

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.

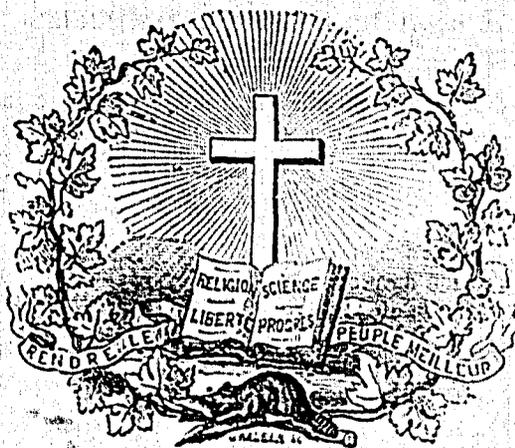
- Coloured covers /
Couverture de couleur
- Covers damaged /
Couverture endommagée
- Covers restored and/or laminated /
Couverture restaurée et/ou pelliculée
- Cover title missing /
Le titre de couverture manque
- Coloured maps /
Cartes géographiques en couleur
- Coloured ink (i.e. other than blue or 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 XXIII.

Québec, Province de Québec, Mars, Avril et Mai, 1879.

Nos. 3, 4 & 5.

SOMMAIRE.—PARTIE OFFICIELLE: Circulaire du Surintendant.—Diplômes.—Municipalités nouvelles, etc.—Compte-rendu des délibérations du comité catholique du conseil de l'Instruction publique.—PARTIE NON-OFFICIELLE: Bibliothèques publiques.—Université McGill.—TRIBUNE LIRE.—La numération duodécimale, p. E. Deville.—L'Instruction publique aux Etats-Unis et en France, p. A. Martin.—PÉDAGOGIE: Conférence de la Sorbonne: L'hygiène de l'école par le Dr. Riant.—Tableau de l'emploi du temps.—Une visite dans quelques classes, par M. Duperron.—66e conférence à l'école Normale Laval.—Les principaux changements du Dictionnaire de l'Académie.—VARIÉTÉS. BULLETINS. ANNONCES.

PARTIE OFFICIELLE



CIRCULAIRE aux maisons d'éducation subventionnées et non-subventionnées.

Département de l'Instruction Publique.

Québec, 20 mai 1879.

M

A sa dernière séance, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique a voté unanimement la résolution suivante:

“ Que ce Comité recommande très-vivement à toutes les maisons d'éducation de répondre à l'appel qui leur est adressé par le Surintendant de participer aux expositions scolaires, en général, et à celle d'Ottawa, en particulier, l'automne prochain, et que le Surintendant est prié d'adresser une circulaire aux directeurs de ces institutions pour leur exposer le motif et le but de ces expositions.”

En me demandant de renouveler l'appel que je vous ai adressé tout dernièrement au sujet de la prochaine exposition d'Ottawa, le Comité catholique a donné une nouvelle preuve de l'importance qu'il attache à ces

concours publics, dans lesquels il nous est permis de rivaliser avec nos voisins et de prouver en même temps que nous savons nous tenir au niveau du progrès moderne, en matière d'Instruction et de pédagogie. Ne dissimulons rien: la société catholique et française de notre province est inconnue de la majorité de la Confédération canadienne, ou plutôt elle est vue sous un faux jour, elle n'est appréciée, je le crains, qu'à la lueur trompeuse des préjugés. Nos collèges, nos couvents, toutes nos grandes maisons d'éducation, aux yeux d'un trop grand nombre, sont des monuments de notre foi, de notre ferveur religieuse, mais rien de plus; on s' imagine qu'ils n'enseignent que la grammaire française et le catéchisme catholique; quant aux sciences exactes, aux arts pratiques, pas un mot.

Or, nous croyons qu'il y va de l'intérêt du pays, autant que de l'intérêt propre des catholiques, de faire disparaître un tel préjugé. L'avenir du pays dépend du travail commun de plusieurs groupes nationaux: de leur entente sortira progrès, prospérité; de leurs disputes ou de leur scission, on ne pourrait attendre que désordre et affaissement. Montrons donc à ceux qui nous entourent que nous sommes préparés pour les combats de la vie et que dans l'édification de la grandeur nationale nous pouvons être de dignes collaborateurs.

Comment pourrions-nous le prouver mieux qu'en faisant à Ottawa une exposition scolaire du genre de celle que nous avons organisée à Paris, l'an passé?

Permettez-moi donc de vous renouveler de la manière la plus pressante l'appel que je vous ai déjà fait de prendre part au prochain concours d'Ottawa.

Il reste encore assez de temps pour cela dans toutes les institutions. S'il s'agissait de préparer quelque travail exceptionnel, on aurait sans doute raison de dire que l'année scolaire est trop avancée pour l'entrepen-

dre; mais nous ne voulons pas de travaux exceptionnels. Nous voulons l'œuvre ordinaire, journalière des classes, afin de pouvoir dire que notre exposition est sincère, qu'elle n'est, en réalité, que notre système scolaire pris sur le fait.

Envoyez-moi donc vos travaux de fin d'année; c'est ce qu'il faut, et nous ne demandons rien de plus.

Si vous pouviez recueillir ces travaux dans le *cahier unique*, je le préférerais; mais tout autre cahier sera accepté avec empressement. Je ne ferai d'exception que pour ceux qui me paraîtront un travail revu par le maître, et non pas l'œuvre même de l'élève, son devoir ordinaire. Je tiens avant tout à avoir les compositions des élèves telles quelles, avec toutes leurs fautes corrigées par le professeur, avec leur naïveté, leurs bévues même, mais aussi avec leur originalité et leur grâce naturelle.

Un mot résume toute ma pensée: Montrons nous tels que nous sommes.

On voudra bien me faire les envois du 1er juillet au 10 août prochain, et me les adresser à *Montréal, à l'école normale Jacques-Cartier*. Il faudra payer le port jusqu'à Montréal.

Je vous prie de vouloir bien agréer l'assurance de mes sentiments très-distingués.

LE SURINTENDANT,

GÉDEON OUMET.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

MONTRÉAL

ECOLE MODÈLE, 1ère classe (A): Dlls. Alice E. McKechnie, Lettie E. Miles.

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 1ère classe (A): Dlle. Mary H. Weir.

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 2ème classe (A): Dlls. Mathilda J. McCrea, Annie M. McLean, Maggie B. Scott et M. John A. Kneeland.

Montréal, 5 et 6 novembre 1878.

T. A. GIBSON, secrétaire.

MONTRÉAL (catholiques)

ACADÉMIE, 1ère classe (F): Dlls. Odilia Lefebvre et Cordélia Plamondon.

ECOLE MODÈLE, 1ère classe (F): Dlls. Mathilda Gagnon, Monique Melmina Lèveillé, Lydia Lymburner, Maria Olivier, Louise Poirier, Albina St. Jacques; (A): Rosa Nagle; (A et F): Bridget Walsh.

ECOLE MODÈLE, 2ème classe (F): Dlle. Cordélia Monette.

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 1ère classe (F): Dlls. Marie Louise Aubry, Hélène Bernard, Marie Louise Bruneault, Eugénie Charlebois, Cordélia Cornay, Victoire Daigneault, Eliza Dozais, M. Deniso Faille, Henriette Fournier, Hermine Huot, Delia Lanoie, Elizabeth Lydia Labelle, Elodio Lahaie, Agnès Lahaie, Georgina Ouellet, Rosa Anne Pelletier, Mario Anne Prévost, Eugénie Trudeau, Adéline Varin, MM. Edouard Fortin et Louis Aimé Monard; (A): Dlls. Catherine Cambrai, Anne Harty, Allice Harty, Catherine Higgins, Bridget McGea, Emma McAffrey, Margaret Sullivan, Sara Sutcliffe, Ann Sutcliffe, Jane Walsh; (A et F): Ellen Coyn, Catherine Fitzpatrick, Léocadio Généreux et Ellen Ryan.

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 2ème classe (F): Dlls. Agnès Benoit, Philomène Bergevin, Geneviève Bonin, Délina Desrochers, Octavio Fortier, Maria Graton, Georgina Lavoie, Delphine Lefebvre, Emma Joséphine Leroux, Délina Schetté, et MM. Joseph Asselin, Louis Vigneur.

Montréal, 6, 7, 8 et 9 mai 1879.

F. X. VALADE, secrétaire.

CHARLEVOIX ET SAGUENAY

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 1ère classe (F): Dlls. Eloïse Degagners, Virginie Gauthier, Adelino Gaudin, Evangelino Lavoie, M. Emilio Perron, Elmiro Tremblay et (A et F) Virginie Potvin. Baie St. Paul, 8 février 1879.

Chs. BOIVIN, secrétaire.

CHICOUTIMI

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 1ère classe (F): Dlls. Marie Claire Bilodeau, Mario Chovrette, Mario Virginio Lalencette, Mario Mario Eulalie Perron et Mario Georgianno Tremblay.

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 2ème classe (F): Dlle. Marie Lavoie.

Tus. CLOUTIER, secrétaire.

Chicoutimi, 6 mai 1879.

ST. HYACINTHE

ECOLE MODÈLE, 1ère classe (F): M. Charles Félix Grapin.

ECOLE MODÈLE, 2ème classe (F): MM. Philippe Huot et Albert Duranceau.

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 1ère classe (F): Dlls. Velléda Handfield, Rose Anna Tétreault, Delphine Jodoin, Zorilda Fleurant, Aurélie Beauregard, Malvina Grégoire, Maria Gendron, Eugénie Peltier, Carmelle Bernard, Anne Grapin, Clorinda Lalanne, Malvina Girard, Virginie Loblanc, Malvina Gingras, Eméranthe Trudeau, Henriette Loissette, Mario Grenon, Adéline Bigonnesse, Philomène Marin, Georgina Petit, Rosalba Bédard, Philomène Richard, Dame C. Thomas et M. Joseph Edouard Cadieux.

N. GERVAIS, secrétaire.

St. Hyacinthe, 6 mai 1879.

SHERBROOKE

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 1ère classe (A): Dlls. Mary R. Alger, Elizabeth Hepburn et Jennie E. Woodman.

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 2ème classe (A): Dlls. Gertrude M. Fisher, Gertrude McClary et Margaret McCandy.

H. HUMANN, secrétaire.

Sherbrooke, 9 mai 1879.

KAMOURASKA

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 1ère classe (F): Dlls. Léontine Anctil, Elmiro Bossé, Glisserio Caron, Eugénie Clermont, Philomène Côté, Elmira Dionne, Eugénie Dionne, Palmyre Duperré, Lumina Gagné et Exito Soucy.

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 2ème classe (F): Dlls. Marie Alexandre, Victoria Dubé, Mario Odilo Dumais, Malvina Francoeur, Marie Aurélie Lévêque, Lucio Lévêque, Mary Ouellet, Dorilda Tardif et Béatrix Theriault.

J. G. PELLETIER, secrétaire.

Kamouraska, 6 mai 1879.

SHERBROOKE

ECOLE MODÈLE, 1ère classe (A): Dlls. Ellen J. Boyle, Julia Fitzgerald et (A et F): Mary Farley.

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 1ère classe (F): Dlls. Eloïse Brulée, Angéline Champeau, Clémentine Loblanc, Eliso Provost, Georgina Sicotte et M. Eugène Morien; (A): Margaret Broderick, Elizabeth Conway et L. Evelyn Laird.

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 2ème classe (A): Dlls. Elise Provost et Georgina Sicotte.

Sherbrooke, 6 mai 1879.

DRUMMOND, RICHMOND ET WOLFÉ

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 1ère classe (F): Dlls. Alma Blais, Marie Louise Georgianna Gagnon, Georgianna Lemieux, Anne Pharaïlle Milotte, Mario Anne McElligot et (A): Mary Ann Griffith.

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 2ème classe (A): Dlls. Mary Alice Gleeson, Helen Johnson, Mary Johanna Ling et Catherine Power.

F. A. BRIEX, secrétaire.

Danville, 6 mai 1879.

DOXAVENTURE

ECOLE ÉLÉMENTAIRE, 1ère classe (F): Dlls. Marie Florence Boudreau, Marie Louise Loblanc et Marie Emma Loblanc.

P. J. RUMI, secrétaire.

Carleton, 17 mai 1879.

COMMISSAIRES

Il a plu à Son Excellence le Lieutenant-Gouverneur par un ordre en conseil, en date du 29 mars dernier 1879, et en vertu

des pouvoirs qui lui sont conférés, faire les nominations suivantes de commissaires d'écoles :

Comté de Rimouski, Saint-Paul des Capucins.—M. Paul Côté en remplacement de M. Edmond Desgagné, qui a quitté définitivement la municipalité.

Comté de Rimouski, Saint-Edmond du Lac-à-Saumon.—MM. Thomas Bartholomai Fréchette, Prudent Michaud, Thomas Moreau, Elie Lavoie et Jérémie Jean ; municipalité nouvelle.

Par un ordre en conseil en date du 14 mai courant 1879 :
Comté de Pontiac, Litchfield, M. Alpino Campbell, en remplacement de M. John Scott, qui a quitté définitivement la municipalité.

ÉRECTION ET DÉLIMITATION DE MUNICIPALITÉS SCOLAIRES

Par un ordre en conseil en date du 21 avril dernier 1879 :

1. Séparer du Côteau Saint-Louis, comté d'Hochelega, la nouvelle municipalité rurale connue sous le nom de "Saint-Louis de Mile-End," et l'ériger en municipalité scolaire distincte sous le même nom et avec les mêmes limites.

