

Zeitschrift: Annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 23 (1932)

Artikel: L'enseignement de la géographie locale
Autor: Chessex, Albert
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-111959>

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: 31.12.2025

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

L'enseignement de la géographie locale.

UN ENSEIGNEMENT DIFFICILE. — Il est des disciplines où un manuel plus ou moins bien fait — là n'est pas la question — guide et soutient l'effort du maître qui n'a plus à frayer lui-même sa voie au travers des obstacles, mais peut suivre un chemin nettement tracé. Pensez, par exemple, à la grammaire, à l'histoire, à la géographie en général, même aux sciences naturelles. En géographie locale, rien de pareil. Il faut forcément se documenter dans les ouvrages spéciaux, dictionnaires ou monographies ; il faut étudier les cartes, travailler sur le terrain, élaborer un programme adapté à la localité, mettre la main à la pâte, en un mot se débrouiller. Ce labeur exige un effort réel, parfois pénible, au début tout au moins.

L'organisation, l'élaboration, la préparation de l'enseignement de la géographie locale offrent donc des difficultés particulières. Il en est de même de la mise en œuvre. Les leçons en plein air sont plus malaisées que les autres :

1. Les causes de distraction sont nombreuses ; la concentration de l'attention est plus difficile qu'entre les murs de la classe.

2. La discipline est également plus laborieuse, plus délicate, plus pénible à maintenir.

3. Le bruit vient parfois empêcher le travail. Mais cet inconvénient ne se rencontre guère que dans les villes.

4. Les intempéries peuvent aussi compliquer la tâche. Il sera utile de doubler si possible le nombre des leçons de géographie locale pendant la bonne saison (sauf les observations météorologiques et celles qui ont trait au mouvement apparent du soleil, travail qui doit nécessairement se répartir sur l'année entière), pour les abandonner en hiver.

5. On tiendra compte aussi des dangers de la circulation. Remarquons en passant que le maître aura là une occasion toute trouvée d'apprendre aux enfants à circuler rationnellement.

UN ENSEIGNEMENT NÉGLIGÉ. — Un inspecteur de l'enseignement primaire me disait récemment qu'il était convaincu que la géographie locale était chez nous la discipline la plus mal enseignée. On pourrait aller plus loin encore et affirmer qu'elle n'est parfois pas enseignée du tout. La Suisse romande, cependant, a été le véritable berceau de la géographie locale. Vigoureusement lancée par Rousseau au livre III de l'*Emile* : « Vous voulez apprendre la géographie à cet enfant, et vous allez lui chercher des globes, des sphères, des cartes : que de machines ! Pourquoi toutes ces représentations ? Que ne commencez-vous par lui montrer l'objet même, afin qu'il sache au moins de quoi vous lui parlez ! » — c'est à Yverdon que Pestalozzi la fit passer dans la pratique, à peu près en même temps que Salzmann à Schnepfenthal. On connaît le récit de Louis Vulliemin, ancien élève de l'Institut d'Yverdon : « Les premiers éléments de la géographie nous étaient enseignés sur le terrain. On commençait par diriger notre promenade vers une vallée resserrée des environs d'Yverdon, celle où coule le Buron. On nous la faisait contempler dans son ensemble et dans ses détails, jusqu'à ce que nous en eussions l'intuition juste et complète. Alors on nous invitait à faire chacun notre provision d'une argile qui reposait en couches dans un des flancs du vallon, et nous en remplissions de grands paniers que nous avions apportés pour cet usage. De retour au château, on nous partageait de longues tables et chacun, sur la part qui lui était échue, reproduisait en relief le vallon dont nous venions de faire l'étude. Les jours suivants, nouvelles promenades, nouvelles explorations, faites d'un point de vue toujours plus élevé, et à chaque fois, nouvelle extension donnée à notre travail. Nous poursuivîmes ainsi jusqu'à ce que nous eûmes achevé l'étude du bassin d'Yverdon ; que, du haut du Montéla, qui le domine tout entier, nous l'eûmes embrassé dans son ensemble et que nous eûmes achevé notre relief. Alors, mais alors seulement, nous passâmes du relief à la carte géographique, devant laquelle nous n'arrivâmes qu'après en avoir acquis l'intelligence. » (*Souvenirs racontés à mes petits-enfants*).

Ce que l'on sait peut-être moins, c'est que le premier ouvrage spécialement consacré à cette nouvelle discipline a été écrit par un Romand. Dans son *Explication du plan de Fribourg* (1827), le père Girard élargissait singulièrement le concept même de géographie locale ; il dépassait Rousseau, Salzmann

et Pestalozzi en mettant en relief toute la valeur éducative de l'étude du lieu natal pour l'enseignement de l'histoire et la formation du citoyen. Tout ce que l'on réalise actuellement en Allemagne, en Autriche, en Italie et au Tessin, en Angleterre et en Amérique, est en germe dans cette brochure du cordelier fribourgeois.

Il serait temps vraiment de nous ressaisir, — de rattraper le temps perdu et de revenir à une pratique plus conforme au rôle éminent que notre pays a joué autrefois.

Si la géographie locale n'est pas enseignée ou si elle l'est souvent mal et insuffisamment, ce n'est pas seulement parce qu'elle est difficile. C'est aussi (et peut-être surtout) parce que nous sommes encore opprimés par la conception livresque, verbaliste et formaliste de l'école, celle à qui Montaigne, Comenius et Jean-Jacques ont déclaré la guerre, mais qui n'en est pas moins toujours vivace dans le public, chez beaucoup d'autorités scolaires et jusque dans une partie notable du personnel enseignant. Trop souvent les maîtres et les maîtresses chargés de cet enseignement n'ont été soutenus et encouragés ni par leurs collègues, ni par les autorités, ni par la population.

LES MOTS ET LES CHOSES. — Car il s'agit ici de rien de moins que d'un épisode de cette gigantesque bataille qui se poursuit depuis des siècles entre les partisans des choses et les partisans des mots. Il est un principe de Spencer que les auteurs d'ouvrages de géographie locale citent de préférence à tous les autres : « Apprendre le sens des choses vaut mieux qu'apprendre le sens des mots ». Ils ont bien senti la valeur capitale de la géographie locale dans ce grand combat pour la culture et pour l'affranchissement de l'esprit.

