

**Zeitschrift:** Édicateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande  
**Herausgeber:** Société Pédagogique de la Suisse Romande  
**Band:** 58 (1922)  
**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:** 29.12.2025

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

# L'ÉDUCATEUR

DIEU

HUMANITÉ

PATRIE

---

SOMMAIRE : ERNEST BRIOD : *De quelques aspects particuliers de la question du raccordement des études.* — P. MOTTAZ : *Le self-government à l'Ecole de réforme (suite.)* — HENRI MONNEYRON : *L'Ecole active au Cours de travail manuel de Saint-Gall.* — *Le cinéma scolaire.* — LES LIVRES. — *Notre concours.*

---

## DE QUELQUES ASPECTS PARTICULIERS DE LA QUESTION DU RACCORDEMENT DES ÉTUDES

Après avoir pris acte, dans sa séance annuelle de 1920, du brillant et substantiel rapport de M. Lavanchy, professeur à Vevey, sur la question du raccordement, la Société vaudoise des maîtres secondaires est revenue sur la question dans sa réunion d'Yverdon en 1921. Désireuse de pousser plus à fond l'étude commencée et constatant notamment l'absence d'un raccordement effectif entre l'école primaire et les collèges, cette société a désigné dans son sein une commission de neuf membres<sup>1</sup> chargée de rechercher comment ce raccordement pourrait être établi pratiquement, et de rapporter sur cet objet dans la séance de 1922.

Pendant de nombreux mois, tous les quinze jours, la commission désignée a tenu séance, et le volumineux registre de ses procès-verbaux rédigés de façon fort impartiale par le rapporteur M. Lavanchy, restera, nous en sommes certain, un document que l'on consultera avec fruit plus tard. Les discussions, longues, nombreuses et nourries, ont été des plus instructives pour nous, et, nous l'espérons du moins, pour tous les participants. Elles nous ont fait toucher du doigt la difficulté de la tâche qui incombe aux directeurs et aux maîtres des collèges, et nous ont fait comprendre la cause de nombreux malentendus qui séparent maîtres primaires et maîtres secondaires dans l'appréciation réciproque de leur travail.

Après que quelques heures eurent été consacrées à un examen général de toutes les questions qui gravitent autour de celle du raccordement des études primaires et secondaires, la commission a étudié les programmes vaudois de l'une et l'autre école, constaté les lacunes de leur corrélation à des âges divers

<sup>1</sup> La commission était composée de MM. Franel, professeur au Gymnase classique, président de la S. V. M. S. ; Payot, directeur du Collège classique ; J. Savary, directeur des Ecoles normales ; Martin, directeur du Collège scientifique ; J. Lavanchy, professeur à Vevey ; Schaffner, directeur du Collège d'Aigle ; Meylan, directeur des écoles de Vallorbe ; Mlle Masson, professeur au Gymnase des jeunes filles, et E. Briod, professeur à l'Ecole de commerce. Elle s'est adjoint en outre M. Kohler, professeur au Collège classique, et Mlle Piguet, maîtresse à l'Ecole supérieure des jeunes filles.

(10, 11 et 12 ans) et noté quelques points sur lesquels ils devraient être modifiés. Dans l'intervalle, un questionnaire détaillé avait été adressé à toutes les conférences qui groupent les corps enseignants des divers collèges du canton. La teneur de ce questionnaire offre assez d'intérêt pour que nous jugions utile de le reproduire ici in extenso :

1. — *a)* Combien entre-t-il d'élèves, annuellement (en moyenne) dans votre classe inférieure ? *b)* Combien vous en vient-il directement de l'école primaire ? *c)* Combien d'entre eux n'ont fréquenté que l'école primaire avant d'entrer dans votre établissement ?

2. — Que pouvez-vous dire sur les élèves que vous recevez de l'école primaire au point de vue : *a)* du développement général ? *b)* de l'habitude de la réflexion et du raisonnement ? *c)* du pouvoir d'assimilation ? *d)* de l'attention ? *e)* de l'aptitude à observer ? *f)* des habitudes de travail (activité en classe, effort fourni à la maison) ? *g)* de l'intérêt apporté aux leçons ? *h)* de la mémoire ? *i)* et en particulier de la tendance à apprendre par cœur et mécaniquement ?

3. — Les élèves que vous recevez de l'école primaire ont-ils atteint un degré de préparation conforme aux exigences du programme secondaire, pour ce qui est : *a)* des connaissances grammaticales et de l'analyse ? *b)* de l'orthographe ? *c)* du vocabulaire ? *d)* de la lecture aisée ? *e)* de la rapidité à écrire ? *f)* du calcul ? *g)* du raisonnement arithmétique ?

4. — *a)* Le programme officiel de l'école primaire vous paraît-il suffisant et de nature à permettre une adaptation facile à la classe inférieure de votre collège ? *b)* Ce programme est-il toujours complètement parcouru, et suffisamment assimilé par les élèves que vous recevez ?

5. — Avez-vous constaté depuis une vingtaine d'années une baisse dans la préparation des élèves de l'école primaire ? et en quelles matières ?

6. — Pourriez-vous établir une statistique sur le degré comparatif de préparation, à l'entrée au collège, des élèves des écoles particulières et de ceux qui viennent de l'école primaire ?

7. — Y a-t-il une classe préparatoire (7e) dans votre établissement ? Y a-t-il une 6e ? Pourriez-vous établir une statistique, remontant à 5 ans en arrière au moins, en indiquant si les élèves qui n'ont pas débuté dans la classe inférieure de votre collège ont eu plus de peine à suivre l'enseignement ?

8. — Vous serait-il possible, éventuellement, au moyen des tests de Binet, d'ouvrir une enquête comparative, dans une même classe du collège, entre les élèves venus des écoles particulières et ayant suivi régulièrement l'école secondaire, et les élèves venus directement de l'école primaire ?

La lecture de ces questions éveillera sans doute des sentiments très mélangés chez les maîtres primaires. Ils se demanderont sur quelles bases les réponses des conférences secondaires à certaines d'entre elles auront été établies, et quelles garanties d'appréciation objective peut offrir une enquête dont les jugements, quand ils ne s'appuient pas sur des statistiques ou sur des tests

précis et uniformes, ne peuvent être qu'éminemment subjectifs. Ces questions, nous nous les sommes posées avant eux, mais, loin de faire opposition à cette enquête, nous l'avons au contraire provoquée dans son principe sinon dans sa teneur, afin d'établir aussi exactement que possible, une bonne fois, l'état des choses et l'état des esprits. Il doit être possible, n'est-il pas vrai, entre gens sincères qui se piquent d'une certaine culture, de voir les faits dans leur réalité en faisant abstraction de toute susceptibilité.

