

JOURNAL DE L'ÉDUCATION

PARAISSANT TOUS LES MOIS

Vol. I.

MONTREAL, 1er DÉCEMBRE 1880.

No. 12

A NOS LECTEURS.

Nous avons à annoncer qu'à dater du premier janvier prochain le *Journal de l'Éducation*, sera remplacé par une revue également mensuelle, comprenant 32 pages par livraison, in-8° royal, à 2 colonnes, ayant pour titre *Journal de l'Instruction publique* et pour sous-titre, *Organe des instituteurs catholiques de la province de Québec*.

Nous espérons que nos abonnés sauront apprécier cette amélioration, et trouveront le format in 8° plus commode, et pour la lecture et la reliure.

Bien que la publication de la nouvelle revue doive occasionner un surcroît de dépenses assez considérable, les conditions d'abonnement seront les mêmes que pour le *Journal de l'Éducation* (Un dollar par an).

La rédaction sera confiée à un comité de personnes actuellement dans l'enseignement, et qui comptent plusieurs années d'expérience.

Le but du *Journal de l'Instruction publique* étant de venir en aide aux instituteurs et de les mettre au courant de tout ce que requiert la direction d'une école primaire, nous croyons pouvoir assurer que la Rédaction ne négligera rien pour obtenir ce résultat.

Nous faisons appel à tous les membres du corps enseignant pour aider le comité de Rédaction à travailler à la grande cause de l'éducation, qui est pour tous une œuvre commune. Par conséquent, tous les travaux relatifs à l'enseignement que l'on voudra bien faire parvenir à la Rédaction seront reçus avec reconnaissance, et elle se fera un plaisir aussi bien qu'un devoir de les publier, ou, au moins, d'en donner une analyse.

Dans la première livraison du *Journal de l'Instruction Publique* il sera ouvert un concours sur des sujets pédagogiques choisis par la Rédaction. Afin d'encourager et de créer de l'émulation chez les instituteurs et les institutrices, nous avons mis à la disposition du comité de Rédaction une valeur de cent dollars à choisir dans notre librairie pour primer les travaux des concurrents heureux.

Nous offrons nos bien sincères remerciements à tous ceux qui ont bien voulu nous prêter leur concours pour faire réussir la publication du *Journal de l'Éducation*, et nous les prions de nous continuer à l'avenir leur patronage bienveillant.

Nous prions MM. les Editeurs de Journaux et de Revues périodiques, qui ont bien voulu échanger avec nous par le passé, de prendre note du changement de titre que nous annonçons aujourd'hui, et de ne pas cesser d'échanger avec nous.

J. B. ROLLAND & FILS,
Editeurs-Propriétaires.

ACTES OFFICIELS.

BUREAU DU SECRÉTAIRE.

Québec, 10 novembre 1880.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR de nommer MM. Hubert Tardif et Ferdinand Lalnesse, conseillers municipaux pour Saint-Albert de Warwick, comté d'Arthabaska.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Nomination de membres de divers bureaux d'examineurs.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR par un ordre en conseil en date du 4 novembre courant, et en vertu des pouvoirs qui lui sont conférés, à faire les nominations suivantes, savoir :

Bureau des Examineurs catholiques, séant à Kamouraska.—François Alfred Sirois, écuyer, M. D., de Saint-André de Kamouraska, et Polydore Langlais, écuyer, de Kamouraska, en remplacement de M. Woncelas Taché, décédé, et de Charles Déry, écuyer, qui ont quitté les limites du district.

Bureau des Examineurs catholiques, séant à Bedford, comté de Missisquoi.—Le Révd. M. Urbain Charbonneau, de Bedford, en remplacement du Révd. M. C. Blanchard, qui a quitté définitivement le district.

Bureau d'Examineurs des comtés de Charlevoix et Saguenay.—Le Révd. P. H. Beaudet, prêtre, curé de la Baie Saint-Paul, et le Révd. P. Boly, prêtre, curé des Eboulements, en remplacement des Révds. MM. Sirois et Pafard, qui ont quitté les limites du comté de Charlevoix.

Bureau d'Examineurs du Comté de Beauce.—Le Révd. M. Wilbrod Couture, prêtre, curé de Saint-Elzéar, en remplacement du Révd. M. Grenier, qui a quitté les limites du dit comté.

Bureau d'Examineurs du comté de Chicoutimi.—Le Révd. M. Pafard, prêtre, curé de Chicoutimi, en remplacement de Sa Grandeur Mgr. Dominique Racine, et le Révd. M. F. X. Delégo, prêtre, en remplacement du Révd. M. David Roussel, prêtre.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Nominations de Commissaires et Syndic d'Écoles.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR par un ordre en conseil en date du 4 novembre courant (1880), de faire les nominations suivantes, savoir :

Commissaires d'Écoles.

Comté d'Ottawa, Maniwaki.—M. J. Donovan, aucune élection n'ayant été faite en juillet dernier.

Comté de Berthier, Canton Provost. (municipalité nouvelle).—MM. Jérôme Laporte, Louis Aristide Ferland, Joseph Champoux, Onésime Guillaume Dulac et Théophile Cantara, vu que l'élection des commissaires a été faite en août au lieu de l'être en juillet.

Comté de Dorchester, Saint-Léon du Standon.—M. Onésime Thibault, en remplacement du Révd. M. Paul Dubé.

Comté de Bonaventure, Saint-Godefroid.—MM. Benjamin Estlambre, Xavier de la Rosière, Barthéomy Binère, Charles Plourde et le Révd. Jos. A. Ph. Fortier.

Comté de Pontiac, Calumet.—MM. Simon M. Nally, en remplacement de Michael O'Hair et François R. Carl, en remplacement de lui-même.

Syndic d'Écoles.

Comté de Stanstead, Sainte-Suzanne de Stanhope. (Barnston).—Le Révd. M. L. F. Collette en remplacement de M. James Webster, sorti de charge.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Nomination d'un Commissaire d'Écoles.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 8 novembre courant (1880) de nommer le Révd. M. Louis Paquet, commissaire d'écoles pour la municipalité de Dalbair, comté de Rimouski, en remplacement de M. L'once L'atourneau, sorti de charge en juillet dernier.

BUREAU DU SECRÉTAIRE.

Québec, 16 novembre 1880.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR de nommer les personnes dont les noms suivent, commissaires pour la décision sommaire des petites causes, savoir :

Dans la paroisse de Saint-Agapit, comté de Lotbinière.—Isaïe Demers, Étienne Théodore Paquet, Téléphore Sévigny, Flavien Demers, Gabriel Lemieux et Charles Fréchette, écuyers, tous de la dite paroisse de Saint-Agapit.

Dans la paroisse de Saint-Antoine de Tilly, dans le comté de Lotbinière.—Edmond Larue, Zéphirin Bélard, Louis Vallerand, Louis Côté, François Bertrand et François-Xavier Bergeron, fils, écuyers, tous de la dite paroisse de Saint-Antoine de Tilly. Ancienne commission révoquée.

Dans la paroisse de Saint-Barnabé, comté de Saint-Maurice.—Raphaël Bourassa, fils de Jean-Baptiste, Antoine Gauthier, Frédéric Bourassa, Joseph Lacerte, Raphaël Dubé et Thomas Gélinas, fils de Charles, écuyers, tous de la dite paroisse de Saint-Barnabé. Ancienne commission révoquée.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Nominations d'Inspecteurs d'Écoles

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil, en date du 18 novembre courant (1880), et en vertu des pouvoirs qui lui sont conférés et sur la recommandation du comité catholique du conseil de l'instruction publique de nommer M. Joseph Phidime Simard, instituteur, de la paroisse de Saint-Michel, dans le comté de Bellechasse, inspecteur d'écoles, en remplacement de M. Jean Crépeault, démissionnaire. Le district scolaire de M. J. P. Simard, comprendra les comtés de Bellechasse, Montmagny et l'Islet.

Et M. J. G. O. Ephrem Belcourt, instituteur, de Drummondville, en remplacement de feu Moïse Laplante. Ce district comprend les comtés de Nicolet et Yamaska.

MONTRÉAL, 1ER DÉCEMBRE 1880.

Preuve que nous sommes Normands.

L'art. 10 de la loi 40 Vict., ch. XXII, dit que "les maisons d'école seront construites d'après les plans approuvés ou fournis par le Surintendant."

Cette loi est sage, assurément. Economiser sur la construction des écoles, c'est prendre sur la santé des enfants, c'est ouvrir porte grande à la rougeole, à la variole, aux fièvres typhoïdes ; c'est empêcher la jeunesse

d'acquérir le goût de l'étude ; en un mot, c'est décourager l'instruction. Mais cette vérité n'est pas toujours comprise par le contribuable qui ne sait pas lire. Le contribuable ignore que l'étude est un effort avant de devenir un goût, et que le plaisir d'apprendre ne s'acquiert qu'au prix d'un long travail. Le législateur a donc bien fait de lui imposer l'obligation de ne faire étudier ses enfants que dans des maisons bien aménagées, bien aérées, bien éclairées, situées dans un endroit agréable.

Seulement, le contribuable qui ne sait pas lire est parfois plus retors que le législateur qui produit de la mauvaise prose, et il se fait ce raisonnement :—La loi défend de construire une école sans en soumettre au préalable les plans à l'autorité ; mais elle ne défend pas d'acheter une maison quelconque pour y installer une école ; par conséquent, achetons une maison au plus bas prix possible, et laissons à la loi son cours régulier.

On nous interdit de construire des dicoques ; eh bien ! achetons-en.

Voilà un argument auquel Domat et Pothier eux-mêmes seraient, certes, bien empêchés de répondre.

Le législateur doit se tenir pour averti, et lorsqu'il travaillera sérieusement à la refonte des lois sur l'instruction publique, il ne devra pas oublier que "les Canadiens ne sont pas des fous," comme dit la chanson, et qu'ils sont originaires de la Normandie.

O. D.

LES PUNITIONS DEVANT LA PÉDAGOGIE ANCIENNE ET MODERNE

En règle générale, il faut proscrire dans l'éducation publique des enfants toute punition corporelle et toute peine physique ou morale contraire au sentiment de la dignité personnelle de l'élève.

Les coups avec quelque instrument, de quelque façon et sur quelque partie du corps qu'ils se donnent, sont des moyens disciplinaires auxquels un instituteur qui se respecte et respecte ses élèves se fait un strict devoir de ne jamais recourir. On n'éleve pas les enfants comme on dresse les chevaux ou les chiens. Caton disait que "le père qui bat son fils blesse les sentiments les plus sacrés." Montaigne s'élevait avec force contre les punitions corporelles en usage de son temps dans les écoles publiques : "Venez contempler, s'écriait-il, parents et conducteurs du peuple, comment on instruit vos enfants dans les écoles ! Vous ne voyez partout que des maîtres rouges de colère, se laissant aller sans retenue au mouvement de leur humeur. Vous ne cessez d'entendre les cris des enfants que le maître a frappés de sa férule ! Est-ce par ce moyen qu'on espère inspirer aux enfants le goût de l'étude, et n'est-il possible de les conduire autrement que la main armée d'une verge ? Ces procédés sont déraisonnables et inhumains." On rapporte qu'un abbé du monastère du Bec se plaignait à saint Anselme, archevêque de Cantorbéry, au XII^e siècle, qu'il fallait continuellement frapper les enfants pour les faire étudier. "Que deviennent vos écoliers quand ils sont grands ? demanda le saint prélat.—Stupides comme des brutes. — Belle éducation, fit Anselme, qui change les hommes en bêtes... Mon cher frère, que voulez-vous obtenir des enfants si vous ne leur inspirez que la crainte, et n'avez pour eux ni bonté ni indulgence ?" Le cardinal Wolsey, ministre de Henri VIII, écrivait en 1528 : "Le jeune âge ne doit jamais être conduit avec des coups et des menaces. Car avec un traitement aussi pernicieux, on détruit ou tout au moins on affaiblit toute activité d'esprit." Sir William Cecil, ministre d'Élisabeth, blâ-

maît avec force, dit Daguot, les maîtres " qui punissent le tempérament de l'élève, et lui font ainsi prendre en aversion les livres et l'étude ". Nous ajouterons : et l'instituteur. Locke lui-même, qui admet l'usage de la verge pour réprimer le monotonage habituel, dit qu' " on ne doit pas faire étudier les enfants à coups de bâton, car cela les dégoûte du travail, les rend lâches et rampants ".

La pédagogie contemporaine repousse aussi les punitions corporelles, Daguot les condamne parce que " ces peines sont contraires à l'amélioration morale que doit se proposer, même en punissant, l'instituteur. " Daligaut dit que " les punitions corporelles dégradent l'homme en l'assimilant en quelque sorte à la brute, et sont tout aussi indignes du maître qui les impose que de l'élève qui les subit. " Les règlements de certaines écoles américaines, notamment dans l'état de New-York, toléraient encore, il y a quelques années, les punitions corporelles, mais seulement dans les écoles de grammaire de garçons. L'opinion publique et le bon esprit des maîtres, dit M. Hippeau, ont fait promptement justice de cette disposition réglementaire. Disons enfin qu'à notre connaissance aucun règlement n'autorise ce genre de punitions dans les écoles belges, et que les autorités scolaires ne cessent de mettre les instituteurs en garde contre les désagréments auxquels ils s'exposent en frappant leurs élèves. En effet, des maîtres imprudents ont ainsi excité contre eux les parents et les autorités, provoqué des dénonciations, des enquêtes, se sont attiré des condamnations judiciaires, et ont payé de leur position un coup malheureux porté, dans un moment de vivacité, à un élève rebelle.