Cette valeur éducative échappe complètement aux tenants et aboutissants de l'école livresque ; pour eux, le temps mis à la géographie locale est du temps perdu, comme celui que l'on consacre aux leçons de choses, aux sciences naturelles, à tout ce qui empêche de se livrer corps et âme à la lecture, au vocabulaire, à l'orthographe, à la grammaire, aux mathématiques, aux abstractions, et pour qui le but de l'école est demeuré jusqu'au XX^e siècle : lire, écrire et compter !

Aussi faut-il ne pas trop s'étonner si, introduite dans nos programmes vers les trois quarts du XIX^e siècle (en France, par Jules Ferry, en 1882), la géographie locale y soit restée

à peu près lettre morte. Ceux qui la firent entrer dans les plans d'études étaient des esprits supérieurs, — tel, en 1868, Louis Ruchonnet dans le canton de Vaud, — mais que pouvait faire ce pavé lancé dans la mare stagnante de l'école vouée aux mots, aux connaissances formelles, et où l'orthographe seule décidait du classement des élèves ? J'ai été élève de l'école primaire vaudoise de 1888 à 1897 : je n'y ai jamais fait de géographie locale.

UNE QUESTION CONTROVERSÉE. — On est loin d'être d'accord sur la conception même de cet enseignement. Pour les uns, la géographie locale est une branche autonome qui doit être enseignée pour elle-même. Pour les autres, elle doit être rattachée aux leçons de choses et de sciences naturelles. Pourquoi, disent ces derniers, si l'on étudie la place du marché, ne pas étudier aussi les fruits et les légumes ? Pourquoi, à propos de l'école et de la maison paternelle, ne pas s'intéresser aussi aux meubles, aux appareils, aux ustensiles que l'on y trouve ? Pourquoi, si l'on s'occupe du ruisseau, ignoreraient-on les écrevisses ou les poissons qui y vivent ?

Nous ne vous empêchons pas, répondent les premiers, d'étudier ces sujets-là, qui se rattachent aux leçons de choses et de sciences naturelles. Mais nous craignons qu'à vouloir tout confondre en un seul enseignement, vous ne réduisiez la géographie locale à la portion congrue. Et ici, forts de leur expérience, de nombreux inspecteurs viennent à la rescoufle : « Prenez garde, disent-ils, qu'à pratiquer ce confusionnisme, vous n'aboutissiez en fait à supprimer l'enseignement de la géographie locale. »

Il faut remarquer d'autre part avec M. Charles Biermann, l'un des Romands les plus compétents en ces matières, que le même objet peut être étudié à la fois en géographie locale et dans les leçons de choses. Mais le point de vue diffère. Dans les leçons de choses, on étudie les choses en elles-mêmes et pour elles-mêmes, tandis qu'en géographie on les envisage dans leur milieu, dans leurs rapports entre elles et en relation avec l'homme.

Il ne suffit donc pas qu'une chose existe dans la localité pour qu'elle rentre dans le programme de géographie locale. Un pont, par exemple, une place, un tramway, sont des sujets de géographie. Il n'en est pas de même d'une statue ou d'un musée.

Poussons plus loin notre analyse. Dans un sujet donné, on pourra souvent faire le départ entre les faits géographiques et ceux qui ressortissent aux leçons de choses. Soit, par exemple, ce schéma pour l'étude des ponts : 1. Situation. — 2. Dans quelle direction à partir de l'école ? — 3. Par où passe-t-on pour y aller ? (A partir de l'école). — 4. Rues ou routes qui y aboutissent. — 5. Au-dessus de quoi passe-t-il ? (Ravin, vallon, gorge, cours d'eau). — 6. Direction du pont lui-même. — 7. Altitude. — 8. Quels quartiers, quels villages, quelles régions fait-il communiquer ? — 9. Circulation. — 10. Vue. — 11. Historique du pont. — 12. Dimensions. — 13. Piles. — 14. Arches. — 15. Matériaux utilisés. — 16. Tablier, chaussée, trottoirs. — 17. Parapet, barrières. — 18. Ornements, colonnes, inscriptions, réverbères. — On voit assez nettement que les points 1 à 10 (ou 11) ressortissent à la géographie, tandis que les rubriques 12 à 18 sont avant tout du domaine des leçons de choses. Le maître pourra toujours s'en tenir aux éléments proprement géographiques et négliger les autres.

Quant à savoir s'il vaut mieux, dans les petites classes et spécialement au degré inférieur, enseigner la géographie locale comme une branche autonome ou la laisser indifférenciée dans les centres d'intérêt, il me semble qu'il serait utile de conseiller aux débutants — vu les difficultés de la géographie locale — de la séparer nettement des leçons de choses. Au bout de quelques années, plus expérimentés, ils verront mieux comment mettre — s'ils y tiennent — ces deux disciplines en relation plus étroite sans faire tort ni à l'une ni à l'autre.

Nous dirons plus loin, à propos des programmes, comment l'on pourrait peut-être concilier les deux points de vue qui s'affrontent ici.

Il faut noter enfin que ce n'est pas d'aujourd'hui que ces deux opinions s'opposent : on les voit s'affirmer en Allemagne dès que Karl Ritter, appuyé sur les travaux de Humboldt et de Léopold von Buch, eut posé les bases de sa réforme et fondé l'enseignement géographique moderne. Dès lors, aux pestalozziens — et il faut y comprendre en ceci les herbartiens Ziller, Rein, etc., — qui confondent, sous le nom d'*Anschauungsunterricht* les leçons de choses et la géographie locale, on voit s'opposer les partisans de Ritter qui entendent commencer par la géographie locale un enseignement géographique fondé sur l'observation.

Où, POUR UNE FOIS, ROORDA N'A PAS VU CLAIR. — Dans l'*Annuaire de l'Instruction publique* de 1918, M. Charles Biermann consacrait à l'enseignement de la géographie un article important. Convaincu de la grande valeur éducative de cette discipline, il écrivait entre autres : « Il y a une tournure d'esprit, une façon de concevoir les choses, une manière de voir qui ne permet pas de se contenter de la connaissance du fait isolé, mais qui le situe immédiatement dans son milieu, qui en montre aussitôt les rapports de connexion et de causalité ; cet esprit, c'est l'*esprit géographique*. Un enseignement convenable de la géographie doit viser à créer chez l'écolier... cet esprit géographique » (p. 194).

