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

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 38 (1902)

Heft: 37

Heft

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

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

XXXVIIIme ANNÉE

N° 37.

LAUSANNE

13 septembre 1902

L'ÉDUCATEUR

(L'Éducateur et l'École réunis.)

Eprouvez toutes choses et retenez ce qui est bon.

SOMMAIRE : *Herbart et son école (avec portrait).* — *Chronique scolaire : Neuchâtel. Berne. Vaud. Allemagne.* — *Avis.* — PARTIE PRATIQUE : *Le cahier de résumés.* — *Sciences naturelles : Structure des tiges de graminées.* — *Langue française : Extraits d'un nouvel ouvrage.* — *Récitation.* — *Variété : Le contrebandier des Alpes (suite).*

HERBART ET SON ÉCOLE

On portera sur Herbart les jugements les plus différents, suivant le point de vue philosophique auquel on se place. Tous ceux, toutefois, qui l'étudieront sans parti pris reconnaîtront la haute valeur d'un système d'éducation pratiqué aujourd'hui dans des milliers et des milliers d'écoles et éprouvé au creuset de l'expérience. Ceux qui refusent à Herbart une place parmi les plus grands philosophes de l'éducation sont ceux qui ne le connaissent pas ou qui ne l'ont pas étudié d'assez près. Ses doctrines ont pris une si grande importance, exercé et exercent encore une telle influence en Allemagne, en Autriche, en Angleterre, en Scandinavie, en Hollande, en Suisse et, depuis quelques années, en France même, qu'il n'est plus possible à quiconque s'intéresse aux questions d'éducation de les ignorer. Le nom de Herbart fait école depuis longtemps. Nombreux sont ses adeptes dans tous les pays civilisés. Une littérature aussi riche que variée — le *Dictionnaire de pédagogie,* de W. Rein, ne contient pas moins de 150 pages de titres d'ouvrages, brochures et articles divers sur l'école herbartienne ! — a répandu les idées de la pédagogie éducative dans l'Ancien comme dans le Nouveau-Monde.

Herbart est le seul des philosophes modernes pour qui la pédagogie constitue une partie essentielle de la philosophie. Sa pédagogie prend racine dans sa morale et dans sa psychologie. Sans elles, il n'est pas possible de comprendre son système d'éducation. La pédagogie telle qu'il la conçoit n'est plus un ramassis de formules, de recettes toutes préparées tirées de l'expérience des auteurs qui, avant lui, ont écrit sur l'éducation. C'est un ensemble de vérités bien liées entre elles par les principes et la méthode.

Le philosophe d'Oldenbourg mérite également une place à part, parce que, au début du XIXme siècle, il était un des rares, sinon le seul pédagogue, qui ne fût pas théologien et qui, avant d'écrire sur l'éducation, — semblable en cela au P. Girard avec lequel il offre, au reste, maint point de contact, — l'eût longuement pratiquée. Ces deux qualités lui ont permis de créer, grâce à la philosophie naissante de l'époque et en s'appuyant sur Pestalozzi, la véritable science de l'éducation.

Herbart exerce une influence profonde sur tous ceux qui l'ont suffisamment pratiqué pour vivre dans l'intimité de sa pensée ; il ne laisse jamais indifférent. Il n'entend pas que l'on jure sur les paroles du maître ; au contraire, il veut que l'on se forme une opinion personnelle, que l'on médite sur ses actions, que rien, dans le domaine complexe et délicat de l'éducation, ne se fasse à l'aventure et ne soit laissé à l'arbitraire.

I

BIOGRAPHIE

C'est une existence toute unie, une vie des moins mouvementées que nous avons là devant nous : la vie d'un savant allemand. Si nous consultions Herbart sur la méthode à appliquer à l'étude des divers facteurs qui ont agi sur sa vie, il nous dirait certainement de tenir compte de l'expérience et du commerce avec ses semblables. En effet, ce sont bien là, dans le premier âge, les principaux moyens de développement de l'enfant. Suivons donc ses conseils et voyons le milieu dans lequel il a été élevé et les circonstances qui ont agi sur lui.

* * *

La famille Herbart est originaire des environs d'Eisenach, d'*Ostheim*. C'est là que vivait, dans les conditions les plus précaires, l'arrière grand-père de Herbart, tisserand de son métier. Son fils fit des études et finit par être nommé, à l'âge de trente-un ans, recteur du gymnase d'Oldenbourg, fonctions qu'il revêtit pendant trente-quatre ans. Il eut cinq enfants. L'avant-dernier, Thomas Gerhard, épousa la fille d'un médecin d'Oldenbourg, Lucie-Marguerite Schütte. De cette union naquit Jean-Frédéric Herbart, le 4 mai 1776.

On a dit que tous les hommes de valeur sont fils de leurs œuvres ; ils sont aussi et souvent « fils de leur mère ». C'est le cas de Herbart. Douée d'une rare énergie et d'une persévérance à toute épreuve, abandonnée par son mari qui ne la comprenait pas, cette mère s'occupa, elle seule, de l'éducation du petit Jean. Elle suivit les leçons que lui donnait le précepteur Uelze, disciple de Wolf, et se refit écolière en apprenant le grec avec lui. Ce précepteur sut éveiller à un haut degré chez son élève le goût de la philosophie et de la spéculation pure. A quatorze ans déjà, le jeune Herbart écrivait un court mémoire « sur la doctrine de la liberté humaine ». Au

J -F. HERBART

né à Oldenburg le 4 mai 1776, mort à Gœttingue, le 14 août 1841.

Ce cliché a été gracieusement mis à notre disposition par la maison d'édition F.-G.-L. Gressler, à Languensalza, qui publie la collection bien connue des « Classiques de la pédagogie ».

gymnase d'Oldenbourg, où il entra en 1788, il se fit remarquer par son talent musical (il jouait du violon, du violoncelle, de la harpe et du piano et s'essaya même dans la composition musicale). La physique, les mathématiques et la philosophie l'intéressaient particulièrement. Wolf, Kant étaient ses maîtres de prédilection. En 1793, il fait le discours de sortie habituel, comme premier de classe, sur

« les causes de la croissance et de la décadence de la moralité au sein des peuples ». Ce discours fit sensation. On décida de l'imprimer.

