

## Technical and Bibliographic Notes / Notes techniques et bibliographiques

The Institute has attempted to obtain the best original copy available for scanning. Features of this copy which may be bibliographically unique, which may alter any of the images in the reproduction, or which may significantly change the usual method of scanning are checked below.

L'Institut a numérisé le meilleur exemplaire qu'il lui a été possible de se procurer. Les détails de cet exemplaire qui sont peut-être uniques du point de vue bibliographique, qui peuvent modifier une image reproduite, ou qui peuvent exiger une modification dans la méthode normale de numérisation sont indiqués ci-dessous.

- Coloured covers /  
Couverture de couleur
- Covers damaged /  
Couverture endommagée
- Covers restored and/or laminated /  
Couverture restaurée et/ou pelliculée
- Cover title missing /  
Le titre de couverture manque
- Coloured maps /  
Cartes géographiques en couleur
- Coloured ink (i.e. other than blue or black) /  
Encre de couleur (i.e. autre que bleue ou noire)
- Coloured plates and/or illustrations /  
Planches et/ou illustrations en couleur
- Bound with other material /  
Relié avec d'autres documents
- Only edition available /  
Seule édition disponible
- Tight binding may cause shadows or distortion  
along interior margin / La reliure serrée peut  
causer de l'ombre ou de la distorsion le long de la  
marge intérieure.
  
- Additional comments /  
Commentaires supplémentaires:

- Coloured pages / Pages de couleur
- Pages damaged / Pages endommagées
- Pages restored and/or laminated /  
Pages restaurées et/ou pelliculées
- Pages discoloured, stained or foxed/  
Pages décolorées, tachetées ou piquées
- Pages detached / Pages détachées
- Showthrough / Transparence
- Quality of print varies /  
Qualité inégale de l'impression
  
- Includes supplementary materials /  
Comprend du matériel supplémentaire
  
- Blank leaves added during restorations may  
appear within the text. Whenever possible, these  
have been omitted from scanning / Il se peut que  
certaines pages blanches ajoutées lors d'une  
restauration apparaissent dans le texte, mais,  
lorsque cela était possible, ces pages n'ont pas  
été numérisées.

Pagination continue.

# JOURNAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

ORGANE DES INSTITUTEURS CATHOLIQUES DE LA PROVINCE DE QUEBEC

PARAISANT TOUS LES MOIS

VOL. II.

MONTRÉAL, 1<sup>er</sup> FEVRIER 1882.

No 2.

## SOMMAIRE.

ACTES OFFICIELS.—PÉDAGOGIE ET ENSEIGNEMENT : L'enseignement obligatoire en Angleterre — Un établissement d'utilité publique — 71<sup>e</sup> Conférence des instituteurs de la circonscription de l'École Normale Jacques-Cartier — Physique élémentaire — Une question de grammaire — Dictées élémentaires — Dictées syntaxiques — Dictées d'orthographe usuelle — Problèmes d'arithmétique — Problèmes d'algèbre.—TRIBUNE LIBRE: Conférence d'instituteurs.—LECTURE POUR TOUS: Le professeur et la cuisinière — Impromptu — FEUILLETON: Zacharie le maître d'école.—NOUVELLES PUBLICATIONS — ERRATA.—CONDITIONS D'ABONNEMENT.

## ACTES OFFICIELS.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

—  
Québec, 18 janvier 1882.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR en Conseil, en date du 24 décembre 1881, établir un Bureau Protestant d'Examinateurs pour le comté de Bonaventure, siégeant à New-Carlisle, et nommer le Révd Thomas Blaylock, B. A., le Révd Peter Lindsay, le Révd Clement Decimus Brown, B. A., John Legrande, écuyer, et Martin Sheppard, écuyer, membres du dit bureau.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

—  
Québec, 19 janvier 1881.

Avis de demande d'annexion et de délimitation de municipalité scolaire en vertu de la 5<sup>ème</sup> section, 41 Vict. chap. 6.  
Eriger en municipalité scolaire la mission de Saint-Marcellin, dans le comté de Rimouski, avec les limites qui lui sont actuellement données.

## PÉDAGOGIE ET ENSEIGNEMENT

L'enseignement obligatoire en Angleterre.

Un homme est-il obligé de se nourrir, de se vêtir, de respecter sa santé, d'entretenir et de prolonger sa vie? — Certainement; personne n'en doute. Est-ce à dire cependant que les pouvoirs publics, que le gouvernement puisse obliger un homme à faire tous les actes impliqués par la question que nous venons de poser? Assurément non. Et le gouvernement, qui, sous prétexte de surveiller la manière dont les citoyens se nourrissent, se vêtissent, respectent leur santé, etc., voudrait pénétrer dans l'intérieur des familles, donnerait des ordres aux cuisiniers et aux cuisinières, leur prescrirait la nature et la quantité des ragoûts, leur mesurerait le poivre et le sel, s'aboucherait avec nos marchands et nos tailleurs pour choisir l'un-même nos vêtements et les confectionner à sa guise, etc., un pareil gouvernement, disons-nous, serait jugé. Un immense éclat de rire accueillerait, d'un bout du monde à l'autre, ses prétentions; on l'accablerait sous le poids du ridicule. On peut admirer Sparte et Lycurgue, dans les livres, au coin d'un bon feu, les pieds sur les chenets, ou confortablement assis dans une chaire de faculté; mais on ne voudrait pas seulement pour cinq minutes de la vie que les Spartiates menaient, dit-on, à l'époque de Lycurgue. Nos modernes Lycurgues ont beau faire: ils ne nous ramèneront pas à ce degré de bêtise et d'imbécillité. Ces utopies ne sont supportables que dans les livres.

Passons à un autre sujet.—Un père est-il obligé de nourrir ses enfants? Un

maître doit-il nourrir ses domestiques ?

— La réponse à ces deux questions n'est pas douteuse. Il est très certain que le devoir du maître et le devoir du père sont clairs, indiscutables. L'un doit nourrir ses serviteurs, comme l'autre ses enfants

— S'en suit-il que l'État a le droit de se mêler de ce qui se passe chez le maître et chez le père de famille ; qu'il puisse prescrire la quantité de pain et de viande que le père et le maître doivent fournir ? — Evidemment de telles prétentions sont jugées, quand on les énonce. L'État n'a pas le droit de pénétrer dans ces détails. Il ne peut pas se préoccuper de la manière plus ou moins parfaite dont on accomplit le devoir ; il ne doit se préoccuper que des violations et des violations criantes, scandaleuses, des lois morales. Un père serait ou laisserait mourir de faim ses enfants que l'État aurait le droit et le devoir de lui dire : " Vous êtes un criminel, et, au nom de la loi, je vous saisis, je vous poursuis." Mais, pour que l'État puisse ainsi intervenir, il faut des actes publics, criants, scandaleux. Un père doit être déjà très coupable, il manque depuis longtemps à ses devoirs, lorsque l'État intervient.

L'État ne récompense guère la vertu ; l'État ne punit que le crime, et encore faut-il que le crime soit public, scandaleux, ou qu'il lèse de graves intérêts sociaux.

Il y a donc beaucoup de choses qu'on est obligé de faire et d'omettre, et que l'État n'a nullement le droit de faire pratiquer ou de faire omettre.

Ce sont là des idées si simples et si claires qu'il suffit de les énoncer pour qu'elles soient comprises. Et cependant il est aujourd'hui une question sur laquelle il ne règne pas le même accord, à propos de laquelle on emploie, un peu à tort et à travers, le mot d'*obligation* : c'est la question d'enseignement.

A cette heure, il n'est bruit que d'*enseignement obligatoire*.

L'enseignement obligatoire est devenu un de ces mots de passe, un de ces cris de parti, qui font tourner toutes les têtes, remuent tous les cœurs, agitent, troublent, bouleversent, convulsionnent toutes les classes sociales. C'est la France, la Belgique, la Hollande, l'Amérique, la sage Angleterre elle-même, qui sont en proie à cette épidémie. L'enseignement obligatoire, pareil à un accès de fièvre, trouble toutes les intelligences.

Nous sommes en France à un moment de crise sous ce rapport. Il est donc intéressant et instructif pour nous d'étudier la manière dont on a résolu, dans un pays voisin, cette question sociale, grave entre toutes celles qu'agite la politique moderne. Aussi, nous proposons-nous de faire l'histoire de " l'Enseignement obligatoire en Angleterre, « du » *Compulsory education*," comme on parle dans ce pays.

Cette étude nous fournira l'occasion de recueillir plusieurs leçons très importantes pour les lecteurs français.

## I.

L'histoire de " l'obligation " dans l'enseignement en Angleterre, au moins de ce qu'on appelle chez nos voisins la " *direct compulsion*," compulsion directe, et de ce que nous appellerions, nous, " obligation forcée," ne remonte pas au-delà de 1870, puisque, jusqu'à cette époque il n'y avait point de loi prescrivant un enseignement élémentaire. Avant 1870, c'était le zèle religieux ou philanthropique qui faisait tous les frais de l'enseignement. Le gouvernement n'avait pas pris encore la direction de cette branche importante des intérêts publics. Il abandonnait tout à l'initiative privée, au zèle des corporations de bienfaisance, aux saines rivalités des dénominations religieuses.

Est-ce à dire cependant que le gouvernement anglais se désintéressât complètement de l'éducation des classes pauvres ? Est-ce qu'il croyait n'avoir aucun droit ou aucun devoir dans la solution de ce grand problème social ? — Pas le moins du monde ; mais le gouvernement anglais avait compris qu'au milieu des conflits des sectes entre lesquelles se partage la nation anglaise, ce qu'il avait de mieux à faire, c'était de rester en dehors des questions internes propres à chaque dénomination, et que, pour atteindre le but qu'il se proposait, il devait intervenir d'une autre façon, intervenir d'une manière indirecte, en poussant les dénominations religieuses à ouvrir des écoles en grand nombre, et en offrant de les aider en proportion des résultats qu'elles obtiendraient. Il n'exigeait qu'une seule chose, que l'enseignement fût religieux suivant la forme propre à la dénomination pour laquelle l'école était fondée, et puis il payait indis-

tinctement suivant les résultats obtenus dans les examens et les inspections des écoles. C'est là le système connu sous le nom de "*payment by results.*"

L'Angleterre, dans les diverses lois relatives à l'instruction qu'elle a passées depuis cette époque, en 1870, 1873, 1876 et 1880, s'est bien gardée de toucher à ce système, et nous l'en félicitons sincèrement ; car c'est, à nos yeux, une des conditions qui assurent à la nation anglaise un ensemble d'institutions élémentaires mieux adaptées à ses besoins que ne le sont les institutions des autres pays. Ce système porte le caractère sage et pratique du peuple anglais ; c'est la pierre fondamentale de son édifice scolaire ; c'est ce qui rend ses écoles saines et fécondes en bons résultats.

Encourager toutes les bonnes volontés, provoquer les sacrifices et les actes de dévouement et récompenser indistinctement tout le monde, suivant le mérite acquis, suivant les services rendus, ce n'est pas seulement un système économique, c'est un système moral et moralisateur ; et les résultats que la société anglaise retire, au point de vue moral, par le simple fonctionnement d'un pareil système, sont de beaucoup supérieurs à ceux qu'elle recueille, au point de vue de l'économie et de la bonne gestion des deniers publics. Rien ne fait du bien aux hommes, rien ne les rend conserve honnêtes, rien ne les rend généreux, rien ne les élève à la hauteur du dévouement et du sacrifice, comme la pratique même de ces actes de sacrifice et de dévouement.

A ce point de vue on ne saurait trop admirer cette institution anglaise. Il faudrait, si c'est possible, l'établir partout. Rien n'est mauvais, dans une société, comme d'obliger les citoyens à se désintéresser de tout, en gênant leurs efforts, leur initiative et leur dévouement.

Ces allocations (*grants*) que le gouvernement distribuait aux diverses dénominations, en retour des efforts accomplis et des résultats obtenus, étaient un encouragement ; mais par suite aussi ces allocations exerçaient une certaine pression sur le public en vue de l'amener à créer des écoles autant que cela était nécessaire. De fait, en 1870, l'Angleterre était raisonnablement pourvue d'établissements d'instruction primaire, bien qu'il y eût des lacunes.

Ce fut pour combler ces lacunes que fut passée la loi de 1870, dont le but direct et avoué de tous ceux qui y prirent part, dans le parti libéral comme dans le parti conservateur, était de *supplémenter*, comme on dit en Angleterre, et nullement de *supplanter* ce qui existait.

Les écoles existantes, créées par les dénominations religieuses ou les sociétés philanthropiques, ne suffisaient pas au besoin de la population anglaise ; il fallait donc suppléer à leur défaut ; et le gouvernement devait avoir pour mission d'atteindre là où l'initiative privée paraissait impuissante.

Tel a été, pris dans son ensemble, le caractère imprimé par les déclarations du gouvernement à la première loi anglaise sur l'enseignement primaire ; et ces déclarations, loin d'avoir été retirées, ont été, au contraire, fréquemment confirmées depuis 1870 par des hommes appartenant à tous les partis politiques.

C'est cependant dans cette première loi qu'il a été question pour la première fois du "*compulsory education.*" de l'instruction obligatoire ; mais la manière dont la question a été posée, les discussions qui ont suivi, et la mesure qu'on a adoptée, etc., sont toutes caractéristiques des assemblées politiques de la nation anglaise, de ces assemblées sages qui ne font rien révolutionnairement et dont tout l'effort vise à être juste, modéré, équitable, pratique ; où rien n'est accordé à la violence et demandé à la passion.

## II

Mr W. E. Forster, le vice-roi actuel d'Irlande, qui était chargé de défendre le bill dans la Chambre des Communes, posa ainsi la question dans le discours qu'il fit, le 17 février 1870, en demandant la première lecture de la loi : « Je vais affirmer quelque chose qui étonnera la Chambre, et ce quelque chose, le voici : Après y avoir bien réfléchi, le gouvernement m'a permis de saisir en principe la Chambre d'un projet de contrainte directe (relativement à ce qui regarde l'assistance des enfants à l'école). C'est là un principe qui peut paraître étouffant ; aussi, quoique j'aie occupé l'attention de la Chambre beaucoup plus longtemps que je ne l'aurais désiré, c'est un principe sur lequel je ne puis passer légèrement.—Ce n'est que dans les der-

« niers mois que mes réflexions m'ont amené à cette conclusion, qu'il fallait adopter le principe de la compulsion directe. »

M. Forster expliquait ensuite tous les divers systèmes qu'on pouvait concevoir et montrait pourquoi, d'après lui, il fallait finalement en venir à la compulsion directe, ou à l'emploi de la force. Cependant, il ne voulait pas appliquer immédiatement ses idées, et c'est pourquoi, dans son bill, il se contentait de ce que les Anglais appellent « *a permissive clause*, » de ce que nous pourrions appeler, nous, si nous avions la chose, *un article optionnel*. C'est là un de ces mille détails de mœurs qui caractérisent le peuple grand et libre de l'Angleterre, ce peuple fier et noble, qui aime la loi et l'ordre, mais qui aime à faire respecter sa liberté, en respectant celle d'autrui. Nous n'avons rien dans notre législation qui rappelle la *permissive clause*, ou le *permissive bill* de la législation anglaise. Dans ce grand pays où les individus comptent encore pour quelque chose, en vertu des droits traditionnels que leur assurent les mœurs, on fait quelquefois des lois ou des articles de loi, qu'on croit utiles ou nécessaires, mais utiles ou nécessaires suivant que l'opinion publique est plus ou moins disposée à les accepter. C'est pourquoi on laisse aux autorités locales, ou aux électeurs, à décider eux-mêmes quand et comment ces lois *permissives* deviendront obligatoires; et on a alors le spectacle très étrange pour nous, peuple de l'alignement, mais très naturel en lui-même et très bien compris des Anglais, de lois qui sont obligatoires dans une ville, un comté, et qui ne le sont pas dans d'autres. Cela nous étonne, nous Français, peuple habitué à ne jamais sortir de l'alignement, et cependant la nature seule nous dit bien que les besoins, les devoirs, les aptitudes, les nécessités ne sont pas les mêmes en tous lieux; qu'une certaine diversité est nécessaire, inévitable, entre les sujets d'un grand pays.

Le débat sur cette clause permissive, qui dans le projet de bill était la 65<sup>e</sup>, mais qui est devenue la 74<sup>e</sup> dans la loi ou *Act* définitif, fut très animé et répondit par son élévation à la hauteur du sujet. Comme il arrive toujours, les esprits se partagèrent en deux camps. Beaucoup de députés trouvèrent que le bill allait trop loin, et accusait le système *compul-*

*sionnaire* d'être anti-anglais, fondé sur une erreur de principe et inapplicable en pratique. Ceux-là savaient quelque gré à M. Forster de s'être arrêté à une « *permissive clause* » et de n'être pas allé plus loin, nous voulons dire, jusqu'à la compulsion. D'autres, surtout dans le camp libéral, c'est-à-dire parmi les partisans du gouvernement, accusaient l'auteur du bill de timidité, et ils lui reprochaient de compromettre la cause de l'obligation, en abandonnant la « *compulsion* » à la merci des autorités locales. Parmi ces partisans de la contrainte universelle (*universal compulsion*), M. Mundella, le vice-président actuel du département de l'instruction publique en Angleterre, se fit distinguer par sa vivacité, son énergie, et aussi son éloquence. Cette homme posa dès lors sa candidature pour le poste qu'il occupe aujourd'hui, dès que la place deviendrait vacante.

Mr W. E. Forster n'eut pas de peine à convaincre les partisans de la « *compulsion* à outrance, » qu'il était dans le vrai beaucoup plus qu'eux, à supposer même que jamais cette « *compulsion* » pût être introduite en Angleterre, comme une mesure générale, et cela pour deux raisons entre autres :

« D'abord, dit-il, nous ne pourrions pas appliquer immédiatement la loi, si nous édictions l'obligation d'une manière générale et définitive, car nos écoles ne sont pas en nombre suffisant pour recevoir tous les enfants qui devraient les fréquenter. Il nous faudrait donc reculer ou laisser la loi à l'état de lettre morte, ce qui serait nous déconsidérer et déconsidérer le Parlement. Nous avons besoin de plusieurs années pour bâtir les écoles qui nous manquent, même en mettant à profit les efforts et la bonne volonté de l'initiative privée. Ce serait donc plus qu'une imprudence d'édicter l'obligation dès maintenant, puisque nous sommes incapables d'appliquer la loi.