Nous n'étonnerons donc personne en disant que les réponses reçues (nous parlons de celles qui impliquent un jugement de valeur, et non des données statistiques) diffèrent du tout au tout sur certains points, qu'elles laissent entrevoir, sur d'autres points, une interprétation diverse des termes des questions, et qu'enfin, sur quelques autres points, elles concordent remarquablement. Et voyez la malice des interprétations : « défaut d'attention chez les élèves », répondait-on, et nous ne pouvions nous empêcher d'objecter : ne serait-ce point « inaptitude de certains maîtres de collège à éveiller l'intérêt » qu'il faudrait dire ? « Mauvaise mémoire », ajoutait-on ; « mauvaise organisation du savoir », pensions-nous. « Développement général insuffisant », déclarait la réponse ; « sélection trop large », rétorquait l'incorrigible contradicteur qui sommeille au fond de notre être... Nous pourrions allonger la série.

Mais ce n'est point là le but de cet article. Il n'entre en aucune façon dans nos vues d'opposer un contre-rapport au travail remarquablement condensé dans lequel M. Lavanchy a motivé les conclusions auxquelles la majorité de la Commission, et, pour la plupart d'entre elles, même l'unanimité de ses membres, s'est ralliée. Comme nous l'avons dit ailleurs, nous estimons que les maîtres des collèges vaudois ont le droit et le devoir de faire connaître librement leurs vues sur une question qui les intéresse directement, et n'entendons porter aucune atteinte à ce droit. Nous avons été appelé, avec M. le directeur J. Savary, à faire entendre dans la Commission la voix des partisans d'un début plus tardif des études secondaires, réclamé notamment par la Société pédagogique vaudoise dans son Etude en vue de la revision de la loi sur l'instruction publique primaire ; après avoir eu en mains tous les éléments fournis par l'enquête ci-dessus, et après avoir entendu développer avec une conviction et une courtoisie auxquelles nous nous plaçons à rendre hommage les vues des partisans du *statu quo* (voir même, sur certains points, d'un *statu quo ante*), nous avons résumé



nos appréciations dans les lignes qui suivent ; lecture en a été donnée dans la dernière séance de la Commission. Elles ont donc été rédigées avant le rapport de celle-ci. Nous déférons volontiers au vœu qui nous a été exprimé de les voir publiées dans l'organe où nous avons ouvert, il y a peu d'années, une discussion dont nous étions loin alors de prévoir l'ampleur future.

### I. Les obstacles.

Lorsque les questions qu'a abordées la Commission du raccordement auront enfin été résolues définitivement par la bonne volonté éclairée de nos après-venants, on s'étonnera sans doute que certains obstacles qui paralysent chez nous toute réforme scolaire nous soient apparus si énormes. Pour le moment, ces obstacles sont là ; ils bornent notre vue ; ils barrent notre route. Essayons du moins de nous élever au-dessus d'eux par la pensée.

A. *Qu'est-ce qui, de la part de l'école primaire actuelle, rend le raccordement difficile ?*

1. En premier lieu le fait que l'école primaire étant obligatoire et destinée à la masse, elle doit adapter ses méthodes à la moyenne de ses élèves, et n'a même plus le droit de négliger les retardés intellectuels. Il en résulte une certaine lenteur du travail, préjudiciable aux élèves les mieux doués. En restant trop longtemps sur les bancs de l'école primaire, ceux-ci perdent un temps qui pourrait être mieux employé.

*Réponse :* Si l'école primaire va parfois trop lentement, l'école secondaire va incontestablement trop vite. Elle fait défiler sous les yeux de l'élève une somme très grande d'idées et de faits, mais ne se soucie pas assez de leur assimilation réelle.

Le D<sup>r</sup> Decroly et ses collaborateurs ont tiré de l'observation des anormaux des remarques qui éclairent d'un jour nouveau l'éducation des normaux ; c'est aussi en étudiant les maladies de la mémoire que Ribot a posé de sûrs jalons pour l'utilisation rationnelle de cette faculté. De même, les procédés d'éducation des moyens, appliqués avec discernement et avec plus de célérité à l'éducation des mieux doués, donnent des résultats presque infail- libles et diminuent considérablement la proportion des échecs. Ce que l'enseignement perd en surface, il le gagne en exactitude, en sûreté, en traces durables et fécondes. C'est vainement que, dans les milieux universitaires, on semble croire qu'une méthode « trop » pédagogique est incompatible avec la dignité et la nature

de la préparation aux études supérieures ; il ne suffit pas qu'une matière d'étude ait été traitée du haut de la chaire pour qu'elle soit assimilée. Tout n'est pas, ne peut pas être déficit dans la lenteur forcée à laquelle les bien doués sont contraints à l'école primaire ; l'excellence des résultats des classes primaires supérieures, qui groupent, elles aussi, une élite, mais où l'enseignement se donne dans des conditions matérielles inférieures à celles des collèges (plusieurs divisions simultanées, un seul maître), suffit à réhabiliter la méthode pédagogique en honneur dans l'enseignement primaire. Tout en conservant sa *manière* propre, l'enseignement secondaire aurait certainement moins de peine à assimiler les élèves qui lui viennent de l'école primaire, s'il adoptait, fût-ce provisoirement, une méthode plus lente, plus sûre, plus « primaire » à ses débuts.

2. L'enseignement à l'école primaire est loin d'être, dans sa moyenne, aussi pédagogique qu'on le prétend. Le grand nombre des élèves, leur diversité d'aptitudes, certains défauts d'organisation (notamment la forme des examens oraux et la place exagérée prise par les manuels), enfin une certaine tendance au moindre effort, poussent un trop grand nombre de maîtresses et de maîtres (de maîtresses plus que de maîtres, prétend-on) dans la voie de l'étude livresque, voire de l'étude par cœur, que la « nouvelle » pédagogie d'il y a trente ans prétendait démolir pour toujours. Au dire des rapports des collèges presque unanimes, ce serait là, actuellement, le principal défaut des élèves primaires qu'ils reçoivent.

Les conséquences indirectes de cette tendance sont des plus préjudiciables à la préparation aux études secondaires. Elles entraînent, comme suite logique, l'absence d'esprit d'observation, d'initiative, la difficulté à suivre l'enseignement essentiellement oral des collèges, le manque d'attention, l'incapacité à distinguer dans un texte, dans un exposé, l'essentiel de l'accessoire, à condenser ses idées, à les grouper, toutes habitudes très préjudiciables au début des études secondaires, et d'autant plus difficiles à extirper qu'elles ont duré plus longtemps.

*Réponse :* J'ai fait part à plusieurs membres du corps enseignant primaire de cette critique formulée par la presque unanimité des collèges. Elle a été accueillie avec stupeur, parfois avec indignation. Il n'y a pas de tendance, m'ont assuré mes interlocuteurs, contre laquelle on ait lutté davantage au cours des vingt dernières années. L'énormité même des manuels et leur nombre sont, à l'étude

par cœur, le meilleur obstacle, puisque cela force à choisir, à condenser, à résumer, à synthétiser.

