

Technical and Bibliographic Notes / Notes techniques et bibliographiques

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

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

Coloured covers/
Couverture de couleur

Coloured pages/
Pages de couleur

Covers damaged/
Couverture endommagée

Pages damaged/
Pages endommagées

Covers restored and/or laminated/
Couverture restaurée et/ou pelliculée

Pages restored and/or laminated/
Pages restaurées et/ou pelliculées

Cover title missing/
Le titre de couverture manque

Pages discoloured, stained or foxed/
Pages décolorées, tachetées ou piquées

Coloured maps/
Cartes géographiques en couleur

Pages detached/
Pages détachées

Coloured ink (i.e. other than blue or black)/
Encre de couleur (i.e. autre que bleue ou noire)

Showthrough/
Transparence

Coloured plates and/or illustrations/
Planches et/ou illustrations en couleur

Quality of print varies/
Qualité inégale de l'impression

Bound with other material/
Relié avec d'autres documents

Continuous pagination/
Pagination continue

Tight binding may cause shadows or distortion along interior margin/
La reliure serrée peut causer de l'ombre ou de la distorsion le long de la marge intérieure

Includes index(es)/
Comprend un (des) index

Title on header taken from: /
Le titre de l'en-tête provient:

Blank leaves added during restoration may appear within the text. Whenever possible, these have been omitted from filming/
Il se peut que certaines pages blanches ajoutées lors d'une restauration apparaissent dans le texte, mais, lorsque cela était possible, ces pages n'ont pas été filmées.

Title page of issue/
Page de titre de la livraison

Caption of issue/
Titre de départ de la livraison

Masthead/
Générique (périodiques) de la livraison

Additional comments: /
Commentaires supplémentaires: Les pages froissées peuvent causer de la distorsion.

This item is filmed at the reduction ratio checked below /
Ce document est filmé au taux de réduction indiqué ci-dessous.

10X	12X	14X	16X	18X	20X	22X	24X	26X	28X	30X	32X
									✓		

JOURNAL DE L'ÉDUCATION

PARAISANT TOUS LES MOIS

Vol. I.

MONTREAL, 1er JUIN 1880.

No. 6

ACTES OFFICIELS.

AVIS.

Les directeurs et directrices des maisons d'éducation supérieure, les instituteurs et institutrices des académies, écoles modèles et élémentaires dont l'intention est de prendre part à l'exposition scolaire qui sera partie de l'exposition générale qui aura lieu à Montréal en septembre prochain, sont priés d'adresser le plus tôt possible les cahiers des devoirs et autres ouvrages exécutés par leurs élèves, au révérend M. Verrault, principal de l'École Normale Jacques-Cartier.

GÉDEON OUMET.

Surintendant de l'Inst. Publique.

—Les journaux amis de l'éducation sont priés de reproduire.

NOMINATIONS.

BUREAU DU SECRÉTAIRE.

Québec, 26 avril 1880.

Il a plu à Son Honneur le **LIEUTENANT-GOUVERNEUR** en Conseil de nommer Oscar Dunn, écuyer, de la cité de Québec, secrétaire du Département de l'Instruction Publique, de la province de Québec, conjointement avec Louis Gifford, écuyer.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Nominations de Commissaires d'Écoles.

Il a plu à Son Honneur le **LIEUTENANT-GOUVERNEUR**, par un Ordre en Conseil, en date du 29 mai dernier (1880), faire les nominations suivantes, savoir :

Comté de Jacques-Cartier, Sainte-Geneviève No. 3.—M. Paul Legault dit Deslauriers, en remplacement de M. Herménégilde Legault dit Deslauriers, qui a quitté définitivement la municipalité.

Comté de Québec, St. Félix du Cap-Rouge. — Le Rev. M. Pierre Ollivier Drolet, en remplacement de M. George Doré, qui a quitté définitivement la municipalité.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Nomination de Commissaires et de Syndics d'écoles.

Il a plu à Son Honneur le **LIEUTENANT-GOUVERNEUR**, par un Ordre en Conseil, en date du 3 mai courant (1880), faire les nominations suivantes, savoir :

Commissaires d'écoles.

Comté de l'Islet, Sainte-Perpétue. — MM. André Lemelin et David Lizotte, en remplacement de MM. Clément Morneau et Louis Jean.

Comté d'Ottawa, Maniwaki. — M. James Donovan, en remplacement de M. Richard Hardgrave, (décédé).

Syndic d'écoles.

Comté de Huntingdon, Havelock. — M. Janvier Ledoux, en remplacement de M. Césaire Vaudrin.

MONTREAL, 1er JUIN 1880.

LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT.

Dans l'article sur les "Commissaires et les Inspecteurs," publié dans notre numéro du 1er mars, nous proposons d'abolir toutes les municipalités scolaires et de transférer leur pouvoir aux conseils de comté.

Nous appelions en même temps la discussion sur ce sujet.

Un écrivain de Sherbrooke, entre autres, a répondu à notre appel :

"Quoi! dit-il, mettre l'instruction publique sous le contrôle des conseils de comté! Mais l'écrivain est-il sérieux quand il émet une semblable idée? Ici dans la province de Québec où nous avons pris toutes les précautions possibles pour laisser l'éducation entièrement entre les mains des différentes dénominations religieuses qui composent notre population, on viendrait d'un seul trait rayer toute notre sage législation pour confier ce dépôt sacré à des institutions purement politiques? Où serait la garantie des minorités? Que deviendrait la liberté d'enseignement? Comment une majorité catholique pourrait-elle permettre une éducation protestante, la favoriser, travailler à sa développement et être conséquente? Quels efforts ferait une majorité protestante pour encourager l'enseignement au point de vue catholique?"

"D'ailleurs ne serait-ce pas donner à l'autorité civile, la haute main sur notre éducation? Ne serait-ce pas nous jeter tête baissée dans ce gouffre de malheurs qui affligent notre ancienne mère-patrie?"

Et l'écrivain conclut naturellement en disant que "ce plan ne peut et ne doit sortir que d'un cerveau libéral radical."

Ce n'est pas là le genre de discussion que nous voulons provoquer. Nous voulons obtenir l'avis de personnes sensées, assez éclairées pour comprendre les Français ayant assez de bonne foi pour ne pas nous prêter gratuitement des idées saugrenues, et pour débattre une question sans en venir aux personnalités.

Est-il besoin de dire que le terme "municipalité scolaire" signifie corps de commissaires ou de syndics représentant, soit une majorité, soit une minorité dissidente? Lorsque nous demandons que les pouvoirs des municipalités scolaires soient transférés aux conseils de comté, il est évident que nous n'attaquons pas la liberté d'enseignement, que nous ne demandons pas de renoncer au principe de la loi, mais simplement de changer un des rouages de l'administration actuelle. Nous voulons que les pouvoirs des syndics, comme ceux des commissaires, appartiennent aux conseils de comté, et que les minorités soient protégées comme les majorités. Les pouvoirs, les droits, les privilèges resteraient les mêmes; l'autorité seule serait déplacée.

Et quoi de plus simple dans la pratique? Il suffirait à la minorité de se déclarer "dissidente" pour obtenir du

conseil de comté sa part proportionnelle des taxes perçues et pour obliger le conseil à lui donner des instituteurs catholiques ou protestants selon qu'il en exprimerait le vœu.

Quant à l'économie que ce projet permettrait, suivant nous, au Trésor de réaliser, l'écrivain de Sherbrooke en fait justice en ces mots :

"Disons tout d'abord qu'il serait facile de démontrer, quo ce nouveau plan, mis en opération, loin d'opérer l'économie anticipée, serait plus dispendieux aux contributions et au gouvernement que l'état de chose actuel."

Ce n'est pas français, mais c'est sommaire

HONNEUR MÉRITE.

Dernièrement M. le Consul général de France remettait à l'Honorable M. Marchand ancien ministre, les palmes d'officier de l'Instruction Publique. Cette décoration est la plus haute distinction littéraire que confère notre mère-patrie, et nous en félicitons l'heureux dignitaire. En proposant au ministère de l'Instruction publique de nommer M. Marchand officier, M. le consul général a voulu honorer autant l'homme de lettres canadien, que le ministre qui pendant son passage au pouvoir a su se montrer toujours si sympathique à la cause de l'Instruction publique, dans la Province.

Examen des Ingénieurs Topographes Fédéraux.

Le Bureau des examinateurs fédéraux vient de publier le programme détaillé de l'examen d'Ingénieur Topographe Fédéral, et nous croyons que, comme sujet en rapport avec l'Instruction publique, il est de notre devoir de le soumettre à nos lecteurs.

Cet examen fut institué en 1876 par le ministère de l'Intérieur, et pour en expliquer la portée et l'utilité, nous ne pouvons mieux faire que de reproduire le rapport de l'arpenteur général, le Lt. Col. Denis, à ce sujet :

"..... En rapport avec les changements possibles dans l'Acte des terres fédérales, nous désirons soumettre à votre considération quelques observations sur la nécessité de pourvoir à l'encouragement d'un plus haut degré de compétence parmi les personnes qui jouissent du diplôme d'arpenteur fédéral.

"Le sujet s'est introduit de lui-même par suite du caractère des travaux du département en cours d'exécution et de ceux qui seront sans doute nécessaires pour le développement futur des territoires du Nord-Ouest.

"Jusqu'ici, le tracé des blocs et des subdivisions s'est à peine étendu au delà de l'entrée du vaste territoire possédé par le Dominion dans le Nord-Ouest, et cependant l'attention du public a déjà été attirée sur des points qui se trouvent bien au delà, tels que les vallées de la Saskatchewan et de la Rivière La Paix, la région avoisinant à l'Est les Montagnes rocheuses, etc. Dans quelques années des établissements séparés surgiront dans les localités favorables et exigeront des arpentages qui, quoique nécessairement isolés, devront s'accorder avec ceux déjà faits d'après le système établi par la loi.

"Pour commencer et exécuter les arpentages fédéraux, en partant de ces différents points, de manière à ce qu'ils s'accordent entre eux, il est nécessaire de déterminer des méthodes scientifiques indépendantes et précises, les positions de ces points et de les rapporter aux stations du système dont la latitude et la longitude auront été obtenues à l'avance.

"L'administration de cette vaste étendue entraînera aussi forcément de temps en temps de grandes explorations et des travaux topographiques considérables.

"Nous croyons que les occasions de se distinguer que fournira probablement l'acquisition des Territoires du Nord-Ouest engageront les arpenteurs en général et les futurs candidats en particulier, à acquérir un plus haut degré de compétence que celui que les circonstances ont paru exiger jusqu'à ce jour.

"Nous ne proposons pas de rendre l'examen pour le diplôme ordinaire d'arpenteur fédéral plus difficile qu'il ne l'est à présent, nous voudrions simplement que les personnes qui sont déjà parties de la profession ou ceux qui, aux examens futurs, demanderont à y entrer, puissent, s'ils le désirent et après en avoir donné avis au bureau, être soumis à un examen plus étendu et plus sévère sur les différents sujets indiqués dans l'Acte; ceux qui auront passé cet examen supplémentaire auront le fait certifié par le bureau.

Aux observations qui précèdent, il suffira d'ajouter quelques remarques

Ce programme est la base d'une instruction scientifique solide, et l'étude de la plupart des questions de mécanique ou de génie civil ne présentera aucune difficulté pour ceux qui se seront rendu maîtres des matières qu'il comprend. Aussi croyons-nous que cet examen, institué seulement en vue des arpentages des terres fédérales, aura une grande portée, et que les ingénieurs topographes fédéraux formeront le noyau d'un corps d'ingénieurs canadiens qui nous permettra de nous dispenser des secours de l'étranger.

Le succès a déjà dépassé les prévisions; nombre d'arpenteurs ont répondu à l'appel et plusieurs ont passé des examens brillants. Cela prouve que les éléments ne manquent pas; il suffit de les développer.

Programme des connaissances requises pour l'admission comme Ingénieur Topographe fédéral.

Le programme suivant a été préparé par ordre du bureau des examinateurs pour les arpenteurs et ingénieurs topographes fédéraux. Pour la commodité des étudiants, le programme sur l'Astronomie a été rédigé en se servant de l'Astronomie Chauvenet (1) celui sur la Météorologie avec les "Instructions aux observateurs du service Météorologique" (2) et celui de Géologie avec la géologie de Chapman (3), mais les candidats pourront se servir de tout autre ouvrage qui leur conviendra et toute réponse aux questions données sera acceptée, pourvu qu'elle soit exacte et pratique.

On exige des arpenteurs fédéraux, seulement les quatre premiers livres d'Euclide et une partie du sixième. Quoique la loi ne pourvoie pas à ce que les candidats comme ingénieurs topographes fédéraux soient examinés sur la dernière partie de la géométrie, il se trouveront cependant forcés de l'étudier afin de pouvoir continuer leurs études.

Toutes les matières comprises dans le présent programme peuvent être traitées par les mathématiques élémentaires, mais un grand nombre des démonstrations sont alors si longues et si compliquées que l'étudiant trouvera avantage à apprendre les premiers chapitres du

(1) A manual of Spherical and Practical Astronomy, by William Chauvenet—J. B. Lippincott & Co. Philadelphia.

(2) Instructions to observers connected with the Meteorological service of the Dominion of Canada—by G. T. Kingston Supert.—Toronto—Copp, Clark & Co.

(3) The Minerals and Geology of Central Canada by E. S. Chapman—Toronto—Copp, Clark & Co.

calcul différentiel, jusqu'aux séries de Taylor et Maclaurin et l'application de ce calcul à la géométrie analytique.