« Mais ce ne serait pas seulement une imprudence; ce serait une grosse faute politique, et un manque de sagesse contraire à toutes les habitudes de la législation anglaise.

« Je suis, moi aussi, partisan autant que personne dans cette assemblée de la compulsion directe et universelle. Cependant je ne crois pas que l'opinion publique soit encore tout à fait mûre sur cette matière; mais elle mûrira rapide-

ment, et alors nous pourrions décréter l'obligation, puisque nous aurons bâti nos écoles et que nous aurons derrière nous l'opinion publique pour nous soutenir. Donc, allons lentement et contentons-nous aujourd'hui d'une clause permissive. Laissons aux autorités locales le soin et la responsabilité d'imposer l'obligation, si elles le jugent à propos. Si elles se trompent, il n'y aura pas grand mal et nous profiterons de leurs fautes. Si elles réussissent, elles prépareront le pays à une mesure plus radicale, et nous profiterons des résultats de l'expérience. Cela nous est d'autant plus nécessaire que, s'il nous fallait, à l'heure qu'il est, présenter un ensemble de mesures destinées à assurer l'exécution de la loi, nous serions embarrassés, marchant comme nous le faisons sur un terrain tout nouveau. Allons donc lentement; étudions, cherchons, préparons l'avenir, faisons des expériences en petit avant d'en faire sur une aussi grande échelle que l'Angleterre."

Voilà en substance les divers discours que M. Forster prononça sur cette grave question. On peut contester l'obligation en principe, mais on ne peut pas disconvenir que son langage ne fût sage, modéré, réservé, tel qu'on devrait toujours le trouver sur les lèvres d'un législateur. Aussi finit-il par gagner la majorité à sa cause, et la "permissive clause" fut adoptée.

Dès ce jour l'obligation fut introduite en principe dans le système d'éducation anglais. Voici la partie importante de cet article de loi. Une clause donne aux *School Boards* ou commissions scolaires le pouvoir de faire des "By-laws," c'est-à-dire des règlements obligatoires pour les districts scolaires, une fois qu'ils auront été revêtus de l'approbation de l'*Education Department*. Or, parmi les premiers objets de ces futurs règlements, figure au premier rang le suivant: Les *School Boards* pourront faire des règlements requérant les parents des enfants qui n'auront ni moins de cinq ni plus de treize ans, ainsi qu'il pourra être fixé dans les règlements, d'envoyer ces enfants à l'école (à moins d'excuse raisonnable).

Ce paragraphe de l'article 74 de la loi de 1870 établissait donc en principe l'obligation, mais il laissait les commissions scolaires maîtresses de se prévaloir, oui ou non, de la faculté qui leur était laissée.

Dans une matière aussi grave, on ne peut qu'admirer la sagesse, la modération et le sens pratique de la législature anglaise. C'étaient cependant les libéraux qui étaient alors au pouvoir, à peu près les mêmes qui y sont aujourd'hui, M. Gladstone, M. Forster, lord Ripon, M. Bright, etc.

Voyons par quel progrès lent, mais constant, on est passé de la clause permissive à l'instruction obligatoire pure et simple. Nous aurons lieu encore d'admirer la sagesse de la nation anglaise, qui ne fait rien par violents soubresauts, mais qui avance sans cesse, quoique lentement.

### III.

La première loi anglaise relative à l'instruction primaire a donc admis en principe "l'obligation," mais elle a laissé aux autorités locales à faire là-dessus tels règlements qu'elles croiraient nécessaires, sauf quelques sages restrictions prévues par la loi et sauf aussi l'approbation de la part de l'*Education Department*. Nous ferons connaître plus tard les restrictions prévues par la loi.

La loi de 1870 donna une vive impulsion à tout ce qui regardait l'enseignement primaire en Angleterre, grâce à cette saine concurrence qui est nécessaire partout, même aux hommes les meilleurs, pour faire produire à leurs facultés tout ce qu'elles peuvent donner. On a, plus d'une fois, dépassé le but et commis de nombreuses extravagances, mais, en somme, il y a eu de grands efforts accomplis et par suite de notables résultats obtenus.

Les *School Boards* se sont organisés sur bien des points du royaume, notamment dans les grandes villes, et, ainsi qu'il était aisé de le prévoir, ils sont tombés rapidement aux mains des dissidents, des libres-penseurs et des *secularistes*, qui, altérant la loi de 1870 dans son esprit et quelquefois même dans sa lettre, n'ont eu qu'un but; ruiner les écoles confessionnelles, soutenues par des souscriptions volontaires, pour substituer à la place des écoles non-sectariennes, c'est-à-dire neutres et laïques, comme on dit en France à l'heure qu'il est. Le but que s'était proposé la loi de 1870 était de compléter le système volontaire, de combler ses lacunes, d'atteindre là où il

ne pouvait pas aller ; mais les *School Boards* se sont préoccupés beaucoup plus de *supplanter* que de *supplémenter* les écoles volontaires. Grâce à la faculté que ces "commissions scolaires" ont de prélever des impôts et de contracter des emprunts, elles ont puisé abondamment dans la poche des contribuables et commis en maints endroits des scandales financiers qui rappellent d'assez près ceux des Etats-Unis. L'opinion publique commence à s'alarmer de cette dilapidation des deniers publics, et elle a justement raison. Les grands journaux de Londres ont censuré vivement, ces dernières semaines, le *School Board* de Londres, à l'occasion du budget présenté pour l'année 1881 et 1882 par M. Freeman. Ce budget atteint le chiffre de 724,870 livres sterling. 17 schillings 9 pence, c'est-à-dire en chiffres ronds 18,000,000 fr. Là-dedans n'est point comprise une somme de plus de 200,000,000 empruntée depuis dix ans et déjà dépensée. Comme preuve de la cherté des écoles publiques et de l'économie réalisée par les écoles volontaires, on citait, ces jours passés, l'exemple de deux écoles appartenant aux deux systèmes rivaux et bâties presque côte à côte (1).

	ECOLE VOLONTAIRE.	SCHOOL BOARD.
Terrain.....	24,240 pieds carrés.	22,000 pieds carrés.
Places.....	757	602
Coût total.....	1,110,800 fr.	491,650 fr.
Coût par place.....	145 fr. 25	811 fr. 50

On voit qu'il y a une différence énorme entre les dépenses occasionnées par les deux systèmes, et c'est partout la même chose.

Stimulées par cette concurrence menaçante, les écoles volontaires ont fait des efforts généreux et elles sont parvenues à obtenir des résultats très satisfaisants. Voici le tableau comparatif de ce qui existait en 1869 et 1878, dans les écoles volontaires, d'après les documents officiels publiés par le gouvernement.

	1869.	1878.	AUGMENTATION.
Places.....	1,765,944	3,052,173	1,286,229
Présences moyennes.....	1,062,999	1,846,119	783,120
Places vides.....	702,945	1,206,054	503,109
Rétribution scolaire.....	455,817 £	1,009,191 £	553,374 £
Contribution volontaire.....	397,034 £	770,847 £	373,813 £

On voit que les efforts et les progrès accomplis en huit ans ont été considéra-

bles. A la dernière époque, en 1878, les *School Boards* avaient dans leurs écoles 890,164 places, comptaient 559,078 présences et prélevaient sur les contribuables, sous forme d'impôt scolaire, les autres sources de revenus non comprises, une somme de 1,327,078 livres st., c'est-à-dire plus de 33,000,000 de francs !

Pendant que les écoles se bâtissaient de part et d'autre, la question de l'obligation était un peu jetée dans l'ombre, mais non pas oubliée cependant tout à fait. On s'en préoccupait ; elle était à l'étude, en attendant que le moment de faire quelque chose en ce sens fût venu.

La première indication du travail qui se faisait dans les esprits nous est fournie par la loi sur l'enseignement primaire passée pour l'Ecosse en 1872. Tout le monde sait que la législation n'est point la même sur ce sujet comme sur beaucoup d'autres, dans les trois pays qui forment le Royaume-Uni : l'Angleterre, l'Ecosse et l'Irlande. En général, l'Angleterre et le pays de Galles vont ensemble.

Dans cette loi de 1872 relative à l'Ecosse, les articles 69, 70, 71, 72, 73, ont rapport à l'obligation ; ils rappellent le devoir qu'il y a pour les parents de donner à leurs enfants une éducation élémentaire, édictent des peines contre ceux qui manqueront gravement à le remplir, définissent la procédure à suivre, déterminent les causes d'exemption et s'occupent des enfants employés dans les manufactures.

Il est aisé de connaître là-dedans le progrès qui se faisait dans l'opinion publique sur cette question ; et, en effet, la plupart des prescriptions, que nous lisons dans le *Scotland Education Act* de 1872, reparait dans la législation relative à l'Angleterre, mais sous une forme appropriée à ce dernier pays.

La courte loi de 1873, présentée comme un amendement prévu déjà dès 1870, ne dit rien de l'obligation, et la chute du ministère libéral en 1874 empêcha le gouvernement de présenter quelque mesure sur cette question. Mais c'est ici que nous pouvons remarquer l'avantage qu'il y a à vivre dans un pays de tradition et la supériorité que les sociétés stables possèdent sur les peuples révolutionnaires comme le nôtre.

Le parti conservateur que les élections de janvier 1874 avaient porté au pouvoir

(1) *Guardian* 1881, I, p. 278, col. 1.

était certainement aussi favorable que le parti libéral aux progrès de l'instruction primaire, mais il faut aussi reconnaître que, par politique comme par tradition, les mesures de coercition lui répugnaient plus qu'au parti libéral. Néanmoins, dès que l'Angleterre était entrée dans cette voie, il lui semblait qu'il y avait un nouveau pas à faire, et ce pas, il le fit. Recueillant la succession du parti libéral et s'inspirant de l'esprit qui animait les législateurs de 1870, tenant compte des progrès accomplis depuis le passage de la première loi, et comprenant les demandes de l'opinion publique, le parti conservateur présente, en 1876, une troisième loi sur l'enseignement primaire, qui définissait un peu mieux la " *permissive clause* " de 1870 et poussaient les enfants vers les écoles, maintenant qu'on les leur avait construites en grand nombre et à beaucoup de frais.

Il est peu de lois aussi caractéristiques du génie pratique de l'Angleterre que cette loi de 1876, dont le but direct et avoué était d'obtenir l'assistance des enfants à l'école. Aussi faut-il nous y arrêter quelque temps.

(A suivre.)

### Un établissement d'utilité publique.

Sous ce titre, j'ai publié dans dans le dernier numéro de ce journal le programme d'un établissement destiné à former des contre-maitres pour les exploitations industrielles. Aujourd'hui je vais essayer de tracer le programme d'une école qui aurait pour but de former des maitresses de maison, — autre établissement d'une utilité publique encore plus grande que celle du premier.

Tous ceux qui ont eu l'avantage de visiter l'exposition universelle de 1878 ont dû remarquer trois vitrines placées dans l'exposition du ministère de l'instruction publique, classe 6. Ces vitrines, qui contenaient des vêtements d'enfants, des toilettes de dames, des dessins sur faïence, etc., d'une beauté ravissante, attiraient l'attention de tous les visiteurs.

Voici l'énoncé du catalogue et de la liste officielle des récompenses, au sujet de ces trois établissements :

No. 92. ECOLE PROFESSIONNELLE PRATIQUE

DES JEUNES FILLES (directrice, dame Carot), à Paris, rue d'Hauteville, 9. Travaux des élèves, en fleurs, en feutre, sur céramique et éventails, haute lingerie, confection et comptabilité.

No. 183. ŒUVRE DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES CATHOLIQUES (Secrétaire, comtesse de Salvandy), à Paris, rue Cassette, 30. Travaux des élèves.

No. 236. SOCIÉTÉ POUR L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL DES FEMMES (fondation Eliza Lemonnier), à Paris, rue de Douai, 3. Travaux exécutés par les élèves des écoles professionnelles.

Par leurs tendances et par la nature des produits exposés, ces trois écoles représentaient, sans que la chose eût été le moins du monde préparée, les trois partis qui divisent aujourd'hui la France.

La beauté de la forme et le fini de l'exécution se trouvaient à un égal degré dans les produits exposés par l'*Œuvre des écoles professionnelles catholiques*, ainsi que par la *Société pour l'enseignement professionnel des femmes*. Aussi ces deux écoles importantes ont-elles reçu, chacune, la plus haute récompense à la disposition du jury : une médaille d'or.

Mais la différence des principes suivis par les deux écoles était manifeste. Les produits de la première portaient le cachet de la décence, tandis que ceux de la seconde (les dessins sur céramique surtout) étaient marqués au coin du sensualisme le plus prononcé.

A l'inspection de ces ouvrages, il n'était pas difficile de constater quelles sont les élèves qui lisent l'Évangile et celles qui se nourrissent de la littérature sensuelle de George Sand et des romanciers du jour.

Ces deux écoles représentaient donc le parti clérical et le parti anti-clérical. L'exposition de l'*Ecole professionnelle pratique des jeunes filles*, sous la direction de madame Carot, représentait parfaitement le parti des indifférents. En apparence, tout était bien, puisque cette école a obtenu la médaille d'argent, mais il n'y avait rien de remarquable, ni dans la forme ni dans le fini de l'exécution.

Mon but, en faisant connaître ces écoles, n'est pas de les offrir toutes pour modèles, mais simplement de constater un fait important, à savoir : qu'en France on s'occupe des jeunes filles, non seulement pendant qu'elles apprennent à lire, à écrire et à compter, mais surtout lors-

qu'elles sont arrivées à l'âge où il faut les préparer à gagner leur vie ou à prendre la direction d'un ménage, c'est-à-dire à faire leur bonheur personnel, celui de ceux qui les entoureront ou qui devront partager leur existence.

La plus importante partie de l'éducation d'une femme n'est-elle pas de savoir conduire une maison et de pouvoir exécuter elle-même non seulement tous les travaux du ménage, mais encore les vêtements de la famille et ces mille et un petits riens qui paraissent coûter peu de chose et qui ruinent les ménages ?

Dans son excellent discours à la Convention nationale de Québec, en 1880, Mgr Lafleche disait :

" C'est à vous qui êtes placés au premier rang de la société, à donner l'exemple de savoir se contenter de peu, et, soyez-en sûrs, le peuple vous imitera. Le luxe dans notre pays a pris des proportions effrayantes... Un premier remède c'est donc de montrer de la modération dans le vêtement... Que de femmes coûtent cher à leurs maris, et les forcent, pour satisfaire leur amour de la parure, à se jeter dans les dettes.

" Mesdames, voulez-vous faire un marché avec moi ? On vous permettra de porter de beaux chapeaux, de beaux rubans, de belles dentelles, à la condition que vous les fabriquiez vous-mêmes. Mais qu'on ne donne pas un sou dans la famille pour aller chercher cela dans les magasins. Que l'on se contente de ce que l'on a. Et si l'on n'a pas assez, que l'on sache souffrir, la souffrance a son mérite. Ainsi donc, je propose comme second remède que l'on ne s'endette jamais pour les vêtements, le besoin sera un puissant aiguillon pour faire faire les choses nécessaires au vêtement... Que chacune de vos maisons renferme une femme forte comme celle dont parle l'Evangile et, soyons-en sûrs, avant longtemps le bonheur, la prospérité reparaitront au foyer de nos familles, et cette grande plaie de l'émigration disparaîtra de notre cher Canada que nous aimons tant."

Déjà en 1875, l'honorable Surintendant avait attiré l'attention sur l'instruction et l'éducation des jeunes filles : il disait entre autres choses :

" Dans nos couvents et nos académies de filles, on enseigne tout ce qui peut

" constituer une éducation libérale ; je crois même que le programme d'études est trop étendu. Je pense que l'on gagnerait à le restreindre, pour appliquer toute l'énergie des élèves sur les matières fondamentales : moins de brillant et plus de solide, telle devrait être la devise à l'avenir.

" On ne se préoccupe pas assez de préparer les élèves à leur mission future dans le monde. Elles seront mères de famille, elles auront charge de maison, elles dirigeront un ménage : se préparent-elles à cela dans les couvents ? Oui, sans doute, mais pas suffisamment, je le crains. Dans quelques couvents, on fait apprendre par cœur une centaine de racines grecques. Je doute que cela soit d'aucune utilité. Je préférerais, à la place, un peu plus d'économie domestique, du tricot, du ravaudage, même de la cuisine.

" Et puis, par malheur, le luxe a pénétré jusque dans nos couvents. C'est la faute surtout des parents ; mais on ne saurait trop presser les sages personnes qui dirigent ces institutions de réagir contre cette tendance de notre époque. Il est évident que les jeunes filles dont les parents sont simplement à l'aise se créent, dans certains couvents, des idées, des aspirations, des besoins dont elles ne trouveront pas la satisfaction dans le milieu social où elles sont destinées à vivre : c'est dire qu'elles s'y préparent à être malheureuses."

Fénélon dans le premier chapitre de son immortel ouvrage " De l'Éducation des filles " s'exprime ainsi :

" Les femmes ont d'ordinaire l'esprit encore plus faible et plus curieux que les hommes ; aussi n'est-il point à propos de les engager dans les études dont elles pourraient s'entêter. Elles ne doivent ni gouverner l'Etat, ni faire la guerre, ni entrer dans le ministère des choses sacrées ; aussi elles peuvent se passer de certaines connaissances étendues qui appartiennent à la politique, à l'art militaire, à la jurisprudence, à la philosophie et à la théologie. La plupart même des arts mécaniques ne leur conviennent pas, elles sont faites pour des exercices modérés. Leur corps aussi bien que leur esprit est moins fort et moins robuste que celui des hommes ; en revanche, la nature

leur a donné en partage l'industrie, la propriété et l'économie, pour les occuper tranquillement dans leurs maisons.

