les domaines où l'exercice

est essentiel. Pourtant les drills sont en grande partie dirigés par les élèves eux-mêmes.

c) La conduite en classe et la discipline sont basées sur le contrôle du groupe. Le maître est considéré comme un membre du groupe, le plus âgé et le plus sage. Il n'y a dès lors pas de distinction tranchée entre l'autorité du maître et celle du groupe.

3. *Résultats.*

a) Les résultats se marquent en termes de connaissances, buts, attitudes, idéaux intégrés, — ce que l'on est convenu d'appeler un caractère harmonieux. Des normes sont acquises et habituellement appliquées par l'appréciation de la conduite à l'école et hors de l'école. Les techniques acquises se rapportent à des besoins sociaux.

b) Les élèves sont capables de prendre l'initiative et la direction de travaux scolaires ; ils ont appris quelque chose de ce qu'est la responsabilité individuelle et sociale.

Classement de 407 institutrices primaires.

	En ville : districts de plus de 10 000 hab.	de 5000 à 10 000 h.	de moins de 5000 hab.	*A la campagne*	Au total
Premier type .	21.1 %	27.1 %	38.1 %	54.0 %	27.5 %
Deuxième type	66.0 »	66.7 »	60.4 »	45.8 »	62.8 »
Troisième type	12.9 »	6.2 »	1.5 »	0.2 »	9.7 »
Quatrième type	0.0 »	0.0 »	0.0 »	0.0 »	0.0 »

F. M. GARVER.

QUATORZE ANS OU QUINZE ANS ?

La Fondation suisse de psychotechnique, que préside avec tant de maîtrise M. A. Carrard, a consacré cette fois les journées qui réunissent, une fois l'an, les directeurs et collaborateurs de ses différents instituts, à l'étude de deux questions qui intéressent aussi l'Office fédéral du travail : la prévention des accidents par l'examen psychologique préalable, et l'âge normal pour l'entrée des adolescents dans la vie professionnelle.

M. Carrard nous avait fait l'amitié d'inviter l'Institut J.-J. Rousseau, à cette réunion qui siégea à Hilterfingen, du 8 au 10 septembre. J'ai donc eu le plaisir d'assister avec M. Meili à la discussion de la seconde question, et même d'y prendre part en y présentant la courte étude dont on trouvera ci-après le résumé.

Disons tout de suite qu'en me limitant à parler au nom de mon expérience d'orienteur, je me suis trouvé un peu à côté de la question telle que la posa d'abord dans toute son ampleur avec une magnifique clarté, Mlle Dora Schmid, qui représentait le comité spécial nommé par l'Association suisse de politique sociale.

Il y a entre l'âge jusqu'auquel la loi exige la fréquentation obligatoire de l'école et l'âge avant lequel la loi interdit le travail professionnel des enfants, une relation étroite. Aujourd'hui ce second âge est fixé à 14 ans par la loi sur les fabriques. L'Association de politique sociale aimerait le voir élevé à 15 ans, mais elle n'y arrivera que si elle obtient, dans les cantons où l'obligation commence à 6 ans, l'introduction d'une neuvième année d'école qui retienne tous les enfants jusqu'à 15 ans. Les médecins ont été consultés sur la différence que représente, au point de vue de la maturité physique, cette année qui sépare les âges de 14 et de 15 ans Aujourd'hui c'est aux psychologues que l'on pose la même question. On voudrait qu'ils fournissent des données recueillies en Suisse par une enquête de grande envergure.

Comment vont-ils s'y prendre pour répondre ?

(A vrai dire, les professeurs de psychologie de nos universités n'étaient pas là. Nous aurions eu bon besoin pourtant de leurs lumières.)

J'ai dit ce que je pouvais. M. Biaesch, un des collaborateurs de l'Institut de Zurich, nous a donné un très bon résumé de plusieurs ouvrages allemands sur l'adolescence. Il conclut en mettant en parallèle, d'une part, les aptitudes de l'individu et les exigences du métier, d'autre part, dans l'ordre du caractère, les inclinations de l'individu et l'atmosphère morale du milieu professionnel. Ce sont ces quatre facteurs qu'il nous importe de connaître pour répondre à la question posée.

M. Heinis nous a rappelé les courbes que la méthode des tests permet d'établir pour représenter graphiquement la croissance des diverses facultés et, partant, l'apport de chaque année d'âge au développement général.

