

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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 26 (1890)

Heft: 11

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: 25.12.2025

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

DIEU — HUMANITÉ — PATRIE

LA CHAUX-DE-FONDS
XXVI^e Année



1^{er} JUIN 1890

N° 11

L'ÉDUCATEUR

ORGANE
DE LA
SOCIÉTÉ PÉDAGOGIQUE DE LA SUISSE ROMANDE

SOMMAIRE : Partie générale : La mémoire et la science des livres. A l'école normale de Lausanne. — Chronique scolaire : Jura bernois. — Exercices scolaires : Langue française. Composition. Histoire. Problèmes pour les sociétaires.

PARTIE GÉNÉRALE

La mémoire et la science des livres.

Il y a quelques jours, causant de questions d'éducation avec un naturaliste distingué, j'essayais de lui expliquer le point de vue auquel se placent les partisans des réformes scolaires ainsi que leur manière d'envisager le rôle et le but de l'éducation. — « Là-dessus, me répondit-il, mon opinion est faite ; on parle beaucoup de pédagogues et de pédagogie, comme si cette branche constituait une science. En fait, la vraie pédagogie n'est pas encore fondée, car elle ne peut s'appuyer que sur la psychologie de l'enfant dont on sait pour le moment fort peu de chose. Il n'y a qu'une mathématique, qu'une physique, qu'une chimie, tandis qu'il existe un grand nombre de systèmes pédagogiques fort différents les uns des autres. »

Cette appréciation renferme une grande part de vérité ; une méthode d'éducation parfaite, basée sur des principes scientifiques et rationnels, est encore à trouver. Toutefois on ne peut nier que depuis des siècles qu'on s'occupe de cette question, bien des expériences ont été faites et qu'un certain progrès en est résulté ; avec le temps, des erreurs qui n'avaient donné lieu qu'à des déceptions ont été éliminées et quelques vérités reconnues. Depuis Pestalozzi, on admet que le principe fondamental de l'éducation doit être de se conformer aux méthodes de la nature. Des hommes de science tels qu'Herbert Spencer, Huxley, Carl Vogt, Herzen ont insisté sur la nécessité de mettre tout système

pédagogique en harmonie avec les lois de l'évolution mentale, et récemment, un naturaliste allemand, Pfreyer, a publié le résultat d'expériences fort intéressantes touchant la psychologie de l'enfance. Peu à peu le terrain se déblaie ; le but à atteindre apparaît plus net et partant, la voie pour y parvenir prend des formes plus précises. Les systèmes d'éducation sont encore nombreux, mais, à mesure qu'on avance, ils se rapprochent dans leurs principes fondamentaux, et celui qui voit de haut le travail de tant d'ardents chercheurs sent que ce mouvement représente une lente évolution vers une méthode définitive basée sur la science et la raison.

Le parti pris ou l'ignorance de l'histoire de la pédagogie peuvent seuls expliquer l'entêtement que mettent certains hommes à nier tout progrès. Le soin donné à l'éducation physique si longtemps négligée, le souci de faire marcher parallèlement le développement du corps et celui de l'esprit, la tendance à enlever à l'étude le caractère de travail forcé qu'elle avait jadis et à la transformer en une occupation attrayante et même désirée par l'enfant, le peu de cas que l'on fait de la culture hâtive et de cette précocité maladive tant admirée autrefois, tous ces heureux changements dans les idées et dans les méthodes peuvent être constatés par l'observateur dégagé de préjugés. A ces progrès s'en ajoutera un autre d'une réalisation plus difficile et encore bien incomplète ; je veux parler de l'abandon progressif de l'étude par cœur et de la culture de la pure mémoire. Sur ce point tous les pédagogues contemporains sont d'accord ; tous déclarent que les méthodes mnémotechniques n'engendrent qu'un savoir superficiel et sans consistance auquel Leibnitz a donné le nom expressif de *psittacisme* ou science de perroquet.

« La mémoire, dit M. Ernest Naville, est l'élément passif de la pensée ; elle fournit, avec les sensations et les perceptions, les matériaux nécessaires des constructions intellectuelles ; elle ne construit pas ». Rien n'est plus vrai ; or, personne ne nierait que dans un grand nombre de travaux scolaires la mémoire seule entre en cause, et non pas la mémoire des faits et des choses qui s'obtient par l'observation et par le raisonnement, mais la mémoire des mots pour laquelle le grand moyen est la répétition, l'éternelle répétition. La plupart des enfants apprennent leur leçon par cœur. Le maître a pu leur recommander de procéder d'une autre manière, de chercher à comprendre pour arriver à se souvenir ; peine perdue. D'après sa façon de faire réciter, ils savent que, sous prétexte de clarté, il exige d'eux les termes mêmes du manuel, sinon les phrases toutes faites ; que, par exemple, il leur demande de répondre qu'un triangle est un polygone de trois côtés au lieu de le leur faire, tout d'abord, dessiner sur la planche noire, et ils se préparent de manière à ne pas être pris au dépourvu. J'ai connu des jeunes filles qui étudiaient par cœur

même des théorèmes de géométrie et qui étaient désorientées lorsqu'on changeait les lettres de la figure.

Il y a des personnes dont l'idéal pédagogique est d'entendre un enfant réciter une fable sans faute, comme si la répétition machinale des phrases prouvait qu'il en a compris le sens et la moralité. La mémoire des mots n'a rien de commun avec l'intelligence ; le duc de Fezensac était arrivé, paraît-il, à pouvoir réciter un chant de Virgile à rebours ; on a vu des gens apprendre et répéter mot à mot des morceaux empruntés à une langue qu'ils ne connaissaient pas. Qui n'a entendu de très jeunes enfants réciter couramment des poésies qui étaient pour eux tout à fait inintelligibles ?

Et qu'on ne croie pas que des travaux de ce genre, qui ne développent en rien l'intelligence, servent à exercer la mémoire en général ; la mémoire est une habitude, une faculté d'adaptation et on ne cultive pas la mémoire des mots en exerçant celle des chiffres ou vice versa. Comme le dit très justement Guyau, « on ne développe pas plus la *mémoire en général* parce qu'on a bourré le cerveau de l'enfant de tels ou tels mots, de tels ou tels chiffres, qu'on ne développe l'*habitude en général* parce qu'on lui inculque l'habitude de sauter à pieds joints ou de jouer au bilboquet ». En surchargeant l'esprit de l'élève d'une foule de connaissances les unes essentielles, les autres secondaires, on l'empêche de faire la distinction entre les choses qui, dans chaque branche d'étude, jouent un rôle principal et celles qui sont d'ordre inférieur ; les dates de la naissance et de la mort d'un roi lui paraîtront aussi importantes à retenir que les grands faits historiques, tels que la découverte de l'Amérique et la convocation des Etats généraux en 1789. L'emmagasinement des connaissances pour le jour précis de l'examen constitue pour lui un travail douloureux dont il est impatient de voir la fin. Ainsi que Guyau le fait aussi remarquer, le bien-être qui suit le jour de l'épreuve n'est pas autre chose que le contentement que l'enfant ressent de pouvoir oublier.