Quelques parties du programme ne sont pas strictement comprises dans l'examen tel que défini par l'acte; le nivellement trigonométrique ou barométrique, les expériences du pendule et le magnétisme ne sont pas mentionnés dans la loi. Un candidat ne pourrait par conséquent pas être refusé à cause de son ignorance de ces matières, mais s'il peut répondre sur ces sujets il lui en sera tenu compte.

Les règlements de l'examen sont les suivants :

1o. Les candidats doivent être à la salle d'examen ponctuellement à l'heure fixée.

2o. Il est interdit aux candidats d'apporter dans la salle d'examen quelque livre ou papier que ce soit. — La moindre infraction à cette règle causera le renvoi du délinquant.

3o. Dans le cas où un candidat sera découvert copiant sur un autre, lui prêtant assistance, lui donnant des informations ou communiquant de quelque manière que ce soit avec un autre, il sera renvoyé de l'examen.

4o. Aucun candidat ne sera autorisé à quitter la salle avant d'avoir remis la question à laquelle il travaille.

5o. Lorsqu'un candidat ne comprendra pas la question qui lui sera donnée, il pourra obtenir les explications que l'examineur jugera à propos de lui donner. Il devra demander par écrit les explications qu'il désire, celles qui lui seront données seront aussi par écrit et accompagneront dans son dossier, la question à laquelle elles ont rapport.

Algèbre.

Addition—Soustraction—Multiplication—Division.
Plus grand diviseur commun—Plus petit multiplicateur commun.

Fractions—Principes généraux—
Réduction des fractions.

Addition, soustraction, multiplication et division de fractions—

Equations du premier degré—Transformation et solution.

Equations à plusieurs inconnues—Méthodes d'élimination—

Racines positives, négatives, infinies ou indéterminées. Inégalités.

Puissances—Puissances des monômes et polynômes.

Racines—Racine carrée—Racine cubique—

Opérations sur les radicaux.

Quantités imaginaires.

Propriétés générales des équations du second degré.

Propriétés des proportions—

Progression arithmétique—Progression géométrique.

Permutations et combinaisons.

Binôme de Newton—

Séries — Développement en série des expressions algébriques.

Coefficients indéterminés.

Inversion des séries.

Logarithmes—Leurs propriétés générales,

Calcul des logarithmes par les séries.

TRIGONOMÉTRIE PLANE.

Mesure des angles et des arcs: Sinus, tangentes et secantes.

Formules fondamentales.

Signes des lignes trigonométriques. Fonctions trigonométriques de petits arcs.

Fonctions trigonométriques inverses.

Tables naturelles et logarithmiques. Leur construction.

Solution des triangles rectangles.

Etant donnés :

1o L'hypoténuse et un angle

2o L'hypoténuse et un côté

3o Un angle et le côté adjacent

4o Un angle et le côté opposé

5o Les deux côtés.

Solutions des équations trigonométriques.

Différence des fonctions trigonométriques.

Variation du sinus, cosinus, tangente, cotangente, secante et cosecante.

Différence des triangles plans. Variation des côtés et des angles.

Séries trigonométriques.

Développement des sinus, cosinus et tangentes en fonction de l'arc.

Développement de arc sinus, arc cosinus et arc tangente, en fonction des sinus, cosinus et tangentes.

Expressions imaginaires de sinus x et cosinus x . Formule de Moivre. Solution de $\tan x = p \tan y$

TRIGONOMÉTRIE SPHÉRIQUE.

Formules fondamentales: Triangle polaire. Analogies de Napier.

Solution des triangles sphériques rectangles.

Etant donnés :

1o L'hypoténuse et un angle

2o L'hypoténuse et un côté

3o Un angle et le côté opposé

4o Un angle et le côté adjacent

5o Les deux côtés

6o Les deux angles.

Triangles ayant un côté droit.

Triangles sphériques obliques.

Etant donnés :

1o Deux côtés et l'angle compris.

2o Deux angles et le côté adjacent

3o Deux côtés et l'angle opposé à l'un d'eux

4o Deux angles et le côté opposé à l'un d'eux

5o Les trois côtés

6o Les trois angles.

Surface d'un triangle sphérique.

Différence des triangles sphériques. Variation des côtés et des angles dans les triangles rectangles et obliques.

GÉOMÉTRIE ANALYTIQUE.

Coordonnées rectangulaires. Axes obliques. Coordonnées polaires.

Equation du point.

Distance d'un point à l'origine. Distance de deux points.

Equation de la ligne droite passant par un ou deux points.

Angle entre deux lignes droites. Lignes parallèles ou perpendiculaires.

Transformation des coordonnées.

Equation générale du cercle. Tangente à un point donné et d'un point donné. Normale à un point quelconque d'un cercle.

Intersection de deux circonférences.

Equation de l'ellipse rapporté à ses axes. Tangente et normale. Points où la tangente rencontre les axes. Longueur de la tangente. Points où la normale rencontre les axes. Cercle osculateur et rayon de courbure de l'ellipse.

Trouver l'expression du rayon de courbure de l'ellipse.
Equation de l'ellipse en fonction de l'excentricité.
Diamètres conjugués. Leurs propriétés. Equation
d'une ellipse rapportée à deux diamètres conjugués.
Surface de l'ellipse

ASTRONOMIE SPHÉRIQUE

La sphère céleste. Coordonnées sphériques et rectangulaires.

Premier système — Hauteur et azimut
Deuxième " — Déclinaison et angle horaire
Troisième " — " " ascension droite
Quatrième " — Latitudes et longitudes célestes
Coordonnées de la position de l'observateur.
Expression numérique des angles horaires
Étant donné la déclinaison et l'angle horaire d'un
astre ainsi que la latitude, trouver la distance zénithale
et l'azimut de l'étoile.

Trouver l'angle horaire, l'azimut et la distance zénithale d'un astre à sa plus grande élongation.

Trouver l'angle horaire, la distance zénithale et l'angle à l'astre d'une étoile sur le premier vertical d'un point donné

Connaissant la distance zénithale d'un astre à un endroit donné, trouver l'angle horaire, l'azimut et l'angle à l'astre.

Variation des coordonnées
Du temps — Usage des éphémérides — Interpolation, catalogues d'étoiles

Passage au méridien. — Jour solaire et jour sidéral. — Temps moyen et temps vrai — Temps astronomique et temps civil.

Convertir le temps civil en temps astronomique. Heures simultanées aux différents méridiens. Convertir le temps vrai en temps moyen et réciproquement.

Convertir le temps moyen en temps sidéral. Convertir le temps sidéral en temps moyen.

Trouver l'angle horaire d'une étoile connaissant l'heure du lieu et la longitude.

Trouver l'heure du lieu connaissant l'angle horaire d'un astre et la longitude.

Ephémérides ou "Nautical Almanac".
Interpolation simple.

Trouver l'ascension droite et la déclinaison du soleil au moment de son passage au méridien d'un lieu donné; trouver aussi l'équation du temps au même instant.

Trouver l'heure du passage au méridien d'un lieu donné, de la lune ou d'une planète.

Trouver l'ascension droite et la déclinaison de la lune ou d'une planète au moment de son passage au méridien.

Différences secondes.
Trouver l'heure de Greenwich correspondant à une certaine ascension droite de la lune.

Différence d'un ordre quelconque.
Catalogues d'étoiles.

Parallaxe — Trouver la parallaxe horizontale équatoriale d'un astre à une distance donnée de la terre.

Trouver la parallaxe en hauteur d'un astre, la terre étant considérée comme sphérique.

Lois générales de la réfraction. — Réfraction astronomique — tables de réfraction.

Dépression de l'horizon.
Demi diamètre des astres.

Réduction au centre de la terre des distances zénithales observées.

Trouver l'heure au moyen d'observations astronomiques.

Première méthode. — Par les passages méridiens.

Deuxième méthode. — Par les hauteurs correspondantes.

Trouver la correction pour de petites inégalités dans les hauteurs.

Effet des erreurs en latitude, déclinaison ou hauteur sur l'heure déduite des hauteurs correspondantes.

Troisième méthode. — Par une seule hauteur ou distance zénithale.

Effet des erreurs dans les données sur l'heure déduite d'une hauteur.

Heures du lever et du coucher des astres.

Trouver la latitude par des observations astronomiques.

Première méthode. — Par les hauteurs méridiennes. Hauteurs méridiennes d'une cirumpolaire observée au-dessus et au-dessous du pôle.

Troisième méthode. — Par la réduction au méridien quand l'heure est connue

Réduire au méridien une hauteur observée à un instant donné.

Hauteurs circumméridiennes.
Effet des erreurs dans l'heure sur la latitude déduite des hauteurs circumméridiennes.

Quatrième méthode. — Par l'étoile polaire.
Neuvième méthode. — Par les passages d'une étoile par le premier vertical.

Trouver la longitude par des observations astronomiques.

Première méthode. — Par le transport des chronomètres, Expéditions chronométriques entre deux points.

Deuxième méthode. — Par des signaux. Signaux terrestres et célestes.

Troisième méthode. — Par le télégraphe électrique.
Méthode des signaux d'étoiles.

Quatrième méthode. — Par les culminations lunaires.
Réduction des culminations lunaires au moyen des éphémérides horaires.

A continuer

PÉDAGOGIE GÉNÉRALE.

CONFÉRENCE SUR L'ENSEIGNEMENT INTUITIF

PAR

M. BUISSON,

Inspecteur général de l'instruction primaire.

(Suite.)

II. L'INTUITION INTELLECTUELLE

Quelle importance qu'ait la leçon de choses bien faite, ce n'est à mon sens que la première et peut-être la moins difficile application de la méthode intuitive. L'éducation des sens et l'éducation par les sens est bien le commencement de l'enseignement intuitif, mais il faudra qu'il s'applique ensuite aux exercices de l'intelligence, aux actes du jugement. C'est là que votre enseignement doit surtout être intuitif, et c'est là qu'il a le plus de peine à l'être.

Vous vous rappelez cette histoire que Rousseau raconte d'un Anglais qui avait confié son fils à un précepteur et qui après quelques années d'éducation voulut lui faire subir un examen. Il va voir l'enfant, l'emmena promener dans une plaine où des écoliers s'amusaient à guider des cerfs-volants. Le père, en passant, dit à son fils: Où est le cerf-volant dont voici l'ombre? L'enfant répond sans hésiter, sans lever la tête: "Il est sur la grande route." En effet, dit l'Anglais, la grande route était entre nous et le soleil.

Voilà un exemple d'intuition intellectuelle; et cette

citation nous prouve, — pour le dire en passant, — que Rousseau lui-même avait pas tout réduit aux sens, pas plus que Pestalozzi, qui cherchant à résumer son système, lui assignait pour but "la culture des sens extérieurs et celle du sens interne." L'intuition sensible, on effect, n'est bonne qu'à la condition de mener à l'intuition intellectuelle. Il faut apprendre à juger par les sens, mais précisément afin de pouvoir arriver à nous passer des sens. L'enfant qui faisait cette réponse très sensée avait évidemment une grande force d'abstraction, il avait vu la chose en lui-même, il n'avait pas eu besoin de la chercher par les yeux, il avait procédé de primo, par la puissance de la réflexion, à la seule lumière de l'esprit, et c'est là le résultat d'une bonne éducation intellectuelle.

Pourquoi donc est-il si difficile de développer cette sûreté de coup d'œil intellectuel chez l'enfant? Pourquoi les maîtres qui s'imposent tant d'efforts pour faciliter l'étude à leurs élèves obtiennent-ils si rarement ce résultat de voir l'intelligence des enfants éveillée, alerte, en plein exercice, en plein mouvement? C'est peut-être qu'ils se préoccupent trop, disons-le à leur honneur, de procéder dans leur enseignement avec le plus de logique possible. Car enfin, bien que cela semble un paradoxe, il y a deux logiques, il y a la logique naturelle qui est la logique de l'enfant, et puis la logique réfléchie et savante qui est celle de l'adulte. Nous sommes si familiarisés avec cette dernière, que nous nous figurons toujours qu'elle est pour l'enfant ce qu'elle est pour nous même. En voulez-vous un exemple ou deux.

Un maître novice veut apprendre à lire à un enfant, il se rappelle aussitôt la fameuse maxime: il faut aller du simple au composé. — le simple, se dit-il, c'est un A, un B, un C; je vais donc apprendre à l'enfant d'abord l'A, le B, le C, toutes les lettres, puis leur combinaison deux à deux, trois à trois: les lettres d'abord, puis les syllabes, puis les mots, puis les phrases. Cette marche est très logique, elle est progressive, elle va du simple au composé. — Oui pour nous, mais non pour l'enfant, parce que l'enfant ne se meut pas comme nous dans l'abstrait, il ne se reconnaît bien que dans les réalités concrètes, sensibles, dont il a quelque expérience. Les sons *pe*, *a* et les signes P, A, lui sont bien moins accessibles que le mot *papa*. C'est que ce mot éveille une idée, représente quelqu'un à son esprit; une syllabe coupée dans ce mot, une lettre isolée ne lui dit rien. Ce n'est pas simple pour lui, c'est vide de sens.

Pour arriver à décomposer le mot en un certain nombre de sons figurés par des signes, il a fallu un travail d'analyse que l'enfant n'a jamais fait et ne peut comprendre. Le point de départ pour lui, l'élément simple, indécomposable, ce dont il a l'intuition parfaitement nette, c'est à la fois l'idée et le mot *papa*. Eh bien! la méthode de lecture sera d'autant plus intuitive qu'elle le mettra plus vite en présence de mots réels, très faciles, très simples, mais ayant un sens pour lui, de telle sorte que la lecture, au lieu d'être une suite technique d'exercices vœux, s'éloigne le moins longtemps possible du langage parlé.