Sa conclusion, résumant un bel article publié par lui tout récemment : (*Les moyens scientifiques pour déterminer l'âge le plus favorable pour entrer dans la vie professionnelle. Revue suisse d'hygiène*, 1932), est la suivante : « L'âge le plus favorable pour entrer dans la vie professionnelle est le moment où les aptitudes sont pratiquement arrivées à maturité, où la forte poussée est en train de s'achever et où la puberté psychique commence ».

M. Burgauer, de Zurich, a communiqué quelques réponses d'une enquête tentée pour établir par une description d'images et un interrogatoire la maturité intellectuelle d'enfants qui vont quitter l'école. Et la discussion s'est engagée, vive par instants, mais toujours très courtoise, dans un cadre merveilleux, sur le programme des recherches à entreprendre. Il appartiendra à la Fondation ainsi éclairée de prendre les décisions d'ordre pratique. Souhaitons qu'il en résulte une contribution utile.

Pour terminer, M. Carrard lui-même et M. Jucker, de la fabrique Bühler à Uzwil, ont présenté quelques observations générales de grande importance. Le premier a fortement marqué le devoir de l'école, à laquelle on veut confier les enfants pour une année de plus ; elle doit se transformer pour les préparer mieux à la vie. M. Jucker a rendu compte des expériences faites dans les ateliers d'apprentissage des grandes fabriques : la crise que l'on voudrait éviter aux jeunes ne s'y produit plus quand ils passent de l'école à l'atelier, mais au bout de la première année, quand l'adolescent quitte l'atelier d'apprentissage, où il n'avait affaire qu'à des camarades, pour l'atelier proprement dit, milieu d'adultes où il se sent souvent perdu. La crise n'est sans doute pas conditionnée avant tout par l'âge ; à tout âge certaines natures éprouvent beaucoup plus que d'autres des difficultés d'adaptation.

Mlle Schmid et son comité sollicitent pour leurs efforts l'appui des instituteurs. L'inspection des fabriques en Suisse romande était représentée à Hilterfingen, par M. Maillard, de Lausanne, que nous avons eu le regret de ne pas entendre.

P. B.

A QUEL AGE UN ADOLESCENT PEUT-IL ÊTRE ORIENTÉ ?

Quel est l'âge le plus favorable pour entrer dans la vie professionnelle ? La psychologie peut-elle nous aider à le déterminer ?

Telles sont les questions qui nous sont posées au nom du Comité d'études que préside Mlle Dora Schmid.

Partons de l'expérience de nos consultations d'orientation professionnelle. Tous, j'en suis sûr, vous connaissez la difficulté particulière que nous éprouvons à juger des aptitudes et des caractères des adolescents qui viennent nous consulter avant d'avoir atteint une maturité suffisante. Nous nous sentons en quelque mesure dans la situation d'un botaniste auquel on demanderait de déterminer une plante d'après la première pousse verte qui sort du sol, sans attendre l'apparition des fleurs et des fruits. La botanique étant une science beaucoup plus avancée que la psychologie, nos confrères accepteraient sans doute cette tâche, mais je ne doute pas pourtant qu'ils ne la trouvassent singulièrement plus difficile que le recours usuel à la flore analytique

Sans doute, en un sens, c'est bien un pronostic qu'on attend de nous. Reconnaître l'arbre à ses fruits, juger des aptitudes professionnelles d'un ouvrier d'après son travail, n'est pas ce qu'on nous demande. Les aptitudes qu'on nous prie de déceler sont en grande partie celles qui permettront d'apprendre une profession ; elles impliquent donc nécessairement dans la psychologie de notre client quelque chose de perfectible et d'inachevé.

Mais il n'en reste pas moins que nous avons parfois le sentiment de ne pas pouvoir répondre parce qu'on nous consulte « trop tôt ». Nous renvoyons notre client à un an, à deux ans même. Je trouve souvent cette mesure dilatoire dans les conclusions de nos dossiers, et ce n'est pas une façon plus ou moins adroite de masquer notre ignorance. Nous sentons que l'orientation professionnelle, pour être bien faite, exige chez le sujet examiné une certaine *maturité*. Il ne faut pas s'y prendre *trop tôt*.

Que signifient au juste ces mots ? Que recouvre cette notion d'une maturité nécessaire ? C'est ce qu'on nous demande d'examiner.

Prenons d'abord la question en bloc. (A vrai dire cela ne nous mènera à rien.)

Le mot de maturité est employé ici par métaphore. Qu'est-ce qu'un fruit mûr ? Sans prétendre être un spécialiste en pomologie, je pense que c'est d'abord un fruit bon à manger. C'est aussi un fruit qui a fini de grossir et de se développer. Il est sur le point de se gâter, ou, si nous voulons parler un langage moins intéressé, il est apte à assurer la reproduction de l'espèce.

