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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 6 (1870)

Heft: 3

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: 21.08.2025

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

NEUCHATEL. 1er FÉVRIER 1870.

6me année. N° 3.

L'ÉDUCATEUR

REVUE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE PAR

LA SOCIÉTÉ DES INSTITUTEURS DE LA SUISSE ROMANDE

et paraissant le 1er et le 15 de chaque mois.

SOMMAIRE. — Opinion d'Alexandre de Humboldt sur la multiplicité des objets d'enseignement. — La Suisse romande et l'université fédérale. — Les traitements des instituteurs. — Nécrologie (Wackernagel). — Partie pratique.

Opinion d'Alexandre de Humboldt sur la multiplicité *des objets d'enseignement.*

Les anciens le disaient déjà : *non multa sed multùm.* N'enseignez pas tant de choses, mais enseignez à fond les choses que vous voulez inculquer à vos élèves. La saine pédagogie n'a pas varié là-dessus. Mais les pédagogues ont été débordés, par les demi-savants secondés par les utilitaires, les utopistes et les politiques qui ont voulu tout enseigner à l'école et même à l'école primaire dont ils ont fait, peu s'en faut, une académie, en attendant qu'ils y joignissent une ferme, un atelier, et une caserne, qui mieux est. Sans doute les besoins multiples de la Société actuelle, les exigences de la vie réelle

si nombreuses aujourd'hui expliquent et motivent jusqu'à certain point l'extension donnée aux programmes scolaires. Mais ce qu'on avait prévu et dit cent fois aux législateurs improvisés de l'enseignement, s'est réalisé plus ou moins partout. A force de charger le programme et de multiplier les objets d'enseignement, on est arrivé à encombrer l'intelligence au lieu de la forger, conformément au conseil d'un des maîtres de la théorie éducative, l'auteur des *Essais*, Michel Montaigne. — « Forgez l'esprit en le meublant et meublez-le en le forgeant, » disait ce judicieux esprit dont notre illustre compatriote le père Girard a rajeuni avec bonheur la maxime féconde sans parvenir à persuader les faiseurs de lois et de programmes. Une chose aussi a contribué à empêcher bien des gens de comprendre le langage des sages en éducation. C'est la tendance analogue que poursuivent *en apparence* les ennemis de l'instruction populaire, les obscurants qui ont voulu réduire le programme des écoles du peuple à ce maigre minimum : savoir lire, écrire, compter, réciter son catéchisme. Mais en ayant l'air de prendre le même chemin, c'étaient des buts bien différents que poursuivaient les amis de l'instruction et leurs adversaires.

Si l'on pouvait conserver le moindre doute à cet égard, il n'y aurait qu'à lire le jugement qu'un savant de premier ordre, le grand naturaliste et encyclopédiste Alexandre de Humboldt, qu'il ne viendra à personne la fantaisie d'appeler un éteignoir, portait quelques années avant sa mort sur la multiplicité excessive des objets d'enseignement. C'est dans les *Feuilles pédagogiques* de Vienne, rédigées par M. Jessen, une des meilleures revues scolaires de l'Allemagne, que nous trouvons consignée l'opinion de ce grand homme de science. Les paroles de M. de Humboldt n'ont pas trait, il est vrai, à l'instruction populaire et s'adressent au contraire à l'enseignement moyen et gymnasial, tel qu'il est organisé dans les pays les plus avancés du nord. Mais, si, appliqués à l'enseignement moyen, ces principes sont vrais, ils sont aussi applicables dans une certaine mesure à l'enseignement primaire et populaire. Les *Feuilles pédagogiques* de Vienne ont emprunté les paroles qu'on va lire à l'écrit d'un pédagogue qui a paru à Berlin chez Winkler, sous le titre suivant : *Souvenirs relatifs à Alexandre de Humboldt*. Mais laissons parler notre pédagogue : « Pendant l'été de l'an 1855, je me rendis à Berlin et à Potsdam dans un dessein tout littéraire. Je me rencontrai dans le Château

royal de Potsdam avec l'illustre savant. Etant venu à parler d'un élève de notre connaissance qui fréquentait un gymnase: « Le pauvre garçon, fit-il, est tellement bourré de leçons, selon le déplorable système en usage dans notre temps que j'éprouve de sérieuses inquiétudes pour le résultat de son développement intellectuel. Maintes fois, j'ai exprimé cette crainte; mais on m'a répondu chaque fois que je n'étais pas homme du métier et que je ne m'y entendais pas suffisamment. Mais, vous, Monsieur, qui êtes instituteur, je suis certain que vous partagez mon opinion et que vous condamnez comme moi cette manie de remplissage intellectuel où l'on perd tout à fait de vue la maxime salutaire: *non multa sed multùm*. Il m'importe beaucoup qu'on fasse quelque chose de bien de ce jeune homme; mais je n'en vois pas trop le moyen avec notre système actuel. L'individualité propre et le développement du caractère me semblent chose impossible. C'est évidemment là la cause de la plainte qu'on entend souvent faire au sujet des fonctionnaires actuels, parmi lesquels il y a, à la vérité, beaucoup d'hommes capables, mais bien peu qui marquent par une de ces personnalités imposantes nécessaires à la direction des affaires. Il n'est que trop vrai, comme je l'ai lu sans me rappeler où, que notre éducation actuelle est pareille à un lit de Procuste. Ce qui paraît trop long à étudier, est écourté impitoyablement, et ce qui paraît court, est tiré en longueur jusqu'à ce qu'on lui ait fait atteindre la médiocrité voulue. C'est ainsi que les jeunes gens s'étiolent physiquement et intellectuellement. L'ancienne méthode pouvait avoir ses défauts; mais elle était plus conforme à la nature et n'empêchait pas le développement spontané et libre de l'intelligence. Mes maîtres ne croyaient pas qu'on ferait grand'chose de moi et cependant cela n'est pas si mal allé. Si j'avais eu le malheur de passer par le système actuel, j'y aurais laissé toutes mes forces physiques et intellectuelles. »