Quand on pense au grand nombre de connaissances qu'on acquiert dans la vie, uniquement par l'expérience et sans que l'étude par cœur intervienne en rien, on se demande si l'école ne rendrait pas autant de services quand on y procéderait de la même manière, c'est-à-dire quand elle serait réellement l'apprentissage de la vie. La vraie tendance devrait être de faire de moins en moins appel à la mémoire *automatique*, fondée sur la répétition constante, pour la remplacer par la mémoire *raisonnée*, basée sur l'observation et sur l'arrangement logique des idées. L'enfant qui aura appris par cœur, dans son cahier ou dans son manuel, les explications relatives à la machine à vapeur ne pourra absolument pas s'en faire une idée exacte et complète, tandis que s'il a démonté et reconstruit un instrument de cette nature et s'il l'a vu fonctionner, il arrivera à en comprendre le mécanisme. De même en botanique : à quoi sert de faire étudier à l'élève la des-

cription d'une plante? l'instant consacré à lui montrer la plante elle-même, à lui en faire trouver les principaux organes et par suite la place dans la série végétale, lui permettra d'en fixer définitivement l'image dans son esprit. De même aussi en géographie : la meilleure description apprise dans un manuel ne vaudra jamais l'étude directe faite sur la carte qui seule permet de se représenter fidèlement la distribution des terres et des eaux, la direction et la hauteur des chaînes de montagnes, la position des localités, les divisions politiques, etc.

Pour rendre des services, un manuel doit être rédigé de telle manière qu'il force l'enfant à réfléchir et qu'il l'empêche de se contenter d'une étude par cœur. Dans la préface d'un petit ouvrage destiné à l'enseignement secondaire et intitulé : *Premières leçons de géographie*,⁽¹⁾ je m'exprime en ces termes : « Les élèves ne devront apprendre par cœur aucune partie de ce livre ; du reste, la forme donnée aux explications s'y oppose. En répondant aux questions, en dessinant eux-mêmes les figures, ils acquerront, mieux que par tout autre moyen, les connaissances indispensables à l'étude de la géographie. » Le manuel qui permet de tout rapporter à la mémoire réduit l'enseignement à une fonction mécanique et doit être proscrit. D'ailleurs, à l'école primaire en particulier, les livres de classe doivent toujours être en petit nombre ; ils sont utiles, à chaque étape du programme, pour résumer et classer les connaissances, mais ils ne peuvent servir à les inculquer ; leur rôle doit se borner en quelque sorte à celui d'une table détaillée des matières. Rien n'est plus dangereux que d'habituer l'enfant à la pensée qu'il peut puiser son savoir dans les livres. En réalité, c'est de lui-même et de la nature qu'il doit tirer le principe de tout ce qu'il apprend. Pour rien au monde, ne dispensions l'enfant de penser et de se rendre compte des choses par lui-même. Autrement on ne tend qu'à énervier et à stériliser l'esprit, à former des élèves qui acceptent sans discuter tout ce que leur racontent leur livre et leur maître et sont pareils à ceux qui disaient à leur professeur de mathématiques : « Donnez-nous votre parole d'honneur que ce théorème est vrai et nous vous dispensions de la démonstration ».

Au lieu de pousser nos enfants à s'instruire par les livres, développons en eux l'initiative, exerçons leur activité, leur jugement ; agissons avec eux comme ce père dont parle Edmond About dans *le Roman d'un brave homme*. « Mon père, dit-il, m'accoutumait doucement, patiemment, à voir et à penser par moi-même, au lieu de m'imposer ses idées, que mon humeur docile et soumise eût aveuglément acceptées. Jamais je n'ai vu professeur plus modeste et moins dogmatique. Il n'affirmait pour ainsi dire rien, et se contentait d'attirer mon attention sur les choses, sans dire ce qu'il en savait. Quand nous entrions dans un bois, par exemple,

(1) Genève. Librairie Burkhardt. 1888.

il me donnait une leçon à chaque pas, et je ne me sentais point à l'école. J'avais pris insensiblement l'habitude d'étudier les couches de terrain chaque fois qu'un talus coupé les mettait en lumière. Je nommais les animaux et les plantes par leurs noms, je les classais en tâtonnant un peu, et il me laissait faire, sauf à me ramener d'un mot ou d'un sourire lorsque je m'égarais. Il avait le don de tout envisager au point de vue pratique : il distinguait soigneusement les animaux utiles des animaux nuisibles, et j'ai appris de bonne heure à respecter la taupe, le crapaud, la chauve-souris, la couleuvre, les oiseaux insectivores, et tous nos amis méconnus ».

Quelle différence entre le jeune homme élevé de cette manière et celui qui a puisé sa science dans les livres ! Celui-ci ne sait rien par lui-même ; peut-être s'exprime-t-il avec grâce et fait-il parade de ce savoir superficiel qui permet de suivre une conversation de salon, mais il ne pense et ne juge que par l'intermédiaire de ses auteurs ; survient-il un cas nouveau, il est pris au dépourvu. Celui-là au contraire a exercé son jugement et ses facultés ; il sait observer, il sait penser. Bien préparé pour la lutte, il peut envisager avec calme les difficultés qui se présentent sur sa route et se trouve dans les meilleures conditions pour les résoudre.

W. ROSIER.



A l'école normale de Lausanne

Le 6 mai, M. François Guex a été installé comme directeur de l'école normale de Lausanne, poste dans lequel il remplace M. Dupuis, qui a pris sa retraite.

M. Guex a été successivement élève de l'école normale de Lausanne et des séminaires de Gotha et de Iéna, maître à l'établissement du Dr Stoy à Iéna, étudiant à l'Université de cette dernière ville, puis à Berlin plus tard, maître d'allemand à l'école industrielle de Lausanne et enfin professeur de français à l'école cantonale de Zurich, fonctions qu'il remplissait lorsque le Conseil d'Etat vaudois l'appela à diriger l'école normale. Lors de son installation, M. Guex a prononcé un discours dans lequel il parle des réformes qu'il se propose d'introduire et des tendances qu'il donnera à son enseignement de la pédagogie. Nous nous faisons un plaisir de publier ce discours, qu'un ami a bien voulu nous communiquer.

E. C.

Appelé par l'autorité supérieure de mon pays à diriger les écoles normales vaudoises, à travailler à la grande affaire de l'éducation et de l'instruction, où malgré les sacrifices de toute espèce — et certes ce canton s'en impose de lourds, — malgré les lumières qui brillent dans tous les domaines, malgré les plus consciencieux efforts et les plus grands labeurs, il reste et restera toujours quelque chose à faire, nous ne nous dissimulons pas la grandeur de notre tâche et la lourde responsabilité qui en découle.

Nous osons l'affronter cette tâche, sûr que nous sommes de l'appui de nos hautes autorités et de celui de M. le Chef du Département de l'Instruction publique en particulier, qui, tant de fois déjà dans l'espace de quelques années seulement, a montré quelle sollicitude il porte à nos écoles en général et à l'école normale en particulier, et combien le développement de l'instruction publique à tous les degrés, lui tient à cœur.