On peut trouver à tous ces points de vue des parallèles, s'il s'agit du juger de la « maturité » d'un individu humain : ils s'appelleront le point de vue anatomique (croissance et développement), le point de vue physiologique, celui de l'utilité sociale. Le malheur est qu'ils ne coïncident aucunement dans

les jugements qu'ils nous conduisent à porter. L'individu qui est apte à se reproduire n'est pas encore près de décliner et il n'a pas fini de croître. Il ne peut pas être question de différer nos conseils d'orienteur jusqu'au moment où l'adolescent a achevé de se développer. La dent de sagesse est là pour nous enseigner la prudence.

Analysons maintenant le problème, comme nous faisons dans notre examen. En présence d'un sujet, nous étudions essentiellement trois choses :

1. *Son intelligence générale.* Nous mesurons son niveau mental, nous calculons son quotient intellectuel. Chemin faisant, nous acquérons une opinion sur l'étendue et la fidélité de sa mémoire et sur son pouvoir d'attention.

2. *Ses aptitudes spéciales.* Elles requièrent surtout notre attention quand le sujet sait déjà ce qu'il veut faire et que les problèmes de l'orientation font place à ceux de la sélection. Adresse manuelle, dessin, talents musicaux ou littéraires, aptitudes mathématiques.

3. *Son caractère.* Son adaptation à son milieu, son équilibre affectif ; la relation entre ce qu'il est capable de faire et son rendement effectif.

Tels sont les principaux chapitres de notre examen, poursuivi par des méthodes diverses dans lesquelles je n'ai pas à entrer ici.

Or, il est très frappant, me semble-t-il, de constater que pour les deux premières de nos trois rubriques, le scrupule dont nous cherchons à préciser le moment ne s'impose pas.

1. L'échelle de Binet-Simon est solide jusqu'à 14 ans. Ce n'est pas à propos d'enfants, c'est bien plutôt à propos d'adultes que son application nous cause parfois de la gêne. Le quotient intellectuel d'un enfant de 12 ans permet, plus sûrement même que s'il est établi à 15, un pronostic sur sa facilité d'assimilation intellectuelle, sur son succès dans une école de métiers, par exemple. (La question de la constance du quotient intellectuel n'a pas à nous arrêter ici. Elle pose à tout âge un problème qui déborde de beaucoup celui qui nous est posé aujourd'hui.)

2. Pour les aptitudes spéciales aussi, il faut constater que toutes celles que nous avons énumérées (et ce sont bien, sauf erreur, les principales de celles que doit dépister l'orienteur) se manifestent de bonne heure. Ce n'est pas faute de pouvoir constater ces aptitudes que nous différerons nos conclusions. (Ici encore une question, fort intéressante en soi, peut être négligée, celle de savoir si la précocité est en elle-même un indice de talent. Elle se poserait si nous songions à faire de l'orientation dès l'école enfantine.)

3. Qu'est-ce à dire ? L'embarras que nous éprouvons à orienter des adolescents tient donc surtout à des problèmes de caractère. C'est que l'adolescence n'est pas seulement une époque de la vie, une étape de développement ; elle est aussi — on l'a dit cent fois — une *crise*. C'est le *déséquilibre* que nous constatons si souvent chez nos sujets, et que nous savons être (très souvent) passager, qui nous pousse à retarder les conseils qu'ils nous demandent.

Pour savoir à quel âge on a le plus de chance de bien orienter, on pourrait donc, me paraît-il, suivre deux voies.

L'une, toute *a posteriori*, consisterait à voir quelle est la proportion d'échecs qui accompagne les conseils donnés à différents âges : 13, 14, 15, 16, 17 ans.

Cette voie est malaisée à suivre, car les adolescents qui ont passé par nos consultations sont difficiles à retrouver deux ou trois ans après qu'ils ont reçu nos conseils [1].

L'autre voie, exclusivement psychologique, consisterait à déterminer par des observations suivies, ou par des tests appropriés, quelle est la proportion des adolescents qui dans les différentes années de la pré-puberté et de la puberté, donnent des signes de déséquilibre affectif [2] (suggestibilité excessive, négativisme, instabilité, etc.)

Des recherches portant seulement sur le développement des facultés mentales ne me paraissent pas pouvoir répondre effectivement à la question qu'on nous pose aujourd'hui. Pierre BOVET.

RAPPORT SUR UNE ENQUÊTE
auprès des anciens élèves de l'Institut.

(Suite.)