Dans la suite de l'entretien, comparant d'une manière ingénieuse la nourriture de l'esprit à celle du corps, le célèbre auteur du Cosmos poursuivait ainsi l'entretien non sans une légère teinte d'ironie: « De même que les aliments sont confiés à l'estomac pour que leurs sucs nourriciers s'assimilent au sang et donnent au corps croissance et développement, de même les objets d'enseignement sont les aliments destinés au développement et à l'accroissement de l'esprit.

Dans l'un et l'autre cas, le bon résultat dépend du choix plus ou moins approprié des aliments et de la modération qui préside à leur usage. Si vous bourrez l'estomac de matières alimentaires qui ne renferment pas de parties réellement nutritives, non seulement vous manquez le but qui est de nourrir l'individu, mais vous détériorez et détruisez les organes de la digestion. Ce qui se fait ici au physique s'opère de la même manière dans l'ordre intellectuel. Et cependant ne pèche-t-on pas tous les jours contre cette règle ? N'offre-t-on pas à la jeunesse une quantité de mets intellectuels qui ne renferment pas de parties réellement nutritives, et ne charge-t-on pas leur estomac par cet excès de nourriture ? Sans doute l'estomac est capable de supporter bien des choses ; preuve en sont les Otomaques (1), qui, au temps des pluies, faute d'autres aliments, mangent de la terre et la digèrent. Mais il est bon de remarquer que la terre glaise et grasse qu'ils avalent, contient encore plus de matières nutritives que n'en renferment certaines branches d'enseignement qu'on fait suivre à la jeunesse et qu'on assaisonne de différentes façons pour leur donner un piquant qui excite l'estomac intellectuel dans le moment, mais finit par l'affaiblir et le détruire totalement. L'estomac intellectuel comme l'estomac physique de l'homme peut beaucoup supporter ; mais il faudrait avoir un estomac d'autruche pour supporter tout ce qu'on veut faire avaler aux jeunes gens de nos jours. »

L'interlocuteur de M. de Humboldt, tout en se défendant de vouloir prendre en mains une mauvaise cause, objecta timidement que les grands dîners avec leurs plats multiples ne semblaient pas faire tellement de mal à ceux qui en avaient l'habitude.

« Certainement, répliqua Humboldt, il y a des estomacs rendus complaisants par un usage opiniâtre. Faites asseoir, par exemple, un sauvage, de ces peaux-rouges dont j'ai partagé plus d'une fois le frugal repas, à une de ces tables splendidement servies, il en mourra en peu de temps. Nos estomacs raffinés s'accoutument bien au poison le plus subtil ; pourquoi ne s'accommoderaient-ils pas aussi des festins de Lucullus ? Encore faut-il tenir compte de cette circonstance que nos dîners d'apparât sont l'œuvre d'un cuisinier exercé et habile, qui, comme l'a fait voir magistralement Antonius Anthus dans son traité sur l'art culinaire, s'entend à disposer les mets de façon à ce que l'un aide à la digestion de l'autre ; ce qui fait supposer na-

(1) Peuple des bords de l'Orénoque.

turellement qu'un cordon bleu (1) doit avoir fait des études approfondies de chimie. Cependant dans notre cuisine intellectuelle, il est passé en proverbe que « trois cuisiniers gâtent la sauce ». Chaque maître dans nos écoles d'un degré un peu élevé a sa spécialité et tient en bon virtuose à faire briller ses élèves; il regarde même cela comme son devoir le plus sacré. Il agit dans sa partie sans souci des autres, et comme si l'élève n'était là que pour passer maître dans cet objet d'enseignement. Un élève très capable peut supporter ce régime ; il meuble et encombre son esprit, mais c'est au détriment de son cœur et de son caractère. Il s'enfle de son savoir tout en se rendant souvent incapable de bien remplir une vocation de la vie ordinaire. Quant à l'élève médiocre, accablé sous le faix des connaissances acquises et à acquérir, il s'hébête comme si une roue de moulin lui avait passé par la tête. Au lieu de se développer, il devient chaque jour plus sot. On pourrait comparer ce mode d'enseignement, s'il est permis de se servir d'une image un peu vulgaire, à la pâtée qu'on donne aux oies pour les engraisser. Ce qui en résulte, c'est un embonpoint factice, mais non la chair ferme de la santé. Un contentement de soi-même qui arrête tout progrès, un jugement présomptueux sur toutes choses, voilà les traits caractéristiques de notre jeunesse. La verdeur d'esprit que réclament les études universitaires est perdue de cette manière. Les intelligences juvéniles sont comme des boutons de fleurs qu'on a plongés dans de l'eau chaude; ils ont perdu toute force vitale. Bon nombre de mes anciens élèves aujourd'hui professeurs d'académie, se sont plaints avec amertume, de cette éducation à la moderne, et qu'on dirait mitonnée dans la chaudière bouillonnante des sorcières. Beaucoup d'hommes éminents avec lesquels j'ai eu l'occasion de m'entretenir à ce sujet, m'ont paru penser et sentir tout à fait comme moi; MAIS RIEN N'A ÉTÉ FAIT ENCORE POUR REMÉDIER A CET ÉTAT DE CHOSES. Chez nous en Allemagne, il faut deux siècles pour supprimer une chose stupide, un siècle d'abord pour la découvrir, un second pour arriver à l'abolir. »