Comment expliquer l'unanimité de la critique et la vigueur de la dénégation ? Voici une explication que je tente :

La nature et la forme de l'enseignement dans les collèges laissent place tout autant que l'enseignement primaire au verbalisme et à la mémorisation pure. Là aussi, il y a abondance de manuels ; là aussi, les « leçons à apprendre » ne manquent pas. Une dénaturation de l'étude dans le sens de l'étude par cœur se produit d'autant plus facilement que les manuels sont moins adaptés à l'âge et au développement des élèves, ou que le langage des maîtres, dans leurs exposés, est moins à leur portée. Mis en présence trop jeunes des textes du livre d'histoire générale en usage dans l'enseignement secondaire, par exemple, des enfants qui n'auraient pas jusqu'alors pratiqué l'étude par cœur y sont poussés inconsciemment par l'impossibilité où ils sont de dégager les idées essentielles d'un texte trop abstrait pour eux ; et si par malheur ils sont déjà entrés dans cette ornière à l'école primaire, cette tendance ne fait que s'accroître. Je pose donc les deux questions suivantes :

a) La tendance au verbalisme ne provient-elle pas, dans l'enseignement secondaire comme dans le primaire, de l'absence de proportion entre le développement et l'âge des élèves et les moyens d'enseignement employés ?

b) Pour revêtir des formes différentes (ici verbalisme, ailleurs absence des précautions pédagogiques indispensables), la loi du moindre effort n'a-t-elle pas ses adeptes dans l'un et l'autre milieu ?

3. Dans l'état actuel des programmes, il n'y a pas unité de point de départ pour l'ensemble des branches principales à un autre âge qu'à celui de dix ans, que les maîtres primaires trouvent trop hâtif, ou de douze ans, ce qui est trop tard au gré des maîtres secondaires.

*Réponse :* Les programmes actuels, tant primaire que secondaire, ne sont pas *tabou*. La Commission n'a pu que constater leurs divergences ou leurs concordances sur divers points, mais il est clair que, le principe d'un raccordement une fois admis, et l'âge et les modalités de ce raccordement une fois fixés, le premier travail à accomplir serait un raccordement réel des programmes pour l'âge adopté.

On a parfois reproché aux organes du corps enseignant primaire de mener, à propos du raccordement, une véritable « campagne », que l'on trouvait inopportune. Le fait que, dans les relations entre

les deux écoles qui groupent à peu près toute la jeunesse vaudoise, un véritable état d'anarchie a pu subsister si longtemps sans que l'on s'émût, prouve à l'évidence qu'il y avait de bonnes raisons pour demander plus d'unité et d'esprit de suite dans l'organisation de l'ensemble du travail scolaire du canton.

4. En dehors de toute question de raccordement, les maîtres secondaires rendent en général hommage à la valeur du programme primaire, à l'esprit qui l'inspire, à sa coordination. Ils reconnaissent volontiers que, si l'on pouvait compter sur son assimilation complète, la coopération entre les deux écoles en serait bien facilitée. Mais ils affirment que, même dans le domaine si restreint du degré inférieur, et peut-être surtout dans ce domaine — nombre de sujets essentiels, et parfois des branches entières, sont négligés.

Ici je n'ai rien à répondre. Si, pourtant : d'abord, qu'on ne peut souhaiter des élèves très jeunes et déjà formés, et qu'un stage de tous les licenciés dans le degré inférieur d'une école primaire dissiperait bien des malentendus ; puis que l'école secondaire devrait être autorisée à tenter l'essai d'une classe normale prise dès son début, à 6 ou 7 ans, ce qui permettrait sans doute des comparaisons suggestives dans la suite. Mais cela dit, rien ne saurait excuser des négligences regrettables. Une enquête faite à l'Ecole supérieure des jeunes filles de Lausanne a démontré que le quart seulement des élèves qui y viennent de l'école primaire avait reçu un enseignement régulier et systématique de géographie locale. Quand on sait le rôle que joue cette branche dans l'éveil de l'esprit d'observation, dans l'élocution, dans l'habitude du raisonnement par les recherches des causes et des effets, dans l'utilisation des sources d'intérêt immédiat, dans la préparation aux études moins directement concrètes, on se rend compte de la lacune qui résulte de son omission<sup>1</sup>.

B. *Qu'est-ce qui, de la part de l'école secondaire vaudoise actuelle, rend le raccordement difficile ?*

1. En premier lieu, son absence de doctrine. On peut penser ce

<sup>1</sup> Il faut remarquer ici que la préparation des leçons de géographie locale est, pour les maîtresses du degré inférieur, un gros travail ; mais il n'en est pas de plus profitable, ni de plus intéressant. Tout est personnel dans cette préparation, puisque de telles leçons varient non seulement de ville à ville, mais de quartier à quartier. Nous pensons qu'un guide sur le sujet : *Comment préparer un cours de géographie locale ?* bien que restant dans les généralités, éviterait bien des tâtonnements aux institutrices débutantes... et peut-être à d'autres.



que l'on veut des résultats de l'école primaire : on ne peut lui contester un effort raisonné vers le mieux, et la possession d'un ensemble de principes lentement mûris, auxquels elle s'efforce de se conformer. Elle y réussit sans doute imparfaitement, mais les déficits qu'on lui reproche sont plus souvent causés par des infidélités isolées à ces principes que par leur mise en œuvre.

Par contre, aux principes positifs de l'école primaire, l'école secondaire oppose le plus souvent des solutions négatives. A des idées générales toujours discutables, critiquables, modifiables, elle oppose les opinions personnelles que ses maîtres se sont forgées individuellement à la suite d'expériences unilatérales dans un domaine exclusif de l'enseignement<sup>1</sup>. Elle reste passive dans l'immense effort universel vers une école meilleure et plus conforme aux données psychologiques les plus sûres.

Il est bien difficile de « raccorder » deux tendances aussi divergentes.

2. En second lieu, des ambitions très louables en soi, mais fort souvent irréalisables parce que trop nombreuses et diverses. Elles sont le fait des spécialistes souvent éminents qui se partagent les nombreux enseignements et ne consentent pas à faire, dans l'amas toujours croissant des connaissances de tous ordres, un choix dicté par l'unique souci d'une culture générale suffisante et de la formation de la personnalité.

Nous avons entendu déclarer à la Commission que les candidats au baccalauréat préparés ailleurs qu'à Lausanne y manquent fort généralement leur examen. Si ce fait implique chez les élèves lausannois une maturité plus grande, un caractère mieux trempé, une culture générale plus complète, je m'incline devant cette supériorité. Mais s'il implique seulement un nombre plus grand de connaissances spéciales et passagères, toutes les réserves sont permises.

Des hommes de compétence indiscutable affirment que l'on a, à Lausanne, une tendance fâcheuse à inscrire au programme des collèges des matières qui seraient à leur place au gymnase, et au programme des gymnases d'autres matières qui seraient mieux

<sup>1</sup> La séance de la S. V. M. S. du 16 septembre, à Montreux, a fourni un exemple frappant de cet état d'esprit. Un honorable maître de collège y a fait une critique du *Cours de langue française* de Vignier et Sensine, motivée principalement par le fait que, au lieu de règles imposées, on y trouve des *observations*, soit des analyses de textes. Etrange, n'est-ce pas ? Nous voilà reportés bien avant le Père Girard !



assimilées à l'Université, par des travaux de séminaires. Cela serait d'autant plus nécessaire qu'en fixant le baccalauréat à 18 ans le règlement vaudois suppose à nos jeunes compatriotes une maturité précoce qu'ils possèdent rarement en réalité.

