

Technical and Bibliographic Notes / Notes techniques et bibliographiques

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

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

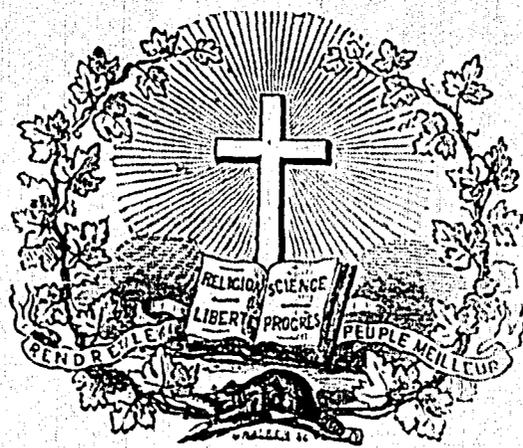
- Coloured covers /
Couverture de couleur
- Covers damaged /
Couverture endommagée
- Covers restored and/or laminated /
Couverture restaurée et/ou pelliculée
- Cover title missing /
Le titre de couverture manque
- Coloured maps /
Cartes géographiques en couleur
- Coloured ink (i.e. other than blue or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

- Additional comments /
Commentaires supplémentaires:

Pagination continue.

- Coloured pages / Pages de couleur
- Pages damaged / Pages endommagées
- Pages restored and/or laminated /
Pages restaurées et/ou pelliculées
- Pages discoloured, stained or foxed/
Pages décolorées, tachetées ou piquées
- Pages detached / Pages détachées
- Showthrough / Transparence
- Quality of print varies /
Qualité inégale de l'impression
- Includes supplementary materials /
Comprend du matériel supplémentaire

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



JOURNAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Volume XXII.

Québec, Province de Québec, Octobre, 1878.

No. 10.

SOMMAIRE.—PARTIE OFFICIELLE : Délibérations du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.—Règlements du Dépôt de livres et liste des articles.—Diplômes.—Municipalités nouvelles. PARTIE NON-OFFICIELLE : La religion dans les écoles. PÉDAGOGIE : Réunion des instituteurs à la Sorbonne (suite). BULLETINS : Stanley et l'Afrique centrale (suite).—Annonces.

PARTIE OFFICIELLE



Département de l'Instruction publique

Compte-rendu des délibérations du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique

SÉANCES DES 9, 10 et 11 OCTOBRE 1878.

Mercredi, le 9

Présents :—Le Surintendant, président ; Mgr. l'archevêque de Québec, NN. SS. les évêques des Trois Rivières, de Rimouski, de Montréal, de Sherbrooke, de St. Hyacinthe, de Chicoutimi, les Hons. P. J. O. Chauveau, T. Ryan et Sir N. F. Belleau, et P. S. Murphy, écr.

I. Le procès-verbal des délibérations de la dernière séance est lu, et adopté.

II. Lecture est faite d'une lettre de M. le Dr. Painchaud annonçant qu'il lui est impossible d'assister à cette séance.

III. Sur proposition de Mgr. l'Archevêque, il est résolu :

“ Qu'un sous-comité permanent, composé du Surintendant, de Mgr. l'Archevêque, de Mgr. de Sherbrooke, de l'Hon. M. Chauveau et de Sir N. F. Belleau, soit nommé pour examiner toutes les affaires d'urgence et tous appels des décisions du Surintendant, ou toutes autres affaires quelconques que le Surintendant ou tout membre du Comité ou du sous-comité, croira devoir lui soumettre ; lequel siègera aussi souvent qu'il en sera requis par le Surintendant ou sur la demande de l'un de ses membres, et les avis de convocation seront donnés par le secrétaire de ce Comité qui sera aussi le secrétaire du sous comité ; et le dit sous comité fera rapport de ses procédures à la plus prochaine réunion du Comité. Le quorum sera de trois.”

IV. Mgr. Langevin propose, et il est résolu :

“ Qu'il soit procédé, sous la direction du Surintendant, à la refonte des lois sur l'Instruction publique, sujette à l'approbation du sous-comité permanent ; et qu'aussitôt que le sous-comité aura donné cette approbation, le Surintendant soumette ce travail au Comité.”

V. Lecture est faite du rapport du sous-comité chargé de faire l'examen des livres soumis à l'approbation du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, et ce rapport est adopté.

VI. Sur proposition de Mgr. l'Archevêque, il est résolu :

“ Qu'une somme de \$150 soit accordée provisoirement à l'école des sauvages de Lorette, mais que de nouvelles représentations soient adressées aux autorités d'Ottawa au sujet de cette école.”

VII. Le Surintendant fait rapport qu'à sa dernière séance le Conseil des arts et manufactures ne paraissait

pas favorable aux recommandations de ce Comité relatives à la méthode d'enseignement du dessin dans les écoles des Frères ; mais que, depuis cette séance le Conseil a été reconstitué, et que le surintendant ne connaît pas l'opinion des nouveaux membres du Conseil.

VIII. Mgr. de Montréal est adjoint à l'abbé Verreau pour surveiller la publication des *Eccelsior Readers* de Sadlier.

IX. Les trois projets suivants de l'emploi du temps dans les écoles sont soumis au Comité :

PROJET DE M. L'INSPECTEUR VIER.

ÉCOLE MODÈLE.

Heures.	
8½ à 9	Étude.
9 " 10	Lecture expressive, raisonnée, exercice de déclamation.
10 " 11	Grammaire :—Leçon, correction d'un exercice, dictée et correction.
11 " 11½	Dessin.

Après-midi.

1 " 1½	Calligraphie.
1½ " 2½	Calcul sur l'ardoise.
2½ " 3½	Tenue des Livres :—Dans la 1ère partie de l'année, partie simple ; dans la 2de partie, partie double.
3½ " 4	Agriculture.

MARDI ET JEUDI.

8½ " 9	Étude.
9 " 9½	Lecture latine et manuscrits.
9½ " 10½	Histoire sainte et du Canada.
10½ " 11	Analyse grammaticale et logique.
11 " 11½	Dictée et correction.

Après-midi.

1 " 1½	Géographie.
1½ " 2½	Littérature.
2½ " 3½	Anglais :—lecture, grammaire, dictée et traduction.
3½ " 4	Leçons de choses.

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE.

LUNDI, MERCREDI ET VENDREDI.

Heures.	
9 à 10	Lecture :—épellation dans le livre et par cœur, lecture courante, compte-rendu de la lecture.
10 " 11	Grammaire :—récitation, correction d'un exercice accompagnant la leçon de grammaire, explication de la leçon suivante, dictée.
11 " 11½	Leçon de dessin.

Après-midi.

1 " 1½	Écriture.
1½ " 2½	Lecture,—comme 'ci-dessus.
2½ " 3½	Calcul sur l'ardoise.
3½ " 4	Agriculture.

MARDI ET JEUDI.

9 " 10	Lecture, comme les autres jours.
10 " 10½	Histoire du Canada.
10½ " 11½	Histoire Sainte et Cathéchisme.

Après-midi.

1 " 1½	Géographie.
1½ " 2	Art épistolaire.
2 " 3	Tenue des Livres (partie simple).
3 " 3½	Calcul mental.
3½ " 4	Leçon de choses.

PROJET DE M. L'INSPECTEUR PRÉMONT.

Avant-midi

1ère Division

I

Heures.	
De 8½ à 9	—Lecture expressive, raisonnée.
De 9 à 9½	—Travail sur le cahier de tenue des livres.
De 9½ à 10	—Problèmes d'arithmétique sur l'ardoise.

I

De 10 à 10½.	—Arithmétique ou tenue des livres au tableau, et correction des problèmes, etc.
--------------	---

M

De 10½ à 11	—Dictée orthographique.—Correction immédiate entre élèves.
De 11 à 11½.	—Dessin ou agriculture aux deux premières divisions réunies.

Après-midi

M

De 1 à 1½.	—Calcul mental.
------------	-----------------

I

De 1½ à 2	—Histoire ou géographie.
De 2 à 2½.	—Écriture.

I

De 2½ à 3	—Grammaire.
De 3 à 3½.	—Rédaction du cahier de devoirs journaliers.
De 3½ à 4	—Leçons de choses à toute la classe réunie.

2de Division

Avant-midi.

M

De 8½ à 9	—Catéchisme.
-----------	--------------

I

De 9 à 9½.	—Lecture expressive, raisonnée.
------------	---------------------------------

M

De 9½ à 10	—Calcul mental.
De 10 à 10½.	—Problèmes d'arithmétique ou exercices de tenue des livres ; billets, reçus, etc.

I
De 10½ à 11.—Arithmétique au tableau et correction des problèmes, etc.
De 11 à 11½.—Dessin ou agriculture aux deux premières divisions réunies.

Après-midi.

I
De 1 à 1½.—Histoire ou géographie.
M
De 1½ à 2.—Dictée orthographique corrigée entre élèves.

I
De 2 à 2½.—Grammaire.
De 2½ à 3.—Ecriture.
De 3 à 3½.—Rédaction du cahier de devoirs journaliers.
De 3½ à 4.—Leçons de choses à toute la classe réunie.

3e Division

Avant-midi.

M
De 8½ à 9.—Catéchisme.
M
De 9 à 9½.—Calcul mental.
I, ¼ d'heure. M., ¼ d'heure.
De 9½ à 10.—Lecture et épellation par cœur.
De 10 à 10½.—Repos pour les jeunes élèves.—Sortie.

M
De 10½ à 11.—Numération ou règles simples au tableau.
De 11 à 11½.—Ecriture sur le cahier.

Après midi.

M
De 1 à 1½.—Calcul mental.
M
De 1½ à 2.—Prières.
De 2 à 2½.—Ecriture.
De 2½ à 3.—Sortie des élèves.
De 3 à 3½.—I, ¼ d'heure. M., ¼ d'heure. Lecture.

4e Division

Avant-midi.

M
De 8½ à 9.—Catéchisme.
M
De 9 à 9½.—Calcul mental.
M., ¼ d'heure. I, ¼ d'heure.
De 9½ à 10.—Epellation par cœur et Lecture.
De 10 à 10½.—Repos pour les jeunes élèves.—Sortie.

M
De 10½ à 11.—Chiffres et numération au tableau.

M
De 11 à 11½.—Ecriture sur l'ardoise.

Après-midi.

M
De 1 à 1½.—Calcul mental.
M
De 1½ à 2.—Prières.
De 2 à 2½.—Ecriture.
De 2½ à 3.—Sortie des élèves.
De 3 à 3½.—M., ¼ d'heure. I, ¼ d'heure. Lecture.

NOTES EXPLICATIVES.—I. Instituteur ; M. Moniteur.
Disons d'abord que ce projet de division suppose l'emploi de moniteurs. Ce n'est point ici le lieu de discuter les qualités et les défauts du système simultané-mutuel ; néanmoins, je puis attester que mon expérience de quinze années d'enseignement m'a convaincu que c'est le seul système, encore connu, qui puisse permettre à l'instituteur d'enseigner, avec assez de succès, toutes les matières indiquées dans le programme officiel.

Il va sans dire que dans les écoles supérieures où l'on enseigne un peu de littérature, l'usage des globes, etc., il sera facile de substituer ces matières à celles plus élémentaires mais de même ordre, qui sont indiquées sur ce tableau. Il en serait de même, quant à l'étude de l'anglais ; au lieu de réciter la grammaire française, les élèves réciteraient la grammaire anglaise ; les jours consacrés à l'étude de l'anglais, on lirait en anglais, on calculerait en anglais.

La demi-heure destinée aux leçons de choses, sera par là même employée aux leçons de morale, de politesse, etc. De temps en temps, durant cette demi-heure, le maître lira à haute voix ou fera lire par un élève un trait émouvant de l'histoire du Canada, fera déclamer une fable, etc. Il s'efforcera enfin d'intéresser vivement ses élèves, surtout à la fin de la classe, afin qu'une dernière bonne pensée, puisée à l'école, les accompagne jusque dans la demeure de leurs parents.

PROJET DE M. JOS. ED. ROY, INSTITUTEUR.

Lundi, Mercredi et Vendredi matin

8 heures.—Entrée, prière, lecture raisonnée.
8½ " —Correction des devoirs donnés la veille au soir.
9¼ " —Leçons de grammaire.
10 " —Dictée française, analyse grammaticale.
10¾ " —Catéchisme.
11 " —Calligraphie sur le papier pour les grands, sur l'ardoise pour les petits.
11½ " —Prière, sortie.

Lundi, Mercredi et Vendredi soir

¾ heures.—Entrée, prière, lecture des manuscrits, lecture raisonnée.
1¾ " —Leçons de géographie.
2¼ " —Arithmétique, calcul mental.
3½ " —Leçons de choses, devoirs à faire à la maison.
4 " —Sortie.

Mardi et Jeudi matin

8 heures.—Entrée, prière, inspection de propreté, lecture générale.
8¾ " —Correction des devoirs donnés la veille au soir.
9¼ " —Histoire Sainte et Histoire de France.
10 " —Dictée sur le tableau noir. Catéchisme.
11 " —Dessin et géométrie.
11½ " —Prière, sortie.

Mardi et Jeudi soir

$\frac{3}{4}$ heures.—Entrée, prière, lecture latine, lecture générale.

$1\frac{3}{4}$ " —Histoire du Canada, art épistolaire.

$2\frac{3}{4}$ " —Arithmétique, tenue des livres.

$3\frac{3}{4}$ " —Cours de politesse, devoirs à faire à la maison.

4 " —Prière, sortie.

Samedi matin

9 heures.—Tenue des livres, pour le cours modèle.

Mgr. de Rimouski est prié de faire une étude spéciale de ces trois projets et de faire rapport à ce Comité.

X. La requête soumise au Comité de la part de M. Napoléon Legendre se plaignant de ce que le Surintendant refuse d'exécuter un contrat verbal fait avec lui par son prédécesseur au Département de l'instruction publique, est prise en considération.

M. Legendre comparait personnellement, est entendu par le Comité, et l'affaire est ajournée à vendredi, le onze, pour l'audition des témoins.