Nous avons respectueusement laissé parler M. de Humboldt, dont nous avons traduit les appréciations avec une fidélité presque littérale. Il nous sera permis peut-être de faire quelques observations soit sur les opinions elles-mêmes du savant encyclopédique, soit sur

(1) Avons-nous besoin de dire qu'il s'agit ici tout uniment d'une cuisinière et non d'un chevalier de l'ordre du Saint-Esprit qu'on appelait *Cordon-Bleu*, au siècle dernier ?

les conséquences pratiques à en tirer, et qui, ainsi que le laisse clairement entrevoir le grand investigateur, ne sont pas aussi aisées à préciser que pourrait le penser quelque lecteur superficiel. A. D.

La Suisse romande et l'Université fédérale.

Le Confédération usant du pouvoir que lui en a donné la Constitution de 1848, a fondé une école polytechnique fédérale qu'elle a placée à Zurich, parce que *la Suisse française* n'en a pas voulu ; elle craignait le spectre de la germanisation. L'école polytechnique a réussi au delà de toute attente ; la Suisse allemande ne songe plus à la donner à la Suisse romande. Ce déplacement d'ailleurs nous paraît impraticable et nuirait à l'établissement. Mais l'article de la Constitution fédérale qui a donné à la Confédération le droit de fonder une école polytechnique lui a conféré aussi la faculté de créer une université fédérale. Cette création sans doute n'est pas un besoin urgent. La Suisse allemande a trois Universités, dont deux prospèrent, et dont la troisième se suffit à elle-même et prendrait aisément les proportions d'une Université fédérale, parce qu'elle est la mieux dotée des trois financièrement parlant. Mais l'érection de l'Université de Bâle en Université fédérale ne rallierait, à ce que l'on dit, qu'un certain nombre de voix dans les Conseils, pendant qu'une phalange puissante pousse tout doucement à la transformation de l'Université de Zurich en Université fédérale, de manière que la ville de la Limmat risque de devenir la métropole intellectuelle de toute l'Helvétie, comme Berne en est le centre, la métropole politique. La Suisse romande déjà si peu représentée dans le corps enseignant de l'école polytechnique, où elle n'a, à l'heure qu'il est, qu'un seul représentant, (M. le professeur Rambert), ne serait peut-être pas beaucoup mieux traitée dans l'Université fédérale. D'ailleurs, les cantons de langue française ont le droit de prétendre à quelque chose de plus qu'à la nomination d'un certain nombre de leurs ressortissants aux chaires fédérales; ils ont droit à un équivalent des sacrifices que la Confédération fera pour la Suisse allemande; ce droit, les Conseils de la nation viennent de le reconnaître d'une manière solennelle, par ce qu'on appelle un *postulat* dans le français fédéral. Or, bien antérieurement à ce postulat, M. Rambert, le professeur de l'école polytechnique, dont nous parlions tout à l'heure, avait attiré l'attention de ses concitoyens sur les côtés faibles de l'instructio

rieure dans les cantons romands et la nécessité d'y porter remède. L'opinion de M. Rambert ayant trouvé de l'écho dans les cantons de Genève, Vaud et Neuchâtel, un appel fut adressé aux amis de la réforme.

Des réunions eurent lieu à Lausanne, la création d'une Société y fut décidée en principe, et une commission de 9 membres (dont 3 par canton), nommée pour aviser aux moyens les plus propres à atteindre le but qu'on se proposait. Dans les délibérations qui eurent lieu dans ces réunions, l'idée qui prévalait était celle que M. Rambert a développée dans ses lettres à M. de la Rive, de Genève : celle d'un renforcement des académies actuelles de Genève, Lausanne et Neuchâtel, plutôt que d'un établissement central et unique. La difficulté ne portait guère que sur la manière d'opérer cette extension et ce développement. A la fin, la majorité paraissait pencher visiblement vers le système des écoles spéciales, à établir au moyen de subsides fédéraux. A la dernière réunion de Lausanne, M. Daguet ayant formulé le vœu qu'une école fédérale d'agriculture fût placée à Lausanne, cette proposition fut accueillie à l'unanimité. Mais, à Berne, on en avait décidé autrement ; l'école d'agriculture considérée comme une annexe naturelle de la section de sylviculture de l'école polytechnique devait être dans la pensée de nos organisateurs fédéraux, placée à Zurich. La députation vaudoise chercha en vain à empêcher l'exécution de cette mesure. C'est alors que pour atténuer l'effet de cette décision, fut formulé le *postulat* dont nous avons parlé ci-dessus et qui réserve les droits de la Suisse romande à laquelle on PROMET MIEUX QU'UNE ÉCOLE D'AGRICULTURE.