Nous osons l'affronter, sûr également de l'appui de tous et de chacun ; et ici il me tarde de m'adresser en tout premier lieu aux anciens professeurs de l'établissement, dont j'ai eu le bonheur de suivre les leçons et que j'ai la joie immense de retrouver ici aujourd'hui ; ensuite aux nouveaux collègues entrés à l'école depuis mon départ du pays et qui voudront bien m'accueillir au milieu d'eux comme un ami et un collaborateur à la grande œuvre à laquelle nous allons travailler ensemble.

Depuis quelques décades, ces dernières années plus encore que précédemment, partout retentit le cri d'une réforme des établissements qu'on est convenu d'appeler, là séminaires, ici écoles normales. Les plus hardis des réclamants vont jusqu'à demander que les futurs maîtres reçoivent leur instruction, la culture générale aussi bien que l'éducation professionnelle, à l'Université même, comme les juristes, les médecins, les pasteurs. Ce n'est pas le moment d'examiner ici jusqu'à quel point ces revendications nous paraissent justifiées.

Loin de nous également la pensée de faire la critique d'une institution qui compte plus d'un demi-siècle, qui a fait ses preuves, rendu tant de services à notre pays et qui, certainement, lui en rendra encore. D'autant plus que nous ne sommes pas de ceux qui en demandent la suppression pure et simple, mais bien de ceux qui pensent que l'enseignement qu'on y donne peut et doit, dans certaines directions, être complété et développé par des cours répondant mieux aux exigences modernes.

Est-il nécessaire pour cela de faire table rase de tout un passé ? N'est-il pas préférable de chercher plutôt à relier, par une chaîne non interrompue, le présent au passé ?

D'un autre côté, après avoir comparé cette école aux établissements similaires que nous avons visités, nous devons à la vérité de dire que telle qu'elle existe aujourd'hui, l'école normale ne répond pas complètement non plus à l'idée que nous nous faisons d'un établissement destiné à former des éducateurs. Les temps changent et avec eux, les institutions : bon nombre de réformes s'imposent.

Nous ne parlerons pas de l'ouverture d'une deuxième école d'application, nécessité absolue, comme nous essayerons de le montrer plus tard, d'une troisième année d'études pour les élèves-régentes, deux points sur lesquels tout le monde est d'accord. Nous ne parlerons pas non plus d'autres questions, intérieures plutôt, comme celles des prix, des concours, des courses, de la bibliothèque, des pensions, etc., etc., sur lesquelles nous aurons l'honneur de présenter certaines modifications.

A côté de celles-là, il en est d'autres qui devront trouver une solution le jour où la loi sur l'enseignement secondaire sera soumise à une révision intégrale.

Un mouvement pédagogique bien marqué et qui va s'accentuant tous les jours marche vers une concentration, une condensation des programmes, vers une simplification de cette vaste loterie qu'on appelle les examens, vers une simplification des examens de promotion surtout, de ce « forçage » en serre chaude qui dégénère si facilement en un dressage en vue de cette sorte de parade où, comme on l'a dit, il ne s'agit que trop souvent de faire impression sur le jury.

Et puisque nos écoles normales sont au chef-lieu du canton, pourquoi, à un moment donné, ne profiteraient-elles pas de la facilité qui s'offre de suivre ou de compléter certains cours dans des établissements voisins qui, mieux outillés, peuvent faire plus et mieux ?

Voilà dans quel sens nous entendons la réorganisation et dans quel esprit nous pensons qu'elle doit être entreprise le jour où nous serons appelé à y collaborer.

Quoi qu'il en soit, séminaire ou école normale, section pédagogique du Gymnase ou de l'Université, le but de l'école chargée de former des instituteurs est et restera le même. Son rôle n'est pas seulement de donner la culture générale, encore moins de préparer à cette terrible revue de la fin qui a

nom les examens, mais son rôle est surtout de former des éducateurs, c'est-à-dire des jeunes gens capables de discipliner leurs connaissances, d'appro-
priier une leçon à une classe donnée, de faire d'un même sujet un exposé
différent suivant l'âge, le savoir, l'aptitude de l'auditoire. C'est en outre,
d'apprendre à observer le caractère de l'enfant, à démêler ses bons et ses
mauvais instincts, c'est d'habituer l'élève-maître à entrer en possession de lui-
même, à exercer en un mot sur l'intelligence et sur le caractère de l'enfant
une action efficace.

Chers futurs élèves, chargé de vous donner un cours sur la science de
l'éducation, sur la pédagogie, disons le mot, aujourd'hui qu'il est permis de
prononcer ce terme autrefois si décrié (chez les peuples latins du moins),
permettez-nous, Mesdames et Messieurs, de vous dire en quelques mots,
comment nous comprenons ce cours et sur quoi nous le baserons.

Suivant Herbart, le chef de l'école à laquelle se rattache aujourd'hui
près de la moitié des éducateurs d'Allemagne, la pédagogie n'est que la
philosophie appliquée aux choses de l'éducation. C'est à Herbart que revient
l'honneur d'avoir élevé la pédagogie à la hauteur d'une science; c'est lui qui,
le premier, a prononcé ces mots: « *de l'application de la psychologie à la
pédagogie* », qui depuis, sous toutes les formes et dans tous les pays civili-
sés, ont été commentés, scrutés et qui aujourd'hui sont passés dans la
pratique des choses qu'on ne discute plus.

C'est lui encore qui, le premier, a dit ce que doit être un enseignement
éducatif. Nous accentuons ce mot éducatif, car tout enseignement qui n'est
pas éducatif ne mérite pas d'être décoré du nom d'enseignement. C'est lui
encore qui, sans l'exprimer dans les mêmes termes que nous le faisons
aujourd'hui, pressentit que l'éducation est plus importante que l'enseigne-
ment, puisque, petit à petit, elle fait du naturel de l'enfant le caractère de
l'adulte. C'est de l'éducation que dépend en effet l'avenir du pays, car au
point de vue de la nation, le caractère pèse d'un bien autre poids que l'esprit.

Certes, personne n'osera contester aujourd'hui la haute valeur du
savoir, de la science ou des sciences, la valeur inappréciable d'un esprit juste
et éclairé; mais ce n'est pas là la seule fin ni même la fin principale de l'édu-
cation publique. L'Etat est en droit d'attendre autre chose des maîtres à qui
il donne pour mission de former les hommes. Dans les fonctions importantes
au premier chef, délicates et complexes de son ministère, l'instituteur, le pro-
fesseur est à nos yeux, sans nul doute, chargé de donner avec l'instruction
qui importe tant, l'éducation proprement dite qui importe plus encore.

Voilà pourquoi nous disons que tout enseignement est et doit être
éducatif.