A l'âge de dix-huit ans, au printemps de 1794, muni d'une forte éducation classique, il quitte le gymnase pour entrer à l'Université d'Iéna, qui était alors, comme on le sait, avec la ville voisine de Weimar, le centre du mouvement philosophique et littéraire de l'Allemagne. C'est à Iéna que se publiait alors l'*Allgemeine Litteraturzeitung*, qui cherchait à répandre les idées kantiennes. Après le départ de Reinhold, disciple de Kant, pour Kiel, la chaire de philosophie fut occupée par Fichte. Dans des discours ardents et enflammés, Fichte prêchait l'idéalisme. Dédaignant le droit auquel son père, homme pratique, le destinait, Herbart devint l'élève de Fichte, qui ne tarda pas à le distinguer et à l'admettre dans sa « Société littéraire », association dont ne pouvaient faire partie que ceux qui ne se rattachaient à aucun autre groupe d'étudiants. D'abord disciple convaincu du maître, il devait bientôt se séparer de lui sur la doctrine de l'idéalisme, qu'il considérait comme impuissante à fournir une vraie conception du monde. Nous savons que le moment où Herbart se sépara de Fichte tombe dans la période d'Iéna vers 1795, au moment où le jeune étudiant publie ses deux écrits : *De la possibilité d'une forme de la philosophie* et *Du moi ou de l'absolu dans le savoir humain*. Ces deux travaux furent annotés en marge par Fichte. Herbart répliqua et marcha dès lors en dehors des sentiers que son maître voulait lui battre.

A ce moment déjà, la pédagogie l'attire ; dans la « Société littéraire », il donna une conférence sur les *Devoirs de l'Etat en matière d'éducation*. L'idée, la nécessité d'une éducation de soi-même fait de très bonne heure son apparition chez lui.

Mais ce temps d'acquisition et de développement extraordinaire devait prendre fin trop tôt.

*
* *

Herbart, précepteur en Suisse. Dans la « Société littéraire » d'Iéna, Herbart avait fait la connaissance de trois jeunes Suisses qu'un Bernois, M. de Steiger, avait chargés de chercher un précepteur pour ses fils. Les de Steiger appartenaient à une vieille famille de patriciens bernois, avec blason et pignon sur rue : l'une des branches avait pour armoirie un bouc blanc ; l'autre, un bouc noir. Un de Steiger était maire de Berne. Celui chez lequel le précepteur devait se rendre était bailli d'Interlaken. Il résidait à Berne en hiver et, en été, dans son domaine de Märchlingen, à sept lieues de la capitale. Herbart ne songeait guère à accepter un poste de ce genre, mais on sait que sa mère l'y poussa. Après trois ans de séjour à Iéna, il quitte ainsi l'Université pour se vouer à l'éducation des trois fils du préfet bernois, Louis, Charles et Rodolphe. Le premier était âgé de quatorze ans, le second de dix ans et le troisième de huit ans.

Le départ pour la Suisse eut lieu en 1797. Quelques amis suisses

l'accompagnèrent. Le jeune précepteur passa par Göttingue où il discuta fort avec quelques étudiants sur la question de savoir « s'il est permis d'éduquer ». *(Darf man erziehen?)*

Les rapports adressés à M. de Steiger nous renseignent sur la manière dont Herbart, âgé de vingt ans, entreprit et comprit sa tâche de précepteur. Entre les trois courants qui dominaient alors le monde pédagogique (piétistes, philanthropinistes ou philanthropistes et humanistes) il prend une position à part. Il insiste, dès le début, sur la formation du cœur et du caractère par l'enseignement. Il ne méconnait pas l'antiquité, mais veut aussi que les sciences modernes, d'observation ne soient pas négligées. Il exige déjà que l'on intéresse l'enfant aux divers domaines du savoir humain, place Homère au centre de son enseignement des langues et s'élève contre les fragments littéraires, les chrestomathies, le décousu dans l'étude des auteurs. Les mathématiques lui apparaissent comme le plus puissant moyen d'éducation et de développement intellectuel.

Ces rapports adressés à M. de Steiger sont des documents pédagogiques de première importance. Herbart y accumule expérience sur expérience. Il pense que c'est dans les fonctions de précepteur qu'on peut le mieux se former à la carrière de l'enseignement, réfléchir à tout ce que l'on entreprend et devenir ainsi un véritable philosophe de l'éducation. Plus tard, lorsqu'il écrit ses œuvres, Herbart parle souvent de ses expériences de précepteur et, en particulier, des principes qu'il avait appliqués avec tant de succès dans l'éducation du second fils de M. de Steiger, Charles, son élève préféré, à qui, il l'avoua plus tard, il devait une bonne partie de sa pédagogie et de ses vues sur la nature humaine.

Jamais précepteur ne fut plus dévoué à sa tâche que l'ancien étudiant d'Iéna. Il ne gardait pas un instant pour lui. Une fois pourtant, il osa demander au bailli la permission de la soirée « non pour faire une partie d'hombre, disait-il, mais pour se rendre dans un cercle très peu nombreux d'amis auxquels il devait beaucoup et qu'il croyait ne pouvoir se dispenser de voir sans préjudice pour lui-même et peut-être aussi, par conséquent, pour ses élèves. D'ailleurs, ajoutait-il, si cela ne pouvait se faire sans que j'eusse lieu de craindre pour Louis (c'était celui de ses élèves qui lui donnait le plus à faire) je cesserais de le désirer ».

Le séjour de Herbart en Suisse eut des conséquences importantes. Il y fit connaissance de Pestalozzi, « ce noble Suisse », comme l'appelle Herbart et sa philosophie de l'éducation s'en trouva, sinon transformée, du moins fortement influencée. Avant 1798, Herbart ne connaissait Pestalozzi que par ses œuvres. (1780. *Soirées d'un solitaire ;* 1781, *Léonard et Gertrude*) ; mais bientôt après commença la belle période de Stans, pendant laquelle Pestalozzi cherche sa méthode en s'appuyant sur la psychologie. C'est à Stans que Herbart, venant de Berne, alla rendre visite au pédagogue suisse (1799). Le précepteur des de Steiger garda une profonde impression de sa visite à Stans. A partir de ce moment, il s'occupe de Pesta-

lozzi, de ses œuvres et de son œuvre. Il fait de la propagande autour de lui, donne des conférences et devient bientôt un des grands promoteurs du mouvement pestalozzien en Allemagne. Aussi bien est-ce à bon droit qu'on le considère comme le véritable continuateur de Pestalozzi dans les pays d'Outre-Rhin.