L'énoncé de ce *postulat* produisit une certaine impression parmi les amis de l'instruction supérieure dont il dérangeait les plans antérieurs, tout en enflant leurs espérances. Une réunion générale ayant été convoquée pour le 6 janvier, à Genève, réunion à laquelle près de 200 personnes notables prirent part, la question prit une toute autre physionomie qu'à Lausanne. La perspective de voir une Université fédérale de toutes pièces s'organiser dans la Suisse romande, s'était emparée de plusieurs bons esprits. Quelques-uns d'entr'eux n'avaient pas attendu ce moment pour demander l'organisation de l'Université fédérale sur la terre romande. L'auteur de la philosophie de la liberté, M. Charles Secrétan, avait formulé ce désir dans une brochure remarquable dès 1862. L'idée d'une Université fédérale trouva de chaleureux défenseurs. Les écoles spéciales eu-

rent aussi les leurs. Ces écoles seraient une forte faculté des Lettres pour Genève, une faculté ou école des sciences politiques et juridiques à Lausanne et une école normale pour l'enseignement secondaire à Neuchâtel. De là l'expression satirique de fabrique de préfets et de fabrique de régents dont M. Ch. Vogt s'est servi dans son incisive improvisation en faveur de la création d'une Université fédérale. M. Ch. Vogt et les amis de cette Université en général, entr'autres MM. Rilliet de Candolle et Frédéric de Rougemont, rêvent une grande Université, un établissement *cosmopolite*. Ce cosmopolitisme a inspiré à M. Daguet la crainte que l'esprit national déjà peu favorisé par l'organisation actuelle du *Polytechnicum* ne fût encore sacrifié dans le laboratoire européen qu'on médite d'installer chez nous. Tout en se ralliant à l'opinion d'une Université fédérale, il a demandé à cet égard que la croix d'argent sur le champ pourpre ne fût pas un vain symbole, mais une réalité.

Un des grands arguments invoqués en faveur de l'Université fédérale, c'est que c'est le seul moyen de faire réellement progresser la science. M. de la Rive, qui est, comme l'on sait, un des premiers physiciens de l'Europe, M. de la Rive, ne le pense pas. La science selon M. de la Rive ne demande pas nécessairement de grands foyers. M. Rambert, un brillant littérateur et M. Hornung, un penseur profond et original, sont du même avis que M. de la Rive et se préoccupent d'ailleurs de la culture cantonale et locale qui s'affaiblirait nécessairement par l'établissement d'un grand centre. L'assemblée de Genève n'a pas prononcé entre les deux opinions; elle s'est bornée à les discuter, à remercier la Confédération et à prendre acte de ses bonnes dispositions à l'endroit de la Suisse romande. C'est ce qu'elle a fait à l'unanimité des membres présents. Nous avons entendu avec étonnement et avec regret, dans des entretiens particuliers, émettre quelques doutes sur le sérieux des engagements fédéraux. La Suisse n'a pas été jusqu'ici habituée de la part de ses magistrats et de ses représentants à des comédies de ce genre; espérons qu'elle n'apprendra pas à les connaître sous le régime inauguré en 1848.

L'assemblée de Genève a d'ailleurs nommé des commissaires au nombre de 15, 5 par canton. C'est aux 15 qu'incombe le devoir de veiller dans la mesure de leurs forces au salut de la Suisse romande. *Videant consules.* A. D.

Une réforme urgente.

Les traitements des instituteurs.

Sous ce titre fait pour attirer l'attention, un homme de lettres français, M. Defodon, plaide la cause de l'amélioration des traitements des instituteurs français, par le parallèle qu'il établit entre ces traitements et ceux instituteurs des à l'étranger et en particulier dans quelques cantons suisses. Il cite aussi la Belgique. Mais quand M. Defodon s'imagine que la vie est à bon marché en Suisse, il oublie que le prix des choses même de première nécessité varie beaucoup dans nos Cantons.

La moyenne des traitements pour les instituteurs français serait d'après le Dictionnaire géographique de la France de M. Adolphe Joanne de 727 fr. La Prusse que l'on nous donne souvent pour modèle, paie mal ses instituteurs depuis Sadowa ou Königgrætz et se trouve sur le point, dit-on, d'effacer le principe de la gratuité inscrit dans sa loi de 1850. La Saxe qui n'a ni vaincu ni été vaincue précisément à Sadowa est plus large. Le Wurtemberg cependant l'emporte. Aucun instituteur, fût-il simple auxiliaire, ne peut recevoir moins de 857 fr., sans compter le logement. Le Mecklembourg, pays qui est encore féodal, paie en grande partie en denrées ses instituteurs. A partir du 1er octobre le traitement est fixé à 700 fr., non compris le logement et le chauffage. En Autriche la question des traitements est à l'étude.

NÉCROLOGIE.

Guillaume Wackernagel,

professeur à l'Université de Bâle.