C'est dans cet esprit que nous donnerons notre enseignement, en cher-
chant à faire marcher de front l'éducation et l'instruction; et si nous prenons
notre modèle si loin, de l'autre côté du Rhin même, c'est parce que, ne l'ou-
blions pas, l'Allemagne est et reste la terre classique de la science éducative.
La pédagogie, science pourtant bien française par ses origines, — il suffit de
songer à Port-Royal, à Montaigne, Pascal, Descartes et plus tard à Rousseau
— a été longtemps négligée chez nos voisins de l'ouest. Entre Montaigne et
Rousseau d'un côté, pour n'en citer que deux, et les hommes d'école d'au-
jourd'hui de l'autre, Paul Bert, Jules Ferry, Michel Bréal, Gréard, Buisson,
Marion, Compayré, etc., il y a un grand fossé que rien ne remplit: l'école
populaire en France ne date que d'hier.

Mon intention n'est pas de vous parler des développements dont j'aurai
à vous entretenir longuement dans le cours de nos leçons.

Le trait fondamental de l'éducation dans les pays où cette question a été
et est encore le plus débattue, c'est qu'il faut éveiller les facultés de l'enfant
en faisant appel à ce qui existe déjà (*das Gegebene* des philosophes alle-
mands). Le rôle du maître doit se réduire à celui d'un directeur qui pose
adroïtement des questions, dirige la raison et la réflexion de l'enfant, corrige
ce qui peut être faux et s'occupe, avant tout, de provoquer l'activité intellec-
tuelle en la forçant à se manifester. Le maître habile doit posséder l'art de

faire créer, sous l'excitation immédiate de sa parole, vivante et convaincue, la science qu'il enseigne. Observer cette règle de l'enseignement éducatif, c'est faire la guerre à l'enseignement doctrinal, donné « *ex professo, ex cathedra* » et remplacer la méthode passive, où l'élève n'a qu'à écouter, par la méthode active d'excitation.

Voilà, Mesdames et Messieurs, quel sera le point de départ de notre cours sur la science de l'éducation. Sans nous renfermer dans un système philosophique exact et rigoureux, nous pensons qu'il est bon de rattacher notre enseignement directement à la philosophie, à un tout, à un ensemble de vérités philosophiques bien liées entre elles par les principes et la méthode. Nous prendrons donc dans l'école herbartienne ce qui sera de nature à être appliqué à l'enseignement et compatible avec notre génie national, sans mettre de côté les recherches philosophiques purement expérimentales dont Preyer en Allemagne, Bernard Perez en France et Herbert Spencer en Angleterre sont les principaux représentants, ce dernier dans ce livre fameux qu'on a appelé « *Le livre des parents* », en opposition au « *Livre des mères* » de Pestalozzi.

Convaincu qu'il ne faut pas apprendre le métier de professeur à force d'avoir donné de mauvaises leçons, comme un médecin qui s'instruirait dans son art en tuant ses patients, Herbart fonda, au commencement du siècle, à l'Université de Königsberg, le premier séminaire académique où il chercha à établir une relation intime entre l'école et le séminaire, entre la pratique et la théorie de l'éducation et à rendre palpables, au moyen d'exemples, les principes fondamentaux de la pédagogie. Ziller à Leipzig et Stoy à Iéna, ce dernier surtout, ce maître vénéré dont nous avons eu le bonheur de suivre les enseignements et vers lequel nous regardons encore souvent, furent ses continuateurs, quand ils créèrent leur école d'application pour tous les aspirants à l'enseignement, quels qu'ils fussent.

Et ceci nous amène tout naturellement à parler d'une question qui nous tient à cœur. Nous nous ferions un reproche de n'en rien dire ici : il s'agit de la préparation pédagogique des candidats à l'enseignement primaire et secondaire.

Tous les hommes d'école de ce pays qui rentrent au bout d'un certain nombre d'années sont frappés — et nous le sommes avec eux — de l'insuffisance de la préparation professionnelle des candidats à l'enseignement secondaire. On semblerait ainsi admettre que les questions d'éducation, de méthodes sont tout au plus bonnes pour l'instituteur primaire, mais que le futur instituteur secondaire, le jeune professeur n'en a que faire, le savoir remplaçant tout.

Nous ne sommes point de cet avis.

Presque partout on reconnaît aujourd'hui que la préparation scientifique ne suffit plus, qu'il ne suffit plus d'acquérir le savoir et de croire que la seule condition pour devenir bon maître est une culture scientifique et une aptitude naturelle jointe à un peu de tact et à un peu de bonne volonté. On reconnaît que souvent le maître secondaire n'est pas suffisamment préparé à la partie professionnelle de sa tâche, que possédant les connaissances, il ne sait pas les coordonner et faire converger ses lumières sur le grand problème de l'éducation, qu'il lui manque la connaissance des élèves, et qu'une fois appelé à enseigner, il tâtonne, expérimente à tort et à travers, au détriment des élèves et de l'école.

Même en France, où jusqu'il y a quelques années on n'avait rien fait pour la préparation pédagogique à l'enseignement secondaire, on ne croit plus que la science de l'éducation n'ait rien à voir avec les disciplines académiques et doive, par conséquent, rester étrangère à l'Université. On est généralement d'accord sur ce point, c'est qu'avant d'avoir charge d'âmes, il convient que les futurs éducateurs aient plus souvent l'occasion de penser aux devoirs du professeur et aux méthodes d'enseignement, qu'ils aient réfléchi, au moins quelque peu, à ce qu'on pourrait appeler « la philosophie de leur métier » qu'ils en aient compris l'importance et la dignité et passé quelque

temps dans le commerce des gens qui ont écrit sur l'éducation. — Après bien des luttes et des tâtonnements, grâce surtout à l'activité infatigable des Buisson, des Dreyfus-Brissac, des Bréal, etc., il est donné dans les facultés de France, par ordre ministériel, des cours sur la pédagogie où les candidats reçoivent une initiation suffisante à la théorie, à l'histoire et à la pratique de l'éducation. Des hommes comme Marion à la Sorbonne, Compayré etc., en ont été chargés.

Quant à l'Allemagne, il n'existe pas que nous sachions, d'université allemande où la pédagogie et son histoire ne soient l'objet de leçons spéciales, sans compter, pour la Prusse par exemple, les dix séminaires pédagogiques destinés aux futurs maîtres qui ont terminé leurs études académiques, séminaires qu'il ne faut pas confondre avec ceux attachés aux facultés universitaires, puisqu'ils sont dégagés de tout lien avec elles.

Faut-il encore mentionner ce qui se fait dans nos cantons les plus avancés, où dans les universités mêmes — Berne vient d'ouvrir sa « Lehramts-schule » — l'on s'applique toujours mieux à unir de la manière la plus rationnelle la science théorique à une préparation pratique professionnelle, où la pédagogie reprend une vie nouvelle, où les sciences qui la touchent de près, la psychologie, la physiologie, l'hygiène rivalisent de zèle dans la solution des problèmes pédagogiques ?