Or, dans *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, Roorda parle d'une circulaire de la Société suisse des maîtres de géographie, demandant que l'on consacre, dans l'enseignement secondaire, autant d'heures à la géographie qu'à l'histoire, et insistant, comme M. Biermann, sur la portée éducative de l'esprit géographique. Roorda proteste contre la tendance à charger les programmes, et on ne peut que lui donner raison. Mais sa perspicacité habituelle est en défaut quand il écrit : « On augmentera donc peut-être encore, si personne ne proteste, le nombre des leçons imposées à nos enfants, afin qu'ils ne manquent ni d'*esprit historique*, ni d'*esprit artistique*, ni d'*esprit mathématique*, ni d'*esprit zoologique*, ni d'*esprit sociologique*, ni d'*esprit pédagogique* » (pp. 129-130).

Emporté par sa verve, Roorda n'a pas vu que ce que M. Biermann et ses collègues appellent, en spécialistes, l'esprit géographique, c'est tout simplement l'esprit scientifique, ou, si ce terme vous paraît encore trop ambitieux pour l'école primaire, c'est le souci de ne pas apprendre seulement, mais de comprendre, la préoccupation de faire observer, réfléchir, vérifier, de remonter des effets aux causes. C'est proprement l'éducation de l'esprit ; c'est ici que les mots si frappants de Montaigne trouvent leur pleine signification : forger l'esprit, plutôt que le meubler ; une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine.

La géographie locale, comme la géographie en général, se prête constamment à cette formation de l'esprit par la recherche des rapports de cause à effet. Donnons-en quelques exemples entre mille, sans quitter Lausanne ou ses environs immédiats.

Voici la butte de Montriond. Pourquoi y a-t-il là une colline ? Comment s'est-elle formée ? (Moraine du glacier du Rhône). — Pourquoi la colline de la Cité est-elle étroite et allongée du

nord au sud ? (Resserrée entre les vallons du Flon et de la Louve ; ces deux cours d'eau convergents l'ont attaquée à l'est et à l'ouest). — Pourquoi le Flon ne continue-t-il pas à couler vers le sud (ainsi qu'il le faisait primitivement), mais tourne-t-il à l'ouest à partir du Grand-Pont ? (C'est la moraine Bourg-Saint-François-Montbenon qui a détourné le cours de la rivière). — Pourquoi en amont de la ville, trouvons-nous des maisons sur le versant droit du vallon du Flon, alors qu'il n'y en a pas une sur la rive gauche ? (Pente moins forte, facilité d'accès, de culture, meilleure exposition). — Pourquoi la cathédrale, l'évêché et le château sont-ils à la Cité ? Pourquoi l'hôtel-de-ville n'y est-il pas ? (Raisons historiques : la cathédrale, comme les temples antérieurs, fut bâtie sur le « haut lieu » de la région (tradition antique) ; la Cité fut d'abord toute la ville de Lausanne, ou presque ; les évêques y firent construire d'abord l'évêché, puis le château. L'hôtel-de-ville fut au contraire le centre de ralliement des bourgeois de la nouvelle ville en lutte contre les évêques.) — Pourquoi le Grand-Pont est-il le plus ancien des ponts monumentaux de Lausanne ? (Parce que le passage du ravin du Flon qu'il s'agissait de faciliter se faisait auparavant par le Grand-Saint-Jean et Pépinet). — Pourquoi le Grand-Pont, qui est le plus fréquenté des trois ponts lausannois, est-il précisément le plus étroit ? (Parce qu'il date de 1844, tandis que les deux autres sont du 20^e siècle. Il suffisait largement alors à la circulation), etc., etc.

L'ÉCOLE DOIT ÊTRE ENRACINÉE DANS LE MILIEU. — Deux auteurs, à ma connaissance, ont exprimé avec une vigueur particulière l'erreur fondamentale de l'école qui s'abstrait du milieu ambiant. C'est Fernand Dubois, dans *Les barrières*, et Mabel Barker dans *Utilisation du milieu géographique*. Il vaut la peine de les citer l'un et l'autre :

« J'ai appris, dit la seconde, les définitions des caps, des baies et des estuaires avec facilité et rapidité, et je trouvais facilement des exemples dans l'atlas. Mais à deux kilomètres de chez nous est la pointe sablée de Skinburness, protégeant une baie dans laquelle se jettent deux petits fleuves. Personne ne m'a jamais expliqué que nous avions là un cap ; que nous vivions sur la baie de Silloth ; que le Solway lui-même était un estuaire splendide. J'ai parcouru les sables, les dunes et les marais salants..., mais la géographie que j'ai apprise à l'école dans le « text-book » de Gill, n'avait l'air de se rapporter à rien de tout cela !

» De même, nous avons entendu parler de la conquête des Normands (dans un livre brun) ; mais que le château de Carlisle ait été bâti par Guillaume Rufus, au cours d'une excursion au nord, pour compléter la conquête que son père n'avait pas achevée sur mes ancêtres..., personne ne m'a expliqué la relation entre cela et mon livre brun.

« Nous avons appris quelque chose qu'on appelait « les racines latines »... Mais que nous étions presque à l'extrême occidentale du grand Mur Romain, entre deux stations romaines et dans le pays probablement le plus riche d'Angleterre en inscriptions et en monuments latins, personne ne fit cette remarque à l'école. » (pp. 38-40.)

Ecouteons maintenant Fernand Dubois :

« La terre natale, merveilleuse mère, nous allaita, la vie durant. L'école semble ignorer cela. Faisant table rase du passé de l'enfant et de son ambiance, négligeant un acquis précieux, voulant se rapprocher de l'école-type, de l'école-fantôme, telle qu'elle croit l'apercevoir à travers les programmes, elle bâtit dans le vide. Elle prétend faire une vie à côté de l'autre. Mais celle-ci a vite emporté celle-là comme un fétu. » (*Les Barrières*, p. 84.)