2. Distraire de Farnham-Est, dans le comté de Shefford, les lots suivants du 6e rang, pour les annexer à Saint-Alphonse, dont ils font partie pour les fins religieuses, savoir : les numéros 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 et 27.

3. Ériger en municipalité scolaire distincte sous le nom de "Ham-Sud-Ouest," dans le comté de Wolfe, les quatorze premiers lots des rangs 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9, de Ham, dans le même comté, tels qu'ils sont érigés en municipalité rurale.

Le tout no devant prendre effet qu'au premier de juillet prochain 1879.

Avis de demandes d'érections, annexions, délimitations, etc., de municipalités scolaires, en vertu de la 5e section, 41 Vict., chap. 6.

Ériger en municipalité scolaire distincte, "la paroisse de St. Joseph de Sorel", distraire de la paroisse de "St. Pierre de Sorel", avec les mêmes limites qui lui sont assignées pour les fins civiles.

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

SÉANCES DES 14, 15 ET 16 MAI 1879.

Mercredi, le 14.

PRÉSENTS : Le Surintendant, président ; Mgr. l'Archevêque de Québec, NN. SS. les évêques des Trois-Rivières, de Rimouski, de Montréal, de Sherbrooke, d'Ottawa, de St. Hyacinthe, l'hon. P. J. O. Chauveau, Sir N. F. Belleau, l'hon. juge Jetté, P. S. Murphy, écr., et le Dr. Hubert LaRue.

I. Le Surintendant donne lecture d'un ordre en Conseil nommant membres de la partie Catholique Romaine du Conseil de l'Instruction publique l'hon. juge Jetté et le Dr. LaRue.

II. Le procès-verbal de la dernière séance est lu et adopté.

III. Il est donné lecture d'une lettre de l'hon. M. Ryan et d'une lettre de l'hon. juge Routhier, annonçant que l'un et l'autre, retenus par leurs devoirs professionnels, ne peuvent assister à cette séance.

IV. Lecture est faite d'une requête du directeur de l'asile des sourds-muets de Montréal, demandant de l'aide.

Proposé par Mgr. l'Archevêque :

"Que cette lettre et les plans qui l'accompagnent soient transmis au gouvernement avec prière de faire droit à la demande formulée dans la lettre."—Adopté.

V. Lecture d'une lettre du capt. Labranche au sujet de l'enseignement militaire dans les écoles, et d'un

mémoire de M. J. X. Perrault sur le fusil scolaire adopté en France.

Proposé par l'hon. juge Jetté, secondé par M. Chauveau :

"Que ce Comité verrait avec plaisir l'introduction de l'enseignement militaire dans les collèges, les écoles normales et en général dans les maisons d'éducation de la province, et recommande aux directeurs de ces maisons de s'adresser au gouvernement d'Ottawa pour obtenir une part de l'argent voté pour cet objet."—Adopté.

VI. Il est donné lecture d'une lettre de John R. Craig, Ecr., secrétaire du Bureau des arts et d'agriculture d'Ontario, assurant au Surintendant que dans la prochaine exposition d'Ottawa il lui serait réservé un espace suffisant pour une exposition scolaire de la province de Québec.

Proposé par Mgr. l'Archevêque :

"Que ce Comité recommande très-vivement à toutes les maisons d'éducation de répondre à l'appel qui leur est adressé par le Surintendant de participer aux expositions scolaires, en général, et à celle d'Ottawa, en particulier, l'automne prochain, et que le Surintendant est prié d'adresser une circulaire aux directeurs de ces institutions pour leur exposer les motifs et le but de ces expositions."—Adopté.

VII. Proposé par M. le Dr LaRue :

"Que ce Comité recommande au Surintendant de prendre sur le fonds des bibliothèques scolaires une somme n'excédant pas \$600 pour acheter un certain nombre de livres qui, après examen, seront destinés à ces bibliothèques, et qu'un sous-comité composé de Mgr. l'Archevêque, Mgr. des Trois-Rivières, Sir N. F. Belleau, le Dr LaRue et le Surintendant, soit nommé pour faire cet examen et faire rapport à ce Comité au plus tôt."—Adopté.

VIII. Il est donné lecture du rapport suivant :

"13 mai 1879.

"Le sous-comité permanent d'examen des livres a l'honneur de faire rapport au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique :

Qu'il a examiné les livres suivants :

"1o. Extrait du cours théorique et pratique de style. Livre de l'élève, in-12 par L. F. E. C. Montréal, chez Chapelleau & fils—pour écoles élémentaires.

"2o. Cours théorique et pratique de style. Livre de l'élève, par les mêmes et chez le même imprimeur, in-12.

"3o. Le même cours. Livre du maître, in-12, pour les écoles modèles et académies,

"Et qu'il les propose à l'approbation du Comité catholique, avec recommandation de corriger dans une autre édition la partie qui a rapport à l'histoire de la littérature canadienne et de corriger aussi le style en quelques endroits des préceptes.

"4o. La 3e édition revue et augmentée des Eléments de la grammaire, par Napoléon Lacasse, et qu'il les trouve dignes d'être approuvés.

"5o. Cours d'arithmétique mentale par XXX, in-12, Québec, chez N. S. Hardy, et qu'il ne croit pas devoir recommander cet ouvrage à l'approbation du Comité catholique pour les raisons suivantes : dans ce livre on a changé sans motifs suffisants plusieurs expressions techniques, et d'un autre côté, les problèmes de calcul mental sont généralement ou trop faciles ou trop difficiles.

"E. A. ARCH. DE QUÉBEC,

"Président."

REMARQUES

1o. Le projet de M. Prémont est le seul qui suppose l'école divisée en plusieurs classes ou groupes.

2o. MM. Vien, Prémont et Brault ont présenté des tableaux différents pour *école élémentaire* et *école modèle* ou *académic*. Je crois cette distinction nécessaire : j'irai même plus loin, et je demanderai à avoir un tableau particulier pour les écoles élémentaires du 1er degré. Car, dans ces sortes de petites écoles, il faut partager tout le temps entre le catéchisme, la lecture, l'écriture, le calcul, le dessin et l'histoire sainte, tandis que, dans celles du 2me degré, il faut ajouter à ces branches la grammaire, la tenue des livres, la géographie, l'histoire du Canada, et les notions d'agriculture.

3o. A part peut-être celui de M. Prémont, ces projets ne me paraissent pas indiquer assez de catéchisme, surtout pour les jeunes enfants.

4o. Quant à la lecture, le temps à y consacrer varie d'une manière surprenante dans ces divers projets, depuis 8 heures par semaine jusqu'à 2½ heures. Il me semble que ce temps doit être beaucoup plus long avec les commençants, et se réduire à une couple de fois par semaine environ pour les plus avancés. J'en dirai à peu près autant de l'écriture.

5o. M. Brault n'indique qu'une demi-heure d'histoire sainte par semaine dans les écoles élémentaires : ce me paraît tout-à-fait insuffisant. En général, je crois qu'il serait désirable de donner plus de temps à l'histoire que ces projets ne le supposent.

6o. Une heure par semaine pour la géographie, est-ce bien assez, surtout dans les écoles modèles ?

7o. Pour la plupart des enfants, qui sont si mal situés pour étudier à la maison, n'est-il pas à souhaiter qu'on leur accorde dans l'école un quart-d'heure d'étude au moins le matin ?

8o. Dans les écoles élémentaires, surtout du 1er degré, ne serait-il pas non plus à propos de donner quelques

minutes de récréation au milieu de chaque séance, matin et soir ? Les enfants n'en seront-ils pas mieux disposés à s'appliquer ensuite ?

9o. La légèreté des petits enfants demande encore que leurs occupations dans l'école varient fréquemment.

10o. Il me semble enfin que les trois espèces d'écoles, *élémentaires*, *modèles* et *académiques*, doivent être coordonnées de manière à se faire suite. Je supposerais donc qu'un enfant fréquenterait l'école élémentaire *quatre années*, puis l'école-modèle *trois années*, et en dernier lieu l'académie *deux années*. S'il entrait un peu avancé, alors on pourrait le mettre tout de suite dans le 2e, ou même dans le 3e groupe de l'école élémentaire, en supposant le No. 1 pour la classe inférieure. Quant aux écoles élémentaires du premier degré, elles ne renfermeraient que les deux groupes inférieurs, Nos. 1 et 2, des écoles élémentaires.

Ceci posé, voici donc les tableaux que j'ai l'honneur de soumettre à l'appréciation de votre Comité. Vous jugerez peut-être à propos de les laisser à l'étude quelque temps, afin de permettre aux différentes personnes s'occupant d'enseignement de présenter leurs remarques sur ce projet.

Je proposerais de rendre obligatoires les deux premiers tableaux, *Plan d'Etudes* et *Distribution des matières* : quant au 3e, *Division du temps*, je laisserais aux instituteurs et institutrices la faculté de le modifier suivant les besoins de leurs écoles. MM. les Inspecteurs devraient voir à ce que, dans chaque école de la province, se trouvassent affichés ces trois tableaux, et qu'ils fussent exactement suivis partout.

Je recommanderais aussi que ces tableaux fussent accompagnés des *Remarques* qui les précèdent et les suivent.

Le tout humblement soumis.

† JEAN, EV. DE ST. G. de Rimouski

St. Germain de Rimouski, 20 décembre 1878

MATIÈRES	ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES							
	1RE ANNÉE		2E ANNÉE		3E ANNÉE		4E ANNÉE	
	1er Semestre	2d Semestre	1er Semestre	2d Semestre	1er Semestre	2d Semestre	1er Semestre	2d Semestre
RELIGION.....	Prières.	Prières. Abrégé du catéchisme No. 1 à 13.	Abrégé du catéchisme No. 11 à 32.	Petit catéch. 1ère et 2e parties.	Petit catéch. 3e, 4e et 5e parties.	Petit catéch. repassé.	Grand catéchisme.	Grand catéchisme.
LECTURE.....	Lettres. Epellation.	1er livre.	2e livre.	Devoirs du chrétien.	2e livre.	Devoirs du chrétien.	3e livre. Lecture latine.	Devoirs du chrétien, Manuscrit.
ÉCRITURE.....	Éléments de lettres.	En gros, minuscules.	Demi-gros et fin, minuscules.	Majuscules.	Trois sortes. Appliquée.	Trois sortes. Appliquée.	Courante.	Expédier.
GRAMMAIRE.....			Petite grammaire. Nom, Article, Adjectif.	Petite grammaire. Pronom, Verbe actif.	Petite grammaire. Verbe passif et autres.	Petite grammaire, le reste. Ponctuation.	Petite grammaire. Éléments de Syntaxe.	Petite grammaire revue.
GÉOGRAPHIE.....			Notions préliminaires.	Canada.	Amerique.	Europe.	Asie.	Afrique et Océanie.
HISTOIRE SÉC.....	Causeries.	Causeries.	Création à Moïse.	Moïse aux Rois.	Rois au Messie.	Ancien Testament revu.	Vie de J. C. commencée.	Vie de J. C. finie. Actes des Apôtres.
HIST. DU CANADA.....			Abrégé 1534 à 1635.	Abrégé 1635 à 1663.	Abrégé 1663 à 1701.	Abrégé 1701 à 1760.	Abrégé 1760 à 1812.	Abrégé 1812 à 1867.
CALCUL ÉCRIT.....	Numération. Notation.	Addition, soustraction simples.	Multiplication simple.	Division simple.	Règles composées.	Fractions ordinaires.	Fractions décimales.	Réduction.
TENUE DES LIVRES.....							Part. simple.	Part. simple.
AGRICULTURE.....							Éléments.	Éléments.
ANGLAIS.....			Spelling.	1st Book.	2d Book Small gram. Noun, Adjective.	2nd Book Small gram. Pronoun, Verb, Translation, Vocabulary.	Christian duties, Verb, Translation, Vocabulary.	Christian duties, Small gram, completed, Translation, Vocabulary.
COMPOSITION.....							Lettres.	Lettres.