Mais que s'ensuit-il de la faiblesse naturelle des femmes ? Plus elles sont faibles, plus il est important de les fortifier. N'ont-elles pas des devoirs à remplir, mais des devoirs qui sont les fondements de toute la vie humaine ? Ne sont-ce pas les femmes qui ruinent et soutiennent les maisons, qui régissent tout le détail des choses domestiques, et qui, par conséquent, décident de ce qui touche de plus près à tout le genre humain ? Par là elles ont la principale part aux bonnes ou aux mauvaises mœurs de presque tout le monde. Une femme judicieuse, appliquée, et pleine de religion, est l'âme de toute une grande maison ; elle y met l'ordre pour les biens temporels et pour le salut. Les hommes mêmes qui ont toute l'autorité en public, ne peuvent par leurs délibérations établir aucun bien effectif, si les femmes ne leur aident à l'exécuter.

Le monde n'est point un fantôme ; c'est l'assemblage de toutes les familles : et qui est-ce qui peut les policer avec un soin plus exact que les femmes, qui, outre leur autorité naturelle et leur assiduité dans leur maison, ont encore l'avantage d'être nées soigneuses, attentives au détail, industrieuses, insinuantes et persuasives ? Mais les hommes peuvent-ils espérer pour eux-mêmes quelque douceur dans la vie, si leur plus étroite société, qui est celle du mariage, se tourne en amertume ? Mais les enfants, qui feront dans la suite tout le genre humain, que deviendront-ils, si les mères les gâtent dès leurs premières années ?

Voilà donc les occupations des femmes, qui ne sont guère moins importantes au public que celles des hommes, puisqu'elles ont une maison à régler, un mari à rendre heureux, des enfants à bien élever. Ajoutez que la vertu n'est pas moins pour les femmes que pour les hommes : sans parler du bien ou du mal qu'elles peuvent faire au public, elles sont la moitié du genre humain, racheté du sang de Jésus-Christ et destiné à la vie éternelle.

Et au chapitre II :

L'ignorance d'une fille est cause

qu'elle s'ennuie, et qu'elle ne sait à quoi s'occuper innocemment. Quand elle est venue jusqu'à un certain âge sans s'appliquer aux choses solides, elle n'en peut avoir ni le goût ni l'estime ; tout ce qui est sérieux lui paraît triste, tout ce qui demande une attention suivie la fatigue ; la pente aux plaisirs qui est forte pendant la jeunesse ; l'exemple des personnes du même âge qui sont plongées dans l'amusement ; tout sert à lui faire craindre une vie réglée et laborieuse. Dans ce premier âge, elle manque d'expérience et d'autorité pour gouverner quelque chose dans la maison de ses parents ; elle ne connaît pas même l'importance de s'y appliquer, à moins que sa mère n'ait pris soin de la lui faire remarquer en détail. Si elle est de condition, elle est exempte du travail des mains : elle ne travaillera donc que quelque heure par jour, parce qu'on dit, sans savoir pourquoi, qu'il est honnête aux femmes de travailler ; mais souvent ce ne sera qu'une contenance, et elle ne s'accoutumera point à un travail suivi.

Fénelon, dit le cardinal de Bausset, n'avait pas même composé cet ouvrage pour le public ; c'était un simple hommage à l'amitié ; il ne l'avait écrit que pour répondre aux pieuses intentions d'une mère vertueuse. Madame la duchesse de Beauvilliers partageait tous les sentiments de confiance et d'estime de son mari pour l'abbé Fénelon. Occupée avec le plus respectable intérêt de l'éducation de sa nombreuse famille, elle le pria de la diriger dans l'accomplissement des devoirs prescrits à sa sollicitude maternelle. Outre plusieurs garçons, elle eut huit filles, qui, grâce aux exemples domestiques qu'elles eurent sous les yeux pendant leur jeunesse, et aux principes qu'elles puisèrent dans les instructions de Fénelon, furent des modèles de toutes les vertus que la charité inspire et que la religion ennoblit.

Ces conseils de Fénelon s'adressaient donc à des jeunes filles de la première société, qui n'avaient pas à travailler pour gagner le pain de chaque jour, mais devaient être formées de manière à pouvoir, plus tard, conduire une maison et élever une famille avec intelligence. C'est précisément pour cette classe de

personnes que je sollicite la fondation d'écoles analogues à l'*Oeuvre des écoles professionnelles catholiques*.

Les jeunes filles dont les parents appartiennent à la classe agricole ou à la classe ouvrière, trouvent généralement dans leurs bonnes mères des institutrices qui les forment admirablement pour la position qu'elles devront occuper dans le monde. Et s'il arrive que la mère soit empêchée, par infirmité ou autrement, d'accomplir sa mission envers ses enfants, le père peut avoir recours à l'apprentissage. Mais une jeune fille placée, par la position de sa famille, dans la première société ne peut pas convenablement avoir recours à ce moyen. Et cependant elle a besoin de savoir travailler, — surtout de savoir faire travailler — comme la jeune fille du peuple. Si elle ne peut l'apprendre dans sa famille, ce qui arrive quatre-vingt-dix fois sur cent, elle entre en ménage sans posséder les connaissances nécessaires et indispensables à une maîtresse de maison. Il est inutile d'insister sur les inconvénients d'une position si pénible; on peut malheureusement les toucher du doigt dans un trop grand nombre de ménages.

L'homme est le roi de la famille, c'est incontestable. Mais il faut admettre que souvent c'est un roi à la façon anglaise, qui règne mais ne gouverne pas. Alors c'est la femme qui remplit nécessairement le rôle de ministre responsable. Et si ce ministre ne sait pas gouverner, le char du ménage est souvent déraillé,

Une école analogue à l'*Oeuvre des écoles professionnelles catholiques*, établie dans chacun de nos grands centres, préparerait d'excellentes maîtresses de maison, et comblerait une lacune dont le pays souffre depuis longtemps.

Le programme de cette école devrait comprendre le dessin, la coupe des habits, la couture, le tricot, l'entretien d'un ménage, en un mot toutes les connaissances indispensables à une maîtresse de maison.

Il faudrait bannir de cette école le PIANO, la confection des ouvrages en cire, en cheveux, et ces dispendieuses bagatelles qui ne prouvent qu'une chose, c'est que la femme possède un merveilleux talent lequel, appliqué aux choses utiles, en fait véritablement la providence du foyer. En fait de travail manuel,

j'admettrais donc tous les ouvrages domestiques qu'une maîtresse de maison peut et doit faire sans compromettre sa dignité.

Au point de vue des études je n'admettrais que l'art épistolaire, la comptabilité et les règles de la bienséance chrétienne, seule capable de donner à une femme cet air de grâce et de grandeur qui en fait l'ange du foyer.

Mais il serait nécessaire que le dessin fût étudié de manière à développer le goût artistique des élèves, afin de les rendre capables de n'accepter d'une mode que ce qui est véritablement artistique, et de rejeter ce qui tient plus de la caricature que du bon goût, et surtout ce qui est contraire à la décence chrétienne. Combien de personnes honnêtes portent des modes dont elles rougiraient, si elles savaient les analyser artistiquement !

Mais, me dira-t-on, toutes les matières de ce programme s'enseignent actuellement dans les écoles de haute éducation des filles. Soit; mais cet enseignement se donne au milieu de trop d'autres matières et peut-être à une époque où les jeunes filles n'en sentent pas assez l'importance. Ce qu'il faut, c'est une école spéciale qui serait le complément et le couronnement des études que l'on fait déjà dans les écoles et les couvents; cette école spéciale devrait être conduite par des maîtresses d'élite, choisies entre mille. Nos grandes communautés enseignantes, — il ne m'appartient pas d'indiquer laquelle, — peuvent facilement se charger de cette œuvre importante.

U. E. ARCHAMBAULT.

Soixante et onzième Conférence de l'Association des Instituteurs de la circonscription de l'École Normale Jacques-Cartier, tenue le 26 et le 27 janvier 1882.

Séance du 26.

La séance s'ouvrit à 8 heures du soir sous la présidence de M. J. O. Cassegrain.

Présents : l'hon. Gédéon Ouimet, Surintendant de l'instruction publique, MM. les abbés Verreau, Godin, Santoire et Bruyère, MM. U. E. Archambault, A. D. Lacroix, P. L. O'Donoghue, L. A. Primeau, D. Boudrias, L. A. Brunet, J. T. Dorais, J. B. E. Demers, A. Allaire,

T. M. Brennan, P. J. L'Heureux, E. Colfer, E. Mailhot, J. Baulne, M. Vézina, H. Ducharme, G. Gervais, N. Bélisle, F. X. P. Demers et les élèves-maîtres de l'École Normale.

Lecture et adoption du compte-rendu de la séance précédente.

Monsieur le professeur L. A. Brunet fit ensuite la lecture d'une conférence portant pour titre :

“ *Monsieur Charles de Ribbe et le Livre de Raison.* ”

Cette conférence était partagée en trois parties. Dans la première partie, “ *Monsieur de Ribbe et ses travaux sur la famille,* ” le conférencier décrivit à grands traits la lutte du bien et du mal, “ cet antagonisme qui naquit quelques jours seulement après l'homme, et qui traversa les siècles sans déposer un seul instant les armes. ” Il nous fit voir ces deux irréconciliables rivaux combattant pour la conquête de la France, et nous montrant avec orgueil les trophées qu'ils ont élevés sur leur passage : l'Église, se glorifiant d'avoir produit le siècle de Saint Vincent de Paul et de Bossuet, et la Révolution, s'exaltant à la vue de 93 et de la déesse Raison.

Après avoir rappelé brièvement quel fut, au temps de la Terreur, le sort de la religion et de la famille, M. Brunet nous parla avec émotion des “ familles modèles, — épaves que la tempête avait épargnées, — qui cultivèrent avec amour, dans leurs paisibles vallées, le culte des ancêtres, et veillèrent avec un soin jaloux sur les traditions du foyer domestique. ”

Il fit ensuite passer devant nous la noble et sympathique figure de monsieur de Ribbe, l'un des membres les plus distingués de la restauration chrétienne et sociale en France.

Passant sous silence les travaux par lesquels M. de Ribbe se prépara à la grande œuvre qui inspire ses études depuis plus de vingt ans déjà : la restauration de la famille, M. Brunet nous entretint des deux principaux ouvrages de l'éminent publiciste français : *Les familles avant la Révolution, et la Vie domestique.*

Dans la seconde partie, “ *La Famille et ses traditions,* ” monsieur le conférencier nous fit une courte analyse de son livre, et nous lut quelques extraits des nom-

breux témoignages d'adhésion qu'il a reçus de la part de la presse et d'hommes éminents tant du pays que de l'étranger.

Dans la troisième partie, “ *Le Livre de raison,* ” il nous fit voir l'importance qu'il attache à ces archives de la famille, et exprima chaleureusement le désir de voir bientôt cette louable et féconde coutume de nos ancêtres s'introduire dans les familles canadiennes et dans nos maisons d'éducation, et termina sa conférence par ces paroles pleines de patriotisme : “ Il faut relever de la poussière, où elle dort depuis si longtemps, cette touchante coutume de nos ancêtres. N'attendons pas trop tard ; il vaut mieux prévenir le mal que d'avoir à le regretter. Que la France nous instruisse. Si nous ne voulons pas voir, comme elle, l'impiété envahir nos écoles et nos temples, et la désolation s'asseoir sur les ruines de notre pays, n'abandonnons pas les voies dans lesquelles ont marché nos pères. Donnons-nous donc la main, messieurs, pour élever à la famille l'humble monument qu'elle nous demande en mémoire de ce qu'elle a fait pour nous ; la Religion et la Patrie nous applaudiront. ”

“ J'ose m'adresser à toutes les âmes de bonne volonté, sans distinction de sexe, d'âge ou de rang. L'action de tous peut seule assurer le succès d'une si grande œuvre, en créant la meilleure des propagandes, celle de l'exemple, et la plus louable des émulations, celle du patriotisme. Ce n'est pas pour moi que j'ai écrit ce livre et ces archives de la famille, c'est pour mes chers compatriotes, et je les leur présente sur le rapide penchant de mes années, avec les sentiments qui me les ont inspirés, sentiments d'amour pour l'Église et pour la Patrie canadienne-française. ”

Sur motion de M. F. X. P. Demers, secondé par M. D. Boudrias, la séance est ajournée au lendemain, à 9.30 heures, A. M.

Séance du 27.

Présidence de M. J. O. Cassegrain.

Présents : l'hon. Gédéon Ouimet, Surintendant de l'instruction publique, MM. les abbés Verreau, Santoire et Bruyère, MM. les inspecteurs McMahon et Z. O. H. Lamarche, MM. U. E. Archambault, A. D. Lacroix, L. A. Primeau, J. T. Anderson, J. T. Dorais, J. Ahern, G. Gervais, D. Boudrias, J. Baril,

R. Martineau, P. Keegan, T. M. Brennan, L. A. Brunet, W. H. Tétrault, P. Nantel, A. Léblond de Brumath, M. P. Riordan, J. Archambault, J. G. W. McGown, P. E. Poupert, N. Latrémouille, J. Meloche, I. Nadon, N. Boulay, S. Aubin, J. Smith, C. Dupuis, J. B. E. Demers, L. J. R. Bellefeuille, J. Toupin, J. Leroy, J. W. Tessier, L. Valiquette, G. St.-Jacques, E. C. Thibault, T. M. Black, J. Tompkins, M. Vézina, E. Ducharme, Jos. Roch, E. Mailhot, M. Brisebois, E. Colfer, P. J. L'Heureux, N. Bélisle, J. Baulne, C. Leblanc, J. Champoux, J. Daly, J. Desroches, H. Ducharme, F. X. P. Demers, et les élèves-maîtres de l'École-Normale.

Monsieur le président soumet ensuite à l'assemblée le sujet de discussion suivant :

“ Afin d'exciter l'émulation chez les élèves, serait-il préférable de faire plusieurs distributions de prix dans le cours de l'année scolaire, ou de n'en faire qu'une à la fin de l'année ? ”

Comme ce sujet a déjà été longuement discuté par les membres de “ l'Association des instituteurs de Montréal et de la banlieue, M. le président prie le secrétaire de vouloir bien faire lecture du compte-rendu qu'en a publié “ le *Journal de l'Instruction publique*.(1) ”

M. A. D. Lacroix dit que les distributions de prix de fin d'année ne donnent pas toujours complètement satisfaction. Il arrive souvent qu'à ces fêtes d'apparat, l'élève qui a le plus travaillé n'est pas celui qui est récompensé, mais celui qui a le plus de talents ; les élèves moins doués, bien qu'ayant beaucoup travaillé, sont ainsi mis de côté. Il croit qu'en multipliant les distributions de prix, on multiplierait les inconvénients. Il ne s'objecte pas aux distributions faites dans le cours de l'année, pourvu que l'on tienne compte de la bonne conduite, du travail et de l'application des élèves et qu'ils soient récompensés.

M. F. X. P. Demers se prononce ouvertement contre les distributions de prix annuelles, parce qu'elles ne remplissent pas le but pour lequel elles ont été établies — encourager les élèves au travail. S'il est nécessaire que les élèves soient récompensés pour leur donner de l'émulation, la récompense ne doit pas se

faire attendre pendant toute une année. Il pense que des distributions de prix, au moins trimestrielles, atteindraient mieux le but que l'on se propose en récompensant les élèves.

M. D. Boudrias voudrait que le travail des élèves fût journalièrement récompensé par des bons points que l'instituteur pourrait racheter à diverses époques de l'année, en donnant en échange aux élèves porteurs de ces points des livres, images, etc., de plus ou moins de valeur, suivant le nombre de points que chaque élève aurait obtenu.

M. U. E. Archambault en se prononçant sur le sujet se pose cette question : “ Avec les moyens de récompense qu'a l'instituteur à sa disposition, en quel temps vaut-il mieux se servir de ces moyens ? ”

Plusieurs membres du corps enseignant sont d'opinion qu'il vaut mieux donner des récompenses dans le cours de l'année, d'autres disent qu'il est préférable d'attendre à la fin de l'année scolaire. Il croit qu'il serait difficile de retrancher les distributions de prix de fin d'année. On doit dans ce cas, comme dans beaucoup d'autres, se plier aux circonstances ; encourager les élèves par des récompenses sous forme de bons points, attestations, médailles d'honneur, dans le cours de l'année, et distribuer les prix à la fin de l'année scolaire.

M. l'inspecteur Lamarche encourage les instituteurs et les institutrices de son district d'inspection à donner des bons points aux élèves dont le travail et l'application méritent récompense, et il distribue les prix qu'il a à sa disposition aux élèves qui ont le plus gagné de ces points.

M. I. Nadon se prononce pour les distributions de prix faites plusieurs fois l'année.

M. le président résume les débats, et l'auditoire se déclare en faveur du système suivant :

“ Les instituteurs de cette conférence sont d'avis que les distributions de prix échelonnées à diverses époques de l'année scolaire sont éminemment propres à créer de l'émulation chez les élèves. Mais lorsque des circonstances s'opposent à ce genre de distributions, les prix seront distribués comme d'habitude, et l'on évitera de tomber dans l'erreur que commettent certaines institutions qui récompensent tous les élèves indistinctement, qu'il y ait mérite ou non.”

(1) Voir le *Journal de l'Instruction publique*, livraison de janvier 1882, pp. 9 et suivantes.

M. A. LeBlond de Brumath fait ensuite une conférence sur " *la Lecture.* "

Il la divise en trois parties :

1<sup>o</sup> Quelle est la meilleure méthode de Lecture ?

2<sup>o</sup> Quels livres doit-on adopter de préférence ?

3<sup>o</sup> Les défauts que l'on doit éviter dans la Lecture (1).