Parmi les remarques d'ordre plus général, c'est une certaine absence de coordination et de systématisation des différentes branches d'étude que l'on reproche à l'Institut. On sent bien qu'il s'agit là du défaut d'une qualité : l'esprit de liberté qui a été signalé plus haut. Une conséquence en a été peut-être une perte de temps au commencement des études de ceux qui n'arrivaient pas d'emblée à organiser leur programme de travail. « L'Institut, nous dit un ancien, était admirable pour les étudiants qui arrivaient en ayant un but bien défini ; mais pour les personnes comme moi, qu'il s'agissait d'orienter, de suivre, de diriger dans ses travaux et ses lectures, l'Institut était tout simplement un luxe ». Le remède à cet état de choses nous est signalé par d'autres anciens : « Il faudrait un semestre préparatoire, un semestre pont, pour ceux qui ne connaissent pas la langue et n'ont pas fait d'études universitaires. » « Les jeunes filles, nous dit une autre, non habituées à un travail scientifique, venant ici sans aucune préparation quelconque, se sentent souvent un peu perdues dans la foule des matières qui leur sont présentées et ont de la peine à s'orienter seules. Là, des directives plus précises et un contrôle plus serré s'imposeraient, me semble-t-il, de la part du corps enseignant. Pour ce genre d'étudiants, la durée des études, qui est fixée à deux ans, me paraît nettement insuffisante. » Ce manque de contrôle, avait scandalisé déjà un ancien : « Pas assez sévère en 1915-1917, pas d'examens, on pouvait manquer ses cours, s'amuser et perdre son temps de façon que le même diplôme était accordé à des élèves de valeur très inégale ». Les choses ont bien changé depuis ce temps — notre camp de vacances languit par la faute des examens — mais nous nous trouvons là devant un problème important et dont la solution réside peut-être dans la distinction plus nette de deux groupes d'élèves : ceux qui demandent avant tout à l'Institut un perfectionnement des connaissances qu'ils possèdent, et ceux qui, moins exigeants, viennent y chercher une culture pédagogique moins profonde, du genre de cette préparation familiale à laquelle nous avons fait déjà allusion.

Pour clore ce chapitre des remarques, je vous en citerai une se rapportant à l'esprit lui-même de l'Institut, remarque faite par un élève qui est revenu

[1] Cf. H. SCHARPF, *Les résultats de l'orientation professionnelle. Educateur et Intermédiaire*, 9 décembre 1929.

[2] Cf. EVARD, *L'adolescente*. C. A. P. Delachaux.

après une absence de quelques années : « J'ai l'impression que la « société » a marché plus vite que l' « Institut », les esprits bouillonnent, cherchent des solutions, des valeurs nouvelles dans la matière : avions, hydravions, sous-marins, submersibles, etc., fendent les vagues, allant de l'avant. L'Institut continue ses recherches, avance, restant sur le bord du centre de bouillonnement. C'est probablement un bien, nécessaire à ses travaux de recherches. »

Mais ces observations inspirées par le désir de voir se perfectionner une institution à laquelle on tient tant, ne diminuent en rien l'excellente opinion générale que les anciens élèves ont de l'Institut. Là c'est un crescendo d'éloges que nous rencontrons : « impression très bonne » ; « Je n'ai que du bon à dire de l'Institut » ; « j'ai la plus haute opinion de l'Institut » ; « opinion excellente » ; « mon opinion ne pourrait être meilleure » ; « l'Institut est un animateur et un grand ami » ; « admiration la plus complète » ; « c'est le meilleur moment de ma vie que celui que j'ai passé à l'Institut » ; « l'Institut, nous dit-on encore, c'est un milieu unique en Suisse ». Mais voilà quelqu'un qui surenchérit immédiatement : « J'ai passé un certain temps dans d'autres Instituts *mais nulle part* je n'ai trouvé cette ardeur et cet amour du travail. » Ce n'est pas cet ancien qui détiendra le record des éloges, qui revient, je pense, à l'auteur de cette sentence : « L'Institut mérite d'être la Mecque des éducateurs », à moins que vous ne préfériez cette phrase qui résume mieux que tout autre peut-être ce que le monde doit à l'Institut : « L'Institut est un centre unique de recherches pédagogiques et psychologiques, de rafraîchissements, de « désencroûtement ». C'est un phare dans la nuit ; c'est une bouée de sauvetage ; par sa présence, par son activité de veilleur, — et aussi d'éveilleur des esprits, — il a déjà empêché plus d'une école de sombrer dans l'encre noire et somnifère des préjugés, de la routine et des conventions. »

Pedro ROSSELLO.