D'ÉTUDES

ÉCOLES MODÈLES						ACADÉMIES			
1 ^{ÈRE} ANNÉE		2 ^E ANNÉE		3 ^E ANNÉE		1 ^{ÈRE} ANNÉE		2 ^E ANNÉE	
1 ^{er} Semestre	2 ^d Semestre	1 ^{er} Semestre	2 ^d Semestre	1 ^{er} Semestre	2 ^d Semestre	1 ^{er} Semestre	2 ^d Semestre	1 ^{er} Semestre	2 ^d Semestre
Grand catéchisme.	Grand catéchisme.	Grand catéchisme.	Grand catéchisme.	Grand catéchisme.	Grand catéchisme.	Histoire de l'Eglise.	Histoire de l'Eglise.	Constitution et droits de l'Eglise.	
5e livre. Devoirs du chrétien.	Lecture latine. Manuscrit.	10e livre.	Lecture latine. Manuscrit.	Déclamation.	Déclamation.	5e livre.	Déclamation.	5e livre.	Déclamation.
Trois sortes Appliquée.	Trois sortes Appliquée.	Courante.	Courante.	Expédée.	Expédée.	Expédée.	Expédée.	Expédée.	Expédée.
Grè. gramm. Eléments jusqu'au Verbe.	Grè. gramm. Eléments depuis le Verbe.	Grè. gramm. Syntaxe commencée.	Grè. gramm. Syntaxe complétée.	Grè. gramm. Récapitulation.	Grè. gramm. Récapitulation.	Revue.	Revue.	Revue.	Revue.
Canada avec détails.	Amerique avec détails.	Europe avec détails.	Asie avec détails.	Afrique et Oceanie avec détails.	Récapitulation détaillée.	Récapitulation générale.	Récapitulation générale.	Récapitulation générale.	Récapitulation générale.
Jusqu'à Moïse avec détails.	Jusqu'aux Rois avec détails.	Jusqu'au Messie avec détails.	Anc. Testament revu avec détails.	Vie de N. S. avec détails.	Vie de N. S. Actes des Apôtres avec détails.				
Détaillée 1531 à 1635.	Détaillée 1635 à 1663.	Détaillée 1663 à 1701.	Détaillée 1701 à 1760.	Détaillée 1760 à 1812.	Détaillée 1812 à 1867.	Revue 1531 à 1663.	Revue 1663 à 1760.	Revue 1760 à 1812.	Revue 1812 à 1867.
Proportions, Règle de trois simple.	Règle de trois composée. Règle d'intérêt simple.	Règle d'intérêt composé. Règle d'escompte.	Autres Règles de commerce.	Récapitulation.	Récapitulation.	Progressions.	Logarithmes.	Algèbre.	Toisé.
Part. simple.	Part. simple.	Part. double.	Part. double.	Part. double.	Part. double.	Part. double.	Part. double.	Part. double.	Part. double.
Terres. Amendements. Engrais.	Ensemencements. Récoltes.	Travaux. Instruments.	Légumes. Prairies. Animaux.	Rotation. Comptabilité.	Jardins. Arbres.	Revue.	Revue.	Eléments de chimie agricole.	Eléments de chimie agricole.
3rd Book Large Gram-up to Verb. Translation. Vocabulary.	Christian duties. Large Gram. Verbs. Translation. Vocabulary.	3th Book. Large Gram. 3rd part of Syntax. Translation. Vocabulary.	Christian duties. Large Gram. Syntax complet. Translation. Vocabulary.	5th Book. Large gram. reviewed. Translation. Vocabulary.	5th Book. Large gram. reviewed. Translation. Vocabulary.	Reading. Grammar. Translation. Vocabulary.			
Art Epistolaire.	Lettres.	Art Epistolaire.	Lettres.	Narrations.	Narrations.	Narrations. Descriptions.	Narrations. Descriptions.	Narrations. Descriptions.	Narrations. Descriptions.

II.—DISTRIBUTION DES MATIÈRES PAR SEMAINE

MATIÈRES	ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES				ÉCOLES MODÈLES			ACADÉMIES	
	1 ^{ère} année.	2 ^e année.	3 ^e année.	4 ^e année.	1 ^{ère} année.	2 ^e année.	3 ^e année.	1 ^{ère} année.	2 ^e année.
(¹)	h. m.	h. m.	h. m.	h. m.	h. m.	h. m.	h. m.	h. m.	h. m.
Catechisme (a).....	5.00	3.30	2.35	2.00	1.30	1.30	1.30	1.00	1.00
Lecture (b).....	5.25	3.30	2.50	1.30	1.30	1.30	1.30	1.00	1.00
Ecriture (c).....	5.00	2.00	1.50	1.00	1.15	1.15	0.50	0.50	0.30
Grammaire, etc. (d).....	0.00	3.55	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Géographie (e).....	0.00	1.30	2.00	1.30	2.00	2.00	2.00	1.30	0.50
Histoire Ste. (f).....	2.50	2.00	2.20	1.15	1.15	1.05	1.05	0.00	0.00
Hist. du Canada (g).....	0.00	1.30	2.05	2.05	2.30	2.30	2.30	1.15	1.15
Arithmétique (h).....	2.30	2.30	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	0.00	0.00
Calcul mental (i).....	2.30	1.15	1.30	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Tenue des livres (j).....	0.00	0.00	0.00	2.00	1.10	1.10	1.10	1.15	2.00
Agriculture (k).....	0.00	0.00	0.00	1.20	0.50	0.50	0.50	1.15	0.50
Anglais (l).....	0.00	1.00	2.05	1.15	1.30	1.30	1.30	1.30	1.30
Dessin industriel (m).....	2.50	1.30	2.00	1.10	0.50	0.50	1.15	1.10	1.10
Leçons de choses (n).....	1.15	1.15	1.00	1.00	1.30	1.00	1.00	1.00	0.50
Composition (o).....	0.00	0.00	0.00	1.30	1.15	1.15	1.15	2.30	2.00
Concours (p).....	0.00	0.30	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Étude.....	0.00	1.15	1.15	1.15	1.15	1.15	1.15	1.15	1.15
Récréation.....	1.40	1.40	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Entrée, sortie, pères (q).....	1.10	1.10	1.10	1.10	1.10	1.10	1.10	1.10	1.10
Globes (r).....	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.50	5.25
Hist. de France, etc. (s).....	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.30	1.30
Hist. de l'Église (t).....	0.00	0.00	0.00	0.30	0.00	0.30	0.30	1.00	1.00
Algèbre (u).....	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	2.00
Toisé (v).....	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.15
Éléments de Physique (x).....	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.30

NOTES

1. Les tableaux suivants supposent que l'instituteur (ou l'institutrice) est aidé par un sous-maître (ou une sous-maîtresse), et même par des moniteurs, ce qui est indispensable dans une école tant soit peu nombreuse et composée d'élèves de capacité et d'avancement différents.

2. En suivant donc le mode *mixte* ou *simultané-mutuel*, l'instituteur (ou l'institutrice) se trouve à enseigner successivement à chaque groupe, tandis que les autres groupes sont sous la conduite de moniteurs.

3. Dans ce mode il est plus aisé de maintenir la discipline et de faire des progrès rapides aux élèves, puisqu'ils sont *toujours* occupés et *toujours* dirigés, soit par l'instituteur lui-même, soit par les moniteurs.

4. Mais remarquons : I. Que l'instituteur ne doit

jamais s'occuper si exclusivement du groupe qu'il instruit, qu'il ne puisse en même temps avoir l'œil à ce qui se passe dans toute l'école ; II. Que les moniteurs doivent être choisis avec soin et préparés à leur besogne ; III. Que les mêmes moniteurs doivent être habituellement chargés des mêmes groupes ; IV. Qu'il doit y avoir assez de moniteurs pour que chacun n'ait à diriger un groupe qu'une fois ou deux par jour, afin qu'il ait le loisir d'étudier beaucoup pour lui-même et de suivre régulièrement ses propres classes ; V. Que l'instituteur ne doit pas omettre de surveiller *personnellement* tous les groupes et d'en faire le tour, afin de s'assurer par lui-même de la manière dont les moniteurs s'acquittent de leur tâche ; VI. Que les enfants doivent sortir des tables de temps en temps pour se placer en groupe, ce qui contribue à les délasser.—(Cours de Pédagogie)

(¹) Voir page 8.

III.—DIVISION DE TEMPS DANS UNE ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Matin.	1ère classe.—1ère année.	2e classe.—2e année.	Matin.	3e classe.—3e année.	4e classe.—4e année.
5 De 8.30 à 8.35	Entrée. Prière. Appel.	Entrée. Prière. Appel.	5 De 8.30 à 8.35	Entrée. Prière. Appel.	Entrée. Prière. Sortie.
15 De 8.35 à 8.50	Chaque jour.—Lecture.	Chaque jour.—Lecture.	15 De 8.35 à 8.50	Chaque jour.—Étude.	Chaque jour.—Étude.
15 De 8.50 à 9.05	Chaque jour.—Écriture.	Chaque jour.—Étude.	30 De 8.50 à 9.30	{ Mardi et } Catéchisme. { Vendredi. } { Autres jours. } Géographie.	{ Mardi. } Catéchisme. { Vendredi. } Histoire de l'Église. { Autres jours. } Géographie.
15 De 9.05 à 9.20	Chaque jour.—Calcul mental.	Chaque jour.—Calcul mental.	10 De 9.30 à 10.20	{ Lundi et } Gramm. Exercices. { Mercredi. } { Jeudi. } Dictée. Analyse. { Vendredi. } Concours.	{ Lundi et } Gramm. Exercices. { Mercredi. } { Jeudi. } Dictée. Analyse. { Vendredi. } Concours.
30 De 9.20 à 9.50	Chaque jour.—Catéchisme.	Chaque jour.—Récréation.	35 De 10.20 à 10.55	{ Mercredi. } Catéchisme. { Autres jours. } Histoire Sainte.	{ Lundi et Mercredi. } Dessin. { Autres jours. } Histoire Sainte.
30 De 9.50 à 10.20	Chaque jour.—Histoire Sainte.	Chaque jour.—Dictée. Analyse.	30 De 10.55 à 11.25	{ Mercredi. } Géographie. { Autres jours. } Lecture.	{ Mardi et } Leçons de choses. { Vendredi. } { Autres jours. } Lecture.
10 De 10.20 à 10.30	Chaque jour.—Récitation.	Chaque jour.—Lecture.	5 De 11.25 à 11.50	Cantique. Prière. Sortie.	Cantique. Prière. Sortie.
25 De 10.30 à 10.55	Chaque jour.—Lecture.	{ Mercredi. } Dessin. { Autres jours. } Histoire Sainte.	Soir.		
30 De 10.55 à 11.25	Chaque jour.—Dessin.	Cantique. Prière. Sortie.	5 De 1.00 à 1.05	Entrée. Prière. Appel.	Entrée. Prière. Appel.
5 De 11.25 à 11.30	Cantique. Prière. Sortie.		30 De 1.05 à 1.35	{ Mardi et Vendredi. } Catéchisme. { Autres jours. } Écriture.	{ Mardi et Vendredi. } Catéchisme. { Mercredi. } Arithmétique. { Lundi et Jeudi. } Écriture.
5 De 1.00 à 1.05	Entrée. Prière. Appel.	Entrée. Prière. Appel.	25 De 1.35 à 2.00	Chaque jour.—Anglais.	{ Lundi et Vendredi. } Agriculture. { Autres jours. } Anglais.
30 De 1.05 à 1.35	Chaque jour.—Écriture.	Chaque jour.—Arithmétique.	25 De 2.00 à 2.25	Chaque jour.—Histoire du Canada.	Chaque jour.—Histoire du Canada.
25 De 1.35 à 2.00	Chaque jour.—Lecture.	Chaque jour.—Lecture.	10 De 2.25 à 3.25	{ Mardi et } Leçons de choses. { Vendredi. } { Autres jours. } Arithmétique.	{ Mardi et } Leçons de choses. { Vendredi. } { Autres jours. } Arithmétique.
15 De 2.00 à 2.15	Chaque jour.—Leçons de choses.	Chaque jour.—Récréation.	30 De 3.25 à 3.55	{ Mardi et } Leçons de choses. { Vendredi. } { Autres jours. } Calcul mental.	{ Mardi et } Calcul mental. { Vendredi. } { Autres jours. } Compositions.
10 De 2.15 à 2.25	Chaque jour.—Récréation.	{ Mardi et Vendredi. } Catéchisme { Autres jours. } Géographie.	5 De 3.55 à 4.00	Cantique. Prière. Sortie.	Cantique. Prière. Sortie.
30 De 2.25 à 2.55	Chaque jour.—Catéchisme.	{ Mardi et Vendredi. } Dessin. { Autres jours. } Histoire du Canada.			
15 De 2.55 à 3.25	Chaque jour.—Arithmétique.	{ Mardi. } Anglais. { Vendredi. } Concours. { Autres jours. } Exercices.			
15 De 3.25 à 3.40	Chaque jour.—Calcul mental.	Cantique. Prière. Sortie.			
15 De 3.40 à 3.55	Chaque jour.—Écriture.				
5 De 3.55 à 4.00	Cantique. Prière. Sortie.				