Il n'est pas étonnant que, par corollaire, l'Université reproche au gymnase un travail incomplet, que le gymnase adresse le même reproche au collège, et le collège à l'école primaire.

3. Nous avons mentionné le reproche de lenteur excessive adressé à l'école primaire. Mais il y a différentes manières de perdre du temps ; de son côté, l'école secondaire ne se préoccupe pas suffisamment de sérier les difficultés et d'éviter la dispersion de l'effort ; trop souvent, elle se contente de constater l'erreur, la lacune de savoir, la mauvaise habitude d'esprit, sans se soucier de combler la lacune constatée avant de passer à un nouveau sujet d'étude. Ce ne sont pas les notes assignées qui remédieront au mal ! Elles prennent, dans les préoccupations des maîtres et des élèves, une place exagérée qui donne à l'enseignement le caractère d'un examen permanent. Mieux vaut perdre du temps par excès de méthode que par erreur ou absence de méthode.

Le *non possumus* que l'on oppose à un début moins hâtif des études secondaires est fondé si les méthodes pratiquées jusqu'ici sont les seules efficaces. Il l'est beaucoup moins si l'on veut bien reconnaître qu'il existe, pour aboutir, des chemins plus directs, plus sûrs, moins pavés de chausse-trapes, que ceux que l'on suit aujourd'hui.

4. Il faut citer encore la prétention qu'à l'école secondaire de réussir mieux que l'école primaire dans l'enseignement des matières communes aux programmes des deux écoles.

Cette prétention se base surtout sur les déficits de savoir constatés chez les élèves venant de l'école primaire. Il ne faut pas oublier, toutefois, que nous sommes souvent tentés de trouver plus *avancés* des élèves qui sont simplement mieux *adaptés* que d'autres à nos procédés, à nos particularités, voire même à nos travers personnels ; et, par analogie, nous déclarons *retardés* des élèves qui sont réfractaires à cette adaptation. La sévérité de nos jugements sur nos nouveaux élèves n'a quelquefois pas d'autre fondement. Et je trouve dans ce fait indéniable l'explication des critiques adressées par plusieurs collèges aux lacunes d'attention, de raisonnement, de travail constatées chez les élèves qu'ils reçoivent

de l'école primaire. Quand un maître a dirigé une classe durant quelques semaines, il n'y a plus qu'un responsable pour de telles lacunes, quand elles sont générales, et c'est lui-même.

5. L'école primaire, disait en substance le rapport de 1920, est une fin en soi, l'école secondaire est un commencement aux possibilités infinies.

S'il devait en être ainsi, nous plaindrions l'école primaire et ses élèves. Toute école est, ou devrait être un commencement ; même si elle n'ouvre pas la porte d'une école plus avancée au sens que nous attachons à ce mot, elle est une préparation à la vie, cette école dont les leçons ne s'apprennent pas par cœur.

Ici l'obstacle au raccordement — le dernier que nous mentionnerons encore — c'est le vieux préjugé du palais de l'intelligence fermé à jamais pour celui qui n'en a pas sollicité l'entrée dans les formes reçues. Nos arrière-grands-pères n'ont pas connu ce préjugé, et nos arrière-petits-fils s'en gausseront.

(A suivre.)

ERNEST BRIOD.

## LE SELF-GOVERNMENT A L'ÉCOLE DE RÉFORME

### IV

En général, le conseil est plus sévère que le maître, mais il s'en est trouvé de plus indulgents. En 1918, une assemblée de classe se plaignit du grand nombre de punitions qui pleuvaient sur elle. J'en étais moi-même excédé et sentais fort bien que *l'abus avait émoussé toutes les sanctions* et pourtant il fallait trouver quelque chose : la classe travaillait peu et mal. Je fis donc la proposition suivante : « Je suspends tout le règlement pour un temps indéterminé ; aucune punition ne sera infligée pendant les semaines qui vont suivre. A vous de démontrer que vous pouvez vous passer de punitions. Il va sans dire que je continue à prendre note des bonnes et des mauvaises actions, puisque je dois faire votre bulletin mensuel. »

Cela se passait au commencement de juillet. Toute la classe « piquée au jeu » fit un énorme effort et marcha fort bien jusqu'à la fin de septembre. Mais cinq semaines de vacances arrêtaient ce bel élan ; novembre fut mauvais, la lecture des notes consterna plus d'un élève ; aussi la première semaine de décembre n'était pas écoulée que le conseil et la classe unanimes demandaient qu'on en revînt à l'application du règlement. « Les rapports de la fin du mois sont trop loin pour nous faire travailler quand « on » n'en a pas envie, tandis que lorsqu'on sait qu'on sera puni, on fait un effort. » Telle fut l'excellente raison donnée par les élèves. L'expérience leur avait démontré nettement la nécessité de la règle... de l'obligation. Quelques-uns qui avaient été très fiers de s'en passer pendant les premières semaines, furent un peu confus du résultat des dernières. Je leur montrai que tout homme se laisse aller inconsciemment à la paresse et à la

négligence si *quelque chose* ou *quelqu'un* ne le rappelle pas au devoir, qu'à plus forte raison il devait en être ainsi des enfants. « Plus on est jeune, moins on regarde loin devant soi, c'est pourquoi vous sentez la nécessité des sanctions immédiates. Mais c'est un besoin qui doit disparaître peu à peu. Nous devons travailler à ce que la voix de la conscience soit de plus en plus forte et qu'elle remplace le plus possible cette obligation extérieure dont la contrainte est toujours plus pénible et plus humiliante. »

Personne ne niera je pense la valeur de cette dernière expérience prouvant par des faits la nécessité de la discipline et de la règle. Mais il eût été dangereux de la tenter sans un conseil de classe comme collaborateur et sans cette conviction fondamentale que donne le self-government : la discipline est aussi bien l'affaire de la classe que celle du maître, parce qu'elle est dans l'intérêt de tous.

Faire un être *conscientieux* et non seulement *obéissant*, voilà le but moral à poursuivre, car on ne niera pas qu'il y ait une certaine contradiction entre notre éducation de l'enfant et le but poursuivi qui est d'en faire un citoyen républicain. Pour être un démocrate, il faut avoir un esprit civique que l'on ne cultive que maigrement et théoriquement à l'école.

Cette culture morale et civique, le self-government peut-il la donner ? Ce qui précède l'a déjà en partie démontré ; ce qui suit sera, nous l'espérons, concluant.

Au point de vue du civisme, les séances de classe avec leurs discussions et votations sont des leçons pratiques excellentes. Elles préparent les jeunes garçons à leurs fonctions et à leurs devoirs de citoyens. A leurs *fonctions* d'abord, parce qu'elles apprennent à voter, à calculer une majorité, à dépouiller un scrutin, à se soumettre à la discipline d'une assemblée.