La mise à genoux, la mise debout les bras étendus ou levés, sont, au même titre que les coups, des punitions anti-hygiéniques et anti-pédagogiques. Nous en dirons autant de la séquestration avec ou sans privation de nourriture, et des retenues habituelles trop prolongées. Des enfants oubliés le soir à l'école, ou enfermés le jour dans des réduits obscurs, ont contracté, par le fait de la séquestration, à cause du froid ou de la frayeur, le germe de maladies qui les ont conduits prématurément au tombeau. Nous ne parlerons pas du " bonnet d'âne ", ni des écritures ignominieuses sous lesquelles on plaçait autrefois les coupables : ces moyens de répression ne sont plus de mode ; mais il en est d'autres d'un emploi malheureusement trop fréquent, contre lesquels nous devons nous élever avec force.

C'est comprendre étrangement le rôle de l'instituteur dans une école que d'exposer, sans nécessité et sans motif grave, un enfant aux railleries de ses condisciples, que de divulguer ses défauts en vue de l'humilier, ou de lui donner des sobriquets. Le maître qui agit de la sorte manque de charité et de savoir-vivre, et s'expose au juste ressentiment des enfants et des parents. C'est également un abus que d'obliger les élèves à rester en faction dans le vestibule de l'école, ou à se tenir longtemps debout dans un coin de la classe, le dos tourné vers le maître, car les élèves ainsi placés ne profitent aucunement des leçons. C'est encore un abus que d'imposer comme punition à un enfant ce qu'on veut et doit lui faire aimer, que de l'astreindre à conjuguer machinalement verbe sur verbe, à copier page sur page, à étudier par cœur ce qu'il ne comprend pas parce que toutes ces punitions, bien loin de produire d'heureux effets, finissent par laisser les élèves indifférents ou par leur faire prendre l'école en aversion. Elles heurtent le bon sens, la raison, la morale et les principes fondamentaux de la science pédagogique ; un instituteur véritablement digne de ce nom les bannit rigoureusement de son école. — *L'École primaire libre de Namur.*

MÉTHODOLOGIE.

DE LA RÉDACTION.

Bien que l'art de la rédaction soit d'un usage moins fréquent que celui de la parole, on ne saurait en contester l'importance. Quel est l'enfant qui oserait se flatter de n'avoir jamais de lettre à écrire, de mémoire à dresser ou de rapport à rédiger ? Or, comment s'acquitterait-on d'une pareille tâche, si l'école primaire ne nous y avait préparés et exercés ?

Dans cette branche tout particulièrement, il faudra tenir compte des besoins futurs des élèves pour déterminer le degré de culture à atteindre. Le maître d'une école rurale aura amplement atteint son but lorsqu'il aura obtenu de la majeure partie du cours supérieur, une rédaction bien intelligible et à peu près correcte ; mais un pareil résultat ne sera pas généralement jugé suffisant dans une localité industrielle, dans une ville où une certaine habileté dans la composition est souvent l'une des conditions indispensables d'admission à plusieurs emplois et à un grand nombre de professions.

Nous croyons superflu de faire ressortir l'analogie qui existe entre la rédaction et la parole, entre les difficultés et les procédés de ces deux études. La composition n'étant que la parole fixée au moyen de l'écriture, chacun comprendra sans peine que les enfants capables de s'exprimer convenablement, parviendront vite à composer, bien que la parole écrite exige plus d'ordre dans les idées, plus de concision, plus de soin dans l'expression, que la parole parlée.

Le grand obstacle que les enfants éprouvent à composer vient du manque d'idées. Lorsqu'on leur donne un sujet à traiter, ils répondent invariablement : « Je ne sais que dire. » La première préoccupation doit être donc de leur fournir des idées, puis de leur apprendre à les développer et à les exprimer. Or, l'acquisition des idées sera le fruit d'abord d'entretiens sur les objets et, plus tard, de lectures bien faites.

Les premiers exercices de rédaction consisteront donc à écrire en partie ou à récapituler les leçons de choses. Avant d'arriver à la proposition simple, on parcourra toute une échelle d'exercices qui comprendront successivement le nom, l'adjectif et le verbe.

Toutes ces leçons, faites d'abord oralement, pourront servir en même temps de devoirs de grammaire.

Donnons ici quelques exemples :

PREMIER DEGRÉ. a.) Nommez cinq objets qui se trouvent à l'école, à l'église, dans le jardin, à la cave, etc.

b.) Énumérez dix objets en papier, en bois, en fer.

c.) Indiquez quelques objets carrés, blancs, légers, combustibles, cassants, confectionnés par le menuisier, par le serrurier, tirés de la terre, provenant des pays étrangers, etc.

DEUXIÈME DEGRÉ. a.) Indiquez quatre choses qui se trouvent au jardin avec une qualité qui leur convient ; par exemple : feuille verte, fleur odorante, etc.

b.) Cherchez trois qualités appropriées aux mots *encrier, dent, cheval, papier*.

c.) Indiquez les couleurs des objets en papier de cette salle ; la forme de huit ustensiles de cuisine.

TROISIÈME DEGRÉ. a.) Dites ce que font les laboureurs, les cuisinières, le papillon, le chien, l'oiseau, etc.

b.) Indiquez trois actions qui conviennent à l'enfant, au feu, aux chevaux, etc.

c.) Énumérez cinq actions que l'on peut faire avec un couteau, sur une table, dans un jardin, en entrant dans une église, etc.

La proposition nous ouvre un champ de plus en plus

étendu d'exercices de tout genre, qui moubleront l'intelligence de l'enfant d'idées, tout en fortifiant ses facultés.

Nous aborderons peu à peu la description écrite d'objets usuels, mais cette description sera toujours précédée d'une leçon orale de choses, puis d'une récapitulation méthodique faite au tableau noir, dans les débuts du moins. L'ordre à suivre, soit dans nos exercices d'intuition, soit dans nos descriptions, nous est indiqué dans le répertoire des sources d'idées qu'on appelle les lieux communs : définition, énumération, les semblables, les contraires, les circonstances, le genre et l'espèce, la cause et l'effet.

Donnons ici un exemple d'un de ces entretiens destinés à servir de thème à ces exercices de rédaction. La pomme de terre en sera le sujet.

- a.) *Définition* . . . La pomme de terre est un légume.
- b.) *Énumération* . . . Elle est composée d'une peau, d'yeux, d'une masse blanchâtre.
- c.) *Les semblables* . . . Elle ressemble à la pomme ; comme le fruit du pommier elle est ronde, blanche, jaune ou rouge. Elle ressemble aussi aux carottes, aux navets, en ce qu'elle croît en terre.
- d.) *Les contraires* . . . Elle diffère de la pomme en ce que, etc.
- e.) *Les circonstances* . . . La pomme de terre est très précieuse pour la nourriture de l'homme et des animaux. On la fait cuire ou frire.
- f.) *Le genre et l'espèce*. C'est un tubercule, c'est-à-dire une excroissance en forme de bosse qui survient à une partie quelconque d'une plante.
- g.) *La cause et l'effet (ou origine)*. La pomme de terre nous vient d'Amérique.

Toutes ces parties seront plus ou moins développées selon la portée des élèves et le temps dont on dispose.

On habituera ainsi peu à peu l'enfant à suivre un ordre rationnel et à puiser dans ces répertoires logiques les idées dont il a besoin.

Lorsque les progrès des élèves le permettront, on les initiera aux règles de l'amplification en leur apprenant à développer des phrases simples et concises. Ces phrases seront écrites au tableau noir, et par une série de questions, on habituera les enfants à ajouter une idée accessoire à une idée essentielle, ou à exprimer par des périphrases les mots qui se prêtent au développement. Par exemple, s'agit-il d'une lettre sur ce sujet : *Demander quelques secours à un bienfaiteur*, le maître suggèrera l'idée de motiver cette demande et de préciser la nature des secours dont on a besoin, etc. Prenons cette autre phrase : *Soyez bons, et vous vivrez heureux* ; il leur demandera ce qu'il faut faire pour être bons : obéir à Dieu et à ses supérieurs, remplir tous ses devoirs... ; puis, il leur apprendra à déterminer le bonheur qui leur est réservé en ce monde : joie intime de la conscience, estime du prochain, etc.

Dans le premier âge nous puiserons les idées dans l'enseignement intuitif ; plus tard, la lecture en sera la principale source. Les leçons de choses, si propres à éveiller l'esprit d'observation, à assouplir, à stimuler toutes les facultés, enrichiront la mémoire des termes propres, des expressions les plus usuelles, les plus indispensables, tout en leur procurant une foule d'idées. La lecture, là où elle est possible, complètera l'éducation littéraire de l'enfance.

Lire, ce n'est point courir févrouvement à travers les péripéties plus ou moins émouvantes d'un drame à la recherche du dénouement ; lire, c'est choisir, c'est cueillir, c'est s'assimiler les connaissances utiles, les faits instructifs et toutes les idées justes d'un livre avec les mots et les phrases qui servent à les exprimer. Lire peu, mais bien, telle est la règle dont nous ne nous départirons jamais. *Multum legendum*, disait Plin, *non multa*.

Choisissons bien les ouvrages à remettre entre les mains de nos élèves. Ils seront fréquemment appelés à rendre compte oralement de leur lecture ; s'ils en sont capables, ils feront un résumé par écrit. Les *Contes du chanoine Schmidt*, plusieurs recueils de morceaux destinés aux écoles peuvent convenir aux commençants. C'est surtout en lisant que l'enfant apprendra à composer.

Bien qu'il ne suffise pas d'avoir des idées pour être à même d'écrire, bien qu'il soit nécessaire de savoir les disposer avec ordre et les exprimer d'une manière correcte, nous ne parlerons ici ni de la *disposition* ni de l'*élocution* qui rentrent dans la composition. Quoique la rhétorique distingue avec raison ces trois parties, en pratique, on ne saurait se livrer au travail et aux exercices que nécessite l'*invention* sans apprendre en même temps à coordonner et à exprimer ses idées.

Plusieurs instituteurs ne réussissent pas à former leurs élèves à la rédaction, parce qu'ils ne se sont jamais préoccupés de l'importante question de l'acquisition des idées ; mais un plus grand nombre échouent complètement parce que leur enseignement, leur méthode, manquent de gradation et de variété. Ils n'ont à leur service qu'un genre d'exercices qui revient toujours, c'est ce qu'ils appellent la *composition*, c'est-à-dire le développement d'un sujet. Cet exercice est long, ennuyeux par lui-même, assommant s'il est répété. Du reste, il ne saurait convenir qu'aux cours supérieurs. Qu'on nous permette donc de mentionner ici les divers devoirs auxquels le maître pourra avoir recours. Nous n'avons pas à revenir sur les parties déjà expliquées.

1° Il faut allier la méthode analytique à la méthode synthétique. Pour celle-ci, on passera des phrases d'une proposition aux phrases composées ; et de ce degré, à la composition proprement dite.

2° Le livre de lecture peut servir de guide pour une foule de devoirs. Ainsi, sur un morceau choisi, on demandera aux enfants : a. Comment l'auteur a exprimé telles pensées (traduites en d'autres termes) ; b. comment on peut résumer le morceau ; c. comment on peut changer tels mots, ou les adjectifs, ou une partie des verbes, ou en retrancher toutes les conjonctions, ou les pronoms conjonctifs, etc., etc.

3° On fera achever des propositions commencées.

4° On demandera quatre ou cinq pensées sur un mot, sur une idée : père, arbre, politesse, etc.

5° Les élèves devront résumer ou amplifier un texte, ou développer un morceau préparé, ou imiter une lettre, une description, un récit appris par cœur.

6° On apprendra aux élèves du cours supérieur à faire leur journal.

7° Il est très utile de dicter le corrigé et de le faire apprendre par cœur, comme aussi de le leur lire une fois ou deux avant la composition.

8° Toutes les fois qu'ils seront appelés à reproduire un récit, une anecdote, on aura soin d'abord de la faire raconter de vive voix.

Avec les élèves de 11 ou 12 ans, suffisamment développés, et à plus forte raison dans les écoles primaires supérieures, dans les écoles secondaires et dans les collèges, on obtiendra de rapides succès, comme l'expérience nous l'a prouvé, en appliquant la méthode analytique de la manière suivante :

On romot entre les mains des élèves un recueil de morceaux choisis en prose. Tous les genres y seront représentés : descriptions, narrations, lettres, etc.

Aux chefs-d'œuvre de la littérature française nous préférerons ce qu'on est convenu d'appeler modèles de style ou corrigés de compositions françaises ; car les morceaux empruntés aux littérateurs forment rarement un tout complet, et ils défont généralement toute imitation.

Voici maintenant de quelle manière on procède à la préparation d'une leçon.

1^o Le maître lit un morceau ou deux et on explique les termes, les expressions, les allusions et toutes les figures qui ne sont pas bien comprises des élèves.

2^o Il invite ensuite les élèves à résumer ces morceaux dans un cahier spécial.

Ce résumé en renfermera les principales pensées dans leur ordre de développement. Il ne faut ici ni figure, ni phrase, mais simplement des mots. Pour plus de clarté, donnons ici un exemple.

MORT DE SAINT LOUIS.

« La peste faisait de nombreuses victimes. Déjà les comtes de Nemours, de Montmorency et de Vendôme n'étaient plus ; le roi avait vu mourir dans ses bras son fils chéri, le comte de Nevers. Il se sentit lui-même atteint, et ne douta point que la fièvre n'eût bientôt usé ce corps épuisé déjà par les fatigues de la guerre, par les soucis du trône et par ces longues veilles qu'il consacrait à Dieu et à son peuple.

« Il tâcha néanmoins de dissimuler son mal et de cacher la douleur qu'il ressentait de la perte de son jeune fils. On le voyait, la mort sur le front, visiter les hôpitaux comme un de ces pères de la Merci, consacrés, dans les mêmes lieux, à la rédemption des captifs et au salut des pestiférés. Il passait des œuvres du saint aux devoirs du roi, veillait à la sûreté du camp, montrait à l'ennemi un visage intrépide, ou, assis dans sa tente, rendait la justice à ses sujets comme sous le chêne de Vincennes, etc., etc. »

En voici un résumé tel que nous le désirons :

Pensée principale : Louis IX meurt en roi et en saint.