IV.—DIVISION DU TEMPS DANS UNE ÉCOLE-MODÈLE

h.m.	Matin.	1 ^{ère} classe.—1 ^{ère} année.	2 ^e classe.—2 ^e année.	3 ^e classe.—3 ^e année.
5	De 8.30 à 8.35	Entrée. Prière. Appel.	Entrée. Prière. Appel.	Entrée. Prière. Appel.
15	De 8.35 à 8.50	Chaque jour.—Étude.	Chaque jour.—Étude.	Chaque jour.—Étude.
30	De 8.50 à 9.20	{ Mardi et Vendredi.—Calcul mental. Autres jours.—Tenue des livres. Vendredi.—Concours.	{ Mardi et Vendredi.—Calcul mental. Autres jours.—Lecture.	{ Mardi et Vendredi.—Calcul mental. Autres jours.—Lecture.
1.00	De 9.20 à 10.20	{ Lundi et Mercredi. } Gramm. et Exercices. Mardi et Jeudi. } Dictée et Analyse.	{ Mardi et Vendredi.—Géographie. Autres jours.—Arithmétique.	{ Mardi et Vendredi.—Géographie. Autres jours.—Arithmétique.
25	De 10.20 à 10.55	{ Mardi et Vendredi.—Écriture. Autres jours.—Histoire Sainte.	{ Mardi et Vendredi.—Tenue des livres. Autres jours.—Histoire Sainte.	{ Mardi et Vendredi.—Tenue des livres. Autres jours.—Histoire Sainte.
30	De 10.55 à 11.25	{ Mardi.—Leçons de choses. Autres jours.—Géographie.	{ Mercredi.—Composition. Vendredi.—Histoire de l'Église. Autres jours.—Catéchisme.	{ Mercredi.—Composition. Vendredi.—Histoire de l'Église. Autres jours.—Catéchisme.
5	De 11.25 à 11.30	Cantique. Prière. Sortie.	Cantique. Prière. Sortie.	Cantique. Prière. Sortie.
	Soir.			
5	De 1.00 à 1.05	Entrée. Prière. Appel.	Entrée. Prière. Appel.	Entrée. Prière. Appel.
30	De 1.05 à 1.35	Chaque jour.—Histoire du Canada.	Chaque jour.—Histoire du Canada.	Chaque jour.—Histoire du Canada.
25	De 1.35 à 2.00	{ Mardi et Vendredi.—Dessin. Autres jours.—Écriture.	{ Mardi et Vendredi.—Agriculture. Autres jours.—Composition.	{ Mardi et Vendredi.—Agriculture. Autres jours.—Composition.
25	De 2.00 à 2.25	{ Mardi et Vendredi.—Agriculture. Autres jours.—Composition.	{ Mardi et Vendredi.—Dessin. Autres jours.—Écriture.	{ Mardi et Vendredi.—Dessin. Autres jours.—Écriture.
1.00	De 2.25 à 3.25	{ Mardi et Vendredi.—Catéchisme. Autres jours.—Arithmétique.	{ Vendredi.—Concours. Lundi et Mercredi. } Gramm. et Exercices.	{ Vendredi.—Concours. Lundi et Mercredi. } Gramm. et Exercices.
30	De 3.25 à 3.55	{ Lundi et Jeudi. } Leçons de choses. Vendredi. } Leçons de choses.	{ Lundi et Vendredi.—Leçons de choses. Autres jours.—Anglais.	{ Lundi et Vendredi.—Leçons de choses. Autres jours.—Anglais.
5	De 3.55 à 4.00	Cantique. Prière. Sortie.	Cantique. Prière. Sortie.	Cantique. Prière. Sortie.

V.—DIVISION DU TEMPS DANS UNE ACADEMIE

h. m.	Matin.	1 ^{ère} classe.—1 ^{ère} année.	2 ^e classe.—2 ^e année.
5	De 8.30 à 8.35	Entrée. Prière. Appel.	Entrée. Prière. Appel.
15	De 8.35 à 8.50	Chaque jour.—Étude.	Chaque jour.—Étude.
30	De 8.50 à 9.20	{ Mardi et Vendredi.—Calcul mental. Autres jours.—Géographie. Vendredi.—Catéchisme.	{ Mardi et Vendredi.—Calcul mental. Autres jours.—Éléments de Physique. Vendredi.—Catéchisme.
1.00	De 9.20 à 10.20	{ Mardi.—Leçons de choses. Autres jours.—Arithmétique.	{ Lundi et Mercredi.—Algèbre. Mardi et Jeudi.—Tenue des livres.
35	De 10.20 à 10.55	{ Mardi et Vendredi.—Dessin. Architecture. Autres jours.—Histoire du Canada.	{ Mardi et Vendredi.—Dessin—Architecture. Autres jours.—Histoire du Canada.
30	De 10.55 à 11.25	Chaque jour.—Composition.	{ Vendredi.—Écriture. Autres jours.—Composition.
5	De 11.25 à 11.30	Cantique. Prière. Sortie.	Cantique. Prière. Sortie.
	Soir.		
5	De 1.00 à 1.05	Entrée. Prière. Appel.	Entrée. Prière. Appel.
30	De 1.05 à 1.35	{ Mardi et Vendredi.—Lecture. Autres jours.—Anglais.	{ Mardi et Vendredi.—Lecture. Autres jours.—Anglais.
25	De 1.35 à 2.00	{ Mardi et Jeudi.—Écriture. Autres jours.—Agriculture.	{ Lundi et Mercredi.—Leçons de choses. Mardi et Jeudi.—Géographie.
25	De 2.00 à 2.25	{ Lundi et Mercredi.—Globes. Autres jours.—Tenue des livres. Vendredi.—Concours.	{ Lundi et Mercredi.—Agriculture. Autres jours.—Poisé. Vendredi.—Concours.
1.00	De 2.25 à 3.25	{ Lundi et Mercredi.—Grammaire. Exercices. Mardi et Jeudi.—Dictée. Analyse.	{ Lundi et Mercredi.—Grammaire. Exercices. Mardi et Jeudi.—Dictée. Analyse.
30	De 3.25 à 3.55	{ Mardi et Vendredi.—Histoire de l'Église. Autres jours.—Histoire de France, etc.	{ Mardi et Vendredi.—Histoire de l'Église. Autres jours.—Histoire d'Angleterre.
5	De 3.55 à 4.00	Cantique. Prière. Sortie.	Cantique. Prière. Sortie.

REMARQUES

I. *Récitation des leçons.*—Pour que les leçons apprises par cœur soient bien profitables aux élèves, il faut : 1o. leur enseigner à étudier ces leçons ; 2o. donner des leçons d'une longueur raisonnable ; 3o. exiger qu'elles soient soigneusement apprises ; 4o. expliquer ordinairement la leçon d'avance ; 5o. ne la demander chaque fois qu'à un certain nombre d'élèves ; 6o. ne pas la faire réciter trop rapidement ; 7o. en faire rendre compte aux élèves.

(a) II. *Catéchisme.*—Pour le bien faire, il faut : 1o. y attacher une haute importance ; 2o. s'y préparer soigneusement ; 3o. rendre cet enseignement attrayant. En général, les instituteurs doivent se borner à faire bien apprendre et comprendre la lettre du catéchisme. Il est désirable qu'ils assistent au catéchisme du curé ; 1o. pour donner bon exemple ; 2o. pour apprendre à le mieux faire ; 3o. pour voir si les enfants de leurs écoles y sont assidus et attentifs, et s'ils y répondent bien ; 4o. pour insister, dans le cours de la semaine suivante, sur les explications données par le curé et s'assurer que les enfants les ont bien saisies.

(b) III. *Lecture.*—1o. *Les lettres.*—Pour enseigner l'alphabet, l'instituteur n'enseigne qu'un petit nombre de lettres à la fois. Il est mieux de se servir d'un tableau. Cet exercice doit être bien varié : tantôt le maître nomme et montre les lettres lui-même ; tantôt il les montre et les enfants les nomment ; puis, c'est lui qui les nomme et il les fait indiquer à mesure sur le tableau ; ensuite il fait copier les lettres sur l'ardoise aux tables, ou en groupes sur le tableau noir par un certain nombre des enfants. 2o. *Épellation.*—Il est utile de faire épeler tantôt dans le livre, tantôt par cœur. 3o. *Lecture courante.*—Pour bien lire, il faut : faire les liaisons convenables ; observer les poses indiquées par les signes de ponctuation ; ne lire ni trop vite ni trop lentement ; prendre un ton de voix modéré, ni chantant, ni perçant, ni languissant ; répéter souvent les mêmes phrases, ou la même page, jusqu'à ce que les enfants la lisent parfaitement. La prononciation ne doit pas être affectée, mais il ne faut pas craindre de l'amender quand elle est défectueuse. 4o. *Lecture expressive et raisonnée.*—Il est très-désirable que les élèves lisent avec intelligence, et qu'ils prouvent qu'ils comprennent par le ton de leur lecture, qui est alors expressive. Ils doivent aussi s'habituer à rendre compte de la valeur des mots et du sens des phrases, et même à donner un résumé de tout un paragraphe ou de tout un chapitre, sans s'attacher au mot à mot.

(c) IV. *Écriture.*—On ne doit pas oublier que l'écriture est un art, qui doit s'enseigner d'après des règles fixes. Pour les plus petits enfants, il est mieux de les faire écrire d'abord sur une ardoise, puis, avec un crayon sur une feuille de papier réglé. Le maître doit donner sur le tableau noir des exemples de la formation des lettres et de la liaison des mots. Durant le temps consacré à cet exercice, il surveille les élèves pour la position du corps, des bras, des doigts, de la plume et du papier. Il paraît préférable que les exemples soient sur des bandes de papier détachées, de sorte que l'élève les ait toujours sous les yeux, en les descendant à mesure qu'il écrit. Il serait utile de marquer au bout de chaque ligne le nombre de fautes commises en écrivant.

(d) V. *Grammaire.*—Le temps consacré à la grammaire doit se partager entre la récitation de la leçon précédente et l'explication de la leçon suivante. Quant aux exercices, ils doivent se rapporter à la partie de la grammaire que les élèves voient actuellement et à celle qu'ils ont déjà vue. L'instituteur indique aux enfants un nombre, ou une partie de nombre, à corriger pour la prochaine classe. Les élèves transcrivent proprement ce nombre

dans un cahier en y faisant les corrections requises. Pendant la classe, lorsque le temps en est venu, ils échangent entre eux ces devoirs ; puis, le maître, ou un élève désigné par lui, prend le livre et épelle convenablement tous les mots qui étaient mal écrits, tandis que les autres enfants suivent les devoirs qui leur sont échus et corrigent les fautes qu'ils peuvent y découvrir. Le maître fait ensuite reprendre à chaque enfant son propre devoir et s'assure qu'il comprend ses fautes. Si le devoir est généralement mal fait, l'instituteur le fait recommencer par toute la classe, et cela jusqu'à ce qu'il soit à peu près exempt d'erreurs.

VI. Les dictées doivent être données en vue de l'orthographe usuelle comme de l'orthographe grammaticale, et proportionnées à l'avancement de chaque groupe. La correction s'en fait comme celle des exercices. Il faut donner un soin particulier à la ponctuation.

VII. Il est indispensable de faire analyser les enfants, si l'on veut s'assurer qu'ils comprennent les règles de la grammaire et sont en état d'en faire l'application. L'analyse doit se pratiquer même avec les commençants, pourvu qu'elle ne s'étende pas au delà de ce qu'ils ont appris, c'est à dire, du nom, de l'adjectif, etc. On questionne d'abord les enfants pour les accoutumer, puis on les fait analyser d'eux-mêmes ; mais il faut suivre un ordre régulier et constant. Pour les gallicismes, il ne faut jamais les faire analyser tels qu'ils sont, mais les détruire.

VIII. A part l'analyse grammaticale, on doit enseigner l'analyse logique dans les écoles modèles et les académies.

(e) IX. *Géographie.*—Dans nos écoles canadiennes, aussitôt après les notions préliminaires, il faut commencer l'enseignement de la géographie par l'Amérique, et particulièrement par le Canada. On se sert nécessairement soit d'un atlas, soit encore mieux de cartes murales. L'instituteur doit habituer les élèves à montrer correctement les lieux (et non pas seulement les noms), les bornes des pays, le cours des rivières, etc., et à bien connaître les latitudes et les longitudes, les zones, etc.—Dans les écoles élémentaires, on se contente de l'enseignement de la géographie générale ; dans les écoles supérieures, on entre dans les détails : on y accoutume même les élèves à tracer des cartes géographiques.

(f) X. *Histoire.*—L'instituteur ne doit pas se borner à faire apprendre par cœur et mot à mot une leçon d'histoire. Ce sont surtout les faits et les dates qui doivent se graver dans la mémoire. Les lieux doivent toujours se montrer sur la carte.

(g) XI. *Histoire Sainte.*—Avec les plus petits enfants, l'histoire sainte s'enseigne au moyen de causeries, ou de récits faits par le maître et répétés par les enfants. On peut à cet effet leur poser diverses questions pour provoquer des réponses convenables. La meilleure manière de leur rendre cette étude attrayante est de se servir de tableaux ou images. Dans les écoles-modèles, on étudie l'histoire sainte d'une façon plus détaillée que dans les écoles élémentaires.

(h) XII. *Histoire du Canada.*—Cette histoire si intéressante et si importante pour nous, doit s'enseigner d'une manière plus abrégée dans les écoles élémentaires, et avec plus de détails dans les autres. Mais, ne l'oublions pas, ce ne sont point des mots, mais des faits que les enfants doivent retenir. On parvient facilement à ce résultat en employant un tableau des principaux événements. On s'en sert de deux manières : on mentionne les faits et on demande les dates, ou bien, on cite les dates et on fait rapporter les faits correspondants.

(i) XIII. *Arithmétique.*—L'instituteur doit :—1o. bien expliquer la numération comme étant la base de toutes les autres opérations ;—2o. Faire bien mettre chaque chiffre à sa place ;—3o. Faire travailler les élèves tantôt

sur leurs ardoises, tantôt sur le tableau noir. Lorsqu'ils sont ainsi au tableau, ils doivent toujours parler en opérant. La célérité à résoudre les problèmes n'est digne de récompense que si les réponses sont correctes. Il est très-utile d'enseigner à lire les chiffres romains.

(i) XIV. *Calcul mental.*—Ce calcul consiste pour les basses classes dans les tables d'*addition*, de *soustraction*, et de *multiplication*. Pour les autres, il comprend les tables de mesure, les réductions ascendantes et descendantes, les opérations par douzaines, vingtaines, centaines, grosses, etc.

(j) XV. *Tenue des livres.*—Elle est utile à toutes espèces de personnes : marchands, cultivateurs, ouvriers, hommes de profession, etc. ; mais elle doit varier dans les détails suivant les besoins de ceux qui en font usage. La *partie simple suffit dans les écoles élémentaires*. Les élèves doivent être exercés à faire les entrées eux-mêmes, avec netteté et exactitude. Il faut aussi leur apprendre à balancer les comptes, à préparer un inventaire ou une facture, à rédiger un billet ou une traite, à donner un reçu ou à faire le compte courant d'une personne.