XI. Le programme d'études suivant est soumis au comité par le Surintendant :

" ATTENDU qu'il convient de reviser le programme des écoles primaires élémentaires et des écoles primaires supérieures,

" Et de distribuer des copies de ce programme aux Commissaires et aux Syndics d'écoles catholiques avec un exposé de principes et des considérations qui leur en fassent comprendre la portée et le véritable caractère :

" En conséquence le Comité catholique formule les principes suivants :

" I. L'école a pour but de développer l'enfant dans l'ensemble de ses facultés : 1^o le corps, par la gymnastique et l'hygiène ; 2^o l'intelligence, en fournissant les notions premières, en éveillant l'esprit d'observation, en provoquant la réflexion ; 3^o la conscience, par une discipline sévère en même temps que paternelle, et par l'enseignement des devoirs religieux et sociaux.

" II. La gymnastique comprend, en général, tous les exercices du corps ; l'hygiène des écoles consiste surtout dans la salubrité des locaux, dans la forme des sièges appropriée à la taille des enfants, et dans les récréations fréquentes plutôt que longues.

" III. La meilleure méthode pour inculquer les notions premières, ce sont les leçons de choses, c'est-à-dire, faire voir pour faire comprendre. Toute notion inexacte ou mal comprise est nuisible.

" IV. C'est par les exercices de classe que l'on développe l'esprit d'observation, que l'on provoque la réflexion. Le maître doit ménager ces exercices de manière à ne faire appel uniquement ni à la mémoire ni au jugement de l'élève ; par conséquent, il ne doit pas donner au livre une importance trop grande ni le rejeter entièrement. Les revues doivent être fréquentes.

" V. Toutes les matières sont enseignées moins comme connaissances que comme discipline, moins comme destinées à meubler l'esprit qu'à le former. L'enseignement procède du simple au composé, du régulier à l'irrégulier, du concret à l'abstrait. Au début, on présente à l'enfant des objets simples et nettement circonscrits ; il apprend à les connaître et à les nommer ; on lui en fait l'analyse en observant leur nature et leurs qualités distinctives. On passe de là aux généralisations. La pratique du dessin est l'un des meilleurs procédés de cette méthode.

" Et, en conformité de ces principes, ce Comité déclare le programme suivant obligatoire dans toutes les écoles catholiques françaises et anglaises de la province, chacune selon son degré.

	ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES	ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES
	1er degré	2e degré
Lecture	1. Epellation. 2. Lecture.	1. Epellation. 2. Lecture. 3. Compte-rendu de la lecture.
Ecriture.....	1er cahier.	1er cahier, 2e et 3e. (suivant la capacité des élèves).
Grammaire.....		Eléments : Analyse et dictée.
Arithmétique.....	1. Numération. 2. Règles simples. 3. Calcul mental.	1. Numération. 2. Règles simples. 3. Règles composées. 4. Calcul mental.
Tenue des livres.....		En partie simple.
Géographie.....		1. Notions préliminaires sur le globe et la mappemonde. 2. Détails sur la carte du Canada.
Histoire.....	Causeries sur le Nouveau Testament, y compris le catéchisme.	1. Abrégé de l'histoire sainte. 2. Abrégé de l'histoire du Canada.
Leçons de choses.....	Leçons de choses, y compris premières notions du dessin industriel.	1. Leçons de choses. 2. Dessin industriel 3. Eléments d'agriculture.
	ÉCOLES-MODÈLES	ACADÉMIES
Lecture	1. Lecture. 2. Leçons d'élocution.	1. Lecture. 2. Leçons d'élocution. 3. Leçons de déclamation
Ecriture.....		
Grammaire.....	1. Syntaxe : analyse grammaticale et analyse logique. 2. Dictées.	Grammaire repassée : analyses et dictées.
Arithmétique.....	1. Proportions. 2. Règles de commerce. 3. Calcul mental.	1. Progressions. 2. Logarithmes. 3. Algèbre. 4. Toisé.
Tenue des livres.....	En partie double.	En partie double.
Géographie.....	1. Dans tous ses détails. 2. Globe terrestre.	1. Dans tous ses détails. 2. Globe terrestre
Histoire.....	1. Histoire du Canada et de France. 2. Histoire sainte.	Histoire du Canada, de France, d'Angleterre, des États-Unis.
Agriculture.....	Manuel d'agriculture.	Manuel d'agriculture et éléments de chimie agricole.
Physique.....		Eléments.
Dessin	Dessin industriel.	Dessin industriel et notions d'architecture.
Divers.....	Art épistolaire.	Composition littéraire : narrations, descriptions, etc.

Et il est de plus résolu :

“ Que le Surintendant adresse aux Commissaires et aux Syndics une circulaire expliquant le caractère et la portée de ce programme.”

Sur proposition de Mgr. des Trois-Rivières, ce programme d'études est référé à un sous-comité composé du Surintendant, de Mgr. l'Archevêque et de Mgr. de Rimouski.

XII. Le Surintendant soumet au comité les résolutions suivantes votées par le Comité protestant du Conseil de l'Instruction publique :

“(1) Que tout bachelier-ès-arts de n'importe quelle université anglaise ou canadienne, sur présentation de son diplôme et sur paiement du droit d'examen d'usage, sera exempté de l'examen d'inscription du collège des médecins et chirurgiens, et sera dûment enregistré comme étudiant en médecine.

“(2) Que tout étudiant ayant pris l'inscription de médecine dans n'importe quelle université de la province de Québec, sera exempté de la même manière, pourvu que les sujets d'examen dans toute telle université aient été préalablement soumis au conseil du collège des médecins et chirurgiens et approuvés par lui.

“ Que l'honorable Surintendant de l'éducation est prié de donner communication des résolutions qui précèdent au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, en lui demandant de vouloir bien prendre le sujet en considération et agir là-dessus, selon qu'il le jugera convenable.”

Sur proposition de Mgr. l'Archevêque, il est résolu :

“ Que l'état de choses signalé par le Comité protestant peut être maintenu sans de graves inconvénients, mais que si la législature veut y faire des changements, toutes les professions libérales devraient être mises sur le même pied.”

XIII. Il est donné lecture d'une requête des commissaires d'écoles de St. Jean Deschaillons demandant à être remboursés d'une somme de \$140 perdue accidentellement par leur secrétaire-trésorier.

Le Comité refuse de prendre cette requête en considération.

XIV. Il est donné lecture de plusieurs documents relatifs à certaines accusations portées contre Dlle. Clairina Bérubé, ci-devant institutrice aux Trois-Pistoles, et il est résolu :

“ Que Dlle. Clairina Bérubé soit assignée à comparaître, personnellement ou par procureur, devant un sous-comité composé du Surintendant, de Mgr. l'Archevêque et de l'Hon. Sir N. F. Belleau, le 6 novembre prochain, à 10 h., A. M., et que, si elle nie les accusations ou ne comparait point, le sous-comité fasse une enquête.”

Le Comité s'ajourne à 5 hrs. P. M.

Judi, le 10.

Présents : Les mêmes, plus Mgr. d'Ottawa, et moins Mgr. de Chicoutimi.

Le comité consacre toute cette séance à la distribution du fonds de l'éducation supérieure.

Sur proposition de Mgr. l'Archevêque, il est résolu :

“ Que la subvention accordée aux municipalités de St. Denis (Kamouraska) et de Ste. Ursule (Maskinongé) ne soit payée qu'après que ces municipalités se seront soumises aux sentences rendues à leur sujet par le Surintendant.”

Le comité s'ajourne à 5 hrs. P. M.

Vendredi, le 11.

Présents : Les mêmes, plus Mgr. de Chicoutimi, moins l'hon. T. Ryan.

I. L'hon. M. Chauveau demande qu'il soit constaté dans le compte-rendu des délibérations qu'il est opposé formellement à la règle adoptée par ce Comité de diminuer les subventions des vieux collèges classiques au profit des institutions de date récente.

Le Comité donne acte à l'hon. M. Chauveau de cette réclamation.

II. Le Comité termine la liste de distribution du fonds de l'éducation supérieure, et procède ensuite à la distribution du fonds des municipalités pauvres.

III. A la demande de M. Murphy, une somme de \$200 est accordée au couvent du Sacré-Cœur.

IV. M. Napoléon Legendre est de nouveau entendu. Il produit quelques témoignages.

Sur proposition de Mgr. l'Archevêque, il est résolu : “ Que l'existence du contrat dont s'autorise M. Legendre n'étant pas prouvée, ce Comité renvoie son appel.”

V. Sur proposition de l'hon. M. Chauveau, il est résolu : “ Qu'une somme de \$6 par jour d'assistance, en sus des frais de voyage, soit accordée à chacun des membres de ce Comité ou du sous-comité permanent, et que la présente résolution soit soumise à l'approbation de l'Exécutif.”

Le Comité s'ajourne à 4.30 P. M.

Instructions concernant le Dépôt de Livres

1. Toute correspondance se fait directement avec le Surintendant.

2. Le Dépôt étant une branche distincte du Département de l'Instruction publique, les lettres concernant les commandes ne doivent pas traiter d'autre chose.

3. Ecrivez lisiblement, surtout la date, l'adresse et la signature, et dans la date indiquez toujours le comté après la paroisse.

4. Indiquez parfaitement par quelle voie, à quelle station de chemin de fer, ou à quel port, les articles doivent être expédiés.

5. En demandant un article, indiquez toujours le numéro sous lequel il est inscrit au catalogue.

6. Lorsqu'on demande un livre qui doit être expédié par la poste, il faut envoyer en même temps que l'argent les timbres pour payer les frais de port.

7. Il ne sera tenu aucun compte des demandes de livres qui ne sont pas inscrits au catalogue.

Les Règlements suivants sont obligatoires :

I

Le Surintendant de l'Instruction Publique établit, installe, organise et administre le Dépôt de Livres et autres l'ournitures d'école, dont la création est autorisée par l'article 29 de la 40 Victoria, chapitre 22, 1876, au moyen du crédit, ou capital roulant, voté par la législature, et avec le concours d'employés engagés par lui au mois ou à l'année et dont le salaire ne dépasse pas \$2.00 par jour. Il transmet les noms de ces employés au Lieutenant-Gouverneur en Conseil.

II

Le Surintendant achète les articles composant le Dépôt et les vend aux municipalités scolaires le prix coûtant, plus les frais de magasin et d'expédition.

III

Les municipalités scolaires payent comptant ou autorisent le Surintendant à retenir le prix de leurs commandes sur leur subvention annuelle. Quant à celles qui sont portées sur la liste des municipalités pauvres, le Surintendant retient sur leur subvention annuelle ordinaire, ou sur leur allocation de secours, le total ou une fraction du prix de leurs commandes ou de leurs achats antérieurs non soldés.

IV

Les commissaires ou syndics d'écoles, réunis en assemblée régulière, décident, par une délibération qui est inscrite au procès-verbal de leurs séances, de la nature et du montant de l'achat, ainsi que du mode de paiement, et, s'il y a lieu, ils autorisent quelqu'un à effectuer ce paiement ou à prendre livraison des articles ; puis ils votent la résolution suivante :

" Les dits commissaires (ou syndics) s'engagent à distribuer ces livres et autres fournitures d'école suivant la loi et les règlements du Surintendant, exclusivement aux élèves des écoles tenues sous leur contrôle."

Les commandes, signées par le président et le secrétaire-trésorier des commissaires ou syndics, sont adressées au Surintendant, et peuvent être faites selon la formule suivante :

" Lieu et date,

" Au Surintendant de l'Instruction publique,

" Québec,

" Monsieur,

" Les commissaires (ou syndics) de la municipalité de
 " dans le comté de
 " réunis en assemblée régulière le de
 " courant (ou dernier), ont décidé d'acheter
 " pour les écoles qui sont sous leur contrôle, les fournitures dont voici la liste :

.....

" Ci-inclus le prix de cette commande (ou bien : Veuillez retenir le prix de cette commande sur la subvention annuelle attribuée à notre municipalité. Adressez :

" Ou, suivant le cas : " Le porteur est dûment autorisé à effectuer le paiement de cette commande et en prendra livraison.

" En foi de quoi nous avons signé (et, si la municipalité a un sceau, apposé le sceau de notre municipalité scolaire) à ce de 187

A. B.,
 Prés. des Com. (ou syndics).
 C. D.,
 Secrétaire-Trésorier.

V

Les formules de commandes, ainsi qu'un catalogue des articles composant le Dépôt, sont fournies aux municipalités scolaires par le Surintendant.

VI

1. Toute lettre concernant l'achat de livres ou autres fournitures est entrée, au nom de la municipalité qui

fait cet achat, dans le livre ordinaire des lettres reçues au Département de l'Instruction Publique, ou dans un livre spécial, et mise sous dossier avec une note contenant la date et le montant de la commande.

2. Toute somme reçue est entrée dans un livre spécial, puis déposée dans une banque au nom du Surintendant en fidéicommiss pour le Dépôt.

3. Les retenues sur la subvention annuelle sont de même déposées en banque, après avoir été créditées au Dépôt dans le livre des sommes reçues, et déléguées aux municipalités dont le livre d'expédition des subventions.

4. Le préposé à l'envoi des fournitures inscrit dans un livre spécial le nom de l'auteur, la date et le montant de la commande, ainsi que la date et le montant de la facture, et, suivant le cas, le nom de la personne à qui les articles ont été livrés, ou la manière dont ils ont été expédiés.

VII

Si les commissaires ou syndics ont pourvu par les cotisations au paiement de leurs commandes, ou s'ils en ont fait retenir le prix sur leur subvention annuelle, ils distribuent les articles aux élèves gratuitement et sans délai ; sinon, ils les leur vendent au prix coûtant.

Les articles sont également vendus au prix coûtant aux enfants qui ont besoin, durant l'année scolaire, de remplacer ou de renouveler ceux qui leur avaient été distribués à titre gratuit.

VIII

Le chiffre des cotisations que nécessitent les achats de fournitures d'école est fixé d'après le nombre des enfants en âge de fréquenter l'école, suivant la recommandation du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique.

IX

Tous les six mois, le Surintendant rend compte au Secrétaire-Provincial des opérations du Dépôt.