« On dit bien de temps à autre : « Vous verrez cela en sortant ». Cela ne suffit pas. Il faudrait *partir* du milieu, ne plus se contenter d'y faire *allusion* au cours d'un enseignement dont la base reste dans les livres... Ils font des promenades les lendemains de fête, quand on n'est pas à l'ouvrage. Elles viennent comme *diversion* alors que l'enseignement par les faits devrait constituer le *fondement*... L'école doit désormais sortir de terre avec de la couleur locale, une sève de terroir qui la rende forte... Finies ces constructions fluettes, anonymes, fabriquées en série d'après les plans officiels et qu'on pourrait transplanter d'un bout à l'autre du territoire. L'école doit pousser ses racines, comme un fier chêne, à même le limon qui la porte. » (pp. 96-97.)

MAIS IL NE S'AGIT PAS SEULEMENT DE GÉOGRAPHIE. — Jusqu'ici nous ne sommes guère sortis de la géographie. On aura peut-être remarqué cependant que nous avons touché à l'histoire : des trois passages de Mabel Barker que nous venons de citer, deux se rapportent à l'histoire locale ou régionale ; et dans nos exemples lausannois de recherche des relations de cause à effet, l'histoire est intervenue tout naturellement. C'est qu'il est pratiquement impossible de faire abstraction de l'histoire locale. Le maître qui voudrait, de propos délibéré, se cantonner dans la géographie pure, se verrait souvent impuissant à expli-

quer le pourquoi des choses. Le phénomène géographique a fréquemment un côté historique que l'on ne peut passer sous silence¹. Prenons un seul exemple, celui des places lausannoises. Il n'est pas indifférent de savoir ce qu'elles étaient autrefois. (Palud, marais ; Saint-François, prés et jardins ; Riponne et place du Tunnel, ravins de la Louve ; Chauderon, vignes, etc.) C'est l'histoire aussi, et l'histoire seule, qui donnera la raison des monuments élevés aux grands hommes, qui expliquera le pourquoi des noms d'un grand nombre de rues, etc.

Mais il faut aller résolument plus loin et poser en principe que *l'histoire locale mérite de notre part le même intérêt que la géographie*. Remarquez du reste qu'en pays de langue allemande, il n'est jamais question de *géographie locale*, mais de *Heimatkunde*, et que les programmes scolaires — au contraire des nôtres — ne confondent jamais dans le même chapitre la géographie et la *Heimatkunde*. Le terme de *Heimatkunde* est plus large, plus compréhensif que le nôtre ; il englobe toujours les vestiges du passé local. La géographie locale pose les bases solides de la géographie et éveille pour cette discipline un intérêt actif et durable. Il s'agit de créer le même intérêt et de poser les mêmes bases au bénéfice de l'histoire. L'histoire est une branche difficile, qui risque toujours de dépasser plus ou moins la portée des enfants ; c'est surtout par l'étude du passé local et régional que l'on arrivera à la rendre plus concrète, plus vivante, plus *proche* des élèves, de leurs préoccupations, de leur vie de tous les jours.

Il n'est aucune région, aucune localité, qui soit complètement dépourvue de vestiges du passé. On consultera sur ce point les ouvrages spéciaux, en particulier le *Dictionnaire historique et biographique de la Suisse*².

Prenons quelques exemples. *Préhistoire* : moraines des anciens glaciers, blocs erratiques, cavernes, refuges, abris sous roches, monuments mégalithiques, tumulus, tombes, stations lacustres, dépôts et fonderies (bronze) ; trouvailles isolées : armes, outils, ustensiles, bijoux, etc.

Période helvéo-romaine : dépôts et fonderies, ruines de villas

¹ « Un village, une cité, ne sont pas seulement un lieu dans l'espace, mais un drame dans le temps ». Patrick Geddes.

² Les Vaudois trouveront des renseignements précieux dans la *Carte archéologique du canton de Vaud* de D. Viollier accompagnée d'un volume de 431 pages indiquant commune après commune tous les restes, toutes les trouvailles concernant la préhistoire et l'histoire jusqu'à l'époque de Charlemagne.

romaines, de forteresses, de villes, d'aqueducs ; carrières, routes romaines, inscriptions latines, statues et statuettes, poteries, outils, monnaies, etc.

Moyen âge : châteaux, tours, remparts, portes de villes, chapelles, églises, couvents, maisons particulières, cimetières, trouvailles isolées, etc.

Mais cela ne suffit point encore, et, dussent les purs géographes crier à la trahison, nous insisterons sur une troisième discipline, qui, moins fréquemment, — nous en tombons d'accord, — et d'une manière plus occasionnelle que les deux précédentes, aura droit à notre sollicitude dans les leçons de *Heimatkunde*. Je veux parler de l'*instruction civique*. Plus encore que l'histoire, cette étude est abstraite et ardue ; le verbalisme la menace à un point tel que l'on a souvent proposé de la biffer des programmes primaires. Or c'est précisément dans l'étude du lieu natal que l'on trouvera des occasions nombreuses d'intéresser les enfants à ces questions difficiles, de poser des pierres d'attente pour les leçons futures, de faire des observations précises qui, peu à peu créeront dans l'esprit des élèves cette base aperceptive sur laquelle on pourra bâtir plus tard quelque chose de cohérent et de durable.

On le voit : une telle conception de la *Heimatkunde* s'accorde mal de nos plans d'études actuels qui relèguent la géographie locale dans les seules petites classes. Nous y reviendrons plus loin, au chapitre des programmes.

LA GÉOGRAPHIE LOCALE DANS LE MONDE. — Notre terme de *géographie* locale est donc mal choisi. Il est beaucoup trop étroit et trop exclusif. L'enseignement de la *Heimatkunde* doit faire une place à l'histoire locale et poser les bases concrètes de l'instruction civique. Mais il y a plus encore. Il ne s'agit pas seulement d'instruire et de former l'esprit. La rapide incursion que nous allons entreprendre nous montrera la nécessité de compléter notre conception de la géographie locale en y ajoutant une quatrième tendance : l'étude du milieu local et régional doit servir aussi à l'*éducation morale et sociale*. Cette tendance est visible en Allemagne comme en Angleterre, en Autriche comme en Italie et au Tessin.