Exposition.	{	Peste régnant, 1 ^{re} cause de la mort du roi.
		Douleur à cause des victimes, 2 ^e cause.
		Epuisement du roi, 3 ^e cause.
Nœud.	{	Roi atteint du fléau.
		Mal et charité dissimulés ;
		Ouvres de charité ou du saint ;
		Devoirs du roi : vigilance, bravoure, justice ;
		Instructions à son successeur.
		Derniers sacrements.
		Occupation exclusive des choses de l'éternité.

Vient enfin le dénouement.

2^o Ce résumé si propre à exercer le jugement de l'élève étant terminé, l'élève passe à l'étude du morceau. Il se gardera bien de l'apprendre par cœur, c'est-à-dire de s'attacher à la suite des mots, travail de routine où trop souvent l'intelligence n'a presque aucune part, mais on l'obligera à étudier :

- a) La suite, la disposition et l'enchaînement des idées ;
- b) La manière dont elles sont développées ;
- c) L'expression particulière dont l'auteur s'est servi pour revêtir chacune de ses idées.

La première partie de cette étude, la suite des idées n'est qu'accessoire, surtout dans les descriptions où l'on pourra parfois adopter un ordre d'idées tout différent.

Ce qu'il y a de plus important, c'est de retenir les mots et les termes au moyen desquels l'auteur a exprimé sa pensée. Il est impossible que cette décomposition et cette recomposition de chaque phrase ne familiarisent pas promptement l'élève avec tous les procédés et les ornements du style.

3^o Pour contrôler le travail des écoliers, on leur fera reproduire en classe l'un des morceaux étudiés, en leur permettant de s'aider de leurs résumés, ce qui les disposera de retenir la suite des idées.

4^o Après avoir parcouru deux ou trois fois le même recueil de modèles, on pourra, dans les collèges, aborder un recueil de chefs-d'œuvre tel que celui de MM. Colas et Tissot.

5^o Des compositions proprement dites, c'est-à-dire des amplifications, qu'on leur donnera de temps à autre permettront de s'assurer que les élèves profitent de cette méthode analytique et de constater leur progrès.—
L'Education.

CAUSERIE SCOLAIRE.

RIEN NE S'OBTIENT QUE PAR LE TRAVAIL.

Le maître, tenant un morceau de pain à la main : Dites-moi, mes enfants, avec quoi fait-on le pain que je tiens à la main ? — Vous dites, Charles, que c'est avec de la farine ? — Fort bien, mais qui est-ce qui a moulu la farine ? — Que fait le meunier pour moudre sa farine ? — Oui, vous avez raison, il fait bien des choses : il faut qu'il gouverne et surveille son moulin, qu'il charrie et fasse charrier le blé, qu'il le monte dans son moulin, qu'il le verse dans la trémie, qu'il baisse ou lève la vanne ou la pelle, etc. Tout cela, mes enfants, s'appelle... *travailler*. — Ainsi, que doit faire le meunier pour changer le blé en farine ? — Vous avez raison, *il faut qu'il travaille*.

Mais comment se procure-t-on le blé qu'on donne à moudre au meunier ? — C'est cela, il faut le faire venir ? — Quel nom donne-t-on à ceux qui le font venir ? — Quelles sont les opérations que doivent exécuter les cultivateurs pour faire venir le blé ? — Il faut *labourer, fumer, semer*. — Est-ce tout ? — Il faut encore *herse, sarcler*. — Et après ? — Il faut *moissonner, engranger, battre, nettoyer le blé*, etc. — Et que fait-on quand on laboure, quand on fume, quand on sème, etc. ? — Bien, *on travaille*, et l'on peut dire que personne même ne travaille plus que le cultivateur.

Et avec quoi laboure-t-on ? — Avec quoi herse-t-on ? — Moissonne-t-on, etc. ? — Qui fait les charrues ? — les herses ? — les faucilles, les faux, etc. ? — Et pour fabriquer tous ces instruments et ces outils, que font les charrons ? — les forgerons ? — les taillandiers, etc. ? — Vous avez raison, *ils travaillent* tous.

Avec quoi fabrique-t-on les instruments et les outils ? — C'est vrai, *avec du fer et du bois*. — Mais comment se procure-t-on le fer ? — *On le tire de la mine*. — Comment nomme-t-on ceux qui extraient des mines les minéraux et les métaux ? — Les mineurs tirent-ils le fer de la terre tout prêt à faire des outils ? — Voyez ce minerai de fer. — que faut-il donc pour en faire du fer tout prêt à servir ? — Et que font pour cela les mineurs et tous ceux qui *fondent, forgent*, etc. le fer ? — Vous avez encore raison, *ils travaillent*.

Et le bois, le trouve-t-on tout prêt à en fabriquer des instruments et des outils ? — Que faut-il donc ? — Et quand les arbres sont abattus, que faut-il encore ? — Et ceux qui les débitent en planches, en madriers, etc., comment les nomme-t-on ? — Et que font les bûcherons

les scieurs de long, les menuisiers, les charrons, etc., lorsqu'ils abattent les arbres, lorsqu'ils façonnent, scient ou débitent le bois ? — C'est cela, *ils travaillent* comme les autres. — Ainsi qu'il faut-il pour faire quoi que ce soit ? — Oui, *il faut travailler, toujours travailler.*

Si le charron, si le forgeron, si le taillandier, si le bûcheron, si le scieur de long, le moulinier, etc., ne travaillaient pas, qu'arriverait-il ? — Vous avez raison, le cultivateur ne pourrait pas faire venir du blé. — Et si le cultivateur ne travaillait pas pour faire venir du blé, le moulinier pourrait-il faire de la farine ? — Et si l'on n'avait pas de farine, pourrait-on faire du pain ? — Mais il ne suffit pas de travailler. — On peut travailler plus ou moins lentement, ou d'une manière plus ou moins habile. Si tous ceux qui sont des outils les faisaient moins bons ou en faisaient moins, les cultivateurs pourraient-ils faire venir autant de blé. — Si, à leur tour, les cultivateurs travaillaient moins ou moins activement, produiraient-ils plus ou moins de blé ? — Et s'ils produisaient moins de blé, y en aurait-il plus ou moins dans le monde ? — Et s'il y avait moins de blé, aurions-nous autant de pain à manger ? — Qu'en concluez-vous ?

Vous voyez, mes enfants, combien de gens ont dû travailler, et travailler beaucoup, pour que nous ayons tous du pain à manger. — Quelle conséquence tirez-vous donc de tout cela ? — Voyons, Jules, dites-le nous ? — Très bien. — *Rien ne s'obtient que par le travail* dans ce monde, et puisquo tant de gens travaillent pour que nous puissions avoir la moindre chose, que devons-nous faire ? — Oui, *nous devons travailler à notre tour* pour nous rendre utiles et remplir la loi et le devoir du travail. — *L'Éducation.*

POÉSIE.

LA PLAINTÉ DE L'ORPHELIN.

Par une nuit d'hiver silencieuse et sombre,
Comme d'un noir manteau le monde étant voilé,
La Savoie élevait ses montagnes sans nombre
Aux contours déchirés sur le ciel étoilé ;
Malgré le vent glacé, malgré l'épaisse neige,
Le corps couvert à peine avec quelques lambeaux,
Sur la terre n'ayant plus rien qui le protège,
Un orphelin venait pleurer sur les tombeaux.
Le pauvre enfant disait. Quo ma peine est amère !
Mes parents ne sont plus pour diriger mes pas,
Et lorsque de mes pleurs j'inonai cette pierre,
Pourquoi ces noirs sapins balançaient-ils leurs cimes ?
La pierre reste froide et ne me répond pas.
J'entends partout les cris du sinistre vautour,
Je suis seul en ces lieux, j'ai peur de ces abîmes,
J'ai peur de tous les bruits des échos d'alentour.
Notre père gagnait pour notre nourriture,
Mais sous une avalanche un jour il disparut ;
Notre mère veillait, et, faible créature,
À la mort, à son tour, dut payer son tribut.
Une sœur me restait qui partageait ma peine,
De misère et de faim, elle périt enfin.
Je suis jeune, et de pleurs déjà ma vie est pleine,
Ma mère, reviens donc ! j'ai bien froid, j'ai bien faim !
Ah ! lorsque je pleurais, tu me donnais des larmes,
Ma lèvre sur ta lèvre, et mon cœur sur ton cœur ;
Oh ! comme tu savais dissiper mes alarmes !
Comme tu savais bien consoler ma douleur !
Bonne mère, en ces lieux, quand de faim je succombe,
Du céleste séjour si tu pouvais venir,
Tu verrais ton enfant à genoux sur ta tombe ;
Ah ! tu ne viendrais pas ! alors je dois mourir !
Oui, mourir, pour revoir là-haut tous ceux qu'on aime,
Pour jouir avec eux, au céleste séjour,
D'un repos éternel et d'un bonheur suprême,
Pour chanter devant Dieu l'hymne infini d'amour !
Mais pour aller au ciel, m'a-t-on dit, la souffrance,
La cruelle misère est le plus sûr chemin !
Que la douleur se taise au nom de l'espérance,
Mes parents sont au ciel qui me tendent la main.

(Petites Lectures.)

UNE QUESTION DE GRAMMAIRE.

Peut-on placer la conjonction ET avant PLUS ou MOINS, et autres adverbes comparatifs répétés ?

Les bons écrivains n'emploient pas la conjonction *et* dans ce cas. Ex. . Plus la mort de La Rochefoucault me fait penser à la mienne, plus je désire passer le reste de ma vie avec vous. (MME DE SÉVIGNÉ.) Plus les crimes sont impunis et exécutés sur la terre, plus ils sont, dans les enfers, l'objet d'une vengeance implacable. (FÉNÉLON.) Plus je vais en avant, plus je trouve qu'il n'y a rien de si doux au monde que le repos de la conscience. (J. RACINE.) Plus on connaît la véritable grandeur, plus on l'admire. (LA BRUYÈRE.) Plus l'élevation semble nous donner de licence par l'autorité, plus elle nous en ôte par les bien-séances. (MASSILLON.) Plus les hommes seront éclairés, plus ils seront libres. (VOLTAIRE.) Plus il est difficile de lier toutes les scènes, plus cette difficulté vaincue a de mérite. (VOLTAIRE.) Plus on a lu, plus on est instruit ; plus on a médité, plus on est en état d'affirmer qu'on ne sait rien. (VOLTAIRE.) Plus les règles sont conséquentes, plus elles sont faciles à concevoir ; plus les principes s'éclaircissent, plus les règles et les exceptions diminuent. (DUCLOS.) Plus vous avez d'autorité parmi les hommes, moins il m'est permis de me taire, quand vous voulez me déshonorer. (J. J. ROUSSEAU.) Autant le toucher concentre ses opérations autour de l'homme, autant la vue étend ses sciences au-delà de lui. (J. J. ROUSSEAU.) Plus les besoins sont éloignés et difficiles à satisfaire, plus les connaissances destinées à cette fin sont lentes à paraître. (D'ALEMBERT.) Plus on remonte dans l'histoire, plus on trouve de peuples qui honoraient un seul Dieu. (PLUCHE.) Plus notre discernement se perfectionne, plus les classes se multiplient. (CONDILLAC.) Plus un homme a l'âme bonne, moins il soupçonne les autres de méchanceté. (BOISTE.)

Plus on veut l'arrêter, plus il croît et s'élançe. (BOILEAU.)
Plus son rang est sacré, plus il se rend coupable. (VOLTAIRE.)
Plus le malheur est grand, plus il est grand de vivre. (CRÉBILLON.)
Plus on s'est élevé, plus la mort est terrible. (THOMAS.)

Ces nombreux exemples, extraits d'auteurs qui ont vécu à diverses époques, sont bien suffisants pour prouver que l'usage général de notre langue est de ne pas admettre la conjonction *et* dans ces sortes de phrases.

On croit atténuer l'autorité de ces maîtres, en citant quelques phrases, où des auteurs célèbres se sont écartés de cet usage général ; mais le petit nombre de ces exemples ne peut faire prévaloir l'usage contraire, et on doit les considérer comme fautifs. Plus elle fut élevée, *et* plus elle parut modeste. (FLÉCHIER.) Plus les chaînes sont douces en apparence, *et* plus elles accablent en effet. (COCHIN.) Plus elle désire son absence, *et* plus elle le lui cache. (MIRABEAU.) Plus une langue se répand, *et* plus il faut veiller à sa vérité ; plus elle s'enrichit, *et* plus elle a besoin de dépôts et d'archives. (RIVAROL.) Plus nous avançons dans le travail que Votre Majesté nous a ordonné de lui soumettre, *et* plus nous sentons quel poids il nous impose. (CHÉNIER.)

Non, plus j'y penso encore, et moins je m'imagino
Quo mon fils des Romains ait tramé la ruine. (VOLTAIRE.)

Mais des grammairiens superficiels ont eu le tort de confondre avec ces divers exemples les suivants, qui sont réguliers : Notre nation, plus attachée à ses maîtres, *et* plus respectueuse envers les grands, se fait une gloire de copier leurs mœurs, comme un devoir d'aimer leurs personnes. (MASSILLON.)

Coligny, plus heureux et plus digne d'envie,
Du moins, en succombant, ne perdit que la vie. (VOLTAIRE.)
Avec plus de fureur et plus encore de rage,
Do Henri, sous leurs pieds, ils renversent l'image. (VOLTAIRE.)

Il faut bien distinguer, en effet, la répétition de *plus* dans les propositions corrélatives de celle qui a lieu dans les propositions copulatives : autant l'emploi de la conjonction *et* est vicieux dans le premier cas, autant il est nécessaire dans le second. Faute de faire ces distinctions, l'on a osé dire qu'il est permis d'employer ou de supprimer la conjonction *et*.