De même en géographie. C'est dans l'intention de suivre une marche logique que les maîtres et les livres d'autrefois commençaient invariablement par donner à l'enfant la définition de la terre, puis on lui disait:

"Le globe terrestre est divisé en eaux et en terres; les eaux comprennent telles et telles parties, les terres telles autres," et ainsi de suite. Ordre très rationnel pour l'adulte; mais l'enfant qui n'a jamais vu ni le globe terrestre, ni l'Océan, ni un détroit, ni un isthme, ni un golfe, ni le reste, ne trouve pas cela si simple que vous le croyez. Ce n'est pas le tout d'aller du simple au com-

posé, il faudrait surtout, et cela importe bien plus, aller du connu à l'inconnu. Le connu pour lui, c'est son village ou sa rue, c'est la maison d'école, c'est le ruisseau qui coule près de la porte, la montée de la route où il va jouer. Partez de là, et guidé par l'intuition, éclairé par l'analogie, il vous suivra sans effort aussi loin que vous voudrez.

Ainsi, Messieurs, en géographie, en lecture, en calcul, partout la méthode intuitive prend, en quelque sorte, le contre-pied de la méthode didactique faite pour les adultes. Elle semble aller au rebours de la logique, parce qu'elle ne traite pas l'enfant comme un homme et le fait marcher de son pas, et non du nôtre.

Or, qu'y a-t-il de plus nécessaire, de plus légitime que cette condescendance du maître, cette appropriation de l'enseignement à l'état mental de l'élève? Nous-mêmes, les idées abstraites et générales ne nous sont devenues familières que par une longue habitude, un long effort de concentration intellectuelle. En ce moment, vous me faites l'honneur de m'écouter. Pourquoi? Parce que je vous parle de choses que vous comprenez et qui vous intéressent. Si l'on vous parlait hébreu ou chinois, vous n'écouteriez pas longtemps avec autant d'attention. Votre esprit ne saurait ou se prendre, tandis qu'en ce moment il est très occupé, il travaille autant que le mien, vous prenez une part active à cette conférence: intérieurement vous acceptez ou vous rejetez, vous approuvez ou vous blâmez les idées que je soumetts. L'enfant aussi sera attentif, et il vous écouterait, sinon très longtemps, — il ne le peut pas, — du moins très volontiers toutes les fois qu'il comprendra, toutes les fois que vous lui parlerez de sujets dont il saisit le sens, la liaison, la portée.

Tel élève, au milieu d'une longue récitation de *bé a ba bé é bé*, ne suit qu'à moitié, tandis qu'il ne perd pas un mot de ce que lui dit tout bas son voisin, lui proposant d'échanger une toupe contre des billes. Mais c'est que cet échange est une affaire sérieuse qui a bien de quoi l'occuper: il comprend ce dont il s'agit là; pour accepter, ou pour refuser, il fait acte de jugement de comparaison, de raisonnement et de volonté, au lieu que les syllabes que vous lui faites épeler sont pour lui moins encore que ne serait pour vous un beau discours en chinois. Elles ne disent absolument rien à son imagination, à son cœur, à aucune de ses facultés; elles n'intéressent absolument que son oreille; il prête donc l'oreille puisqu'il le faut, mais c'est tout ce que vous aurez de lui. Or, il faut que vous en obteniez autre chose: il faut qu'il vous écoute de toute son intelligence.

Est-il nécessaire, pour l'obtenir, que vous passiez votre temps à l'amuser, à le captiver par des histoires, par des images, par des jeux? Ne le croyez pas. Il suffit de mettre son intelligence de la partie, et c'est le propre de la méthode d'intuition. Par nature, l'enfant n'est pas paresseux; c'est le plus grand des supplices pour lui que l'inaction, — et je dis l'inaction intellectuelle; — il veut être non pas longtemps occupé de la même chose, mais toujours occupé de quelque chose. D'esprit comme de corps il ne demande qu'à se sentir vivre, agir et grandir. Qu'il se sente vivre dans l'école, et il n'aimera rien plus que l'école. Plus vous demanderez à son intelligence, moyennant que vous la laissiez agir suivant ses lois naturelles, plus il sera heureux. "De toutes les qualités qu'on voit dans les enfants, dit quelque part Fénelon, il n'y en a qu'une sur laquelle on puisse compter: c'est le bon raisonnement. Il croît toujours avec eux, pourvu qu'il soit bien cultivé."

Essaierai-je maintenant, Messieurs, de prendre l'une après l'autre les différentes branches du programme et de vous y montrer, comme application de la méthode

intuitive, le moyen de "bien cultiver ce bon raisonnement" inné chez l'enfant, c'est-à-dire "de le faire croître avec lui," en faisant de plus en plus coopérer l'intelligence de l'enfant à l'ouvrage de l'éducation ?

Ce serait recourir toutes les leçons que vous avez entendues. Car que vous ont demandé l'un après l'autre ceux qui ont parlé ici avant moi, sinon d'employer en tout votre enseignement "les méthodes excitatrices de l'intelligence" ? Quel but, chacun d'eux vous a-t-il proposé pour la partie du programme qu'il traitait devant vous, sinon d'y réaliser le mot de Montaigne : faire que vos élèves aient la tête bien faite et non bien pleine ? Et vous demander cela, n'était-ce pas vous recommander ce mode d'instruction qui, prenant l'enfant où il en est, lui demande toujours de comprendre avant d'apprendre et compte moins pour le guider sur les procédés réguliers de la logique didactique que sur "cette lumière intérieure qui éclaire tout homme venant au monde, la raison naturelle, autre nom de l'intuition.

Du reste, s'il me fallait résumer les règles pratiques les plus essentielles de l'enseignement intuitif, je ne saurais mieux faire que de vous renvoyer à une page magistrale que vous me saurez gré de vous relire :

"Ménager les préceptes et multiplier les exercices ; ne jamais oublier que le meilleur livre pour l'enfant, c'est la parole du maître ; n'user de sa mémoire si souple, si sûre, que comme d'un point d'appui, et faire en sorte que l'enseignement pénètre jusqu'à son intelligence, qui seule peut en conserver l'empreinte féconde ; l'amener, par des questions bien enchaînées à découvrir ce qu'on veut lui montrer ; l'habituer à raisonner ; faire qu'il trouve, qu'il voie ; en un mot, tenir incessamment son raisonnement en mouvement, son intelligence en éveil ; pour cela, ne rien laisser d'obscur qui mérite explication, pousser les démonstrations jusqu'à la figuration matérielle des choses, toutes les fois qu'il est possible ; dans chaque matière, dégager des détails confus les faits caractéristiques ; aboutir, en toute chose, à des applications judicieuses, utiles, morales ;—en lecture, par exemple, tirer du morceau lu toutes les explications instructives qu'il comporte ;—en grammaire, partir de l'exemple pour arriver à la règle dépouillée des subtilités de la scolastique grammaticale ; tirer des sujets d'exercices non des recueils fabriqués à plaisir pour compliquer les difficultés de la langue, mais des choses courantes, d'un incident de classe, des leçons du jour ; inventer des exemples sous les yeux de l'élève, ce qui pique son attention, les lui laisser surtout inventer lui-même et toujours les écrire au tableau noir ;—ramener toutes les opérations du calcul à des exercices pratiques empruntés aux usages de la vie ;—enseigner la géographie que par la carte, en étendant progressivement l'horizon de l'enfant de la rue au quartier, du quartier à la commune, au canton, au département, à la France, au monde ;—en histoire, sacrifier sans scrupule les détails de pure érudition pour mettre en relief les grandes lignes du développement de la nationalité, le progrès des idées sociales, les conquêtes de l'esprit qui sont les vraies conquêtes de la civilisation chrétienne ; placer sous les yeux de l'enfant les hommes et les choses par des peintures qui agrandissent son imagination et qui élèvent son âme : tel doit être l'esprit des leçons de l'école."

Je n'ai pas besoin de vous dire d'où est tiré cet admirable et substantiel résumé des recommandations les plus pratiques à la fois et les plus élevées : il n'y a qu'une plume en France qui ait le secret de ce style, et vous l'avez reconnue. (Applaudissements.)

III. INTUITION MORALE.

Messieurs, je ne puis qu'esquisser très rapidement la troisième partie de mon sujet. Ce n'est pas la moindre, mais c'est peut-être la plus facile. Je veux parler de l'intuition morale, et ne pouvant embrasser tout le sujet, je vous demande la permission d'en prendre seulement les deux points extrêmes ; l'intuition morale s'appliquant à l'éducation morale et religieuse d'une part, à l'éducation sociale et civique de l'autre.

Là aussi, Messieurs, il y a matière à intuition ; là aussi il y a au fond de l'âme humaine des vérités qui sont simples et que nous demandons à l'instruction primaire de faire saisir aussi bien que les vérités de sens commun et les réalités sensibles.

"Il y a deux choses dont la majesté nous pénètre d'admiration et de respect, disait le philosophe Kant : c'est le ciel étoilé au-dessus de nos têtes, et la loi du devoir au fond de nos cœurs." (Applaudissements.)

Menez un soir quelques-uns de vos élèves les plus âgés et les plus sérieux, menez-les à quelques pas de la dernière maison du village, à l'heure où s'éteignent les bruits du travail et de la vie, et faites leur lever les yeux vers ce ciel étoilé. Ils ne l'ont jamais vu. Ils n'ont jamais été saisis de cette pensée des mondes innombrables, et de l'ordre éternel, et de l'éternel mouvement de l'univers. Éveillez-les à ces idées nouvelles, faites-leur apparaître ce spectacle de l'infini devant lequel se prosternaient les premiers pères de l'Asie et devant lequel tremblait comme eux le génie de Pascal.

Ouvrez-leur les yeux à ce ciel plein de mondes, qui revient tous les soirs nous rappeler ce que c'est que de nous, en nous mettant face à face avec le véritable univers. Cela aussi, Messieurs, c'est une leçon de choses.—Vous ne savez pas l'astronomie ?—Qu'importe ! Il ne s'agit pas de science, il s'agit de faire passer dans l'âme de ces enfants quelque chose de ce que vous sentez. Je ne sais quelles choses vous leur direz, mais je sais de quel ton vous leur parlerez, et c'est l'important ; je sais comment ils vous écouteront ; je sais que longtemps encore après que vous leur aurez parlé ils penseront à ce que vous aurez dit, et je sais aussi qu'à partir de ce jour-là, vous serez pour eux autre chose que le maître d'orthographe et de calcul. (Applaudissements.)

Et quant à l'autre majesté dont parle le philosophe, quant à cette majesté du devoir et de la conscience, est-il besoin de vous dire avec quelle puissance d'intuition vous pouvez la leur faire saisir, contempler, admirer, adorer ? Est-il besoin de vous dire qu'à chaque heure de la classe, qu'en dehors de toutes les classes, et par votre parole et par votre exemple, il vous appartient de leur donner l'intuition de ce qu'il y a de plus noble dans la nature humaine ? Croyez-vous que cette partie de votre tâche soit secondaire ? Non, assurément. Peut-être craignez-vous au contraire, qu'elle ne vous entraîne bien loin ! Quelle ne vous fasse sortir de votre rôle ! Pour moi, Messieurs, je ne le crains pas ; je n'admettrai jamais que l'instituteur sorte de sa sphère, quand il donne le meilleur de son âme soit à l'éducation du sens moral et religieux qui, comme tous les autres, a besoin d'être cultivé, soit à l'instruction civique, à l'éducation du citoyen. Je n'admettrai jamais qu'on lui dise que sa tâche est finie avec le dernier livre qu'il ferme et avec la dernière leçon qu'il fait récrire. (Applaudissements.)

Sans doute, dès qu'on touche à ce domaine, la matière est délicate, les difficultés sont grandes, nombreuses, il y en a qui vous viennent du dehors, des circonstances, des relations, des préjugés, des méfiances, de divers obstacles ; ce sont celles qui m'inquiètent le moins pour vous ; celle qui me préoccupe surtout, c'est la difficulté

d'être toujours sur ce terrain à la hauteur où vous voudriez être, de parler toujours dignement de ces grandes choses, de présenter à vos enfants une suffisante image de l'idéal moral et d'en entretenir le culte dans leur âme. Je dis l'idéal, rien de moins, et ce n'est pas trop pour l'instruction populaire. Si c'est un superflu, si c'est un luxe, c'est le plus nécessaire de tous, c'est le seul que la démocratie ne puisse se retrancher sans péril. (Nouveaux applaudissements.)

Mais il y a une région que vous pouvez suivre pour éviter de vous égarer. Dans toutes les questions morales et sociales, tout ce qui est intuitif est de votre ressort et fait partie de l'éducation populaire, le reste n'en est pas.

Dans ces régions délicates qui consistent à la religion et à la politique, dans ces grandes notions morales, fondamentales de l'éducation de l'homme et du citoyen, il y a deux parts à distinguer. L'une qui est aussi vieille que l'humanité, innée à tous les cœurs, ancrée dans toutes les consciences, inséparable de la nature humaine, et par là même claire et évidente à tout homme; c'est le domaine de l'intuition. Il y en a une autre qui est le fruit de l'étude, de la réflexion, de la discussion et de la science; elle contient des vérités non moins respectables sans doute, mais non aussi éclatantes, non aussi simples, non accessibles à toute intelligence. Celle-là, Messieurs, cette partie sujette à la controverse et à la passion, et qui dans tous les cas exige des études spéciales longues et approfondies, elle n'appartient pas à l'enseignement populaire: n'y touchez pas. (Applaudissements.)