AMIS DES ARRIÉRÉS
(Cours de vacances, 16-27 août 1932.)

Cet été a eu lieu, au Mont sur Lausanne, un cours de perfectionnement organisé par la Société suisse des Amis des arriérés.[1]

Sous la direction de Mlle A. Descoeudres, une dixaine de maîtres et maîtresses de classes spéciales ou d'établissements pour arriérés passèrent là deux semaines inoubliables. Le Home « Chez nous », accueillant, ensoleillé, petite ruche bourdonnante, avait mis à notre disposition ses deux plus belles salles, ainsi que l'aide de tous ses habitants, grands et petits. Nous étions bien « chez nous ».

Mlle Descoeudres s'était assuré, pour les trois premiers jours, le concours de M. Fauconnet, instituteur à Lausanne, qui voulut bien nous orienter dans l'art de couper le carton : pliage, cartonnage, confection de papiers à la colle d'amidon, brochage..., nous lui en demandions toujours davantage, de sorte que ces journées de travail manuel furent trop courtes !

Les trois jours qui suivirent étaient réservés au Home « Chez nous » et à la visite d'établissements spéciaux. Nous assistions à la vie du Home, aux leçons du matin, aux manifestations artistiques, aux travaux de la maison. Destiné à l'enfance abandonnée, ce foyer a su créer, pour ses petits protégés, une atmosphère joyeuse et saine, « atmosphère de propreté morale absolue et de sincérité

[1] Nous avons reçu deux récits de ces belles journées. Nous nous excusons de n'en pouvoir publier qu'un. (*Réd.*).

touchante », comme dit très justement M. Ad. Ferrière. Nous vivions tantôt au jardin d'enfants avec les tout petits, tantôt chez les grands, dont le mode de travail rappelle beaucoup celui des Ecoles Decroly. Nous avons parlé de manifestations artistiques : citons les séances de musique et de chant par lesquelles débute chaque journée et les leçons de rythmique qui nous procurèrent de réelles émotions. Nous ne saurions assez recommander une visite au Home « Chez nous » aux personnes qu'intéressent les nouvelles méthodes d'éducation.

Un après-midi fut consacré au « Foyer » pour aveugles-anormaux de Chailly, un autre à l'établissement pour garçons arriérés d'Echichens.

Un cours de calcul fut donné pendant la seconde semaine par Mlle Descoeudres : le calcul élémentaire, les difficultés à surmonter dans l'enseignement des quatre opérations, les problèmes en rapport avec la vie, la géographie et le calcul, etc. Admirablement, Mlle Descoeudres nous fit profiter de sa longue expérience et des dons particuliers qu'elle possède, alternant la théorie et la pratique, démontrant avec les enfants du Home ce qu'elle venait d'expliquer, mettant à notre disposition un vaste matériel, ainsi que les centaines de fiches qu'elle a scientifiquement établies. Un livre de calcul tout indiqué pour les classes spéciales... et normales, disions-nous en compulsant ces fiches.

La préparation de ce cours de calcul représente une somme de travail inimaginable ; ses collègues, confuses, n'ont pu exprimer suffisamment à Mlle Descoeudres leur reconnaissance. Copier des jeux, relever le contenu de certaines liasses de fiches... les heures passaient, trop rapides, mais combien fructueuses !

Quelques causeries ajoutèrent à la diversité du cours. Mlles Fillion, Lochner et Lobstein nous initièrent aux principes directeurs de leur maison d'enfants ; rentrant du Congrès d'éducation nouvelle de Nice, elles résumèrent à notre intention les belles séances pédagogiques auxquelles elles venaient d'assister. Mlle Seidel, de Genève, nous fit part de quelques expériences réalisées dans une classe d'enfants un peu retardés (psychanalyse). Mlle Baumgartner, de Bienne, rendit compte d'une visite à l'Ecole sereine d'Agno et d'essais de travail libre tentés par elle dans sa classe d'arriérés. Mlle Mœnig, de La Chaux-de-Fonds, ayant suivi un cours de dessin (méthode Rothe) en Autriche, voulut bien nous donner sur cette méthode des renseignements très utiles, appuyés de dessins charmants, œuvres de ses petites élèves. Et, lors d'une visite qu'il fit au cours, M. Laravoire nous parla du « Traitement des enfants difficiles ».

A mentionner encore la vision d'un ravissant film du Home « Chez-nous » et un dimanche de délassement aux Pléiades. Des imprévus ? Il y en eut ; ne serait-ce qu'en revenant d'Echichens !