D'Olivet a exprimé en ces termes sur quoi se fonde la règle généralement admise : " Dans la phrase : Plus on lit Racine, plus on l'admire, il y a deux propositions simples : on lit Racine, on l'admire, lesquelles, prises séparément, n'ont point encore de rapport ensemble ; pour les unir et n'en faire qu'une phrase, je n'ai qu'à dire : on lit Racine et on l'admire : mais, si je veux faire entendre que l'une est à l'autre ce qu'est la cause à l'effet, alors il ne s'agit plus de les unir, il faut marquer le rapport qu'elles ont ensemble. Or, c'est à quoi nous servent les adverbies comparatifs *plus, moins, etc.*, dont l'un est toujours nécessaire à la tête de chaque proposition, sans pouvoir céder sa place ni pouvoir souffrir un autre mot avant lui."

Lavcaux penso que cette règle n'est pas sans exception.

" Par exemple, dit-il, dans plus on réfléchit, plus on étudie, et plus on sent la faiblesse de l'esprit humain, il nous semble que *et* est nécessaire dans le second membre. Quand on dit : plus on réfléchit, plus on étudie, le second *plus*, qui est de la même nature que le premier, et qui, comme le premier, a rapport à une cause, ne fait pas attendre naturellement le *plus* du second membre de la phrase : au contraire, il semblo faire attendre un troisième *plus* dans le même ordre. On pourrait dire : Plus on réfléchit, plus on étudie, plus on raisonne, etc. Il est donc nécessaire de rompre cette série semblable de *plus* par un mot qui annonce que le troisième *plus* n'est pas du même ordre, et qu'il a rapport à un effet. On peut appliquer cette observation aux adverbies autant, aussi et moins."

Selon J. H. Valant, il en est de notre *plus*, employé dans les propositions corrélatives, comme du *quo magis* et de l'*eo magis* des Latins. Jamais l'une de ces expressions latines, mise en rapport avec l'autre, n'est précédée dans les auteurs de la copulative *et*. Quo est ista magis divina virtus, eo magis a te dolore divellor. (Cicéron.) Quo magis hoc homines timuerant, eo gratior civilis tanti imperatoris reditus fuit. (Vellzeus Patenculus.)

" Vous voyez, dit-il, que Cicéron et Patenculus, en se conformant à un principe de grammaire générale, et par conséquent de la raison, n'ont pas fait précéder *et* de la copulative *et*."

Solution.—Quand les adverbies comparatifs *plus, moins, aussi, autant*, sont répétés dans plusieurs propositions corrélatives, les meilleurs auteurs n'emploient pas la conjonction *et* avant l'un de ces adverbies placé en tête de la seconde proposition, mais on pourrait la mettre à la troisième, si celle-ci dépendait de la seconde.— J. B. ПРОИЗНОЖЕ, Revue Grammaticale.

Corrigé des phrases du numéro précédent.

1°... si vous, moi et tous ceux qui sont là à admirer ces charmantes personnes, ne savons pas (quand un verbe a pour sujet des pronoms de différentes personnes, il se met au pluriel et à la personne qui est marquée par le chiffre le moins élevé parmi les pronoms formant le sujet) ; — 2°... le plus de détails possible (parce qu'on sous-entend qu'il est) ; — 3°... sur le côté et sur le cou-de-pied (voir Courrier de Vaugelas, 8^e année, p. 26) ; — 4°... que les congrégations se sont laissé circonvenir (elles ne cir-

convenaient pas) ; — 5°... à prévoir toutes les échappatoires (le substantif échappatoire est du féminin) ; — 6°... sans sou ni maille afin de faire son chemin (voir Courrier de Vaugelas, 2^e année, p. 139, où est démontré l'absurdité de à seule fin) ; — 7°... puisque c'est sur d'autres que nous (il ne faut pas de sur, car la phrase signifie : c'est sur des personnages autres que nous) ; — 8°... ne tend à rien de moins que la suppression (ce qui veut dire : tend juste à la suppression) ; — 9°... des inquiétudes, des découragements, des colères même (à la fin d'une énumération, même est adverbe, et par conséquent invariable.)—Courrier de Vaugelas.

Questions d'étymologie.

I. Comment se peut-il faire que l'expression adverbiale DE BUT EN BLANC signifie INCONSIDÉRÉMENT, et comment y explique-t-on la présence de BUT, mot qui signifie, dans les exercices de tir, le point à atteindre par le projectile, et non celui d'où le projectile est lancé ?

À l'origine, le canon était loin d'être l'arme de guerre que nous connaissons aujourd'hui ; il ne se mouvait dans aucun sens, il se plaçait sur la même horizontale que le but à frapper, et, dans cette position et à une distance au plus égale à celle où la trajectoire de cette arme cessait d'être parfaitement droite, il lançait son projectile.

Plus tard, l'engin se perfectionna ; mais, en même temps, le tir en devint plus compliqué, et le langage de l'artilleur désigna la manière primitive de tirer, celle qui se faisait en quelque sorte tout naturellement, qui ne tenait compte ni de la hausse ni de la baisse, tirer de but en blanc.

Or, cette expression technique s'employa bientôt figurément pour dire inconsidérément, sans précaution, sans façon, sans préparatifs, sans réflexion, sans ménagement, sans préambule, comme dans ces exemples :

De but en blanc lui parler d'une affaire,
Ce serait être maladroit.

(La Fontaine, Jocunde.)

Mais on ne parle pas comme cela de but en blanc.

(Molière, Mal. imag., II, 1.)

En venir de but en blanc à l'union conjugale, il ne se peut rien de plus marchand que ce procédé.

(Idem, Prêt. ridic., V.)

Je passe maintenant à ce qui concerne la seconde partie de la question.

Le blanc étant la marque du point où l'on vise, il est certain que *but*, dans l'expression *de but en blanc*, ne peut avoir la même signification ; ce mot veut dire le point d'où l'on adresse la balle ou le boulet au blanc ; et preuve, c'est que d'abord *de but en blanc* s'est dit en italien : *di punto in bianco* ; en espagnol, *de punta en blanco* ; que l'anglais abrège l'expression en *point-blank*, et que nous-mêmes, nous avons dit à sa place *de point en blanc*, comme le font voir les citations suivantes :

Portée du canon *de point en blanc* est la droite ligne que décrit la balle jusques à ce que la pesanteur d'icelle commence à venir la force mouvante et de décliner en l'arc de sa chute.

(Rivault, *Elm. de l'artill.*, p. 84, année 1605.)

Portée moyenne du canon est la ligne de la portée *de point en blanc* conduite droit jusques à ce qu'elle rencontre la perpendiculaire qui seroit eslevée sur l'horizon du point où tombe la balle.

(Idem, même page.)

Tirer de point en blanc.

(Davelout, cité par le général Bardin.)

Mais comment l'endroit d'où l'on tire a-t-il pu être appelé *but* ? Telle est la difficulté à résoudre.

D'après les lignes suivantes, empruntées à l'explication que le Dictionnaire de l'armée de terre donne de tirer de but en blanc, il est évident que *but* a le sens de *bute* dans cette expression :

Il y avait deux *butes*, celle d'où l'on tirait, celle vers laquelle on tirait. Le tireur venant examiner son coup, après avoir tiré, changeait alternativement la destination de l'une et de l'autre *bute*, parce qu'il y avait un blanc à chaque *bute*.

On retrouve cet usage de la double *bute* en divers pays, dans toute la Flandre, dans les villages qui environnent Cambrai, villages où tous les dimanches on s'exerce à ce tir. Siemienowicz en fournit la preuve, quand il dit, p. 215, que *de but en blanc, de niveau ou de blanc en blanc* sont mêmes choses.

D'un autre côté, M. Littré, qui ne parle pas à la légèreté, nous apprend que ce mot n'est qu'une seconde forme de *butte*, avec lequel il a été longtemps confondu.

D'où il suit qu'on ne doit pas trop s'étonner de trouver *but* dans l'expression dont il s'agit, et que *bute* qu'y met le Furetière de 1727, vaudrait certainement beaucoup mieux.

II. *Origine de l'expression SUR LES DENTS.*

Cette expression se joint souvent aux verbes *être*, *demeurer* et *mettre* pour signifier l'état de fatigue extrême où se trouve la personne que désigne le sujet ou le régime de ces verbes :

La l'infanterie demoura *sur les dents* comme aians fait trois lieues plus que leurs ennemis.

(D'Aubigné, *Hist.*, III, p.)

Tout cet embarras met mon esprit *sur les dents*.

(Molière, *Amphit.*, I, v.)

On dit aussi qu'on est *sur les dents*, que le travail a mis quelqu'un *sur les dents* pour dire qu'il est las et fatigué, qu'il n'en peut plus.

(*Dict. de Trévoux*, t. 4 de 1771.)

Mais d'où peut venir une telle signification à la locution *sur les dents* ?

Dans l'ancien français, on employait l'adverbe *adens* ou le participe *adenté* pour signifier sur les dents, la face tournée contre terre, courbé par l'âge, et, naturellement, très fatigué, parce que la grande fatigue incline le corps en avant :

[Il] coucho s'*adenz*, durement s'*umelle*.

(*Remiscances*, p. 35.)

Sus la fontaine, tout *adens*
Se mist lors por boivre de Jans.

(*Roman de la Rose*, vers 148p.)

L'un dessus l'autre *adentéz* tomberont.

(*Ronsard*, 646.)

Le vieux chastelain est tot *adenté* (courbé).

(*Roquefort, Gloss. de la lang. rom.*)

Or, un jour vint où *adens* et *adenté*, deux vocables bien bons cependant, disparurent de la langue (ce qui me semble s'être effectué vers le XVI^e siècle); et comme on sentit le besoin de les remplacer dans le dernier sens indiqué plus haut, on leur substitua l'expression *sur les dents*, qui était en quelque sorte la traduction littérale de *adens* (*ad et dens*, dent).— *Courrier de Vaugelas*.

PROBLÈMES D'ALGÈBRE.

I. Un marchand de vins a deux sortes de vins, l'un au prix de \$0.36 et l'autre \$0.20 la pinte; combien doit-il prendre de pintes de l'une et de l'autre qualité pour former un mélange de 50 pintes qui revienne à \$0.30 la pinte ? (Terquem.)

Solution :

Soit x = la quantité de vin à \$0.36 la pinte ;
alors $50x$ = " " 0.20 "

D'après les données du problème,

$$36x + (50 - x) 20 = 50 \times 30,$$

$$36x + 1000 - 20x = 1500,$$

$$16x = 500;$$

$$\begin{aligned} \text{d'où } x &= \frac{500}{16} = 31\frac{1}{4}, \\ \text{et } 50 - x &= 18\frac{3}{4}. \end{aligned}$$

II. Un orfèvre a deux lingots d'argent; l'un sur 100 contient 87½ de fin, et l'autre sur 100 contient 50 de fin. Combien doit-il prendre de l'un et de l'autre pour former un lingot de 20 livres à 75 de fin sur 100 ? (Terq.)

Solution :

Soit x = nombre de livres d'argent du plus haut titre;
alors $20 - x$ = " "

de l'autre.
D'après le problème, $87\frac{1}{2}x + (20 - x) 50 = 20 \times 75,$

$$\frac{175x}{2} + 1000 - 50x = 1500,$$

$$175x + 2000 - 100x = 3000,$$

$$75x = 1000;$$

$$\frac{1000}{75}$$

$$\text{d'où } x = \frac{1000}{75} = 13\frac{1}{3},$$

$$\text{et } 20 - x = 6\frac{2}{3}.$$

III. Un marchand de vins a 40 pintes de vin à \$0.75; combien doit-il ajouter d'eau pour pouvoir donner la pinte à \$0.30 ? (Terquem.)

Solution :

Soit x = le nombre de pintes d'eau à ajouter ;
alors, d'après le problème, $40 \times 75 = (40 + x) 30,$

$$3000 = 1200 + 30x,$$

$$30x = 1800;$$

$$\frac{1800}{30}$$

$$\text{d'où } x = \frac{1800}{30} = 60.$$

IV. Un orfèvre à 35 livres d'argent à 93½ de fin sur 100; combien doit-il ajouter de cuivre pour qu'il n'y ait plus que 80 de fin sur 100 ? (Terquem.)

Solution : 100 parties de cet alliage donnant 6½ de cuivre,

$$\frac{6.25}{100}$$

1 partie donnera 100 fois moins, soit $\frac{6.25}{100}$, et 35 parties

$$\frac{6.25 \times 35}{100}$$

donneront 35 fois plus, soit $\frac{6.25 \times 35}{100} = 2.1875$. Si,

maintenant, nous représentons par x la quantité de cuivre que cet orfèvre devra ajouter au premier alliage pour qu'il n'y ait plus que 80 de fin sur 100, nous aurons l'équation

$$\frac{x}{2.1875} = \frac{80}{20},$$

$$\frac{x}{2.1875} = 4;$$

d'où $x = 8.75$, nombre de livres de cuivre cherché.

V. Quelqu'un veut changer 42 livres 15 sous contre 37 pièces de monnaie, les unes de 30 sous, les autres de 15 sous; combien doit-on lui en donner de chaque espèce ? (Terquem.)

Solution :

Soit $x =$ nombre de pièces de 30 sous ;
alors $37-x =$ " " 15 sous.

Mais, d'après le problème,

$$30x + (37-x) 15 = 42 \text{ liv. } 15 \text{ sous, ou } 855 \text{ sous,}$$

$$30x + 555 - 15x = 855,$$

$$15x = 300 ;$$

$$x = \frac{300}{15} = 20,$$

$$\text{d'où } x = \frac{300}{15} = 20,$$

$$\text{et } 37-x = 17.$$

VI. Un père de 40 ans a un fils de 9 ans ; après combien d'années le père aura-t-il le double de l'âge du fils ? (Torquem.)