Ses lettres nous apprennent aussi que sa philosophie subit une profonde transformation en Suisse. Qu'allait-il maintenant devenir? professeur de philosophie, de mathématiques, juriste ou homme d'Etat? Il ne se sent attiré vers aucune carrière.

Quoi qu'il en soit et plus tôt qu'on ne l'aurait supposé, il quitta la maison des de Steiger. Les raisons qui l'y poussèrent sont de diverse nature. Les événements politiques qui eurent pour conséquence l'invasion de la Suisse par les Français ne furent pas sans exercer une grande influence sur la vie et les relations de famille. Un fils aîné de la famille de Steiger dut prendre les armes contre les Français. L'harmonie et la bonne entente en fut troublée dans la maison du bailli. Le besoin de se créer une situation indépendante fut aussi pour beaucoup dans sa détermination de quitter la Suisse. Il se sépara, dans les meilleurs termes, de la famille de Steiger avec laquelle il entretint pendant longtemps des rapports épistolaires suivis. Un de ses élèves, Charles, vint plus tard à Göttingue et passa quelque temps dans la famille de Herbart. C'est avec reconnaissance que Herbart songeait plus tard à la famille du bailli où il avait fait ses premières armes. On peut même admettre que, sans le séjour en Suisse, sans cette activité pratique dans la maison des de Steiger, nous ne compterions pas Herbart au nombre des premiers pédagogues des temps modernes. Poussé de par sa nature et ses aptitudes vers les spéculations philosophiques pures, vers l'observation de soi-même, vers cette introspection, qui peut être dangereuse, et à coup sûr insuffisante, si elle n'est complétée par l'observation de ses semblables, il eut dans cette famille bernoise l'occasion de voir les gens et les choses. Toute sa personnalité, qui, alors déjà, se distinguait par une grande fermeté de caractère et une extraordinaire persévérance, en fut transformée. Mais ses années d'apprentissage n'étaient pas encore terminées. Pendant deux ans, à Brême, il devait se préparer à la carrière académique dans laquelle il entrerait un peu plus tard.

* * *

Séjour à Brême. Les lettres adressées à Charles de Steiger nous apprennent que le retour en Allemagne se fit par Strassbourg, Mayence et Iéna, où il séjourna quelque temps. A Halle, il chercha un nouveau précepteur pour la famille de Steiger et y fit la connaissance de Niemeyer, qui chercha à le retenir au *Pædagogium,* où il lui offrait une place de professeur. Puis ce fut le tour de Göttingue et d'Oldenbourg. A Oldenbourg, il eut la douleur de constater que la mésintelligence qui régnait entre ses parents n'avait fait que s'accroître. Les époux finirent par divorcer. En 1801, la mère de Herbart partit pour Paris, où elle mourut deux ans après. Dans ces

circonstances, il ne resta pas longtemps à Oldenbourg, on le comprend. Il se rendit à Brême, où il passa trois ans dans la maison de son ami Schmid, homme politique très connu, qui fut, plus tard, maire de sa ville natale. C'est une période de production inouïe que ce temps passé dans la solitude et le travail. Citons au hasard quelques-uns des travaux de cette époque :

a) Une *série de cours* donnés au Museum, à Brême.

b) *Idées d'un programme pour les études supérieures.*

c) *A propos de l'ouvrage de Pestalozzi : Comment Gertrude instruit ses enfants.*

a) Dans ses cours, il fait connaître au public les principes qu'il avait appliqués dans l'éducation des fils de Steiger. L'influence de la période suisse s'y reconnaît à chaque pas.

b) Dans son programme pour les études supérieures, il a l'occasion de dire pour la première fois ce qu'il pense des gymnases et de l'enseignement secondaire en général. Il n'y a pas grand'chose de nouveau sous le soleil : la lutte entre les anciens et les modernes, entre le classicisme étroit et les humanités nouvelles par les sciences exactes et les langues vivantes y est déjà caractérisée de main de maître. Utilitarisme ou idéalisme ? Que faut-il choisir ? Et Herbart assigne déjà son véritable but à l'éducation : formation du cœur et du caractère (*Bildung des sittlichen Charakters*).

c) C'est en 1802 que paraît son mémoire sur le livre de Pestalozzi. Herbart excuse Pestalozzi d'avoir écrit en si mauvais allemand. Pressé par le temps, par les circonstances et par l'impérieux besoin qu'il ressent d'être utile à son peuple, le pédagogue suisse n'a pas les loisirs de faire œuvre de styliste. Il y parle ensuite de sa visite à Pestalozzi, à Stans, pour arriver enfin à analyser le contenu de l'ouvrage le plus populaire du philanthrope zuricois.

(*A suivre.*) F. Guex.

CHRONIQUE SCOLAIRE

NEUCHATEL. — Dans l'après-midi des mêmes journées que celles des Conférences générales, *la Société pédagogique neuchâteloise* aura, à l'Aula de l'Académie, à Neuchâtel, son assemblée et sa réunion de chant, selon le programme suivant :

Vendredi, 19 septembre.

2 h. Répétition de chant.

3 h. Séance administrative : *a*) appel nominal ; *b*) rapport du Comité central ; *c*) rapport du caissier ; *d*) rapport du jury sur trois travaux de concours ; *e*) divers.

8 h. Soirée familière. (Le lieu en sera indiqué à la conférence du matin.)

Samedi, 20 septembre.

Réunion de chant à Valangin.

1 h. Concert au temple.

2 h. Banquet.

Les membres de la Société recevront prochainement une carte-programme, avec talon détachable, à retourner par les participants au banquet de samedi, à M. Daniel Mouchet, instituteur, à Chaux-de-Fonds, cela, avant lundi soir 15 courant. Hintenlang.

BERNE. — **Les examens de recrues et le vin vaudois.** — Dans un examen de recrues du canton de Berne, on a demandé à un jeune homme quel vin était le meilleur, le La Côte ou le Lavaux ?