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Dépôt de livres et autres fournitures d'école

	la douz.
No. 1.—ALPHABET OU SYLLABAIRE GRADUÉ, d'après une nouvelle méthode, par F. E. Juneau et N. Lacasse, in-18, broché, 72 pages.....	\$0 30
No. 2.—LE PREMIER LIVRE DES ENFANTS, ou méthode rationnelle de lecture, par J. B. Cloutier, in-18, broché, 72 pages.....	0 30
No. 3.—TABLEAUX DE L'ALPHABET ET DU SYLLABAIRE. Dix tableaux de 2 x 1 1/2 pieds, destinés à être fixés au mur. Les 10 tableaux.....	0 25
No. 4.—NOUVELLE SÉRIE DE LIVRES DE LECTURE GRADUÉE, seule série approuvée par le Conseil de l'Instruction Publique, par A. N. Montpetit.—J. B. Rolland & fils, éditeurs :	
Premier Livre, illustré de 32 gravures, texte encadré, in-12, cartonné, demi-reliure en toile.....	1 20
Deuxième Livre, illustré de 40 gravures, texte encadré, 240 pages, in-12, cartonné, demi-reliure en toile....	1 80
Troisième Livre, illustré de 56 gravures, texte encadré, 318 pages, in-12, cartonné, demi-reliure en toile...	2 40
Quatrième Livre, illustré de 50 gravures, texte encadré, 286 pages, in-12, reliure en toile.....	4 00
Cinquième Livre, illustré de 42 gravures, texte encadré, 352 pages, in-12, reliure en toile.....	5 00

No. 5.—COURS DE LECTURE A HAUTE VOIX ou leçons pratiques de lecture française et de prononciation, préparées spécialement pour les écoles canadiennes, par l'abbé P. Lagacé, principal de l'école normale Laval : <i>Abregé à l'usage des écoles modèles et élémentaires, in-12, cartonné, demi-reliure en toile, 144 pages.....</i>	2 40	No. 27.—MANUEL DE DESSIN INDUSTRIEL à l'usage des maîtres d'écoles primaires, d'après la méthode de Walter Smith, accompagné de <i>Cartes-modèles</i> à l'usage des élèves. <i>Premier Livre, in-12, fort carton, demi-reliure, adopté par le Conseil des arts et manufactures et par le Conseil de l'instruction publique. (Ce Manuel a obtenu le 1er prix d'impression typographique à l'Exposition Provinciale de 1877).....</i>	0 25
<i>Idem, à l'usage des Ecoles Normales et des Pensionnats, in-12, cartonné, 359 pages.....</i>	5 60	<i>CARTES-MODELES à l'usage des élèves, accompagnant le Manuel ci-dessus.....</i>	0 25
No. 6.—ÉLÉMENTS DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE DE L'HOMOND, entièrement revus, corrigés et augmentés, par J. B. Cloutier, cartonné, demi-reliure en toile.	1 00	No. 27 bis.—MANUEL DE DESSIN INDUSTRIEL, ETC. <i>Deuxième livre, accompagné de cahiers d'exercices et de blocs modèles à l'usage des élèves. Adopté par le Conseil des arts et le conseil de l'instruction publique.....</i>	0 40
No. 7.—DEVOIRS GRAMMATICAUX GRADUÉS en rapport avec la Grammaire de Lhomond, d'après la méthode analytique, par J. B. Cloutier, cartonné, demi-reliure en toile.....	1 25	<i>Cahiers d'exercices accompagnant ce Deuxième livre... Blocs-modèles (ils ne sont pas indispensables).....</i>	0 35 6 00
No. 8.—DICTIONNAIRE CLASSIQUE UNIVERSEL, français, historique, biographique, mythologique, géographique et étymologique, par Benard, in-12, carton, demi-reliure en toile, 16e édition, 841 pages. 1876.....	7 50	No. 28.—CARTE DE LA PROVINCE DE QUÉBEC, par Eugène Taché, assistant commissaire des Terres de la Couronne, Québec, 1870, montée sur toile fine, 4 pds. 7 pcs. x 3 pds. 3 pcs. Coloriée.....	2 00
No. 9.—TRAITÉ ÉLÉMENTAIRE D'ARITHMÉTIQUE, par F. X. Toussaint, carton, demi-reliure en toile.....	2 10	No. 29.—CARTE DE LA NOUVELLE FRANCE pour servir à l'étude de l'histoire du Canada depuis sa découverte jusqu'à 1760, par Genest, montée sur toile fine, coloriée, 5 pds. 2 pcs. x 2 pds. 5 pcs.....	4 00
No. 10.—TRAITÉ ÉLÉMENTAIRE D'ARITHMÉTIQUE, par F. X. Toussaint, avec Logarithmes, Algèbre, Toisé, etc., carton, demi-reliure en toile.....	3 75	No. 30.—CARTE DE LA PÉRIODE DU CANADA, J. B. Rolland & fils, éditeurs, Montréal, coloriée, montée sur toile fine.....	2 50
No. 11.—ÉLÉMENTS DE GÉOGRAPHIE MODERNE, in-12, cartonné, 96 pages, J. B. Rolland & fils, éditeurs.....	1 10	No. 31.—CARTES ÉLÉMENTAIRES à l'usage des écoles primaires, dressées par A. Vuillemin, Paris, montées sur toile, 3 pds. 9 pcs. x 2 pds. 11 pcs., Mappemonde, Europe, Amérique, Asie, Afrique, Océanie.....	2 00
No. 12.—NOUVEL ABREGÉ DE GÉOGRAPHIE MODERNE, à l'usage de la jeunesse, par l'abbé Holmes, entièrement revu, corrigé et considérablement augmenté, par l'abbé L. O. Gauthier, in-12, carton, demi-reliure en toile, 328 pages, J. B. Rolland & fils, éditeurs.....	3 60	No. 32.—CARTES GÉOGRAPHIQUES (en français) à l'usage des écoles primaires, publiées par le <i>Dépôt de Livres</i> , Québec : Mappemonde, Europe, Amérique, Asie, Afrique, Océanie, Canada, 3 pds. 10 pcs. x 2 pds. 5 1/2 pcs. Chacune de ces sept cartes est coloriée et se vend séparément en feuille.....	0 50 1 50
No. 13.—HISTOIRE POPULAIRE DU CANADA, ou entretiens de Madame Genest avec ses petits-enfants, par Hubert LaRue, in-12, toile, 216 pages, Blumhart & Cie., éditeurs.....	2 50	<i>Montées, coloriées et vernies, chacune.....</i>	0 50 1 50
No. 14.—HISTOIRE DU CANADA à l'usage des écoles primaires et des maisons d'éducation, par l'abbé L. O. Gauthier, in-32, carton, demi-reliure en toile, 144 pages, A. Côté & Cie., éditeurs.....	1 25	No. 32 bis.—Les mêmes cartes en anglais. Même prix.	
No. 15.—COURS ABREGÉ D'HISTOIRE ANCIENNE, contenant l'histoire de tous les peuples de l'antiquité jusqu'à Jésus-Christ, par M. l'abbé Drioux, nouvelle édition, carton, demi-reliure en toile.....	3 00	No. 33.—CARTE EXCELSIOR D'OBJETS GÉOGRAPHIQUES, accompagnée d'un Manuel de Leçons orales, d'après la méthode d'enseignement par les yeux, montée sur toile fine, 4 pds. 7 pcs. x 3 pds. 5 pcs. (couleurs splendides), publiée par Wm. H. Sadlier.....	6 00
No. 16.—PRÉCIS ÉLÉMENTAIRE D'HISTOIRE ECCLÉSIASTIQUE, suivi de la chronologie des Papes, conciles, ordres religieux, hérésies, principaux personnages, etc. et d'une table analytique, par l'abbé Drioux, septième édition, carton, demi-reliure en toile.....	2 20	No. 34.—GLOBE TERRESTRE, 12 pouces de diamètre, avec équateur et méridien, monté sur colonne en fonte bronze.....	21 00
No. 17.—PRÉCIS ÉLÉMENTAIRE DE L'HISTOIRE D'ANGLETERRE, depuis les temps les plus anciens jusqu'à nos jours, par l'abbé Drioux, carton, demi-reliure en toile, nouvelle édition.....	3 30	12 pouces de diamètre, avec équateur et méridien, monté sur petits pieds en fonte.....	15 00
No. 18.—PRÉCIS ÉLÉMENTAIRE DE L'HISTOIRE DE FRANCE, par l'abbé Drioux, carton, demi-reliure en toile....	3 00	6 pouces de diamètre, demi-méridien, pied de fer.....	2 75
No. 19.—PETIT CATÉCHISME DE QUÉBEC, publié avec l'approbation et par l'ordre du premier concile provincial de Québec, in-12, broché, A. Côté & Cie., éditeurs.....	0 35	No. 35.—SIÈGE-PUPITRE PARAGON, fait avec les meilleurs matériaux et dans une forme qui le rend tout à fait confortable et hygiénique, se refermant contre le dossier et donnant l'espace suffisant pour vaquer aux exercices, balayer, etc., fabriqué par Smart & Shepherd, Brockville, Ontario :	
No. 20.—LE PETIT CATÉCHISME DE QUÉBEC, publié avec l'approbation et par l'ordre du premier concile provincial de Québec, in-12, broché, J. B. Rolland & fils, éditeurs.....	0 40	No. 1, pour les élèves de 15 à 20 ans, hauteur 29 pcs., longueur 42 pouces (double) occupant 32 pouces... No. 2, pour les élèves de 12 à 15 ans, hauteur 27 1/2 pcs., longueur 42 pouces, occupant 31 pouces..... No. 3, pour les élèves de 10 à 13 ans, hauteur 26 pcs., longueur 42 pouces, occupant 29 pouces.....	3 50 3 25 3 00
No. 21.—LE GRAND CATÉCHISME DE QUÉBEC, à l'usage de toute la Province Ecclésiastique de Québec, 15e édition, in-12, broché.....	1 10	No. 4, pour les élèves de 6 à 10 ans, hauteur 24 1/2 pcs., longueur 42 pouces, occupant 28 pouces.....	2 75
No. 22.—IDEM, carton, demi-reliure en toile.....	1 80	No. 36.—SIÈGES ET PUPITRES DE CHANTELOUP, faits avec le meilleur fer et le meilleur bois, adaptés à la taille des élèves de tous âges, à l'usage des écoles ordinaires, des académies et des universités, fabriqués par E. Chanteloup, Montréal :	
No. 23.—LE LIVRET DES ÉCOLES ou Petites Leçons de choses, par F. E. Juneau, in-18, cartonné, demi-reliure en toile.....	2 00	<i>Siège simple à pied octogone avec pupitre, dessus 20 x 20 pouces, en frêne poli, et pieds en fer.....</i>	3 75
No. 24.—PETIT MANUEL D'AGRICULTURE, D'HORTICULTURE ET D'ARBOICULTURE à l'usage des Ecoles, par Hubert LaRue, carton, demi-reliure en toile.....	1 80	<i>Pupitre double, dessus 40 x 20 pouces, avec siège double réversible.....</i>	5 00
No. 25.—TENUE DES LIVRES en Partie Simple et en Partie Double, ou Comptabilité Générale, par Napoléon Lacasse, in-8o, carton, demi-reliure.....	5 30	<i>Pupitre pour 3 élèves, 60 x 20 pouces, avec siège réversible.....</i>	6 00
No. 26.—MANUEL DE TENUE DES LIVRES en Partie Simple et en Partie Double, à l'usage des écoles primaires, par J. C. Langolier, in-10, carton, demi-reliure.....	3 00	No. 37.—ARDOISES, 7 x 11, la doz..... Do 8 x 13, ".....	1 12 1 30
		No. 38.—CRAYONS D'ARDOISE, la boîte (de 100)..... Do Faber.....	0 15 1 00

No. 39.—CRAYONS DE MINE, (de Faber) la doz.....	0 17
Do railway.....	0 15
Do supérieurs.....	0 25
No. 40.—LIVRES, ETC., POUR LES SECRÉTAIRES-TRÉSORIERS. Rôles de Cotisations, sur bon papier foolscap, demi- reliure en veau :	
50 feuillets.....	1 25
100 feuillets.....	2 25
150 feuillets.....	3 35
<i>Livres de Classe, même papier et même reliure :</i>	
150 feuillets avec index.....	2 40
300 feuillets.....	3 40
<i>Grands Livres, même papier et même reliure :</i>	
335 feuillets avec index.....	2 00
450 feuillets.....	2 00
600 feuillets.....	2 65
<i>Registres des Délibérations des Commissaires, même reliure et même papier, 150 feuillets.....</i>	2 00
<i>Registre d'inscription et d'appel, six feuilles, avec bonne couverture en carton.....</i>	0 25
No. 41.—TABLEAU DES OISEAUX DU CANADA, par J. M. Lemoine.....	0 20
No. 42.—TABLEAU DES ABRES FORESTIERS DU CANADA, par Bernard Lippens.....	0 20
No. 43.—LOIS SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE dans la Pro- vince de Québec, texte de tous les statuts.....	0 40
No. 44.—LOIS SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE dans la Pro- vince de Québec mises en demandes et réponses..	0 20
N. B.—A part les articles portés sur cette liste, le Dépôt possède tous ceux qui sont inscrits sur le catalogue général déjà distribué aux municipalités.	

BUREAUX D'EXAMINATEURS

COMMISSAIRES D'ÉCOLES

Il a plu à Son Excellence le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil en date du 2 d'octobre courant 1878, et en vertu des pouvoirs qui lui sont conférés, faire les nominations suivantes de commissaires d'écoles :

- Gaspé, Glanville-Arthur.—MM. Louis Bernier, François Rioux, Octave Pelletier, Narcisse Rioux et Jean Drapeau.
Gaspé, Rivière-à-Martre.—MM. Napoléon Gaze, Joseph Gaze, William Melony, Jean Gauthier et Noël Lefrançois.
Gaspé, Anse-à-Valeau.—MM. Louis Cloutier et Eugène Francœur, en remplacement de MM. George Gauthier et Zéphirin Bond.
Huntingdon, Saint-Antoine, No. 2.—M. Edward G. Walsh, en remplacement de M. Edward Moore.
Montmagny, Saint-François, Rivière du Sud.—M. Prudent Dumas, fils de Jean-Baptiste, en remplacement de M. Mathias Blais.
Montmorency, Les Crans.—M. Clément Guérin dit Saint-Hilaire, en remplacement de Paul Paré, décédé, et MM. Olivier Gravel et Onésime Giguère, en remplacement d'eux-mêmes.