Solution :

Soit $x =$ le nombre d'années cherché ,
alors, d'après les conditions du problème,

$$40+x = (9+x) 2,$$

$$40+x = 18+2x,$$

$$2x-x = 40-18 ;$$

$$\text{d'où } x = 22, \text{ nombre d'années cherché.}$$

VII. Un homme âgé de 30 ans a un frère âgé de 20 ans ; après combien d'années le rapport de leur âge sera-t-il comme 5 : 4 ? (Torquem.)

Solution :

Soit $x =$ le nombre d'années demandé,
alors, d'après le problème,

$$\frac{30+x}{5} = \frac{20+x}{4},$$

$$120+4x = 100+5x ;$$

$$\text{d'où } x = 20, \text{ nombre d'années demandé.}$$

VIII. Un père, âgé de 49 ans, a deux fils âgés, l'un de 30 ans, l'autre de 20 ; quand le père avait-il un âge égal à la somme des âges de ses deux enfants, plus $\frac{1}{4}$ de cet âge ? (Torquem.)

Solution :

Soit $x =$ le nombre d'années à retrancher ,
alors, d'après le problème,

$$49-x = 50-2x + \frac{50-2x}{4},$$

$$196-4x = 200-8x+50-2x = 250-10x,$$

$$6x = 54 ;$$

$$x = \frac{54}{6} = 9, \text{ nombre d'années cherché.}$$

IX. Trouver deux nombres dont la somme soit égale à a , et tels que, si on multiplie le premier par m , et le second par n , la somme des deux produits soit égale à b . (Torquem.)

Solution :

Soit $x =$ le premier nombre ;

alors $a-x =$ le second " "

Mais, d'après les données du problème,

$$mx + (a-x)n = b,$$

$$mx + an - nx = b,$$

$$mx - nx = b - an,$$

$$x(m-n) = b-an ;$$

$$\text{d'où } x = \frac{b-an}{m-n}, \text{ premier nombre}$$

$$\text{et } a-x = \frac{am-b}{m-n}, \text{ second " "}$$

J. O. C.

Comment l'école peut cultiver chez l'enfant le respect de la vérité.

L'effort soutenu pour ne jamais tromper ni en parole ni par écrit, l'effort pour ne pas *mentir*, mais au contraire pour dire et réaliser la vérité dans nos actes, d'après les règles du devoir et de la prudence : nous l'appelons la Vérité.

Que cette vertu doit être l'ornement et l'honneur de chaque homme, cela ne fait doute pour personne. La raison prescrit une harmonie complète entre notre dedans et notre dehors ; et c'est une magnifique chose d'être toujours le même homme, de n'avoir dans le cœur comme sur les lèvres qu'un seul et unique langage. Quel autre but, au fond, peut avoir notre faculté de parler, si ce n'est de nous communiquer franchement nos pensées ? Quel abus de la langue est-ce donc que de mentir, quelle absurdité aussi d'être pris sur le fait de confondre à la fois le vrai et le faux ! En outre, la dignité et le honneur de l'homme lui font de la vérité une nécessité. Sans la foi en nos paroles, sans la confiance dans notre sincérité, que devient la paix de notre âme ? Regardez seulement l'enfant encore innocent. Un de ses reproches les plus sanglants contre un camarade indigne de confiance, n'est-ce pas : " Tu es un menteur ? " preuve convaincante que le mensonge lui est naturellement odieux. Cet attachement fondamental de l'enfant pour la vérité, l'instituteur doit le cultiver avec un soin jaloux et l'entretenir par tous les moyens en son pouvoir. Quels sont ces moyens ?

De même que les grands capitaines provoquent chez leurs soldats la bravoure et la force de résistance uniquement en prêchant d'exemple, de même l'instituteur obtient les plus grands résultats, non par ce qu'il dit, mais par ce qu'il fait. Donc, avant tout, soyons vrais, évitons jusqu'au semblant de mensonge. Jamais, non pas même sous forme de plaisanterie, ne violons la vérité. Sommes-nous forcés, dans une occasion, de ne pas dire la vérité pure, et bien, n'y prenons aucune part. Vaut mieux se taire, quand on veut absolument rester fidèle au vrai, que d'induire les enfants en erreur. " Parle comme tu penses, " dit la sagesse chrétienne. En ceci, comme en toutes choses, notre divin Sauveur nous offre le plus admirable modèle. Jamais il ne parlait autrement qu'il ne pensait ; et pourtant, il ne déroulait pas la vérité tout entière à ses auditeurs.

De plus, le maître devra être sur ses gardes pour ne pas enseigner le faux à ses élèves, grâce au caractère équivoque, amphibologique de son langage. L'écolier doit tenir chaque mot du maître comme l'expression du vrai. Il est donc de la plus haute importance que ce dernier mette toujours d'accord sa conduite avec ses paroles. Ne serait-il pas absurde, en effet, de prêcher l'humilité et de pratiquer l'orgueil, de recommander la bienfaisance et de pratiquer l'avarice ? L'homme est ainsi fait qu'il a plus de confiance dans ses yeux que dans ses oreilles ; que les enfants sont d'autant plus véridiques que le maître se montre tel ; d'autant plus menteurs que celui-ci tolère en sa présence des mensonges. Autre

obligation . il faut que l'instituteur soit fidèle à remplir ses promesses comme ses menaces. Beaucoup d'enfants mentent volontiers -- soit : mais ces mêmes enfants conservent un sentiment très fin de la vérité, et discernent au premier coup d'œil si la parole du maître est sérieuse. Promet-il une récompense ? menace-t-il d'un châtiement, sans réaliser ni l'un ni l'autre ? Non seulement il compromet son autorité, mais il augmente le penchant au mensonge déjà si fort chez l'enfance. Le vrai maître est pour ses élèves un idéal : ce qu'ils voient en lui, ils l'appellent Bien ; ce qu'il leur dit, ils le tiennent pour vrai. S'ils viennent cependant à remarquer qu'il ne remplit pas sa parole, quoi d'étonnant à ce que ces malheureux enfants finissent par ne plus croire le mensonge défendu ? Une menace inexécutée ressemble assez d'ailleurs à un coup de tonnerre sans éclair, comme une promesse non remplie finit par nous faire passer pour une espèce de fou.

Mais tout puissant qu'est généralement l'exemple, il ne suffit pas seul à former, d'après notre propre et libre choix, une volonté ferme de penser la vérité, de dire la vérité, d'agir selon la vérité. Il faut encore qu'il s'y joigne l'habitude, qui selon Schumann, développe nos plus nobles dispositions, conduit l'enfant à la véracité, l'éloigne du mensonge et, par une constante pratique de ce qui doit devenir pour lui un état permanent de l'âme, lui rend pour ainsi dire impossible la pensée même du mal, plus encore le goût de s'y complaire. De l'habitude naît la facilité, de la facilité, la promptitude à dire la vérité. Certes, elles sont vraies ces paroles de l'Écriture : " Tel on aura élevé l'enfant dès son bas âge, tel il sera encore dans sa vieillesse. " Si vous voulez former l'enfant à la véracité, que votre langage soit clair et net, afin qu'il sache distinguer nettement le bien du mal. S'il a des doutes sur certaines prescriptions, n'attendez pas de lui qu'il se garde du mal. Précisément une juste perception de ce qui est défendu est chose fort importante, et c'est là surtout que le maître doit suivre l'exemple de la mère. S'il insiste sur l'exécution rigoureuse de ses ordres, jusque dans les moindres détails, ses élèves apprendront à respecter la vérité et à fuir le plus léger mensonge. De son côté, cela va sans dire, le maître doit toujours supposer que les enfants disent la vérité : ainsi des questions comme celle-ci : " Est-ce vrai, cela ? " ou " Ne mentez-vous pas ? " sont non seulement inutiles vis-à-vis d'enfants encore purs, mais positivement fâcheuses en ce qu'elles minent chez eux le sentiment du vrai. Il faut punir l'enfant coupable de mensonge, mais ayez égard dans le châtiement même à la cause du délit.

Tel enfant ment par esprit de bavardage, forcez-le à garder le silence ; tel autre ment par peur, étudiez-vous à lui inspirer du courage ; un troisième ment par orgueil, contraignez-le à s'humilier ; enfin, un quatrième ayant menti par pure méchanceté, devra d'abord réparer le dommage qu'il aura pu causer, et secondement confesser publiquement sa faute. Le repentir est-il profond ? Adoucissez la peine dans la même proportion, et, par-dessus tout, ne faites jamais tomber le châtiement sur un noble et généreux aveu. Le maître devra se rappeler ce père que nous dépeint Salomon, lequel habitua son fils au mensonge, tantôt en le punissant après l'aveu du délit, tantôt par sa négligence à constater même la faute. Une impartiale distribution des récompenses et des peines, c'est chose qui va de soi.

Doit-on imposer aux élèves une direction quelconque ? L'enseignement appuiera l'exemple et l'habitude. Remarquons d'ailleurs que l'instituteur élève les enfants dans la pratique de la sincérité, par le fait même qu'il prépare ses leçons de façon que les plus faibles fassent de leur

mieux, sans vouloir se parer des plumes du paon. Or, toutes les branches de l'instruction offrent de nombreuses occasions de cultiver chez l'enfance une véracité concrète et positive. Par-dessus tout, la religion possède à un degré éminent le don de développer cette vertu. Le maître est-il profondément religieux, chacune de ses paroles en allume le sentiment appuyé sur l'exemple de Dieu lui-même. Lui qui est Vérité par essence, ne tolère aucun mensonge. Lui, la sainteté suprême, ne tient en horreur. Et qui ne sait que Dieu a défendu le mensonge dans l'ancienne Loi ? Le mensonge provoqua le premier péché, et par là fit entrer tous les maux dans le monde ; le mensonge alluma chez Esau une haine mortelle contre son frère ; le mensonge de David causa la mort de quatre-vingt-cinq hommes ; celui de Samson, le massacre d'un grand nombre de Philistins et d'Ébreux ; le mensonge de Jézabel coûta la vie à Naboth, et par suite du mensonge des deux vieillards, la chaste Suzanne ne fut-elle pas sur le point d'être condamnée à perdre la vie ? Puis, quel attrait tout particulier dans l'exemple du Sauveur, qui a dit de lui-même : " Je suis la Vérité. " Et qui a ajouté : " Que votre parole soit Oui, " oui ! Non, non ! " Ne prouva-t-il pas encore plus fortement son horreur pour ce vice, en appelant le démon le père du mensonge, les menteurs, des fils de Satan ?

L'instituteur doit encore montrer que le mensonge entraîne souvent des châtiements terribles. Ainsi le mensonge de Jacob le bannit de la maison paternelle ; Ananias et Saphire tombent morts sur le théâtre même de leur mensonge. Mais outre l'Écriture sainte, l'histoire profane offre au maître de nombreux récits, d'où ressortent clairement la beauté de la vérité, la honte du mensonge. Ainsi chez les Romains, Régulus retourna se mettre entre les mains des Carthaginois plutôt que de manquer à sa parole. Ainsi encore, racontons-leur comment au moyen-âge, le roi de France, Jean II, ne pouvant acquitter sa rançon envers l'Angleterre, imita le même exemple ; comment Pierre Mayer et André Hofer, les deux patriotes tyroliens, préférèrent mourir plutôt que de mentir ; comment Frédéric d'Autriche plutôt que de forfaire à sa parole et à la vérité, vint aussi se remettre dans les fers, conquérant par là l'amitié et la confiance de Louis de Bavière, naguère son implacable ennemi. Autre exemple à citer : ce Frédéric-Guillaume III de Prusse, qui tout enfant encore, se voyant loué par son grand-oncle, repoussa loin de lui ces louanges, parce qu'il ne les méritait pas, acte de sincérité qui lui valut la reconnaissance du vieux Fritz. Mais n'oublions pas non plus de montrer à nos élèves par des exemples choisis dans la vie de chaque jour, comment le mensonge retombe souvent sur la tête de ceux qui le pratiquent : témoin, ce riche avare qui, en partant pour l'Amérique, se fait passer pour pauvre, afin de ne pas payer si cher. Puis, survient une tempête, puis le naufrage imminent du navire. Alors l'avare offre des monceaux d'or pour sauver sa propre vie : vain espoir ! il la perd avec ses compagnons. Les histoires de ce genre abondent, et il n'y a, pour ainsi dire, qu'à se baisser pour en ramasser. Il y a toujours profit pour un maître intelligent à s'en servir. L'enfance est merveilleusement accessible à ce genre d'enseignement.

Traduit du Schulfreund.

C. F. A.

L'Instruction publique en Saxe.

Le royaume de Saxe est peut être en Allemagne l'Etat où l'instruction publique est le plus richement dotée et le mieux organisée ; c'est en tout cas celui qui compte la plus forte proportion d'élèves inscrits dans les écoles primaires publiques (19 élèves sur 100 habitants). Ses deux villes principales, Dresde et Leipzig, sont d'importants foyers intellectuels, et ses nombreux centres industriels sont habités par une population ouvrière éclairée et intelligente. Il peut être intéressant de donner sur la situation actuelle de l'instruction dans ce petit pays (la population de la Saxe était en 1875 de 2,760,350 habitants, soit 184 habitants par kilomètre carré) quelques détails statistiques. Nous avons sous les yeux un rapport officiel du Ministère saxon de l'instruction publique, publié tout récemment : nous allons en extraire ce qui concerne l'instruction primaire.

Le royaume est divisé en 28 arrondissements d'inspection primaire.

Nombre d'écoles.—Le nombre des écoles primaires au 1er décembre 1878—y compris les 17 écoles-annexes des écoles normales—était de 2151. Les écoles primaires en Saxe ont un caractère confessionnel : il y avait 2112 écoles protestantes et 39 écoles catholiques. Sous un autre rapport, ces écoles se divisaient en 1954 écoles du degré élémentaire, 163 du degré moyen, et 34 du degré supérieur. 977 parmi les écoles primaires étaient des écoles ecclésiastiques (*Kirchschulen* et *Filialkirchschulen*), c'est-à-dire dépendant de l'église d'une paroisse. Dans 54 écoles la langue wende était employée à côté de la langue allemande. 512 écoles possédaient une place pour les exercices de gymnastique, et 86 un local spécial pour ces exercices ; 59 se servaient d'un local appartenant à un autre établissement. Diverses institutions spéciales sont annexées à quelques-unes de ces écoles : des orphelinats à quatre d'entre elles, des écoles pour les enfants vicieux à cinq autres, des écoles pour les enfants faibles d'esprit à deux autres.