M. le président offre ensuite à l'assemblée le sujet de discussion suivant :

" Quelle est la meilleure méthode d'enseigner la langue maternelle ? "

M. J. Ahern, en ouvrant la discussion, dit que pour bien enseigner la langue maternelle, il faut d'abord bien parler soi-même, afin d'être en état de corriger les expressions incorrectes des élèves. C'est à tort que l'on croit enseigner la langue par la grammaire seulement ; on voit tous les jours des élèves en état de répéter textuellement les règles de la grammaire, et, lorsqu'ils parlent, leurs expressions fourmillent de fautes. Pour corriger ces fautes de langage, il suggère comme excellent moyen l'explication complète de tout devoir écrit, de la part de l'instituteur comme de la part de l'élève ; il veut aussi qu'on exige de l'élève qu'il donne la signification qu'ont les mots d'une dictée, par exemple ; qu'on lui fasse donner l'équivalent de certaines phrases prises dans cette même dictée. Par ce moyen, l'élève connaîtra, en assez peu de temps la véritable valeur d'une foule de mots dont il ignorait même l'une des significations.

M. L. A. Primeau considère l'enseignement de la langue maternelle, tant au point de vue utilitaire qu'au point de vue pédagogique, comme la matière la plus importante. Pour l'enseigner avec succès aux commençants, l'instituteur doit les faire beaucoup parler, les questionner et corriger scrupuleusement chacune de leurs expressions. Arrivés dans une classe supérieure, les élèves pourraient d'abord construire des phrases courtes et simples, puis complexes, et se préparer à faire des narrations, lettres, etc. Il croit que la lecture raisonnée est le moyen le plus efficace que nous ayons pour meubler la mémoire des élèves de mots et d'expressions propres, et leur faire acquérir une connaissance assez complète de la langue.

(1) Cette conférence sera publiée prochainement dans le *Journal de l'Instruction publique.*

M. J. P. Anderson partage l'opinion de M. J. Ahern, et appuie fortement sur la nécessité dans laquelle se trouve l'instituteur de corriger toutes les expressions incorrectes des élèves.

M. J. T. Dorais dit que l'instituteur doit donner l'exemple du bon langage, s'exprimer correctement et exiger la même chose de ses élèves. Il doit de plus se faire un devoir de s'assurer que l'enfant comprend la valeur et la signification des mots qu'il emploie.

M. U. E. Archambault distingue trois choses dans la langue maternelle : 1<sup>o</sup>. les mots, 2<sup>o</sup>. les phrases, 3<sup>o</sup>. le style. Dans le premier âge, l'instituteur doit se borner à enseigner à ses élèves les mots et leur signification, passer ensuite à l'étude des phrases, puis du style. Il considère comme un excellent moyen d'enseigner cette matière si importante et si difficile, l'usage de questionner les élèves et de ne pas leur permettre de répondre seulement par oui ou non, mais d'exiger d'eux une réponse complète. Il n'hésite pas à dire que la raison pour laquelle nous éprouvons tant de difficultés à enseigner un peu de français, c'est que nous n'insistons pas assez sur la définition des mots, et que nous ne faisons pas assez raisonner les élèves.

M. A. D. Lacroix, avant de se prononcer sur le sujet, attire l'attention des instituteurs sur les deux défauts qu'a signalés M. LeBlond dans sa conférence sur *la lecture* : le bredouillement et le bégaiement. Il donne les deux moyens suivants comme propres à corriger ces défauts. Le bredouillement se corrige en introduisant entre les dents de l'élève un crayon ou tout autre objet ; et le bégaiement, en faisant respirer l'élève avant de prononcer chaque mot.

Passant ensuite au sujet de discussion, il divise la langue maternelle ou le langage en deux parties : le langage parlé et le langage écrit.

Comme le langage parlé précède le langage écrit, il est nécessaire que l'enfant sache bien parler s'il veut plus tard bien écrire. L'instituteur a trois moyens d'enseigner à ses élèves à bien parler :

1<sup>o</sup>. Il doit lui-même s'exprimer correctement et corriger chez ses élèves toute expression incorrecte.

2<sup>o</sup>. Les leçons de choses. Au moyen des leçons de choses, l'instituteur est forcé de beaucoup questionner ses élèves,

et là encore, s'il ne laisse passer aucune expression vicieuse ou incorrecte sans la corriger, l'élève arrivera bientôt à s'exprimer correctement.

30. La lecture. Il est nécessaire que l'instituteur explique chaque mot de la lecture, afin que l'élève puisse bien en comprendre la signification et la valeur. Plus tard, il fera apprendre par cœur des morceaux choisis ; ce qui, tout en meublant la mémoire de l'enfant et en nourrissant son esprit, contribuera à lui faire comprendre la valeur des mots et des phrases.

Quant au langage écrit, il conseille à l'instituteur qui enseigne la grammaire aux commençants de partir de l'application pour arriver à la règle.

Ainsi, pour enseigner le nom, il suffit de dire à l'élève que tout ce qui frappe ses regards représente des noms. Il lui fera ensuite écrire ces noms sur le tableau noir en y faisant joindre l'article, puis un qualificatif, et lui enseignant comment se forme le pluriel des noms et des adjectifs, etc. Plus tard, il pourra passer de la règle à l'application ; donner ensuite des exercices d'invention et de traduction qui seront comme le couronnement de l'enseignement de cette matière si difficile et si importante.

M. D. Boudrias dit que la lecture bien enseignée joue un très grand rôle dans l'enseignement de la langue maternelle. L'instituteur doit attacher une grande importance à l'épellation et à la définition des mots que l'élève rencontre dans sa lecture de chaque jour ; lui faire raisonner cette lecture, et passer ensuite à l'enseignement de la grammaire, dont il donnera d'abord les premières notions au moyen de leçons orales, s'inspirant pour cela de l'excellente méthode de madame Pape-Carpentier ; il terminera l'enseignement de la langue par l'étude complète de la grammaire, accompagnée d'exercices nombreux, variés et expliqués de manière à ce qu'il n'y ait pas de doute dans l'esprit de l'élève sur le sens et la valeur des mots et des phrases.

M. l'abbé Verreau, appelé à se prononcer sur le sujet, s'exprime à peu près en ces termes :

Après tout ce qui a été dit sur le sujet, je crois qu'il ne me faudrait que résumer les excellentes suggestions qui ont été faites. Je ferai cependant une réserve sur certains points. Je reconnais

qu'il est de la plus haute importance pour l'instituteur d'exiger que ses élèves conversent, mais il est encore plus important qu'ils aient le mot, l'expression propre.

On semble être trop sous l'impression que savoir la grammaire par cœur, citer une règle ou un exemple, c'est véritablement savoir la grammaire. Non, il ne suffit pas à l'enfant de connaître le texte, il faut qu'il en est l'intelligence — ce qui ne peut venir qu'avec le temps et l'application. Outre les deux langues que nous avons à enseigner, nous en avons pour ainsi dire une à faire oublier : c'est l'expression incorrecte.

Dans l'enseignement de la langue, l'étude de la grammaire doit être secondaire au début ; car ce qui est important, c'est d'oublier l'expression impropre.

Chaque localité a sa manière particulière de désigner certains objets ; pourtant, il ne doit y avoir qu'un seul mot propre pour désigner un même objet ; c'est ce mot, cette expression propre que l'instituteur doit trouver et que l'élève doit apprendre.

On ne saurait trop habituer l'enfant à épeler et à lui faire donner la signification des mots ; car, comment l'enfant peut-il parler correctement s'il ne connaît pas la valeur des mots qu'il emploie, et surtout s'il n'en a pas une provision. Un bon moyen d'amener l'enfant à s'exprimer correctement et à faire disparaître de son langage les expressions vicieuses dont il est rempli, ce serait de pourvoir les élèves de nos écoles du livre que M. Oscar Dunn a publié sur les locutions vicieuses, et le faire étudier sérieusement. L'instituteur doit aussi apporter un grand soin à ne pas se laisser entraîner, ainsi que ses élèves, par la lecture des journaux et des documents publics, qui fourmillent de fautes.

Pour s'exprimer correctement, ce n'est pas la grammaire qui manque le plus souvent, c'est le mot, l'expression propre. Ce qui confirme cette assertion, c'est qu'au XVII<sup>e</sup> siècle on n'étudiait pas de grammaire française.

On trouvera un grand avantage à faire étudier aux élèves, comme étude spéciale, une suite de mots. Plus tard, si l'on veut pousser l'étude de la langue maternelle jusqu'à ses dernières limites, il serait nécessaire de faire étudier l'étymologie et même l'histoire de la langue, afin de

faire voir à l'élève les transformations qu'ont subies les mots de notre langue.

M. le président résume les débats. Il voit avec plaisir que tous ceux qui se sont prononcés sur le sujet sont unanimes à reconnaître comme essentielle au bon enseignement de la langue maternelle, l'habitude que doit prendre l'instituteur de faire converser les élèves, de parler correctement et d'exiger la même chose de ceux qui lui sont confiés ; de ne jamais leur permettre de répondre par *oui* ou *non* ; leur faire construire des phrases, se servir beaucoup des leçons orales et de la lecture raisonnée pour épurer le langage des élèves et leur meubler la mémoire. C'est par ce moyen que l'instituteur parviendra à enseigner la langue d'une manière avantageuse.

M. J. T. Dorais fit ensuite lecture d'une conférence sur "*L'Education de famille*" (1).

M. U. E. Archambault attire l'attention des membres de l'Association sur un article publié dans le journal "*L'Education*," contenant un exposé des avantages qu'offre aux enfants, l'association dite : "*Adoption fraternelle*." Cette association a pour but de pourvoir aux besoins matériels et intellectuels des enfants pauvres. Il verrait avec beaucoup de plaisir une semblable association se fonder au milieu de nous.

L'étude de ce projet si important est confiée au conseil d'administration de "*L'Association des Instituteurs de Montréal et de la banlieue*."

L'honorable Surintendant de l'instruction publique félicite les conférenciers sur les sujets si pratiques qu'ils ont traités, surtout ceux qui ont pris part à la discussion du sujet si important de l'enseignement de la langue maternelle—question vitale s'il en est une.

Il prie les instituteurs de se tenir prêts à aider le gouvernement à maintenir la loi des pensions de retraite si elle venait à être attaquée. Il est de leur devoir de conserver les droits acquis.

Il annonce ensuite son intention de faire une exposition scolaire l'année prochaine. Il engage les instituteurs à s'en occuper immédiatement. Cette exposition sera suivie d'un congrès pédagogique.

Il espère pouvoir, à l'avenir, convoquer, tous les ans une assemblée des instituteurs de la province. C'est par ces réunions que les instituteurs pourront retremper leur courage pour travailler avec ardeur et uniformité au développement de l'intelligence des enfants, relever davantage le niveau de l'éducation, et faire de notre population une population chrétienne et aussi intelligente que possible.

M. le président, en quelques mots bien sentis, offre, au nom de l'Association, ses sincères remerciements à l'honorable Surintendant, pour les bonnes paroles qu'il a bien voulu adresser à l'assemblée et pour l'honneur insigne qu'il a fait aux instituteurs en assistant à cette conférence.

Il félicite et remercie les savants conférenciers pour les travaux qu'ils ont bien voulu préparer, ainsi que tous ceux qui ont contribué au succès de la conférence.

M. D. Boudrias propose, secondé par M. Boulay, que le vote pris à la dernière conférence sur l'article XIVE de la Constitution soit reconsidéré.

Après quelques explications, la motion étant mise aux voix est adoptée.

Et la séance est ajournée au 25 mai prochain, à 7.30 heures, P. M.

F. X. P. DEMERS,  
Secrétaire-Archiviste.

### Physique élémentaire.

(Voir *Journal de l'Instruction publique*, vol. 1, page 360.)

#### 9<sup>e</sup> LEÇON. — *Mobilité, Inertie.*

Qu'ai-je en main ? — Une boule en bois. — Connaissez-vous une action propre à la boule ? — La boule roule. — Je la dépose sur l'estrade : eh bien, roule-t-elle ? — Non, elle reste à la même place, c'est-à-dire qu'elle est en repos. — Pourquoi ne roule-t-elle pas ? — Parce que vous ne l'avez pas fait rouler. — Pourquoi dois-je la pousser si je veux qu'elle roule ? — Parce que la boule ne peut rouler d'elle-même — Je pousse la boule reste-t-elle encore à la même place ? Non, elle change de place. — Est-elle encore en repos ? — Non, elle est en mouvement. — Quand un corps est-il en repos, en

(1) Cette conférence sera publiée dans le *Journal de l'Instruction publique*.

mouvement ? Citez-moi des exemples de corps en repos et en mouvement.

Tout à l'heure quand j'ai posé la boule sur l'estrade, pourquoi est-elle restée en repos ? Connaissez-vous d'autres corps qui ne peuvent pas se mettre en mouvement d'eux-mêmes ? N'y en a-t-il pas aussi qui peuvent quitter d'eux-mêmes l'état de repos ? — Êtes-vous bien sûrs que notre corps et celui des animaux peuvent se mettre en mouvement d'eux-mêmes ? Prenons par exemple un lièvre. Il est au gîte : dans quel état se trouve-t-il — Il est en repos. — Survient un chasseur avec ses chiens ; qu'arrive-t-il ? — Le lièvre part, il se met en mouvement. — Que pouvez-vous dire de ce mouvement ? — Il est rapide. — Que fait le chasseur ? — Il tire, il tue le lièvre. — Ce dernier court-il encore ? Pourquoi ? Que faut-il donc pour que le corps d'un animal puisse se mettre en mouvement ? — Il faut qu'il vive. — Ce n'est donc pas le corps lui-même qui est la cause de ce mouvement, c'est le principe vital. Que pouvons-nous donc dire d'une manière générale ? Aucun corps ne peut passer de lui-même de l'état de repos à l'état de mouvement. — Les corps restent-ils donc toujours dans le même lieu ? Les corps peuvent-ils passer d'un lieu dans un autre ? — Combien avons-nous ici de propriétés générales des corps ? Quelle est la première ? — Elle s'appelle inertie. — Qu'est-ce que l'inertie ? La seconde ? C'est la mobilité ? — Qu'est-ce que la mobilité ?

#### *Corrigé du devoir.*

Un corps est en repos quand il reste à la même place ; s'il change de place, il est en mouvement.

Aucun corps ne peut passer de lui-même de l'état de repos à l'état de mouvement : cette propriété générale a reçu le nom d'inertie. La mobilité est la propriété qu'ont les corps de pouvoir passer d'un lieu dans un autre. Quand les animaux se meuvent, ce n'est pas le corps lui-même qui est la source du mouvement, mais bien le principe vital : il suffit, en effet, de tuer l'animal pour qu'il devienne inerte comme la pierre.

#### 10<sup>e</sup> LEÇON. — *Inertie.*

Qu'ai-je fait ? — Vous avez fait rouler la boule. — Jusqu'à quand a-t-elle roulé ?

Jusqu'à ce qu'elle ait rencontré le mur. — Pourquoi n'a-t-elle plus roulé ? Elle a été arrêtée par le mur. — Et si le mur n'avait pas été là ? — Elle aurait continué à rouler. — Pourquoi ? Parce que la boule ne peut pas s'arrêter d'elle-même. — C'est encore là une conséquence de l'inertie de la matière ; voulez-vous la généraliser ? —

Il y a plus que cela, mes amis : la matière ne peut modifier le mouvement dont elle est animée.

Une boule lancée devrait donc rouler toujours ; en est-il ainsi ? Si son mouvement se ralentit graduellement jusqu'à ce qu'elle s'arrête, c'est à cause de la résistance de l'air et du frottement de la surface où elle roule. — Où ma boule roulerait-elle le plus longtemps, si je la lance avec la même force, sur le pavement de l'école ou dans la cour ? Vous allez voir : eh bien ? C'est sur le pavement de l'école. — Pourquoi, croyez-vous ? La surface du pavement étant plus polie que celle de la cour, le frottement est moins considérable.

Ne connaissez-vous pas une boule qui roule toujours sans que son mouvement se modifie ? — Oui, Monsieur, la terre tourne sur elle-même et autour du soleil. — En combien de temps ? — Toutes les planètes sont dans le même cas : elles nous prouvent que la matière est inerte.

Regardez bien : je place ce morceau de bois sur ma main ; je tourne rapidement sur moi-même, le bras étendu ; au deuxième tour, j'arrête ma main : qu'arrive-t-il ? — Le morceau de bois continue sa route. — Pourquoi ? Il était animé du même mouvement que ma main ; et comme il ne pouvait modifier ce mouvement de lui-même, il a continué à se mouvoir. — Ne pourriez-vous me citer un cas où les choses se passent de la même manière ? — Quand on lance une pierre. — Vous avez sans doute déjà entendu parler d'accidents arrivés à des cavaliers. Quand un cavalier est lancé au galop, si le cheval s'arrête, s'il choppe, qu'arrive-t-il ? — Le cavalier passe au-dessus de la tête du cheval, et s'en va tomber plusieurs mètres plus loin. — Expliquez-moi comment cela se fait.

Vous avez tous vu un train de chemin de fer : qu'est-ce qui se trouve en tête ? — La locomotive. — Ensuite ? viennent des voitures, si c'est un train de voyageurs, des wagons, si c'est un train de

marchandises. — Lorsque la locomotive se met en mouvement qu'arrive-t-il ? — Voitures, wagons, voyageurs participent au même mouvement. — Supposez qu'une cause quelconque vienne arrêter brusquement la locomotive, un déraillement, par exemple, comme cela arrive trop souvent, que se passera-t-il. — En vertu de l'inertie, voitures, wagons et voyageurs continueront le mouvement : les voitures, les wagons iront se briser les uns contre les autres ; les voyageurs seront lancés sur les parois des voitures. Faire expliquer de même pourquoi une personne qui descend de voiture participe au mouvement de celle-ci.