- Par un ordre en conseil, en date du 30 septembre dernier 1878 :
Argenteuil, Mille Isle, No. 3.—M. Philip Good.
Argenteuil, Greenville, No. 2.—M. Donald McDonald, en remplacement de M. John Wade.
Arthabaska, Tingwick.—MM. Victor Roux et John Sheridan, en remplacement de MM. Moses Roux et Philip Murphy.
Arthabaska, Warwick.—MM. Joseph Bergeron et Alfred Blais.
Compton, Ascot.—M. William Hunting, en remplacement de M. Henry Hunting.
Pontiac, Lower Litchfield.—M. Patrick Toner, en remplacement de M. James Colton.
Pontiac, Île aux Allumettes.—MM. Donald McGillis, Daniel Coughlin, Thomas Duffy, Fletcher Warren et Nicolas Kennedy. Les dernières élections ayant été irrégulières.
Lotbinière, Saint-Sylvestre Sud.—MM. William Wilson et Antoine Lemieux, en remplacement d'eux-mêmes.
Ottawa, Wright et Northfield.—Louis Duhamel, écuyer, M. P. P., et John O'Connor, écuyer, en remplacement d'Octave Labelle et Joseph Marois.
Huntingdon, Franklin-Centre.—M. Benjamin Rowe en remplacement de William Edwards.

SANDIES D'ÉCOLES

- Compton, Marston (Piopolis).—M. Edouard Grenier, dont le terme d'office est expiré en juillet dernier, et qui n'a pas été remplacé par élection.
Compton, Winslow Sud.—M. Joseph Cormier, en remplacement de M. Prosper Legendre.
Québec, Saint-Roch Nord.—M. John Brown, en remplacement de M. James Binning, et M. Thomas May, en remplacement de M. Richard McNamara, qui aurait dû sortir de charge l'année dernière, il n'y a pas eu d'élection.

EXAMINATEURS

- Par un ordre en conseil, en date du 2 octobre courant 1878 :
MM. William Wakeham et James M. Remon, comme membre du Bureau d'Examineurs pour le comté de Gaspé, en remplacement de M. Philip Vibert, qui a résigné, et du Rév. Richard Mathews, qui a quitté les limites du comté.
Le Dr. J. A. Pidgeon, comme membre de la commission chargée d'examiner les aspirants ou aspirantes à l'enseignement primaire dans le district de Gaspé, en remplacement du Dr. Cormier.
Le Rév. M. George Vaillancourt, pour le bureau catholique de Richmond, en remplacement du Rév. M. O. C. Hamelin.

ÉRECTIONS, DÉLIMITATIONS, ETC., ETC., DE MUNICIPALITÉS SCOLAIRES.

Par un ordre en conseil, en date du 30 septembre dernier 1878 :
1. D'ériger en municipalité scolaire distincte, sous le nom de Roche Plate, paroisse de Saint Edmond de Stoneham et de Charlesbourg, dans le comté de Québec, tout le territoire borné comme suit : à l'est par la terre de Jean Bédard, au sud par celle de Louis Légiaré, à l'ouest par la terre de Joseph Gabriel Réaume, au nord par celle de Boyan Connors.

2. D'ériger en municipalité scolaire distincte, sous le nom de Notre-Dame de Lourdes, une partie des cantons de Somerset et de Stanfold, et de la seigneurie de Saint-Jean Deschaillons, comprenant une étendue de territoire d'environ six milles de front sur environ sept milles de profondeur ; bornée comme suit, savoir : vers le nord-ouest par une ligne droite traversant la dite seigneurie à deux milles de distance, au nord-ouest de la ligne qui sépare la même seigneurie de l'augmentation du dit canton de Somerset, et parallèlement à icelle ligne, depuis le canton de Blanford jusqu'à la seigneurie de Lotbinière, vers le nord-est par la dite seigneurie de Lotbinière et partie par la ligne qui sépare le 12e lot du 13e, dans les trois premiers rangs du dit canton de Somerset, vers le sud-est par la ligne qui sépare le troisième rang du quatrième, dans les dits cantons de Somerset et de Stanfold, vers le sud-ouest partie par la ligne qui sépare le 12e lot du 13e, dans le dit canton de Stanfold, et partie par la ligne qui sépare la dite seigneurie de Saint-Jean Deschaillons du dit canton de Blanford.

3. D'ériger en municipalité scolaire distincte, sous le nom de Saint-Laurent de Métapédia, dans le comté de Bonaventure, tout le territoire tenant au nord à la limite du canton de Histigouche, à l'est à la rivière Histigouche, depuis le moulin de Hugh Fraser, à l'ouest aux bornes du canton de Histigouche, au sud à la rivière Métapédia, et compris les lots Nos. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10, du rang de la rivière Métapédia.

4. D'annexer à la municipalité de Saint-George d'Aubert Gallion, comté de Beauce, toute la partie des deux premiers rangs de Shently ; bornée comme suit, savoir : au nord par la seigneurie d'Aubert Gallion, au sud-est par la rivière Chaudière, au sud-ouest par la ligne qui sépare le lot No. 15 du lot No. 16 pour le premier rang, et par celle qui sépare le lot No. 21 du lot No. 25, pour le deuxième rang.

5. D'annexer à la municipalité de Jersey, dans le comté de Beauce, tout le reste des lots des premier et deuxième rangs qui ne sont pas annexés à Saint-George d'Aubert Gallion, et tout le troisième rang du dit canton de Shently.

6. D'annexer à la municipalité scolaire de Saint-Joseph de Lévis, comté de Lévis, cette partie de territoire du village Lauzon, même comté, confinant comme suit, savoir : au nord et à l'ouest aux limites de la municipalité du dit village Lauzon, au sud au deuxième rang de la paroisse de Saint-Joseph de Lévis, et à l'est aux limites de la municipalité scolaire de la dite paroisse de Saint-Joseph de Lévis.

7. De distraire de la municipalité scolaire du village de l'Assomption, et d'annexer à celle de la paroisse de l'Assomption, dans le comté de l'Assomption, toute la partie de territoire qui se trouve entre la terre de Joseph Forest, et exclusivement voisine de celle d'Urgel Cormier, à aller jusqu'à et y compris la terre de Joseph Debussat dit St. Germain inclusivement, voisine de celle de Louis Adolphe Chalifour.

8. De détacher du canton de Nelson, dans le comté de Mégantic, toute la paroisse de Sainte-Anastasie, telle qu'érigée civilement par proclamation du vingt-cinq septembre 1877.

9. De détacher de la municipalité scolaire de Shipton, dans le comté de Richmond, et d'annexer à la municipalité scolaire de Tingwick, dans le comté d'Arthabaska, partie des lots Nos. 9 et 10, dans le premier rang, et le lot No. 10, dans le second rang, sur le côté nord de la rivière Nicolet, et la moitié nord-ouest du lot No. 11, dans le 1er rang de Shipton.

10. D'adjointre et annexer à la municipalité scolaire de Mill-Hill, No. 4, dans le comté de Québec, les terrains et propriétés de George Richardson, Henry McAlone, Jean-Baptiste Bédard et Thomas Jack, situés et attenants à la limite sud de la dite municipalité.

11. De détacher les lots de terre Nos. 19 jusqu'au 27e inclusivement, du 10e rang, et les lots Nos. 19 jusqu'au 27e inclusivement du 11e rang de Grenville, de la municipalité scolaire de No. 1, de Grenville, comté d'Argenteuil, et de les annexer à la municipalité scolaire No. 1, de Harrington, dans le dit comté.

Avis de demande d'érection de municipalité scolaire, en vertu de la 5e sec. 41 Vict., ch. 6.

Eriger en municipalité scolaire sous le nom de "St. Hubert", dans le comté de Temiscouata, le territoire désigné comme suit : — borné au nord par le canton Viger, au nord-est par le canton Hocquart, au sud par le cinquième rang de Demers, au nord-ouest par la paroisse St. Honoré et le canton Witworth.

PARTIE NON-OFFICIELLE

La religion dans les écoles

Nos lecteurs se rappellent l'article reproduit dans un de nos derniers numéros, intitulé "L'école primaire modèle instituée à Bruxelles par la ligue de l'enseignement." La note suivante accompagnait cette reproduction :

"Nous aurions plusieurs réserves à faire à propos de l'article sur "l'école primaire modèle de Bruxelles;" nous le reproduisons cependant, à cause des questions intéressantes qu'il soulève, bien certain, du reste, que nos lecteurs en jugeront comme nous."

On nous a fait remarquer que cette note, occupant dans le Journal une place assez éloignée de l'article en question, pouvait échapper à l'attention du lecteur, et que ce dernier pouvait peut-être de la sorte accepter cet article sans défiance et croire que nous en approuvons toutes les conclusions.

En pareille matière, notre devoir est d'écarter même le plus léger sujet de crainte ou de malentendu.

Cet article contient des dissertations pédagogiques très-intéressantes et très-remarquables; c'est à ce titre que nous le recommandons à l'attention du lecteur; mais le principe qui préside à l'enseignement donné dans l'école primaire modèle de Bruxelles est radicalement faux. Il est exprimé en ces termes par le président de la Ligue de l'enseignement :

"Préparatoire aux devoirs de la vie civile, l'école publique doit être avant tout préparatoire à la tolérance; dans son enceinte ne doivent retentir que les paroles qui unissent; celles qui divisent doivent rester dehors.

"L'enseignement des dogmes religieux ne franchira donc point notre seuil. Il est mieux à sa place au temple et au foyer domestique."

Bien aveugle est celui qui croit pouvoir préparer l'enfant aux devoirs et aux épreuves de la vie sans lui enseigner les vérités religieuses, qui seules donnent au caractère la trempe qu'il faut pour combattre les bons combats

et pour résister aux inspirations du mal. Et bien malavisé est l'homme d'état qui, rejetant les puissants secours que la religion lui offre pour former de bons citoyens, refuse de continuer dans l'école les enseignements de la famille ou de les suppléer lorsqu'ils y font défaut. C'est là la grande dignité de l'école : remplacer ou suppléer le père et la mère dans l'enseignement des vérités morales et religieuses. C'est là sa grande utilité sociale : inculquer les idées d'ordre, de dévouement, de sacrifice, d'abnégation, de soumission à une autorité supérieure, d'espérance en un monde meilleur, qui apprennent à l'homme à souffrir avec courage les maux de la vie, au citoyen à supporter sans révolte les inconvénients de l'état de société.

Et la religion n'est-elle pas le meilleur ou plutôt le seul fondement solide de l'honnêteté véritable? Un écrivain de *L'Education* que nous avons cité dans notre dernier numéro, à propos des devoirs d'écoliers américains, recueillis en vue de l'exposition de Paris, fait une remarque qui s'applique bien à la question présente.

"Il existe pourtant, dit-il, une lacune très-grave dans ces divers travaux d'élèves. Le nom de Dieu ou de religion n'y apparaît nulle part. Sont-ils païens, sont-ils chrétiens, ne sont-ils rien du tout, ces milliers d'enfants qui sont venus là apporter leur contingent à l'Exposition universelle de 1878. Telle est la question qui s'imposerait naturellement à l'esprit, si l'on ne savait que la multitude infinie de sectes protestantes pullulant aux Etats-Unis a produit ce résultat déplorable de bannir de l'école tout enseignement chrétien. Déplorable, je le dis à dessein, car je ne puis oublier les honteux scandales de vénalité et de corruption dans les fonctions publiques qui souillent aujourd'hui les annales américaines. Ces *politiciens* vendant au plus offrant et se disputant les places comme une curée, comme des dépouilles opimes, ont été élevés dans ces écoles, ont été formés sur les bancs de ces classes si bien tenues : où est leur moralité, où est le sentiment du devoir et de l'honneur?"

PÉDAGOGIE

Réunion des Instituteurs à la Sorbonne—(Suite)

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE.

Conférence par M. BENOÎT, inspecteur primaire à Paris.

MESSIEURS,

Le sujet que j'ai à traiter aujourd'hui devant vous est l'enseignement de la langue maternelle, ce qui veut dire pour nous l'enseignement de la langue française. Cette épithète de maternelle n'a été adoptée surtout pour montrer le point de départ et la méthode de cet enseignement.

C'est sur cette base de l'enseignement de la langue française, de la langue maternelle, que doivent s'appuyer toutes les autres études (*Applaudissements*).

L'importance de l'enseignement de la langue maternelle peut être établie à deux points de vue.

D'abord au point de vue purement utilitaire, en ce sens que la langue est le moyen par excellence de communication avec nos semblables; à l'aide de la langue maternelle, nous transmettons nos pensées et nous recevons les pensées des autres. Celui qui ne comprend pas la langue du pays où il vit, celui qui ne sait pas parler sa langue correctement, est, pour ainsi dire, un étranger dans sa patrie, il y est dépaycé. Il est donc de la plus haute importance pour tout homme, dans quelque position

qu'il soit, si restreintes que soient ses relations, qu'il sache s'exprimer correctement dans la langue de son pays, qu'il puisse comprendre ceux dont il partage la destinée.

Mais il y a un autre motif, et un motif que je soumetts surtout à MM. les instituteurs, obligés d'être par l'exercice même de leur profession des observateurs attentifs et sagaces des enfants, c'est que, par l'enseignement de la langue maternelle, ils s'adressent à toutes les facultés de ces jeunes intelligences.