Le 21 décembre s'est éteinte à Bâle une des intelligences les plus remarquables de la Suisse et de l'Allemagne. Guillaume Wackernagel était né à Berlin, le 23 avril 1806. A l'âge de 21 ans et encore étudiant, le jeune prussien donnait un premier gage de cette science philologique dans laquelle il devait exceller un jour ; et bientôt après il prenait rang parmi les poètes de sa patrie. Professeur agrégé à l'université de Breslau, de 1828 à 1830, il retourna à Berlin en 1831 et y sollicita vainement un emploi dans l'enseignement. En 1833, appelé à enseigner à l'université de Bâle, il ne tarda pas à y occuper la chaire de professeur ordinaire de langue et de littérature allemande qu'il a conservée jusqu'à la fin de sa vie. Une foule d'ouvrages importants et un nouveau recueil de poésies marquèrent son séjour dans la ville qui était devenue sa patrie adoptive et où il se fixa définitivement lorsque par suite de son absence prolongée

de son pays natal, son droit de cité lui eut été enlevé en 1856. Une compensation anticipée lui avait été offerte par la ville de Bâle qui, en 1854, lui avait fait cadeau de la bourgeoisie, et l'avait élu député au Grand-Conseil. L'année même de sa radiation en Prusse, elle joignit à ces honneurs, celui d'un siége au Conseil des Etats. Wackernagel, de son côté, se montra reconnaissant des marques réitérées d'estime que lui avaient données ses nouveaux concitoyens et déclina les appels qui lui furent successivement adressés de Munich, de Vienne et de Berlin même, où la célébrité acquise par le savant prussien lui avait conquis de nombreux admirateurs. Une érudition immense dans le domaine des langues, de l'ancienne littérature, des mythologies, de la grammaire comparée, unie à une sagacité d'esprit étonnante et à la clarté lumineuse de l'exposition, ont assigné à Wackernagel une place à côté des premiers philologues et *Germanistes*, à côté et peut-être même au-dessus de Jacques Grimm, qu'il surpassait en pénétration et en critique.

Le professeur en Wackernagel n'était pas inférieur au savant. Jusqu'au printemps de l'année 1869, c'est-à-dire pendant environ 36 ans, l'illustre savant a prdigué ses soins au *Pædagogium* avec une ardeur et un amour de sa vocation qui ne se sont jamais démentis. Des centaines et des centaines d'élèves ont reçu de lui le pain de l'instruction que ce maître exemplaire leur distribuait d'une main libérale, et d'un cœur plein d'enthousiasme pour le progrès de l'instruction publique. Rien ne peint mieux le profond intérêt qu'il portait au pædagogium et à la carrière pénible de l'enseignement, que les paroles pleines d'un pressentiment douloureux prononcées par cet homme d'élite quelque temps avant sa fin. « Depuis que j'ai dû » abandonner le Pædagogium, je ne suis plus à mes yeux qu'une ruine. »

L'auteur de la notice biographique qui a paru dans le *Bund* (numéros du 1er et 2 janvier), rapporte que c'était une chose touchante que de voir le bienveillant intérêt avec lequel cet homme si savant corrigeait les travaux de ses moindres élèves ; on eût dit vraiment qu'il s'agissait d'œuvres aussi capitales que celles que son beau talent livrait à l'admiration de ses contemporains et de la postérité. Avec quel bonheur il recherchait dans ses corrections les moindres traces de l'activité propre et de la spontanéité d'esprit dans les jeunes esprits ; avec quelle sollicitude il encourageait et cultivait ces dispositions précieuses, sans jamais marchander le temps, dont il faisait cependant un emploi si économe pour lui-même dans l'usage ordinaire de la vie. La jeunesse a-t-elle compris (elle comprend rarement) tout ce que cet homme fut pour elle ? Les hommes faits du moins paraissent l'avoir compris et le nom de Wackernagel restera en bénédiction dans la mémoire de ceux qui l'ont connu, comme il brille déjà du plus vif éclat dans l'histoire de la science et de la littérature allemande. A. D.

Partie pratique.

Une leçon de grammaire sur le verbe.

On distingue plusieurs espèces de *mots*, selon les *idées* qu'ils représentent : le *substantif*, éveillant l'idée d'un être ou d'un objet dont il indique le *nom : homme, table ;* le *qualificatif* ou *adjectif* exprimant les *qualités* des êtres, des objets, ou les modificatifs du nom : *cet* homme *aimable*.

Le substantif est souvent remplacé par le pronom :

Ton frère est venu, *il* est reparti.

Au lieu d'énoncer simplement la qualité de l'être ou de l'objet, on peut exprimer le *jugement* qu'on porte à cet égard, et affirmer que cette qualité convient ou ne convient pas à l'être représenté par le substantif :

Cet homme *est* aimable.

Cet homme *n'est* pas aimable.

On appelle *proposition* l'énonciation d'un jugement.

Connaissez-vous encore d'autres mots, qu'on emploie pour affirmer que la qualité convient ou ne convient pas au substantif ?

— L'élève *paraît* appliqué.

Cet enfant *devient* grand, etc.

— Ces mots marquant ainsi l'affirmation, et exprimant le jugement que l'on a porté sur la convenance de la qualité à l'être auquel on l'attribue, ont reçu le nom de *verbe*.