Or, comme nous croyons qu'une grande importance doit être accordée à l'éducation professionnelle proprement dite, n'est-ce pas vous dire, Mesdames et Messieurs, qu'en ce qui concerne les écoles normales, nous voulons tous nos soins à l'*école d'application* ou aux écoles d'application, puisque nous avons l'espérance de voir s'ouvrir prochainement une deuxième école annexe, nous souvenant bien en cela des paroles de Diesterweg : « *Ein Seminar ist gerade so viel wert, als die Schule, die es besitzt, wert ist.* »

Il faut qu'à l'école annexe, non-seulement l'élève-maître apprenne à mettre une leçon au point, mais que, pour qu'il se rende compte des difficultés de la direction d'une classe, il s'y mouve à l'aise, qu'il ait pendant quelques semaines, le souci de la conduite de sa classe et qu'il en assume en quelque sorte la responsabilité.

Il importe que l'élève-régent donne à l'école annexe un enseignement suivi. Pour qu'il puisse le faire, il faut décharger autant que faire se peut, le programme de quatrième année, d'autant plus que chez nous on abandonne le jeune instituteur à lui-même à 20 ans déjà, quelquefois même à 19 ans, qu'on n'exige pas un stage du jeune régent comme dans certains Etats, ou un second examen comme dans d'autres, examen définitif celui-là, portant spécialement sur les connaissances pratiques, qu'on n'a pas, comme dans certain canton suisse, l'organisation des cours complémentaires dirigés par un inspecteur scolaire et offrant aux instituteurs l'occasion de poursuivre leurs études, de maintenir leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles.

Mais j'ai déjà trop abusé de vos instants et vous demande pardon de vous avoir retenu si longtemps. Vous le voyez, Mesdames et Messieurs, le champ est vaste.

C'est à cette grande œuvre que tous, chers collègues et chers futurs élèves, vous voulez me prêter votre appui, sans lequel je ne puis rien. C'est à former des hommes forts, vertueux au sens *primitif* du mot, simples de goût, animés de l'amour de l'indépendance, du travail, ayant la belle passion du devoir, le dédain des phrases creuses, du verbalisme, du bavardage ou encore du verbiage, comme on désigne aujourd'hui ce mal d'un bon nombre de nos écoles modernes, de ce « *Maulbräuchen* », contre lequel le grand éducateur zuricais s'élève déjà si fort, une plaie qui se manifeste, chez nous aussi, par cette manie des manuels dont l'abus est si néfaste au vrai enseignement éducatif; c'est à la poursuite de ces divers buts que nous allons appliquer nos efforts constants et studieux.

Nous nous efforcerons, chers élèves, de faire en sorte que notre enseignement vous donne la persévérance, le courage, la joie dans le travail, le

respect des grandeurs morales, l'amour des recherches et le culte de la science pour la science.

Développer la vigueur de l'intelligence, la noblesse de l'âme et l'énergie de la volonté, n'est-ce pas là le résumé et la quintessence de toute éducation ?

Si peut-être notre idéal paraissait un peu haut placé, n'oublions pas, comme on l'a très bien dit. « que l'utile n'est pas nécessairement visible et tangible, qu'il y a un utile impossible à apprécier en quantités numériques et que l'idéal est souvent très pratique. »

C'est donc à la culture de cet idéalisme, indispensable dans cette œuvre de dévouement, qui exige avant tout de l'abnégation et le don de soi-même, que tous, d'un commun accord, nous allons nous appliquer, en élevant notre jeunesse vers une conception forte et rassérénante de la vie, vers un avenir meilleur ou plutôt vers un *devenir* meilleur, comme dit Kant, où, suivant la belle définition que le philosophe de Koenigsberg donne de l'éducation sociale, les inégalités et les injustices, les priviléges et les exploitations, les ignorances et les superstitions s'amoindriront de plus en plus.

Puissent nos efforts réunis tourner au profit des enfants de notre chère patrie vaudoise !

François GUEX.

CHRONIQUE SCOLAIRE JURA BERNOIS

J.-Justin Sauvant.

Le corps enseignant du Jura bernois a perdu le 31 mars 1890 un de ses représentants autorisés: J.-Justin Sauvant, instituteur à Courtelary et président du synode de cercle de ce district.

Né en 1841, à Bévilard, Sauvant, après avoir suivi les cours normaux organisés à Tramelan par M. Huguelet, subit en 1860 l'examen du brevet primaire.

Successivement instituteur sur la Montagne de Sonvillier, à Tramelan-dessous, à Saint-Imier, avant d'être appelé à Courtelary, il a laissé partout d'excellents souvenirs.

Sauvant a été enlevé rapidement à un âge où l'instituteur, fort des nombreuses expériences acquises, ne ressentant pas encore les atteintes de la vieillesse, peut rendre les meilleurs services. C'était un éducateur enjoué quoique sérieux, gai et content, qui savait entretenir dans sa classe cette atmosphère sereine qui captive le cœur de l'enfant. C'était un collègue toujours disposé à rendre service, toujours prêt à se dévouer quand il s'agissait de combattre pour une cause juste et bonne. Longtemps secrétaire du synode de cercle de Courtelary, il avait été appelé à la présidence, il y a quelques années, à la retraite de M. Mercerat.

Sur le cimetière, M. Gylam, inspecteur, s'est fait l'interprète du corps enseignant pour rendre hommage aux qualités du défunt et pour dire un dernier adieu au collègue aimé, à l'ami fidèle, au père enlevé si tôt à sa famille.

M. Quinche, pasteur, président de la commission d'école de Courtelary, parla des services rendus par Sauvant au chef-lieu du district.

Les enfants des écoles, les instituteurs exécutèrent des chœurs touchants qui enlevèrent des larmes à bien des yeux.

La mémoire de Justin Sauvant restera longtemps en honneur dans le corps enseignant jurassien.

Th.-Albert Campler.

Le 2 avril dernier est décédé Th.-Albert Campler, instituteur de la classe supérieure primaire de Moutier-Grandval. Campler était né en 1850 à Eschert,

près Moutier. Elève de M. Friche à l'école normale de Porrentruy, il subit en 1870 l'examen du brevet primaire. Il fut pendant quelques années instituteur aux Reussilles de Tramelan. Campler s'était acquis à Moutier l'estime de toute la population. Une foule recueillie, et telle qu'on en a rarement vu à Moutier, avait tenu à rendre les derniers devoirs à cet instituteur enlevé après plusieurs années de maladie et de souffrance.

Ses collègues de Delémont et de Courtelary s'étaient fait représenter à cette cérémonie funèbre. Des chants furent exécutés devant la maison d'école de Moutier et sur le cimetière de Chällières par ses élèves et par ses collègues. Sur la tombe, M. Péquegnat, inspecteur, rappela le souvenir de l'instituteur aimé, de l'homme consciencieux, du citoyen paisible.

H. GOBAT.

EXERCICES SCOLAIRES LANGUE FRANÇAISE

DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE

Emploi et formation du futur.