Il y a dans leur programme des matières dont les unes cultivent spécialement le jugement, d'autres l'observation par les sens, d'autres l'imagination. Mais l'enseignement de la langue maternelle a ce caractère qu'il développe toutes les facultés de l'intelligence et qu'il n'en est aucune qu'il laisse sans exercice. Il ne peut en être autrement, car enfin qu'est ce que la langue? C'est le dépôt de toutes les pensées qu'une société s'est faites; c'est là que reposent les idées de tous les hommes qui sont nos ancêtres; nous les retrouvons là, avec les formes dont ils les ont revêtues, et quand nous voulons savoir les sentiments qui les ont animés, les idées qui se sont produites dans leur esprit, et même l'ordre dans lequel elles s'y sont développées, c'est dans la langue qu'il nous faut l'étudier.

Aussi, soit au point de vue utilitaire, soit au point de vue pédagogique, je crois que vous admettez avec moi que c'est un bon enseignement de la langue maternelle qui doit être le fondement de notre éducation primaire.

Maintenant, quel est le but de cet enseignement? Est-ce seulement d'apprendre à l'enfant à lire cette langue dans un livre, à l'y déchiffrer tant bien que mal avec des inflexions plus ou moins intelligentes, et de plus à l'écrire correctement sous une dictée? Non, je ne crois pas que ce soit seulement cela. Le but de l'enseignement de la langue maternelle, c'est de mettre les enfants en état de s'exprimer clairement, facilement, d'employer les expressions propres, de construire des phrases intelligibles; en un mot, de rendre nettement leurs pensées. Un enfant ne sait pas sa langue quand il ne sait pas s'en servir pour tous les besoins de la vie; l'enseignement oral est évidemment ici le point de départ de l'enseignement écrit.

La méthode est dictée par le but à atteindre. Si nous voulons amener l'enfant à exprimer sa pensée, il faut le faire parler. C'est par là que nous devons commencer. Vous le savez, on a justement reproché à nos écoles de ne pas assez faire parler les enfants; ils écoutent trop ordinairement; leur rôle est tout passif, ils ne produisent pas assez, et nous ne les excitions pas suffisamment à penser et à exprimer leur pensée.

Nous en avons plus d'une preuve évidente.

Ici, Messieurs, je m'adresse surtout aux directeurs des écoles normales et à mes honorables collègues, les inspecteurs primaires. Ils ont chaque année les moyens de constater les résultats obtenus par l'enseignement du français: dans les examens pour l'admission à l'école normale, on leur amène les meilleurs élèves de nos écoles, des adolescents de 16 à 17 ans, et ces élèves sont soumis aux épreuves que le règlement du 31 décembre 1867 a déterminées.

Dans ce règlement, je lis:

« Lecture du français; explication de la signification des mots, du sens des phrases et du passage tout entier.

Les examinateurs feront expliquer un texte français pour apprécier l'intelligence des candidats.»

Or, je fais appel, Messieurs, à vos souvenirs, à votre impartialité. Jusqu'à quel point cette épreuve réussit-elle? Jusqu'à quel point obtenez-vous qu'une page lue—une demi-page, si vous voulez—soit expliquée de manière à prouver que le candidat l'a comprise, qu'il est entré dans les idées de l'auteur, qu'il connaît le sens des mots? J'ai fait moi-même ces examens-là; mais je déclare très franchement que pour les deux tiers, sinon pour les trois quarts des candidats, l'épreuve est presque nulle. Ils lisent correctement sans doute, et mettent les mots au bout des mots en faisant les liaisons scrupuleusement—alors même que ce ne serait pas toujours nécessaire;—mais si on les arrête au bout d'une phrase un peu longue, et qu'on leur demande de la résumer ou d'expliquer le sens de certains mots, ils restent muets. Il est donc évident qu'ils n'ont pas une connaissance suffisante de la langue, qu'ils ne comprennent pas à fond ce qu'ils li ent, qu'ils n'en ont qu'une idée très-vague dont il leur est impossible de rendre compte. Eh bien! si l'enseignement aujourd'hui ne donne que cela, il faut le réformer, il faut prendre une autre voie.....

Vous avez tous souci, dès qu'un enfant arrive dans votre école, de vous occuper de lui pour toutes les branches de l'instruction élémentaire. Vous lui apprenez non seulement à lire, mais encore à écrire, et en même temps à compter. Mais

l'enseignement de la langue, on le laisse un peu trop à l'écart. D'abord, l'enfant ayant de la peine à déchiffrer les mots, on ne croit pas utile de l'interroger sur ce qu'il lit; il énonce des mots qui n'ont souvent aucun sens pour lui. Il y aurait cependant un premier devoir, ce serait de ne lui faire lire que des mots qu'il puisse comprendre, des mots désignant des objets placés dans son champ d'observation.....

Si l'enseignement de la langue maternelle doit partir des exercices de lecture, il y a tout de suite une condition qui s'impose: c'est le bon choix des livres de lecture, c'est de ne donner à l'enfant que des livres écrits dans un style à sa portée, traitant de sujets qui lui sont familiers.

Il n'en a pas été ainsi pendant bien longtemps; nous comptions à peine à abandonner des livres de lecture trop au-dessus de la portée des enfants.

Les livres que nous mettons entre leurs mains ne sont pas encore écrits pour eux. Dernièrement, dans une école de Paris, j'assistais à une lecture dans une classe élémentaire; le livre était excellent par les sujets qu'il traitait: il semblait, à ne regarder que la table des matières, tout à fait approprié à la classe élémentaire. Eh bien! il y avait une petite histoire sur la probité d'un menuisier qui refusa de garder une somme en or trouvée dans un vieux meuble qu'il réparait, et dans le récit se trouvaient ces mots: « Il fut ébloui de son trésor. » Je voulus voir jusqu'à quel point ces mots éblouis et trésor avaient un sens pour les enfants. Je dus reconnaître qu'ils n'en avaient aucun, et cependant nos petits Parisiens ont l'esprit éveillé. Éblouis ne voulait rien dire pour eux, trésor pas davantage, ou les quelques réponses que j'ai reçues sur le second mot avaient un sens tellement vague qu'évidemment les enfants ne voyaient pas bien à quoi il se rapportait. Je vous cite ce fait pour vous montrer combien il est difficile, encore aujourd'hui, de trouver des livres qui remplissent la condition d'être à la portée des enfants, de ne traiter que de choses qu'ils puissent comprendre et dans des termes qui leur soient familiers.

Je crois que l'attention des élitaires de livres classiques est éveillée sur ce point. Nous voyons paraître de temps en temps de petits ouvrages qui, je le crois, pourront être acceptés favorablement par les instituteurs; mais, je le répète, ces ouvrages sont encore rares. Il n'en est pas de même à l'étranger.

J'ai eu l'honneur, comme vous le savez, d'être envoyé, il y a deux ans, aux Etats-Unis, pour étudier l'exposition scolaire de Philadelphie. J'y ai trouvé une collection de livres de lecture que j'envisage et que j'envie encore pour notre pays.

D'abord l'exécution typographique en est excellente, les caractères sont très nets, les paragraphes sont très courts; pour les premiers livres de lecture, il y a deux lignes, trois lignes au plus dans un paragraphe, et quelquefois ces deux ou trois lignes forment trois phrases: c'est vous dire qu'on ne présente à l'intelligence de l'enfant que des idées simples. Les pages sont enrichies de vignettes représentant des objets familiers à l'enfant; il y reconnaît des choses qu'il rencontre autour de lui, dans sa famille, dans les champs, dans les rues de la ville, et ces images deviennent un texte de causeries. Dans la lecture entrent les mots qui désignent les objets de l'image, et il suffit de quelques questions au jeune enfant pour lui faire analyser cette image et lui faire exposer ce qu'elle représente. Nous avons vu écrites au crayon, sur du papier tracé à deux lignes, c'est-à-dire par des mains d'enfants de 7 à 9 ans, de charmantes petites histoires. Ainsi, l'enfant dira que l'image représente un chevreau à côté d'une petite fille assise sur un banc; que cette petite fille est à l'ombre d'un arbre, parce qu'on voit l'ombre se projeter sur le terrain; qu'on est en été, parce que la petite fille a les bras nus, etc.

Sur tout cela, l'enfant écrit, rédige; il apprend sa langue par l'usage. Quand il aura fait ces exercices-là depuis l'âge de six ou sept ans jusqu'à celui de douze ou treize, soyez sûrs qu'il ne sera pas, comme la plupart des enfants qui quittent nos écoles, embarrassé pour rédiger la moindre petite lettre. C'est si bien le côté faible de notre enseignement primaire que vous avez entendu, comme moi, les familles s'en plaindre. A chaque instant des pères de famille viennent dire: « Mon enfant a été à l'école pendant six ans; je lui ai demandé d'écrire une lettre à son oncle, à sa tante, à son cousin, pour une affaire très-simple: il n'a jamais pu le faire, ou bien il l'a fait d'une manière intelligible. » Cet embarras de l'enfant s'explique très bien. Il n'a jamais pris l'habitude de parler sur les choses pratiques, d'exprimer sa pensée en termes convenables; il n'a fait que répéter la pensée des autres. La pensée n'est donc pas éclosée chez lui, et il manque de mots pour l'exprimer.

Voilà un premier point établi: des livres de lecture bien

choisis, des causeries sur ces lectures, et, dès que cela est possible, de petites rédactions.

Et, Messieurs, ne croyez pas que cela doive commencer seulement dans le cours moyen. Non, cela doit se faire dans le cours élémentaire, dès que l'enfant a pu de ses petits doigts tracer tout son alphabet et réunir les lettres pour former des mots. Il s'agit seulement de trouver des mots assez simples, des idées assez familières pour qu'il n'éprouve aucun embarras.

A côté des exercices de lecture, il y a, du reste, quelque chose qui vient se placer tout naturellement : ce sont les leçons sur les objets, *Object lessons*, comme on dit aux Etats-Unis. Ne croyez pas toutefois que j'aie l'intention, en vous citant encore l'Amérique, de faire prévaloir les écoles américaines sur les nôtres. Non, elles ont leurs misères, leurs erreurs, leurs lacunes ; seulement ce que j'y trouve de bon, je vous le dis, et je crois que vous devez être contents de l'apprendre. Soyez tranquilles, je vous dirai aussi leurs faiblesses, et cela ne tardera pas.

Les leçons sur les objets sont un excellent moyen d'apprendre la langue ; elles obligent l'enfant à trouver des mots pour dire ce qui frappe ses sens. Vous prenez un objet quelconque, votre morceau de craie, par exemple. L'enfant aura sur ce morceau de craie à écrire un certain nombre de phrases courtes. Vous lui demanderez d'abord de quelle couleur est la craie, cela le frappe tout de suite : *La craie est blanche*. Il ne lui sera pas difficile de faire cette phrase. Vous lui demanderez quelle est la forme de ce bâton de craie : — *Le morceau de craie est long et carré*. Vous pouvez lui demander ensuite combien il y voit de ces lignes qu'on appelle arêtes : il dira facilement qu'il en voit quatre. Ensuite vous passerez aux usages de la craie, et, si son intelligence est déjà assez développée, vous lui demanderez d'où l'on tire la craie. Il fera ainsi toute une série de petites phrases qui seront un exercice titile de langage ; il aura trouvé des mots pour rendre sa pensée. Il pourra ensuite enchaîner ses idées et de quatre ou cinq propositions faire une seule phrase, quand il aura appris le mécanisme de la construction des phrases et qu'il aura ainsi commencé l'étude de la syntaxe.

On a pris depuis quelque temps l'habitude de faire faire aux jeunes élèves beaucoup d'exercices copiés. Il y a dans beaucoup de livres, grammaires ou autres, des devoirs où l'enfant n'a qu'à compléter certains mots ou à choisir un mot entre ceux qui lui sont donnés. Quelquefois, il doit mettre un *s* pour former le pluriel, un *e muet* pour former le féminin, etc. Je ne pense pas que ces exercices soient bons, surtout dans le cours élémentaire.

D'abord, l'enfant lit encore assez mal ; on n'est pas sûr que les mots qu'il copie, il puisse les lire très-couramment ; puis enfin, quand il copie, il ne songe qu'à reproduire lettre après lettre le mot qu'il voit sur le livre, et les syllabes ainsi exprimées, il ne les entend pas ; elles ne sonnent pas à son oreille. Ce qu'il faut, c'est que les mots lui arrivent prononcés très-distinctement par le maître et qu'il ait ensuite à les écrire ; de cette manière, il retient la composition des syllabes ; il fait l'analyse des sons bien mieux qu'en copiant.

Vous me direz : « Mais ce mot qu'il a copié, il le lira ensuite. » Ce n'est pas du tout la même chose : quand l'enfant écrit un mot qui lui est prononcé par le maître, il se préoccupe d'exprimer les sons qu'il entend, de combiner les lettres nécessaires pour le reproduire ; quand il le copie, l'idée des sons qui le composent ne lui vient pas. Je crois donc que dans le cours élémentaire, ou s'il n'y a qu'une seule classe, dans la troisième division, il importe de commencer surtout par les dictées très-courtes, composées de mots très-simples, de mots d'une ou de deux syllabes et de syllabes de deux ou trois lettres au plus. C'est ainsi que les enfants acquièrent à l'audition l'intelligence des mots d'abord, et leur orthographe ensuite... On fait des dictées et beaucoup en France, et l'on n'a pas tort ; on a seulement le tort de les faire souvent trop longues, ou de les mal choisir.

En général, on prend un sujet de quinze lignes environ dans le cours moyen. Je vois presque toujours dans les cahiers de la ville de Paris qu'on remplit, sinon la page tout entière, au moins les trois quarts de la page. Eh bien ! c'est trop : on est conduit à dicter précipitamment, ou bien on ne lit pas la dictée avant de la faire ; et on n'explique pas les mots qui peuvent n'être pas connus des élèves ; ou bien, enfin, on fait faire une correction qui n'en sera pas une, avec cette épellation palmo-diée, toujours la même, qui indique une à une les lettres du mot, mais qui n'apprend à l'enfant absolument rien sur le sens de ce mot, sur sa nature et sa fonction.