VAUD. — **Enseignement secondaire.** — *La Société vaudoise des maîtres secondaire* aura sa réunion annuelle aujourd'hui à Château d'OEx. Elle y discutera le très intéressant rapport de M. E. Marrel, maître au Collège cantonal, sur les *Pensions de retraite dans l'enseignement secondaire*, dont voici les conclusions :

I. — Des augmentations périodiques sont désirables, jusqu'à concurrence d'un traitement maximum à déterminer.

II. — L'augmentation des pensions de retraite est également désirable, sinon plus. On propose contradictoirement :

D'élever à 1000 et 1500 f. les deux catégories actuelles, avec cotisations au moins doublées ;

D'adopter un type unique de pension sur la base d'un tant °/₀ de la somme des traitements, avec maximum à déterminer (au moins égal à 1500 f.), sous la condition de verser chaque année un tant °/₀ du traitement à la caisse des retraites.

Dans les deux hypothèses, une fraction de chaque augmentation périodique serait également abandonnée à cette caisse, la première augmentation de chaque période, par exemple.

III. — On désire l'abrogation ou la réduction de la dispositiou légale prescrivant 10 ans de services, et la prise en considération des charges de famille quant à la pension proportionnelle à servir. Cette conclusion tomberait en cas d'adoption du pourcentage.

IV. — Dans le cas où la situation financière du canton ne permettrait pas d'augmenter à la fois traitements et pensions, on propose d'améliorer tout d'abord ces dernières.

V. — Avant de mettre en vigueur une loi nouvelle sur ces objets, on exprime le vœu que le projet en soit soumis à l'assemblée des maîtres secondaires avec voix consultative.

ALLEMAGNE. — Le doyen des instituteurs allemands encore en activité de service s'appelle Schlie. Il habite Toitenwinkel, près de Rostock. Agé de 90 ans, il enseigne depuis 66 ans.

— Le succès des cours de vacances d'Iéna s'accentue d'année en année. *260* participants les ont suivis cette année, dont 10 de la Suisse.

ÉDUCATION ET INSTRUCTION

Rapport présenté au Conseil fédéral suisse sur le Groupe I de l'Exposition universelle de 1900, par *François Guex*.

(*Voir le prospectus encarté dans le N° de ce jour*).

AVIS

Nous rappelons à nos collaborateurs : 1° de n'écrire qu'au recto des feuilles de manuscrit ; 2° de ne pas retourner à la Rédaction les ouvrages envoyés en vue d'une analyse bibliographique. Ils appartiennent à l'auteur du compte rendu.

Un élève prêtait une oreille trop distraite à une leçon de son professeur de philosophie sur Descartes.

— Vous ne suivez pas, Monsieur. A quoi pensez-vous ?

— Pardon, Monsieur, vous dites que je pense... Donc, je suis.

PARTIE PRATIQUE

LE CAHIER DE RÉSUMÉS

De nos jours l'enseignement et l'étude sont singulièrement facilités par le choix abondant des manuels. Les ouvrages scolaires sont maintenant illustrés, pourvus de résumés, de notes, voire même de questionnaires, qui soulagent considérablement le maître. Les cours manuscrits disparaissent presque partout. Il ne reste guère d'écoles où l'on dicte encore des « abrégés » de grammaire, d'arithmétique, de sciences naturelles, d'histoire. On doit s'en féliciter. Si ce mode est encore en faveur dans les établissements supérieurs, il doit en tout cas être banni de l'école primaire. Sur ce point, nous ne saurions mieux faire que de citer une page d'une étude de M. *Ed. Vittoz*, parue dans la *Suisse universitaire*[1].

De quelque branche d'étude qu'il s'agisse, dans les enseignements primaire et secondaire inférieur, et même secondaire supérieur, voire à l'Université, je tiens le cours dicté pour condamnable : il fait perdre beaucoup de temps et constitue pour l'élève un exercice aussi fastidieux que fatigant ; puis, ce qui est bien plus grave, il est inutile. Je me refuse à lui reconnaître une raison d'être, même quand il porte sur des matières assez rarement enseignées pour que l'absence d'un manuel paraisse constituer une excuse ; même, ce qui est plus fréquent, lorsque l'instituteur ou le professeur tient à donner à l'expression de faits ou d'idées qui n'ont rien d'inédit, une forme toute personnelle, qui leur permette de se graver mieux dans l'esprit de ses auditeurs. Si l'on tient absolument à ce que ceux-ci conservent, noir sur blanc, les termes mêmes employés, qu'on trouve moyen de leur offrir un cours imprimé, autographié, reproduit enfin par un procédé quelconque....

Un mot encore à propos du cours dicté. Tel maître y trouve peut-être son compte, mais pour des raisons qu'il n'avouera pas volontiers : si cette dictée est fastidieuse pour lui aussi, elle est moins fatigante, en revanche, que l'exposé vivant, que la discussion surtout ; et puis, comme il y faut du temps, le programme sera restreint en conséquence, et le travail personnel aussi... Mais passons.

Mes griefs ne sont pas les mêmes contre l'*exposé au cours duquel l'élève prend des notes*, quelle que soit la façon dont il les utilisera ensuite. Cependant, système excellent à l'Université, peut-être même — je n'en suis pas certain — avec des jeunes gens de 15 à 18 ans, élèves de gymnases, d'écoles normales, etc., je le tiens pour défectueux dans des classes plus jeunes. Il ne s'agit pas ici d'objections de principe, comme pour le cours dicté, mais d'expériences répétées : *l'élève ne sait pas, ne peut pas savoir prendre des notes* (il y a des exceptions, cela va sans dire). Ce qu'on rencontre de plus intelligent à cet égard, c'est la reproduction textuelle de quelques phrases du maître ; et cette reproduction exige une application telle que l'auditeur ne saurait guère prendre garde au contexte et ne peut donc pas emporter de la leçon une vue d'ensemble. Je laisse à penser ce que c'est quand l'élève est tant soit peu lent ou peu habile ; sans parler des queues de classe ! Puis ces notes, que deviennent-elles ? Elles suffiront rarement à l'élève pour répéter sa leçon. Recourra-t-il à un manuel pour les compléter ? Alors, ce n'était pas la peine de les prendre.

Mais si l'élève de cet âge n'a pas encore la maturité d'esprit pour bien prendre des notes, ce n'est peut-être pas une raison pour lui infliger ces odieuses leçons où l'on se borne à lui *faire lire en classe, sans ou presque sans explications, un texte qu'il mémorisera,* pour le débiter ensuite le plus exactement possible !