(k) XVI. *Agriculture.*—Notre population étant surtout agricole, ce serait rendre un service éminent au pays que d'inspirer aux enfants de la campagne l'estime et le goût de l'état de leurs pères, et de leur faire sentir combien il est honorable et heureux. Dans l'enseignement des principes d'agriculture, il faut insister particulièrement sur les labours suffisamment profonds, la nécessité des engrais, les avantages de la rotation des récoltes, l'assainissement du sol, l'utilité de connaître les diverses espèces de terrains, les amendements, etc.

(l) XVII. *Anglais.*—Dans la lecture de l'anglais, on doit être très-particulier sur l'accentuation, sur l'aspiration, où elle doit se faire sentir, et sur la prononciation du *th*. Quant à la traduction, l'élève lit d'abord la phrase, puis il la traduit mot pour mot, en ayant soin de faire les transpositions nécessaires, enfin il donne la traduction de la phrase entière. Les *anglicismes* ne doivent jamais se traduire littéralement. Il est important de montrer aux enfants la manière de chercher les mots dans le dictionnaire. L'enseignement de la grammaire anglaise doit être accompagné, comme pour le français, d'exercices et d'analyse ; mais ces exercices et cette analyse doivent correspondre aux parties de la grammaire qu'étudient les élèves. Le vocabulaire se récite en traduisant alternativement l'anglais en français, et le français en anglais.

(m) XVIII. *Dessin industriel.*—Ce dessin qui se borne à tracer le contour des objets, est d'une application fréquente dans tous les états de la vie. Les tables horizontales sont les plus commodes pour cet exercice. Les élèves ont besoin d'être bien suivis pendant cette classe. Dans les académies, il serait bon d'y ajouter quelques notions d'architecture.

(n) XIX. *Leçons de choses.*—Pour bien donner ces leçons, l'instituteur doit observer les points suivants :—1o. proportionner les détails à la capacité et à l'âge des élèves ;—2o. préparer soigneusement ces leçons ;—3o. commencer par donner des explications lui-même, puis de temps en temps s'interrompre pour questionner tantôt un seul enfant, tantôt toute la classe ;—4o. autant que possible, montrer l'objet dont on parle, ou en offrir au moins la représentation. Par ces leçons, on communique aux élèves, sur une quantité de choses, des notions utiles et intéressantes. L'instituteur devrait profiter de ce temps pour donner des leçons détaillées de politesse.

(o) XX. *Composition.*—Dans les écoles élémentaires, il est extrêmement utile d'accoutumer les élèves plus avancés à écrire des lettres sur quelques sujets simples et pratiques. Dans les écoles-modèles, on peut proposer des sujets un peu plus difficiles et même ajouter de petites narrations. Dans les académies, on peut en outre exercer les

élèves à des descriptions. Il faut aussi insister sur le *cérémonial* des lettres. Les principes de style peuvent s'inculquer par des remarques sur les essais des élèves et sur la lecture, à haute voix, d'extraits de bons ouvrages.

(p) XXI. *Concours.*—Ces concours hebdomadaires doivent se donner alternativement sur les différentes matières d'études. Le maître doit bien surveiller les élèves pendant les concours, et s'empresse de corriger les devoirs, afin de faire connaître au plus tôt le résultat. Ce sont ces listes qui doivent déterminer les prix pour la fin de l'année, au moyen du nombre de fautes ou de points conservés.

(q) XXII. *Entrée et sortie.*—Elles doivent se faire tranquillement et avec ordre. Le maître fait une courte prière avant et après la classe ; les enfants doivent s'y tenir avec respect et répondre à haute voix. Il est bon de faire précéder la sortie du chant de quelques couplets de cantique. Les absences doivent être marquées régulièrement dans le *journal* de l'école. Il serait bon de réserver des récompenses pour l'assiduité.

(r) XXIII. *Globes.*—Un globe terrestre est un instrument presque nécessaire pour enseigner la géographie, et bien faire comprendre aux élèves la forme de la terre, les latitudes et les longitudes, les zones, les saisons, etc. Dans les académies, il faudrait de plus exercer les élèves à résoudre divers problèmes sur ce globe, et même sur le globe céleste.

(s) XXIV. *Histoire générale.*—On peut se contenter dans les écoles élémentaires et modèles d'enseigner l'histoire sainte et l'histoire du Canada. Dans les académies, on devrait ajouter un abrégé d'histoire de France, d'Angleterre et des Etats-Unis.

(t) XXV.—Un abrégé de l'histoire de l'Eglise compléterait bien dans les académies l'enseignement élémentaire de la religion.

(u) XXVI. *Algèbre.*—Des notions élémentaires sur cette science aideront les élèves des académies à comprendre et à appliquer les formules pour élever les nombres aux différentes puissances, pour extraire les racines, et résoudre les problèmes des progressions géométriques et arithmétiques.

(v) XXVII. *Toisé.*—Il est très-utile aux élèves avancés pour leur apprendre à mesurer la superficie d'un terrain, les pièces de bois, les ouvrages en maçonnerie, en plâtre, en briques, en peinture, etc., le tonnage d'un vaisseau, etc.

(z) XXVIII. *Physique.*—Des connaissances élémentaires sur cette science peuvent grandement servir aux élèves les plus avancés de nos écoles. A défaut d'instruments plus parfaits, l'instituteur peut en fabriquer quelques-uns d'une construction simple et peu coûteuse.

XXIX. *Interrogations.*—Elles doivent avoir pour but principal de connaître : 1o. si les élèves écoutent, et 2o. s'ils comprennent. Il faut questionner d'une manière *claire, vive, méthodique et variée*. On interroge tantôt un élève en particulier, tantôt en suivant l'ordre de la classe, tantôt en désignant de côté ou d'autre celui qui doit répondre, tantôt enfin la classe entière.

Proposé par Mgr. l'Archevêque :

“ Que l'étude de ce rapport soit ajournée, qu'il soit publié dans le *Journal de l'Instruction publique*, que tous ceux qui s'occupent d'éducation, en particulier les Inspecteurs et les Directeurs des écoles normales, sont invités à l'étudier et à adresser leurs remarques au Surintendant, et que les instituteurs sont invités à en faire l'essai dans leurs classes.”—Adopté.

XI. Le sous-comité chargé de s'enquérir des accusations portées contre Delle Clarina Bérubé fait son rapport, lequel conclut à ce que cette institutrice garde son

brevet, mais soit censurée sévèrement par le Surintendant et qu'il lui soit envoyé une copie de la résolution de ce Comité. Ce rapport est adopté.

XII. Le comité décide de recommander au gouvernement de nommer le R^{év.} E. Bouneau, P^{tre.}, et M. Michael O'Ryan, instituteur, membres du bureau d'examineurs catholiques de Québec à la place du R^{év.} M. T. Hamel qui a résigné, et du R^{év.} M. McGauran qui a quitté la Province.

XIII. Ce Comité décide aussi de recommander au gouvernement de nommer le R^{év.} M. Joseph Lauzon membre du bureau des examinateurs de Montréal à la place du R^{év.} M. Lenoir, décédé.

XIV. Lecture d'une lettre du R^{év.} L. Masson demandant sa démission comme membre du bureau des examinateurs catholiques de Richmond. Le comité décide d'inviter M. Masson à vouloir bien rester en fonctions.

Le comité décide de recommander au gouvernement de nommer le R^{év.} M. Thomas Quinn membre du même bureau à la place du R^{év.} M. Patrick Quinn, qui a résigné.

XV. Le comité recommande la nomination de MM. Polydore Langlais et François A. Sirois comme membres du bureau d'examineurs de Kamouraska à la place de MM. V. Taché, décédé, et C. Déry qui a quitté la Province.

XVI. Le comité recommande la nomination de M. Odina Cloutier comme professeur de sciences à l'école normale Laval.

Jeudi, le 15 mai.

Présents : Les mêmes.

XVII. Proposé par Mgr. de Rimouski :

« Que, dans l'approbation des livres, cartes et globes, ce Comité entend :—1o. que, aux termes de la loi, tous les livres, cartes et globes approuvés puissent être employés dans toutes les écoles et maisons d'éducation ;—2o. que cependant dans chaque telle école ou maison d'éducation, on n'emploie qu'un seul et même livre dans chaque branche d'enseignement pour chaque classe d'élèves. »—Adopté.

XVIII. Lecture de la lettre suivante :

*A l'Honorable Conseil de l'Instruction
Publique de la Province de Québec.*

Le soussigné prend la liberté de faire remarquer qu'il a été chargé d'examiner plusieurs ouvrages qui ont rapport ou à la lecture ou à l'écriture ;

Que ce travail, surtout l'examen des livres, lui a pris beaucoup de temps et a exigé des recherches ;

Que ni le Conseil ni les propriétaires des ouvrages ne paraissent avoir décidé que ce travail mérite une indemnité ;

Qu'il ne voit pas l'utilité de faire un travail qui ne profite ni à lui-même, ni à l'institution qu'il dirige ;

Que tout en exprimant le désir qu'il a d'être utile au Conseil, il pense que celui-ci devrait exiger que les personnes qui ont des ouvrages à faire examiner devraient être tenues à payer une certaine somme applicable aux bibliothèques des écoles normales.

A. H. VENNEAT, P^{tre.}

Montréal, 13 mai 1879.

Le comité ne croit pas devoir prendre action sur cette demande, considérant que c'est là une matière à régler entre les éditeurs et celui qui fait cet examen.

XIX. Résolu : « Que, pour faire disparaître certaines difficultés qui empêchent le fonctionnement régulier du bureau d'examineurs seant à Percé, dans le comté de Gaspé, il est nécessaire de reconstituer le dit bureau et que l'ancienne commission soit révoquée.

« En conséquence, il recommande que les Messieurs dont les noms suivent en fassent partie, savoir :

« Le R^{év.} F. X. Bossé, P^{tre.}, curé de Percé ; Le R^{év.} P. S. Saucier, P^{tre.} ; Le R^{év.} W. Gore Lyster, B. A., Percé ; et MM. Louis George Harper, Louis Z. Jocas, James W. Remon, Jos. X. Lavoie, R^{év.} Charles A. Boudreau, P^{tre.}, Jean Félix Painchaud, et John James Fox. »

XX. Le Comité recommande la nomination du R^{év.} Lionel Lindsay, P^{tre.}, comme membre du Bureau des Examineurs Catholiques de Québec en remplacement de M. Joseph Auclair, qui a résigné.

XXI. Il est donné lecture de la lettre suivante de l'hon. Secrétaire-Provincial :

Québec, 14 mai 1879.

*A l'Honorable Surintendant,
Québec.*

Monsieur,

Pour réponse à votre lettre en date du 6 mai courant, j'ai l'honneur de vous informer que j'ai été chargé par le Conseil Exécutif de cette Province, de soumettre à la considération du Conseil de l'Instruction Publique :

1o. La déclaration faite par l'Honorable Premier Ministre, que des changements seraient proposés à la prochaine session pour le service de l'inspection des écoles.

2o. La résolution du Conseil de l'Instruction Publique du 15 mai 1878, déclarant « que le comité de ce Conseil, sans attacher plus d'importance qu'il ne faut aux rumeurs courantes, croit cependant de son devoir d'exprimer l'espoir que le Conseil Exécutif ne proposera aucun changement dans le système d'inspection en vigueur dans les écoles de la province, avant d'avoir au préalable consulté le Conseil de l'Instruction Publique. »

Le gouvernement a l'intention de faire des changements dans le service de l'inspection des écoles dans cette province, et considérera avec plaisir toute recommandation ou suggestion qui lui sera faite par le Conseil de l'Instruction Publique.

Vu qu'il doit y avoir prochainement une session de la législature de cette province, vous voudrez bien faire connaître au gouvernement, sous le plus court délai possible, les propositions que le Conseil de l'Instruction Publique a l'intention de soumettre à l'exécutif.

J'ai l'honneur d'être,

Monsieur,

Votre obéissant serviteur,

ALEXANDRE CHAUVÉAU,

Secrétaire.

Proposé par l'hon. juge Jetté.

« Que ce Comité, ayant pris communication de la lettre de l'hon. Secrétaire Provincial, l'informant que « le gouvernement a l'intention de faire des changements

dans le service de l'inspection des écoles de cette province et qu'il considérera avec plaisir toute recommandation qui lui sera faite par le Conseil de l'Instruction publique," et voulant répondre au désir du gouvernement, réfère au sous-comité permanent la considération de ces changements qui pourront être proposés par le gouvernement, avec instruction de faire rapport au comité catholique sans délai." Adopté.

Le Surintendant lit la lettre suivante qu'il a adressée à l'hon. Secrétaire Provincial :

Québec, 15 mai 1879.

*L'hon. Secrétaire
de la Province de Québec.*

Monsieur,

J'ai l'honneur de vous informer que le comité catholique du conseil de l'Instruction publique a adopté à sa séance de ce jour la résolution dont je vous envoie copie, et que le sous-comité permanent sera prêt à vous rencontrer, ou tout autre membre du gouvernement, cet après-midi, à 2 hrs., ou veuillez me faire savoir le jour où les membres du gouvernement pourront rencontrer le sous-comité.

J'ai l'honneur d'être,

Monsieur,

Votre obéissant serviteur,

GÉDÉON OUMET.