On forme le futur en ajoutant le présent de l'indicatif du verbe *avoir* à l'infinitif du verbe que l'on conjugue Ex. :

Je chanter- <i>ai</i>	Je partir- <i>ai</i>
Tu chanter- <i>as</i>	Tu partir- <i>as</i>
Il chanter- <i>a</i>	Il partir- <i>a</i>
Nous chanter- (av) <i>ons</i>	Nous partir- (av) <i>ons</i>
Vous chanter- (av) <i>ez</i>	Vous partir- (av) <i>ez</i>
Ils chanter- <i>ont</i>	Ils partir- <i>ont</i>
Je battr (e) - <i>ai</i>	Je battr (e) - <i>ai</i>
Tu battr (e) - <i>as</i>	Tu battr (e) - <i>as</i>
Il battr (e) - <i>a</i>	Il battr (e) - <i>a</i>
Nous battr (e-av) <i>ons</i>	Nous battr (e-av) <i>ons</i>
Vous battr (e-av) <i>ez</i>	Vous battr (e-av) <i>ez</i>
Ils battr (e) - <i>ont</i>	Ils battr (e) - <i>ont</i>

Note. Les élèves feront de nombreux exercices de ce genre; on évitera naturellement dans ces premières leçons les verbes irréguliers comme *pouvoir, savoir, acquérir, faire, envoyer*, etc.

DICTÉE

Vocabulaire : *Hiver, hiverner, hivernage — davantage — aratoire — habit, habiller, déshabiller — cesser, sans cesse — agricole, agriculteur, agraire — allemand — déchainer, composé de dé et de chaîne — souffrir, souffrance — rigueur, rigoureux — emploierons, (pourquoi i au lieu de y?)*

Quand l'hiver sera venu, nous resterons tous à la maison et je travaillerai davantage. Papa et le domestique répareront les outils aratoires; maman soignera son ménage et remettra en bon état les habits d'été; toi, mon frère, tu quitteras les travaux agricoles et tu reprendras ton métier; moi, je poursuivrai mes études de langue allemande; Paul et Louise apprendront leurs tâches ou joueront près de nous. Ainsi chacun s'occupera et, tandis que la tempête se déchaînera au dehors et que les petits oiseaux souffriront des rigueurs de l'hiver, nous jouirons paisiblement de la vie de famille et nous emploierons notre temps aussi utilement que pendant la belle saison.

Exercices : 1^o On fera analyser tous les verbes de la dictée;

2^o Les élèves feront la copie en mettant les verbes au présent: Quand l'hiver est venu, nous restons à la maison et je travaille davantage, etc.

DEGRÉ MOYEN

Accord du verbe et du participe — Forme interrogative.

DICTÉE

Vocabulaire : *Oser* (comparez avec *ôter*, *honorier*, *autoriser*, etc. — *présenter*, de présent — *dédain*, dédaigneux — *rouillé*, rouille — *serrurier*, serrure, de serrer — *vulgaire*, vulgariser, divulguer — *éclat*, éclater — *rebouter* de rebut — *vaniteux*, vanité, de vain — *énumérer*, (même origine que *numéral*, *numéraire*, *numératuer*) — *concours* (les composés de *cours*, comme *discours*, *recours*, *parcours*, etc. ont tous un *s* final) — *vil*, fém.: *vile* (vilain, vilenie) — *méconnaître*, composé de *mé* et de *connaitre*, — *autrui* (les autres).

« Comment *oses-tu* te présenter devant moi? disait avec dédain une pièce d'or à un vieux clou tout rouillé qui se trouvait avec elle dans la poche d'un serrurier. Le métal dont on t'a fabriqué *n'est-il* pas le plus vulgaire de tous? toute ton existence ne *s'est-elle* pas passée sans éclat, et la rouille qui te couvre ne te *fait-elle* pas rebouter de tout le monde? Retire-toi d'ici. — Sois donc un peu moins fière et vaniteuse, repartit le clou. Le fer *n'a-t-il* pas une plus grande utilité que l'or? *Enumérerai-je* ici tous les services qu'il rend depuis le jour où il sort de la mine? Que *feraient* les hommes sans son précieux concours? Ne te *désigne-t-on* pas du reste plus souvent que moi sous le nom de *vil* métal et ne *ferais-tu* pas mieux de te rappeler que celui qui méconnaît les services reçus ne sera jamais digne de la reconnaissance d'autrui? »

Exercices : 1^o Permutation de nombre: Comment *osez-vous vous* présenter devant *nous?* disaient avec dédain *deux pièces* d'or à *quelques clous* tout *rouillés*, etc.

2^o Les élèves rendront compte de l'orthographe de: *passée* — *retire-toi* — *sois* — *Enumérerai-je* (pourquoi pas le conditionnel?) — *désigne-t-on* — *méconnaît* (pourquoi le circonflexe?)

DEGRÉ SUPÉRIEUR

Accord du verbe, du participe et de l'adjectif — Noms de nombre.

DICTÉE

Vocabulaire : *Nébuleux* — *attendrissement* (formé de *ad*, de *tendre* et du suffixe *ment*) — *enceinte* (en et *ceindre*) — *parsemer* (*par* et *semcer*) — *installer* (*in* et *stalle* (siège)) — *répandre* et *épandre* sont les seuls verbes qui finissent par *andre* — *procession*, substantif de *procéder* — *solennel*, solennité (l'*e* a la valeur d'un *a* comme dans *femme*, *indemnité*, *prudemment*, etc.) — *orchestre* — *pittoresque* — *bannière*, banneret — *hallebarde* — *magistrat*, magistrature, *magister*, de *magis* (plus) — *poids*, pois, poix, pouah! — *herculéen* (formé de *hercule* et du suffixe *en*) — *étreinte*, de *êtreindre*, comme *feinte* de *feindre*, *plainte* de *plaindre*, etc. — *héroïque*, quoique dérivé de *héros*, a un *h* muet — *acclamer* (de *ad* et de *clamer* (crier)) — *anxieux*, anxiété.

Le temps était doux, mais *nébuleux*. Il fallait que la nature répondît à l'attendrissement de tous les cœurs. L'*enceinte* choisie pour les jeux est entourée de collines *parsemées* d'arbres.

Tous les spectateurs, environ six mille, s'étaient *installés* ça et là sur les pentes *gazonneuses*, et les couleurs variées de leurs habillements ressemblaient à des fleurs *répandues* sur la prairie. On entendit bientôt venir la *procession* solennelle de la fête, précédée d'un *orchestre*; suivaient des jeunes filles, vêtues selon le costume pittoresque de chaque canton; puis les *bannières* et les hallebardes des vallées, portées par des vieillards à cheveux blancs, habillés comme il y a cinq cents ou cinq cent cinquante ans. Les *magistrats* venaient ensuite, marchant avec *majesté* à la tête des paysans qu'avait attirés la *perspective* de rencontrer des amis, des parents même sur les lieux de la grande *solennité* annuelle.

Les jeux commencèrent : les *montagnards* soulevèrent d'énormes poids qu'ils jetaient en avant avec une force *herculéenne* ; puis, se saisissant avec une étreinte de fer, ils se livrèrent à une *lutte* tout héroïque dont les vainqueurs étaient *acclamés* par la foule *anxieuse*, quelle que fût la vallée qui triomphait. En terminant les adversaires se sont embrassés et se sont *juré* de ne pas se garder rancune.