[1] Publiée aussi en brochure sous le titre, *Questions d'enseignement*, Genève, Kündig, 11 Corraterie.

Ces réflexions sont assurément applicables à l'enseignement primaire aussi bien qu'à l'enseignement supérieur. Là, il ne peut être question de faire prendre des notes. S'en suit-il qu'il soit suffisant de se servir exclusivement du manuel ? N'y a-t-il pas une utilité réelle à donner au cahier une place régulière et constante à côté du livre ?

On dira peut-être que si le manuel est bien fait et conforme au programme, le cahier devient inutile. A ce compte il faudrait donc créer des manuels aussi parfaits que possible et supprimer les cahiers manuscrits. Il est certain que le lecteur, jeune ou vieux, préfère puiser ses renseignements dans un livre où l'ordre et la clarté sont irréprochables, plutôt que dans un cahier souvent mal écrit et n'offrant aucune garantie d'exactitude. Mais le manuel a l'inconvénient de rester stationnaire, tandis que le cahier peut être complété, corrigé, remanié, refondu. Le livre est définitif, le cahier provisoire. Le livre s'adresse au grand public, le cahier est destiné à un groupe restreint de personnes; le livre a un caractère général, au lieu que le cahier est le reflet d'une personnalité. A ce point de vue, les avantages du cahier sont à considérer. En outre l'élève est obligé de déployer, en écrivant, une activité plus intense et plus profonde qu'en lisant. En vertu des lois psychologiques qui président à l'acquisition des idées, l'on sait que le mode moteur — qui est celui de l'écriture — a une influence très favorable sur la solidité des connaissances. On comprend facilement qu'une rédaction ou même un simple résumé soigneusement établi laisse des traces plus durables dans l'esprit qu'une lecture rapide. Voilà pourquoi nous chercherons à procurer à nos élèves le plus souvent possible l'occasion de donner à leurs idées une forme écrite. Et cette expression graphique de la pensée, nous pourrons la modifier à volonté : tantôt l'élève se bornera à dresser le sommaire d'un chapitre lu ou d'une leçon entendue ; tantôt il aura à transcrire une série de conclusions ou de réflexions résultant d'une étude historique ou morale ; tantôt enfin il établira dans un ordre nouveau des notions acquises par la lecture ou l'audition. Si ces divers travaux résultent d'efforts personnels de l'élève, sous la direction ou avec le secours du maître, il est impossible qu'ils ne portent pas de bons fruits.

Il nous semble que ce nouveau cahier rendrait plus de services que les cahiers de dictée ou de devoirs dont le contenu n'a souvent aucun rapport avec l'enseignement *réel ;* il pourrait même leur être substitué sans grand inconvénient. Resterait à s'entendre sur le vrai titre à lui donner, pour correspondre au terme de *Systemheft* des Allemands. Mais n'oublions pas que le mot importe moins que la chose, et souhaitons que cette dernière trouve bientôt officiellement place dans nos écoles.

U. Briod.

SCIENCES NATURELLES

Structure des tiges de graminées.

Le froment, cette plante bénie qui nous donne le pain, porte son lourd épi à l'extrémité d'une tige assez longue pour mettre la moisson à l'abri des souillures

du sol, assez menue pour croître en touffes serrées sans gêner les voisines, assez rigide pour soutenir le poids du grain, assez élastique pour fléchir sous le vent, sans crainte de rupture. De distance en distance, le chaume est garni de nœuds qui le fortifient ; de ces nœuds partent les feuilles, dont la base en forme de fourreau enveloppe la tige et en augmente encore la solidité. Toutes ces délicates précautions ne sont pas encore suffisantes : le chaume est incrusté de la matière minérale la plus dure, la plus incorruptible ; il est cimenté, pétri de silice, cette même substance qui forme les cailloux. Dans quelques graminées tropicales, l'abondance de la silice est telle que le chaume étincelle sous le briquet comme la pierre à fusil.

Il serait impossible d'imaginer une structure plus savante. Aussi voyez avec quelle aisance l'épi alourdi par le grain est porté par le chaume, si fluet que, sans une organisation toute particulière, il fléchirait par son propre poids. Voyez avec quelle gracieuse souplesse, quelle élasticité se courbent, quand le vent souffle, les tiges d'un blé mûr. Alors la blonde moisson se soulève et s'affaisse, ondule en imitant les vagues de la mer.

Cette réunion de qualités précieuses résulte surtout de la forme de la paille. Consultons à ce sujet la sévère science du calcul. Nous avons, je suppose, dix kilogrammes de fer, ni plus ni moins, à notre disposition ; et il s'agit de façonner ce fer en un tige longue d'un mètre et douée de la plus grande résistance possible dans le sens transversal. Quelle forme d'abord donnerons-nous à la tige métallique ? La ferons-nous triangulaire, ronde, carrée ? De savants calculs établissent que, pour lui donner plus de solidité, il faut la faire ronde. — Ce point établi, la ferons-nous pleine ou creuse ? Les mêmes calculs répondent qu'il faut la faire creuse, car alors seulement elle résistera le plus possible à la rupture par flexion. C'est donc avec la forme ronde et creuse qu'une quantité déterminée de matière résiste le mieux à la rupture. Cette belle loi mathématique est d'une fréquente application, tant dans la nature que dans l'industrie.

Les ailes de l'oiseau fouettent l'air dans le vol. Les plumes de ces rames aériennes doivent être d'une grande légèreté afin de ne pas entraver le vol par un excès de poids ; elles doivent cependant être très fermes, à leur insertion dans les chairs surtout, afin de suppléer par la vigueur du coup d'aile à la faible résistance de l'air. Que fait l'oiseau pour réunir ces deux qualités en apparence contradictoires ? Il prend exemple sur la tige du froment, il donne à la base de ses plumes la forme ronde et creuse.

Tous les os longs de la machine animale, os des pattes, des ailes, des jambes, os pour saisir, marcher, grimper, voler, courir, nager, sont encore construits sur le modèle du froment. Pour être à la fois légers et résistants, de structure économique et cependant solide, ils affectent la forme ronde et creuse.