Outre les écoles primaires proprement dites, la Saxe comptait à la même époque 1866 écoles complémentaires ou de perfectionnement (*Forbildungsschulen*), dont 1830 étaient rattachées à l'école primaire de la localité, et 36 avaient une existence indépendante ; 11 de ces premières et 4 des dernières étaient destinés aux jeunes filles. Les écoles complémentaires n'ont pas le caractère confessionnel.

Nombre d'élèves.—Le nombre des élèves des écoles primaires étaient de 451,324 (222,368 garçons, 228,956 filles), auxquels il faut ajouter les 1919 élèves des 17 écoles-annexes (888 garçons 11,031 filles). Les élèves des écoles complémentaires étaient au nombre de 68,604 (67,831 garçons, 773 filles). Le total général des élèves des écoles publiques était donc de 521,847, soit 19 élèves sur 100 habitants. (1)

Ces élèves étaient repartis entre 12,358 classes : 9737 classes pour les écoles primaires, et 2,621 pour les écoles complémentaires.

Le nombre moyen des élèves par classe était le suivant :

Ecoles primaires du degré élémentaire..	48,955
Ecoles primaires du degré moyen.....	41,119
Ecoles primaires du degré supérieur.....	30,540
Ecoles complémentaires.....	26,174

(1) Pour être tout-à-fait complet, il faudrait à ce chiffre celui des élèves des écoles primaires privées, que la statistique officielle porte à 8826.

Personnel enseignant.—Le nombre total des postes d'instituteur et d'institutrice était de 5,647. Le chiffre réel des instituteurs et institutrices en fonctions au 1er décembre 1878 était de 5412, se décomposant comme il suit : 193 directeurs d'école, 3,966 instituteurs, 1,115 adjoints, en tout 5,314 hommes ; 72 institutrices, 56 adjointes, en tout 128 femmes. Il faut ajouter à ces chiffres 80 maîtres spéciaux et 1,296 maîtresses de couture.

Parmi les instituteurs, 1,462 étaient chargés de fonctions accessoires relatives au culte.

Dépenses de l'instruction primaire.—Les 5522 directeurs, instituteurs, institutrices, adjoints et maîtres spéciaux touchaient, au 1er décembre 1878, à titre de traitement, une somme annuelle de 9,653,451 marcs, auxquels il faut ajouter 191,737 marcs payés aux 1,296 maîtresses de couture.

Le traitement d'un directeur variait entre 1,800 et 4,650 marcs ; celui d'un instituteur, entre 840 et 3,600 marcs ; celui d'un adjoint entre 700 et 1,620 marcs. La moyenne du traitement était pour un directeur 3,149 marcs, pour un instituteur 1,862 marcs, pour un adjoint 1,201 marcs.

Le nombre des instituteurs et institutrices pensionnés était de 486, touchant une somme totale annuelle de 529,205 marcs, ce qui donne une moyenne de 1,088 marcs par pension.

En outre, 855 veuves d'instituteurs recevaient une somme totale de 248,567 marcs (en moyenne, 290 marcs par tête), et 503 orphelins une somme totale 33,794 marcs en moyenne, 67 marcs par tête). Il faut ajouter à ces chiffres divers secours temporaires et extraordinaires formant un total de 26,358 marcs.

Le chiffre total des dépenses de l'instruction primaire, pour l'exercice 1877, a été de 13,726,044 marcs. Les communes ont fourni 6,522,519 marcs ; l'Etat, 1,438,568 marcs ; le reste a été fourni par la rétribution scolaire, les revenus des fondations, etc.

Etablissements spéciaux.—Il reste à mentionner l'école destinée aux enfants des fonctionnaires, qui se trouve à Bodenbach, en Bohême, et qui est entretenue par un fonds spécial ; et les instituts de sourds muets, au nombre de trois, à Dresde, à Leipzig, et à Plauen, avec 301 élèves, dont 262 internes : la dépense de ces derniers établissements (178,192 marcs en 1877) est presque en entier à la charge de l'Etat.—*L'Education.*

Les Musées scolaires de Zurich et de Berne

La ville de Zurich n'est plus seule à posséder un musée pédagogique, et l'*Educateur* publie la communication suivante :

« Une Société comptant déjà 200 membres vient de fonder à Berne, avec le concours du département de l'instruction publique et des autorités communales, une Exposition scolaire permanente. Le gouvernement a mis à sa disposition trois belles salles, bien éclairées, de l'ancien bâtiment des postes, situé à la Grand'rue. On a déjà pu commencer, au mois de mai, à recueillir les objets destinés à cette Exposition, et de nombreux envois d'ustensiles scolaires et de moyens d'enseignement sont arrivés de la Suisse allemande et de la Suisse romande, ainsi que de l'étranger, de sorte qu'elle en présente déjà maintenant plusieurs centaines. Du jardin d'enfants au gymnase, tous les degrés y sont représentés par des moyens d'instruction et des objets servant à l'enseignement. Vous y voyez paisiblement rangés côte à côte les manuels de 15 cartons, bibles des enfants protestants et catholiques, livres de lecture, modèles de dessin, cahiers d'arithmétique ; plus loin

d'excellents instruments de physique qui démontrent en petit les lois qui régissent l'univers. Des rangées de tables d'école, de diverses grandeurs, ainsi que de prix et de valeur excessivement différents, sont livrés à l'appréciation du public. Un grand nombre d'autres objets sont promis et arriveront sous peu. — L'Exposition est ouverte au public depuis le 15 octobre, et elle est sous la direction de M. Luthi.

Cette concurrence en matière scolaire n'est pas approuvée par le Comité central du *Schweizerische Lehrer Verein*, qui, dans sa session à Soleure, le 16 novembre, a décidé de maintenir sa première décision, qui consiste à demander au Conseil fédéral de ne subventionner qu'une seule exposition, celle de Zurich, dans la conviction qu'un éparpillement de la somme allouée (3,000 fr.) ne produira aucun résultat important, et qu'il si chaque ville ou chef-lieu veut établir une exposition, c'est une affaire toute locale, qui ne regarde pas la Confédération. Zurich a non seulement institué une exposition, mais une bibliothèque, des archives, c'est la ville des établissements scientifiques et littéraires et elle a eu le mérite de l'initiative. — *L'Éducateur*.

LES ÉCOLES NORMALES DE NAPLES.

Voici quelques notes concernant les écoles normales primaires de Naples, qui ne seront peut-être pas sans intérêt ni sans profit pour vos lecteurs. Je vous les livre un peu confusément, selon que je les ai recueillies en divers entretiens, et à la suite d'une visite sommaire des classes.

Les deux écoles d'hommes et de femmes sont réunies sous la même direction — disposition que je vous signale comme digne à plus d'un titre d'être imitée — elles occupent une partie de l'ancien établissement des Jésuites. Le local est vaste, avec des salles innombrables, dont quelques-unes fort grandes ; mais sombre, humide, et plusieurs salles trop exigües pour le grand nombre des élèves. Le directeur, qui enseigne en même temps les sciences naturelles, me paraît être un homme intelligent et ferme. Il est assisté d'un vice-directeur, prêtre d'esprit libéral et d'aimables manières.

En traversant les cloîtres sur lesquels ouvrent les salles de l'école des filles, je rencontre des religieuses et des jeunes dames laïques qui viennent subir l'examen pour le brevet. Le directeur des écoles fait partie du jury. Je m'informe de la proportion ordinaire des admis : c'est de 14 0/10 à peu près pour les candidats qui se sont préparés en dehors des écoles normales.

Il y a 45 élèves-maitres seulement, tandis que des centaines d'aspirants venus du dehors se présentent chaque année pour obtenir le diplôme. En revanche, il y a 245 élèves-maitresses ; mais un tiers environ de ces jeunes filles appartient à la bourgeoisie, qui trouve là un moyen d'instruction complémentaire gratuit. Il n'y a point d'internat. Ce grand nombre d'aspirantes à l'enseignement est un fait commun à presque toute l'Italie, mais beaucoup plus marqué dans les provinces méridionales qu'ailleurs. La plupart sortent du peuple ; elles cherchent un gagne-pain et un moyen de s'élever au-dessus de leur condition ; en d'autres temps, beaucoup auraient embrassé la vie religieuse, qui aujourd'hui se tourne vers l'enseignement. Elles réussissent d'ailleurs très bien dans cette carrière : elles se montrent généralement supérieures aux élèves-maitres dans les études, et à plus forte raison dans l'exercice de la profession. Mais déjà les places se font rares par le nombre

excessif des postulantes ; et plus d'une jeune fille hésite à se rendre dans une commune éloignée, isolée, d'où elle se trouvera sans tuteurs, à la merci du syndic et des conseillers municipaux, qui, l'ayant nommée, peuvent la renvoyer après deux ou cinq ans. Aussi voit-on maintes diplômées entrer, après quelques études préparatoires, dans une maison de commerce.

Les leçons commencent à huit heures et demie. Elles ne durent en général qu'une heure. Elles sont terminées à deux heures après midi. C'est la distribution ordinaire du temps dans les écoles italiennes ; elle ne paraîtra pas excessive d'inconvénients, si l'on considère que, les locaux étant presque partout d'anciens couvents, il n'y a pas de préaux couverts ni de grandes cours, et que la récréation, assez courtée d'ailleurs, se passe presque silencieuse, soit dans les corridors, soit dans les salles mêmes des classes.

À l'école normale des filles j'assiste au cours d'italien de la 3e classe. Le professeur est un prêtre en habit séculier, à l'air intelligent, qui fait, à ce qu'il me semble son cours avec habileté. Il a dans cette classe 120 élèves, nombre évidemment excessif. Ces jeunes personnes, bien qu'appartenant en grande partie à la classe populaire de Naples, et vivant au milieu d'habitudes assez négligées, sont en général bien mises. Une dame assiste aux leçons données par les professeurs : elle va d'une classe à l'autre ; c'est elle qui, au besoin, fait aux jeunes filles des observations relatives à la tenue, à la propreté, etc. Quant à la moralité, on m'assure qu'il y a rarement lieu de se plaindre, bien que les élèves soient externes, et qu'elles retournent chaque jour dans un milieu bien différent de celui de l'école.

C'est aujourd'hui jour de correction des compositions faites à domicile ; il y en a deux par mois ; le professeur les revoit toutes et les annote, après quoi l'élève peut demander des explications. Mais il y a d'abord une classe consacrée à la lecture à haute voix de plusieurs copies. L'élève appelée s'avance devant l'estrade du professeur et lit son travail ; le professeur suit sur un double qui lui a été remis au fur et à mesure les passages qu'il juge à propos de relever. La lecture finie, les élèves sont invitées à donner leur avis sur les idées et sur le style, le professeur donne ensuite le sien. Le sujet traité cette fois était des inconvénients de la vanité dans la parure. L'une des élèves appelées l'avait traité directement par des considérations pleines de sens et en termes simples et corrects ; une autre avait tenté la forme du récit et s'était perdue dans la déclamation. C'est ce que le professeur fit remarquer en quelques mots précis. De temps à autre la composition se fait en classe ; on s'assure par là que les devoirs écrits apportés de la maison par les élèves sont bien leur œuvre et qu'elles ne se font pas habituellement aider. Il va sans dire qu'à d'autres jours on s'occupe de grammaire ou de notions de littérature italienne.

La 3e année de l'école ne compte plus que 40 élèves, toutes munies du brevet élémentaire. J'assiste à la leçon de physique : elles ont à répéter, d'après la leçon précédente et en s'aidant d'un livre de classe, les lois du pendule ; elles répondent avec précision et fermeté, en écrivant les formules au tableau. Ces jeunes filles passeront à la fin de l'année leur examen pour le degré supérieur.

Je trouve la première année occupée à faire du dessin d'ornement.

L'école des jeunes hommes ne compte que 45 élèves. Beaucoup d'entre les nombreux aspirants au diplôme sont des fruits secs du collège, du séminaire, de l'École technique, qui recourent à l'enseignement comme à un pis-aller. Ils se présentent devant le jury d'examen munis d'une préparation de livres, sans discipline régu-

lière, naturellement ils échouent dans une forte proportion devant des juges qui sont les professeurs mêmes et le directeur de l'École normale, présidés par le proviseur des études ou inspecteur d'académie.

J'assiste à la classe de pédagogie de la 3e année, composée de 7 ou 8 élèves qui ont déjà leur brevet élémentaire. L'un d'eux lit très convenablement une rédaction sur le principe de la méthode pédagogique, favoriser le développement des forces naturelles et originales, mais en l'excitant et en le réglant.—Je parlerai plus loin, en détail, des exercices pratiques de pédagogie, qui m'ont paru conduits avec une réelle supériorité par le professeur, M. Pasquale, rédacteur en chef d'une excellente feuille périodique "l'Avenir des écoles".

Aux écoles normales sont annexées une école préparatoire et des écoles élémentaires destinées à offrir des modèles et des sujets d'exercice aux élèves-maîtres ou maîtresses. On a soin—chose à noter—de confier ces classes aux meilleurs élèves sortis de l'école même. Je visite celle des filles. Chacune des années qui composent le degré élémentaire (deux pour le degré supérieur correspondant au programme déclaré universellement obligatoire par une récente loi, et deux pour le degré supérieur ; les deux inférieures s'étendent ordinairement à trois) forme une classe à part, avec son maître distinct. Toutefois, il y a une école unique, du type rural, c'est-à-dire du cas le plus ordinaire, où toutes les années sont réunies sous la même institutrice. L'ensemble est conduit, comme dans tous les groupes scolaires de Naples, de Rome, par une directrice ; et celle que je vois ici à l'œuvre me paraît très bien choisie pour son office.