(D'après M^{me} de Staël.)

Exercices : 1^o Les élèves rendront compte de l'orthographe de : *répondît* — *installés* — *qu'avait attirés* — *même* — *tout héroïque* — *quelle que fût* — *embrassés* et *juré*.

2^o La copie de cette dictée sera faite en remplaçant les mots en italique par des équivalents.

A. GRANDJEAN.



COMPOSITION

DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE

1^o *Nomenclature des métiers.*

Dans notre village, il y a un (*boulanger*), un (*boucher*), deux (*épicier*s), un (*cordonnier*) et un (*tailleur*). — Un homme peut être (*bûcheron*, *maréchal*, *mâçon*, *charpentier*) ; une femme peut être (*tailleuse*, *modiste*, *servante*, *fruitière*). — Je voudrais devenir (*architecte*, *forestier*, *cultivateur*) ; ma sœur se prépare à la profession de (*institutrice*, *demoiselle de magasin*, *commis de poste*). — Comment appelle-t-on celui qui cultive les champs ? On l'appelle (*cultivateur*, *agriculteur* ou *payson*). — Pour construire une maison, il faut

2^o *Compléter des phrases au moyen d'adjectifs exprimant une qualité.*

Le *bon* Dieu a fait les fleurs avec leurs *belles* couleurs. — Le chien est (*fidèle*, *obéissant*, *intelligent*). — Les (*gentilles*) alouettes disent au haut des airs la (*bonne*, *douce*, *joyeuse*) chanson de l'été. — Les enfants (*bien élevés*) sont (*polis*, *prévenants*, *modestes*). — Pour gagner ma vie quand je serai grand, je devrai être (*travailleur*, *sobre*, *simple dans mes goûts*). — On aime les jeunes filles (*modestes*, *propres*, *actives*).

3^o *Compléter des phrases au moyen de compléments circonstanciels de temps.*

Les hirondelles reviennent (quand ? *au printemps*) et repartent (*en automne*). — Je me lève (*à six heures*) et je me couche (*à huit heures*). — Il faut s'habituer au travail (*quand on est jeune*). — Le petit Chaperon rouge arriva chez sa grand-mère (*après le loup*). — La cigale ayant chanté (*tout l'été*) se trouva fort dépourvue (*quand la bise fut venue*).

DEGRÉ MOYEN

1^o *Remplacer, où il convient, les pronoms par des noms.*

J'ai vu Rose ; Rose traversait (*Rose qui traversait*) la rue avec un panier au bras. Près de Rose (*d'elle*), une toute petite fille courait ; cette petite fille (*petite fille qui courait*) est tombée lourdement par terre et a fait bien mal à la petite fille (*s'est fait bien mal*). Rose posa son panier, releva la petite fille, et frotta de la main la bosse ; la petite fille avait fait une bosse à la petite fille (*qu'elle s'était faite*) au front. Puis, comme la petite pleurait, Rose a embrassé la petite fille pour consoler la petite fille (*elle l'a embrassée pour la consoler*), et de son pas léger, Rose (*elle*) a continué son chemin.

2^e Mettre au singulier le morceau suivant.

Ayez pitié des animaux.

On dit que votre âge est sans pitié, mes enfants. Vous êtes surtout sans pitié parce que vous êtes ignorants. Si vous vous rendiez compte du mal que vous faites, vous ne voudriez pas le faire. Pensez un instant que les animaux sont sensibles comme vous, qu'ils ressentent comme vous la douleur, qu'ils aiment comme vous, et vous ne voudrez plus détruire les œufs des nids, ou priver les mères (*une mère*) des enfants qu'elles élèvent.

3^e Vous avez vu bâtir une maison. Enumérez les ouvriers dont on a eu besoin et dites ce que chacun d'eux a fait. Vous terminerez en faisant voir, par cet exemple, que nous avons tous besoin les uns des autres (dix lignes au plus).

DEGRÉ SUPÉRIEUR

1^e Familles de mots (v. l'*Educateur* du 1^{er} avril, p. 113).

Nage	nager, nageur, nageoire ; natation, natatoire ; navire, navi-guer, navigateur, navigation.
nom	nommer, nominal, prénom, surnom, renom, pronom.
seing	signer, signature, signataire, contresigner, blanc-seing.
un	unir, union, unité (unitaire) unanime, quelqu'un.
seul	seulement, solitaire, solitude, isoler, solo (soliste).
bas	bassement, bassesse, baisse, abaisser.
labeur — labour	laborieux, labourer, élaborer, collaborer.
fleur	fleurir, floraison, florissant, fleuriste, effleurer, défleuraison — défloraison, floréal.
fruit	fruitier, fructueux, fructifier, fructidor.
naître	natif, nation, naissance, renaître, nouveau-né.

2^e Traduction du discours indirect en discours direct.

Il me demande ce que je veux (*Il me demande : « Que veux-tu ? »*) — On me dit que je suis trop jeune pour me passer de conseils. (On me dit : « *Tu es trop jeune pour te passer de conseils* »). — Jules César répondit qu'il ne pouvait pas laisser les Helvètes pénétrer en Gaule. (*« Je ne peux pas... »*) — Le chêne un jour dit au roseau qu'il avait bien sujet d'accuser la nature. (*« Vous avez bien sujet... »*) Tu m'as dit que les feuilles des bois à mes yeux jauniraient encore (*Tu m'as dit : « Les feuilles des bois à mes yeux jauniront encore »*.)

3^e L'emploi d'un dimanche : rédaction sur le plan élaboré en commun (v. l'*Educateur* du 1^{er} mai, p. 146).

Ed. CLERC.



HISTOIRE

DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE

Programme. — Lucerne entre dans la Confédération. — Bataille de Laupen. — Rodolphe d'Erlach, sa mort.

Gravures. — La nuit du massacre à Lucerne, dessin de J. Balmer. — Bataille de Laupen, dessin de A. Beck (colléc. J. Dalp, Berne).