Mais l'autre, elle vous appartient, et vos élèves la réclament. On prétend que ce sont là des questions réservées qu'il faut vous interdire. Répondez que ce ne sont plus des questions, mais des vérités capitales, indispensables à tous nos enfants. Les croyances confessionnelles peuvent varier, comme les opinions politiques; ce qui ne vacille pas, c'est l'intuition de l'infini et du divin, de la perfection morale, de la justice, du dévouement, c'est l'intuition de cette autre grande chose qu'on n'a jamais pu définir et qu'on n'en aime pas moins pour cela la patrie!

LA PÉDAGOGIE DANS LES ÉCOLES DE FILLES.

(Suite.)

II

L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE.

On distingue l'éducation physique de l'éducation intellectuelle et celle-ci de l'éducation morale par une nécessité de méthode: il faut diviser pour apprendre. N'en concluons pas qu'elles n'ont aucun lien entre elles, ou qu'elles s'adressent à trois êtres distincts. Dans la réalité, elles se supposent mutuellement, l'une quelconque ne peut aller sans les deux autres: car si l'on divise les questions pour les mieux étudier successivement, on ne divise pas la personne humaine qui est une et reste une malgré la diversité de ses facultés et de ses actes. Sans l'intelligence, la volonté ne serait pas éclairée; sans les sens, l'intelligence ne serait pas éveillée; sans le corps, l'éducation n'atteindrait pas l'âme. Aussi l'éducation des sens est-elle la première forme de l'éducation intellectuelle; celle-ci même ne précède pas l'éducation morale: elle commence avec elle. On demande à quel âge. « Nous la commençons dit M. Blain (1), trop tôt si nous gênons le développement des forces nécessaires à la croissance, et, même

en supposant que cela n'ait pas lieu, nous la commençons trop tôt encore si les impressions que nous voulons produire exigent une dépense de force intellectuelle beaucoup plus grande qu'il n'en faudrait un peu plus tard. Au contraire, nous la commençons trop tard si nous laissons passer le moment où des impressions bonnes et utiles pourraient être produites sans le moindre inconvénient pour la santé générale. L'erreur est tout aussi possible dans un sens que dans l'autre... Nous savons que bien des enfants ont appris à lire dès l'âge de trois ans, sans que leur santé et leur vigueur en aient souffert le moins du monde. Mais ce que nous ne savons pas, c'est si, en commençant à quatre ou cinq ans, ils ne se seraient pas trouvés tout aussi avancés à quinze ans qu'ils le sont après avoir débuté plus tôt. Cependant, et un nombre considérable d'enfants ont commencé à étudier entre trois et quatre ans, sans inconvénients constatés, sauf quelques cas accidentels, alors un an plus tard doit être une limite sans danger pour tous, à part les cas exceptionnels. Rien ne prouve qu'il soit nécessaire et utile de retarder jusqu'à six ou sept ans le commencement du travail intellectuel. L'expérience des salles d'asile prouve au contraire que ce travail peut commencer beaucoup plus tôt, sans détriment pour la santé.

D'ailleurs, que de choses un enfant n'a-t-il pas à apprendre avant d'apprendre à lire? Montaigne et Fénelon veulent que l'éducation commence dès le berceau. « Avant que les enfants sachent entièrement parler (1) (avant l'entier dénouement de leur langage), comme dit Montaigne, on peut les préparer à l'instruction. On trouvera peut-être que j'en dis trop: mais on n'a qu'à considérer ce que fait l'enfant qui ne parle pas encore: il apprend une langue qu'il parlera bientôt plus exactement que les savants ne sauraient parler les langues mortes qu'ils ont étudiées avec tant de travail dans l'âge le plus mûr. Parmi ses jeux et ses cris, il remarque de quel objet chaque parole est le signe: il le fait, tantôt en considérant les mouvements naturels des corps qui touchent ou qui montrent les objets dont on parle, tantôt étant frappé par la fréquente répétition du même mot pour signifier le même objet... Il est vrai que le développement du cerveau des enfants leur donne une admirable facilité pour l'impression de toutes ces images; mais quelle attention d'esprit ne faut-il pas pour les discerner, et pour les attacher chacune à son objet? Considérez encore combien, dès cet âge, les enfants cherchent ceux qui les flattent et fuient ceux qui les contrainignent; combien ils savent crier ou se taire pour avoir ce qu'ils souhaitent; combien ils ont déjà d'artifice et de jalousie... On peut donc compter que les enfants commencent dès lors plus qu'on ne s'imagine d'ordinaire (2): ainsi vous pouvez leur donner, par des

(1) FÉNELON, *De l'Éducation des Filles*, ch. III, p. 6. MONTAIGNE, *Essais*, I, 25. — Mais branche a également bien compris l'importance de l'éducation du premier âge (*Recherche de la vérité*, liv. II, chap. VII). — Peut-être l'inégalité d'intelligence qui se remarque entre les hommes tient-elle, en partie, à la différence de l'éducation pendant la première et la deuxième année de leur vie (M. GUYON, *Principes raisonnés de la méthode intellectuelle*, p. 138. Paris, 1875.)

(2) « Dans le premier âge, le progrès se marque d'un jour à l'autre puis d'une semaine à l'autre, puis de mois en mois, puis d'année en année. L'âge où l'enfant n'a pas encore de malheur, à proprement dire, est peut-être celui où il apprend le plus et le plus vite. Quo l'on compare le nombre d'idées acquises entre la naissance et l'âge de cinq ou six ans avec celui qu'il acquiert dans les années suivantes, on sera étonné de cette précocité profonde. » (M. GUYON, *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*. Paris, 1879, p. 5.) — La physiologie confirme ces données psychologiques: le cerveau s'accroît très rapidement jusqu'à l'âge de sept ans, beaucoup moins vite de sept à quatorze ans, moins encore jusqu'à vingt ans.

(1) *La Science de l'éducation*, II, 1, p. 137.

paroles qui seront aidées par des tons et des gestes. L'inclination d'être avec des personnes honnêtes et vertueuses qu'ils voient, plutôt qu'avec d'autres personnes déraisonnables qu'ils seraient en danger d'aimer; ainsi vous pouvez encore, par les différents airs de votre visage, et par le ton de votre voix, leur représenter avec horreur les gens qu'ils ont vus en colère ou dans quelque autre dérèglement, et prendre les tons les plus doux avec le visage le plus serein pour leur représenter avec admiration ce qu'ils ont vu faire de sage et de modeste. Je ne donne pas ces petites choses pour grandes; mais enfin ces dispositions éloignées sont des commencements qu'il ne faut pas négliger, et cette manière de prévenir de loin les enfants à des suites insupportables qui facilitent l'éducation. Si on doute encore du pouvoir que ces premiers préjugés de l'enfance ont sur les hommes, on n'a qu'à voir combien le souvenir des choses qu'on a aimées dans l'enfance est encore vif et touchant dans un âge avancé.

Ce qui y a encore de très important, c'est de laisser affermir les organes en ne pressant point l'instruction, d'éviter tout ce qui peut allumer les passions, d'accoutumer doucement l'enfant à être privé des choses pour lesquelles il a témoigné trop d'ardeur. Si peu que le naturel des enfants soit bon, on peut les rendre ainsi dociles, patients, fermes, gais, tranquilles: au lieu que si on néglige ce premier âge, ils y deviennent ardents et inquiets pour toute leur vie, leur sang se brûle; les habitudes se forment, le corps encore tendre, et l'âge qui n'a encore aucune pente vers aucun objet, se plie vers le mal...

J'ai cité longuement ce passage ou, par des vues de bon sens, l'enfant semblerait au-devant des plus précieuses observations faites sur le même sujet. Quel ressort-il, en effet, des études actuelles sur la psychologie pédagogique? C'est que, si l'enfant nouveau-né est tout d'abord « un petit animal », il est aussi et déjà « un petit homme », c'est-à-dire qu'il porte et révèle en soi toutes les facultés de tout ordre qui pourront être un jour chez l'adulte en pleine floraison: ni l'âge, ni l'éducation ne lui en donneront une seule de plus, il est virtuellement complet dans sa nature, mais sa nature n'est pas développée, et voilà pourquoi l'éducation est nécessaire. Il ne faut pas ici se payer de mots ni se méprendre sur le rôle de l'éducation. L'âme de l'enfant n'est ni une table vase qu'elle viendra couvrir de caractères, ni un vase qu'elle remplira, ni une cire molle qu'elle façonnera à son gré, c'est une force, d'abord inconséquente et spontanée, bientôt après volontaire et réfléchie: une force sans cesse en mouvement, réagissant sur les forces extérieures, mêlant son activité personnelle à l'activité d'autrui, de manière tantôt à l'aider, tantôt à le contraindre, en sorte que, si l'éducation forme la nature, la nature collabore en quelque façon avec elle par sa vertu propre. Qui va contre elle et la prend à rebours, échoue, qui la saisit dans ses manifestations, s'en empare, l'aide et la dirige dans le sens de son évolution spontanée, celui-là fait œuvre d'éducateur.

Appliquant cette vérité générale à l'éducation intellectuelle, le P. Guard disait (3) que son but « n'est pas

seulement d'éveiller l'intelligence, mais de la diriger ». Rien de plus exact, surtout dans le premier âge, c'est-à-dire à quoi tend d'abord l'éducation des sens.

§ 1^{er}. — L'éducation des sens

Les sens sont les moyens que nous avons de communiquer avec le monde extérieur; ils sont au nombre de cinq, pourvu chacun d'un organe spécialement approprié à leur destination respective et sans lequel ils ne pourraient entrer en exercice: l'œil est l'organe du sens de la vue, l'oreille celui de l'ouïe, le palais celui du goût, le nez celui de l'odorat; le toucher a pour organe particulier la main, chez l'homme, mais il s'exerce au moyen du corps entier. L'éducation des sens est donc générale, tantôt spéciale, selon qu'elle a pour but l'adaptation de tous les organes à tous les actes de la vie ordinaire ou l'adaptation de tel ou tel organe à tel ou tel acte, ce qui est proprement l'apprentissage d'un art ou d'un métier. Il s'agit ici de la première

Mais d'abord, puisque la nature a donné à l'enfant les sens et leurs organes, ne peut-on pas en conclure qu'elle est sa seule institutrice à cet égard et qu'il n'a pas besoin qu'on lui montre à toucher les objets, pas plus qu'à voir les couleurs et les formes, à entendre les sons, etc.? Sans doute, l'enfant entend, voit spontanément, mais il y a une différence entre entendre et écouter, entre voir et regarder, et ce qu'il faut lui apprendre, c'est précisément à écouter, à regarder, etc. Là est l'occasion des premières notions qu'il acquiert, du premier exercice de son intelligence. Ses premiers maîtres dans cette voie sont les parents, la nourrice, et le progrès est rapide. Vers l'époque de quinze mois, dit un observateur attentif et ingénieux (1), l'enfant exécute, avec une adresse et une précision relativement considérable, quantité de mouvements appris ou perfectionnés. La tête se lève ou s'abaisse, penche à gauche, à droite, en arrière, s'immobilise par la tension du cou, se secoue pour dire non, se balance de haut en bas pour dire oui, s'écroule dans la joie ou dans l'épanchement de tendresse, s'enfonce dans les épaules ou se cache dans les mains pour jouer, se décline gracieusement au milieu des caresses, et s'immobilise d'instinct pour exprimer l'époulement. L'oreille tend avec célérité vers le point d'où le son provient; elle entend plus de choses, sait, quelquefois ne se prêter qu'aux sons qui lui plaisent, les écouter, les appeler, et se fermer à certains autres, elle connaît un grand nombre d'être et d'objets aux bruits qu'ils produisent. Elle a acquis un riche ensemble d'adaptation. Il n'a plus l'expression vide d'autrefois. Il plonge parfois son regard dans l'intérieur de la personne, il se meut avec une rapidité électrique à toutes les impressions venues de l'extérieur, quelles qu'elles soient, il exprime avec force et délicatesse les diverses nuances de la pensée, du sentiment et de la volonté, il sait qu'il les exprime et les exprime intentionnellement de temps à autre. Il y a quelque chose de grand et de respectable pour ainsi dire dans l'étonnement heureux que cause à cet âge la découverte d'un fait nouveau, et surtout dans cette attention constante et soutenue qu'il prête aux moindres paroles, aux moindres gestes, aux moindres regards de la personne qui parle. Le rire et les pleurs, aussi fréquents qu'il y a quelques mois, sont plus souvent et plus complètement expressifs; ils le sont avec intention quoiqu'ils n'expriment pas toujours les sentiments et

(1) Cette opinion de Pénélon est à remarquer: pour lui, l'enfant n'est pas égaré, la nature n'est pas à craindre, il faut la suivre et l'aider en la dirigeant.—Il y a toutefois à compter avec les influences héréditaires, cela trop négligé dans la psychologie pédagogique.

(2) Tiedemann, *Mémoire sur les deux premières années de son fils*, publié dans le *Journal général de l'instruction publique*, 1860. — M. Egger, *ouvrage cité*. M. Taine, *Revue philosophique de janvier 1866*; M. Derwin, *Revue scientifique du 14 juillet 1877*; M. Perez, *Les Trois premières années de l'enfant*, Paris, 1878.

(3) *Premier discours sur la nécessité de cultiver l'intelligence des enfants*, Paris, 1818, p. 6.