Le Surintendant donne aussi communication de la lettre suivante de l'hon. Secrétaire Provincial :

Québec, 15 mai 1879.

*A l'honorable G. OUMET,
Surintendant de l'Éducation.*

Monsieur,

Je viens de recevoir votre lettre m'informant que le Conseil de l'Instruction Publique a référé au sous-comité permanent la question du changement de système de l'inspection des écoles; il m'est impossible de soumettre votre lettre au Gouvernement avant deux heures aujourd'hui.

Aussitôt que j'aurai pu communiquer à mes collègues la résolution du Conseil, j'aurai l'honneur de vous faire connaître le jour et l'heure convenables pour rencontrer le sous-comité.

J'ai l'honneur d'être,

Monsieur,

Votre obéissant serviteur,

ALEXANDRE CHAUVEAU,
Secrétaire.

SÉANCE DU 16.

Les mêmes présents, plus Mgr. de Chicoutimi :

Le Surintendant donne communication d'une autre lettre qu'il a adressée à l'hon. Secrétaire Provincial :

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Québec, 5h. P. M. le 15 mai 1879.

*L'hon. AL. CHAUVEAU,
Secrétaire Provincial, Québec.*

Monsieur,

J'ai l'honneur de vous informer que le comité catholique du Conseil de l'Instruction publique se réunira demain à dix heures A. M. et que le sous-comité permanent pourrait le faire à 9 pour conférer avec les membres du gouvernement sur la question de l'inspection des écoles. Si le sujet a été discuté par l'Exécutif le sous-comité, sera prêt pour demain matin, à 9 heures à entendre les remarques que vous pourrez avoir à lui faire. Je vous prie dans ce cas de me le faire savoir ce soir ou à bonne heure demain matin.

Les membres du comité laisseront la ville demain.

J'ai l'honneur d'être,

Monsieur,

Votre obéissant serviteur,

GÉDÉON OUMET,
Surintendant.

A cette lettre l'hon. Secrétaire Provincial a répondu comme suit :

Québec, 15 mai 1879.

Monsieur,

Le Gouvernement de la Province de Québec sera prêt à recevoir le sous-comité permanent du Conseil de l'Instruction Publique, à la salle du Conseil Exécutif demain à deux heures de l'après-midi. Vous êtes prié de donner communication de cette lettre au Conseil et de me dire si je dois assembler le conseil exécutif pour cette heure.

J'ai l'honneur d'être,

Monsieur,

Votre obéissant serviteur,

ALEXANDRE CHAUVEAU,
Secrétaire.

*à l'honble. G. Ouimet
Surintendant de l'Instruction Publique,
Québec.*

Le Surintendant ayant consulté les membres du Comité s'assura qu'ils pourraient rencontrer les ministres le lendemain à 2 heures, P. M., et en informa le Secrétaire Provincial.

Le comité permanent fait rapport de son entrevue avec les ministres, par l'organe de son président Mgr. l'Archevêque, savoir :

Que le sous-comité s'est rencontré à l'heure indiquée avec les hons. MM. Langelier, Starnes, Ross et Chauveau. Comme président, Mgr. l'Archevêque a informé le gouvernement qu'il était délégué pour savoir quelles sont les vues du gouvernement concernant la question de l'inspection des écoles, et pour exposer que si le Comité catholique avait quelque changement à proposer sur ce sujet, ce serait d'augmenter le nombre des inspecteurs

actuels et d'établir au dessus d'eux des inspecteurs généraux ou "inspecteurs des inspecteurs," comme cela se pratique avec succès dans d'autres pays.

Le gouvernement, par l'organe de l'hon. M. Langelier, a répondu qu'à la dernière session de la législature, une résolution avait été adoptée recommandant de préparer une loi pour la prochaine session, tendant à rendre l'inspection des écoles plus efficace et moins dispendieuse; que le gouvernement n'avait pas de plan à proposer pour le moment; que l'on se plaint en quelques endroits de l'insuffisance du service de l'inspection; que, vu l'état des finances de la province, il est à désirer que l'on diminue autant que possible les dépenses de ce service; qu'il serait peut-être possible de trouver dans chaque municipalité quelqu'un qui fit l'inspection gratuitement ou pour un salaire minime.

Sur la demande qui lui fut faite s'il comptait pour cela sur les curés, l'hon. Ministre répondit affirmativement.

Mgr. l'Archevêque fit alors la déclaration suivante au nom de l'épiscopat: "Nous ne pouvons permettre aux curés de devenir inspecteurs d'écoles à aucun titre; car ces fonctions seraient incompatibles avec les devoirs de leur ministère pastoral, vu que cela les mettrait en contact journalier avec les contribuables, leurs paroissiens, et les astreindrait à suivre les instructions du département de l'instruction publique en qualité de fonctionnaires publics."

Mgr. l'Archevêque exposa ensuite que le Comité catholique s'est occupé à diverses reprises de cette importante question, surtout depuis deux ans. En 1876, il demanda et obtint la nomination de quatre nouveaux inspecteurs et une augmentation du crédit affecté à ce service. Il a dans le même temps fait des règlements pour l'examen des candidats aux fonctions d'inspecteur; et pour rendre leur inspection plus efficace, il a tracé avec détail la manière de la faire dans chaque école, et d'en rendre compte au département, après chaque visite, outre le rapport annuel et les statistiques destinés à faire connaître les progrès de l'éducation dans le pays. Ces règlements ont déjà commencé à produire de bons fruits et tout porte à croire qu'ils atteindront leur but.

On remit ensuite au gouvernement un tableau constant, 1o. le traitement de chaque inspecteur, 2o. le nombre d'écoles que chacun doit visiter, 3o. le nombre d'enfants compris dans chaque district d'inspection. On y joignit copie des règlements mentionnés plus haut.

L'hon. Ministre déclara alors qu'il était bien aise de connaître l'opinion du Comité catholique.

La conférence se termina par une déclaration faite au nom du comité catholique, portant que le Comité catholique assumait toute la responsabilité de son opinion sur cette question de l'inspection des écoles.

Et le Comité s'ajourne.

GÉDÉON OUMER,
Surintendant.

LOUIS GIARD,
Secrétaire.

PARTIE NON-OFFICIELLE

Bibliothèques publiques

Il existe dans une des dernières lois concernant l'instruction publique de Québec, une clause très-importante qui a échappé au public ou qu'il a oublié, car nous aimons à croire que s'il la connaissait, il se hâterait d'en profiter. Cette clause est la 5ème de la 40 Vict., statut de 1875. Elle pourvoit à la fondation de bibliothèques

dans les villes et les campagnes et crée un fonds spécial destiné à aider à la fondation de ces bibliothèques. Ce fonds doit s'élever aujourd'hui à environ \$11,000, car la loi décrète que chaque année il sera mis de côté \$2,000 pour les fins de cette clause. Or, ce crédit a été mis de côté chaque année depuis 1875, et ces montants accumulés ne doivent pas former une somme moindre que celle que nous avons indiquée plus haut.

Ces bibliothèques doivent être formées conformément aux règlements du conseil catholique de l'instruction publique. En ce qui regarde leur régie immédiate, le curé de chaque paroisse et les commissaires des écoles devront y pourvoir. Il va sans dire que le gouvernement ne se charge pas seul des frais de fondation. Il y contribuera pour une large part, mais les municipalités qui voudront profiter de la loi, devront fournir des preuves de l'intérêt qu'elles portent à l'éducation en versant de leur côté une certaine contribution.

On a souvent regretté l'absence de bibliothèques dans une foule de villages et de petites villes importantes de notre province; ces regrets n'étaient que trop fondés. Dans les provinces voisines, on compte en grand nombre des bibliothèques publiques, et le peuple en a déjà largement profité. Il est évident que si la province de Québec veut marcher de pair avec ses voisins dans la voie du progrès, elle doit, comme eux, faire des efforts considérables pour répandre partout les connaissances utiles.

Le système actuel d'instruction publique dans la province de Québec manque de complément; il prépare nos jeunes gens à l'étude, mais il leur met entre les mains un instrument inutile, car une fois sortis de l'école, ils n'ont pas devant eux les moyens de s'instruire. Nulle part, ils ne trouvent à leur portée les livres qui leur fourniraient ce qui leur manque: les connaissances générales de nature à développer leur esprit, leur intelligence.

Que de jeunes gens, qui, une fois sortis de l'école, ne s'occupent plus de s'instruire! Cependant ils s'arrêtent au moment où ils devraient commencer. S'il y avait des bibliothèques publiques, les sacrifices que nous ferons pour l'instruction publique seraient loin d'être perdus.

Sans doute, quelques-uns d'entre eux peuvent se procurer des livres, mais le plus grand nombre n'y songent pas. Du reste, il y a loin de ces études sans direction, sans but, aux lectures bien dirigées, ayant un objet pratique.

Notre province ne tarderait pas à recueillir les bienfaits d'une instruction répandue dans toutes les classes de la société. Nous le répétons, la fondation de bibliothèques publiques est le couronnement de notre système d'instruction publique. Jusque-là, on lui a mis en mains la clef de la science, mais celle-ci ne sera pas à sa portée tant que le trésor des connaissances humaines ne se trouvera pas comme en dépôt dans tous nos grands villages, et accessible à ceux qui sont passés par nos écoles.

Il est à souhaiter que les villes et les villages considérables se hâtent de se prévaloir de la loi. Les quelques sacrifices qu'ils pourront faire pour fonder ces bibliothèques leur rapporteraient au centuple. Bien organisées, au point de vue religieux et scientifique, elles changeraient en peu de temps la face du pays. Des hommes éminents qui ont étudié la condition de notre pays, ont déclaré que l'état de notre agriculture était déplorable et que ce ne serait qu'en répandant dans le peuple l'instruction qu'on opérerait une révolution urgente.

Il y a mille bonnes raisons qui militent en faveur du projet, et il ne viendra à l'idée de personne d'y mettre obstacle, pourvu toutefois que ces bibliothèques soient

organisées au point de vue de l'avancement moral et intellectuel de nos populations. Nous engageons donc le plus de municipalités possibles à se mettre en rapport avec le département de l'Instruction publique pour obtenir les renseignements nécessaires à la réalisation du vœu de la loi.—*Minerve*

L'article qui précède a été bien accueilli par le public, si nous en jugeons par les demandes de renseignements qui ont été adressées au Département de l'Instruction publique.

On verra dans une autre colonne du *Journal* que le Comité catholique du Conseil a recommandé au Surintendant de faire l'achat d'un certain nombre de livres qui, après examen, seront adoptés pour les bibliothèques publiques. Le Surintendant s'est empressé de réaliser les vœux du Comité, et il a fait une commande importante à Paris et à Tours.

L'examen de ces livres devra prendre quelque temps. Le Comité Catholique aura à s'en occuper de nouveau.

Université-McGill

Les examens de l'Université-McGill ont eu lieu jeudi, le 1er mai à Montréal. L'Hon. M. Ouimet, surintendant de l'Instruction Publique, y a prononcé un discours en latin. Le voici :

Domine Cancellarie, Domini Præses, Professores, Doctores et alii Conventus socii, universitatisque alumni.

Pergratum mihi est vobiscum hodie adesse et hætor, benignâ vestrâ invitatione acceptâ, partes quantumvis parvas in rebus hujusce conventus habere.

Breviter loquar, audire magis quam audiri cupio, quia huicque tali celebrationi quâ annus academicus vester clauditur nunquam interfuî.

De hac ipsâ die vobis omnibus imo corde gratulor : tibi, domine Cancellarie, eoquod in his ceremoniis dux, hujus Universitatis roboris ac vigoris testimoniorum perpetuatem videas, quippe qui inter eorum primos qui, ab initio usque ad hanc diem, ad Universitatem McGill promovendam se contulerunt, laboraveris ; vobis, doctissimi professores et studiosissimi alumni, eo quod anni scholastici laboribus perfuncti, otio haud immerito fruituri sitis ; vobis etiam, Baccalauræi et Artium Magistri hodie creati, quod debitis honoribus academicis cumulati, inter cives vestros mox versabimini ad lumen doctrine et scientiæ diffundendum et ad exemplum virtutis et fidei in omnium conspectu constanter exhibendum.

Nihilominus, oh ! novi Baccalauræi et Artium Magistri, oro et postulo ne finem curriculae Academicæ existimelis esse studiorum limitem extremum quum reverâ, ultra laboris difficilioris initium non progressitis.

Honores à vobis tanto cum sudore comparati novum et vehemens incitamentum esse debent, ad ignorantiam repellendam, ad vitia superanda, et ad malos mores compescendos.

Juvenes studiosissimi, quos nunc alloquor, mihi in votis est, ut omni vitæ tempore felices sitis, hominum laudem merentes, patriæ amorem excolentes ; sed estote

presertim—quod cæteris omnibus bonis melius est—*Deo optimo favente, cunctis virtutibus præditi, et beneficiis divinis constanter oruati.*

Hoc sane modo, lumina Almae matris vestræ dereliquentes, viam optimam et auxilium potentissimum invenietis, dum modo tamen eorum consilia, præcepta et exemplum qui ad hanc usque diem Magistri vestri fuerunt, memoriâ et universâ agendi ratione sedulo teneatis. Valete.

30 Aprilis 1879.

(TRADUCTION)

M. le Chancelier, M. le Principal, MM. les Professeurs, Docteurs et autres gradués, MM. les Elèves de l'Université.

C'est une grande satisfaction pour moi d'être en ce jour au milieu de vous, et je me réjouis d'avoir, en acceptant votre bienveillante invitation, une part, si faible qu'elle soit, aux travaux de cette convention.