A leurs devoirs de citoyens ensuite : le self-government est un essai de démocratisation d'une monarchie absolue. Cet essai ne peut se faire sans accroc, et il est extrêmement intéressant de suivre les mouvements d'opinion et les erreurs de raisonnement ou de tactique des nouveaux « démocrates ». Elles sont d'un parallélisme singulier avec les erreurs des démocraties jeunes et inexpérimentées. Mais, à l'école, les conséquences sont plus immédiates et bien plus faciles à observer. Sous la direction du maître, les élèves analysent les faits et en tirent des préceptes de morale civique. En voici un seul exemple :

Notre premier conseil fut formé des élèves les plus instruits de la classe qui comprenait, à ce moment-là, plusieurs secondaires et primaires supérieurs. Ce conseil se montra ferme, mais pas toujours juste ni d'un très bon exemple : tant il est vrai qu'instruction et moralité ne vont pas nécessairement de pair.

Traités rudement par leur conseil, les élèves, à chaque vacance, votèrent pour un candidat aussi accommodant que possible. Mais alors, le conseil perdit peu à peu son autorité et, peu à peu aussi, le monarque se substitua à lui.

Lorsque cette première période fut close, le maître résuma ce qui s'était passé, et les conclusions suivantes furent tirées :

1° Le gouvernement doit être fort, sinon l'autorité lui échappe et tombe en d'autres mains.

2° Le premier devoir des magistrats, c'est de respecter la constitution et les lois.

3° Celui qui ne donne pas le bon exemple ne peut prétendre à une vraie autorité sur les autres.

D'autres exemples montreraient comment les divers préceptes de morale civique sont mis en relief et quel profit le maître peut tirer de ces expériences pour la formation du citoyen.

En associant les élèves à la discipline, le maître trouve des aides précieux. Il m'arrive parfois de ne pouvoir indiquer les devoirs du soir à cause d'une absence imprévue. Les élèves seraient alors sans travail pendant les deux à trois heures d'étude qu'ils ont le soir sous la « direction » (?) d'un surveillant<sup>1</sup>. Perspective agréable pour quelques-uns, mais chaque fois, le conseil de classe, après courte délibération, écrit au tableau noir les travaux et leçons à préparer. Jamais la classe n'a résisté à cette muette injonction.

Quand un élève est distrait et ne travaille pas pendant l'heure d'étude, un membre du conseil le prend à côté de lui et le surveille. Ainsi, le conseil de classe collabore réellement avec le maître et le remplace en son absence : le silence le plus absolu règne alors. Hier même, m'étant attardé au bureau de la direction pendant une récréation, j'ai trouvé mes élèves rentrés en classe et travaillant dans l'ordre le plus parfait. Et je me dis in petto : « Nous n'en aurions pas fait autant quand nous allions à l'école ! »

Il y a là, on le voit, un effort vers le bien et aussi le désir très net de faire plaisir au maître. Que cet effort soit toujours soutenu, cela est impossible, mais combien de classes montrent un esprit pareil ? Seul le self-government peut le créer et l'entretenir.

(A suivre.)

P. MOTTAZ.

### L'ÉCOLE ACTIVE AU COURS DE TRAVAIL MANUEL DE SAINT-GALL.

17 juillet—12 août.

Le 32<sup>e</sup> cours de la Société suisse pour l'enseignement des travaux manuels a compté cent cinquante participants, dont une vingtaine de Suisses romands. Ils étaient répartis entre les cours techniques qui en réunissaient 85 et les cours d'école active qui en groupaient 65. Les cours de cartonnage et de menuiserie comportaient l'exécution des objets figurant dans les excellents ouvrages publiés par la Société suisse. Le travail sur métal était représenté à l'exposition finale par une série de travaux remarquables par l'exactitude et le soin de l'exécution.

Les travaux des cours inférieur et moyen d'école active sont restés sensiblement les mêmes qu'aux cours précédents : modelage, dessins, reliefs, pliages et découpages en rapport avec la géométrie, collections pour les leçons de choses, etc. La nouveauté consistait surtout dans l'organisation pour la première fois d'un cours d'école active du degré supérieur. Cette division a réuni treize participants. Pendant la première partie, sous la direction de M. E. Schwyn, professeur, les élèves ont exécuté au laboratoire de chimie de l'Ecole

<sup>1</sup> Les surveillants font partie du personnel de l'établissement. Il y en a quatre sous les ordres d'un surveillant-chef.



cantonale de multiples essais et expériences constituant un cours complet de chimie élémentaire. Tous y ont pris grand intérêt. Ils ont pu se convaincre que de tels exercices simples et rapides sont possibles même à l'école primaire et avec un matériel ni trop compliqué, ni trop coûteux. Le programme a été complété par la visite d'une brasserie, d'une savonnerie et de l'usine à gaz de Rorschach.

Le cours, étant destiné à des maîtres, pouvait être systématique; il ne pourrait pas l'être à l'école primaire. Mais dans l'enseignement des sciences en général, toutes les expériences faites viendront à leur place et les participants tireront alors grand profit des connaissances et de l'habileté acquise. Il ne manque pas de maîtres désireux de donner un enseignement basé sur l'expérimentation. Mais beaucoup se laissent décourager par quelque insuccès, par l'expérience qui « rate », conséquence parfois de l'inobservation d'un petit détail d'exécution, ou par les tentatives nombreuses qu'il a fallu faire pour atteindre le résultat désiré. D'autre part, si les expériences faites par le maître ont une valeur indéniable, celles qu'il fait faire par les élèves eux-mêmes en ont une bien plus grande. Et là encore le maître doit avoir une grande assurance pour éviter la confusion et la perte d'un temps précieux.

Dans la seconde quinzaine, les participants, dirigés par M. le Dr Max Oettli, ont fait de nombreux essais et expériences biologiques au laboratoire, récolté des plantes, chassé et pêché des insectes et autres animaux aquatiques, installé des aquariums, des jardins de mousse; dans plusieurs excursions aux environs de la ville, pendant les visites de musées, ils ont vu, observé et noté une foule de choses intéressantes.

Cette seconde partie du cours n'eut pas moins de succès auprès des élèves que la première. Ils rivalisèrent de zèle et d'activité. Il ne pouvait du reste en être autrement avec un guide si expérimenté, appliquant une méthode vivante et communiquant peu à peu à ses auditeurs le goût de l'observation et de la recherche scientifiques. Pendant quinze jours, ils ont puisé abondamment au merveilleux livre de la nature, toujours ouvert à nos yeux, toujours si riche et combien plus captivant et instructif qu'un manuel scolaire, si bon soit-il.

En résumé, plein succès pour ce premier cours d'école active du degré supérieur.