Voici maintenant quelques détails sur les exercices de pédagogie pratique auxquels on soumet les élèves maîtresses : ils sont les mêmes pour les jeunes hommes.

On envoie chaque jour dans ces classes un certain nombre d'élèves-maîtresses à tour de rôle. Pendant le premier semestre elles se bornent à écouter et à suivre des leçons sans y intervenir. Dans le second elles pratiquent elles-mêmes, soit l'enseignement, soit la discipline ; la veille, la directrice leur fait communiquer le sujet des leçons qu'elles auront à donner le lendemain dans telle ou telle classe ; elle assiste elle-même à tout ou partie des leçons, et donne des observations écrites sur la manière dont la jeune fille s'est acquittée de sa tâche.

A son tour le professeur de pédagogie prend connaissance de ces notes, les lit en classe, provoque les remarques personnelles des élèves, et les confirme ou les redresse.

Cet ensemble de dispositions ne vaut évidemment que par l'activité, l'intelligence, le tact des supérieurs et en particulier du professeur de pédagogie. Je remarque seulement que le principe qui y préside, c'est d'exciter l'élève à observer, à agir lui-même. On va voir que le même principe apparaît en plein relief dans les exercices qui se font dans la classe même de pédagogie.

Il y a d'abord des exercices écrits de *leçons de choses*, en vue de l'épreuve du même ordre qui fait partie de l'examen pour le brevet élémentaire. Le professeur donne à composer, à l'usage des enfants d'une classe élémentaire (âgé de 8 ans environ) un dialogue à la manière socratique sur un objet usuel que l'on montrera aux enfants. Il faut, dans cette composition (dont l'*Avenir dell scuol* a donné de curieux spécimens), indiquer par demandes et par réponses comment on s'y prendra pour exciter l'enfant à bien observer l'objet dans ses différentes parties, couleurs, usages, etc., à bien nommer exactement toutes ces choses, à les distinguer des choses analogues, etc.—Ces esquisses de leçons rédigées sont revues par le professeur ; il en fait lire quelques-unes,

sur lesquelles il provoque les critiques des élèves ; il prononce ensuite son jugement motivé.

Ces leçons de choses conduites d'après la méthode socratique occupent une place importante à l'école et dans les examens.

Enfin il y a des exercices en quelque sorte théoriques sur la discipline, les moyens de récompense ou de punition, l'enseignement intuitif, etc., etc. Ces exercices sont réservés à la 2e et la 3e années réunies. Une discussion ou conversation critique s'engage sur le sujet traité par écrit, et les meilleurs élèves, à tour de rôle, sont chargés d'en tenir procès verbal en marquant le nom et l'opinion de celles qui ont parlé, avec la conclusion du professeur.

J'ai pensé qu'on lirait avec intérêt un extrait de quelques-uns de ces rapports.

Voici d'abord une question de discipline.

Texte.—Une maîtresse a trouvé de manque une bague qu'elle avait laissée sur la table. Quel moyen doit-elle employer pour découvrir l'auteur du vol ? En supposant qu'elle ait des raisons sérieuses de soupçonner une certaine élève, comment s'y prendra-t-elle pour amener la coupable présumée à confesser sa faute, à la réparer et à se corriger sans risquer en même temps de l'humilier outre mesure devant ses camarades, et de lui infliger le nom odieux de voleuse ?

Discussion.—Mlle X .. propose deux moyens : ou bien appeler les élèves l'une après l'autre en particulier pour sauver les apparences, et amener adroitement la coupable à se déclarer ; ou bien arriver au même but par des récits faits devant la classe réunie et destinés à illustrer cette maxime : "que la faute avouée est à demi pardonnée, tandis que, dissimulée, elle s'aggrave au point de n'être plus pardonnable".

Mlle L..... conseillera plutôt de laisser un autre objet de prix sur la table, afin de surprendre l'enfant en flagrant délit et de lui adresser alors un sérieux avertissement.

Mlle B..... appellerait l'enfant à part, et, à l'aide de paroles flatteuses, l'amènerait peu à peu à reconnaître sa faute ; puis elle s'efforcerait de la corriger en lui montrant, par exemple, que son défaut tient moins à elle qu'à l'éducation mauvaise qu'elle a reçue.

Mlle Quarati n'admet pas un tel procédé, car ce serait imposer à l'élève une mauvaise opinion de ses parents.

Elle aimerait mieux raconter en classe une petite histoire à peu près semblable à celle qui s'est passée, et demander ensuite à toutes les élèves quelle punition mériterait la coupable. La maîtresse étudierait la physiologie de l'enfant soupçonné, et, quelques jours après, quand celle-ci ne pense probablement plus à la chose, elle l'appellera en particulier, sous un prétexte quelconque, et, faisant allusion à l'avis exprimé en classe sur la punition à infliger, elle lui dirait : "Je n'approuve pas le moyen que vous avez proposé ; pour moi je rendrais mon estime à la personne qui, la faute commise, la confesserait. Il m'est, par exemple, arrivé l'autre jour de perdre une bague, eh bien ! si l'élève venait me dire : "C'est moi", je lui voudrais plus de bien qu'aurait." Par là l'enfant serait amenée à dire la vérité ; et la maîtresse alors lui fera comprendre combien est horrible le nom de voleur, et qu'il n'y a pas d'efforts qu'il ne faille faire pour l'éviter.

Mlle C..... serait d'avis de raconter simplement le fait en ajoutant que, quelque élève ayant sans doute trouvé et emporté la bague, aura oublié de la rapporter, et qu'elle voudra bien s'en souvenir le lendemain.

Mlle C..... s'élève contre ce moyen. En effet, on recouvrerait la bague ; mais on ne réformerait pas la mauvaise tendance de l'enfant.

Mlle M..... chercherait à corriger réellement la coupable, après la confession obtenue, en lui causant un salutaire effroi par le récit de quelques faits qui démontreraient à quels châtimens s'exposent ceux qui, ayant volé, ne se repentent pas et ne restituent pas.

Mlle N. n'admet ni qu'on laisse sur la table un objet de prix pour mettre à l'épreuve l'élève : ce serait la mortifier ; ni qu'on appelle toutes les élèves l'une après l'autre : elles arriveraient ainsi à connaître l'auteur du vol ; ni qu'on s'en rapporte à la physionomie de l'enfant suspecté : car souvent l'apparence trompe.—Elle s'en tiendrait à des récits faits en classe et montrant que ceux qui avouent la faute commise méritent l'éloge ; mais que, n'avouant pas, ils aggravent leur faute.

Le professeur se range à l'avis exprimé par Mlle Quatri.

Que vous semble de ce procès-verbal ? Ne fait-il pas lire bien avant dans l'âme italienne. Vous y surprendrez, à côté d'instincts et d'idées justes, des manières de sentir et de penser singulièrement confuses, extérieures, peu profondes sur la moralité et le repentir. Mais quelle occasion excellente, pour un professeur, de redresser le jugement moral et d'apprendre aux jeunes maîtres ou maîtresses à consulter le moniteur intérieur, la propre conscience, soit pour la conduite de leur vie, soit pour l'éducation des enfants ! J'ai seulement lieu de croire qu'en Italie comme en France peu de professeurs sont capables de pousser la sonde assez profond dans l'âme de leurs élèves pour en faire jaillir l'eau vive. La moralité reste habituellement loi extérieure, imposée, au lieu d'exprimer le meilleur de la nature humaine et de revêtir la forme de responsabilité personnelle.

Je ne veux pas finir sans ajouter quelques détails sur les examens et les jurys. L'examen se compose, comme chez nous, d'une partie écrite et d'une partie orale. La partie écrite comprend plusieurs compositions : histoire ; géographie ; arithmétique ; pédagogie ; composition italienne ; calligraphie ; dessin. — Point de dictée spéciale. La religion ne figure pas comme matière obligatoire, mais personne n'use de la faculté de n'être pas examiné là-dessus.—La partie orale comprend les mêmes sujets en particulier des épreuves pédagogiques, telle qu'une leçon à donner.

L'examen oral prend deux heures environ pour chaque élève, 20 minutes sur chaque partie. L'interrogatoire des élèves des écoles normales ne dure que la moitié de ce temps ; l'on tient compte pour l'appréciation, des notes obtenues dans l'examen préliminaire fait à l'école même. On comprend quel avantage cela assure aux candidats sortis de l'école ; il est vrai qu'ils sont soumis à des épreuves sévères de fin d'année d'où dépend leur promotion à l'année supérieure.—Ajoutez que le jury se compose principalement du directeur et des professeurs de l'école normale, présidés par le proviseur des études de la province (notre recteur ou inspecteur d'académie). Les communes, dans les concours qu'elles ouvrent pour le choix des instituteurs, sont tenues de donner la préférence, à titres égaux, aux candidats sortis des écoles normales.

FELIX PÉCAULT.

BIBLIOGRAPHIE.

LA LEXICOLOGIE DES ÉCOLES, cours complet de langue française et de style, par P. LAROUSSE.—Première année.—Grammaire élémentaire lexicologique.—Livre de l'élève, 1 vol. in-12, cart. 35 cts. Livre du maître, 1 vol. in-12, cart. 50 cts.—Nouvelle édition, entièrement refondue et mise en rapport avec le dictionnaire de l'Académie.—Ouvrage adopté pour les écoles de Paris et de Lyon.—Montréal : J. B. ROLLAND & FILS, Libraires Depositaires, 12 et 14 Rue St. Vincent.

L'œuvre lexicologique de P. Larousse, dont cette Grammaire constitue la base, est connue et appréciée non seulement en France, mais à l'étranger, dans tous les pays où l'on enseigne la langue française. Nous n'avons donc pas à en faire l'éloge : le succès immense qu'elle n'a cessé d'obtenir est la preuve de son incontestable mérite.

Comme toutes les publications classiques en vogue, elle a souvent été imitée ; mais, en dépit des plagiaires, nous ne craignons pas de dire qu'elle n'a jamais été égale.

C'est que la méthode inaugurée par l'auteur de la *Lexicologie des écoles* a été *révécue*, c'est-à-dire préalablement éprouvée : tous les exercices qui y figurent ont été, en effet, soumis au contrôle de l'expérience. Avant de faire sa classe, ce maître éminent et consciencieux préparait les devoirs et sacrifiait ensuite ou rédigeait d'une autre manière ce que les élèves n'avaient pas parfaitement saisi.

C'est avec la collection de ces devoirs qu'a été composé le premier livre de P. Larousse, celui que nous rééditons aujourd'hui. Tout en respectant l'œuvre du maître, nous avons pensé qu'il était utile d'augmenter certaines parties grammaticales volontairement abrégées dans l'édition primitive. L'édifice reste d'ailleurs intact ; nous n'avons fait que le consolider, en le rajeunissant, en lui donnant une forme plus moderne, appropriée aux besoins de notre époque.

La disposition typographique a été modifiée de manière à rendre apparentes, au premier coup d'œil, les règles purement grammaticales, les applications, qui comprennent 335 exercices, sont placées au-dessous de chaque règle.

Nous avons visé à atteindre ainsi la concision et la clarté, ces qualités maîtresses que possédait à un si haut degré l'auteur regretté de la *Lexicologie des écoles*.

LECTURE POUR TOUS.

SOUVENIRS D'UNE INSTITUTRICE.

(Suite.)

Wogans-Manor, juillet 18...

Lord et lady Carlendon ont pris une résolution que je ne puis blâmer, quoiqu'elle m'attriste. Ils vont faire avec leur fille un long voyage : ils se proposent de visiter l'île de Madère, où ils possèdent quelques propriétés, et de parcourir l'Espagne et peut-être le Portugal. La diversité des lieux, le changement d'habitudes pourront, espèrent-ils, changer aussi les idées d'Augusta, et pour lui donner une occupation forcée, ils ont résolu de lui confier l'éducation de Frances. Donc, je ne ferai pas partie du voyage, et je vais quitter cette maison au moment où je commençais à la chérir ; je vais aller frapper à d'autres portes, m'asseoir à un autre foyer, me reprendre à de nouvelles affections qu'encore une fois il faudra rompre... Triste chose ! Cependant, lady Lavinia est parfaite pour moi ; elle m'a parlé avec confiance, avec cœur, et m'a donné des marques d'estime qui me touchent... Pourquoi se fait-elle regretter ainsi au moment des adieux ?

Frances pleure, elle m'aime, cette aimable enfant, et je la chéris aussi de toute mon âme. Il faut la quitter. Augusta, à qui on a appris la détermination de son père et de sa mère, s'est soumise à leur volonté, sans murmure, sans vaines paroles ; mais je la connais maintenant, et je vois en elle une résolution que rien ne fera fléchir.

Wogans-Manor, août 18...

Ils sont tous bien bons pour moi et s'occupent de mon avenir avec sollicitude. Lady Lavinia a écrit à la mère Saint-Joseph, en la priant de me chercher un autre emploi, car je lui avais dit que je ne désirais pas rester en Angleterre, et ce matin elle a reçu la réponse de la bonne religieuse : on m'offre une place d'institutrice chez M. de la Perne, banquier à Paris. J'aurai à élever trois petites filles, sur lesquelles on me laissera une grande autorité.

Madame de la Perne est d'une santé délicate et va beaucoup dans le monde ; les enfants me seront tout à fait confiées : les conditions sont belles.

Je vais répondre que j'accepte, et que j'arriverai, ainsi qu'on le désire, à la fin de novembre.

Wogans-Manor, septembre 18...