Les pays de langue allemande sont la terre classique de la *Heimatkunde* ; seuls ils ont marché d'emblée sur les traces des novateurs, Rousseau, Salzmann, Pestalozzi. La « géographie

locale » y est au bénéfice d'une longue tradition ; elle a derrière elle un siècle de pratique intelligente qui lui a donné un haut degré de perfection. Alors que les pays de langue française ne possèdent presque aucun ouvrage consacré à cette discipline, les livres de *Heimatkunde* sont légion, depuis celui de Finger, *Anweisung in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstrasse*, le prototype du genre, paru en 1844, jusqu'aux toutes récentes œuvres de Reichart, de Klemm, de Schramek, de Burckhardt ou de Battista.

La Suisse romande est tout particulièrement pauvre en ouvrages sur la géographie locale. Il n'y a guère, à ma connaissance, que le canton de Fribourg qui ait produit quelque chose en ce domaine. J'ai signalé déjà cette prophétique *Explication du plan de Fribourg*, où le Père Girard, dès 1827, posait les bases de l'éducation morale et sociale — précisément — par l'étude du lieu natal. Il faut y ajouter l'opuscule de Léon Genoud, *Géographie locale et géographie du canton de Fribourg* (1895). Deux brochures ! C'est tout le bilan de la Suisse romande¹.

En terre allemande, au contraire, la *Heimatkunde* a été partout pratiquée, expérimentée, perfectionnée. Chaque génération de pédagogues y a apporté sa contribution. Aussi les livres actuels sur la matière sont-ils excellents et dignes de nous servir de modèles. (Notons en passant que beaucoup de traités d'il y a quarante ou cinquante ans étaient déjà remarquables, tels ceux de nos collègues Stucki, de Berne (*Materialien für den Unterricht in der Heimatkunde*, 1887), et Strickler, de Zurich, (*Der Unterricht in der Heimatkunde*, 1896)).

Voici, par exemple, en Allemagne, le livre de Reichart, *Der Unterricht in der Heimatkunde* (Ansbach, 1931). C'est une œuvre vivante, riche et pratique à la fois, qui nous fait assister au travail d'une classe explorant méthodiquement la localité et ses environs. L'histoire n'y occupe pas une grande place ; aussi le livre de Gustave Klemm, *Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage*, (Dresde, 1926), vient-il heureusement compléter le précédent. Nous n'avons, hélas, rien de pareil en français. C'est,

¹ A côté de ces deux œuvres spécialement consacrées à la géographie locale nous devons signaler pour être juste les deux remarquables articles de M. Charles Biermann parus le premier dans l'*Annuaire de l'Instruction publique* de 1918 (pp. 149 à 170) le second dans le premier cahier des *Conférences pédagogiques* données au corps enseignant du Jura bernois dans les cours de perfectionnement (pp. 20 à 33). — Cet article était écrit quand j'ai découvert à l'exposition du Congrès scolaire de Montreux le manuel de Dussaud et Rosier, *Géographie locale du Canton de Genève*.

merveilleusement mise à la portée des enfants, et toujours fondée sur l'étude de la localité, toute l'histoire de la civilisation depuis l'homme des cavernes. En Autriche, le livre le plus répandu est celui de Battista, *Grossstadtheimat* (Vienne, 1921). Signalons encore les *Vierzig Wochen Heimatkunde* (Prague, 1921) de Joseph Schramek, destinées spécialement aux écoles allemandes en Tchécoslovaquie, traité substantiel et plein de suggestions pratiques. Tous ces ouvrages font une part à la culture morale, en particulier les trois premiers.

En Suisse allemande, il y a longtemps que les Départements de l'Instruction publique font élaborer des traités de *Heimatkunde* afin de guider et de faciliter les efforts des maîtres. Ces ouvrages peuvent, en général, se ramener à deux types distincts ; ce sont, ou des plans de travail qui indiquent la ligne à suivre, les différents sujets à étudier, la méthode, — telle l'*Allgemeine Heimatkunde* de Schneider (Zurich, 1919) — ou des monographies détaillées d'une localité ou d'une région. L'un des plus beaux livres de ce dernier type est celui de notre collègue bâlois Burckhardt, *Basler Heimatkunde*.

Après les pays de langue allemande, ce sont ceux de langue italienne qui sont les plus avancés en matière de géographie locale. Ici, cependant, la tradition manque encore : le mouvement est récent. Mais l'entrain et l'enthousiasme qu'ils y mettent, montrent qu'ils font de leur mieux pour rattraper le temps perdu. L'une des tendances essentielles de la rénovation scolaire italienne marquée par la loi Gentile (1923), et dont l'animateur est Lombardo-Radice, consiste à « enracer l'école dans le milieu » : *l'esplorazione del ambiente, la scuola all'aperto e lo studio del ambiente*, voilà des expressions courantes chez nos voisins du sud. On attache une importance capitale à la géographie et à l'histoire locale et régionale, au folklore, aux légendes, proverbes et dictons du cru, de même qu'au dialecte. De là, et en quelques années seulement, une floraison extraordinaire d'ouvrages divers consacrés aux différentes provinces de l'Italie. La seule énumération des titres de ces livres — qui portent généralement le nom d'almanachs — remplirait des pages. On publie en outre des anthologies en dialecte, des livres de lecture régionaux, des œuvres en dialecte avec texte italien en regard, des exercices de traduction du dialecte en italien, des recueils de légendes, etc.

Le mouvement a gagné le Tessin et y a pris déjà une ampleur

réjouissante. Nombreuses sont les monographies locales ou régionales que nos collègues tessinois ont faites avec leurs élèves. Notons une fois de plus qu'on y retrouve toujours les quatre faces que doit présenter la géographie locale pour être complète : géographie, histoire, instruction civique, éducation sociale et morale, et soulignons une fois encore l'erreur des programmes qui cantonnent cette discipline au degré inférieur. Au Tessin, comme en Italie, on étudie *l'ambiente* à tous les degrés de l'école et jusque dans les classes primaires supérieures (*scuole maggiori.*)

En Angleterre, la géographie locale est « défendue et illustrée » par des personnalités d'élite ; elle a donné matière à des essais passionnants ; elle a produit enfin un livre d'une valeur exceptionnelle, auquel il faut souhaiter une large diffusion en Suisse romande, puisqu'il est écrit en français : c'est l'*Utilisation du milieu géographique* de Mabel Barker, que nous avons déjà citée. Mais le mouvement est encore sporadique ; il est avant tout le fait des novateurs ; il n'a pas encore conquis vraiment droit de cité dans toutes les écoles.