Les ponts tubulaires, savante création de l'industrie moderne, sont dus au génie de Stephenson, l'immortel inventeur de la locomotive. Ce sont des tubes rectangulaires, d'énormes poutres en tôle rivée, à l'intérieur desquelles, sur certains chemins de fer, les convois circulent pour traverser les fleuves. L'un d'eux, celui de Menay, sur les côtes occidentales de l'Angleterre, franchit un bras de mer de quatre cent soixante mètres. Deux poutres tubulaires, de cinq millions et demi de kilogrammes le composent et forment à elles seules la double voie ferrée. Trois piles, distantes l'une de l'autre de cent quarante mètres, suffisent pour le soutenir entre les deux rives à une hauteur de trente mètres au-dessus du niveau des plus hautes marées. Or quelle est la puissance qui, sur le vide, équilibre ces monstrueuses poutres de fer, et, malgré des enjambées effrayantes de cent quarante mètres, les empêche de fléchir quand gronde dans leur canal le tonnerre des convois en marche ? C'est encore la puissance de la forme tubulaire. La poutre creuse résiste comme résistent la tige creuse du froment, la plume creuse de l'oiseau, l'os creux de l'animal. Pour la plus audacieuse de ses conceptions, Stephenson s'est inspiré de la structure de la paille.

(*Lectures sur la Botanique.*) J.-H. Fabre.

La tige des graminées, en particulier celle des céréales, est une vraie merveille de construction auprès de laquelle la tour Eiffel n'est qu'une conception médiocre.

Il s'agissait non seulement de construire une colonne élevée, élastique, forte, en économisant la matière afin de la réserver pour les grains, mais cette colonne devait supporter l'épi : un poids énorme comparé à son support. J.-H. Favre vient de montrer comment la nature a résolu le problème. On pourrait ajouter que les nœuds sont là pour conserver à la tige sa forme circulaire et l'empêcher de se plier. Il existe une progression régulière croissante dans la longueur des entrenœuds à partir du bas ; la progression est décroissante pour le diamètre de ces entrenœuds et l'épaisseur de leur paroi dans le même sens. On a démontré que les touffes dont les tiges obéissaient le mieux à ces lois mathématiques, étaient celles qui résistaient le mieux à la verse.

Mais le problème est plus complexe : cette colonne si bien combinée devait pouvoir s'allonger. On sait en effet que toute la tige, avec l'épi, se trouve déjà dans le germe, dans l'embryon ; ses diverses parties croissent lentement, la plante monte, s'allonge jusqu'au moment de la floraison. Or l'allongement, l'augmentation des tissus de la plante par la juxtaposition de cellules nouvelles ne peut avoir lieu que dans les parties tendres de la plante. Comment concilier cette exigence avec celle de la solidité de la tige ?

Lorsqu'on arrache une portion de tige de graminée, on remarque que l'extrémité inférieure est blanchâtre et très tendre ; c'est là que se produit l'allongement, c'est-à-dire dans la portion de la tige située immédiatement au-dessus du nœud. La solidité de la plante est cependant conservée grâce à la gaîne de la feuille qui part du nœud, entoure et soutient la portion délicate de la tige ; elle l'abandonne pour former le limbe vers la partie supérieure et ferme de l'entrenœud. L'accroissement de la tige se fait donc au-dessus de chaque nœud, la plante se télescope comme une longue vue, tout en conservant sa force et son élasticité. Le nœud est la partie vitale de la tige des graminées, c'est de là que partent feuilles et racines. Dans les plantes versées, les nœuds inférieurs s'allongent en dessous et opèrent le redressement de la tige.

On pourrait écrire un livre tout entier sur la structure et l'anatomie de la tige des graminées, mais les quelques points signalés plus haut sont suffisants pour intéresser les élèves, éveiller leur esprit d'observation et développer leurs notions de botanique et de mécanique.

Expérience. — Enrouler une feuille de papier de manière à former un tube ; elle supportera un livre. La même feuille, enroulée en cylindre plein, n'aura aucune résistance.

Applications mécaniques du principe du tube : colonnes, poteaux de tramways, charpente de bicyclettes, etc. G. M.

LANGUE FRANÇAISE

Nous donnons ici quelques extraits d'un ouvrage autographié qui vient de paraître à Orbe et dont l'auteur est M. *Jules Magnenat*, professeur au collège de cette ville, ancien maître aux Ecoles normales de Lausanne.

Ces *Exercices combinés d'orthographe, d'analyse et de composition* ont pour but de guider les élèves dans l'art d'écrire correctement. Enrichir le vocabulaire est le premier objet que l'auteur a eu en vue. A cet effet, chaque proposition offre au moins un nouveau mot, de façon que l'étude de la phrase simple terminée, l'élève dispose d'un trésor de trois mille mots, suffisant pour écrire de petites compositions sur des sujets variés.

M. Magnenat croit avoir trouvé une solution satisfaisante à la question : Comment procéder à l'étude des mots et à l'enrichissement du vocabulaire ? Il déclare

que seule l'analyse de la phrase donne le moyen d'apprendre à bien écrire. C'est pourquoi les exercices sont basés sur l'étude de la proposition. La première partie, sur la proposition simple, contient environ cent quatre-vingts exercices d'analyse et de construction. La deuxième partie traitera de la proposition complexe et la troisième de la phrase composée.

Phrase simple.

Proposition. — 1. Mon frère est malade. — 2. Il ne joue pas. — 3. Vos sœurs sont-elles contentes? — 4. Venez. — 5. Que ces fleurs sont belles!

1. Une pensée exprimée par la parole ou par l'écriture, comme : *Mon frère est malade*, s'appelle une *proposition*.

Phrase. — 1. Votre père a-t-il déjà bêché son jardin? — 2. Oui (= il a déjà bêché son jardin). — 3. Ils suivaient le chemin qui mène à la tour, d'où l'on a une si belle vue, mais n'y faisaient aucune attention.

2. Une *phrase* est formée d'une proposition (1), quelquefois d'un mot (2), le plus souvent d'une réunion de propositions présentant un sens complet (3).

Espèces de propositions — 1. Le roseau plie. — 2. Il ne rompt pas. — 3. Votre mère est-elle heureuse? — 4. N'étaient-ils pas charmants? — 5. Partons. — 6. Ne vous en allez pas. — 7. Que le ciel est pur!