Nous remercions sincèrement la Société des Amis des arriérés, dont nous apprécions l'heureuse initiative, Mlle Descoeudres qui se dépensa sans compter, et tous ceux qui contribuèrent à la réussite du cours.

UNE PARTICIPANTE : G. B.

LES LIVRES

Alice Descoeudres. *L'éducation des enfants arriérés.* — Collection d'actualités pédagogiques. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Ce livre, qui vient de paraître, est une édition remaniée de son livre précédent : *L'Education des enfants anormaux.*

Nous notons avec une profonde satisfaction que l'auteur a modifié le titre de son ouvrage, et nous espérons, nous aussi, que le mot *anormal* qui frappe si cruellement les oreilles de nos enfants et celles de leurs parents, disparaîtra du langage habituel. Le mal que ce mot employé à faux a déjà fait est énorme ; nous profitons de l'occasion pour prier nos collègues de veiller à sa disparition.

Ce changement de titre fait prévoir aussi un changement dans l'ouvrage lui-même. En effet, nous avons ici un livre nouveau dans lequel l'auteur montre à quels résultats extraordinaires on peut arriver dans les classes d'arriérés quand on témoigne à ces enfants de l'amour et de la confiance.

Il faut lire le chapitre XII, entre autres, dans lequel Mlle A. Descoeudres parle du « Journal » que les enfants écrivent en classe. La vie dans l'école, c'est le thème qui revient toujours et avec combien de raison. La vie, la liberté autant que possible, et l'atmosphère de chaude sympathie qui règne dans la classe, ce sont ces trois facteurs qui provoquent la confiance de l'enfant, confiance dont le pédagogue a besoin ; ce sont eux qui ont permis chez les élèves de Mlle Descoeudres la création de ce « Journal » où l'enfant note spontanément soit ses impressions, soit les connaissances acquises, soit les résultats d'expériences (botaniques, physiques, etc.), soit encore des biographies tout entières, celle de Pestalozzi, par exemple. On reste stupéfait quand on pense que ces arriérés, qui semblaient ne pas être capables de développement, pauvres petits le plus souvent abandonnés tout à fait à eux-mêmes, arrivent à écrire en bon français une biographie détaillée, intéressante et illustrée. Quel exemple pour des enfants normaux et à quel résultat n'arriverait-on pas en employant les moyens préconisés dans le livre de A. Descoeudres !

La correspondance joue aussi un grand rôle à l'école. Les enfants écrivent spontanément cartes et lettres illustrées pour avoir des renseignements ou pour remercier quelque visiteur étranger. C'est la meilleure manière d'ouvrir l'esprit et le cœur des jeunes et de développer leur sympathie pour tous.

L'écriture employée par les élèves de Mlle A. Descoeudres est l'écriture *script* sur papier non ligné, les lignes obligeant les yeux à un effort trop grand. Les résultats sont heureux, l'écriture est très lisible, propre et agréable à voir. Les illustrations sont faites à l'encre, au crayon ou en couleurs. Elles sont très vivantes et évoquent, pour la plupart, le milieu où vit l'enfant. Elles sont un véritable moyen d'expression pour le petit dessinateur.

Chaque chapitre du livre se compose d'une partie psychologique et d'une partie pratique. La première est basée sur les recherches nouvelles des psychologues et offre une richesse incomparable de sources à consulter. On peut trouver dans ce seul volume le titre de 172 ouvrages spéciaux. Précieuse documentation pour celui qui se trouve chaque jour en face de cas particuliers.

La partie pratique est le résultat d'expériences multiples que l'auteur a faites dans sa classe. Le lecteur sent qu'elle a observé l'enfant avec amour et intelligence et qu'elle en a noté soigneusement les réactions. Il faut d'ailleurs avoir vu Mlle Descoeudres au travail pour l'apprécier à sa juste valeur. Les jeux indiqués dans son livre paraissent si vivants qu'on a hâte de les mettre en pratique.

Il s'agit avant tout de stimuler l'intérêt de l'enfant et de lui faire découvrir les connaissances qu'il doit acquérir. Aussi voit-on les arriérés mesurer avec passion tout ce qui leur tombe sous les yeux. Un garçon par exemple a mesuré

la hauteur des marches de l'escalier de sa demeure et a compté combien de kilomètres il marchait par an ! Les jeux concernant la monnaie sont nombreux et intéressants pour tous les élèves de l'école primaire. Les enfants apprennent même à faire le change et à calculer le pourcentage sans difficulté.

En géographie, même variété de jeux. La carte muette et les horaires sont utilisés avec grand succès. Une infinité de problèmes se présentent et les élèves prennent l'habitude de les poser eux-mêmes. C'est une façon si vivante de procéder que chacun est entraîné et qu'il apporte sa part de recherches.