« L'école active » a encore fait l'objet d'une importante discussion à l'assemblée générale de la Société suisse. Deux conférenciers, le Dr Stettbacher, de Zurich, et le Dr Kilchenmann, maître à l'école normale de Berne, exposèrent successivement leurs idées sur l'école active qu'ils considèrent comme la meilleure préparation à la vie : elle met en honneur le travail manuel tout en faisant appel aux facultés intellectuelles; elle apprend à vaincre les difficultés, elle enseigne l'entr'aide, elle révèle des aptitudes cachées. Le président Oettli montra ensuite que l'expérience pratique conduit aux mêmes conclusions. Il met cependant en garde contre une fausse interprétation des principes qui sont à la base de l'école active. Il ne suffit pas de coller des formes, de modeler,



de raboter ou d'exercer quelque autre activité manuelle ; il faut savoir les faire concourir à la formation de l'intelligence.

HENRI MONNEYRON.

## LE CINÉMA SCOLAIRE

### La question des films.

Nous trouvons aujourd'hui, dans le commerce, à des prix abordables, de petits appareils cinématographiques qui permettent enfin de commencer dans nos écoles l'enseignement par l'image animée. A vrai dire, aucune de ces machines n'est « parfaite ». Cependant, si nous n'avons pas encore l'appareil « idéal », nous avons du moins maintenant des « appareils scolaires ». Mais avons-nous des films ?

Nous pouvons nous procurer dans les grandes agences de location de Genève ou d'ailleurs des films nommés « documentaires ». Hélas ! Pauvres documentaires ! Ce sont généralement de courtes bandes destinées à boucher un trou de dix minutes dans un grand spectacle cinématographique : quelques petites scènes, assemblées en hâte, sans aucun ordre et surtout sans aucun souci pédagogique. C'est pourquoi ces documentaires, malgré la réelle valeur de certains d'entre eux, ne seront jamais de vrais films scolaires. Si nous nous en contentons pour l'instant, c'est faute de mieux.

Et pourtant, il y a les collections du cinéma populaire, cette société pour la cinématographie scolaire et populaire fondée à Berne en juin 1921, société dont on a dit jadis beaucoup de mal... Il faut en dire aujourd'hui beaucoup de bien. Ces archives du Cinéma populaire sont maintenant les plus riches de notre pays. Elles comprennent plus de 280 films instructifs, des films neufs, dont la photographie est splendide.

« Fort bien, me diront quelques instituteurs cinéphiles, seulement connaissez-vous les tarifs de location des films du Cinéma populaire ? » Nous les connaissons. Mais nous connaissons les nouveaux tarifs qui sont appliqués depuis la formation de la Section romande. Car il y a maintenant une section romande du Cinéma populaire<sup>1</sup> et les tarifs de location ont subi cet été une réduction d'environ 33 %, qui va même jusqu'à 50 % pour les sociétaires.

Pour certains de nos lecteurs, l'annonce de cette réduction de tarifs sera la révélation la plus importante de cet article. Mais nous croyons que la constitution d'une section romande du C. P. S. est aussi chose très intéressante. En effet cette section va travailler activement à l'agrandissement des archives déjà existantes : elle rédige toutes les parties françaises des textes des films, elle organise des conférences cinématographiques dans toutes les localités de la Suisse romande, elle correspond avec les sociétés de cinématographie scolaire de France, etc.

<sup>1</sup> La Section romande du C. P. S. possède un secrétariat à Vandœuvres près Genève qui, sur demande, fournira des renseignements plus complets sur la nouvelle organisation.

Espérons que les fondateurs de la Section seront soutenus par tous ceux qui s'intéressent à ces questions, et que la cinématographie scolaire se développera rapidement dans nos cantons.

JEAN BR.

## LES LIVRES

L. MERCIER et A. MARTI. *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des écoles primaires*, adopté par les Départements de l'Instruction publique de Genève et de Neuchâtel. 428 pages, 100 illustrations. Atar, Genève; 2<sup>me</sup> édition, 1921.

Parmi les nombreux manuels de lecture en usage dans la Suisse romande, celui-ci nous paraît être l'un des meilleurs.

Au temps lointain déjà où les manuels étaient rares, le livre de lecture devait à lui seul tenir lieu de plusieurs ouvrages, entre autres de compendium de sciences naturelles. Nous avons eu raison de changer tout cela, mais pourquoi éliminer presque complètement les sujets scientifiques, ainsi qu'on l'a fait dans les manuels de lecture vaudois ? MM. Mercier et Marti, mieux inspirés, consacrent à ces questions plus du quart de leur livre.

*L'enfant ne lit bien que ce qu'il lit avec plaisir* : voilà la pierre de touche qui a guidé les auteurs dans le choix des morceaux. Il me semble qu'ils s'en sont tirés, en général, de façon remarquable. Que ceux qui se figurent que la tâche est aisée essayent de composer une anthologie pour l'enfance !

« Du chapitre réservé à l'histoire, déclarent MM. Mercier et Marti, nous avons écarté d'emblée les faits d'armes de nos ancêtres, glorieux sans doute, mais qui ne s'accordent guère avec les idées pacifiques qu'il est bon d'inculquer aux enfants. Nous avons préféré aux scènes brutales la relation de quelques faits saillants intéressant notre pays, et des biographies d'hommes qui se sont distingués par les services rendus à leur patrie ou à l'humanité. »

Ce point de vue, nouveau en Suisse, nous paraît correspondre aux besoins actuels ; il est conforme à l'esprit du récent Congrès international d'éducation morale.

Ajoutons que l'ouvrage est illustré, — et fort bien, — ce qui le distingue avantageusement de la majorité de nos livres de lecture.

ALB. C.

## NOTRE CONCOURS

En 1923 le pays de Vaud commémorera le Major Davel, et les solennités qui s'y célébreront ne laisseront indifférent aucun des cantons suisses. Comment l'école s'associera-t-elle aux sentiments du peuple ? Comment les maîtres tireront-ils parti de l'intérêt que les solennités officielles ne manqueront pas d'éveiller chez leurs élèves ? Il y aura là, c'est certain, une très belle occasion non seulement de les instruire en leur faisant connaître un homme et toute une époque, mais de les élever en les amenant à réfléchir sur quelques-unes des plus graves questions qui se posent à la conscience morale et civique. Comment nous y prendrons-nous ? Il vaut la peine d'y réfléchir à l'avance et de nous y préparer.

Pour inciter ses lecteurs à ce travail, la rédaction de l'*Educateur* ouvre entre tous ses abonnés, qu'ils soient ou non dans l'enseignement, un *concours*. Elle leur pose la question que voici : *Comment un maître doit-il s'y prendre pour que la commémoration de Davel soit aussi profitable que possible, à tous points de vue, aux enfants de sa classe ?*

Sans prétendre en aucune manière astreindre les concurrents à l'un ou l'autre des points de vue que nous allons indiquer, ni surtout les limiter dans leurs inspirations, nous pensons utile d'ajouter aux termes mêmes du concours le commentaire suivant :

Il ne s'agit pas nécessairement de rédiger un récit de la vie de Davel, tel qu'un maître pourrait le faire en classe à ses élèves. Nous croyons qu'une ou plusieurs leçons qui ne consisteraient qu'à entendre l'histoire de Davel ne seraient pas la forme « la plus profitable » de commémoration. Néanmoins il pourra être extrêmement utile de savoir quels sont les récits déjà existants, les documents historiques, etc., qui se prêtent à être mis entre les mains des enfants. (Donner chaque fois, dans ce cas, des indications bibliographiques très précises, de façon qu'un maître puisse immédiatement les utiliser.)