Le mot verbe signifie *parole*. C'est, en effet, la *parole d'affirmation* dans le jugement porté.

L'être dont on s'occupe dans le jugement, prend le nom de *sujet ;* c'est, en effet, le sujet du travail que l'on fait. Le mot indiquant la qualité qu'on *attribue* au sujet, a reçu le nom d'*attribut*.

Dans l'énoncé d'un jugement, il y a donc : le *sujet* et *l'attribut*, puis le *verbe* marquant le rapport de l'attribut au sujet.

(Cherchez quelques exemples semblables aux précédents, en indiquant dans chacun d'eux le sujet, l'attribut et le verbe).

Quelquefois le sujet et le verbe n'ont pas d'attribut, ex. : *je suis*, ou *j'existe*.

Le verbe affirme ici l'existence du sujet et non la convenance de la qualité qu'on lui attribue.

Cependant on ne juge pas seulement le sujet quant aux qualités qui lui appartiennent ; le plus souvent on considère les êtres dans leurs actes, et l'on exprime après jugement ce qu'ils *font*, au lieu de dire ce qu'ils *sont*.

Cherchez des exemples, dites entre autres, ce que vous faites. — J'écoute. — Ecrivons donc :

L'élève *écoute*.

Indiquez encore des exemples semblables.

— Le maître *parle.*
L'écolier *étudie.*

— Ces mots : *écoute*, *parle*, *étudie*, indiquant différentes actions faites par le sujet, ont aussi reçu le nom de *verbe*, bien qu'ils aient un sens tout différent du *verbe d'affirmation.*

Ce sont des *verbes* ou *paroles d'action.*

Le mot *verbe* ou parole est bien le plus propre à exprimer l'idée d'affirmation ou d'action; c'est en effet le mot indispensable dans l'acte de la parole. On peut exprimer une pensée complète sans substantif, sans adjectif et sans pronom, ex. : *travaille*, *écoutons*, *parlez ;* mais on ne peut pas l'exprimer sans verbe.

Le verbe est un mot qui affirme soit l'existence, soit le rapport de l'attribut au sujet, ou qui exprime l'action faite par le sujet.

On distingue donc deux grandes classes de verbes : les verbes *d'affirmation* et les verbes *d'action.*

Occupons-nous plus spécialement des verbes d'action, qui sont infiniment plus nombreux que les autres.

Dans les exemples de verbe que vous avez donnés, ne pourriez-vous pas me dire ce qu'écoute l'élève, ce qu'écrit l'enfant, ce qu'étudie l'écolier.

— L'élève écoute *la leçon.*
L'enfant écrit *une lettre.*
L'écolier étudie *une poésie.*

— Pourriez-vous me répondre si je vous demandais : que parle le maître ? que voltige le papillon ?

— Non ; ces deux verbes sont différents des premiers. On ne parle pas quelque chose, le papillon ne voltige pas quelque chose.

— C'est juste. Voilà donc nos verbes d'action divisés à leur tour en deux grandes classes. L'action exprimée par les premiers se porte sur un *objet ;* l'action *d'écouter* que fait l'élève se porte sur *la leçon* ; l'action *d'écrire* que fait l'enfant se porte sur une *lettre*, etc.

Ces verbes sont, pour cette raison, appelés *transitifs*, du mot *transiter*, qui signifie porter au delà, parce que l'action se porte, au delà du sujet qui la fait, sur un objet.

Dans les verbes de la seconde classe, rien de semblable n'a lieu, l'action ne se porte pas sur quelque chose au delà du sujet qui la fait; c'est pourquoi on les appelle *verbes intransitifs.*

Tous les verbes d'action sont *transitifs* ou *intransitifs.*

Nommez quelques verbes d'action et dites s'ils sont transitifs ou intransitifs.

— *Marcher*, intr. ; *courir*, intr. ; *chercher*, trans. ; *dire*, trans. ; *aller*, intr, ; *partir*, intr. ; *voir*, trans. ; *appeler*, trans....

— Le verbe transitif peut, outre sa forme ordinaire active, prendre une autre forme particulière ; ainsi au lieu de :

L'enfant écrit une lettre,

on peut dire :

Une lettre est écrite par l'enfant.

C'est, vous le voyez, une manière de s'exprimer dans laquelle le sujet ne fait plus une action, mais comme dans le verbe d'affirmation, il reçoit une qualité ; il n'agit pas, mais il se laisse faire ; on dit qu'il est *passif ;* comme on dit : *jouer un rôle passif*, c'est-à-dire : laisser faire une chose sans y prendre une part active.

Cette forme du verbe d'action transitif est appelée *forme passive*. C'est l'objet de la forme active qui devient sujet de la forme passive.

Donnez une forme passive aux propositions de forme active que vous avez indiquées plus haut :

— La leçon est écoutée par l'élève.
Une lettre est écrite par l'enfant.
Une poésie est étudiée par l'écolier.

— Reprenons notre proposition : *L'enfant écrit une lettre*, pour étudier plus exactement encore les éléments dont elle se compose. Nommez ceux que vous connaissez.