*Corrigé du devoir.*

De même que la matière, en vertu de son inertie, ne peut passer d'elle-même de l'état de repos à l'état de mouvement, de même elle ne peut passer de l'état de mouvement à l'état de repos. Il y a plus : elle ne peut modifier le mouvement dont elle est animée. Une boule devrait donc rouler toujours : c'est ce qui arrive pour la terre et les planètes qui, ne rencontrant aucun obstacle dans les espaces célestes qu'elles parcourent, continuent leur mouvement, sans altération, depuis toujours. Si la vitesse d'une boule que nous lançons diminue graduellement, c'est à cause de la résistance de l'air et du frottement de la surface où elle roule : plus celle-ci est polie, moins le frottement est considérable, et plus longtemps le mouvement se continue.

Lorsque nous lançons une pierre, notre main lui communique le mouvement dont elle est animée ; et au moment où nous la lâchons, la pierre, obéissant à son inertie, continue sa route.

L'inertie nous explique aussi pourquoi, si un cheval lancé au galop vient à chopper, le cavalier passe au-dessus de l'animal et s'en va tomber plusieurs mètres plus loin.

C'est pour la même raison qu'une personne qui descend d'une voiture en marche participe au mouvement de la voiture ; si elle ne veut pas être renversée dans la direction que suit le véhicule, elle doit imprimer à son corps un mouvement en sens contraire, au moment où elle touche le sol.

C'est encore l'inertie qui rend si terribles les accidents de chemin de fer : si

une cause quelconque, un déraillement, par exemple, vient arrêter brusquement la locomotive, voitures et wagons se brisent les uns contre les autres, les voyageurs sont lancés contre les parois des voitures.

11<sup>e</sup> LEÇON. — *Du mouvement.*

Qu'est-ce que l'inertie ? Que faut-il donc pour que la matière se mette en mouvement ou qu'elle modifie son mouvement ? — Il faut une cause quelconque extérieure à la matière. — Toute cause capable de produire le mouvement ou de le modifier s'appelle force. — D'après cette définition, n'y a-t-il pas plusieurs espèces de forces ? — Il y a deux espèces de forces : celles qui produisent le mouvement et celles qui le modifient. — Comment peuvent-elles modifier le mouvement ? — Elles peuvent le rendre plus rapide, ou plus lent, ou le faire cesser. — Vous passez près d'un chariot bien chargé ; vous le poussez, qu'arrive-t-il ? — Il reste en place. — Pourquoi ? — Je ne suis pas assez fort. — Qu'est-ce qui s'oppose au mouvement ? — La charge qui est dans le chariot. — Voilà donc une force qui s'oppose au mouvement. Dites-moi maintenant comment les forces peuvent agir relativement au mouvement. — Les forces qui produisent le mouvement ou qui l'accélèrent sont appelées puissances ; celles qui s'y opposent, le retardent ou le font cesser, ont reçu le nom de résistances. Faire trouver la dérivation des mots puissance et résistance, et justifier ces dénominations ; faire indiquer la puissance et la résistance dans différents mouvements, ainsi que la manière dont elles agissent.

Considérons maintenant le mouvement par rapport à sa vitesse chez un homme en marche : quels cas peuvent se présenter ? — Il peut marcher toujours avec la même vitesse ou avec des vitesses différentes. — Dans le premier cas le mouvement sera uniforme ; dans le second il sera varié. — Citez-moi des exemples du mouvement uniforme. — La terre, les planètes, le balancier de l'horloge. — Du mouvement varié ? — Si cet homme marche avec une vitesse variable, quels cas peuvent se présenter ? Il peut marcher d'abord lentement, puis augmenter graduellement la rapidité de son pas ; il peut faire tout le contraire. — Dans le

premier cas, le mouvement est accéléré ; dans le second il est retardé.

Faire marcher les élèves avec un mouvement uniforme, varié, accéléré, retardé. — Donner des exemples des deux derniers. — Dans un train de chemin de fer, le mouvement est d'abord accéléré en quittant une station, puis retardé en approchant de la station suivante.

#### Sommaire.

Force. — Puissance ; résistance : exemples. — Mouvement uniforme, varié, retardé, accéléré : exemples.

Le corrigé se trouvera facilement dans la leçon.

P. RAMOISY.

#### Une question de Grammaire.

*Les verbes terminés à l'infinitif par AYER (payer, balayer, etc.) doivent-ils garder l'y dans les temps où le verbe prend un e muet (présent de l'indicatif, etc.), et peut-on, à volonté, le remplacer par un i ? Quel est le mieux d'écrire PAYEMENT ou PAIEMENT ?*

Il y a trois systèmes d'orthographe pour le verbe *payer*, ou, pour parler plus généralement, pour les verbes en *ayer* : 1<sup>o</sup> celui de l'Académie, qui conserve partout l'y ; — 2<sup>o</sup> celui qui conjugue ce verbe en changeant toujours y en i devant un e muet ou une syllabe muette ; — enfin 3<sup>o</sup> celui de M. Littré, qui devant l'e muet, tantôt conserve l'y et tantôt le change en i.

*Premier système.* — Dans les premiers siècles de notre langue, le verbe *payer*, qui vient du latin *pacare*, s'écrivait *païer* et se prononçait *pa-ier*, ce dont la preuve est fournie par le tréma surmontant l'i dans ces exemples :

Il ne poroient mie tenir la convenance, ne l'argent *païer*, qu'il devoient aus Veniciens.

(Villegardouin, XXXII.)

Tel coup lui va *païer*, qu'ambedui s'entreabatent.

(Rom. de Berte, XXXVIII.)

On en est venu à prononcer l'a comme un é (uu fait des plus fréquents en anglais) ; et, au lieu de faire simplement une substitution, on ajouta un i à l'a, ce qui produisit le même son, et l'on eut ainsi *pai-ier*, dont les deux i se remplacèrent par y (vers le xv<sup>e</sup> siècle) ; d'où l'in-

finitif *payer*, prononcé *pé-ier*, que nous avons toujours conservé depuis.

Or, comme il est de règle chez nous que c'est seulement la finale *er* de l'infinitif qui varie dans la conjugaison, et non ce qui précède, il s'en est naturellement suivi qu'on a écrit :

Je paye, tu payes, il paye..., ils payent, etc.,

orthographe que l'Académie a conservée, et que je trouve inattaquable comme étant parfaitement conforme à la règle principale de notre conjugaison en *er*.

*Second système.* — Je viens de dire que la règle fondamentale des verbes de notre première conjugaison consistait dans l'invariabilité de leur radical. Or, est-il vrai que le radical ait été respecté dans :

Je paie, tu paies, il paie..., ils paient ?

Non ; car ce radical, qui a le son de *peille*, ne se trouve pas exactement représenté dans les formes de *payer* que je viens de vous mettre sous les yeux.

Pour moi, la conjugaison de *payer* faite en changeant y en i devant e muet est défectueuse comme portant atteinte à la prononciation du radical.

*Troisième système.* — Il fut un temps (quand l'infinitif s'écrivait *païer*), où ce verbe se conjugait ainsi :

Je paie, tu païes, il paie..., ils païent, etc.

Mais, depuis que nous avons adopté l'infinitif *payer*, pourquoi composer sa conjugaison, devant un e muet, tantôt de l'ancien radical, tantôt du radical moderne ? Je trouve infiniment plus logique d'adopter la conjugaison de l'Académie, qui laisse subsister y partout.

Je passe maintenant au second point de la question, celui de savoir s'il vaut mieux écrire *payement* que *paiement*.

Tant que le verbe *payer* s'est écrit *païer*, les substantifs verbaux qui s'en formèrent n'eurent pas d'y ; ainsi on trouve jusqu'au xv<sup>e</sup> siècle inclusivement :

C'est à savoir chascun mil livres paris à trois païes chascun an.

(Du Cange, *Constant.*, chartes, p. 26.)

Primaut aura son paiement,  
Si que il sera moult dolenz,  
Ançois qu'il isse de laienz.

(Renard, 3216.)

Lors pëussîés veoir tante bele vesselement d'or et d'argent porter à l'ostel le duc de Venise pour païement faire.

(Villegardouin, XXXVII.)

Mais, après le xv<sup>e</sup> siècle, quand ce verbe

eut pris la forme infinitive *payer*, les dérivés s'écrivirent par *y* :

Et se louoient de lui [du duc d'Anjou] et de son *payement* toutes gens d'armes.

[Froissard, II, II, 136.]

Je le croiray volontiers pourvu qu'il ne me donne pas en *payement* une doctrine beaucoup plus difficile et plus fantastique que n'est la chose mesme.

[Montaigne, *Essais*, II, 37.]

Or, de même que j'estime la conjugaison de *payer*, adoptée par l'Académie, meilleure que les deux autres, de même je trouve le substantif *payement* orthographié plus logiquement que ne l'est *paiement*.—*Courrier de Vaugelas*.

DICTIONNAIRES ÉLÉMENTAIRES.

I.

Distinction du genre dans les noms.

(L'élève disposera en deux colonnes les noms suivants, écrivant dans l'une les noms masculins, et dans l'autre les noms féminins.)

Pain, vin, beurre, lait, moutarde, crème, confitures, café, thé, chocolat, praline, amande, noix, sucre, sel, poivre, fromage, pâté, biscuit, raisin, aiguille, fourchette, assiette, cuillère, tasse, pierre, cane, balai, savon, papier, ficelle, plume, ardoise, corbeille, chapeau, coton, hache, charrette, bouton, vinaigre, serrure, clef, couteau, verre, chaise, causeuse, plat, or, argent, fer, acier, cuivre, diamant, étain, plomb, brosse, avoine, fève, carotte, salade, citrouille, betterave, patate, rave, échalote, drap, bois, fusil, statue, image, feuille, soulier, chandelier, cordon, bonnet, cahier, lettre, colonne, maison, église, route, parapluie, panier, marteau, croix, faucille, berceau, chariot, prune, cerise, cadenas, banc, fauteuil, pomme, dent, flèche, porte, miroir, sofa, canapé, fenêtre, chambre, table, éventail, peigne.

CORRIGÉ.

SONT MASCULINS :

Pain,  
Vin,  
Beurre,  
Lait,  
Café,  
Thé,  
Chocolat,  
Sucre,  
Sel,  
Poivre,  
Fromage,

SONT FÉMININS :

Moutarde,  
Viande,  
Crème,  
Confitures,  
Praline,  
Amande,  
Noix,  
Aiguille,  
Fourchette,  
Assiette,  
Cuillère,

SONT MASCULINS :

Pâté,  
Biscuit,  
Raisin,  
Balai,  
Savon,  
Papier,  
Chapeau,  
Coton,  
Bouton,  
Vinaigre,  
Couteau,  
Verre,  
Plat,  
Or,  
Argent,  
Fer,  
Acier,  
Cuivre,  
Diamant,  
Étain,  
Plomb,  
Drap,  
Bois,  
Fusil,  
Soulier,  
Chandelier,  
Cordon,  
Bonnet,  
Cahier,  
Parapluie,  
Panier,  
Marteau,  
Berceau,  
Chariot,  
Cadenas,  
Banc,  
Fauteuil,  
Miroir,  
Sofa,  
Canapé.  
Éventail,  
Peigne.

SONT FÉMININS :

Tasse,  
Pierre,  
Cane,  
Ficelle,  
Plume,  
Ardoise,  
Corbeille,  
Hache,  
Charrette,  
Serrure,  
Clef,  
Chaise.  
Causeuse,  
Brosse,  
Avoine,  
Fève,  
Carotte,  
Salade,  
Citrouille,  
Betterave,  
Patate,  
Rave,  
Échalote,  
Statue,  
Image,  
Feuille,  
Lettre,  
Colonne,  
Maison,  
Église,  
Route,  
Croix,  
Faucille,  
Prune,  
Cerise,  
Pomme,  
Dent,  
Flèche,  
Porte,  
Fenêtre,  
Chambre,  
Table.

II.

(Les noms écrits en petites majuscules sont masculins ; ceux écrits en italique sont féminins.)

Le PÈRE est avec son FILS. Le BŒUF est dans le PRÉ. Le JARDINIER travaille dans le JARDIN. Le CHEVAL est couché dans l'écurie. PIERRE a un CHIEN. Le CANADA est un pays froid. La vache mange dans l'étable. L'hirondelle est dans la cage. Le PIGEON est dans la basse-cour. Mon COUSIN a vu un LOUP. Ce CULTIVATEUR a acheté un POULIN. Cet HOMME a été mordu par un CHAT. La louve allaite son LOUVTEAU. Le PRUNIER est un ARBRE. L'eau du FLEUVE est gelée. JOSEPH a une orange. Le LIVRE est sur la table. La fermière vend des ŒUFS. Le FERMIER fauche dans la prairie. La pomme est dans le PANIER. Ma sœur fait un CHAPEAU. La mère de LOUIS reprise des BAS. L'ANE est un ANIMAL têtU. JEAN boit du LAIT d'ânesse.

L'ANON COURT dans le CHAMP. ALFRED a un ANNEAU au DOIGT. Louise mange un GATEAU. Le MAÎTRE donne une leçon et la maîtresse coud une chemise. La dinde appelle ses DINDONNEAUX. La servante a apporté le DINDON. La perdrix est cuite. L'ENCRIER est dans le PUPITRE. LES MATELOTS sont sur le NAVIRE. Le roi est dans son PALAIS, et la reine est à l'église. Ce PÊCHEUR a pris un SAUMON et une truite. La soupe est chaude. Le PAIN est dur. Ma cousine pèle une poire. Mon ONCLE et ma tante sont dans la voiture.

J. O. C.

### DICTÉES SYNTAXIQUES.

Mousse—Peste—Plane—Poêle—Scolie—Somme  
—Vapeur.

## I.

Destiné à faire l'apprentissage du métier de la mer, le mousse ne peut être embarqué en cette qualité avant l'âge de dix ans ni après avoir atteint seize ans.

(BESCHERELLE.)

La mousse verte est d'une nature végétale animale, et, par conséquent; étrangère aux champignons et aux algues.

(BESCHERELLE.)

On vous sert un pot de bière en bel étain, la mousse aux bords.

(BEAUMARCHAIS.)

Le farcin et la morve sont la peste des chevaux.

(ACADÉMIE.)

La peste est endémique dans l'Orient.

(POITEVIN.)

Des gazons émaillés l'ornaient (une fontaine) tout alentour;

Un plane l'ombrageait de son vaste contour.

(SÉNÉCÉ.)

Le cardinal de Fleury fut aumônier du roi, et en cette qualité il tint le poêle au mariage de M. le duc d'Orléans en 1692.

(MAIRAN.)

N'ayant, par bonheur, aucuns soins ni passions qui me troublaient, je demeurais tout le jour enfermé seul dans un poêle, où j'avais tout le loisir de m'entretenir de mes pensées.

(DESCARTES.)

Je tombai par malheur de la poêle en la braise.

(RÉGNIER.)

Qui pourrait s'empêcher de rire ?

Lebrun d'un vol audacieux

Se précipite dans les cieux,

Et tombe dans la poêle à frire.

(DOMERGUE.)

Dans ce scolie Spinoza répond à quelques objections qu'il se fait faire par ceux qui ne conçoivent pas que la substance étendue soit un attribut de Dieu.

(CONDILLAC.)

Cet homme avait reçu de grandes sommes d'A-

draste, pour lui mander tous les desseins des alliés.

(FÉNÉLON.)

A la fin le pauvre homme  
S'en courut chez celui qu'il ne réveillait plus :  
Rendez-moi, lui dit-il, mes chansons et mon somme,

[me,

Et reprenez vos cent écus.

(LA FONTAINE.)

Je ne suis point cet assemblage de membres que l'on appelle le corps humain, je ne suis point un air délié et pénétrant répandu dans tous ces membres, je ne suis point un vent, un souffle, une vapeur.

(DESCARTES.)

On a inventé en Amérique des vapeurs de nouvelle forme, dont la vitesse surpasse celle des vapeurs employés en Europe.

## II.

Quoique inscrit sur les matricules, le mousse n'est pas assujéti au régime de l'inscription maritime, et ne peut être levé, sans son consentement, pour la marine de l'Etat.

(BESCHERELLE.)

Les mousses, méprisées du vulgaire, mais comparables pour la délicatesse et la grâce à ce que le règne végétal a de plus beau, de plus parfait, jouent, malgré leur petitesse, un grand rôle dans l'économie générale de la nature.

(BESCHERELLE.)

Dans les forêts prochaines

La mousse épaisse et verte

Abonde au pied des chênes.

(V. HUGO.)

La petite mousse produite par la moisissure est peut-être la seule plante microscopique dont on ait parlé.

(BUFFON.)

La mousse pétillante du vin de Champagne.

(ACADÉMIE.)

C'est une peste dans une compagnie qu'un faux frère.

(ACADÉMIE.)

On dit, en parlant d'un malicieux petit garçon :  
C'est un petit peste.

La plane est un outil d'acier tranchant, qui a deux poignées, et qui sert aux charrons et aux tonneliers pour aplanir le bois.

Et malgré les volets le soleil irrité

Formait un poêle ardent au milieu dell'été.

(BOILEAU.)

Je ne fais que sauter, comme on dit, de la poêle à frire dans le feu.

(LE SAGE.)

Autrefois carpillon fretin

Eut beau prêcher, il eut beau dire,

On le mit dans la poêle à frire.

(LA FONTAINE.)

Les anciennes scolies sur Aristophane sont très estimées.

(ACADÉMIE.)

Parcourrai-je les sommes incroyables que Mme d'Aiguillon a distribuées en divers temps, les fondations qu'elles a faites en divers lieux ?

(FLÉCHIER.)

Je ne dormirai plus sous de riches lambris ;  
Mais voit-on que le somme en perde de son prix ?  
(LA FONTAINE.)

Telle, à peine marquant sa trace passagère,  
Vole sur les marais une vapeur légère.  
(DELILLE.)

Le vapeur arrivera bientôt.