Les préparatifs du long voyage d'Augusta et de ses parents sont presque finis ; ils partent sous huit jours, et moi, mes malles cordées, mes paquets, mes caisses de livres rangés dans ma chambre, me disent assez que c'est demain. On me comble de marques d'amitié qui me vont au cœur et me font pleurer ; lady Lavinia m'a donné une montre, et lord Carlendon, en me donnant un beau Shakspeare, relié à mon chiffre, m'a dit :

" C'est afin que vous n'oubliez pas l'Angleterre, miss Julia ; vous y laissez des amis. "

Frances voudrait m'accabler de présents, je n'ai pris qu'un bracelet de ses beaux cheveux blonds ; Augusta m'a donné une boîte à ouvrage et une charmante écriture, dont elle ne se servira plus, et, me serrant la main, elle m'a dit :

" Je vous écrirai la veille du jour où je prendrai le voile. Priez pour moi, Julia ! "

Ils sont bons ; leurs cœurs si longtemps froids et fermés s'ouvrent en ce moment et je les quitte ! Saint-Augustin disait : " On trouve le cœur que l'on cherchait la veille du jour où ce cœur va cesser de battre ; on rencontre l'ami que l'on cherchait la veille du jour où le sort va l'éloigner de nous ! " Hélas ! je l'éprouve ! Adieu donc à ce beau pays, à cette vaste mer, aux rochers de Carnaron, aux champs, aux chaumières, au château de Swandale et à sa douce chapelle, à tant de lieux connus et aimés dont il faut dépandre son âme... Ma vie est scindée encore une fois : je vais en reprendre un autre morceau, tourner une autre page du livre... Mon Dieu, je vous remercie pour les jours tranquilles que j'ai passés ici, pour les peines que j'y ai souffertes, pour les lumières et les grâces que j'y ai trouvées. Gardez sous votre aile ceux que je quitte, et protégez-moi aussi : je me confie à votre douce Providence !

Loches, octobre.

Mon Dieu ! que notre âme est donc volage ! J'ai pleuré en quittant l'Angleterre ; je regrettais profondément les amis et la noble contrée que je laissais derrière moi, et, à peine arrivée en France, j'ai ressenti le plus vif mouvement de joie ? Entendre parler français me semblait une chose ravissante ; la plage de Boulogne, les villages d'aspect français, bien différents cependant des jolis *cotages*, les noms écrits sur les enseignes, les cris des rues, tout me semblait nouveau et joyeux. L'Angleterre était presque oubliée. Je me suis rendue aussitôt à Loches, et là, dans ma chère et charmante ville natale, auprès de Léonide et de ses beaux enfants, je suis redevenue tout à fait française. Ma sœur est heureuse, son mari l'aime tendrement ; leurs petites affaires sont en voie de prospérité, et leurs fils, Édouard et Paul, sont pleins de santé et de précoce intelligence. Il me semble que ce gros Paul ressemble à mon pauvre père, dont il porte le nom... Peut-on expliquer cette mystérieuse loi des ressemblances, cette transmission des traits, qui, sur un visage enfantin, souriant au fond d'un berceau, nous retrace l'image d'un père, d'un aïeul mort chargé d'années ? Quelque chose de lui, de son caractère, autant que de sa figure, revit dans ce petit être ; et, si nous pouvions remonter dans le passé, à quels lointains souvenirs, à quels ancêtres endormis dans la poussière ne se rattacherait pas ce petit visage d'enfant ?...

J'ai revu avec plaisir M. et madame Geslin, ces bons amis de ma mère ; ils s'applaudissent de me voir revenue du pays des songes, de la poésie, et rentrée dans la vie commune... Hélas ! elle me fait peur, cette vie qu'il faut toujours recommencer à nouveaux frais, et, encore une fois, comme au moment de franchir le seuil de l'hôtel Carlendon, en pensant à madame de la Perne et à ses enfants, je me dis : Qu'est-ce qui m'attend là-bas ? qu'est-ce que le destin me réserve ? Heureux a-t-on dit les peuples qui n'ont pas d'histoire ! Heureuses, dirai-je les femmes dont l'existence est tout unie, et à qui le passé raconte l'avenir !

Loches.

Les vacances, le temps du repos, du calme, le temps où la pauvre institutrice, toujours enchaînée au sort des autres, reprend possession d'elle-même, ce temps de douceur et de liberté s'est écoulé ; je pars demain, je vais au-devant de l'inconnu et l'inconnu me fait peur. La pauvre Léonide pleure ; elle sent comme moi notre affection, mais elle sent trop vivement, et je m'en plains, ce qu'elle appelle mes bienfaits. Eh ! mon Dieu ! où serait pour moi l'attrait du travail, si je ne pouvais venir en aide à ma première amie, à ma sœur ? Ses enfants sont les miens, car, bien probablement, je ne me marierai jamais. Les institutrices forment une caste à part, destinée à recruter le respectable bataillon des vieilles filles ; cette nécessité même qui nous force à orner notre esprit, à cultiver nos talents, à élever de plus en plus le niveau de notre intelligence, nous éloigne des hommes de la classe médiocre et laborieuse, que nous ne trouvons pas assez distingués pour nous, et qui, nos égaux par la naissance et la fortune, deviennent nos inférieurs par l'éducation. L'éducation nous rend dociles, l'habitude de voir ce que l'on appelle des gens *comme il faut*, nous donne de l'exigence ; nous voulons du goût, de la grâce, de l'esprit, ou, ce qui en tient lieu, le tact et l'habitude du monde. Les bonnes qualités toutes simples ne nous suffisent pas, et ceux en qui nous rencontrons cette élégance, cette distinction, cet atticisme que nous rêvons, ceux-là, amoureux à leur tour de richesses et de confort, ne veulent pas de nous !... Pauvres poissons volants que nous sommes, ni les airs ni les eaux ne nous conviennent. Conclusion de cette philippique : Julie mourra fille.

Paris, novembre 18...

Me voici citoyenne de Paris et habitante de la maison de madame de la Perne. Ma présentation est faite, et l'installation aussi. Madame de la Perne est une femme jeune encore et très attrayante ; un joli sourire, un joli regard, un joli parler, tout plaît en elle. Mais j'ai beau faire, elle ne me produit pas l'effet d'une mère de famille. Elle m'a reçue de très-bonne grâce, et m'a dit avec une franchise gaie et cordiale : " J'ai trois filles, mademoiselle, et, d'après le bien qu'on m'a dit de vous, je ne saurais mieux faire que de vous les confier absolument. Je vois beaucoup de monde, ma position et mes goûts s'accordent en cela ; ma santé est délicate, je ne puis pas surveiller ces trois enfants, je me borne à les gâter, et comme cela ne suffit pas pour faire une bonne éducation, je me décharge sur vous... Vous allez voir vos élèves. "

Elle sonna, et deux petites filles entrèrent aussitôt suivies d'une nourrice cachoise, qui portait dans ses bras ma troisième élève, encore au berceau. " Voici Berthe, " continua madame de la Perne, en attirant sur ses genoux une charmante créature de huit ans, brune comme une

Espagnole, avec de grands yeux pleins de flamme, et, faut-il l'ajouter ? de mutinerie et de caprice. Fernande, grosse blonde de six ans, se tenait en arrière, la doigt sur la bouche, et l'air boudeur. Je les embrassai toutes deux. Berthe me lutina un peu en me disant : « Je vous aimerai bien... oui, je le crois... surtout si vous ne me faites pas lire tous les jours la même leçon... » Fernande se détourna en se cachant le visage avec son bras. Je ne pus rien gagner de ce côté... Quant à Claire, elle dormait à moitié sur l'épaule de sa nourrice. M. de la Perne entra sur ces entrefaites : c'est un jeune homme aussi élégant que sa femme. Je me figurais une mère de trois enfants plus grave, et un banquier plus âgé et plus réfléchi. La maison est d'une élégance toute parisienne ; elle est petite, coquette, gracieuse dans ses moindres détails ; partout des fleurs, des statuettes des ornements, un superflu vulgaire et charmant. Cela ne ressemble guère au luxe imposant et princier de Carlendon-House ou de Wogans-Manor, pas plus que des statues antiques et des portraits de Van-Dyck ne ressemblent à des bijoux d'étagère et à de pâles copies des chefs-d'œuvre du pinceau.

Je me trouve peut-être mieux à l'aise dans ce joli-salon avec cette jeune femme aimable et gaie ; mais qui sait pourtant si je ne regretterai pas mon poétique pays de Galles, et même la froideur imposante de mes anciens hôtes ?... Je sais aujourd'hui combien ils cachaient de loyale bonté sous ces dehors sévères. Une surface brillante et légère couvrira-t-elle des qualités aussi solides ?

Paris, décembre 18...

Nous avons commencé nos études, et, pour dire la vérité, nous les commençons *ab ovo*. Berthe et Fernande ont appris jusqu'ici à lire *en s'amusant*, avec des fiches de toutes les couleurs, de jolies images, et comme on ne s'en est guère occupé, l'appareil scientifique a servi de jouet. Les fiches traînent dans tous les coins de la maison, les images ont été jetées aux quatre vents du ciel, et mes élèves ont dû humblement se remettre à l'A. B. C. Elles me comblent de gloire par leurs progrès, surtout Berthe. Cette enfant, qui est délicieusement jolie, a été l'objet d'un culte pour son père et sa mère ; il en est résulté ce que, sans employer toutes les forces du raisonnement, on pouvait prévoir ; elle est vaine de sa beauté, fière de son empire sur ses parents, et elle s'emporte comme du lait sur le feu à la moindre résistance. Je me fais avec elle un système de calme qui me réussit assez bien : aux caprices j'oppose des refus, aux colères une tranquillité parfaite, contre laquelle la fougue de l'enfant vient s'amortir. Mais que faire avec l'orgueil, que les éloges outrés des parents, la basse courtoisie des domestiques entretiennent à l'envi ?... Pour Fernande, c'est autre chose. Elle n'est pas vaniteuse, mais ne serait-elle pas envieuse, par hasard ? Elle paraît flegmatique, mais n'y a-t-il pas un peu de paresse sous ce calme ? Je ne la connais pas bien encore ; mais j'espère que le bon Dieu me donnera les lumières dont j'ai besoin pour discerner les tendances de ces petites âmes, et pour les conduire doucement vers le bien. Elles sont, du reste, assez aimables : Berthe a ses gentillesse d'enfant gâté, Fernande plaît par sa douceur câressante, et la petite Claire commence à me connaître et à me sourire. Je tâche de l'amuser en évitant toutefois le grand bruit et la furieuse agitation que l'on fait souvent autour des enfants, sous prétexte de les amuser : il me semble que l'on doit fatiguer ainsi ce petit cerveau et cette organisation si frêle encore ; le calme intérieur se produit au moyen du calme extérieur, et je crois très-nécessaire d'épargner avec autant de soin aux petits enfants les longs pleurs que les grands rires ; émotions trop vio-

lentes pour des natures aussi tendres..... Je voudrais voir les nouveau-nés toujours serains : ils ont encore l'innocence des anges, et la paix du ciel devrait régner en eux et autour d'eux. Les Anglais parlent à demi-voix aux enfants ; les Allemands leur disent sans cesse : *Tenez-vous bien tranquilles !* en France, ne fait-on pas précisément le contraire ?

Paris, janvier 18....

Je m'habitue à ma nouvelle position ; M. et madame de la Perne sont bons, et les enfants m'aiment assez : je sens que le sol s'affermir sous mes pieds et que je prends racine dans cette maison, où, probablement, je suis destinée à passer de longues années. Je ne parlerai que pour mémoire de quelques petites contrariétés causées par les domestiques, qui, très-souvent, font mal leur service auprès de moi ou me le font payor par des importunités. C'est le sort des pauvres institutrices, déclassées entre les maîtres et les serviteurs ; et, quelque inoffensive que l'on soit, dans notre position, on déplaît presque toujours aux servantes et aux femmes de chambre. Rappelons-nous la bonne maxime écossaise : *Le sage n'a de serviteur que lui-même*, et tâchons de la mettre en pratique.

Je passe quelquefois la soirée avec la famille. Madame de la Perne rassemble ses jeunes parents, quelques amis de son mari, et souvent, après le thé, on danse au piano. Je suis, bien entendu, le ménestrier de cette belle jeunesse. Parmi les dames que je vois ici, il y a une jeune cousine de madame de la Perne, mademoiselle Adrienne, qui me témoigne de l'amitié, et vers laquelle je me sens portée aussi par une vive sympathie. Elle n'est pas jolie, mais elle est bien agréable ; un visage spirituel et bon, une taille charmante et une grâce naturelle dans tout ce qu'elle fait. Adrienne est de mon âge, et nous nous entendons bien ; nous causons musique, littérature ; je lui fais lire de l'anglais, elle m'apprend les petits ouvrages de main, dans lesquels elle excelle ; enfin, c'est pour moi une agréable et douce société, qui remplace celle de ma pauvre Noëmi, que je ne vois presque jamais, car nous sommes l'une et l'autre enchaînées par de sérieux devoirs. Adrienne est la seule de ces dames qui fasse attention à moi ; quant aux jeunes gens, je ne les connais pas, excepté un seul d'entre eux, un capitaine de cavalerie, M. Emmanuel Duvray, qui, souvent, vient s'asseoir auprès de la petite table où je travaille avec Adrienne et cause longtemps avec nous. Il sait bien l'anglais ; nous lisons, nous parlons des auteurs anglais, de ces poètes des lacs, qu'il aime et apprécie ; il m'entretient quelquefois de ma chère Touraine, et dernièrement il a dessiné, de mémoire, une vue de Loches qui m'a fait monter les larmes aux yeux. Nous passons ainsi des heures charmantes, et je sens bien qu'il suffit, pour supporter son sort, de trouver ici-bas un ou deux cœurs amis qui vous comprennent.....

(A continuer).

GLOSSAIRE FRANCO-CANADIEN

— ET —

Vocabulaire de locutions vicieuses usitées au Canada
par OSCAR DUNN.

AVEC UNE INTRODUCTION DE M. FRÉCHETTE.

1 vol. in-18 cart..... 50 cts.

En vente à la Librairie de J. B. ROLLAND & FILS, Montréal.