— *Ecrit*, verbe ; *l'enfant*, sujet ; *une lettre...*

— *Une lettre*, c'est *l'objet ;* il indique *l'objet* sur lequel transite l'action exprimée par le verbe transitif.

Répétez....

— *Sujet, verbe, objet.*

— Ne pourrions-nous pas dire autre chose encore sur cette action d'écrire : Par exemple, à qui l'enfant écrit-il une lettre ? — à son père. — Voici un nouvel élément de la proposition ; c'est celui qui marque le terme, le but ou tend l'action ; aussi a-t-il reçu le nom de *terme*.

Pour le trouver on fait la question : *à qui ? à quoi ?*

Les verbes intransitifs peuvent aussi avoir un terme.

— Le maître parle ?... *à ses élèves.*

— *A ses élèves* est donc le terme du verbe *parler*.

Souvent l'action est en outre *déterminée* de différentes manières, selon les circonstances où elle se présente. Voyez

L'enfant écrit { *toutes les semaines* / *souvent* / *chaque jour* } une lettre à son père ;

que marquent ces expressions : *toutes les semaines, souvent, chaque jour ?*

— Elles *déterminent le temps* où l'action se fait.

— Oui ; c'est pourquoi on les appelle *déterminatifs de temps.*

Il y a encore plusieurs sortes de *déterminatifs*, ainsi :

des *déterminatifs de lieu :* Le paresseux s'ennuie *partout ;*
» *de compagnie :* L'enfant travaille *avec son père ;*
» *de quantité :* Ce livre est *très* instructif.

Récapitulons maintenant les différents *modificatifs* du verbe ; c'est-à-dire les divers éléments de la proposition :

1° *Le sujet*. Tout verbe a un sujet; c'est la personne ou la chose sur laquelle on porte le jugement exprimé par la proposition.

Le maître travaille.

2° *L'attribut;* c'est, dans les propositions où le verbe marque l'affirmation, le mot indiquant la qualité attribuée au sujet.

L'élève est *studieux*.

3° *L'objet;* c'est dans les verbes d'action *transitifs*, l'objet sur lequel se porte l'action faite par le sujet.

L'enfant écrit *une lettre*.

4° *Le terme;* c'est l'expression marquant le but, où tend l'action.

Je parle à *mes élèves*

L'enfant écrit une lettre *à son père*.

5° *Les déterminatifs;* ce sont des expressions marquant les différentes circonstances *de temps, de lieu, de manière*, etc., selon lesquelles se présente l'action ou l'affirmation.

Il parle *habilement* (manière).

Le train va *à Genève* (lieu).

Cet élève est *souvent* distrait (temps).

Chacun des modificatifs du verbe peut, quand le sens l'exige, recevoir un *complément*, ou plusieurs compléments, pour l'aider à exprimer clairement l'idée qu'on y rattache.

Lisez les exemples suivants, et indiquez les modificatifs du verbe qui ont reçu un complément.

— Les élèves *de cette classe* sont studieux,

de cette classe est le complément du sujet : les élèves.

Son frère est un homme *de mérite*,

de mérite est le complément de l'attribut : un homme.

N'écoutez pas les paroles *du flatteur*,

du flatteur est le complément de l'objet : les paroles.

Il écrit une lettre à l'ami *de son frère*,

de son frère est le complément du terme : *à l'ami*.

Ma sœur est partie le lendemain *de mon arrivée*,

de mon arrivée est le complément du déterminatif de temps : le lendemain.

Il est certains verbes où l'action, au lieu de transiter sur un objet étranger au sujet, revient sur le sujet lui-même, se réfléchit en quelque sorte sur lui.

Il s'obstine à ne pas écouter.

Il obstine *qui* ? — *Lui-même, se*.

L'objet est donc exprimé par le pronom *se*, représentant le même individu que le sujet désigné par le pronom *il*, et répondant à la question *qui? quoi?*

Dans des verbes semblables qui sont intransitifs, l'action se réfléchit encore sur

le sujet, qui se représente aussi par un pronom faisant l'office de terme, et répondant à la question *à qui? à quoi?*

Il *se* propose un noble but.

Il propose un noble but, *à qui?* — à lui-même.

Ces verbes sont appelés réfléchis ou *pronominaux;* on leur donne ce dernier nom à cause de leur pronom, objet ou terme, de même personne que le sujet.

Les verbes pronominaux sont donc transitifs ou intransitifs.

Quand on dit : *Il tonne. Il faut* :

on emploie pour sujet des verbes *tonner* et *falloir*, des pronoms que l'on ne peut pas remplacer par le nom d'une personne qui ferait l'action. Ce sont des *pronoms vagues*, plutôt que des pronoms remplaçant un *nom*, une *personne ;* c'est pourquoi ces verbes et ceux qui leur ressemblent sont appelés *verbes impersonnels*.

Les verbes impersonnels sont aussi transitifs ou intransitifs.

Il tonne est intransitif, puisqu'on ne saurait faire de réponse à la question : Il tonne *quoi?*

Il faut est transitif; on peut dire. Il faut *travailler*, et *travailler* serait l'objet du verbe *falloir*.

Récapitulons, en terminant, les grandes divisions que nous avons établies dans le verbe.

— Verbe *d'affirmation* et verbe *d'action*. — Dans les verbes d'action : verbe *transitif* et verbe *intransitif*.