Messieurs, le choix des dictées est très-souvent inintelligent. Il n'y a pas bien longtemps, j'entendais faire à des enfants de neuf ans la dictée suivante :

« Le triste hiver, saison de mort — (vous connaissez le morceau) — est le temps du sommeil ou plutôt de la torpeur de la nature : les insectes sans vie, les reptiles sans mouvement, les végétaux sans verdure et sans accroissement, tous les habitants de l'air détruits ou relégués, ceux des eaux renfermés dans des prisons de glaces et la plupart des animaux renfermés dans des cavernes, des antres et des tanières, tout nous présente l'image de la langueur et de la dépopulation. »

Evidemment, c'était trop difficile. Il n'est pas possible qu'un enfant de neuf ans saisisse le sens de tous ces termes, et la construction savante de la phrase dépasse sa portée. Donnez-lui, de grâce, des mots qu'il puisse comprendre et une construction de phrase qu'il puisse imiter...

Vous voyez que le choix des dictées n'est pas toujours fait avec assez de soin, qu'on n'y regarde pas d'assez près. Les instituteurs trouvent le passage joli, ils y rencontrent un certain nombre de substantifs que les enfants auront à écrire au pluriel ; et pour ce seul motif ils prennent ce morceau. Mais il ne faudrait pas considérer seulement le texte, il faudrait songer aussi à l'esprit de l'enfant !

J'ai trouvé un autre morceau tout aussi difficile pour le huitième exercice d'un recueil destiné au cours élémentaire. Le voici, jugez-en :

« Figurez-vous des dunes sablonneuses, labourées par les pluies de l'hiver, brûlées par les feux de l'été, d'un aspect rougeâtre et d'une nudité affreuse. Quelquefois seulement des nopals épineux couvrent une partie de l'arène sans bornes ; le vent traverse les forêts sans pouvoir courber leurs rameaux ; ça et là, des débris de vaisseaux pétrifiés étonnent les regards, et des monceaux de pierres servent, de loin en loin, à marquer le chemin aux caravanes. »

S'imaginer-t-on qu'un petit enfant doive écrire cela et le comprendre ? Evidemment, c'est du chinois pour lui ! (*Applaudissements*)

A côté des dictées on emploie encore dans les écoles des exercices qui ont été condamnés bien souvent. On y tient, il paraît, car, malgré des défenses répétées et formelles, malgré l'aveu des maîtres qui les reconnaissent fastidieux et inutiles, on continue à les pratiquer : je veux parler des conjugaisons de verbes depuis le commencement jusqu'à la fin ; des analyses grammaticales ne faisant grâce à aucun des mots de la proposition ; puis de certaines analyses logiques qui commencent quelquefois dès le cours moyen. De celles-ci cependant je ne parlerai qu'en passant, il est trop évident que ce n'est pas là leur place. Mais parlons des conjugaisons ; il faut bien reconnaître une chose, c'est qu'elles n'apprennent rien à l'enfant, pas même les terminaisons personnelles du verbe. Vous avez peut-être cru qu'à force d'écrire les temps, il finirait par en retenir les formes ; c'est une erreur que vous reconnaîtrez, si vous voulez vous donner la peine de lire les conjugaisons par écrit ; vous verrez qu'elles forment de fautes et qu'après avoir conjugué cinquante ou soixante verbes de la première conjugaison, où cependant il n'y a pas d'irrégularités de terminaisons, il fait encore des fautes grossières à l'imparfait, au passé défini, au futur, et même dans les temps composés. De plus, il ne sait pas reconnaître quel temps répond à sa pensée.

On a tout fait d'ailleurs pour pousser les instituteurs dans cette voie. On a imaginé de préparer des cahiers de verbes, où tous les temps sont indiqués ; on y a même mis la première lettre du pronom ou le pronom tout entier. Le mécanisme est poussé à ses dernières limites. Quand l'enseignement primaire n'est plus que cela, il devient, comme le disait M. Villomain dans son rapport sur la méthode du Père Girard, tout simplement un nouvel atelier de travail que vous ouvrez aux enfants ; absolument comme si vous les occupiez à fendre de petits morceaux de bois ou à emballer des allumettes. Ce n'est pas autre chose ; leur intelligence n'y est en aucune façon cultivée. De grâce, supprimons les conjugaisons écrites, ou, sans les supprimer, faisons-les d'une manière intelligente et vraiment profitable.

Ainsi, il est très-bon que l'enfant sache conjuguer les divers temps du verbe, mais ne lui donnez pas les seize ou dix-neuf temps à la fois ; donnez-lui le présent de l'indicatif, non d'un seul verbe, mais de trois ou quatre verbes exprimant des actions qu'il a l'habitude de faire ou de voir s'accomplir autour de lui ; et alors il s'appliquera à les écrire convenablement.

C'est du reste la voie où la plupart des instituteurs sont entrés. Puisque je me plains que les conjugaisons écrites subsistent encore, j'ajoute pour être juste, qu'elles ne se font pas partout avec la même routine ; à Paris notamment, elles tendent à disparaître.

Mais les exercices d'analyse ? Je ne m'y arrêterai guère, parce que vous devez reconnaître vous-mêmes que faire écrire à l'enfant après le mot *le*, "article simple, masculin singulier," cela ne lui apprend rien ; faites-le lui dire, faites-le lui marquer, si vous voulez, par un signe la nature du mot, mais ne lui faites pas écrire toute cette terminologie. Il semblerait réellement quand on voit substituer de tels exercices, que nous ayons trop de temps pour apprendre aux enfants ce qu'ils ont besoin de savoir, et que nous soyons obligés de les occuper à des choses futiles et sans portée (*Applaudissements*).

J'ai dit que dans le cours élémentaire les exercices de lecture devaient être la base de l'enseignement de la langue, mais c'est bien plus vrai encore pour le cours moyen, ou pour la deuxième division de l'école.....

Maintenant l'enfant lit la phrase correctement : demandez-lui quel sens il attache aux mots, quelles idées ils jettent dans son esprit, et si cette phrase est, comme il faut le désirer, une de celles qui peuvent entrer dans son langage, demandez-lui de vous construire deux ou trois phrases semblables, laissez-lui la liberté du sujet, demandez-lui simplement une construction régulière et des termes exacts.

Faites-lui mettre après le sujet de la proposition un verbe actif suivi d'un complément indirect, d'un ou de deux compléments circonstanciels ; bien entendu, n'accumulez pas les difficultés ; augmentez les détails peu à peu et montrez-lui à les disposer convenablement.

Ce qu'il vous faut surtout obtenir, c'est l'invention, la rédaction—orale d'abord, puis écrite.

Ces exercices, commencés, comme nous l'avons vu, par les leçons de choses, par les analyses d'images, doivent ici prendre un caractère plus élevé. Ce sera, par exemple, le résumé d'une courte lecture, la traduction en prose d'une fable en vers, le développement d'un proverbe.

La marche que je vous recommande, Messieurs, je l'ai essayée, je l'ai pratiquée, et je crois que vous pouvez y entrer avec confiance.

Il n'y a pas longtemps que je l'employais dans une école de Paris, sur un sujet que vous connaissez bien : *Le sifflet de Franklin*. Je le lus d'abord moi-même lentement aux élèves ; je le fis lire trois fois par les meilleurs lecteurs de la classe, et je demandai la reproduction du morceau, en laissant, bien entendu, les enfants libres dans le choix et dans l'ordre des mots. Croyez-vous que j'aie obtenu un bon récit ? Non, hélas ! Les élèves n'étant pas exercés à parler, ne savaient par où commencer.

Ils voyaient bien la duperie dont Franklin avait été la victime, mais tous les détails leur venaient en même temps à l'esprit ; ils arrivaient au dépit de Franklin sans exprimer les idées par lesquelles il avait passé pour reconnaître qu'il avait été trompé. Ils le franchissaient d'un seul bond et ne savaient pas exposer le sujet avec ordre.

Si je recommande le récit après lecture, je recommande bien davantage encore la rédaction après un récit fait par le maître, parce que le récit oral aura bien autrement de vie que la lecture faite dans un livre (*Applaudissements*).

Maintenant, Messieurs, il est un exercice que j'ai vu pratiquer quelquefois et que je trouve excellent : c'est de faire écrire de mémoire un morceau appris par cœur. Ainsi faites apprendre la fable de *Renard et du Corbeau* pour une récitation du samedi, et quand l'enfant sait la fable et vous l'a récitée très-couramment, demandez-lui, un ou deux jours après, de vous l'écrire mot à mot ou de la raconter dans une forme qui lui soit personnelle. Vous croyez peut-être que parce qu'il a lu plusieurs fois cette fable et qu'il l'a sait par cœur, il va vous l'écrire sans faute ; détrompez-vous ; l'expérience vous montrera que les fautes seront encore nombreuses, non-seulement les fautes d'orthographe grammaticale, mais les fautes dans la composition des mots ; il y aura des syllabes manquées, des sons mal exprimés. Cet exercice ne doit pas être trop fréquent ; mais, pratiqué de temps en temps, il met de la diversité dans les exercices scolaires ; il est une espèce de coup de sonde que vous jetez pour vous assurer si l'enfant, après avoir appris un morceau par cœur, en a fixé dans son esprit les mots et leur rapport.

Mais je m'aperçois, messieurs, que je n'ai encore rien dit de la grammaire.....

Si je n'ai pas encore parlé de la grammaire, c'est qu'elle ne doit venir que lorsque l'enfant a déjà franchi toutes les premières difficultés de l'orthographe et de l'accord des mots. Elle ne doit paraître que dans le cours moyen, jamais dans le cours élémentaire. Jusque-là toute la science grammaticale doit consister dans quelques règles, très-courtes, résumant une leçon faite au tableau noir sur des exemples bien choisis.

Et puisque nous parlons des ouvrages de grammaire, expliquons-nous nettement sur leur utilité. J'ai appris la langue française dans Noël et Chapsal et je crois que j'ai cela de commun avec bon nombre de mes auditeurs. Quand je suis devenu maître et que j'ai eu à enseigner la langue française, je me servais encore de cet ouvrage, mais bien malgré moi, car je ne lui pardonnais pas deux ou trois définitions que j'avais répétées dès l'âge de sept ou huit ans et que je n'avais guère comprises qu'à dix-huit ou dix-neuf ans.

C'étaient celles du nom et de l'article ; vous devez vous en rappeler le caractère abstrait et je ne suis certainement pas le seul qui ait été dans ce cas.

Il faut que la raison ait acquis toute sa maturité pour comprendre ce que c'est que *le genre, l'espèce, l'individu*, et tout cela entré dans la définition de l'article.

J'ai essayé d'autres grammaires : elles ne m'ont pas réussi davantage. Les enfants avaient une grande peine à apprendre des leçons que huit jours après ils avaient oubliées. J'ai dû me dire alors : la méthode est mauvaise ; ce n'est pas ainsi que les enfants apprendront leur langue. C'est alors que j'ai connu l'ouvrage du P. Girard. Vous savez qu'il a été couronné par l'Institut en 1844, sur un rapport de l'illustre M. Villemain. Je ne me suis pas astreint complètement à suivre l'ouvrage du P. Girard ; il comprend quatre volumes, c'était trop long pour l'école primaire ; seulement je m'en inspirai, je commençai par placer les élèves en face d'une proposition, c'est à-dire d'une phrase ayant un sens complet. Je m'aperçus bientôt que ce procédé éveillait leur attention et qu'il était possible d'obtenir d'eux la composition de phrases analogues à celles qui leur étaient données, et par suite de triompher de l'aridité de l'orthographe.

Voilà mon point de départ. Mais j'ai fait subir à mon plan d'enseignement bien des modifications, et ma conscience m'oblige à dire que c'est à deux livres de la Suisse que je dois les plus justes idées que je me sois faites de l'enseignement de la langue. Je viens de citer l'ouvrage du P. Girard ; j'y joindrai, pour l'étude de notre littérature, *la Chrestomathie*, de Vinet, ouvrage en trois volumes, composé par un homme éminent, au témoignage d'un critique illustre, de Sainte-Beuve lui-même. Ces trois volumes m'ouvrirent sur l'enseignement de la langue, sur la valeur des expressions, des horizons qui se sont étendus plus tard, quand j'ai pu prendre connaissance des ouvrages de M. Brachet et de la nouvelle école philologique.

Vous trouverez cette *Chrestomathie* de Vinet dans l'exposition de la Suisse, parmi les livres du canton de Vaud et du canton de Genève. Je vous demande, si vous avez quelques minutes, d'ouvrir seulement le premier volume qui a pour titre : *Littérature de l'enfance*, et vous verrez avec quel soin notre langue s'y trouve analysée, non plus seulement quant à l'orthographe, à la partie mécanique, mais quant au sens vrai des mots, au mouvement de la pensée. Je le répète, j'ai trouvé là, vers 1855, un point de départ qui m'a été extrêmement profitable.

Je crois vous être utile en vous citant ma propre expérience, car il importe que tous nous travaillions à rendre plus profitable notre enseignement de la grammaire.

On est déjà entré dans la voie des réformes ; je sais que, dans beaucoup d'écoles normales, on s'inspire de la méthode du Père Girard ; mais on ne saurait y entrer complètement. Il faut que les règles de la grammaire soient introduites dans un certain nombre de phrases, écrites d'abord par le maître au tableau, et le plus possible composées par lui ; il faut que l'élève, en présence de ces phrases, soit amené à se rendre compte des rapports entre les mots qui les composent et qu'il en déduise les règles de la langue.....

Il y a aussi des procédés mécaniques qui faussent l'esprit des élèves. Nous venons de faire, à Paris, l'examen des certificats d'étude. Les élèves y sont interrogés sur la grammaire, et très-souvent des vers de la Fontaine sont pris pour texte des analyses.

Je vous en cite un pour vous faire voir comment l'élève applique ses leçons de grammaire.

"*Tout vous est aquilon, tout me semble zéphir.*"

Analyse grammaticale :
Aquilon : nom commun, masculin singulier, complément direct de *est*.

Zéphir : nom commun, masculin singulier, complément direct de *semble*.

C'est bien simple à expliquer ; on lui avait dit que le complément direct répond à la question : *Quoi ?*

Tout vous est *quoi ?*—*aquilon*.

Tout me semble *quoi ?*—*zéphir*.

(Rires et applaudissements)

L'élève était asservi à une règle mécanique prise dans un livre, et que le maître lui avait fait répéter sans commentaire.