Il s'agit surtout de savoir — c'est la question qui se pose dès qu'on est dans l'esprit de l'école active — comment on profitera de l'intérêt existant pour mettre en branle l'activité (manuelle, intellectuelle, artistique, morale) des élèves. (Indiquer l'âge, ou les âges, que l'on a en vue.) Chants, dessins, compositions littéraires, représentations dramatiques, célébrations. Excursions, visites de musées, collections d'images, pour ressusciter le passé. Discussion de cas de conscience, recherche de parallèles dans l'histoire ou dans la fiction, pour la culture morale.

On pourra indiquer comment ces différents éléments s'intégreront dans un programme scolaire, quelle place, quel temps on consacrerait à chacun.

Il ne s'agit pas nécessairement d'un enseignement d'histoire nationale. Nous comptons que l'on nous montrera aussi le parti que l'on peut tirer de cette commémoration dans des classes enfantines, dans des classes spéciales. Nous tenons beaucoup à ce qu'en dehors du canton de Vaud on nous dise ce qui pourrait être fait.

Les manuscrits devront être envoyés à l'un des rédacteurs de l'*Educateur* avant le 10 janvier 1923, sans indication d'auteur.

Ils seront munis chacun d'une devise, qui sera reproduite sur une enveloppe cachetée renfermant le nom de l'auteur.

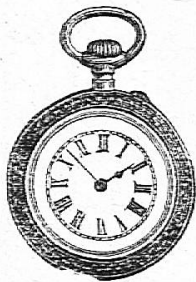
Le jury comprendra des historiens et des hommes d'école de différents cantons.

Une somme, dont notre prochain numéro indiquera le montant, a été mise à sa disposition par le Bureau de la S. P. R. pour récompenser les meilleurs travaux. S'il y a lieu, il groupera en deux séries distinctes, susceptibles de récompenses égales, les travaux visant des écoliers vaudois, et ceux visant des écoliers d'autres cantons.

L'*Educateur* espère pouvoir publier quelque chose des bonnes idées ainsi recueillies dès ses numéros de février, de façon qu'elles puissent être mises en pratique en temps utile.

# COURS DE TRAVAIL MANUEL

organisé par la Section vaudoise de T. M. S. Première leçon le 24 octobre.  
Voir renseignements dans le **Bulletin du 7 octobre.**



## HORLOGERIE DE PRÉCISION

Montres de Genève, Longines, La Vallée.

**BIJOUTERIE FINE**

**ORFÈVRE**

Réparations soignées.

Régulateurs, réveils

Prix modérés.

ALLIANCES EN TOUS GENRES, GRAVURE GRATUITE

**E. MEYLAN-REGAMEY**

11, Rue Neuve, 11

LAUSANNE

Téléphone 38.86

Agent dépositaire de VACHERON & CONSTANTIN, de Genève.  
10 % d'escompte aux membres du Corps enseignant.

## Société Suisse d'Assurances sur la Vie, Bâle

Institution mutuelle fondée en 1876.

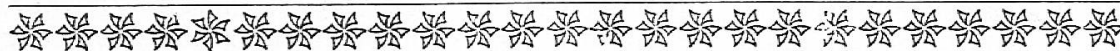
Capitaux assurés : Fr. 68 000 000.—

Assurances mixtes, à terme, épargne, infantiles, en cas  
d'invalidité et rentes.

**PRIMES MENSUELLES TRÈS BON MARCHÉ.**

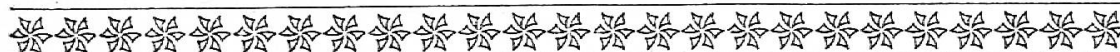
**TOUS**

**LES EXCÉDENTS SONT RÉPARTIS AUX ASSURÉS.**



Pour tout ce qui concerne l'administration des annonces de  
l'Éducateur et Bulletin Corporatif, s'adresser à

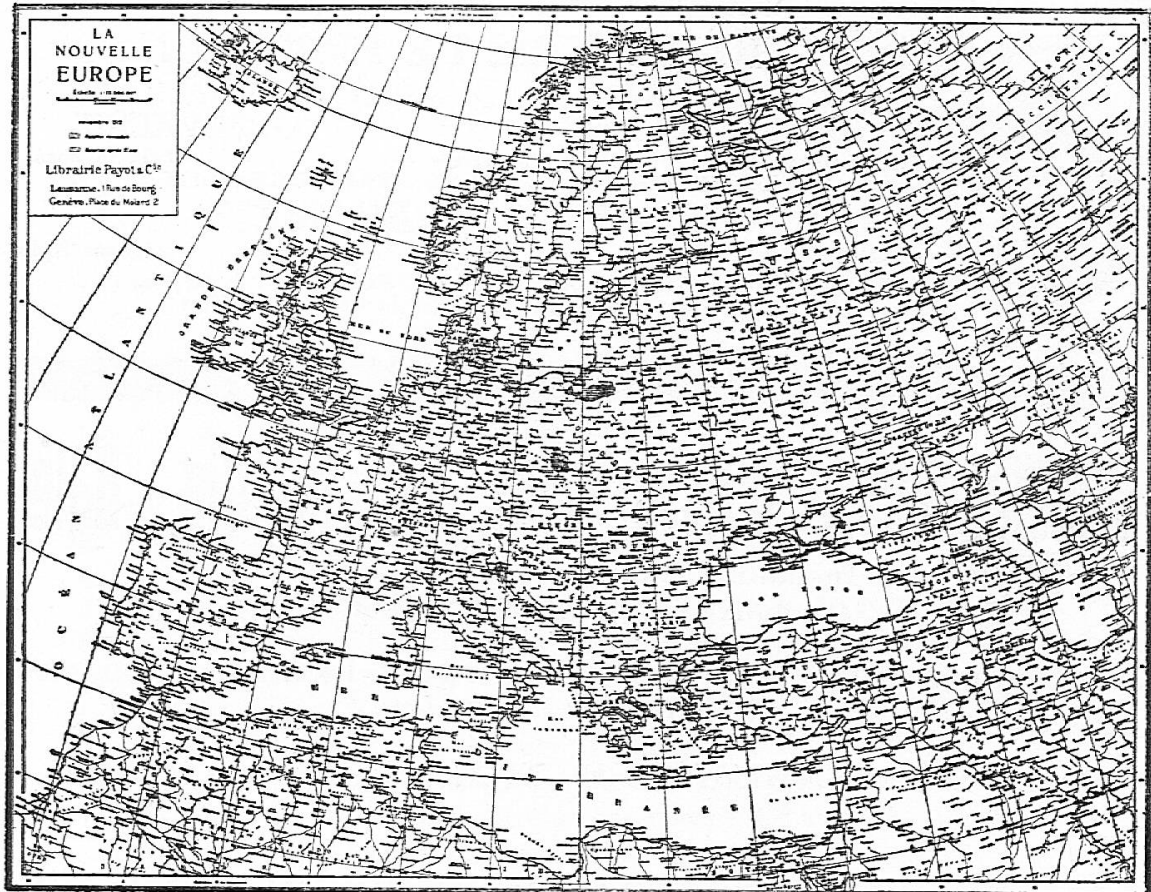
# PUBLICITAS S. A.