Je serai bref ; il me convient d'écrire plutôt que de me faire écouter, car c'est la première fois que j'assiste à une telle solennité qui vient si heureusement clore votre année académique.

En ce même jour, recevez tous mes bien sincères félicitations : Vous, M. le Chancelier, l'ordonnateur de ces cérémonies, de contempler le constant et magnifique témoignage de la force et de la vitalité de l'Institution, vous qui, des premiers, avez mis la main à l'œuvre parmi ceux qui, depuis sa fondation jusqu'à ce jour, ont travaillé à la prospérité de l'Université McGill ; Vous, savants professeurs et studieux élèves, je vous félicite d'aller bientôt goûter les douceurs d'un loisir mérité, après vous être acquittés des labours de l'année scolaire ; Vous aussi qui venez d'être faits bacheliers et maîtres-ès-arts, vous tous qui êtes chargés d'honneurs universitaires, je vous félicite d'aller parmi vos concitoyens répandre la lumière de la science et donner en présence de tous l'exemple constant de la vertu et de la foi.

Pourtant, ah ! je vous le demande et je vous en prie, nouveaux bacheliers et maîtres-ès-arts, gardez-vous bien de croire qu'en terminant vos cours académiques, vous avez atteint l'extrême limite des études, celle au delà de laquelle vous ne devez pas vous avancer, tandis qu'en réalité vous n'êtes rien qu'au commencement d'une seconde tâche plus difficile, et que les honneurs acquis par vous, au prix de tant de sueurs, ne doivent être à vos yeux qu'un nouveau et puissant stimulant pour repousser de partout l'ignorance, pour vaincre les vices et pour réprimer les mauvaises mœurs.

Jeunes gens à qui je m'adresse maintenant, je vous souhaite à tous un bonheur inaltérable ; je souhaite que vous méritiez les louanges des hommes et que vous aimiez la patrie ; mais surtout je souhaite que vous soyez—ce qui vaut bien mieux que tout le reste—donnés de toutes les vertus et constamment comblés des bienfaits du ciel.

C'est ainsi, soyez-en convaincus, qu'en quittant le seuil de l'Université, votre Alma Mater, vous trouverez la meilleure voie et l'appui le plus puissant, à condition toutefois que votre mémoire conserve fidèlement et que toute votre conduite mette en pratique, les conseils, les préceptes et l'exemple de ceux qui jusqu'à ce jour ont été vos maîtres. Adieu !

30 Avril 1879.

TRIBUNE LIBRE

Etude sur la numération duodécimale

Lorsque l'homme commença à compter, il le fit d'abord en se servant de ses doigts; c'est ce qui explique le choix du nombre dix comme base de la numération. Ce nombre n'a que deux diviseurs, deux et cinq, tandis que douze, plus fort seulement de deux unités, en a quatre qui sont deux, trois, quatre et six. L'emploi de douze comme base serait donc beaucoup plus avantageux que celui de dix. Aussi, lorsque les connaissances de l'homme furent plus développées, et qu'il éprouva le besoin d'établir des mesures, la plupart d'entre elles furent duodécimales. Il est intéressant, à titre de curiosité arithmétique, de faire quelques applications de ce système.

Représentons dix par la lettre X et onze par Z; les nombres s'écriront et se prononceront comme il suit :

1, un	11, douze et un	X1, onzante et un	Z1, onzante et un
2, deux	12, douze deux	X2, dexante deux	Z2, onzante deux
...
9, neuf	19, douze neuf	X9, dexante neuf	Z9, onzante neuf
X, dix	1X, douze et dix	XX, dexante et dix	ZX, onzante et dix
Z, onze	1Z, douze et onze	XZ, dexante et onze	ZZ, onzante et onze
10, douze	20, vingt	Z0, onzante	100, cent

Les nombres vingt, trente..... septante, octante, nonanteetc., représentent deux, trois.....sept, huit, neuf..... fois douze.

Pour faire les multiplications et divisions, on se servira de la table suivante :

Table de multiplication pour la numération duodécimale.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	X	Z	10
2	4	6	8	X	10	12	14	16	18	1X	20
3	6	9	10	13	16	19	20	23	26	29	30
4	8	10	14	18	20	24	28	30	34	38	40
5	X	13	18	21	26	2Z	34	39	42	47	50
6	10	16	20	26	30	36	40	46	50	56	60
7	12	19	24	2Z	36	41	48	53	5X	65	70
8	14	20	28	34	40	48	54	60	68	74	80
9	16	23	30	39	46	53	60	69	76	83	90
X	18	26	34	42	50	5X	68	76	84	92	X0
Z	1X	29	38	47	56	65	74	83	92	X1	Z0
10	20	30	40	50	60	70	80	90	X0	Z0	100

Exemple de multiplication : On a acheté 7 pieds 7 pouces de marchandise à 8 chelins 5 deniers le pied, on demande le prix.

On voit de suite qu'on obtiendra le prix en multipliant 85 deniers par 7.7. On dira :

$$\begin{array}{r}
 85 \\
 7,7 \\
 \hline
 4XZ \\
 4XZ \\
 \hline
 539,Z
 \end{array}$$

Sept fois cinq font vingt et onze, je pose onze et retiens deux; sept fois huit font quarante huit, et deux de retenus quarante et dix. Ayant écrit les deux produits partiels, on les additionnera en disant : onze et zéro font onze, dix et onze font douze neuf, je pose neuf et retiens un; quatre et un de retenu font cinq et dix font douze trois, je pose trois et retiens un; un de retenu et quatre font cinq.

Séparant un chiffre à droite, on aura pour résultat 539 deniers et 2 douzièmes, ou bien en séparant deux chiffres, 53 chelins 9 deniers et 2 douzièmes de denier (63 ch. 9 d. 2)12 en numération décimale.

Exemple de division : Un rectangle a neuf pieds dix pouces de base, on demande quelle doit être sa hauteur pour que sa surface soit de vingt neuf pieds et septante deux pouces carrés.

Divisons 29,72 par 9,X.

Neuf en vingt neuf, trois fois. Trois fois dix font vingt six, je pose six et retiens deux; trois fois neuf font vingt trois et deux de retenus, vingt cinq. Six de sept reste un, cinq de neuf reste quatre, deux de deux reste zéro. Neuf en quarante et un, cinq fois. Cinq fois dix font quarante deux, je pose deux et retiens quatre; cinq fois neuf font trente neuf et quatre de retenus quarante et un.

La hauteur cherchée sera donc trente cinq pouces.

On sait que dans le système décimal les multiplications ou divisions sont particulièrement faciles quand le multiplicateur ou le diviseur est un multiple ou sous-multiple de dix ; il en est de même dans le système duodécimal pour les multiples et sous-multiples de douze. Dans le premier cas, on pose la règle suivante :

Pour multiplier un nombre par 25, divisez-le par quatre et avancez la virgule de deux chiffres vers la droite. La division se fait inversement.

Dans le système duodécimal, on peut également poser des règles analogues pour 14 et 16 qui sont des sous-multiples de 100 :

Pour multiplier un nombre par 14, divisez-le par 9 et avancez la virgule de deux rangs à droite.

Pour multiplier par 16, divisez par 8 etc.

Les multiplications ou divisions par douze ou ses différentes puissances s'effectuent en portant la virgule à droite ou à gauche d'un nombre de chiffres égal à l'exposant de la puissance.

Exemples :

1o. Une personne a \$1000 de revenu par année : quel est son revenu par mois ?

Rép. \$100.

2o. Un train de chemin de fer fait 600 milles par jour : quelle est sa vitesse à l'heure ?

Rép. Le jour étant de 20 heures, la vitesse à l'heure est 30 milles.

3o. La grosse coûte 43 chelins : quel est le prix de l'unité ?

Rép. 0 chelin 43 ou 4 deniers 3 douzièmes (1 d. 11.)

4o. Le prix de la douzaine est 4 chelins 6 deniers : quel est le prix de l'unité ?

Rép. 0 chelin 46 ou 4 deniers.

Ce dernier exemple revient à la règle connue : " Le prix de la douzaine étant donné en chelins, changez-les en deniers pour avoir le prix de l'unité."

Lorsque les multiplications ou divisions doivent se faire entre nombres complexes, il faut d'abord les réduire en fractions duodécimales. Cette réduction est bien plus facile que celle en fractions décimales, d'abord parceque douze a plus de facteurs que dix et ensuite parceque presque toutes les mesures, à l'exception des mesures métriques, sont subdivisées suivant les multiples ou sous-multiples de douze.

E. DEVILLE.

F. R. A. S.

Ste. Anne de Laporatière, 17 mai 1879.

Instruction publique

APERÇU DE SON ORGANISATION AUX ÉTATS-UNIS ET EN FRANCE

(Suite et fin)

Un autre défaut qu'il faut signaler dans les écoles américaines et qui provient probablement de l'éparpillement de la population, c'est que presque toutes sont des écoles mixtes. Les garçons et les filles fréquentent la même école et la même classe jusqu'à 15 ou 16 ans, et cet état de choses est loin d'être un principe d'ordre et de moralité, surtout lorsque la maîtresse, comme dans la plupart des cas, est une jeune fille de 20 à 25 ans. Les Américains, nous l'avons dit, emploient de préférence des institutrices. Ce système leur offre d'abord l'avantage de l'économie, car le salaire de l'institutrice est d'un tiers moins élevé que celui de l'instituteur, et cette différence est importante vu le nombre très-multiplié des écoles. En outre, à l'appui de ce

système, on dit qu'à connaissances égales, la femme communique mieux à l'enfant ce qu'elle sait que ne fait l'homme ; qu'elle a moins de roideur, de sècheresse, de pédantisme, plus de patience, d'imagination et de douceur. Nous ne contesterons pas certes aux demoiselles américaines toutes ces qualités, qu'elles partagent du reste avec leurs jeunes sœurs de toutes les parties du monde, et nous sommes même tout prêt à admettre que l'institutrice est préférable à l'instituteur pour ce qui est de l'éducation des filles et des tout jeunes garçons. Mais nous ne pouvons nous réconcilier avec l'idée de faire gouverner et instruire par une fille de 20 ans des jeunes gens de 15 ans et même plus âgés, comme il arrive fréquemment.

On répond que les mœurs américaines comportent très bien ces choses-là. Ne pourrait-on pas demander si, au contraire, ce ne sont pas ces choses-là qui ont fait les mœurs américaines ?

Maintenant, qu'enseigne-t-on dans les écoles primaires des États-Unis ? D'abord, comme partout, à lire, à écrire et à calculer ; ensuite, beaucoup de géographie, un peu de géométrie et de dessin linéaire, surtout appliqué à l'arpentage et aux constructions, quelques notions de chimie agricole et industrielle, d'astronomie, de physiologie et de droit constitutionnel, enfin la musique et la gymnastique. Comme vous le voyez, le programme est bien chargé, mais il faut tenir compte du temps considérable que les élèves passent à l'école, ordinairement de 7 à 16 ou 17 ans. La plupart des hommes qui ont été et qui sont à la tête du pays n'ont pas reçu d'autre instruction.

Je crois qu'il ne sera pas tout à fait inutile de faire ressortir ici l'attention toute particulière donnée à l'enseignement de la langue maternelle. Dans l'esprit de nos voisins, il ne suffit pas que l'esprit connaisse sa langue, il doit s'en servir. Pour qu'il y parvienne, rien n'est négligé. On soigne l'élocution ; on fait réciter des vers, déclamer des morceaux en prose. On exige que l'élève expose ses idées sur une question donnée et qu'il s'exerce à les développer. On ne se contente pas de faire de ces questions qui n'exigent qu'une brève réponse, on demande à l'enfant de dire tout ce qu'il sait sur tel ou tel point, de faire, par exemple, la biographie d'un homme éminent. On habitue ainsi l'élève à mettre de la suite dans ses idées, à se rendre compte de ce qu'il sait et à l'exposer clairement et avec ordre.

Enfin, Messieurs, je terminerai la critique du système américain en signalant un mal que tous les fonctionnaires eux-mêmes déplorent, sans toutefois prendre les seuls vrais moyens d'y remédier. Je veux parler du nombre considérable d'enfants en âge d'école qui ne reçoivent aucune instruction.

Voici quelques données à ce sujet : le surintendant de la Pensylvanie estimait, il y a quelques années, que dans cet Etat 75,000 enfants ne fréquentaient pas l'école ; celui du Connecticut dit qu'un quart des enfants ne se font pas inscrire ; dans l'Illinois les abstentions sont d'un tiers ; dans l'Ohio et l'Etat de New-York, à peu près de la moitié, et ainsi de suite.

Le remède que l'on propose à cet état de choses est de rendre l'instruction obligatoire. Un grand mouvement s'opère en ce sens aux États-Unis. Déjà l'obligation existe dans le Massachusetts, le Connecticut et les deux Carolines.

L'exemple de l'Angleterre, où toutes les grandes villes proclament successivement la nécessité de l'instruction obligatoire, stimule probablement le zèle des Américains.

Mais cette mesure autoritaire, en si grande contradiction avec les institutions libérales du pays, restera stérile, parce qu'elle est injuste. Pour qu'un Etat ose inscrire un tel principe dans sa constitution, il faut au

moins que les parents, à quelque religion qu'ils appartiennent, puissent avoir à leur disposition et choisir librement des écoles où leurs enfants soient élevés dans la foi qu'ils professent. Telle n'est pas la situation aux Etats-Unis.