(1) M. Bernard Perez, *Les trois premières années de l'enfant*, ch. iv, p. 61-62, Paris, 1878.

surtout les nuances de sentiment qu'ils sont destinés à traduire plus tard. Quand aux progrès accomplis par la main, cet organe humain par excellence, ils échapperaient en grande partie à l'analyse de l'observateur qui voudrait les enregistrer; car les mouvements presque tous compliqués, et si délicatement combinés, qu'elle exécute, représentent des efforts et des acquisitions, des perfectionnements accumulés pendant de longs mois, et d'heure en heure. Elle palpe déjà avec une certaine sûreté d'analyse et d'observation, elle mesure souvent l'effort à faire à la nature de la difficulté connue ou induite, les doigts, toujours agiles, souvent se recourbent pour apprécier le poli ou la rugosité des objets, pour discerner en les effleurant leur degré de chaleur. Le poing ne se ferme plus avec une indifférence automatique. Il exprime la colère, il marque l'intention de frapper, de battre ou de masser, souvent l'index émerge, et le bras se tend en avant pour montrer ou nommer les choses. Les doigts se détendent et la main se renverse et s'agite gracieusement pour saluer, énergiquement pour repousser ce qui gêne ou déplaît. Enfin elle prend, soutient, soulève, porte des fardeaux appropriés aux forces ou aux besoins de l'enfant, elle est matresse des jouets qui composent ses trésors, et, progrès qui n'était ni le plus facile ni le moins précieux, elle apporte tant bien que mal à sa bouche deux instruments essentiels, la cuiller et le verre.

On trouvera peut-être que l'âge de quinze mois, assigné par l'auteur de cette page d'ailleurs si intéressante et si pleine, est trop hâtif, et qu'en moyenne le progrès n'est pas aussi rapide. Toujours est-il que ce portrait s'applique à tous les enfants lorsqu'ils sont en mesure d'entrer à la salle d'asile, à plus forte raison à l'école. Tel est donc le minimum de développement auquel ils sont parvenus, lorsque l'institutrice les reçoit des mains de la mère, dès lors, le principal travail pour elle est de continuer l'œuvre plus ou moins avancée, en disciplinant les organes et en les habituant à agir dans une direction donnée.

Or, qui dit direction, dit contrainte à quelque degré. La est l'écueil. Primitivement, l'activité intellectuelle de l'enfant s'est exercée d'elle-même sous l'influence d'impressions sensibles, en proportion du plaisir qu'elles lui causent, et, même dans le cas d'impressions pénibles, d'une manière toujours intéressée. Dès que l'éducation proprement dite intervient, il faut que l'attention se porte non plus sur les objets qui intéressent l'enfant par eux-mêmes, mais sur des objets qui jusqu'alors lui étaient indifférents. Il faut qu'elle apprenne à devenir désintéressée, c'est-à-dire à agir en vue d'un résultat qui peut n'être pas immédiatement désagréable et dont l'enfant n'aperçoit pas l'utilité directe. C'est la loi de l'effort et du travail qui, pour la première fois, s'impose. La difficulté est de la proportionner aux forces intellectuelles et physiques de l'enfant, de lui en mesurer délicatement les exigences, de lui en atténuer les difficultés par l'intérêt des objets auxquels elle s'applique. Voilà pourquoi les maîtres de la pédagogie moderne recommandent de rendre le travail agréable, et cela est possible, grâce à la nature même de l'enfant, à son activité incessante, à cette curiosité qui est un penchant de la nature, et qui va comme au-devant de l'instruction (1). Voilà pourquoi enfin l'éducation des sens est la première forme de l'éducation intellectuelle.

(A conti. ucr.)

QUESTION DE GRAMMAIRE.

FEU.

Quelle est l'origine de Feu? — Quelle est sa nature? — S'il est adjectif, pourquoi est-il tantôt variable, tantôt invariable? — Ne serait-il pas plus raisonnable de le faire toujours varier comme les mots de cette classe?

Ce petit mot a toujours soulevé, parmi les grammairiens, des discussions très orageuses, qui sont bien loin d'être apaisées. on n'est d'accord, ni sur son étymologie, ni sur sa nature, ni sur sa syntaxe. Il n'y a qu'un seul point que l'on ne conteste pas, c'est sa signification.

Feu, suivant les uns, vient de *functus*, suivant les autres de *suit*; enfin, il en est qui le tirent de *felix*. Cette dernière étymologie est de Ménage. Comment, direz-vous, *felix* a-t-il pu produire *feu*? Ne le demandez pas à Ménage, il ne vous le dirait pas; il faut toujours le croire sur parole. Il daigne seulement nous apprendre que *felix* (heureux), a produit *felicia*, qui s'est changé en *felice*, puis en *felce*, puis en *feu*. Où l'a-t-il trouvé tout cela? Personne ne le sait. Ainsi, une telle étymologie est inadmissible. Je la parce qu'elle n'est appuyée sur aucune preuve, Je la parce qu'elle est contraire aux règles de l'analogie, aucun mot emprunté au latin n'ayant été formé de cette manière, Je la parce que la signification s'y oppose, car, en dehors des idées religieuses, nous ne rapprochons guère, dans nos mœurs, les idées de mort et de bonheur, puisque la pensée seule de la mort suffit pour effrayer beaucoup de personnes.

Si l'on ne consultait que le sens, *functus* paraîtrait plus vraisemblablement avoir donné naissance à *feu*, mais il n'est pas possible d'admettre que *functus* ait produit *feu*, la différence de forme est trop grande pour cela, d'ailleurs, si une telle métamorphose avait été possible, elle ne se serait opérée qu'à la suite de transformations successives, dont on ne trouve nulle trace. On doit donc encore rejeter cette origine.

Une troisième opinion fait venir *feu* du verbe *être*, soit latin (*suus*), soit Italien (*su*). celle-ci est la plus probable, car elle est fondée sur des faits. En effet, avant que le mot *feu* fût créé, on était obligé de recourir à des périphrases, dont on trouve de nombreuses traces dans les anciens monuments de notre langue. Mais on doit préférer *qui fut à che fu*, car il est évident que les Italiens ont emprunté comme nous cette périphrase aux Latins, et qu'elle nous est venue de nos anciennes chartes, toutes écrites en latin, nous n'avons donc pas eu besoin de l'emprunter à un peuple étranger. On conserva d'abord la forme latine pure. Une charte de 1311, citée dans Ducange, débute par cette phrase: « Nous, Félisse et Marguerite de Chateiz, suers, sœurs, filles Richardin lou woyol (métayer), *qui fut*. Plus tard, on traduisit la périphrase en français. *qui fut* devint *qui fut*. Suivant Trévoux, longtemps encore après que cette forme fut tombée en désuétude, les notaires de quelques provinces continuèrent à dire: *qui fut pour feu*, et *qui fuerunt*, en parlant de deux personnes conjointes et décédées.

Il faut remarquer cependant que cette périphrase *qui fut* avait quelquefois une acception plus étendue que celle qu'on a donnée au mot *feu*. Elle signifiait un état différent de l'état actuel d'une personne. Notre ancienne littérature en offre un assez grand nombre d'exemples.

L'existence de cette périphrase prouvée, il reste à montrer comment *qui fut* a produit *feu*. Dans notre ancienne orthographe, le son *u* était souvent représenté par *eu*, quoiqu'on le prononçât toujours *u*; le parfait *il fut* s'écrivait encore *il feut* avec un *e* au treizième siècle. Tous nos participes passés en *u* s'écrivaient naguère en *eu*: *leu*, *beu*, *reçu*. Nous écrivons encore aujourd'hui

(1) Fénelon, ouvrage cité, p. 11.

f'eus, j'eusse, j'ai eu, gagé : quoique nous prononcions *f'us, j'usse, j'ai u, gagure*; mais, bien que *feu* se prononçât d'abord comme il *fut*, quand l'orthographe de ces deux mots cessa d'être identique, un changement analogue s'opéra dans la prononciation, *feu* s'écarta donc de plus en plus de son origine; on le priva d'abord du *qui* dont il était toujours accompagné, puis on intercala un *e* dans le mot conformément à l'orthographe du temps; enfin le *t* disparut, lorsqu'on eut perdu tout à fait de vue l'origine verbale de ce mot.

Maintenant que nous savons d'où vient *feu*, il s'agit de déterminer sa nature. Est-ce un adjectif? Est-ce un adverbe? Est-ce un préfixe?

Si *feu* était un préfixe, il serait invariable, et il varierait dans certains cas. Sous un autre point de vue, il n'y a pas analogie entre *feu* suivi de son substantif, et les périphrases anglaises auxquelles M. Génin le compare, *feu le roi* présente deux idées, celle de roi et celle de mort; *a she-friend* (une-elle-amie), au contraire, n'est que l'équivalent du mot *amie*.

Feu est un adverbe, dit-on, parce qu'il vient du verbe *suit*, et c'est pour cela que M. Génin demande qu'il soit toujours invariable. Cette opinion n'est pas fondée.

Que *suit* ait donné naissance à *feu*, je l'admets volontiers, mais qu'à cause de son origine, il soit un adverbe, c'est ce que je nie formellement. Si un mot appartient à telle ou telle partie du discours, cela tient uniquement à l'usage qu'on en fait et nullement à son étymologie: *déficit accessit, récipissit*, viennent évidemment de verbes latins; qui oserait cependant soutenir que ce sont des verbes en français? Si c'étaient des verbes, ils ne pourraient être accompagnés, ni de l'article, ni d'un adjectif; ils ne pourraient pas prendre de *s* au pluriel. De ce que *feu* vient d'un verbe latin, on n'en doit nullement conclure qu'il est un verbe. Pour que *feu* fût un adverbe, il faudrait qu'il modifiât, soit un verbe, soit un adjectif, soit un autre adverbe. Or, il accompagne toujours un substantif, dont il exprime la qualité, c'est donc nécessairement un adjectif.

Puisque *feu* est toujours un adjectif, pourquoi n'est-il pas soumis aux mêmes lois que les autres mots de cette classe? Si vous voulez le savoir, gardez-vous de consulter le Dictionnaire de l'Académie, car vous n'obtiendriez pas de réponse, l'Académie ne résolvant jamais une seule difficulté; toujours elle les passe sous silence, ou elle les étudie. Cherchons donc ailleurs. Malheureusement, en cette circonstance, les autres grammairiens et lexicographes imitent le silence de l'Académie. Ils se contentent de nous dire que *feu* est invariable quand il précède l'article, mais qu'il varie quand il en est précédé. Exemples: « J'ai ouï dire à *feu* ma sœur que sa fille et moi naquîmes dans la même année (MONTESQUIEU). Je viens de mettre en vers dans le moment *feu* M. le duc d'Orléans et son système avec Law (VOLTAIRE). Vous étiez, madame, ainsi que *feu* madame la princesse de Conti, à la tête de ceux qui se flattent de cette espérance (VOLTAIRE). Le duc de *** doit à la bienveillance dont l'honorait la *feue* reine les bonnes grâces de l'Empereur (DE SALVANDY). »

Les grammairiens prétendent aussi que *feu* ne peut pas s'employer au pluriel; mais Boniface leur répond judicieusement que, bien que l'on ait rarement occasion de se servir de cet adjectif au pluriel, rien ne s'oppose cependant à ce qu'on en fasse usage, si l'occasion s'en présente, car la rareté d'une expression ne suffit pas pour la condamner.

La *Grammaire des grammairiens* signale une autre anomalie de *feu*; mais comme elle ne l'appuie d'aucun raisonnement, ni d'aucun exemple, on ne doit en faire aucun cas. Suivant Girault-Dusivier, ce serait mal

s'exprimer que de dire *la feue reine* dans un pays où il n'y aurait pas de reine, il faudrait dire: *feu la reine*.

Les deux seuls grammairiens, qui, à ma connaissance, aient donné des motifs pour justifier l'invariabilité ou la règle actuelle, sont MM. Lemare et Génin. Ce dernier voudrait que *feu* fût toujours invariable, parce qu'il est un adverbe. Je pense avoir prouvé que *feu* n'est pas un adverbe; par conséquent ce motif est sans valeur. Lemare, bien différent en cela de M. Génin, approuvait l'usage actuel, et il soutenait que la règle des grammairiens était fondée sur l'euphonie. « Si *feu*, disait-il, était écrit avec le féminin dans *feu la reine*, l'oreille serait choquée, il y aurait dissonance. » En quoi, s'il vous plaît? Est-ce que l'e n'est pas muet? Une lettre muette peut-elle produire une dissonance?

Laissons donc de côté toutes ces subtilités, tous ces tours de force, toutes ces difficultés sans fondement, et soumettons *feu* à la règle générale, car la place d'un adjectif ne doit pas influencer sur son genre, puisque son genre ne peut être que celui du substantif.

Les grammairiens modernes qui sont d'avis de faire accorder *feu* en toutes circonstances, sont: Boniface, Vanier, Boreherelle, Caillot, La Loy, etc.; et parmi les grammairiens ou auteurs anciens, on compte Ménage, notre célèbre épistolaire Balzac, etc.

A toutes ces autorités, on ajoute la Société grammaticale; mais je ne sais si je dois la ranger dans cette catégorie, car elle n'a ni condamné, ni approuvé la règle généralement admise; elle a simplement résolu un cas particulier, non prévu par les grammairiens. Ce n'est que par induction qu'on l'a considérée comme favorable à cette réforme.

Voici le cas. En 1835, elle fut consultée sur cette phrase, tirée de la *Gazette de Normandie*: « Un des salons est entièrement orné de bêtes d'études d'après l'antique, toutes dessinées par la princesse royale, *feue* reine de Wurtemberg. » La Société décida que le féminin était bien employé dans cette circonstance. Mais on voit que l'auteur avait éludé la difficulté en n'exprimant par l'article, et que la Société grammaticale s'est seulement occupée de cette construction.

SOLUTION.

Feu dérive vraisemblablement de *qui suit*, qui fut.