**LIBRAIRIE PAYOT & C<sup>IE</sup>**  
 Lausanne, Genève, Vevey, Montreux, Berne

# La Nouvelle Europe



**1. CARTE MANUELLE DE L'EUROPE, POUR LES ÉLÈVES, par H. Keller.**

Echelle 1/11.000.000. Format 47×38 cm.

Pliée sous couverture . . . . . fr. 1.25

La nouvelle édition de cette carte a été établie avec beaucoup de soin, le coloris en est très heureux; elle comporte les nouvelles divisions de l'Europe.

Il paraît indiqué, après les grandes transformations intervenues et pour faciliter l'enseignement de la géographie de l'Europe, que les élèves possèdent une telle carte qui est mise en vente au prix de 1 fr. 25 l'exemplaire.

**2. CARTE DE L'EUROPE NOUVELLE :**

Echelle 1/10.000.000. Format 61×47 cm.

Pliée sous couverture . . . . . fr. 1.50

**3. CARTE GÉNÉRALE DE L'EUROPE NOUVELLE :**

Echelle: 1/5.000.000. Format 110×94 cm. 16.000 noms.

Pliée . . . . . fr. 5.—

En carte murale montée sur toile et rouleaux . . . . . fr. 20.—

Les traités de paix transforment à un tel point la vieille Europe que le besoin est devenu général dans le public de consulter une nouvelle carte donnant d'une manière claire et exacte les nouvelles frontières et les nouveaux Etats.

Ces trois cartes, établies par MM. Kummerly et Frey avec le plus grand souci d'exactitude, suffisent à tous les besoins.





# 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**  
Taconnerie, 5  
GENÈVE

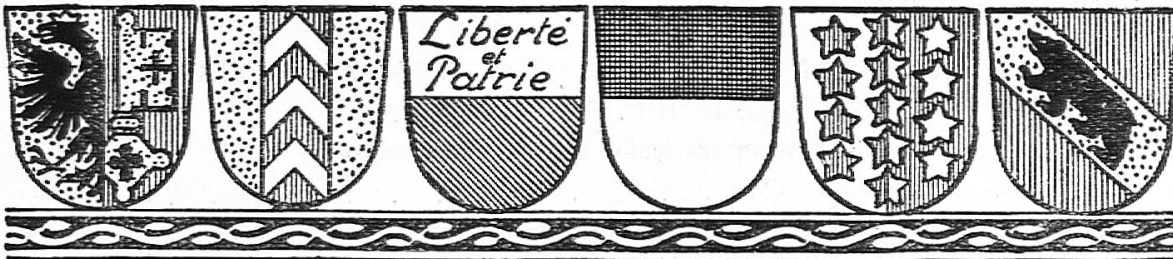
**ALBERT CHESSEX**  
Chemin Vinet, 3  
LAUSANNE

COMITÉ DE RÉDACTION :

**J. TISSOT**, Lausanne.  
**W. ROSIER**, Genève.

**H.-L. GÉDET**, Neuchâtel.  
**M. MARCHAND**, Porrentruy.

**LIBRAIRIE PAYOT & C<sup>ie</sup>**  
**LAUSANNE** | **GENÈVE**  
1. Rue de Bourg | Place du Molard, 2



ABONNEMENTS : Suisse Fr. 8., étranger, Fr. 10. Avec *Bulletin Corporatif*, Suisse, Fr. 10. Etranger, Fr. 15.  
Gérance de l'*Educateur* : LIBRAIRIE PAYOT & Cie. Compte de chèques postaux 11125. Joindre 30 cts. 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 & C<sup>IE</sup>

Lausanne, Genève, Vevey, Montreux, Berne

## ENSEIGNEMENT AGRICOLE

### Alimentation du bétail

par G. GLÄTTLI.

3<sup>e</sup> édition française par PAUL CHAVAN,

Directeur de l'Ecole cantonale d'Agriculture de Marcellin sur Morges.

Un vol. in-8 relié plein toile . . . . . Fr. 5.—

Cette dernière édition diffère notablement des précédentes ; la première partie a été complètement et très avantageusement transformée par un de nos meilleurs maîtres d'agriculture, le professeur Indermühle, de la Rütli. L'importance et le rôle des substances nutritives organiques et minérales, la digestion, la détermination de la composition des fourrages, l'utilisation dans l'organisme des substances digestibles, le calcul de la valeur-amidon et de la valeur-argent des fourrages, sont autant de questions traitées d'une façon scientifique tout en restant à la portée de tous les lecteurs.

La seconde partie mentionne également les expériences récentes faites par les établissements fédéraux à Liebefeld sur l'utilisation du fourrage ensilé, à Lauper sur la combustion spontanée du fourrage et les recherches du professeur Wiegner sur les questions scientifiques intéressant les propriétaires de bétail.

### La conduite du rucher

par Ed. BERTRAND.

Un vol. in-16 broché, avec portrait, 3 planches et 98 figures . . . . . Fr. 6.—

Désirant mettre ses instructions à la portée des personnes qui ont peu de loisir à consacrer à la lecture, l'auteur s'est borné au côté pratique de l'apiculture ; il enseigne en termes très clairs la manière de tirer agrément et profit des abeilles. Ayant conduit pendant des années jusqu'à quatre ruchers, c'est en parfaite connaissance de cause qu'il donne la préférence aux ruches qu'il recommande.

### Traité pratique du sol et des engrais

Les engrais en horticulture et en arboriculture

2<sup>e</sup> édition,

par E. CHUARD, C. DUSSERRE, P. CHAVAN.

Un vol. in-16 cartonné . . . . . Fr. 4.—

Cet ouvrage est divisé en deux parties principales : 1. Le sol arable ; 2. Les engrais. La connaissance préalable du sol, sa composition, ses éléments physiques et chimiques, puis enfin les rapports de la plante avec lui. Ces données une fois établies, nous abordons l'étude des engrais naturels et commerciaux, leurs emplois et leurs applications aux diverses cultures.

### Guide pratique de sylviculture

par le Dr F. FANKHAUSER.

3<sup>e</sup> édition française par M. PETITMERMET.

Un vol. in-8. Relié plein toile . . . . . Fr. 10.—

Ce volume comble très heureusement une lacune que beaucoup d'amis de la forêt regrettaient à juste titre. Il sera très utile à tous ceux qui ont affaire à la forêt : forestiers, agriculteurs, propriétaires, instituteurs de nos communes rurales, marchands de bois, etc. Ils trouveront dans ce volume de 300 pages tous les renseignements et directions qu'il faut posséder pour gérer rationnellement les forêts.