Il ne semble pas que les origines du *survey* anglo-saxon soient les mêmes que celles de la *Heimatkunde* : elles ne remontent ni à Rousseau, ni à Salzmann, ni à Pestalozzi. Elles sont beaucoup plus récentes ; le *survey* a sa source dans les idées de deux Français, Frédéric Le Play et Edmond Demolins, et le véritable créateur du mouvement fut le professeur écossais Patrick Geddes.

Dès ses débuts, le *survey* eut une tendance nettement pratique. C'est ainsi qu'à Edimbourg Geddes a d'une part empêché la destruction des monuments historiques, et d'autre part obtenu la transformation en jardins de petits espaces malpropres dans la vieille cité surpeuplée. Mais la tendance éducative n'est pas moins marquée, témoin ces paroles d'un instituteur londonien, Valentin Bell : « Si toutes les écoles de Londres se mettaient à faire l'étude de leurs régions respectives, si les maîtres savaient éveiller chez les enfants l'intérêt pour leur petite patrie, une génération ainsi éduquée aurait une formation civique véritable. »

En France, la géographie locale a trouvé en Levasseur un théoricien de premier plan. La conférence qu'il fit en 1878 aux instituteurs délégués à l'exposition universelle de Paris, est demeurée célèbre. Mais il ne s'agit encore que de géographie. C'est aussi la seule *géographie* locale que les plans d'études de

1882 introduisirent à l'école primaire. Mais c'est bien par là qu'il fallait commencer.

Il ne semble pas que cette discipline ait été cultivée en France avec autant de zèle que dans les pays de langue allemande, car les livres français sur la matière sont, jusqu'à ces dernières années, demeurés rarissimes. Ce qui prouve aussi que tout ne va pas pour le mieux dans cet enseignement, c'est qu'un inspecteur d'Académie, M. Blanguernon, a senti le besoin de réagir. Comme Dubois, comme Mabel Barker, il montre que l'école doit plonger ses racines dans le milieu, et qu'il faut sortir de la classe pour aller à la vie. (*L'Ecole vivante*, c'est le titre même d'un de ses livres). Aussi crée-t-il dans la Haute-Marne les « classes-promenades » — le mot a fait fortune — et publie-t-il en 1909 dans l'*Education* un article très remarqué sur ce sujet. Et l'année suivante il donne à la *Revue pédagogique* un deuxième article, *L'école et la région*, qui allait réveiller les énergies et orienter les efforts.

Dès lors, le branle est donné. L'école n'est d'ailleurs plus abandonnée à elle-même : le mouvement régionaliste qui commence et spécialement la Société des études locales qui se fonde en 1911, vont d'une part lui servir d'entraîneurs, et d'autre part lui fournir des documents précieux. Plusieurs études pédagogiques présentées en 1925 au Congrès de Grenoble sont de premier ordre et dénotent les mêmes préoccupations que nous avons relevées dans les pays les plus avancés en matière de *survey*, le même élargissement de la conception primitive : géographie, histoire, instruction civique, éducation morale. Aujourd'hui enfin, la Ligue pour l'éducation nouvelle suit la même ligne que Geddes et les pionniers anglais du *survey*. C'est ainsi que M. Jean Baucomont, inspecteur de l'enseignement primaire à Albertville (Savoie), a publié un *Plan de monographie communale, géographique et historique*, qui rendra les plus grands services aux instituteurs. Le même auteur vient de donner à la revue *Pour l'ère nouvelle* un substantiel article sur *Le rôle du folklore dans l'éducation*. Souhaitons que le mouvement s'accentue et que le levain des novateurs fasse enfin lever toute la pâte.

MÉTHODES ET PROCÉDÉS. — Le principe fondamental, — sur lequel il est désormais inutile d'insister, — c'est qu'il faut travailler le plus possible en plein air, ne pas se confiner dans la

classe, aller directement aux choses à observer. Mais ce serait une erreur de ne travailler que sur le terrain. On est parfois mal placé pour le faire : on peut être gêné par des bruits divers, dérangé par des passants, etc. Mais même si le travail en plein air peut s'accomplir en toute tranquillité, il est bon, il est nécessaire souvent de revenir en classe sur ce qui a été observé. Non seulement on répétera ce qui a été acquis sur le terrain, mais on le complétera en l'approfondissant. C'est à l'école surtout que l'on donnera les renseignements historiques, les explications ; c'est en classe que les enfants exercent leur raisonnement. Pour parler le langage des spécialistes de la didactique, nous dirons que si le *donné concret* s'étudie sur le terrain, l'*élaboration didactique* se fait à l'école. C'est en classe aussi, naturellement, que les enfants relèveront des notes et feront la plupart de leurs croquis.

Insistons ici sur la grande valeur des *exercices de comparaison* (Decroly, Roorda). A Lausanne, par exemple, après avoir étudié les trois ponts principaux, on les comparera entre eux ; mais l'on n'attendra pas d'avoir terminé l'étude particulière de chacun d'eux, pour commencer les exercices de comparaison. Dès que l'un des ponts aura été étudié, on pourra observer le deuxième par comparaison avec le premier ; de même, l'étude du troisième s'accompagnera de la comparaison avec les deux autres. On procédera d'une manière analogue pour l'étude des places, des quartiers, etc. En géographie physique, on comparera entre eux (toujours pour s'en tenir à Lausanne) le vallon du Flon et celui de la Louve, le cours du Flon et celui de la Vuachère, la colline de la Cité et celle de Montriond, etc.

Les *tâches d'observation* joueront un grand rôle dans l'enseignement de la géographie locale. Elles permettront de gagner du temps en faisant travailler les enfants en dehors des heures de classe. On pourra obtenir ainsi un complément d'informations, des renseignements qui auront été omis lors de la « classe-promenade ». Surtout on habituera les enfants — et cela est capital pour l'éducation — à l'observation personnelle. Les spécialistes les plus autorisés (M. Charles Biermann et Mabel Barker entre autres) recommandent vivement les tâches d'observation.