J. O. C.

DICTIONNAIRE D'ORTHOGRAPHE USUELLE

I. LE CHAPEAU.

Le chapeau est une coiffure. C'est le chapelier (1) qui fabrique, vend et répare les chapeaux. Il y a des chapeaux en soie (2), en feutre, en paille, en jonc, en écorce, en poils d'animaux tels que la loutre et le castor, en laine de vigogne, etc. La forme et le bord sont les parties principales du chapeau, la coiffe et le galon ou ruban (3) en sont les parties accessoires. La forme couvre la tête, le bord protège le visage et la nuque, la coiffe garnit l'intérieur de la forme, et le galon embellit le chapeau. Quelquefois on ajoute à ces parties un élastique, destiné surtout à empêcher que le vent n'enlève (4) le chapeau, et un crêpe (5) en signe de deuil. L'aspect des chapeaux est très divers : les uns ont la forme élevée et les autres (6) basse ; ceux-ci l'ont plate et ceux-là convexe ; en voici à bord très étroit et en voilà dont le bord descend jusqu'au milieu du dos. Le chapeau noir ou de cérémonie est le seul admis dans les représentations officielles ou de gala (7). (*L'école primaire de Namur.*)

(1) *Chapelier* (de *chapel*, ancienne orthographe de *chapeau*), celui qui fait ou vend des chapeaux. La désinence *ier* éveille souvent l'idée soit d'action, de confection, de production, d'habitude de propension, de contenance ; soit d'une fonction, d'une profession, d'un état social, etc. : *charpentier, tonnelier, cloutier, amandier, prunier, rancier, coutumier, tracassier, encrier, saladier, aumônier, infirmier, chancelier*, etc.

(2) Mieux : *des chapeaux de soie, de feutre*, etc.

(3) *Galon*, espèce de ruban. Son homonyme est *gallon*, mesure de capacité, qui s'écrit avec deux l.

(4) *Empêcher* suivi de la conjonction *que* exige l'emploi de *ne* devant le verbe de la proposition qui lui sert de complément.

(5) *Crêpe*, étoffe de deuil, est masculin ; *crêpe*, pâte mince cuite à la poêle, est féminin.

(6) Mieux : *et d'autres*.

(7) *Gala*, fête, réjouissance.

II. LES HÛÎTRES.

Les huîtres ont une bouche, un cœur, un foie, un estomac et un système très ingénieux d'intestins et autres organes nécessaires, tout comme les créatures qui se croient à tort (1) ou à raison une intelligence supérieure. Les organes de l'huître sont cachés aux regards profanes par un manteau de gaze (2) d'une extrême finesse. La bouche, placée au bout le plus étroit de l'animal, est de forme ovale. Pour la découvrir, il suffit de promener doucement sur cette extrémité du corps (3) une grosse aiguille ou un autre instrument effilé.

La bouche trouvée, rien n'empêche d'introduire l'aiguille entre les lèvres ; on peut même la pousser loin dans l'estomac sans arracher au sujet le moindre cri (4) de souffrance. Si on enlève (5) délicatement, avec un couteau à lame très fine, le manteau de l'huître, on verra un petit espace (6) en forme de croissant : c'est le péricarde (7), dans lequel se trouve le cœur, et un cœur comme celui de l'homme, avec une partie (8) pour recevoir le sang (9) des veines (10), et une autre pour l'expulser dans les artères.

Chaque joue de l'huître est pourvue de milliers de bras tenus, presque invisibles, qui sont sans cesse en mouvement, saisissant la nourriture dans l'eau et la portant à la bouche. De sa naissance à sa mort, trop souvent prématurée (11), la vie de l'huître est un repas continu (12). (*D'après la Gazette de Baltimore.*)

(1) *Tort*, subs. masc., dommage, préjudice, ce qui est opposé à la raison, à la justice ; *a tort*, loc. adv., sans raison, injustement. Ses homonymes sont *tore*, subs. masc., moulure ronde à la base ou au faite d'une colonne ; — *tors*, *e*, adj., *tor-tu* ; — les trois personnes du singulier du verbe *tordre* : je *tords*, tu *tords*, il *tord*, — et *tords*, seconde personne du singulier de l'impératif.

(2) *Gaze*, étoffe très légère, est féminin. Son homonyme est *gaz*, fluide, qui est masculin et qui s'écrit sans *e*.

(3) *Corps*, subs. masc., substance, ensemble d'un être animé. Homonymes : *cor*, subs. masc., durillon qui vient aux pieds, — instrument de musique en spirale ; *cors*, subs. masc. plur., cornes qui sortent des perches du cerf.

(4) *Cri*, subs. masc., son inarticulé poussé avec effort, clameur. Il ne faut pas confondre, quant à l'orthographe, ce mot avec certaines personnes du verbe *crier*, qui prennent l'*e muet* : je *crie*, il *crie*, *crie*.

(5) *Enlever*, ainsi qu'un certain nombre de verbes de la 1<sup>re</sup> conjugaison dont l'avant-dernière syllabe renferme un *e muet*, changent cet *e muet* en *è* ouvert quand la syllabe qui suit est

muette : j'enlève, tu promènes, il amènera, qu'il sème, etc.

(6) *Espace*, étendue, intervalle, est masculin ; *espace*, terme d'imprimerie, petite pièce de fonte servant à séparer les mots, est féminin.

(7) *Péricarde*, enveloppe du cœur.

(8) *Partie*, subs. fem., portion, fraction, d'un tout, qu'il faut se garder d'écrire comme *parti*, sub. masc., union de personnes ayant des idées, des intérêts communs—ligue, faction, détermination, condition, profession, emploi, etc., qui s'orthographe sans l'*e* muet.

(9) *Sang*, subs. masc., liquide qui coule dans les veines et les artères des animaux. Ses homonymes sont *sens*, subs. masc., faculté de juger—opinion, sentiment—signification d'un mot—côté d'un corps, d'une chose ; *cent*, adj. de nombre . *c'en*, *s'en*, locutions pronominales qui font partie de certaines constructions que l'on pourrait considérer comme des gallicismes : *c'en* est fait, je suis perdu—cet homme *s'en* prend à tout le monde ; *sans*, préposition ; certaines formes du verbe sentir ; je *sens*, tu *sens*, il *sent*, *sens*.

(10) *Veine*, subs. fém., canal qui rapporte le sang des extrémités du corps au cœur. Homonyme : *Vaine*, féminin de l'adjectif *vain*.

(11) *C'est-à-dire qui vient, qui arrive avant le temps ordinaire*. L'opposé de *prématuré* est *tar-dif*.

(12) *Continuel*, c'est-à-dire *qui recommence fréquemment et à de courts intervalles*. Cet adjectif a pour synonyme *continue*, et pour antonyme ou opposé *interrompu*.

J. O. C.

### PROBLÈMES D'ARITHMÉTIQUE.

I. 4 lièvres valent autant que 9 poulets, et 2 poulets autant que 3 lapins. 5 lièvres et 5 lapins ont coûté ensemble 52 fr. 50. Quel est le prix d'un poulet ? (L'Educateur.)

Réponse : fr. 3.60.

*Solution :*

4 lièvres valent autant que 9 poulets, 1 lièvre vaudra autant que  $2\frac{1}{4}$  poulets, ou  $\frac{5}{2}$ , si l'on représente cette valeur sous une forme fractionnaire ;

Et un lapin vaudra les  $\frac{2}{3}$  d'un poulet.

Mais, d'après le problème, 5 lièvres et 5 lapins ont coûté 52 fr. 50 ;

$$\text{Donc } \left\{ \begin{array}{l} 9 \\ - + - \\ 4 \quad 3 \end{array} \right\} 5 = \text{fr. } 52.50,$$

$$\frac{9}{4} + \frac{2}{3} = \text{fr. } 10.50,$$

$$27 + 8 = \text{fr. } 126.00,$$

$$35 = \text{fr. } 126.00 :$$

$$\text{D'où } 1 = \frac{\text{fr. } 126.60}{35} = \text{fr. } 3.60,$$

prix demandé.

II. La longitude de Saint-Petersbourg étant de  $27^{\circ} 58' 13''$  à l'est (méridien de Paris), quelle heure est-il à Saint-Petersbourg quand il est 10 heures  $\frac{1}{2}$  du matin à Paris ? (L'Educateur.)

Réponse : midi 21m. 52s.  $\frac{13}{15}$

*Solution :*

La circonférence de la sphère terrestre étant de  $360^{\circ}$ , et la terre tournant sur elle-même dans l'espace de 24 heures, parcourt dans 1 heure

$$\frac{360^{\circ}}{24} = 15^{\circ}.$$

La différence de longitude entre Paris et Saint-Petersbourg divisée par  $15^{\circ}$ , espace que parcourt la terre dans 1 heure, donnera la différence d'heure entre ces deux villes : soit

$$\frac{27^{\circ} 58' 13''}{15^{\circ}} = 1\text{h. } 51\text{m. } 52\text{s. } \frac{13}{15}.$$

Ainsi,  $10\text{h. } 30\text{m.} + 1\text{h. } 51\text{m. } 52\text{s. } \frac{13}{15} = 12\text{h. } 21\text{m. } 52\text{s. } \frac{13}{15}$ , heure demandée.

III. Ma montre retarde de trois minutes par jour. Elle a été mise à l'heure exacte avant-hier à midi. D'après ma montre, il serait maintenant 8 heures du matin. Quelle heure est-il réellement ? (L'Educateur.)

Réponse : 8h. 5m. 30s.

*Solution :*

La montre en question retardant de 3 minutes par jour, retarde 24 fois moins dans une heure, soit

$$\frac{3}{24} = \frac{1}{8}$$

de minute. L'espace de temps compris dans les données du problème est de 44 heures ; ce temps multiplié par la fraction de minute ci-dessus, donnera la différence de temps qui existe entre l'heure réelle et l'heure indiquée par la montre : soit

$$44 \times \frac{1}{8} = \frac{44}{8} = 5\text{m. } 30\text{s.}$$

Et 8h. + 5m. 30s. = 8h. 5m. 30s.,  
heure demandée.

IV. Un agriculteur achète un pré pour la somme de fr. 5800. La première année, il récolte 36 quintaux de foin qu'il a vendu fr. 6.80 le quintal, et 17 quintaux de regain à fr. 9.40 le quintal. Il a dépensé fr. 85.60 pour frais de culture et autres. A quel taux a-t-il placé son capital pour cette année-là ? (L'Educateur.)

Réponse : à 5½ pour %.

Solution :

6.80 fr. × 36 = 244.80 fr., valeur de la récolte de foin.

9.40 fr. × 17 = 159.80 fr., valeur du regain.

244.80 fr. + 159.80 fr. = 404.60 fr., valeur totale de la récolte.

404.60 fr. — 85.60 fr. = 319 fr. profit net.

$$\frac{319 \times 100}{5800} = \frac{319}{58} = 5\frac{1}{2}$$

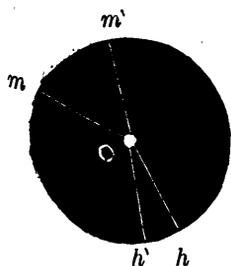
Pour %, taux demandé.

J. O. C.

PROBLÈMES D'ALGÈBRE.

1° A quel temps entre 7 et 8 heures sont opposées les aiguilles d'une montre ?

Solution :



Représentons la position de l'aiguille des minutes à 7 hrs., par *om*, et par *oh* celle de l'aiguille des heures au même temps.

Représentons également par

*om'* la position de l'aiguille des minutes quand elle est opposée à l'aiguille des heures, et par *oh'* la position de l'aiguille des heures au même temps.

Soit *x* = l'arc *mm'*, espace qu'a fait l'aiguille des minutes depuis 7 heures.

Alors  $\frac{x}{12}$  = l'arc *hh'* espace qu'a

fait l'aiguille des heures depuis 7 heures.

Aussi arc *mh* = 35 minutes d'espace, et l'arc *m'h'* = 30 minutes d'espace.

Mais, arc *mm'* = arc *mh* + arc *hh'* — arc *m'h'*,

$$\text{ou } x = 35 + \frac{x}{12} - 30$$

Résolvant cette équation,

$$12x = 420 + x - 360$$

$$11x = 60$$

D'où  $x = 5 \frac{5}{11}$  minutes.

Réponse, 5½ minutes après 7 heures.

2° J'ai acheté un tableau à un certain prix, et j'ai payé la même somme pour un cadre ; si le cadre m'avait coûté \$1.00 de moins, et le tableau \$0.75 de plus, le prix du cadre n'aurait été que la moitié de celui du tableau. Quel a été le coût du tableau ?

Solution :

Soit *x* = le prix du tableau ou celui du cadre.

Alors *x* + \$0.75 = le prix du tableau, plus \$0.75,

et *x* — \$1.00 le prix du cadre, moins \$1.00. Mais, d'après les conditions du problème,

$$x - \$1.00 = \frac{x + \$0.75}{2}$$

Résolvant cette quation,

$$2x - \$2.00 = x + \$0.75$$

$$2x - x = \$0.75 + \$2.00$$

$$\text{D'où } x = \$2.75.$$

Réponse, \$2.75.

3° Les pierres qui servent à paver une cour carrée couvriraient entièrement la surface d'un rectangle dont la longueur a 6 verges de plus que le côté du carré, et dont la largeur a 4 verges de moins. Trouvez la surface de la cour.

Solution :

(Pour connaître la surface de cette

cour qui est carrée, il faut en connaître l'un des côtés.)

Soient  $x =$  ce côté

et  $x^2 =$  la surface.

D'après les données du problème,

$$x^2 = (x + 6)(x - 4),$$

ou  $x^2 = x^2 + 6x - 4x - 24$

$$x^2 - x^2 - 6x + 4x = -24$$

$$2x = 24$$

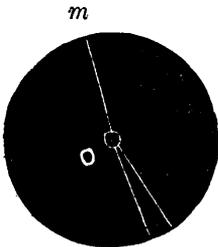
D'où  $x = 12$

Et  $12 \times 12 = 144$ .

Réponse, 144 verges carrés.

4<sup>o</sup> A quel temps entre 5 et 6 heures les aiguilles d'une montre sont-elles l'une sur l'autre ?

*Solution.*



Représentons par  $om$  la position de l'aiguille des minutes à 5 hrs., et par  $oh$  la position de l'aiguille des heures au même temps.

Représentons aussi par  $om'$  la position des deux aiguilles lorsqu'elles sont l'une sur l'autre.

Soit  $x =$  l'arc  $mhm'$ , espace qu'a fait l'aiguille des minutes.

Alors  $\frac{x}{12} = hh'$ , espace qu'a fait

l'aiguille des heures.

L'arc  $mh = 25$  minutes d'espace.

Mais, arc  $mhm' =$  arc  $hh' +$  arc  $mh$ .

Remplaçant ces arcs par leur valeur,

$$x = \frac{x}{12} + 25$$

$$12x = x + 300$$

$$11x = 300$$

D'où  $x = 27 \frac{3}{11}$  minutes d'espace.

Réponse,  $27 \frac{3}{11}$  minutes après 5 heures.

J. CUROTTE.

## TRIBUNE LIBRE.

### Conférence d'instituteurs.

Les membres de l'Association des instituteurs de la ville de Montréal et de la banlieue se réuniront à l'École Normale Jacques Cartier, le 24 du courant, à 8 heures du soir.

Le sujet suivant sera offert à la discussion :

“ Quel est le meilleur moyen d'inspirer aux enfants le goût de la lecture ? ”

*Nota.*—Le dernier vendredi de chaque mois est le jour que l'Association a choisi pour tenir ses séances.

## LECTURE POUR TOUS.

### Le Professeur et la Cuisinière.

On dit souvent qu'il faut être instruit pour faire son chemin dans le monde ; cependant celui qui n'a pour vivre que son instruction a souvent sujet de déplorer son sort, comme le Gringoire de Victor Hugo, dans “ Notre-Dame de Paris.” Gringoire a gagné plus d'argent à jouer le rôle de bouffon dans les rues de Paris, qu'il n'en a réalisé en publiant son “ Mystère,” et le même cas se présente encore bien souvent de nos jours. En voici un exemple. Dans une annonce publiée dans le “ Mail,” on demande un professeur de classiques et de littérature, et on lui offre un traitement de \$600.00 à \$800.00 par année. En parcourant le “ Chicago Times,” on trouve une autre annonce de la part d'une cuisinière qui offre ses services moyennant \$5.00 par semaine. Ce traitement de \$5.00 par semaine, avec pension et logement, est tout à fait aussi élevé que celui qu'on offre au professeur de classiques et de littérature. Gringoire avait donc bien raison de dire que, pour ôter la faim, les plus beaux alexandrins ne valent pas une croûte de pain. Et cependant, on fait l'éloge de l'instruction, comme si l'on ne voyait pas souvent échouer l'homme instruit, mais peu entreprenant, tandis que l'homme audacieux, mais sans instruction, fait son chemin dans le monde, se fait respecter à cause de ses succès, qui

semblent marqués au coin du génie. C'est vraiment une parodie de la civilisation moderne que de voir une cuisinière gagner autant qu'un professeur de classiques et de littérature, de constater que la fabrication d'un *pudding* rapporte autant que l'enseignement des beautés de Virgile et de Cicéron. Dans notre siècle, la soif de l'argent l'emporte sur la soif de l'instruction ; il n'y a aucune apparence de réaction prochaine. Le genre humain n'a pas changé, et cette apathie est inhérente à la nature, comme le fait observer un plaisant américain. La seule différence qu'il y ait entre le présent et le passé. C'est qu'autrefois on considérait les hommes instruits comme autant de moyens d'amuser la multitude, de même qu'un sorcier amuse aujourd'hui les enfants.

Les hommes instruits n'étaient pas plus respectés qu'ils ne le sont aujourd'hui ; mais on ne faisait pas semblant de les honorer, tandis qu'à présent on affecte pour eux un certain respect qui est faux en réalité : on voit des professeurs capables d'enseigner les classiques et la littérature obligés d'accepter le même traitement que des cuisinières ; on les laisse vivre dans l'abjection, et l'on veut qu'ils conservent les beaux sentiments que l'instruction doit cultiver dans les cœurs. Après tout, les grands génies n'ont plus droit de se plaindre, quand on voit un Esope vagabond, un Homère mendiant, et un Mercure voleur.