3. Une proposition est *affirmative* (1), *négative* (2), *interrogative* (3, 4), *impérative* (5, 6) ou *exclamative* (7).

Termes de la proposition. — 1. Qui est ce monsieur? — 2. C'est mon oncle. — 3. Il est gai. — 4. Ces enfants chantaient. — 5. Sors.

4. Une proposition contient deux termes essentiels, le *sujet* et l'*attribut*.

Le *sujet* représente l'être ou l'objet dont on dit quelque chose; l'*attribut* exprime ce que l'on dit de cet être ou de cet objet, la qualité, l'état ou l'action qui lui est attribuée.

5. Dans une proposition impérative le sujet est ordinairement sous-entendu (5).

Sujet. — 1. Cet homme/est bon. — 2. Il/est généreux. — 3. Les méchants/sont malheureux. — 4. Mentir/ est honteux. — 5. Le mieux/est l'ennemi du bien.

6. Le sujet d'une proposition est un nom (1), un pronom (2), ou un mot quelconque, adjectif, verbe, adverbe, etc., employé comme un nom.

Attribut. — *a*) 1. Charles/est mon ami. — 2. Elle/est attentive. — 3. Ces livres/sont les miens. — 4. Vouloir,/c'est pouvoir.

b) 1. Dieu/est. — 2. Vos plumes/sont ici. — 3. Elles/étaient en France.

c) 1. Les écoliers/couraient. — 2. Vos lettres/ne sont pas arrivées. — 3. Tu/ n'as pas fini.

7. L'attribut est : *a*) un nom (ami), un adjectif qualificatif (attentive), un pronom (miens) un infinitif (vouloir) précédés d'un temps du verbe être;

b) Le verbe *être* (Dieu est), employé seul, ou lorsqu'il n'est pas suivi d'un nom, d'un adjectif ou d'un pronom attributs. (Elles étaient en France).

c) Tout autre verbe que *être* (couraient), employé à un mode personnel et conjugué, dans ses temps composés, avec *être* (sont arrivées), ou *avoir* (as fini).

Construction de la proposition. — 1. Le chat dort. — 2. Cette encre est-elle noire? — 3. Est-ce que votre cousin est rentré? — 4. Sont-ils appliqués? — 5. Est-ce qu'elles seront de retour? — 6. Iront-ils? — 7. Est-ce qu'ils iront? — 8. Tel a été son sort (= son sort a été tel).

8. La construction de la proposition est *directe* lorsque le sujet précède l'attribut (1); elle est *inverse* lorsque l'attribut précède le sujet (4, 6). Dans une proposition interrogative, le pronom sujet est placé après le verbe et, dans les temps composés, après l'auxiliaire, excepté quand la question commence par *Est-ce que?* Nous remarquerons d'autres cas d'inversion.

Proposition incomplexe; proposition complexe. — *a*) 1. Tu es exigeant. — 2. Henri travaille. — 3. Mon chien n'aboie pas. — 4. Est-ce qu'ils étaient joyeux?

b) Votre fils Albert est un garçon intelligent et laborieux. — 2. Le voisin du boulanger nous a apporté de mauvaises nouvelles de ses parents.

9. Une proposition est *incomplexe,* lorsqu'elle ne renferme que ses deux termes essentiels (a), le nom pouvant être précédé d'un adjectif déterminatif ; elle est *complexe,* lorsque le sujet ou l'attribut, ou tous les deux, sont accompagnés d'autres mots qui rendent plus complète l'expression de la pensée (*b*).

10. On appelle *compléments* les mots placés avant ou après un autre mot, pour en déterminer ou compléter la signification. *(A suivre.)*

RÉCITATION

La moisson.

Gai moissonneur, prends ta faucille,
Et dans les grands champs de blé mûr
Qu'elle s'acharne et qu'elle brille
Sous l'implacable ciel d'azur !

Le village est aux champs, et les maisons désertes
Gardent leurs volets clos et leurs granges ouvertes.
Le chien dort dans sa niche, et sur le bord du nid
L'hirondelle gazouille un hosanna béni.

Sous le soleil de feu, la moisson est superbe,
Dorés sont les épis et pesante la gerbe,
Et partout dans la plaine aux vagues horizons
Montent les vieux refrains des plus vieilles chansons.

Tout est vie et gaieté, tout travaille et s'anime.
La campagne est en fête et sa fête est sublime ;
Elle a mis aujourd'hui, pour livrer son trésor,
Sur son plaid d'émeraude un manteau de vieil or.

Coquelicots, bluets, côte à côte, en famille,
Tombent avec l'épi sous la faux qui scintille ;
Et fuyant de son trou, le timide grillon
Va conter sa misère au brillant papillon.

De son nid violé, l'alouette s'exile,
Montant, montant plus haut, d'une aile plus agile,
En mettant dans sa voix plus d'âme, plus de feu,
Comme pour protester devant tous, devant Dieu.

Les blés sont abattus et liés en javelles,
Et les lourds chariots aux solides échelles
Cheminent lentement, traînés pas les bœufs roux
A la croupe puissante, aux yeux graves et doux.

Aux derniers feux du jour, sur les routes poudreuses
Et sur tous les chemins, en cohortes nombreuses,
Les vaillants travailleurs, les femmes, les enfants,
Reviennent au logis, heureux et triomphants.

Le silence descend sur la plaine apaisée,
Et la fraîcheur du soir dépose la rosée.
Autour de son clocher, le village s'endort
Pour réparer sa force et préparer l'effort.

Gai moissonneur, prends ta faucille,
Et dans les grands champs de blé mûr
Qu'elle s'acharne et qu'elle brille
Sous l'implacable ciel d'azur !

Aug. GAILLARD.

VARIÉTÉ

Le contrebandier des Alpes. *(Suite.)*

Un bruit de feuilles et de broussailles foulées la fait soudain tressaillir. Elle lève les yeux et voit, stupéfaite, s'avancer vers elle, en marchant péniblement, un homme de haute stature, de vigoureuse corpulence, mais dont la pâleur du visage offre un effrayant contraste à côté de sa longue chevelure et de sa barbe noire. De sa poitrine à demi-nue, le sang s'écoule abondamment d'une large blessure. Une grande expression de souffrances rend son aspect encore plus terrifiant et il avance vers la jeune fille, son revolver braqué sur elle. L'enfant, saisie d'épouvante, laisse tomber son écuelle pleine de lait et se jette à genoux.