La *caisse à sable* rendra aussi d'excellents services. Elle permettra au maître de faire mieux comprendre aux enfants les

formes exactes du relief ; ils ont parfois de la peine à embrasser du regard une région donnée : le point de vue peut être mal placé ou insuffisamment élevé, les formes du sol sont souvent masquées ou altérées par des édifices ou des ouvrages d'art, la région est parfois trop étendue, etc. La table à sable se prête admirablement aussi aux démonstrations, notamment des phénomènes de ruissellement, d'érosion, de formation des cônes de déjection, des dépôts d'alluvions, des deltas, etc. Elle permettra enfin aux enfants eux-mêmes de reproduire en petit (tels les élèves de Pestalozzi à Yverdon) ce qu'ils auront observé sur le terrain.

Beaucoup d'auteurs bannissent résolument des classes du degré inférieur toute carte géographique et tout *plan* établi par des cartographes. Ils disent avec raison que les enfants de sept à neuf ans comprennent mieux les plans simplifiés, dessinés par le maître ou par eux-mêmes, que ceux des gens du métier. Mais l'expérience m'a montré qu'il n'y a aucun avantage à se montrer aussi exclusif. Gardons-nous, ici comme ailleurs, de toute attitude doctrinaire. En réalité, la grande majorité des élèves de deuxième année — je ne parle pas de ceux de première année, mon expérience n'ayant pas porté sur eux — sont capables de s'intéresser à un plan ordinaire et de le comprendre. Plusieurs s'y débrouillent même avec une grande habileté.

Ce qui importe, comme dit Paul Bernard, c'est la méthode. Si, sans préparation aucune, vous mettez un enfant de huit ans devant un plan et si vous exigez qu'il y voie clair d'emblée, vous échouerez évidemment. Mais il en sera tout autrement si vous savez graduer les difficultés et commencer modestement par un détail qui intéresse l'enfant. Apprenez-lui d'abord à reconnaître l'école sur le plan ; bientôt il voudra y retrouver aussi la maison où il habite ; de là à reconnaître sur le plan le trajet qu'il fait pour venir en classe, il n'y a qu'un pas. Ces trajets — car nous faisons ce petit travail pour chacun des enfants — vont nous donner des rues, avenues, places, ponts, etc. Faites ensuite une promenade avec vos élèves, et une fois rentrés en classe, suivez sur le plan le trajet effectué en faisant reconnaître toutes les choses observées en plein air : maisons, édifices publics, rues, places, routes, carrefours, chemins et sentiers, cours d'eau, forêts, etc. Récidivez à chaque sortie. La glace est

désormais rompue, et, pourvu que vous soyez patient et que vous ne brûliez pas les étapes, votre petit monde vous suivra facilement.

Il est temps de dire ici le grand parti que l'on peut tirer en géographie locale des *photographies prises en avion*. Ces photographies deviennent de plus en plus communes et il est toujours plus facile de s'en procurer. Leur grand mérite est de servir d'intermédiaire entre la réalité et le plan ou la carte ; elles constituent une transition précieuse et que rien ne saurait remplacer, entre le « terrain vivant », avec ses rues ou ses routes animées, ses champs verdoyants, ses arbres dont les feuilles bruissent au vent, et le plan exact et précis, mais abstrait, froid, et d'où la vie est absente.

La géographie locale enfin se prête fort bien à l'emploi des *jeux éducatifs*. Dans une ville, par exemple, on fera le jeu des ponts, celui des principales rues, celui des places, des quartiers, des édifices publics, etc. (Sur un plan sommaire de la localité, placer des écriteaux ou des découpages représentant ces différentes choses). Dans un village ou une petite ville, on pourra réunir le tout en un seul jeu. On pourra faire aussi des jeux en rapport avec la géographie physique : ruisseaux, collines, lieux-dits, forêts, etc., ou des jeux destinés à l'apprentissage de la nomenclature géographique : source, lit, affluent, confluent, rive droite, rive gauche, amont, aval, embouchure, etc. ; colline, montagne, pente, flanc, sommet, pied, etc.

PROGRAMMES. — Les programmes de géographie locale sont défectueux. Les plans d'études romands et français cantonnent la géographie locale dans les premières années de l'école primaire. Or, il est manifeste que l'enfant de six à neuf ans n'a pas un développement suffisant pour aborder toutes les questions que pose cet enseignement. Terminer cette étude à neuf ans, c'est la découronner ; c'est la mutiler ; c'est décréter involontairement qu'elle demeurera toujours fragmentaire, que jamais elle n'atteindra son épanouissement. Les programmes des pays germaniques, Suisse allemande comprise, sont meilleurs : c'est en quatrième année qu'ils placent l'étude de la *Heimatkunde*, parfois en troisième et en quatrième année. (N'oublions pas que c'est dans ces pays-là que cette discipline est le mieux enseignée et qu'elle donne les meilleurs résultats. On le voit, tout se tient.)

L'enfant de dix ou onze ans est capable de comprendre des choses qui dépassent le bambin de sept ou huit ans. Son raisonnement se développe : il devient capable de saisir, beaucoup mieux qu'au degré inférieur, les relations de cause à effet.

Je suis persuadé cependant que la véritable solution du problème est ailleurs encore : *la géographie locale doit être au programme de toutes les années d'école*. Non pas qu'il faille lui sacrifier, bien entendu, la géographie du canton, de la Suisse, de l'Europe et du monde ! Mais à côté des deux ou trois premières années, où elle formerait tout le programme de géographie, la *Heimatkunde* devrait occuper une certaine place dans le plan d'études de toutes les années suivantes. J'ai l'air de proférer des énormités. Eh bien, ce que je propose ici, un instituteur vaudois, Adrien Reverchon, que la mort nous a trop tôt ravi, l'a non seulement conçu et recommandé, mais réalisé, sans bruit et en toute modestie, dans sa classe à trois degrés, avec ses élèves de sept à seize ans, à Romairon-Vaugondry.

Si l'on veut bien, en effet, se reporter aux exemples que nous avons donnés plus haut, à l'explication des phénomènes, à tout ce qui touche à l'histoire, à l'instruction civique, à l'éducation morale et sociale, on conviendra, d'une part, que toutes ces études donneront des résultats d'autant meilleurs que les élèves seront plus âgés et plus développés, et d'autre part qu'il est indispensable de prolonger cette influence, d'y mettre de l'esprit de suite, de ne jamais abandonner tout à fait l'exploration du milieu local et régional.