— Traduit du *Montreal Daily Star*.

### IMPROMPTU.

Sans argent et pauvrement vêtu, Pierre Dupont parcourant un jour les rues de Paris, rencontre un de ses amis.

— Hé bien, mon cher Dupont, lui dit ce dernier, comment vas-tu ?

— Je vais, reprend Dupont, comme un homme qui n'a pas mangé depuis deux jours, et je ne sais trop comment ça finira.

L'ami conduisit Dupont chez lui, et après le repas, il lui dit : Tu sais, mon cher Dupont, que, très pauvre moi-même, je ne puis te venir en aide comme je voudrais ; mais, écoute, il y a à Paris un homme qui est en état de te tirer d'embarras : cet homme, c'est Victor Hugo. Il faut que tu te présentes, aujourd'hui même, chez lui, et que tu lui exposes ta position.

Dupont hésite, mais, forcé par la nécessité, il se rend, d'après le conseil de son ami, à l'hôtel du grand poète. Une nouvelle déception l'y attendait : le concierge, à la vue de cet homme dont la toilette ne parlait nullement en sa faveur, lui répond : Monsieur est absent.

Dupont, sans perdre contenance, tire de sa poche une carte sur le dos de laquelle il écrit le joli impromptu que voici :

Si tu voyais une anémone  
Langouissante et près de mourir  
Te demander, comme une aumône,  
Une goutte d'eau pour fleurir ;  
Si tu voyais une hirondelle  
Un soir d'hiver te supplier,  
A ta porte battant de l'aile,  
Demander place à ton foyer :  
L'hirondelle aurait sa retraite,  
L'anémone sa goutte d'eau.  
Pour toi, que ne suts-je, ô poète,  
Ou l'humble fleur, ou l'humble oiseau !

Feuilleton du "Journal de l'Instruction publique."

## ZACHARIE LE MAITRE D'ECOLE

PREMIÈRE PARTIE

AUBE

I.

JEAN LOUP LE TISSERAND.

Dans la maison des Pierriers un homme arpentait la salle basse avec agitation. Il jurait, blasphémait, frappait les meubles du poing et du bâton. La femme, n'osant affronter la sauvage ivresse du mari, restait droite près du lit clos et de la table qui pouvait au besoin lui servir de défense. Les enfants pressés l'un contre l'autre formaient un seul bloc, la tête enfoncée dans les épaules, regardant entre leurs doigts si le terrible bâton du père ne menaçait point leur dos.

Chaque fois que Jean Loup le Tisserand revenait du marché de Josselin, l'ivrogne rapportait à sa femme la brutalité d'un fou et d'un bourreau. Sa raison restait au fond de son dernier *moc* de cidre. Disposé à voir des ennemis dans tous les siens, il traînait sa femme Ti-phaine par ses longs cheveux jaunes et frappait les enfants sans pitié ; il les frap-

paît parce que cette femme et ces enfants lui appartenaient et qu'il était ivre. Aussi, bien avant dans la nuit, quand les gens du pays entendaient des vociférations, des cris, des sanglots, sortir de la maison des Pierriers, haussaient-ils les épaules en disant :

“ Voilà les Loups qui hurlent ! ”

D'abord, mus par un sentiment de compassion, de robustes garçons tentèrent de défendre les faibles contre ce forcené ; mais ils sortirent du logis en portant de si rudes traces du bâton de Jean Loup que pas un ne recommença ce rôle pacificateur. Il faut l'avouer, du reste, la famille tout entière ne tarda pas à tomber dans le même mépris que son chef. On s'accoutuma donc aux bruits, aux scènes violentes des Pierriers, et si l'on rencontrait dans un chemin Tiphaine le front blessé ou les enfants montrant à travers les trous de leurs guenilles leurs épaules bleuies par les coups, on ne songea plus à les questionner.

Le tisserand et les siens furent mis au ban du village ; et, sauf pour les choses du métier, jamais un paysan n'adressait la parole à Jean Loup, jamais une paysanne ne causait avec Tiphaine.

Jean Loup avait appris de son père l'état de tisserand et il hérita de son métier. Mauvais état, triste besogne dont les profits ne compensent pas la fatigue.

Jean Loup à vingt-deux ans passait pour un beau garçon. Si son état rapportait peu, il permettait au moins de croire que le tisserand aimerait son intérieure et garderait des mœurs paisibles. Tiphaine, dont les parents venaient de mourir et qui apportait en dot le domaine des Perriers, ne repoussa point la demande de mariage de Jean Loup, et subitement celui-ci se trouva fermier. Oui, mais fermier ignorant la culture et obligé de prendre deux valets pour labourer le bien de sa femme. Tiphaine, comptant sur les profits du métier joints aux revenus du domaine, pensa qu'elle pouvait s'accorder une servante et vivre tranquillement occupée à regarder battre le beurre et à remplir la crèche de fourrage. Jean Loup ne trouva rien à objecter à ces arrangements intérieurs. Il s'épanouissait trop dans sa nouvelle fortune pour ne point se montrer conciliant à l'égard de celle qui lui procurait de si vives satisfactions d'amour-propre. Les nouveaux époux ne ressen-

taient pas une violente tendresse, n'éprouvaient pas même l'un pour l'autre cette sympathie qui devient la base de la confiance ; mais ils voyaient devant eux un avenir prospère, et tous deux avaient vingt ans !

Tiphaine devint mère d'une fille. On se mit en frais pour le baptême. Sous le prétexte de s'occuper exclusivement de l'enfant, la mère cessa de surveiller les domestiques. La récolte produisit moins qu'on ne l'espérait. Le domaine des Pierriers n'avait pas volé son nom : il contenait autant de cailloux que de mottes de terre. Un labeur incessant triomphait seul de la mauvaise qualité du sol qui dévorait l'engrais, demandait de l'eau et payait maigrement le propriétaire de ses peines. Cependant, le père de Tiphaine lui faisait produire des moissons dont s'étonnaient les voisins. Mais le bonhomme se levait avant l'aube, fumait, arrosait, retournait le sol, l'enrichissait de mainte charretée de terre arable prise dans des terrains vagues, améliorait sans fin et se réjouissait de son œuvre, car il avait créé des champs de blé avec une lande aride, et trouvé le moyen de bâtir une ferme qui ne devait rien à personne.

Tout changea de face quand deux valets maigrement payés, mal nourris, traités avec aussi peu d'amitié que les chevaux de labour, furent chargés de garder les Pierriers en rapport : on vit baisser le total du rendement des foins et du blé. Le bétail dépérit faute de soins intelligents ; le fumier manqua, il eût fallu de l'argent pour en acheter : on préféra s'en passer. Malheureusement à mesure que le domaine perdait de sa valeur, le goût de la propriété grandissait chez Jean Loup ; quelques champs et un bout de pré *jointant* son terrain s'étant trouvés à vendre, il les acheta à crédit, pensant payer les intérêts et amortir le capital grâce aux produits de la terre. Il n'en fut rien ; les termes des paiements arrivés, on emprunta sur le domaine, qui devint garantie de la dette. Les créances rongèrent le sol lentement, sûrement, comme une taupe creuse ses galeries sous un pré. On eut bientôt de la peine à régler les gages des domestiques. Personne ne se souciait de servir chez Jean Loup ; il ne trouva pour valets que des garçons chassés des fermes et des villages d'alentour.

Les récoltes s'amointrissaient à tel

point que la terre appauvrie valait à peine la culture. Il fallut renvoyer les serviteurs. Tiphaine garda deux vaches et quelques moutons qui vaguèrent dans les champs redevenus à l'état de landes. Jean Loup, courbé sur son métier, ne perdit pas l'orgueil avec l'aisance. Il aurait pu se sauver de la ruine en vendant les terres : il les garda par un faux orgueil, encouragé du reste par Tiphaine, qui l'accusait de l'avoir réduite à une condition misérable, elle qui avait pour dot un domaine de quinze arpents. A ces reproches, Jean Loup répondit que si Tiphaine eût rempli ses devoirs de maîtresse de maison, tout aurait bien marché ; mais elle avait voulu se croiser les bras au lieu de s'occuper de la laiterie, du lin, du chanvre. Quant à lui, jamais il ne s'était absenté, et il restait à son métier comme un galérien. Cela était vrai ; mais Jean Loup oubliait d'ajouter qu'il laissait dans tous les cabarets de la route le profit de ses ventes.

A cette époque il cultivait encore du chanvre et du lin, achetait du fil aux fermières et tissait à son compte de la toile qu'il revendait aux marchands. Il fut obligé, faute d'argent, d'agir d'une autre manière et de travailler à façon. On lui portait du fil bien pesé, il devait rendre en échange un nombre déterminé d'aunes de toile. Souvent les paysans le payaient en journées de charrois, de labour, depuis qu'il n'avait plus ni chevaux ni valets. Ses champs fournissaient le froment, le blé noir et les pommes de terre nécessaires à la famille ; mais il fallait vendre souvent une partie de la récolte afin de se procurer du cidre, des vêtements, un peu de viande et du bois.

La misère amena la dégradation morale, puis la haine. Les époux se regardèrent comme deux forçats à vie, liés à la même chaîne ; cette chaîne formée de cinq anneaux, c'étaient les enfants.

Les innocents portaient le poids de la brutalité du père traduite par des coups, de l'irascible caractère de la mère toujours disposée à les chasser du logis qu'ils remplissaient de demandes faméliques, de larmes et de querelles. Repoussés par la mère, par le père, ils en vinrent à se détester entre eux ; les plus petits s'opprimaient, les aînés se vengeaient par des méchancetés sournoises. Quand ils se tiraient trop les cheveux ou se mordaient à trop rudes dents, le tisserand se levait,

prenait sans rien dire le bâton de cormier et frappait au hasard sur le groupe d'enfants ; les cris, les sanglots, les trépignements commençaient ; la mère survenait armée d'une houssine, les chassait tous dehors, quelque temps qu'il fit ; ils couchaient dans les meules, grimpaient dans le fenil ou couraient dans le bois de la Nouée demander l'hospitalité aux charbonniers nomades.

Nous avons dit que Tiphaine et Jean Loup avaient cinq enfants. Barbe, l'aînée, était une fille de douze ans, grande, bien découplée pour son âge, rousse, agile comme un écureuil et fine comme une martre. Elle grimpaît aux arbres comme un garçon, rendit des points à ses frères dans l'art de faire la roue sur les grandes routes, imitait le chant de tous les oiseaux, trouvait au fond de son bissac plus de mauvais tours que de croûtes de pain, se faisait une joie de pousser à mal les chèvres des voisins en leur fournissant l'occasion d'ébrancher les jeunes arbres, ouvrait les barrières devant les vaches afin de les induire en tentation de brouter le sainfoin d'autrui ; puis la mauvaise enfant, après avoir joué ces malices ; cherchait Rousselot, le garde champêtre, et lui criait :

“ Hé ! le vieux ! il y a un fameux procès-verbal à dresser contre les bestiaux d'un tel ! ”

Rousselot courait de ses deux jambes, dont l'une n'usait ni souliers ni sabots, car elle était de cœur de chêne, constatait le méfait des vaches et des chèvres, griffonnait un procès-verbal et faisait sa grosse voix chez les parents ou les maîtres des chevriers et des vachers. On finit par deviner que toutes ces méchancetés venaient de Barbe, la petite Louve, comme on disait ; mais le moyen de la prendre en flagrant délit ! Si elle reçut quelques corrections des pasteurs, Barbe ne s'en vanta mie, et tant de coups bleuisaient son dos et ses bras par le fait de son père qu'une racfée de plus ou de moins n'y devait point paraître.

Sa sœur Colette ne lui ressemblait en rien : petite brune, à figure de fouine, parlant bas, avec lenteur, et finissant ses phrases par une sorte de psalmodie, Colette pouvait au premier abord inspirer moins de répulsion que sa sœur ; mais quand on l'étudiait mieux, on la redoutait davantage. Timide autant que Barbe se montrait hardie, Colette ne causait

point de nuisance apparente aux gens qui la repoussaient, mais elle s'en vengeait à la sourdine. L'hypocrisie la servait alors mieux que la colère. Un matin ayant été chassée d'une ferme à la porte de laquelle elle demandait l'aumône, Colette fut, vers le milieu du jour, trouvée par la fermière dans le champ où paissait le troupeau ; l'enfant tenait son tablier gonflé d'herbes à portée du museau rose d'une belle vache tigrée qui se régalaît à loisir.

“ Tiens, pensa la fermière, cette petite vaut mieux que je ne croyais, je me suis montrée dure pour elle, et je la trouve occupée à me rendre service ! ”

Et la brave femme, courant à sa maison, rapporta dans un panier des œufs et de belles pommes rouges pour la Colette. La petite remercia, puis quand la fermière se fut éloignée, Colette se mit à rire :

“ Au surplus, cela fera valoir la mère Limace ; il faudrait que saint Cornély protégéât joliment les bêtes de la Hulotte, pour que la tigrée ne fût pas malade des herbes que je lui ai cueillies ! ” Puis, au détour de l'échalier, trouvant une vieille femme boiteuse des deux jambes et se traînant le long des chemins plus qu'elle ne marchait, ce qui lui valait le nom méprisant de mère Limace, Colette lui cria :

“ Je ne sais qui a jeté un sort aux bêtes de la Hulotte, mais vous aurez de l'ouvrage de ce côté ou je ne m'y connais guère ! Après ça, c'est peut-être l'Homme à la Peau-de-Bique qui a fait le coup ! ”

— Vipère ! repartit la mère Limace, le petit doigt de l'Homme à la Peau-de-Bique vaut mieux que tout ton corps, méchante graine de fainéants !

— Je sais bien que vous vous entendez comme larrons en foire et diables en enfer : il jette des sorts, vous les levez ; il donne les fièvres, vous récitez des oraisons ; et les soirs de sabbat, vous partagez les profits. C'est égal, vous devriez bien vous servir tous les jours du balai sur lequel vous chevauchez le samedi, vous iriez un peu plus vite. ”

Le lendemain, en effet, la belle vache tigrée de la Hulotte était enflée et malade : Colette s'était vengée.

Barbe et sa sœur opprimaient, torturaient l'enfant né après elles. Zacharie, pâle, chétif, inoffensif, restait leur souffredouleur. Quand il vint au monde, on ne l'attendait pas, on ne le désirait pas. Tout

ce que le cœur de Tiphaine pouvait renfermer de sentiments maternels s'étant épuisé sur Colette et Barbe, soit appauvrissement de santé, soit lassitude de tendresse, la femme de Jean Loup refusa de nourrir son troisième enfant ; une brebis brune devint sa nourrice et l'éleva en même temps que son agneau. Zacharie ne ressemblait nullement à ses sœurs. Elles se vengeaient sur lui des gronderies et des coups de Tiphaine et de Jean Loup. Zacharie, ne pouvant trouver de secours et de refuge dans les bras de sa mère, courait alors près de la brebis, se suspendait à son cou, et lui criait de le défendre ; mais la pauvre bête ne pouvait que bêler faiblement et regarder avec ses grands yeux doux les enfants cruels. Zacharie grandit sans devenir hardi pour se défendre, et sans oser partager les jeux de ses sœurs. Un quatrième enfant, Sabin, détourna un moment de lui l'intimité de Barbe et de Colette ; lorsque Moucheronne, la dernière petite fille, vint augmenter la famille, on la regarda comme un fléau, et Zacharie, voyant un être encore plus malheureux que lui, se mit à protéger la pauvrete. L'accroissement de la famille doubla la misère dans la maison de Jean Loup. A partir de la venue de Moucheronne, la mendicité, à laquelle on avait recours dans de rares extrémités, fut régulièrement organisée. Dès le matin Tiphaine jetait un bissac sur le dos des trois aînés et chassait les cinq enfants à jeun de la maison.

“ Mangez où vous trouverez, ” disait-elle.

Les petits malheureux se séparaient au hasard : parfois Barbe consentait à traîner Sabin accroché à ses jupes, et Zacharie prenait la Moucheronne dans ses bras. Les enfants recevaient au départ une seule consigne : rapporter deux sous d'argent et des provisions dans le bissac. Cette dernière recommandation ne présentait pas de grandes difficultés à remplir ; dans une ferme l'enfant recevait une galette, ailleurs quelques pommes de terre, parfois un *château* de pain, des fruits de la saison. Mais le numéraire est un mythe à découvrir dans les campagnes ; le

paysan garde l'argent pour ses fermages et les achats indispensables. Il fallait compter sur les châteaux et ils sont rares dans le pays, sur les foires des environs attirant les curieux, surtout sur les courses à Josselin. Mais cette petite ville, habitée par des bourgeois qui se croient riches avec deux mille livres de rente, des fonctionnaires inconnus les uns aux autres et de petits marchands vivotant d'un gain aléatoire, n'offre pas grande ressource aux quémandeurs. On n'y fait d'ailleurs l'aumône que les jours de marché ; il faut de l'ordre en toute chose. Alors à la porte ou plutôt à la fenêtre du rez-de-chaussés de chaque maison se présentent un à un les pauvres des environs ; la maîtresse de maison ou sa fille aînée met une petite pièce de monnaie dans la main des malheureux, et le défilé des pauvres se poursuit jusqu'à la fin du marché. Barbe et Colette étaient assez intelligentes pour ne remettre sur la recette du marché que les deux sous réglementaires, conservant le surplus pour le lendemain et même les jours suivants si la récolte avait été bonne ; mais Zacharie, plus naïf, donnait en rentrant au logis la totalité de la recette : cinq, six, huit sous ! ce qui ne l'empêchait point d'être battu le lendemain s'il n'apportait pas d'argent.