Nous espérons que tous ceux qui désirent rendre nos enfants heureux et bons liront ce livre si riche et si plein d'idées généreuses. Nous nous associons à l'auteur quand, à la fin du dernier chapitre, elle a *une pensée de pitié pour tant d'enfants nerveux, difficiles, inattentifs ou endormis qui encombrent les classes de normaux, sans être cependant assez incapables ou assez désagréables, assez inadaptés pour être admis dans les classes spéciales là où elles existent.*

Il y aurait encore beaucoup à dire de ce livre de spécialiste. Nous remercions Mlle A. Descoeudres de son magnifique travail, riche d'idéal et de suggestions pratiques. Nous y recourrons souvent et nous avons l'impression d'avoir en lui un appui et un conseiller. L. H.

CHRONIQUE DE L'INSTITUT

Deux mois de vacances ne fournissent pas grande matière au chroniqueur. Encore s'il avait suivi les travaux de M. WALTHER à Bogota, entendu M. PIAGET aux cours Zimmern (sa conférence à Nice fut un des grand succès du Congrès), accompagné M. CLAPARÈDE à Copenhague au Congrès international de psychologie (la *Neue Zürcher Zeitung* nous a dit que sa contribution avait été très goûtée) et Mlle DESCOEUDRES au Mont, où le cours pour éducateurs d'arriérés a eu le même brillant succès que l'an dernier. Nous disons plus haut quelque chose de la participation de MM. BOVET et MEILI aux travaux de la Fondation suisse de psychotechnique à Hilterfingen.

Pendant ce temps, une intense activité se déployait rue des Maraîchers. On en a fait de la poussière ! La ville a bien voulu remettre en état nos façades, qui en avaient bon besoin, et c'est dans un bâtiment blanchi à neuf que nous nous apprêtons, quinze jours après l'apparition de ce numéro, à recommencer avec entrain notre vingt et unième année scolaire.

Dans sa séance du 24 septembre l'*Académie des sciences morales et politiques* de Paris a, sur un rapport de MM. Lévy-Bruhl et Pierre Janet, élu M. **Edouard Claparède** membre correspondant de la Section de philosophie.

On comprendra avec quelle fierté nous présentons au fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau nos félicitations enthousiastes. Il nous plaît de le voir agrégé à l'*Institut de France* tout juste vingt ans après que s'est ouverte l'Ecole des Sciences de l'Education qui restera, parmi beaucoup de belles œuvres, une des principales preuves de l'intérêt actif que M. Claparède a toujours porté à ces sciences morales et politiques, dans lesquelles il ambitionne de faire pénétrer la méthode et la sérénité des sciences biologiques qu'il cultive.

IMPRIMERIES RÉUNIES S. A. LAUSANNE.

LIBRAIRIE PAYOT

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

ENSEIGNEMENT RELIGIEUX

Au moment où vont commencer les catéchismes, nous pensons qu'il est intéressant de rappeler les ouvrages d'enseignement religieux publiés par notre maison :

LE PÈRE CÉLESTE

Catéchisme.
Quatrième édition revue par AIMÉ CHAVAN, professeur de théologie à l'Université de Lausanne.

In-16 broché. . . . . **Fr. 1.25**

HISTOIRE DE L'ÉGLISE CHRÉTIENNE

Manuel pour l'enseignement religieux adopté par le Consistoire de l'Eglise nationale protestante de Genève. 3e édition revue, par EUGENE CHOISY, pasteur, professeur à l'Université.

In-16 cartonné . . . . . **Fr. 2.—**

CATÉCHISME RÉSUMÉ

par ALEXIS DE LOËS.

In-16 broché. . . . . **Fr. 1.—**

MES PLUS BELLES HISTOIRES

Récits bibliques racontés aux enfants, par J. SAVARY et E. VISINAND.
Illustrés par ELZINGRE.

1re série, in-8° cartonné . . . . . **Fr. 2.50**
2e série, in-8° cartonné. . . . . » **2.75**

LE CHRIST, LES APOTRES, L'ÉGLISE

par JULES SAVARY.

In-8°, cartonné, illustré . . . . . **Fr. 3.—**

LA VIE EN CHRIST

par ALFRED SCHROEDER, pasteur.
Manuel publié sous forme de questionnaire.

In-16 broché. . . . . **Fr. 1.—**

LE SAUVEUR

Catéchisme.
par HENRI SECRÉTAN, pasteur.