— Grâce, grâce, monsieur ! Ne me faites pas de mal !

— Silence, gamine !... Es-tu seule à la maison ?

— Oui.

— Ton père n'est donc pas encore rentré ?

— Non.

— Tant mieux !... Il faut espérer pourtant qu'il lui est plus facile qu'à moi d'arriver jusqu'ici, ajoute-t-il à mi-voix... Sais-tu qui je suis ?

— Non.

— Eh bien ! je vais te l'apprendre. Je suis Bordetta et cette blessure, c'est ton père qui me l'a faite : une balle qu'il m'a envoyée là.

Et il appuyait sa main sur sa plaie sanglante en laissant échapper des gémissements douloureux.

— Nous n'avons pas de temps à perdre. Aimes-tu ton père ? Crois-tu qu'il serait content s'il te trouvait morte à son retour ?

— Mon père, il en mourrait, répond-elle tremblante.

— Moi aussi, j'ai une fille de ton âge, qui m'attend, qui m'aime, qui est seule dans mon chalet. Et si je meurs ou si l'on me prend, elle ne verra plus son père. Comprends-tu ?...

— Oui.

— Et elle mourra de faim et de chagrin. Aussi, si tu veux que je te laisse la vie, pense à ma pauvre Lauretta, cache-moi, sauve-moi et jure-moi de ne pas me trahir.

La fillette reste silencieuse, paraissant réfléchir. Mais la frayeur, l'émotion, la pitié même paralysent ses mouvements et son esprit ; elle ne peut répondre, elle ne sait que faire.

— Parle, et dépêche-toi, l'enfant ! Je vais tomber, je souffre trop !... Si tu refuses, c'est la mort qui t'attend.

Toujours l'arme est braquée sur elle, mais il y a dans le regard de cet homme tant d'expression de souffrance, il a l'air si martyrisé par l'angoisse et la douleur qu'elle ne peut croire à ses menaces ; il ne lui semble pas que ce père soit capable de tuer une enfant, une enfant de l'âge de sa propre fille.

— Non, monsieur, vous ne me tueriez pas, je le sais ! Mais venez, ajoute-t-elle après un nouveau moment de réflexion.

— Tu ne me trahiras pas ?

— Non. Je vous le promets.

Et Yvonne conduit le contrebandier défaillant, qui s'appuie sur son épaule, dans une petite remise, derrière le chalet, endroit où personne n'allait jamais. Elle lui fait une couche d'une gerbe de paille, lui apporte une cruche d'eau fraîche, un linge pour laver sa blessure.

— Maintenant ne sortez pas de là sans que je vous le dise. Si je vous sauve, c'est pour votre Lauretta, car vous vous êtes fait l'ennemi de mon père.

— Encore une fois, la fille, tu me jures de ne pas me trahir ?

— Oui, je vous le jure.

— C'est bien. Si quelqu'un d'autre que toi entre, mon arme est prête et je tire.

— Non, monsieur ! Vous ne tireriez pas en pensant à Lauretta. Mais soyez tranquille !

Après avoir fermé la porte du réduit, elle retourna à son ouvrage, traire Riquette.

— Pas encore de retour ? demande Jean à sa sœur, en arrivant.

— Non !

— Tu n'as vu personne ? Je croyais avoir entendu des voix dans la direction du chalet.

— Non, répond-elle encore avec une légère rougeur colorant son visage.

Grâce à la nuit qui avait complètement envahi l'alpage, le garçon ne remarqua pas l'embarras de sa sœur.

— O Jean ! pourvu qu'il ne lui soit pas arrivé quelque malheur !

— J'espère que non, sœurette. Mais si ce monstre de Bordetta l'a pris dans quelque piège, je saurai le venger.

Tout à coup, les deux enfants, qui étaient assis sur le banc de pierre, devant le chalet, crurent ouïr des appels partant de la montagne.

— As-tu entendu, Jean ?

— Oui.... c'est étrange ! Ecoutons !

Mais seule, la voix de la brise, pleurant dans les sapins, troublait la paix de la nuit. De nouveau Yvonne tressaillit.

— Mais Jean, écoute !... Il semble qu'on appelle.

— Non, ce sont les sonnailles des troupeaux dans les pâturages d'en bas.

Mais bientôt une voix se fit distinctement entendre dans la profondeur de la forêt :

— Jean !... Jean !...

— Yvonne, c'est la voix du père. Il est en danger ou blessé· Je cours à lui, reste au chalet.

Et le garçon partit en courant, mêlant bientôt son ombre à celle des futaies. Toujours la voix appelait :

— Jean !... Jean ! ..

Yvonne était dans un cruel état d'angoisse. Quelque chose de grave était arrivé à son père, autrement il n'appellerait pas. Cet homme qu'elle avait promis de sauver, ce blessé dont le sort était entre ses mains, aurait-il fait quelque mauvais parti au douanier ? Inconsciente, elle se précipita vers la petite remise, ouvrit la porte et entra.

— Bordetta, entendez-vous cette voix qui appelle dans la montagne ?

— Oui, dit le blessé, c'est la voix de ton père !... Sauve-moi ! Je souffre, je souffre, ma fille !

— Ne craignez rien, mais avez-vous fait quelque mal à mon père ?

— Ton père, mon enfant ! Je crois que je vais mourir, je ne reverrai plus ma Lauretta ! C'est lui qui m'a tué, mais je sais qu'il a fait son devoir. Tu me demandes si je lui ai fait du mal... Quand je me suis senti blessé, à mon tour j'ai tiré, mais je ne sais si je l'ai atteint.

A ces mots, la jeune fille laissa échapper un cri perçant. Pour elle, son père était blessé, il n'y avait plus à en douter. Un désir de vengeance traversa son esprit, mais bientôt le sentiment du devoir reprit le dessus. Elle referma vivement la porte et courut à son tour dans la direction d'où étaient partis les cris. Elle n'alla pas loin : à l'orée du bois, à une centaine de pas du chalet, elle vit dans l'ombre son père s'avancer péniblement en s'appuyant sur l'épaule de Jean.

— O papa ! que t'est-il arrivé ? Es-tu blessé ?

(A suivre.)