Ce mot est incontestablement un adjectif.

Si l'on tient à suivre l'Académie et le plus grand nombre des grammairiens et des auteurs, on continuera à ne faire varier *feu* que lorsqu'il sera précédé de l'article, et on lui refusera un pluriel.

Mais si l'on préfère se laisser guider par le bon sens et par le raisonnement, on soumettra *feu* à la règle générale des adjectifs.

J.-B. PRODHOMME.

EXERCICES DE FRANÇAIS.

I. LE LANGAGE DES FLEURS.

Un observateur (1) assure qu'un grand nombre de plantes peuvent fournir des pronostics (2) certains par rapport à l'état atmosphérique (3), et, par cette raison, peuvent être regardées comme des baromètres (4) naturels (5). Il signale le mouron comme le plus sûr (6) des baromètres.

Lorsque la fleur est complètement épanouie (7), on peut être assuré qu'il ne pleuvra pas au moins de plusieurs heures.

Si la petite fleur est à moitié fermée, le temps est généralement pluvieux, si elle est tout à fait fermée ou si elle s'enveloppe dans son calice (8), le voyageur peut prendre son manteau à coup sûr.

Les différentes variétés du trèfle contractent toujours leurs feuilles à l'approche de l'orage, ce qui a fait surnommer cette plante le baromètre du campagnard. La tulipe et plusieurs autres fleurs colorées de la nuance jaune se ferment toutes avant la pluie. Une espèce d'oseille sauvage (9) double ses feuilles avant l'orage. L'Ébénier des montagnes et généralement les plantes sensibles (10) suivent les mêmes habitudes.

—(Petites Lectures).

1. *Observateur*, qui porte toute son attention sur un objet, pour en découvrir la nature, les qualités, les rapports ; son féminin est *observatrice*.

2. *Pronostics*, marques, signes d'après lesquels on conjecture ce qui doit arriver.

3. *Atmosphérique*, qui a rapport à l'atmosphère, c'est-à-dire à cette couche de gaz et de vapeurs qui enveloppe le globe terrestre.

4. *Baromètres*, instruments qui servent à déterminer la pression de l'atmosphère.

5. *Naturels*, qui proviennent de la nature seule ; l'opposé est *artificiels*.

6. *Sûr*, certain, vrai, indubitable. Il ne faut pas confondre ce mot avec *sur*, acide, aigre, et *sur*, préposition, qui s'écrivent sans l'accent circonflexe.

7. *Epanouie*, participe passé, s'accorde avec fleur. Ce mot signifie *déployé, ouvert* ; son contraire est *flétri, fané*.

8. *Calice*, l'enveloppe la plus extérieure des fleurs.

9. *Sauvage*, qui croît naturellement, sans culture.

Sensitives, se dit de certaines plantes qui replient leurs feuilles dès qu'on les touche, même légèrement.

II. L'HEUREUX VIEILLARD.

(On devra attirer spécialement l'attention des élèves sur les mots écrits en italique.)

Que l'aurore brille agréablement à travers ces courriers et ces rosiers sauvages qui s'étendent devant ma fenêtre. La nature tout entière s'éveille : la rosée a ranimé les plantes, et en voyant qu'elles se sont rajeunies, je crois rajeunir aussi. *Quelles que soient les années qui se sont succédé sur ma tête, mon bâton, le soutien de ma vieillesse, va me conduire à la porte de ma chaumière. Là, je me placerai vis-à-vis du soleil levant, et je parcourrai des yeux la verdure des prés. Que tout ce qui m'environne est beau ! Mon âme s'est récréée, lorsque j'ai entendu les hymnes qu'ont chantés les oiseaux dans les plaines de l'air. Les troupeaux, sur les collines verdoyantes et dans les vallons entrecoupés de ruisseaux, expriment le plaisir par leurs mugissements. Que d'années j'ai déjà vécu ! j'ai vu plus de quatre-vingts fois la révolution des saisons, et quand mes pensées se tournent en arrière pour contempler, depuis ce moment jusqu'à l'heure de ma naissance, cette vaste mais douce perspective, ah ! qu'alors tout mon cœur s'est ému ! Les transports que j'ai éprouvés, ma langue ne peut que les balbutier ; les larmes de joie que j'ai laissées s'épancher ne sont que de trop faibles actions de grâces pour les bienfaits qui ont comblé ma vie. Quel délice pour moi, lorsque j'envisageai l'avenir : mes enfants folâtrant, souriant dans mes bras, et ma main guidant leurs pas chancelants ! Je veux, disais-je, les garantir de tout accident ; je veillerai sur eux, et Dieu bénira les efforts qu'ils m'auront coûtés. Maintenant qu'ils ont achevé de croître, ma vieillesse trouve près d'eux un heureux abri. C'est ainsi que j'ai*

vu croître ces pommiers, ces poiriers et ces grands noyers que j'ai fait planter dans ma jeunesse autour de ma cabane. ils étendent au loin leurs rameaux antiques, et couvrent d'un ombrage agréable ma petite habitation. —(Gessner.)

III. TÉLÉMAQUE, IV.

(Les quatre exercices qui suivent peuvent servir dans les concours de fin d'année.)

En arrivant dans l'île, je sentis un air doux qui rendait les corps lâches et paresseux, mais qui inspirait une humeur enjouée et folâtre. Je remarquai que la campagne, naturellement fertile et agréable, était presque inculte, tant les habitants étaient ennemis du travail. Je vis de tous côtés des femmes et de jeunes filles, vainement parées, qui allaient, en chantant les louanges de Vénus, se dévouer à son temple. La beauté, les grâces, la joie, les plaisirs, éclataient également sur leur visage ; mais les grâces y étaient affectées : on n'y voyait point une noble simplicité, et une pudeur aimable qui fait le plus grand charme de la beauté. L'air de mollesse, l'art de composer leurs visages, leur parure vaine, leur démarche languissante, leurs regards, qui semblaient chercher ceux des hommes, leur jalousie entre elles pour allumer de grandes passions ; en un mot, tout ce que je voyais dans ces femmes me semblait vil et méprisable.

10. Donnez le présent de l'indicatif et du subjonctif du verbe *sentir*.

20. Indiquez le genre et le nombre des mots *corps, humeur, travail, louanges, doux, lâches, paresseux, enjouée*.

30. Quel adjectif appartient à la même famille de mots que *remarquer* ?

40. Combien de propositions renferme la troisième phrase ?

50. Pourquoi *affectées* est-il ainsi écrit dans la quatrième phrase ?

60. Quel est le féminin de *doux* ? Tous les adjectifs terminés par *x* forment-ils leur féminin de la même manière ?

70. Quel est le passé défini, le futur simple et l'imparfait du subjonctif du verbe *voir* ?

80. Le verbe *aller* est-il régulier ou irrégulier ? Donnez la seconde personne du singulier de ce verbe à l'imparfait.

IV. TÉLÉMAQUE, IV.

Pendant qu'Hazaël et Mentor parlaient, nous aperçûmes des dauphins couverts d'une écaille qui paraissait d'or et d'azur. En se jouant, ils soulevaient les flots avec beaucoup d'écume. Après eux venaient des Tritons, qui sonnaient de la trompette avec leurs conques recourbées. Ils environnaient le char d'Amphitrite, traîné par des chevaux marins plus blancs que la neige, et qui, fendant l'onde salée, laissaient loin derrière eux un vaste sillon dans la mer ; leurs yeux étaient enflammés, et leurs bouches étaient fumantes. Le char de la déesse était une conque d'une merveilleuse figure ; elle était d'une blancheur plus éclatante que l'ivoire, et les roues étaient d'or. Ce char semblait voler sur la face des eaux paisibles. Une troupe de Nymphes couronnées de fleurs nageaient en foule derrière le char ; leurs beaux cheveux pendaient sur leurs épaules, et flottaient au gré du vent. La déesse tenait d'une main un sceptre d'or pour commander aux vagues ; de l'autre elle portait sur ses genoux le petit dieu Paléon, son fils, pendant à sa mamelle. Elle avait un visage serein, et une douce majesté qui faisait fuir les vents séditieux et toutes les noires tempêtes.

10. Quelle est, dans la première phrase, la proposition principale ?
20. D'après l'étymologie, le verbe *apercevoir* devrait-il s'écrire avec deux *p*, ou ne s'écrire qu'avec un *soul* ?
30. Quelle espèce de complément forme, dans la deuxième phrase, l'expression *en se jouant* ?
40. Quelle fonction remplit, dans la quatrième phrase, le mot *neige* ?
50. Pourquoi, dans cette même phrase, *fendant* s'écrit-il invariable, tandis que *fumantes* varie ?
60. Quel est le sujet de *nageaient* dans la septième phrase ? Ce verbe pourrait-il s'écrire ici au singulier ?
70. Quel rôle grammatical joue l'expression *son fils* dans la huitième phrase ?
80. Le verbe *suir*, dans la neuvième phrase, est-il employé au propre ou au figuré ?

V. ESTHEN, II, 1.

AMAN.

Je sais que, descendu de ce sang malheureux,
 Une éternelle haine a dû m'armer contre eux ;
 Qu'ils firent d'Amalec un indigne carnage ;
 Quo, jusqu'aux vils troupeaux, tout éprouva leur rage ;
 Qu'un déplorable resto à peine fut sauvé ;
 Mais, crois-moi, dans le rang où je suis élevé,
 Mon âme à ma grandeur tout entière attachée,
 Des intérêts du sang est faiblement touchée.
 Mardoché est coupable ; et que faut-il de plus ?
 Je prévins donc contre eux l'esprit d'Assuérus,
 J'inventai des couleurs, j'armai la calomnie,
 J'intéressai sa gloire il trembla pour sa vie.
 Je les peignis puissants, riches, séditioneux ;
 Leur Dieu même ennemi de tous les autres dieux.

10. Quelle figure de grammaire remarquez-vous dans le premier vers ?
20. Qu'a de particulier l'orthographe du participe passé du verbe *devoir* ?
30. Quel est le sujet de *éprouva* dans le quatrième vers, et quelle idée renferme-t-il ?
40. Quel est le nom de cette proposition *crois-moi* dans le sixième vers, et quel rôle remplissent généralement ces sortes de propositions ?
50. Pourquoi le mot *tout* dans le septième vers s'écrit-il invariable ?
60. Les vers compris dans les onzième, douzième et treizième vers sont-ils employés au propre ou au figuré. Motivez votre réponse.
70. Quelle qualité du style caractérise les six derniers vers ?

VI. ESTHEN, II, 7.

Assuérus.

Croyez-moi, chère Esther, ce sceptre, cet empire,
 Et ces profonds respects que la terreur inspire,
 A leur pompeux éclat mêlent peu de douceur
 Et fatiguent souvent leur triste possesseur.
 Je ne trouve qu'en vous je ne sais quelle grâce
 Qui me charme toujours et jamais ne me lasse.
 De l'aimable vertu doux et puissants attraits !
 Tout respire en Esther l'innocence et la paix.
 Du chagrin le plus noir elle écarte les ombres,
 Et fait des jours sereins de mes jours les plus sombres.
 Que dis-je ? sur ce trône assis auprès de vous,
 Des astres ennemis j'en crains moins le courroux,
 Et crois que votre front prête à mon diadème.
 Un éclat qui le rend respectable aux dieux même.
 Osez donc me répondre, et ne me cachez pas
 Quel sujet important conduit ici vos pas.
 Quel intérêt, quels soins vous agitent, vous pressent ?
 Je vois qu'en m'écoutant vos yeux au ciel s'adressent.
 Parlez : de vos desirs le succès est certain,
 Si ce succès dépend d'une mortelle main.

10. Quelle fonction grammaticale remplit l'expression *chère Esther* dans le premier vers ?
20. Quel est le sujet logique du verbe *mêlent* dans le troisième vers ?
30. A quelle expression se rattache l'idée contenue dans le septième vers ?
40. Dans quel sens est employé le mot *ombres* dans le neuvième vers ?
50. Appréciez, au point de vue littéraire, les onzième et douzième vers ?
60. Donnez l'explication de *mortelle main* dans le dernier vers ?
70. Quelle figure renferme le onzième vers ?
80. Quelle idée prédomine dans les six derniers vers ?
90. Quel est le caractère général de ce morceau au point de vue du style ? Brille-t-il par l'éclat, par la force ou par la grâce ?

J. O. C.

PROBLÈMES D'ARITHMÉTIQUE.

I. Deux individus ont mis, l'un \$3958.00, l'autre \$8867.00 pour jouer en commun, et ont fait avec cette somme un gain de \$51308.00. Comment devront-ils se partager ce gain proportionnellement à leurs mises ? (Jacquet.)

Solution : Le gain total divisé par la mise totale donnera le gain d'une part ; puis ce dernier gain multiplié par la mise respective des individus donnera la somme que chacun d'eux devra recevoir. Ainsi

$$\begin{array}{r} \$51308.00 \times \$3958.00 \\ \hline \$12825.00 \end{array} = \$15834.47, \text{ part du premier,}$$

$$\begin{array}{r} \$51308.00 \times \$8867.00 \\ \hline \$12825.00 \end{array} = \$35473.53, \text{ " dernier.}$$

II. On achète des moutons à raison \$4.20 la pièce, pour une somme de \$4116.00. On en remplit sept bergeries, et il en reste 35 qui ne peuvent trouver place. Combien chaque bergerie en contient-elle ? (Jacquet)

Solution :

$$\begin{array}{r} 4116.00 \\ \hline 4.20 \end{array} = 980, \text{ nombre total des moutons ;}$$

$$980 - 35 = 945, \text{ nombre de moutons que contiennent les 7 bergeries ;}$$

$$\begin{array}{r} 945 \\ \hline 7 \end{array} = 135, \text{ nombre de moutons que contient 1 bergerie.}$$

III. Une personne ayant \$6500.00 de revenu fait une rente de \$660.00, à un de ses parents. Combien lui reste-t-il à dépenser par jour dans une année commune de 365 jours ? (Jacquet.)