Les enfants revenaient à la nuit, harassés de fatigue, pliant le dos sous le poids du bissac gonfle. A l'aumône volontaire ils ne manquaient guère de joindre la maraude. Si une poule égarée s'en allait pondre à l'abri d'une haie et que Barbe vint à passer les jambes nues, sa chevelure rousse au vent, s'arrêtait, guettait la galline, lui émiettait traiteusement du pain, et quand la pauvrete picorait en toute conscience, Barbe la saisissait par le cou, l'étranglait et la fourrait palpitante et chaude dans son bissac. D'autres fois on gaulait des noix, on abattait des châtaignes dans la coque verte, épineuse, fendillée par le fruit brun. On coupait un cou, on arrachait des navets dans un champ de blé noir. Plus d'un paysan affirmait qu'il aimerait mieux avoir vingt moineaux dans son chaume, cent taupes dans ses prés, et tous les mulots du bon Dieu dans son domaine que de voir la famille des Loups dans la commune de la Grée. Zacharie, qui n'aurait jamais songé à voler, n'apportait que le produit de l'aumône et des fruits des buissons : les faines, les mûres, les baies d'églantier,

les prunelles noires et acides ; aussi son bissac soulevait-il, à l'inspection, des explosions de colère auxquelles l'honnête enfant ne comprenait rien ; car si la famille des Loups tolérait la maraude et l'encourageait tacitement, elle n'osait encore conseiller le vol.

« Vois tes sœurs, se contentait de dire Tiphaine à Zacharie ; elles gagnent leur souper au moins ! »

Zacharie aurait bien pu répliquer que ni lui ni la Moucheronne ne pourraient manger à leur repas le profit de la journée ; mais il savait par expérience qu'à toute objection le bâton de cormier trouvait une réplique démonstrative, et il se contentait de courber la tête avec humilité.

Dès que le jour baissait de façon à ne plus lui permettre de pousser la navette, Jean Loup quittait son métier, redressait sa taille fatiguée, détirait ses bras maigres, faisait claquer ses doigts osseux et s'avancait sur le seuil de la porte. Il guettait les enfants. A mesure que l'un d'eux arrivait, le tisserand disait d'une voix brève :

« L'argent ! »

L'enfant tirait du fond de sa poche ou du nœud d'un chiffon qui lui servait de mouchoir les sous exigés, puis les remettait au père, qui les enfouissait dans le gousset de son gilet. De la salle assombrie, la mère épiait ; en voyant l'argent passer dans les mains de son mari, elle poussait un gloussement sourd, et attendait son tour pour récolter le produit de l'aumône. On vidait le bissac sur la table ; suivant son contenu, l'enfant était loué ou battu. Il se passait environ une demi-heure avant que les petits mendiants se trouvassent rassemblés. Lorsque les provisions étaient divisées, rangées, mises à part suivant leur nature, Tiphaine poussait Barbe du côté du bûcher afin qu'elle apportât la fougère sèche et les fagots, mettait le seau dans la main de Colette en lui ordonnant de chercher l'eau au puits, criait à Zacharie et à Sabin de souffler le feu, pendant que Moucheronne grattait les carottes et pelait les pommes de terre ; puis bruyamment, en fêlant une écuelle, cassant une assiette ou enlevant l'anse d'un broc, Tiphaine mettait le couvert. Le souper cuisait, Barbe poussait le bois et la fougère sous la marmite, Jean Loup saisissait un charbon avec sa pince de cuivre et fumait du

mauvais tabac ; les enfants, blottis dans la cheminée creusée en niche de chaque côté, dégourdisaient leurs membres roides de froid ou nouaient les fils des têtes de toile, tout en se poussant au coude et se tirant les cheveux.

On soupait sans gaieté, souvent en silence. D'autres fois Tiphaine interrogeait les enfants sur ce qu'ils avaient vu dans les fermes ; Barbe parlait de ses rencontres avec Rousselot, le garde champêtre, ou Limace, la *leveuse* de sorts ; Collette riait en racontant ses méfaits ; Zacharie, la plupart du temps, n'avait rien à dire, sinon que lui et Moucheronne s'étaient, pendant une ondée, réfugiés dans la niche d'un grand chien de basse-cour dont ils avaient partagé le déjeuner ; ou bien que sa petite sœur ayant trouvé une sauterelle, il l'avait enfermée dans une cage de jonc. Un jour tous deux, assis sous un grand murier, avaient poussé un cri d'étonnement et de joie en voyant un oiseau bleu, rouge et jaune dont ils ignoraient le nom, se poser à terre et s'approcher d'eux familièrement. Même Zacharie ayant mis dans le tablier de sa sœur des noisettes qu'il brisait pour elle entre deux pierres, l'oiseau, avançant sa patte rosée, les avait adroitement saisies, puis cassées de son bec crochu. Ce jeu amusait tellement Moucheronne que ses noisettes régalerent l'oiseau sans qu'elle songeât à en manger. Peu après l'Homme à la Peau-de-Bique avait paru, et l'oiseau, l'appelant par son nom, s'était envolé sur son épaule.

— Ne t'a-t-il point parlé, l'Homme à la Peau-de-Bique ?

— Il m'a demandé qui nous étions, et après il a ajouté... Ce n'est pas ta faute ! puis, me jetant deux sous, il est parti avec l'oiseau.

— Deux sous, grommela Jean Loup, un homme qui a des milliers de louis dans des peaux d'anguille ! " Vieil égoïste ! "

Le souper fini, le tisserand prenait son bâton et sortait sans rien dire. Il allait au cabaret boire l'argent recueilli par les enfants, puis il rentrait ivre, féroce. Si personne ne lui parlait, il tempêtait seul, jusqu'à ce que, exaspérée de son injustice, de ses cris, de ses reproches, Tiphaine rendit injure pour injure ; alors il s'approchait d'elle, la bouche écumante, le bâton levé. Elle détournait l'arme, saisissait une pelle, un chenet, n'importe quoi !

Tous deux se battaient. Les enfants se glissaient hors de leurs berceaux, rampant derrière les meubles pour se dérober à la rage de l'ivrogne ; mais si Jean Loup n'atteignait pas la femme, il se vengeait sur les petits. Tiphaine les défendait quelquefois, moins par amour que par volonté de braver son mari, de contrecarrer sa volonté. Les enfants le sentaient trop pour s'en montrer reconnaissants. On se lasse de tout, même de battre sa femme. Jean Loup, ivre de cidre et d'eau-de-vie, roulait sous la table ou tombait sur un banc ; puis ses ronflements remplissaient la chambre. Tiphaine alors s'endormait avec les enfants. Parfois la querelle durait toute la nuit... et toute la nuit les Loups hurlaient....

(A suivre.)

#### NOUVELLES PUBLICATIONS !

*Angleterre* (l'). Son gouvernement.—*Ses institutions*, par A. de Fonblanque, in-8. \$1.25.

*Conseils aux parents* sur l'éducation morale de leurs enfants, par Mme Elisabeth Blackwell, in-12, 50c.

*Coton* (le). Son histoire, son habitat, son emploi, et son importance chez les différents peuples, par M. Jardin, in-12, 75c.

*Cours d'Education et d'Instruction pour les jeunes filles*, par Mlle Gatti de Gamond, 3 vol. in-12. \$1.50.

*Cours de Géographie générale*, par Amédée Gasquet, in-12, cart. \$1.25.

*Cours normal des Instituteurs primaires*, par J. M. de Gérando, in-12. 65c.

*Doctrines économiques* (les) depuis un siècle, par M. Charles Périn, in-12. 88c.

*Dogme chrétien* (le) et la pluralité des mondes habités, par l'abbé L. M. Pioger, in-12. \$1.00.

*Ecole* (l') sous la Révolution française, par Victor Pierre, in-12. 50c.

*Education* (l') dès le berceau, par Bernard Perez, in-8. \$1.25.

*Enigmes historiques, géographiques, iconologiques, etc.* par M. D. Levi Alvarès, père, in-12. cart. 45c.

*Explication des Enigmes historiques*, par Mlle Gombault, in-12, cart. 88c.

*Expulsés (les) devant les tribunaux*, par Jules Auffray et Léon de Coursaz-Crétet, in-8. \$3.75.

*Histoire de l'Éducation et de l'Instruction*, par le Dr. Frédéric Dittes, in-8. \$1.00.

*Hommes célèbres caractérisés par leurs noms (les)*, par J. de Cazeneuve, in-12. 75c.

*Lectures sur la Géographie industrielle et commerciale*, par Hippolyte Blanc, in-12, cart. 65c.

*Manuel pratique de correspondance anglaise* contenant des lettres familières et commerciales, par J. B. Melzi, in-12. 65c.

*Organisation (De l') pédagogique des écoles*, par A. Pinet, in-12. 40c.

*Portraits littéraires* par Léon Gautier, 2<sup>e</sup> édition considérablement augmentée, in-12. \$1.00.

*Souvenir (Un) de famille*, ou choix de devoirs, par M. l'abbé Daix, in-12. 75c.

*Traité de diction et de lecture à haute voix*, par L. Becq de Fouquières, in-12. 88c.

*L'Art chrétien*, par M. A.-F. Rio. 4 beaux vol. in-12. \$3.75.

M. Laurentie apprécie en ces termes l'œuvre de M. Rio :

“ Fruit de trente années d'études assidues, de voyages laborieux et de recherches savantes, cet ouvrage offre un tableau complet de l'Art chrétien depuis le XIII<sup>e</sup> siècle jusqu'à la mort de Raphaël. Riche en aperçus neufs et originaux, écrite avec un enthousiasme qui éclate à chaque instant par des élans de poésie, l'œuvre de M. Rio fera les délices de tous les amis de l'art. ”

*Fleurs et Fruits*, variétés instructives et amusantes. 2 vol. in-12, orné de nombreuses gravures. Broché 50c.; relié 75c.

Nous recommandons ces volumes de la manière la plus chaleureuse pour les bibliothèques des paroisses, des œuvres et des familles, ainsi qu'à toutes les personnes qui donnent des livres de récompense dans les maisons d'éducation, ou les écoles primaires.

Cette publication indique par son titre lui-même que son but est de plaire en instruisant. Elle se distingue d'un grand nombre d'ouvrages de prix, en ce qu'elle ne demande pas son succès à l'éclat de la reliure, mais surtout à la solidité, à la variété de ses articles. Elle traite un peu de tout : d'histoire, de littérature, de religion ; elle contient des récits moraux et attachants de façon à ne pas fatiguer les lecteurs et à réveiller au contraire leur attention par la variété des sujets.

*La France héroïque*, vies et récits dramatiques d'après les chroniques et les documents originaux, par M. Bathild BOUNIOL, 4 vol. in-12, \$2.50.

“ M. B. Bouniol vient de publier un excellent

livre que l'on peut recommander à la fois aux pères de famille, aux jeunes gens et aux professeurs. C'est sous une forme dramatique, tantôt dialogue, tantôt portrait, tantôt page historique, tantôt épisode qui ressemblerait à un roman si l'on ne savait que les faits et les personnages sont rigoureusement exacts, une revue vivante, colorée, des plus beaux traits de l'histoire de France ; une galerie de ses grands hommes, de ses capitaines, de ses rois, de ses soldats même qui ont fondé, élevé, ennobli cette nation française si justement appelée la grande nation. ”

*Les grands Pèlerinages et leurs sanctuaires*, par l'abbé F. R. SALMON, 2 vol. in-12, \$1.75.

L'auteur avait longuement étudié tout ce que nous offrent les travaux anciens et récents relatifs aux grands pèlerinages, et particulièrement encore à ceux de Terre-Sainte et de Rome. Aussi s'est-il trouvé merveilleusement préparé pour exploiter cette riche et intéressante matière, et la mettre heureusement en relief.

L'auteur a eu l'intention parfaitement justifiée de ne pas s'adresser uniquement au vulgaire des âmes pieuses. Il a voulu aussi s'adresser aux plus hautes intelligences, aux esprits capables d'envisager la question des pèlerinages à tous ses points de vue. C'est pour ainsi dire une quintuple pérégrination à laquelle il a convié ses lecteurs dans la monographie de chacun de six grands pèlerinages dont il s'est fait l'historien. Il les guidera tour à tour dans le champ des recherches historiques, topographiques, archéologiques, artistiques, sans oublier un instant que son but principal et souverain était de satisfaire aux aspirations mystiques et vraiment religieuses.

*La Légende des âmes*, souvenirs de quelques Conférences de Saint-Vincent de Paul, par M. Eugène ALCAN. 2 vol. in-12 \$1.50.

EXTRAIT DE LA TABLE DES MATIÈRES : Conversion et mort du père Nicolas. — Le pauvre aveugle et son visiteur. — Les contrastes. — Le R. P. Millériot et le pauvre concierge. — Conversion et mort d'un rabbin. — Le fruit d'une bénédiction paternelle. — Un confrère sous la Commune. — Un enfant de prédilection. — Une dame de la halle. — Mort d'un saint homme. — Le pauvre prêtre. — Une visite dans la cité Doré. — La prière du cœur. — La Providence. — La confession de ceux qui ne se confessent pas. — L'efficacité de la prière, etc., etc.

*Quatre-vingt-neuf et son histoire*, documents authentiques, par Armel de KERVAN. in-12 88c.

Voici un ouvrage d'actualité : ce sont des documents tirés d'une gazette française imprimée à Bruxelles en 1789, des notices précieuses, des critiques et des aperçus nouveaux et pittoresques sur la Révolution de 1789 fournis par des témoins oculaires.

*Les Rues de Paris*. Biographies, portraits, récits et légendes, par M. BOUNIOL, au-

teur de la *France héroïque* et des *Marins français*. 3 vol in-12 \$2.25.

Ce livre n'est pas seulement un tableau pittoresque des origines si curieuses des rues anciennes de Paris ou des grands évènements et des épisodes dramatiques qui s'y rattachent, c'est aussi, sous une forme des plus attrayantes, tantôt dialogue, tantôt portrait, tantôt page historique, tantôt épisode, l'histoire des *gloires pacifiques* de la France.

*Les Vierges martyres*, suivies d'un appendice sur la condition matérielle, morale, religieuse et sociale de la femme avant Jésus-Christ, par M. l'abbé MARTIN, 2 vol. in-12 \$1.88.

"... Votre livre sur les *Vierges martyres*, a dit Monseigneur Mermillod, est supérieur au beau roman de *Fabiola* du cardinal Wiseman. Vous ne lui cédez en rien par l'intérêt et la fidélité des peintures que vous faites des âges héroïques de notre foi ; mais ce en quoi vous l'emportez, c'est par la réalité historique de vos récits, tous appuyés sur des documents et des preuves qui ne permettent plus de les rejeter, comme le faisait naguère encore une critique prévenue ou bien mal instruite, dans la légende romanesque.

En vente à la librairie

J. B. ROLLAND & FILS.

### ERRATA.

Nous attirons l'attention du lecteur sur certaines fautes qui se sont glissées dans la partie *pratique* du *Journal de l'Instruction publique*, livraison de janvier dernier.

Page 22, 1<sup>ère</sup>. colonne exercice I : transférer le mot *chêne* de la classe des *animaux* à celle des *végétaux*.

Page 22, 2<sup>e</sup> colonne, 5<sup>e</sup> ligne : lire *salutation* au lieu de *solution*.

Page 22, même colonne, 13<sup>e</sup> ligne : lire *camper* au lieu de *cramper*.

Page 22, même colonne, 20<sup>e</sup> ligne : lire *profond* au lieu de *profondeur*.

Page 22, même colonne, 25<sup>e</sup> ligne : lire *camp* au lieu de *cramp*.

Page 23, 1<sup>re</sup> colonne, 5<sup>e</sup> ligne : écrire *nonchalance* au lieu de *non-chalance*.

Page 23, même colonne, 10<sup>e</sup> ligne : lire *opiniâtreté* au lieu de *opiniâtre*.

Page 24, 2<sup>e</sup> colonne, 10<sup>e</sup> ligne : écrire *recourir* au lieu de *recourrir*.

Page 24, même colonne, 30<sup>e</sup> ligne : lire *signifie* au lieu de *signifié*.

Page 25, 2<sup>e</sup> colonne, 33<sup>e</sup> ligne : mettre une *virgule* après *tout* au lieu d'un *point*.

Page 25, même colonne, 34<sup>e</sup> ligne : lire *euphonie* au lieu de *euphonisme*.

Page 26, 1<sup>re</sup> colonne, 27<sup>e</sup> ligne, écrire *non seulement* au lieu de *non-seulement*.

Page 26, 2<sup>e</sup> colonne, 16<sup>e</sup> ligne : lire *fertiles* au lieu de *fortiles*.

Page 26, même colonne, 48<sup>e</sup> ligne :

mette fr. après 8  $\frac{24}{322}$

Page 28, 2<sup>e</sup> colonne, 29<sup>e</sup> ligne :

2600x  
écrire  $\frac{\quad}{5}$  au lieu de  
2600  
 $\frac{\quad}{5}$

Page 28, même colonne, 31<sup>e</sup> ligne :

2600x  
écrire  $\frac{\quad}{5}$  au lieu  
de  $\frac{2900x}{5}$

Page 29, 1<sup>re</sup> colonne, lire ainsi le commencement du problème IX : On a quatre vases de diverses capacités : si l'on verse le *premier* vase plein dans le *second* vide, il reste  $\frac{1}{4}$  ; si l'on verse le *second* plein dans le *troisième* vide, il reste  $\frac{1}{4}$ .....

### JOURNAL

## DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Organe des Instituteurs catholiques de la province de Québec.

PARAISANT LE 1<sup>er</sup> DE CHAQUE MOIS

PAR LIVRAISON DE 32 PAGES.

Le prix d'abonnement n'est que D'UN DOLLAR par an payable d'avance et D'UN DOLLAR ET DEMI payable à la fin de l'année.

J. B. ROLLAND & FILS.  
ÉDITEURS-PROPRIÉTAIRES.

Nos. 12 et 14, Rue Saint-Vincent, Montréal.

N. B.—Les annonces pour "demandes d'instituteurs" et "situations demandées," seront publiées pour le prix de \$1.50, et \$1.00 seulement pour les abonnés du journal; les autres annonces seront insérées au prix de 10 centins la ligne pour chaque insertion