J'ai dit que je reprendrais ici le problème des rapports de la géographie locale et des leçons de choses, autrement dit la question des centres d'intérêt appliqués à la géographie locale. Il me semble que si l'on admettait le plan d'études que je viens de proposer, — celui de Reverchon, — le problème se résoudrait de lui-même. On tend de plus en plus, au degré inférieur, à ne pas trop séparer les disciplines les unes des autres, mais à pratiquer les centres d'intérêt, tandis que l'on s'accorde généralement, à partir du degré moyen, pour faire diverger, du tronc commun des centres d'intérêt, les diverses branches du programme et pour les ériger en disciplines autonomes. Il suffirait d'appliquer cette règle à la géographie locale : au degré inférieur, pas d'enseignement de la *Heimatkunde* distinct du faisceau des centres d'intérêt ; aux degrés moyen et supérieur au contraire, le *survey* formerait une branche distincte.

En géographie locale, le programme officiel ne peut que tracer les lignes générales. Chaque maître doit adapter ce plan d'études à la localité. A titre d'exemple, nous donnerons ici le programme qu'une institutrice vaudoise, M^{me} Jeanne Briod, avait élaboré pour sa classe de Bex. (On a laissé de côté les sujets qui sont partout les mêmes : l'orientation, les observations sur le cours du soleil, l'étude du climat.)

1. La classe. — 2. Le préau. — 3. L'église. — 4. L'Avançon (rivière locale). — 5. Le Montet (colline qui domine le village au nord ; étude de la colline elle-même). — 6. Sur la colline du Montet (tout ce que l'on peut voir de ce belvédère). — 7. Le parc de l'hôtel des Salines (correspondrait, dans une ville, à l'étude d'une promenade publique). — 8. Les marais de Chiètres. — 9. Bex, le village, les habitants. — 10. Le serrurier (comme exemple de métier). — 11. La ferme. — 12. Routes et voies de communication. — 13. Les différentes zones de végétation : *a*) vignes ; *b*) prairies et vergers ; *c*) forêts ; *d*) pâturages ; *e*) rochers ; *f*) neiges persistantes. (Placé au pied de montagnes hautes d'environ 3000 mètres, — Dents de Morcles, Dents du Midi, — le village de Bex est particulièrement bien situé pour faciliter cette étude concrète.)

Voici un programme adapté à l'étude d'une ville de quelque importance. (On n'a pas mentionné, outre l'orientation, le climat, etc., les sujets de première année : l'école et la maison paternelle, etc.) 1. La rue où se trouve l'école. — 2. Le quartier de l'école. — 3. Etude sommaire, rapide et superficielle de la ville, pour amener les enfants à s'y reconnaître, à s'y orienter, à s'y débrouiller : quartiers, rues et avenues principales, places, ponts, promenades, édifices publics, monuments, chemins de fer, funiculaires, tramways, bateaux. — 4. Le relief de la ville : collines et vallons. — 5. Le ou les cours d'eau de la localité. — 6. Les rues principales. — 7. Les places les plus importantes. — 8. Les ponts. — 9. Les principales promenades. — 10. Les chemins de fer. — 11. La gare centrale. — 12. Les funiculaires. — 13. Les tramways. — 14. Le service des bateaux. — 15. La poste. — 16. Les services industriels. — 17. Le marché. — 18. Un ou plusieurs ateliers, une ou plusieurs usines. — 19. Un ou plusieurs magasins.

M. Robert Dottrens a publié dans *l'Educateur* du 26 octobre 1929 un programme très intéressant, qui est actuellement à l'essai à Genève. Citons-le comme un exemple à imiter, à

adapter ailleurs. Ce programme est évidemment trop complet pour une seule année (la troisième, à Genève). Il faudrait pouvoir le répartir sur plusieurs années, et même sur toutes les années en commençant par les sujets les plus simples. On y remarquera les autres tendances qui doivent caractériser la *Heimatkunde* : géographique, historique, civique, morale et sociale.

L'enfant et son milieu.

III^e année : De la ville au village.

I. *Notre quartier* : 1. Rues, places et édifices publics. — 2. La rue aux différents moments de la journée et de la nuit. — 3. La rue aux différentes saisons de l'année, par la pluie et le beau temps. — 4. Les métiers dans la rue : le facteur, l'agent de police, le balayeur, la marchande des quatre saisons, musiciens ambulants, le vendeur de journaux. — 5. Métiers et industries du quartier. — 6. Ce que nous apprennent les enseignes des magasins et les plaques sur les portes. — 7. Le quartier autrefois ; ce que nous disent les noms des rues.

II. *Notre ville* : 1. Maisons neuves et vieux quartiers. — 2. Destination des édifices publics. — 3. Au bord du lac et du Rhône : les ponts et les quais. — 4. Le long de l'Arve. — 5. Parcs et jardins publics : les arbres et les fleurs. — 6. A la gare et au débarcadère. — 7. En tramway. — 8. A la poste. — 9. Ce que nous apprennent les noms des rues. — 10. Nos monuments. — 11. Magasins, fabriques et usines.

III. *La ville, autrefois et aujourd'hui* : 1. Histoire sommaire de la ville. — 2. Histoire sommaire de la rue. — 3. Notre eau potable. — 4. Les services publics.

IV. *La circulation.*

V. *Au village* : 1. A la ferme : l'étable, le poulailler. — 2. Le travail du paysan : notre pain. — 3. Le travail du vigneron. — 4. A la forge. — 5. Le jardin et le verger. — 6. Les villages dans notre canton.

VI. *La prairie et les bois* : 1. Les champs et les cultures. — 2. Plantes utiles et plantes nuisibles. — 3. Animaux utiles et animaux nuisibles. — 4. Un orage. — 5. Dans les bois : baies et champignons.

VII. *Au bord du ruisseau et de l'étang : 1. La vie dans la rivière. — 2. La vie dans l'étang.*

VIII. *Les amis et les ennemis du paysan.*

IX. *Le paysan et le citadin, autrefois et aujourd'hui.*

X. *Ce qu'on doit à l'ouvrier, ce qu'on doit au paysan.*

On pourra trouver ce programme décidément bien touffu ; on pourra le décharger sans dommage des sujets de sciences naturelles qui l'alourdiraient. Il n'en demeure pas moins remarquable. C'est bien, en gros, dans cette direction que nous devons marcher.

ALBERT CHESSEX,

maître à l'Ecole normale de Lausanne.