Solution :

$$\$6500.00 - \$660.00 = \$5840.00, \text{ ce qui lui reste à dépenser par an, et}$$

$$\begin{array}{r} \$5840.00 \\ \hline 365 \end{array} = 16.00, \text{ ce qui lui reste à dépenser par jour.}$$

IV. Je quadruple un nombre ; je divise le produit par 12 ; le triple du résultat est 60. Quel est ce nombre ? (Jacquet.)

Solution : Le triple du dernier résultat étant 60, le résultat lui-même = $\frac{60}{3}$, ou 20; 20 multiplié par 12 = 240, produit indiqué dans la seconde proposition du problème; ce produit divisé par 4, c'est-à-dire $\frac{240}{4} = 60$, nombre cherché.

V. Une pendule qui retarde de huit minutes toutes les neuf heures est observée le lundi à midi. Quelle heure donnera-t-elle le dimanche suivant à neuf heures du soir? (Jacquet.)

Solution : Du lundi à midi au dimanche suivant à 9 heures du soir, il s'écoule 153 heures. $\frac{153}{9} = 17$, nombre de fois 8 minutes dont retardera la pendule pendant cet intervalle; ce nombre multiplié par 8 = 136 minutes, ou bien encore 2 heures et 16 minutes. Si l'on retranche 2 heures et 16 minutes de 9 heures, on aura 6 heures et 44 minutes, qui sera l'heure demandée.

VI. On donne \$0.60 par lieu à un courrier devant porter une dépêche à une distance de trois cents lieues; mais il est obligé de donner \$1.20 toutes les cinq lieues pour changer de cheval. Que lui restera-t-il pour sa course, quand il sera arrivé à destination, et quel temps mettra-t-il, s'il fait en moyenne trente lieues par jour? (Jacquet.)

Solution :
 $300 \times \$0.60 = \180.00 , ce que ce courrier gagnera;
 $300 \times \$1.20 = \360.00 , ce qu'il dépensera;
 $\frac{360}{5} = \$72.00$, ce qu'il dépensera;
 $\$180.00 - \$72.00 = \$108.00$, ce qui lui restera;
 $\frac{300}{30} = 10$, nombre de jours qu'il mettra à faire sa course.

J. O. C.

PROBLÈMES D'ALGÈBRE.

I. Un fermier vend d'abord 14 minots, puis 22 minots de blé. Le prix du blé est le même dans l'un et l'autre cas; mais la seconde vente rapporte \$11.20 de plus que la première. Trouver le prix du blé par minot. (Day's Algebra.)

Solution : Soit $x =$ le prix du minot de blé;
 alors $14x =$ ce que la 1^{re} vente rapporte,
 et $22x =$ " 2^{de} "
 Mais, d'après les données du problème,
 $22x - 14x = \$11.20$;
 $8x = \$11.20$;
 $\frac{\$11.20}{8} = \1.40 , prix du minot de blé.

II. Un homme et sa famille consomment un quart de fleur dans m jours. Lorsqu'il est absent de sa maison, la même quantité de fleur dure n jours de plus. On demande combien de jours durerait le quart de fleur si cet homme était seul à manger? (Day's Alg.)

Solution :
 $\frac{1}{m} =$ ce que dépense la famille dans une journée, le père étant présent;
 $\frac{1}{m+n} =$ ce que dépense la famille dans une journée, le père étant absent;
 et $\frac{1}{m} - \frac{1}{m+n} =$ dépense que fait le père dans une journée. Si nous représentons par x le nombre de jours cherché, nous aurons l'équation
 $x \left\{ \frac{1}{m} - \frac{1}{m+n} \right\} = 1$,
 $\frac{x}{m} - \frac{x}{m+n} = 1$,
 $mx + nx - mx = m(m+n)$,
 $nx = m(m+n)$;
 d'où $x = \frac{m(m+n)}{n}$, nombre de jours cherché.

III. Le loyer annuel d'une ferme est de \$80 en argent, plus une certaine quantité de blé. Lorsque le blé vaut \$1.00 le minot, le loyer est de \$8 par acre; mais lorsque le blé vaut \$1.25, le loyer est de \$9 par acre. On veut savoir de combien d'acres se compose la ferme. (Day's Algebra.)

Solution :
 Si nous représentons par x le nombre de minots de blé faisant partie du revenu annuel de la ferme, nous aurons
 (1) $\frac{80+x}{8} =$ l'étendue de la ferme, d'après la première condition du problème;
 $80 + \frac{5x}{4} = \frac{320+5x}{4}$
 et (2) $\frac{80+x}{9} =$ ou $\frac{320+5x}{9}$, ou bien encore
 $\frac{320+5x}{36} =$ aussi l'étendue de la ferme, d'après

la seconde condition du problème. L'égalité de ces deux expressions donne l'équation
 $\frac{320+5x}{36} = \frac{80+x}{8}$,
 $2560 + 40x = 2880 + 36x$,
 $4x = 320$;
 d'où $x = 80$, nombre de minots de blé.

Remplaçant x par sa valeur dans l'expression (1), nous aurons
 $\frac{80+80}{8}$, ou $\frac{160}{8} = 20$, nombre d'acres dont la ferme se compose.

J. O. C.

TRIBUNE LIBRE.

ERREURS DE CHIFFRES.

Dans une correspondance adressée à l'École Primaire, M. Toussaint donne quelques explications des "erreurs de chiffres" que nous avons signalées dans son *Abregé d'histoire du Canada*. Entre autres choses, M. Toussaint dit :

"Quant aux onze premiers chiffres, j'ai, pour le plus grand nombre, l'autorité de Garneau et celle de Ferland. "Je me permettrai d'ajouter que les chiffres de mes dates sont les mêmes que ceux de tous les abrégés d'histoire du Canada approuvés par le Conseil de l'Instruction Publique."

C'est très possible, c'est même vrai; mais, tout de même, cela prouve que nous avons parfaitement raison de demander la revision de tous les livres approuvés par le Conseil et en usage dans les écoles.

Si, comme M. Toussaint l'admet virtuellement, tous les abrégés d'histoire du Canada approuvés par le Conseil de l'Instruction Publique sont entachés des nombreuses erreurs de chiffres et de dates qui déparent son livre, la nécessité de reviser ces ouvrages n'est-elle pas évidente?

M. Toussaint nous accuse de malveillance. Il a tort. Si nous avons voulu critiquer sévèrement son livre, nous aurions mentionné les fautes d'orthographe et de grammaire qu'il renferme; nous lui aurions reproché de maltraiter le français autant que l'histoire et nous lui aurions conseillé d'étudier la géographie pour ne pas confondre Chambly avec St. Charles.

Non, nous n'avons pas voulu être malveillant envers M. Toussaint; au contraire, nous n'avons cité son livre que pour montrer la nécessité de reviser les ouvrages portant l'approbation du Conseil de l'Instruction Publique, et cela pour la raison que l'*Abregé d'histoire du Canada* est un des livres les plus répandus dans les écoles et qu'il est écrit par un homme que sa longue expérience dans l'enseignement devrait rendre bien plus apte que beaucoup d'autres auteurs à faire un bon livre d'école.

PAUL BONIN

LECTURE POUR TOUS.

SOUVENIRS D'UNE INSTITUTRICE.

(Suite.)

Paris, décembre 18...

J'ai recommencé mes pérégrinations avec un nouveau courage, de nouvelles espérances, et, une fois de plus, je ne rapporte au logis que de tristes déceptions. Je me suis présentée au bureau d'une *Revue* célèbre; un des directeurs m'a reçue: il était bien imposant dans sa robe de chambre de brocart; et le voyant si fier et si grave, je me suis involontairement souvenue de ce mot qu'on adressait à un grand personnage: — Vous êtes si froid et si sérieux! on n'est jamais à l'aise avec vous! — Mais, répondit-il, je ne tiens nullement à ce que l'on soit à l'aise avec moi...

Pour mon compte, je n'étais pas à l'aise avec cet automate de la presse. J'expliquai en balbutiant ce qui m'amenait; je présentai mon manuscrit...; il ne me fit pas l'honneur de le dérouler, et, d'une voix flûtée et posée, il me dit: "Nous sommes inondés de manuscrits, Mademoiselle, nos cartons en regorgent; vers, prose,

tout s'y donne rendez-vous, et les maréchaux de la littérature nous prient, le dirai-je? à mains jointes, d'insérer leurs œuvres. Vous comprenez donc qu'un nom inconnu, arrivant de la province, n'a pas chance d'être accueilli...; nous avons des concurrents moins gâtés peut-être par les autours à la mode...; ils seraient heureux, sans doute, de s'enrichir de vos œuvres."

En achevant ces mots, il se souleva à moitié derrière son immense bureau, chargé de papiers, de journaux, d'épreuves, et s'inclina légèrement. Je compris que c'était un congé, et ne me le fis pas répéter. Je sortis le cœur un peu serré...; la hauteur, les froids regards, les paroles sèches et mesurées sont comme des étaux qui serrent une pauvre âme, avide de bon accueil et d'encouragements.

Cependant j'essayai de me remonter, et j'allai frapper à la porte d'un autre journal, un *Magazine*, comme disent les Anglais, qui jouit d'assez de vogue. Un apprenti imprimeur, coiffé d'un bonnet de papier et fredonnant je ne sais quel refrain, m'introduisit dans un premier bureau, où régnait un aimable désordre, un fouillis de papiers, de registres, de gravures sur bois, de clichés, tout un matériel de journal enfin, qui semblait établi sur une grande table noire. Un jeune commis, qui achevait de déjeuner en lisant une pièce de théâtre, me montra une porte au fond en disant: — Voilà le bureau de la rédaction. Je frappai et j'entrai assez résolument, mais je faillis reculer en me voyant dans un salon où plusieurs jeunes gens, assis autour d'une table ronde, fumaient des cigares et remplissaient l'air d'une fumée dense et grise. Oh! combien je regrettais en mon cœur le pensionnat et ma classe de jeunes filles; combien j'oserais peu appuyée, peu protégée en ce moment!

On était venu au-devant de moi, et je me trouvais, sans savoir trop comment, assise dans un fauteuil, sous le feu de ces messieurs, qui me regardaient avec l'attention la plus embarrassante, je fis un effort, et j'expliquai le motif de ma visite. Le plus âgé des rédacteurs prit mon manuscrit et le parcourut en silence...; pendant ce temps, ses collègues m'examinaient, je me sentais rougir de malaise et de dépit, et je trouvais alors bien bon et bien aimable l'homme de la *Revue*, dans sa majesté froide, qui m'intimidait sans me faire honte. Au bout de cinq minutes, qui me parurent un siècle, le rédacteur en chef me dit: — Cela pourrait nous convenir...; moyennant quelques coupures, un peu de poudre d'or de style et d'esprit, saupoudrée çà et là... Me laisseriez-vous ce manuscrit, Mademoiselle?

Je m'inclinai: — Mille grâces, continua-t-il; mais alors il faudra que nous nous revoyions pour en conférer, Oserai-je espérer votre visite?

Je levai les yeux, je crus surprendre un méchant sourire sur le visage des autres rédacteurs; je balbutiai quelques mots qui n'étaient pas un acquiescement, et je sortis de ce salon en laissant ma pauvre *Aurélié* aux mains de ces forbans... Voilà un gros mot, mais je ne l'effacerai pas, car il reproduit l'impression que m'ont fait ces jeunes gens aux regards insolents et hardis.

Je rentrai bien triste chez moi; orpheline et pauvre, à qui aurais-je recours? Heureuses jeunes filles, qui vivez sous l'égide d'un père et d'une mère, dont la tendresse aplanit pour vous tous les sentiers de la vie; enfants aimées, privilégiées, oh! remerciez Dieu, et pensez quelquefois à celles qui sont tout à fait seules sur la terre!...

Je me suis couchée tard, mais la lampe de ma voisine brillait encore, et je voyais son ombre laborieuse penchée sur un pupitre de dessin...; elle travaillait, elle s'interrompait, elle consultait son ouvrage, et il me semblait que je pouvais suivre, aux mouvements de sa tête pensive, les agitations de son âme. Cette vue me consolait,

et j'aimais, sans la connaître, cette sœur de travail, qui lutait, elle aussi, contre la pauvreté et la solitude... Mon Dieu ! veillez sur nous !

Paris, décembre 18...

Journée triste et froide. Je ne suis pas sortie ; j'ai écrit un peu et travaillé à l'aiguille. Vers midi, ma voisine a profité d'un rayon de soleil, elle a ouvert sa fenêtre, et j'ai vu alors qu'elle n'est pas seule comme moi. Elle a placé un vieux fauteuil auprès de la fenêtre ouverte, dans la pleine chaleur de ce pâle soleil, puis, elle est allée au fond de la chambre, où s'ouvre une porte, et elle a ramené, en la conduisant par le bras, avec de grandes précautions, une vieille dame au visage amaigri et souffrant. Elle l'a assise dans un fauteuil ; la vieille dame lui a souri..., et moi, je me suis sentie les larmes aux yeux. Elle est pauvre, mais elle n'est pas seule, seule dans ce vaste Paris... deux plantes frêles se serront l'une contre l'autre, et se défendent mutuellement du vent et de la tempête... J'ai rêvé, pleuré, prié, et enfin j'ai fait quelques vers, lorsque le soir j'ai vu briller la lampe amie... ; mais la pensée douce, en se traduisant en vers, est devenue triste..., le chant et la poésie sont naturellement mélancoliques, et il me semble qu'on violente ces deux langues célestes, la poésie et la musique lorsqu'on les plie à de gais refrains et à des airs à boire... ; puis, la gaieté est si loin de moi..., cependant, je ne veux pas m'abandonner à cette tristesse, et, pour me sortir de moi-même, j'irai demain à la Visitation, et peut-être, suivant la prophétie de madame Geslin, en rapporterai-je paix et consolation.