In-16 cartonné . . . . . **Fr. 1.—**

RÉCITS TIRÉS DU NOUVEAU TESTAMENT

par JULES WEBER.

In-16 broché. . . . . **Fr. 1.—**

ENVOI A L'EXAMEN SUR DEMANDE

LE SAMEDI

pour INSTITUTEURS et INSTITUTRICES

Cours de dessin et de peinture

Paysage, modèle vivant.
Leçons de 3 heures. Prix : Fr. 20.— par mois.
Début : 1er octobre.

Mlle Krönig, Cité-Derrière, 18 — Lausanne.

KOCHER
7, Rue du Pont
LAUSANNE
Tailleur 1er ordre
mesure, confection

justifiera toujours la confiance mise en lui, que vous achetiez

UN VÊTEMENT
UN PARDESSUS ou
DE LA CHEMISERIE

POUR TOUT

ce qui concerne la publicité dans l'Educateur et le Bulletin Corporatif, s'adresser à la Soc. anon.

PUBLICITAS

RUE PICHARD 13 LAUSANNE

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

LAUSANNE, 22 octobre 1932 LXVIIIme ANNÉE — N° 20.

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 :

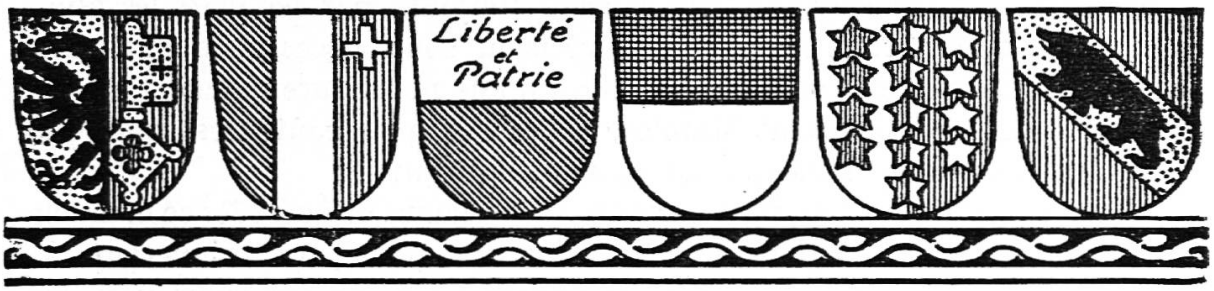
PIERRE BOVET
1, Ch. de l'Escalade, Genève

ALBERT ROCHAT
Cully

COMITÉ DE RÉDACTION :

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

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



ABONNEMENTS : Suisse, fr 8. Etranger, fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, fr. 10, Etranger, fr. 15.
Gérance de l'*Educateur* : LIBRAIRIE PAYOT et Cie. Compte de chèques postaux II. 125 Joindre 30 cent. à toute demande de changement d'adresse. Pour les annonces, s'adresser à PUBLICITAS S. A., Lausanne, et à ses succursales.
SUPPLÉMENT TRIMESTRIEL : BULLETIN BIBLIOGRAPHIQUE

LIBRAIRIE PAYOT

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

VIENT DE PARAITRE :

NOS BONNES RECETTES

MANUEL DE CUISINE
A L'USAGE DES CLASSES MÉNAGÈRES PRIMAIRES
DU CANTON DE VAUD

PAR

LAURE MELLET - BRIOD

MAITRESSE D'ENSEIGNEMENT MÉNAGER

AVEC 29 ILLUSTRATIONS

Un volume in-16, cartonné . . . . . Fr 3.—

Les soins journaliers apportés à la cuisine familiale ou la méconnaissance de cet art sont souvent cause de la plus ou moins bonne humeur des petits comme des grands. Le souci de la santé générale est à l'origine du développement de l'enseignement ménager dans les classes primaires auxquelles cet ouvrage est avant tout destiné ; l'auteur l'a élaboré selon une méthode progressive en commençant toujours par les mets les plus simples à apprêter. L'ordre et la précision sont nécessaires dans un ménage bien tenu et dans la préparation d'une nourriture saine et appétissante. Les recettes sont simples, claires et peu coûteuses, qualités d'autant plus nécessaires que les temps sont durs.

Les jeunes filles d'aujourd'hui auront la chance de posséder ce manuel et de s'inspirer de sa méthode ; les maîtresses ménagères trouveront là l'essentiel de leur enseignement et les maîtresses de maison soucieuses de préparer pour leur famille des mets nutritifs et savoureux apprécieront ces bonnes recettes qui ne leur feront pas dépenser trop d'argent.