Vous le voyez, il importe d'apporter la lumière dans cet enseignement de la langue, de le dégager de tout ce qui n'est que formule vague, pur mécanisme, de tout ce qui n'est simple qu'en apparence, et de faire acquérir à l'enfant le sens des mots, et par suite des idées justes.

Permettez-moi à ce sujet une courte citation de Fénelon :

« Un savant grammairien court risque de composer une grammaire trop curieuse et trop remplie de préceptes. »

Je ne suis pas ici de l'avis de Fénelon : ce n'est pas le savant grammairien qui fera la grammaire la plus remplie de préceptes ; c'est au contraire le grammairien peu savant ; il ne voit que la surface et n'ira pas au fond des choses.

Mais Fénelon ajouta très-justement :

« Il me semble qu'il faut se borner à une méthode courte et facile. Ne donnez d'abord que les règles les plus générales ; les exceptions viendront peu à peu. Le grand point est de mettre une personne le plus tôt qu'on peut dans l'application sensible des règles par un fréquent usage ; ensuite cette personne prend plaisir à remarquer le détail des règles qu'elle a suivies d'abord sans y prendre garde. »

Ce passage, vous le voyez, est tout à fait conforme à ce que j'avais l'honneur de vous dire. Or, il date de 1713 ; nous n'avons donc pas beaucoup marché depuis, au moins dans l'enseignement grammatical.

La question de la réforme de l'enseignement grammatical est à l'ordre du jour partout. Je pourrais citer les opinions de plusieurs éducateurs américains à ce sujet.

Je reçus dernièrement un ouvrage publié par un instituteur belge, M. Ley, instituteur à Schaerbeek (Bruxelles), et cet ouvrage commença par la production d'un discours prononcé à Gand en septembre 1876, et exprimant à peu près tout ce que je viens de vous dire.

M. Ley y formule des conclusions : le congrès des instituteurs belges les a toutes adoptées, en en modifiant une seule...

Vous voyez, Messieurs, qu'en Belgique on pense comme en Amérique, et que tout le monde s'accorde à reconnaître la nécessité de cette réforme dans l'enseignement de la langue maternelle.

Où, Messieurs, la méthode grammaticale employée jusqu'ici est une méthode trop scolastique. On a dit avec raison que la scolastique s'était réfugiée dans la grammaire, et, de fait, elle s'y est réfugiée sous la forme de l'analyse logique. Ah ! c'est ici que l'abus a été grand ! Nous avons eu des traités d'analyse logique, comme des ouvrages spéciaux sur les particules passées, et des ouvrages volumineux de 200 à 300 pages !

De tout cela, il faut débarrasser l'enseignement, et rejeter les distinctions de toutes sortes faites dans les propositions ; supprimer ces dénominations de propositions copulatives, conjonctives, adversatives pour les coordonnées, et pour les propositions dépendantes ou subordonnées, celles de propositions participes, infinitives, conjonctives, relatives, interrogatives. N'y a-t-on pas ajouté encore un classement en propositions pleines ou explicites, elliptiques, redondantes, implicites ? (Applaudissements et rires)

Quand une intelligence d'enfant est appliquée à cela, elle me fait l'effet d'un petit malheureux allumé à qui on donnerait à manger des cailloux. (Applaudissements).

Je crains d'avoir été trop long sur ce sujet, car l'heure est épuisée et je n'ai pas encore tout dit.

Nous voici arrivés au cours supérieur. Ici, Messieurs, il faut de la grammaire aussi simple et aussi méthodique que possible, de la grammaire visant les faits incontestables de la langue. Résumons-les de la manière la plus sommaire possible. Que nous ne voyions plus, de grâce, les cinq règles pour le pluriel des substantifs composés. Vous vous les rappelez, ces cinq funestes règles ! Ce fut encore un des tourments de ma jeunesse et je ne pardonne pas à Noël et Chapsal le temps que j'y ai perdu. Il ne s'agissait pourtant que d'un principe bien simple : les mots qui prennent la marque du pluriel sont les substantifs et les adjectifs, vous les mettez au pluriel ou au singulier selon le sens ; vous écrivez des coupe-gorge sans s à gorge, mais un porte-mouchettes avec un s à mouchettes. D'ailleurs ces mots composés deviennent bientôt simples et suivent la règle commune du pluriel ; ainsi vous écriviez jadis des pourboire ou deux mots sans s ; ouvrez aujourd'hui le Dictionnaire de l'Académie, édition de 1878, vous y trouverez des pourboires avec un s, aussi bien que des pourparlers ; il est vrai que les pourboires ont pris une si grande extension, que c'a été peut-

être une raison de soumettre ce mot à la règle générale (Rires et applaudissements).

Maintenant plus qu'un mot : c'est sur l'importance des exercices de lecture dans le cours supérieur. Nos maîtres ne lisent pas assez dans les écoles. Il a été très-recommandé par plusieurs instructions ministérielles que le maître lise lui-même avant de faire lire les élèves. Cette recommandation est-elle toujours bien suivie ? Je n'oserais pas l'affirmer ; je ne sais pas si mes honorables collègues seraient sur ce point plus heureux que moi, mais je trouve que nos maîtres n'usent pas assez de la lecture dite expressive. Remarquez bien qu'il ne s'agit pas seulement de la leçon ordinaire de lecture, mais de lectures choisies que les élèves écoutent pour recueillir les idées et pour tâcher de les reproduire. Vous avez là, Messieurs, un puissant moyen d'éducation : un moyen aussi de faire pénétrer dans l'esprit des élèves toutes les connaissances utiles qu'on vous demande sans cesse de leur communiquer.

Ainsi, aujourd'hui, on veut que par l'école l'enfant acquière certaines notions de toutes les choses usuelles ; on veut qu'il sache quelque chose des productions de son pays, qu'il apprenne comment les pouvoirs publics sont organisés en France ; on demande qu'il connaisse un peu d'hygiène, surtout d'hygiène pratique au point de vue de la famille. Comment lui donnerez-vous ces notions-là ? Par des lectures faites avec intelligence, par des lectures bien choisies après lesquelles les enfants seront appelés à reproduire ce que vous aurez lu, à le résumer de vive voix ou par écrit. Usez donc largement de ces exercices de lecture. Et puis, Messieurs ; c'est par la lecture que vous donnerez connaissances aux élèves de nos magnifiques chefs-d'œuvre littéraires. Hier, vous avez été comme moi, charmés, je pourrais dire enthousiasmés, par les vers de Corneille. Eh bien ! cette admirable poésie cornélienne, comment la ferez-vous connaître à vos élèves ? C'est en leur lisant quelques passages de temps en temps, et en tâchant de les lire avec cette expression qui nous a si fort émus (Applaudissements), ou du moins en tâchant d'en approcher le plus près possible. Et, Messieurs, ce ne sera pas, j'en suis sûr, une occasion perdue que celle qui vous a été donnée d'entendre la tragédie de *Cinna* au Théâtre-Français : vous vous en inspirerez dans les exercices de récitation que vous ferez faire à vos élèves. Ici encore je suis obligé de dire que les Américains sont gens beaucoup plus avisés que nous. On lit en Amérique beaucoup de lectures, beaucoup de récitations accentuées. Les trois derniers livres de lecture, les deux derniers surtout, sont remplis de morceaux classiques. L'enfant en apprend une partie ; il est obligé, à proprement parler, de les déclamer, de les débiter debout, dans l'attitude de l'orateur, au lieu de se tenir assis, comme très-souvent cela a lieu dans nos écoles. Il accompagne de gestes sa récitation ; on trouve même dans les volumes dont je parle, des règles pour l'accent et les gestes. Cela s'explique par le régime politique sous lequel vit le peuple des Etats-Unis.

Où, Messieurs, les applaudissements que vous donniez hier aux œuvres de Corneille et de Molière m'assurent que vous saurez faire, pour répandre le goût de la bonne littérature classique, pour populariser nos chefs-d'œuvre, tout ce que votre patriotisme vous inspirera. Rappelez-vous que notre littérature est en ce moment-ci, aux yeux du monde entier, notre patrimoine le plus incontesté ; notre gloire militaire a eu des échecs, notre gloire littéraire est sans taches ; elle ne fait que rayonner plus glorieuse et plus belle : il m'est bien permis de le dire, le lendemain du jour où vient de s'élever à Mâcon la statue de Lamartine (Vifs applaudissements).

Voici une phrase que je lisais hier dans le bel ouvrage de M. Nisard sur la littérature française :

« Le jour où le grand Corneille cesserait d'être populaire sur notre théâtre, ce jour-là, nous aurions cessé d'être une grande nation. » (1)

Messieurs, ce jour n'est pas proche, car vous avez couvert de vos applaudissements les vers de Corneille (Applaudissements prolongés).

B. BRUGER,

Inspect. de l'Instruction primaire à Paris.

(1) Histoire de la Littérature française, t. II, p. 117.

BULLETINS

*Le phonographe à la Sorbonne.—Son présent et son avenir.—Le téléphone.—*Le phonographe n'en est encore qu'à ses débuts (l'on s'occupe naturellement de son perfectionnement et de son avenir. Ce merveilleux parodiste de la voix humaine, à l'accent enfantin et nasillard, a provoqué chez les membres de l'enseignement primaire qui ont assisté aux conférences de la Sorbonne un singulier mélange d'hilarité, d'étonnement et d'admiration. Toutes les personnes qui jusqu'à ce jour ont entendu fonctionner le phonographe ont ressenti une impression analogue ; mais le premier moment de surprise passé, on a remarqué combien la résonnance des sons était inégale. Tandis que les uns sont rendus avec une grande netteté, d'autres sont répétés d'une façon si sourde et si peu claire qu'à peine on peut les comprendre. C'est ce qui arrive surtout pour la consonne s, et en partie pour la voyelle i, au moins dans sa composition avec l's. *Quoi qu'en disent MM. Gillard et Morel, les vulgarisateurs en France de l'invention de M. Edison, des phrases telles que*

Quels sont donc ces serpents qui sifflent sur sa tête,

sont à peine compréhensibles.

En revanche, la même voyelle r résonne clairement dans des mots tels que « patrie ». Les consonnes dures comme le t et le p sont rendues avec beaucoup de netteté, et les mots qui contiennent quelques-unes de ces consonnes sont parfaitement intelligibles. Cela tient évidemment à ce que les vibrations qui produisent le son d'une des consonnes t, p ou r suivie d'un i sont beaucoup plus nettes et plus vigoureuses que celles qui correspondent au glissement de l's.

Les sons isolés sont à la vérité assez bien rendus. Les phrases jetées avec toute la force des poumons ressemblent à la voix d'un homme entoué.

Le phonographe pourra-t-il rendre de longs discours ? Ses admirateurs et ses partisans croient la chose possible dans l'avenir. Les plaques métalliques qui ont une superficie de 150 à 300 millimètres peuvent contenir 200 syllabes, ce qui a suffi jusqu'à présent pour des phrases assez courtes.

Mais il y a bien loin de là à la possibilité d'écrire, comme on l'a dit, 40,000 mots sur les petites feuilles d'étain du phonographe actuel, lesquelles feuilles pourraient contenir ainsi toute la matière d'un livre, que son auteur n'aurait plus besoin d'écrire, encore moins de faire imprimer et qu'il se contenterait de parler dans l'intérieur du phonographe.

On a publié à ce sujet des réflexions fort curieuses relativement à la situation que cela créerait, à l'imprimerie et à la librairie dans l'avenir, se demandant si, du moment où la matière entière d'un livre tiendrait sur une feuille de plomb, on allait revenir au temps des Babyloniens et des Assyriens, où les annales de la nation étaient gravées sur des briques cuites qu'on empilait dans les dépôts servant de bibliothèques.

En tous cas, cette dernière invention n'est encore que le rêve d'une imagination complaisante. On prétend que bientôt, avec le système d'Edison, on n'aura plus besoin d'écrire ses lettres ; on se contentera de les parler dans le phonographe : le son viendra se graver sur une de ces feuilles de plomb étamé dont nous parlions tout à l'heure, et cette feuille extrêmement mince sera insérée dans une enveloppe, absolument comme nous faisons actuellement pour nos lettres ordinaires. De la sorte, on ne recevra plus une écriture froide et inanimée ; on entendra le son même de la voix de son ami. Mais pour cela il faudrait d'abord qu'on eût trouvé le moyen de remettre exactement sur le cylindre tournant, les plaques métalliques, une fois retirées de l'instrument.

Il faudrait aussi rendre plus résistantes ces feuilles métalliques. Il est vrai qu'on pourrait leur substituer d'autres lames obtenues par la galvanoplastie ; mais pour le moment, ces inventions merveilleuses paraissent devoir se borner à la confection de poupées parlantes, et peut-être aussi d'horloges et de montres qui ne sonneraient plus les heures, mais qui les annonceraient tout haut, qui les parleraient.

Tout autre est l'invention du téléphone qui, dans quelques pays déjà, a remplacé avec avantage le télégraphe électrique. Grâce à de récents perfectionnements, cet instrument transmet la voix avec assez de puissance pour qu'un grand nombre de personnes rassemblées dans une salle, puissent entendre, sans mettre l'oreille contre le cornet récepteur, des paroles prononcées à plusieurs lieues de distance.

Des expériences concluantes ont été faites à ce sujet au Champ-de-Mars, à l'Institut, au Conservatoire des Arts et Métiers, et l'on prévoit le moment où l'on pourra employer le téléphone pour transmettre des ordres pour les mouvements de troupes, sur les champs de bataille.

F. L.

Les découvertes de Stanley et l'avenir de l'Afrique (suite)

III

Quelle est l'étendue et la valeur du territoire découvert dans l'Afrique équatoriale par M. Stanley et ses prédécesseurs immédiats, et quel parti les principaux peuples civilisés doivent-ils prendre pour tirer de ces découvertes le plus d'avantages possible pour eux-mêmes et pour le monde en général ? En somme, que trouve-t-on dans l'Afrique centrale et qu'en doit-on faire ?