Paris, décembre 18...

J'attendais depuis un quart d'heure dans le vaste et sombre parloir de la Visitation, près de la grille, derrière laquelle retombait un long rideau noir, et, quelque triste que fût l'aspect de cette salle, je la trouvais, sortant du tumulte importun de la rue, parfumée de quiétude et de je ne sais quelle sérénité sévère. Les bruits du monde expiraient là..., je me reposais dans ce silence, dans cette tranquillité, lorsqu'une main discrète tira doucement le rideau, et, derrière la grille, je vis apparaître une religieuse vêtue de noire. C'était la mère Saint-Joseph. Elle me reçut avec une politesse simple et douce, qui m'alla au cœur, et je lui remis la lettre de madame Geslin. Pendant qu'elle la lisait, je pus la regarder, et je devinai dans ce noble visage tout ce que ma vieille amie m'avait promis. Elle a dû être belle, mais la fraîcheur et les grâces passagères ont fui depuis longtemps ; les fatigues et les austérités du cloître ont gravé leurs traces sur ces traits qui, sans doute autrefois, charmèrent le regard, mais de quelle beauté intérieure les habitudes d'une sainte vie ne les ont-elles pas revêtus ! La douceur, la pitié, la modestie, la bienveillance la plus sympathique, le rayonnement des célestes pensées, brillent sur ce visage, et je me sentais devenir plus heureuse et plus calme en le contemplant. Lorsqu'elle eut fini sa lecture, la mère Saint-Joseph me tendit la main, et une conversation affectueuse s'engagea entre nous. Peu à peu, sans qu'elle m'eût questionnée, je lui racontai toute ma position, espoirs, déceptions, craintes pour l'avenir, elle sut tout, et ce que je ne lui dis pas, son intelligente charité le comprit. « Mon enfant, me dit-elle enfin, la plus chère amie de ma jeunesse vous envoie vers moi, c'est assez vous dire que, dès ce moment, je vous regarde comme ma fille, et que la maison de Saint-François de Sales est la vôtre... Puisque vous voulez essayer de la carrière des lettres, si difficiles pour une femme, je tâcherai de vous y aider ; j'ai quelques amies qui ne sont pas sans influence ; mais, avant, j'exige que vous veniez passer la

journée de demain au pensionnat, parmi nos jeunes filles. Elles célèbreront la fête des Saints Innocents, et je pense que vous vous plairez parmi elles. Est-ce chose convenue ? — J'accepte avec bonheur, ma mère, répondis-je. — Merci, chère enfant ; demain nous causerons à loisir de vous, de vos ressources, de votre avenir... Vous m'apporterez vos vers..., je les lirai bien volontiers ; j'aime aussi la poésie, et, si vieille que je sois, les beaux chants d'*Athalie* font encore mes délices. A demain donc ! »

Elle me tendit encore la main à travers les barreaux, et nous nous séparâmes, elle toujours calme, et moi rassérénée.

Paris, décembre 18...

Quelle douce journée je viens de passer ; heureuse comme un beau jour de printemps ! Dès le matin, je suis allée au pensionnat de la Visitation ; la bonne supérieure, la mère St. Joseph, m'a reçue à la porte du cloître, et appelant aussitôt une jeune religieuse, au charmant visage, elle lui a dit : « Sœur Marie-Euphrasie, je vous confie mademoiselle, faites-lui les honneurs de la maison..., montrez lui la chapelle, les classes, le jardin, et n'allez pas oublier le réfectoire. A bientôt, ma bonne Julie ; nous nous reverrons l'après midi, et vous me direz ce que vous pensez de notre maison et de nos enfants. » Elle s'éloigna, et je restai confiée à mon aimable guide. La jeune sœur me conduisit, à travers de longs corridors, peuplés de saintes images, vers la chapelle, dont elle est toute fière, car c'est elle qui en décore les autels. Elle dut être contente de mon admiration ; je ne me lassais pas de regarder cette chapelle aérienne, s'élançant de la terre comme une pensée céleste, et dont le clocher svelte et hardi portait bien haut dans les airs le signe du salut. Belle à l'extérieur, elle est, comme la vie d'un chrétien, plus belle encore au dedans, et l'on devine que les humbles richesses des religieuses ont été toutes consacrées à élever cette demeure au Dieu vivant. Je visitai le jardin, dont les bosquets et les pelouses étaient couverts d'un voile de gelée blanche, étincelante au soleil, mais la jeune sœur me ramena aussitôt vers les classes, en me disant : « C'est une grande fête aujourd'hui ; nous célébrons les Saints-Innocents, et nos élèves donnent un repas aux petites filles pauvres, dont elles ont obtenu de se charger. Voulez-vous les voir au réfectoire, avant que d'aller dîner nous-mêmes ? »

J'acceptai avec empressement, et nous entrâmes dans un vaste réfectoire, où les pensionnaires, bien reconnaissables à leur uniforme simple et gracieux, et aux rubans bleus dont elles étaient décorées, s'empressaient autour d'une table, déjà entourée de ses convives. Quarante petites filles, de la classe la plus pauvre, étaient assises et dévoraient des yeux les rôtis, les légumes, les entremets placés devant elles. Leurs jeunes mamans les servaient avec des soins tout à fait maternels, et sœur Marie-Euphrasie m'apprit que chacune de ces jeunes filles avait complètement adopté une de ces pauvres petites, recueillies dans la rue, et s'occupait à la fois de son entretien et de son éducation. Cette adoption est un privilège réservé aux plus sages d'entre les pensionnaires : les paresseuses et les indociles n'ont pas le droit d'avoir une protégée. Je regardai longtemps, et avec un attendrissement secret, ces deux groupes si divers : les enfants pauvres qui levaient sur leurs jeunes bienfaitrices des regards confiants, et les aimables jeunes filles, dont quelques-unes portaient les blus beaux noms de France, qui veillaient sur ces orphelines avec une sollicitude si vraie et si tendre. C'était à qui ferait manger sa petite fille, à qui prévendrait ses désirs, et les petites filles d'y répondre ! Nous les laissâmes fort occupées du dessert, et surtout d'une corbeille d'orange et de pommes d'api, que les

enfants convoitaient du regard. « Ce n'est pas tout, moi dit la sœur Mario-Euphrasio ; après le dîner, nous aurons une vente de charité au profit des orphelines. Leurs petites mères ont travaillé toute l'année, elles ont économisé, elles ont mis de côté des livres, des petits meubles et même des bonbons, afin d'alimenter leurs comptoirs. Vous verrez, elles sont si gentilles dans leur rôle de marchande, elles savent surfaire à merveille pour leurs petites filles... »

C'était, en effet, un gracieux spectacle, et qui m'amusa beaucoup. Il y avait, dans les rapports des élèves, des religieuses et des pauvres enfants, héroïnes de ce jour des Innocents, une simplicité, une confiance touchantes. C'était une même famille, réunie dans la maison paternelle du bon Dieu. J'exprimai ce sentiment que je ressentais à la mère Saint-Joseph, qui me répondit : « Oui, nous voulons faire de nos élèves des chrétiennes, c'est là notre ambition, qui n'est pas petite, comme vous voyez, car nous tendons tout bonnement à la perfection de ces jeunes âmes qui nous sont confiées. Elles sont riches, nous tâchons qu'elles soient charitables ; elles portent des noms célèbres, nous nous essayons à les rendre humbles ; le monde les attend avec ses décevants plaisirs, nous nous efforçons de les armer de sagesse et de piété, afin que, parmi les vanités d'ici-bas, elles ne cherchent que l'unique bien nécessaire : c'est une tâche difficile, mais le Seigneur l'accompagne de grâces et de consolations... »

Elle se tut un instant, recueillie en elle-même, et puis, revenant à moi, elle me parla de mes vers. Je lui en lus quelques-uns, surtout une petite élégie que j'avais écrite la veille sur les Saints-Innocents, et dans laquelle j'avais intercalé ces paroles si belles de l'Église :

« Tendres victimes, immolées pour Jésus-Christ, vous jouez innocemment sous l'autel avec les palmes et les couronnes que vous avez cueillies sans le savoir... »

La sœur Saint-Joseph parut entendre ce morceau avec plaisir ; elle garda mon manuscrit, qu'elle veut communiquer à une de ses amies ; puis, elle me dit affectueusement : « Vous êtes seule à Paris, vous avez bien des instants de loisir ; ne voudriez-vous pas en consacrer quelques-uns à nos élèves, en leur donnant des leçons de langue italienne ? Madame Geslin m'écrit que vous connaissez parfaitement la langue et la littérature de l'Italie, et vos leçons nous seraient bien précieuses. »

Je sentis toute la délicatesse de cette proposition, et j'y acquiesçai avec joie. La mère Saint-Joseph a deviné ce que je ne lui avais pas confié ; c'est que mes ressources modiques seraient bientôt épuisées. Me voilà avec une grande inquiétude de moins et une dette de reconnaissance de plus. Je quittai le monastère, heureuse de cette journée de calme, de prière, de bon accueil, de bon conseil ; je ne me sens plus seule à Paris, depuis que j'y ai trouvé un cœur que la charité m'ouvre tout entier.

Paris, janvier 18...

Je vais assidûment à la Visitation, et ce sont les meilleures heures de la journée que celles qui s'écoulent parmi ces jeunes filles attentives, studieuses et charmantes d'élan et de naturel. Que de vertu dans ces jeunes âmes si bien cultivées ! Une de mes élèves, tout enfant encore, la jolie Thérèse, n'a trouvé dans toute sa classe qu'une seule enfant qui ne semble pas l'aimer, et qui lui marque souvent son humeur d'une manière désagréable. Elle s'est aperçue aujourd'hui que son ennemie n'avait pas eu le temps de faire son devoir : aussitôt Thérèse a déchiré le sien, et a couru embrasser celle dont elle veut vaincre l'antipathie à force d'amitié. Des traits pareils, qui révèlent tant de force en des âmes à peine formées, sont ici chose ordinaire. Oh ! comme le cœur vide et

fatigué se repose parmi ces enfants si pures et ces femmes si dévouées et si saintes !

Revenus chez moi, je travaille, j'écris, et je tâche d'amasser quelques gorbies pour le temps où, recommençant mes démarches, on acceptera peut-être ma prose ou mes vers. La mère Saint-Joseph veut que je fasse une lecture chez une de ses amies, la marquise... Nous verrons bien.

Paris, février 18...

C'est aujourd'hui... le cœur me bat ; ce soir, je fais une lecture de mon petit poème : *Les deux Bergères* (sainte Geneviève et Jeanne d'Arc), chez madame la marquise de... Que je me sens troublée !... Ah ! pauvre Julie ! n'aurais-tu pas mieux fait de ne pas quitter la province !

Le même soir.

Mo voici de retour dans ma pauvre chambre, je sors de ce beau salon, les lumières m'éblouissent encore, j'entends encore le son du piano, il me semble que je sors d'un rêve... Voyons cependant. On a été bien aimable et bien indulgent pour moi ; madame de... m'a accueilli avec une bonté qui me rappelle celle de la mère Saint-Joseph ; il y avait dans son salon quelques dames de sa famille, quelques auteurs en bon renom : j'ai bien compris que ce n'était pas là une fête, mais une petite soirée tout ordinaire, et combien, cependant, ce salon, ces toilettes paraissaient splendides à une petite provinciale comme moi ! A l'exemple de la maîtresse de la maison, tout le monde s'est montré gracieux pour moi, et quand le moment fatal, le moment de dire mes vers est venu, j'ai vu de la sympathie dans les regards de ces jeunes dames. On a eu la bonté de m'applaudir, et un vieil académicien, après m'avoir proposé quelques corrections que j'ai bien vite adoptées, a emporté mon poème, en me promettant qu'il serait inséré, sous peu de jours, dans une brillante *Revue*. Cela m'a fait plaisir ; mais si j'avais pu grandir toute seule, j'aurais eu un contentement plus pur... Ai-je du talent, ou n'ai-je qu'une certaine facilité ? Voici le problème que je me pose depuis une heure... Mais on frappe... qui peut venir si tard ?... J'entends une voix de femme...

ERRATA.

LIVRAISON PRÉCÉDENTE.

Exercices de français.—Page 71 ; 2^e colonne, II ; 4^e vers : au lieu de *Point d'honneur*, lisez *Point l'honneur*.
Même extrait, explication des mots, 4^e alinéa, 3^e ligne : au lieu de *fuiré* le vice, lisez *fuir* le vice.

JOURNAL DE L'ÉDUCATION

PARAISANT LE 1^{er} DE CHAQUE MOIS

PAR LIVRAISONS DE 16 PAGES

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

J. B. ROLLAND & FILS.

ÉDITEURS-PROPRIÉTAIRES,

Nos. 12 et 14, Rue St. Vincent, Montréal.

N B — Les annonces pour DEMANDES D'INSTITUTEURS et SITUATIONS DEMANDÉES, seront publiées pour le prix de \$1.50, et \$1.00 seulement pour les abonnés du journal, les autres annonces seront insérées au prix de dix centins la ligne pour chaque insertion.