Dans le verbe transitif ; *forme active* et *forme passive*.

— Verbes *réfléchis ou pronominaux* qui sont *transitifs ou intransitifs*. — Verbes *impersonnels* qui sont aussi *transitifs* ou *intransitifs*. F. MAILLARD.

Le manque de place nous oblige de renvoyer au prochain numéro, plusieurs articles, entr'autres le Compte-rendu des conférences des instituteurs neuchâtelois, une lettre de M. Amiel de Genève, un aperçu sur les opérations de la Commission intercantonale relativement entr'autres au livre de M. Ayer, etc.

Le rédacteur en chef, Alex. DAGUET.

OUVRAGES SORTANT DE PRESSE :

Recueil de problèmes d'arithmétique, par *F. Maillard*, instituteur aux écoles normales de Lausanne. Ce recueil, autorisé par le Département de l'Instruction publique du canton de Vaud, renferme 1228 questions, et forme un vol. in-12, de 122 pages, imprimé avec soin en caractères neufs. Prix cartonné, fr. 1»25.

Comment agir sur le cœur des enfants? par *F. Bordier*, pasteur à Genève. Brochure de 32 pages in-12. Prix 40 cent.

En vente chez l'éditeur **H. MIGNOT,** à Lausanne.

Envoi franco pour toute demande affranchie et accompagnée de la valeur.

EN VENTE A LA LIBRAIRIE GÉNÉRALE DE J. SANDOZ, A NEUCHATEL.

Manuel de l'instituteur comprenant l'exposé des principes de la pédagogie et le guide pratique de la première année. Par Mme Pape-Carpentier, M. Ch. Delon et Mme Fanny Delon, 1 vol. in-12, fr. 2»50.

Manuel de l'institutrice, par les mêmes, fr. 2»50.

Traité de l'art épistolaire à l'usage des maisons d'éducation, par M. l'abbé J. Verniolles, 1 vol. in-12. Nouvelle édition, cart., fr. 2.

Histoire des temps modernes, particulièrement de la France, depuis l'avènement de Louis XIV jusqu'à 1815. Par Dauban et Grégoire, 1 vol. in-12, accompagné de quelques cartes, cartonné, fr. 3»50.

La prose. Leçons faites à la Sorbonne pour l'enseignement secondaire des jeunes filles, par Paul Albert, fr. 3.

Le livre de lecture des Ecoles et des familles, 1 vol. in-12, cart., par Emile Chasles. 2me semestre, fr. 1»75.

Eléments d'agriculture, par Pierre Méheust, 1 v. in-12, cart., fr. 1»20.

Les ravageurs. Récits de l'oncle Paul, sur les insectes nuisibles à l'agriculture, 1 vol. in-12, cart., fr. 1»20.

Nouvelles étrennes de l'enfance. Historiettes morales, illustrées, à la portée du premier âge, par J. Valade-Gabel. Nouvelle édition, cart., 75 c.

Notions de physique, par J.-H. Fabre. Troisième anuée, 1 vol. in-12, cart., fr. 3»50.

Chimie organique, par F. Malaguti et J.-H. Fabre. Troisième année, 1 vol. in-12, cart., fr. 2.

IL VIENT DE PARAITRE :

Chez Samuel DELACHAUX, libraire-éditeur, à Neuchâtel

Cours gradué de langue française, à l'usage des écoles primaires, par *C. Ayer*, professeur de littérature à l'école industrielle et de grammaire générale à l'Académie de Neuchâtel.

Première partie, La Proposition simple. Manuel de l'élève, un volume in-12, cart. Prix 50 cent.

Recueil de cantiques *destiné à servir de supplément au recueil des Eglises nationales de Vaud, Neuchâtel et Genève.* Publié par une Société d'amis du chant sacré.

Un joli volume en deux formats, in-12 et in-16, de 203 pages et contenant 104 cantiques, pouvant facilement être relié avec le psautier.

Prix des deux formats en librairie : Broché, 50 c., cartonné, 75 c., et dans les dépôts jusqu'à fin mars courant: Broché, 40 c., cartonné, 60 c.

Nouvelles jurassiennes, par L. Favre, professeur. Un beau volume, format Charpentier, prix fr. 3.

Recueil de problèmes de calcul de tête et d'arithmétique par Samuel Blanc, 2me édition, revue avec soin et considérablement augmentée prix fr. 1»20.

S'adresser à la librairie BLANC, IMER ET LEBET, à Lausanne.

PRIX D'ABONNEMENT : Pour toute la Suisse, 5 francs par an; pour l'étranger le port en sus. — Prix du numéro, 30 cent. — PRIX DES ANNONCES : 20 cent. la ligne ou son espace.

Les lettres et les envois doivent être affranchis.

Il sera donné un compte-rendu de tout ouvrage dont la rédaction recevra 2 exemplaires.

Les réclamations concernant l'*administration* et l'*expédition* du journal doivent être adressées à M. *Villommet, gérant de* l'EDUCATEUR, à *Neuchâtel*, et tout ce qui regarde la *rédaction,* y compris les journaux d'échange, à M. le *professeur Daguet*, à *Neuchâtel.*

NEUCHATEL. — IMPRIMERIE G. GUILLAUME FILS.