La première considération est celle de la simple étendue du territoire, en comparant la superficie des régions en question avec les régions comprises entre les mêmes latitudes dans les autres parties du monde. Ce sont essentiellement des régions équatoriales, en tant que distinctes des régions tropicales, c'est-à-dire qu'elles occupent un espace d'environ 12 degrés et demi au nord et au sud de l'équateur, où le climat tend à être plus chaud et plus humide que sous les tropiques, et où la végétation est particulièrement luxuriante et se développe sur un sol peu élevé au-dessus du niveau de la mer.

Il ne peut pas y avoir un contraste plus grand entre les districts adjacents que celui qui, somme toute, existe entre les régions équatoriales et les régions tropicales. On trouve dans ces dernières les déserts brûlants et les plaines arides du Sahara et de l'Arabie, de l'Indus, de l'Utah, du Colorado, dans l'hémisphère septentrional ; du Kalahari, de l'Australie centrale et d'Atacama, dans l'hémisphère méridional. Il faut donc distinguer entre les terres équatoriales et les terres tropicales, quand on compare l'étendue qui nous occupe en Afrique et celles des régions analogues dans les autres parties du globe.

Si l'on examine une mappemonde et que, dans le calcul général, on fasse entrer pour cinq dixièmes la somme des terres équatoriales de l'Afrique, on trouvera que les terres équatoriales réunies de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud doivent figurer pour quatre dixièmes et le total épars ailleurs pour un dixième. Cette dernière fraction est disséminée en nombreux fragments sur tous les points de l'immense zone équatoriale qui entoure le globe, les plus importants de ces fragments étant la pointe extrême sud de l'Inde, Ceylan, la péninsule malaise, Sumatra, Bornéo, les Célèbes, la Nouvelle-Guinée, le coin nord de l'Australie et une multitude d'îles du Pacifique, y compris la nouvelle colonie anglaise des Fidji. Mais la superficie combinée de tout ceci n'est guère que le quart de la superficie des régions correspondantes de l'Amérique du Sud, et en réunissant le tout on obtient un total général de terre équatoriale qui est juste équivalent en dimension à celui des mêmes régions en Afrique. Les découvertes de Livingstone, de Burton, de Speke, de Cameron et autres récents voyageurs, ajoutées à celles de Stanley, nous ont fait connaître une région qui est aussi vaste que l'ensemble des terres équatoriales existant ailleurs dans le monde.

Voilà pour la dimension. Examinons maintenant

l'altitude. Les basses terres équatoriales sont en somme peu propres à entretenir une grande population. Elles sont pour la plupart encombrées par une végétation vigoureuse, elles sont humides et empestées de miasmes. Mais une notable portion de l'Afrique centrale est bien plus favorablement située. Elle se compose de bassins élevés, l'un contenant les eaux supérieures du Congo, un autre celles du lac Tchad et un quatrième ceux du Bénoué et du Niger, et tous sont flanqués de larges chaînes de montagnes parallèles à l'une et à l'autre côte. Le sol de ces bassins est quelquefois à beaucoup plus de 300 mètres au-dessus du niveau de la mer, et, en conséquence de cette altitude exceptionnelle, ils possèdent un climat infiniment plus sec, plus léger que celui qui caractérise la plus grande partie des terres équatoriales existant ailleurs dans le monde. Une partie considérable de l'Afrique centrale nourrit une population dont la densité contraste singulièrement avec les habitants clair-semés de l'Amérique du Sud, et les ressources du pays paraissent généralement de nature à admettre, en tant qu'il ne s'agit que de ces ressources, une population aussi nombreuse qu'en aucune partie du monde.

Les causes mêmes qui contribuent à la salubrité comparative et à la fertilité de l'Afrique centrale militent contre l'établissement de faciles rapports commerciaux entre elle et les autres pays. Ses rivières, en traversant les chaînes de montagnes qui bordent ses bassins élevés intérieurs, arrivent aux terres basses situées près de la mer par une succession de chutes ou de rapides, et sont par conséquent impraticables comme voies fluviales conduisant de l'intérieur à l'Océan. Le Congo est indubitablement le plus remarquable exemple de ce genre à citer, étant en même temps le cours d'eau qui est le principal déversoir des eaux qui descendent des terres équatoriales. Les rapides commencent à une très-courte distance de l'embouchure de ce magnifique estuaire et sont totalement infranchissables par navires, bateaux ou canots. Le fleuve passe par des gorges, de la plus en aval desquelles Tuckey a donné une minutieuse description. En remontant un peu plus haut le cours de la rivière, on arrive aux chutes et aux rapides que la troupe de Stanley a descendus au milieu de continuel dangers, et dans l'un desquels a été noyé Francis Pocock.

Telles sont l'étroitesse et la profondeur de la fente par laquelle passe le Congo dans le voisinage des chutes d'Yellala, que vu du sommet de la rive, le puissant cours d'eau parut aux compagnons de Tuckey réduit aux proportions d'un torrent d'Écosse. Il était singulièrement réduit en largeur et, de plus, dans la passe, son cours était embarrassé d'énormes masses de rochers. Il était difficile de s'expliquer que l'énorme volume du fleuve pût trouver sa voie par un canal aussi étroit, et les membres de l'expédition admettaient volontiers l'hypothèse que la masse de l'eau avait dû trouver un lit souterrain. Ils supposaient que la plus grande partie de l'eau disparaissait à un point où commençait le défilé et reparaissait à la surface, celui-ci passé. Ici, une série de tourbillons et de remous violents troublent le cou-

rant ; leur violence est telle, qu'aucune embarcation ne peut se risquer à en approcher, et que ce fut avec les difficultés les plus grandes que les canots de l'expédition du capitaine Tuckey purent être tirés du cercle de leurs redoutables girations (1).

La route suivie par Stanley par terre se détournait au point où commencent ces défilés ; il n'eut donc pas l'occasion de voir cette partie du fleuve, mais il donne une description saisissante des gorges situées plus loin en amont, à travers lesquelles il eut à se débrouiller durant près de six mois.

“ Tandis que nous frayions péniblement notre chemin, dit-il, par la longue série de chutes placées sur un parcours de plus de 180 milles qui nous demanda cinq mois, nous vivions, en quelque sorte, dans un tunnel soumis, par intervalles, au bruit tonnant de trains qui passent. Quelle différence c'était avec ce cours paisible et doux de la rivière à travers les sombres forêts de l'Ouregga et du Korourou, où le léger tremblement d'une vague était une rareté, alors que, pendant de longs jours, nous glissions à travers les vastes solitudes, dans un doux et délicieux “ farniente ”, l'âme exaltée à la vue des impénétrables forêts bordant la rive à droite et à gauche, estompées des brouillards du matin et du soir, ou étincelant en vifs reliefs sous les rayons brûlants du soleil de midi..... Mais, ici, il n'y a plus à craindre qu'aucun autre explorateur tente de suivre nos traces. Et nous-mêmes, nous ne nous serions pas risqués dans cette œuvre terrible, si nous avions eu la moindre idée des obstacles effrayants placés sur notre route (2). ”

Aucune des autres rivières de l'Afrique équatoriale ne fournit des moyens d'accès, dans l'intérieur, au commerce. Ainsi, l'Ogooné, bien que remonté loin par de récents explorateurs, est à peine praticable aux petits bâtiments, même jusqu'à ses chutes à quelque 400 kilomètres de la mer. La navigation du Coanza est interrompue par des chutes à 225 kilomètres de son embouchure.

Sur la côte orientale, les rivières sont petites, excepté le Zambèze, dont le lit est obstrué de bancs de sable, et dont l'embouchure est fermée par une barre dangereuse. En outre, son cours supérieur est interrompu par les cataractes de Kébra-bassa et de Mosco-tunya. Son tributaire, le Choré, qu'autrement de petits navires pourraient remonter de la mer au lac Nyassa, est obstrué par 50 kilomètres de rapides. Les autres rivières de la même côte ont leurs sources sur le versant maritime de la chaîne qui borne les bassins du Centre, et par conséquent ne peuvent donner accès à ceux-ci. Et puis, ce ne sont que des cours d'eau étroits, peu appropriés même aux steamers de la plus petite dimension. Le Juba se développe sur un long parcours, mais il ne vient pas des régions centrales équatoriales.

Il reste deux fleuves d'origine équatoriale qui demandent plus d'attention, ce sont le Niger et le Nil. Le cours du Niger n'est pas de nature à lui donner une grande valeur commerciale, comme ne

(1) Tuckey's Congo.

(2) Lettre publiée par le Daily Telegraph du 22 novembre 1877.

l'ont que trop clairement démontré les maigres résultats des efforts très-considérables qui ont été faits pour l'utiliser. Il ne descend pas de l'intérieur ; il prend au contraire naissance si près de la côte occidentale, que ses sources ne sont guère qu'à 400 kilomètres de Sierra-Leone ; il décrit ensuite un vaste demi-cercle qui coupe une forte tranche du Sahara, puis il revient à la côte ouest sous une latitude peu différente de celle de son point de départ. La côte, courant presque de l'est à l'ouest et formant le point inférieur de la grande protubérance occidentale de l'Afrique connue sous le nom de " Côte d'Or ", constitue le diamètre d'une circonférence dont le grand arc du Niger forme la moitié septentrionale.

Sur la convexité supérieure du Niger est situé Tombouctou, dont le nom est bien connu, quoique cette ville n'ait d'autre importance commerciale que d'être le grand marché du désert de Sahara. Le cours du Niger ne passe donc pas par des territoires productifs, et il n'arrose pas, non plus, une portion bien considérable des régions équatoriales.

Le Nil, et le Nil seul, procure, dans un sens, un moyen direct d'accès dans l'intérieur. En attendant la saison de sa crue et en remontant péniblement ses eaux limoneuses embarrassées de rochers, un petit navire, de solide construction, pourrait, par un tour de force, se transporter de la Méditerranée dans le lac Albert-Nyanza. Mais cette longue navigation de plus de 3,200 kilomètres, interrompue par six cataractes entre Assouan et Kartouan, et par un autre rapide sérieux au-dessus de Gondokoro, entravée en outre par la difficulté de se frayer passage à travers les trains flottants de papyrus qui embarrassent le haut Nil Blanc, ne saurait être une route fluviale utile au point de vue commerciale. Elle exige l'assistance de chemins de fer, comme ceux qui sont aujourd'hui projetés dans le Soudan, au moyen desquels on éviterait les cataractes. En ce qui concerne les difficultés physiques et laissant de côté les difficultés politiques, la ligne la plus facile du lac Albert-Nyanza à la mer ne serait pas par le Nil, mais par une voie de terre partant de la côte, en face de l'île de Zanzibar.

Les obstacles qui s'opposent à l'accès de l'intérieur de l'Afrique équatoriale par ses cours d'eau contrastent de la manière la plus signalée avec la facilité d'accès des régions presque aussi vastes de l'Amérique du Sud par l'Amazone et l'Orénoque. La navigation intérieure naturelle de ce continent est magnifique et telle qu'il ne s'en trouve nulle part ailleurs. L'Amérique du Sud peut être traversée presque jusqu'aux Andes et dans toutes les autres directions par un système de cours d'eau dont les principaux peuvent porter de grands navires des centaines de kilomètres, à partir de leur embouchure.

L'intérieur des divers pays équatoriaux disséminés ailleurs par fragments sur le reste du globe est nécessairement plus accessible en tant qu'il s'agit de la difficulté des distances à parcourir, vu leur superficie restreinte. Ces pays sont sur les grandes routes de l'Océan, et quels que soient les produits qu'ils livrent à l'exportation, ces produits peuvent

devenir facilement articles de commerce. Mais l'Afrique est comparativement isolée, murée. Une nombreuse population peut prospérer dans son intérieur sur les produits de son sol. Les moyens de communication intérieure par les lacs et les rivières sont excellents, mais les lacs et les rivières sont en quelque sorte absolument fermés au commerce étranger. La plus facile de toutes les formes de communication avec le monde extérieur est refusée aux Africains par la structure physique de leur continent. Ils sont géographiquement condamnés à l'isolement commercial en ce qui concerne les articles de commerce les plus encombrants.

Qu'est-ce que l'intérieur de l'Afrique produit qui vaille la peine qu'on aille le chercher à une si grande distance ? La liste des produits équatoriaux, pouvant faire la base d'un commerce à venir, a été souvent dressée et faite suffisamment longue ; mais la plupart de ces articles ont contre eux que les mêmes produits peuvent être cultivés aussi facilement dans d'autres pays d'un accès infiniment plus facile, ou sur les côtes maritimes de l'Afrique elle-même. Il y a dans le monde beaucoup plus de terres équatoriales qu'il n'en faut aux besoins commerciaux des pays non équatoriaux. Il en existe une surabondance telle, qu'une énorme proportion des parties depuis longtemps connues demeure non utilisée. La découverte nouvelle d'une surface supplémentaire de régions analogues en Afrique n'a pas d'importance pour nous au point de vue des produits dont nous venons de parler.

Il est naturellement impossible toutefois de dire que d'autres explorations ne révéleront pas des articles de commerce que l'Afrique seule peut posséder et dont nous n'avons pas connaissance encore. Nous avons vu que ses plateaux élevés sous un soleil équatorial sont un trait géographique particulier ; nous pouvons donc entretenir pareilles espérances, bien que nous ne nous aventurions pas à faire fond sur elles.

Les richesses minérales de l'Afrique en fer, en cuivre et en d'autres métaux ont été citées maintes fois, et il n'est pas douteux qu'elles ne soient d'une grande importance pour ses habitants. On ne saurait pourtant proposer sérieusement d'exporter ces lourds articles du lointain intérieur à la côte. Il arrive ainsi que des minerais de malachites existent en abondance dans le Benguela à une distance de 200 kilomètres seulement de la mer, et que leur exportation a été essayée par des compagnies anglaises. Mais, bien que les mines fussent riches, les frais d'exploitation et de transport dépassaient la valeur du minerai ; elles ne compensaient pas, par conséquent, les capitaux risqués. Si ces minerais, si favorablement situés à beaucoup d'égards, ne couvriraient pas les frais d'exploitation, comment espérer raisonnablement que des étrangers sauront tirer profit de mines situées au loin dans l'intérieur ?

(à continuer)