Exercices oraux. — Les ducs d'Autriche, ennemis de toute liberté, voient avec dépit les rapports de bon voisinage que les Lucernois entretiennent avec

les Waldstätten ; pour les empêcher de conclure une alliance portant atteinte à leurs droits souverains, ils emploient la rigueur et froissent profondément les bourgeois de Lucerne par l'augmentation des impôts et par des ordonnances de toutes sortes. Ces mesures, loin d'effrayer les Lucernois, les engagent à chercher un appui auprès des Waldstätten ; ils demandent et obtiennent leur admission dans la Confédération suisse comme IV^e canton (1332). — Conjuration des manches rouges. — Cependant plusieurs années se passent encore avant que Lucerne puisse se considérer comme tout à fait libre. — Incendie de Lucerne ; secours des gens de l'Underwald, leurs paroles de paix : « *Frères de Lucerne, votre malheur est notre malheur. Nous venons vous aider à sauver biens et vie.* » — Bataille de Laupen. — Berne se développe de plus en plus et forme bientôt une puissance qui effraye les nobles de son voisinage. Rodolphe, comte de Nidau, cherche un prétexte pour abaisser l'éclat de la grande cité. — Louis de Bavière, nommé empereur, avait été *excommunié* par le pape ; les Bernois refusent de le reconnaître. — Déclaration de guerre et formation de l'armée des nobles. — Jean de Boubenberg et défense de Laupen. — Rodolphe d'Erlach arrive dans la ville ; il est acclamé général ; il était vassal et ami du comte de Nidau, et avait demandé à ce seigneur la permission d'aller défendre sa patrie. « *Allez, lui avait répondu le comte, il n'est indifférent d'avoir un homme de plus ou de moins dans ma brillante armée, et vous n'empêcherez pas la ruine de Berne.* » Diebold Baselwind, ses paroles patriotiques. « *Quand on meurt pour la patrie, on va tout droit au ciel !* — La bataille, défaite des nobles, les morts ; Jean de Savoie et sa désobéissance. — Jordan de Bürgistein. — Mort de Rodolphe d'Erlach assassiné par Jost de Rudenz, son gendre.

Lecture. — Conjuration des manches rouges par Jean de Müller. — Bataille de Laupen, par Veillard et M^e de la Rive (livre de lecture de Gobat et Allemand).

DEGRÉS MOYEN ET SUPÉRIEUR

Programme. — Alliance des trois Waldstätten. — Avènement d'Albert au trône d'Allemagne, ses desseins à l'égard des Waldstätten. — Les baillis, Guillaume Tell, le serment du Grütl. — Fin tragique d'Albert. — Première guerre entre les Autrichiens et les Suisses (Morgarten), renouvellement du pacte. — Siège de Soleure.

Leçon. — Les Waldstätten connaissant les vues d'Albert sur leur pays, s'assemblent pour conclure une alliance perpétuelle et s'engagent par serment à se défendre mutuellement envers et contre tous (1^{er} août 1291). — L'empire d'Allemagne est sans chef, deux partis sont en présence. Les uns, principalement les nobles, veulent Albert comme empereur ; les autres, et ce sont les plus nombreux, soutiennent Adolphe de Nassau. Les princes électeurs, redoutant le développement menaçant de la maison d'Autriche, donnent leurs voix à Adolphe. — Grande joie des villes et des peuplades alpestres. — Siège de Zurich par Albert d'Autriche (1292) (*tradition*). — Bataille du Dornbühl et défaite des nobles (2 mars 1298). — Une guerre civile éclate en Allemagne entre Adolphe de Nassau et Albert ; plusieurs batailles sont livrées et dans la dernière Adolphe est tué à Gölheim près de Worms (1298). Albert est proclamé roi des Allemands. Le nouveau souverain n'oublie pas qu'en plusieurs occasions les Waldstätten ont méconnu ses ordres et bravé sa puissance. Il envoie chez eux des baillis qui ont ordre de les assouplir par tous les moyens. — Leurs actes indignes, Guillaume Tell, le serment du Grütl ; soulèvement général contre les oppresseurs qui doivent abandonner le pays. — Colère d'Albert, mais engagé dans une guerre en Bohême, il temporise. Sitôt cette guerre terminée, il se prépare à envahir les cantons forestiers, à punir rigoureusement ce qu'il regarde comme une révolte de ses sujets. Il réunit des troupes dans l'Argovie, mais quelques jours avant de se mettre en marche, son neveu, Jean de Souabe l'assassine ; il se venge de son oncle qui

lui retient injustement son *patrimoine*. — Grand émoi dans toute la Suisse, vengeance terrible de la famille royale. — Avènement au trône impérial de Henri VII de Luxembourg. — Louis de Bavière lui succède; ses luttes contre Frédéric le Beau. — Les Waldstätten, ennemis irréconciliables de l'Autriche, soutiennent de tout leur pouvoir les princes qui confirment leurs libertés. — Léopold, le second fils d'Albert, a suivi de près les faits des Waldstätten; il juge le moment opportun pour les attaquer et rassemble 15 ou 20.000 hommes. — Préparatifs des Suisses, leur anxiété; heureusement Henri de Hunenberg les met au courant du plan d'attaque des Autrichiens. — Les 50 bannis; la bataille (14 nov. 1315). — Retraite du comte de Strassberg par le Brünig. — Les Waldstätten ont triomphé de leurs ennemis par l'union, ils ont mis en pratique la devise qui est à la base de leur pacte: *Tous pour un et un pour tous*; ils sentent, après cette délivrance, le besoin de renouveler leur alliance à Brunnen le 9 déc. 1315. — Léopold apprend que plusieurs villes se sont unies par un traité, dans le but de défendre leurs droits contre les ducs d'Autriche; Soleure est du nombre. Immédiatement il rassemble une armée et va assiéger cette ville. Les Soleurois, aidés par 400 bernois, leurs alliés, résistent bravement; trop peu nombreux, ils faiblissent déjà quand l'Aar leur apporte un secours inespéré. — La chute du pont, générosité des assiégés, la paix (1318).

Lecture. — Siège de Soleure par le duc Léopold (Jean de Müller).

PAUL JAQUET.



Problèmes pour les sociétaires

Solutions du problème du N° 4

I. La fraction $\frac{1}{13}$, réduite en décimale, donne la fraction périodique simple 0,076923076923....., qui équivaut à $\frac{76923}{999999}$ ou $\frac{76923076923}{99999999999}$, etc. En simplifiant ces fractions, on retrouve $\frac{1}{13}$; donc le nombre 999999 est divisible par 13; de même, les nombres formés de 12 neuf, de 18 neuf, etc.

Remarque. La même question peut être posée pour tout nombre qui ne contient ni le facteur 2, ni le facteur 5.

Un abonné (Delémont).

II.	1 =	+ 1
	10 = un multiple de 13 — 3	
	100 = » » » » — 4	
	1000 = » » » » — 1	
	10000 = » » » » + 3	
	100000 = » » » » + 4	
	1000000 = » » » » + 1	

Donc, si un nombre se compose de deux groupes semblables de 3 chiffres (p. ex. 751751) il sera divisible par 13. Le nombre cherché est donc 999999 ou le nombre formé de douze 9, dix-huit 9, etc.

D'après les solutions de MM. PAUL FAVRE à Peseux et J. DENIS à Plainpalais.

Reçu en outre des solutions exactes de Une abonnée, Locle; Pidoux-Dumuid, Renens; A. Corbaz, Gingins; Favre, St-Imier; Brocart, Forel; H. Kamm, Lausanne.

Problème N° 5.

J'ai deux fois l'âge que vous aviez quand j'avais l'âge que vous avez et quand vous aurez l'âge que j'ai, nous aurons à nous deux 63 ans. Quels sont nos âges?

Adresser les réponses jusqu'au 12 juin à M. A.-P. Dubois, directeur des écoles, au Locle.