Forcer un père de famille à envoyer son enfant dans une école d'où l'on a banni Dieu, où l'on n'inculque aucun principe religieux, où l'on apprend, par conséquent, à se passer de Dieu et de religion, est un acte inique, monstrueux, une législation barbare, à laquelle, je l'espère, ne se soumettront pas les populations intelligentes des Etats-Unis.

Pour résumer en quelques mots cette analyse bien incomplète, nous allons énumérer les principaux traits qui distinguent le système américain :—L'indépendance complète de la commune ou paroisse en matière d'enseignement ; les écoles peu nombreuses, mais très-multipliées ; les comités locaux responsables seulement devant les électeurs ; les subsides accordés par l'Etat ; l'emploi d'institutrices de préférence aux instituteurs ; le personnel enseignant se renouvelant sans cesse ; les écoles mixtes pour les deux sexes ; nulle hiérarchie proprement dite, nul pouvoir central ; les dépenses généralement volées par ceux-là mêmes qui doivent s'en imposer le sacrifice ; enfin l'enseignement de la religion systématiquement exclu du programme.

Il me reste maintenant à exposer l'organisation de l'instruction primaire en France. Je tâcherai de le faire brièvement et avec impartialité.

La loi qui, malgré plusieurs modifications de détail, sert encore actuellement de base au système adopté en France pour l'enseignement primaire, est celle de 1833, à laquelle reste attaché le nom de M. Guizot. Voici quelles en sont les dispositions principales :—Toute commune est tenue d'entretenir au moins une école où sont reçus gratuitement tous les enfants indigents, sans exception.—Les dépenses de l'école communale doivent être prises sur les revenus ordinaires de la commune, et, en cas d'insuffisance, sur le produit d'une taxe spéciale limitée. Si cela ne suffit pas, le département intervient au moyen d'une autre taxe. Au delà, c'est au budget de l'Etat de compléter la somme nécessaire. A côté de l'obligation de l'Etat se trouve inscrit son droit. En cas de mauvaise volonté de la commune ou du département, le gouvernement peut établir par ordonnance les taxes nécessaires à l'entretien de l'école.—Chaque département doit avoir son école normale, ou au moins un cours normal annexé à un collège est entretenu sur les fonds départementaux.—Le traitement de l'instituteur est fixé à 200 fr., plus la rétribution scolaire perçue par le receveur municipal et versé entre ses mains. De grandes améliorations ont été apportées depuis à la situation financière de l'instituteur. La commune doit lui fournir une maison d'habitation.—La religion est comprise dans les matières dont l'enseignement est obligatoire ; mais les enfants des dissidents peuvent recevoir à part les leçons des ministres de leur culte.

Cette loi a été complétée en 1835 par l'établissement d'un inspecteur par département, et ensuite par arrondissement.

Elle créait aussi des autorités locales composées d'un comité communal et d'un comité d'arrondissement ; mais ces comités n'ont jamais fonctionné efficacement et ont fini par disparaître sans laisser de regrets. La nomination de l'instituteur était laissée à ces comités par la loi de 1833 ; mais un décret de 1852 et une loi de 1851 sont venus modifier cette disposition en relevant la direction de l'enseignement aux autorités locales, trop souvent incompetentes, étroites ou tracassières, pour la remettre à des autorités dépendantes du gouver-

nement. C'est le préfet, représentant direct du pouvoir exécutif, qui nomme l'instituteur sur la proposition de l'inspecteur d'arrondissement et de l'inspecteur d'académies. La surveillance de l'école est exercée par le curé et par le maire.

Outre les inspecteurs primaires, ou d'arrondissement, au nombre de 290, il y a au-dessus d'eux un inspecteur d'académies par département, et enfin les inspecteurs généraux au nombre de quatre. Les anciens comités sont remplacés par une commission départementale, dont les 13 membres sont nommés par le ministre, sauf le préfet, le procureur général, l'évêque et un autre ecclésiastique, qui en font partie de droit.

Cette commission nomme le jury chargé de faire subir les examens aux candidats au *brevet de capacité*, fixe le taux de la rétribution scolaire, édicte les règlements généraux, et juge les instituteurs en matière disciplinaire.

Telle est, dans ses grandes lignes, l'organisation actuelle de l'enseignement primaire en France.

Nous voilà bien loin de la décentralisation américaine et de l'indépendance des communes. Ici l'enseignement public est aux mains de l'Etat, comme toute autre branche de l'administration du pays : le pouvoir centralise tout, nous pourrions dire tout de suite centralise trop.

Examinons les principes qui ont servi de base à ces institutions.

On considère en France comme nécessaire que les instituteurs forment un corps, et que dans ce corps il y ait une hiérarchie.

Sans cette hiérarchie, qui rend l'avancement possible, l'instituteur est privé d'un puissant stimulant de progrès : l'espoir d'obtenir, par des efforts soutenus, une amélioration dans son sort, et toute émulation disparaît. Le maître d'école nommé par la commune pour un temps très-court n'a point d'avenir. Laisser à elles-mêmes et maîtresses de leur initiative, les communes, en général, choisissent celui des candidats qui leur coûtera le moins, si toutefois des motifs politiques, ou d'autres raisons tout aussi étrangères à la fin de l'enseignement, ne viennent conseiller un autre choix ; nul ordre ne règne, et au lieu de distribuer les fonctions suivant les aptitudes et le mérite, c'est la succession accidentelle des vacatures qui décide sans recours du placement des candidats.

Des choix convenables ne peuvent être faits que par des hommes spéciaux, versés dans les matières d'enseignement et habitués à juger du mérite d'un maître. Les conseils de village ne peuvent posséder de ces juges experts, et ils sont tout à fait incapables de faire un bon choix, si ce n'est par un heureux hasard.

Ne pouvant juger du mérite, ils se laisseront dominer par d'autres considérations, et la place qui devait être donnée au plus capable le sera à celui qui a le plus d'appui.

L'enseignement primaire est un objet d'intérêt général et non d'intérêt local. Pourquoi donc abandonner la nomination du personnel à des autorités locales, à leur ignorance, à leur caprice, aux influences étrangères ? Sans organisation centralisée, point d'unité, point d'ordre véritable : des milliers de corps isolés, sans connaissances spéciales, sans lien commun, disposent souverainement de la direction de l'enseignement primaire et nomment, sans contrôle, le maître qui convient à leurs intérêts de parti ou de famille, à leurs préférences arbitraires : c'est l'anarchie, le désordre là où il faudrait une organisation complète, savante, équitable, et où semblable organisation serait possible, parce que le corps à organiser est composé de membres éclairés et moraux.

Livré ainsi à la merci de la commune et sous le coup toujours menaçant d'un renvoi à la fin de l'engagement, l'instituteur sera ravalé à la condition relativement humiliante et pénible d'un domestique; il devra souffrir et dévorer en silence toutes les tracasseries qu'il plaira aux parents influents de lui susciter. Parfois, il sera forcé, pour conserver sa place et le pain de ses enfants, de devenir injuste et partial à l'égard de ceux de ses élèves qui appartiennent à des parents dont il dépend réellement. Ces mêmes parents ou ces mêmes personnes influentes ne se gêneront pas pour faire, en toute occasion, acte d'autorité sur l'instituteur, et pour lui laisser sentir à tout propos sa dépendance et la nécessité d'une humble soumission.

L'élève même, entendant parler ainsi son maître, s'habitue à le considérer comme le domestique de son père, et, pour peu qu'il ait sa petite autorité dans la famille, il saura bien la faire respecter à l'école. D'un autre côté, si, comme il arrive trop souvent, les autorités locales sont divisées sur des questions politiques ou d'intérêt communal, l'instituteur, placé entre l'enclume et le marteau, sera toujours, quoi qu'il fasse, la première victime. L'abstention même ou la neutralité ne lui sera pas permise; il sera tirillé en sens contraires jusqu'au moment où, ayant fini par pencher vers un côté, il sera écrasé par l'autre.

Il est certainement nécessaire que la commune ne soit pas complètement désintéressée dans les affaires scolaires et que l'instituteur soit soumis à un contrôle immédiat. Les autorités scolaires ne sont pas toujours sur les lieux, et ne peuvent exercer par elles-mêmes une surveillance suffisante. Aussi l'école sera-t-elle placée sous le contrôle du curé et du maire. Ceux-ci n'ont pas, il est vrai, de pouvoir absolu sur le maître; mais ils peuvent, au besoin, suspendre provisoirement les classes et le traduire devant ses supérieurs, qui savent toujours faire droit aux demandes des autorités locales lorsqu'elles sont justes et fondées. Voilà donc une garantie sérieuse de l'orthodoxie et de la moralité de l'enseignement primaire.

Voici maintenant quelques chiffres statistiques qui indiqueront l'état actuel de l'enseignement primaire en France, c'est-à-dire les résultats obtenus par le système que nous avons exposé.

On compte aujourd'hui 107 établissements spécialement chargés de former des maîtres pour les écoles publiques, à savoir: 76 écoles normales, 7 cours normaux et 24 écoles stagiaires. Ces établissements contiennent 2,360 élèves, fournissant en moyenne un millier de sujets admis aux examens. C'est trop peu, car on estime que le nombre de places vacantes est annuellement de 1,450. L'administration est donc forcée de faire appel à plus de 400 candidats formés hors de ces établissements. Pour le recrutement des institutrices, il existe 11 écoles normales et 53 cours normaux, donnant l'instruction à 1,200 élèves-maîtresses, dont 401 sont admises à l'examen.

La situation des instituteurs a été notablement améliorée dans ces dernières années. Après cinq ans de service, le minimum légal est de 600 et de 700 francs pour les maîtres, de 400 et de 500 pour les institutrices. La moyenne du traitement est de 800 francs aujourd'hui. Ce traitement, quoique augmenté et combiné avec la jouissance d'une habitation et avec le produit ordinaire de certaines fonctions que l'on permet de cumuler, est encore bien inférieur à ce qu'il devrait être.

On compte, dans les 38,000 communes de France, environ 55,000 écoles publiques, dont 25,000 pour les garçons, 20,000 pour les filles seules, et 15,000 pour les deux sexes.

La dépense complète pour l'enseignement primaire se

montait, il y a peu d'années, à 60 millions de francs, dont 30 payés par les communes, 5 par l'Etat et à peu près autant par les départements; le reste était couvert par la rétribution des élèves. En additionnant tout ce qu'ont payé les pouvoirs publics, Etat, département et communes, on arrive à la somme de 40,000,000, ou environ 1 franc par tête. Or les Etats-Unis dépensent pour l'instruction publique 14 et 15 francs par tête, et le Canada ne recule pas devant une charge de 1 franc et demi par élève. Comment la France, avec son sol si riche, son beau ciel, ses capitaux si abondants et son budget de milliards, ne pourrait-elle payer autant pour instruire ses enfants, que son ancienne colonie?

Il est vrai qu'il faut tenir compte de la valeur de l'argent dans les différents pays. On peut faire en France, avec cent francs, bien des choses qu'on n'oserait entreprendre au Canada avec 20 piastres, somme équivalente, ou même avec le double. Mais il n'en est pas moins vrai que les sacrifices sont au-dessous des besoins et peu en rapport avec les ressources de la nation. Ainsi l'Etat accordait, il y a quelques années, moins de deux millions de subsides pour mettre les bâtiments et le mobilier scolaires dans un état convenable, et il dépensait 50 millions pour le palais de l'Opéra.

Il restera beaucoup à dire, Messieurs, pour donner à l'examen que j'ai entrepris les développements convenables. Le cadre de ce modeste travail ne le permet pas, et je ne me pardonnerais point de vous ravir un temps précieux pour vos intéressantes discussions.

J'espère, néanmoins, avoir fait suffisamment ressortir la nécessité de l'intervention de l'Etat en matière d'enseignement public, à condition toutefois que la foi et la morale soient garanties par le contrôle et la direction spirituelle de l'Eglise. L'Etat doit être considéré comme un bon père de famille; et le premier devoir du père n'est-il pas de faire donner à tous ses enfants une éducation conforme à leur condition? Lorsqu'on prétend que l'Etat ne doit pas intervenir dans l'éducation parce qu'il n'a pas de doctrine, on se trompe, ou, du moins, on n'a raison que relativement.

Tout Etat repose sur certaines doctrines et, de fait, il les enseigne dans chacun de ses actes. Le législateur promulgue-t-il une constitution, il formule par cela même une théorie de droit constitutionnel, et cette théorie, il la rend obligatoire. Décrète-t-il un code pénal, il ne peut le faire sans distinguer le bien du mal et sans proclamer des doctrines morales. Rédige-t-il un code civil, il tranche les questions les plus délicates touchant la propriété, l'hérédité, les obligations, la durée des droits, la prescription. Dans ce cas encore, il enseigne, et personne ne lui a contesté ce droit, pourvu toujours qu'il ne blesse en rien les droits de l'Eglise, et ne contredise en rien sa doctrine.

On accordera bien que l'Etat doit protéger les personnes et les propriétés. Or, quel danger les menace plus que l'ignorance grossière des classes inférieures d'où naissent le désordre, la misère et le crime? Pour assurer le maintien de l'ordre et le respect du droit, il faut donc répandre les lumières; de là pour l'Etat le droit et le devoir d'assurer, autant qu'il le peut légitimement, l'éducation générale du peuple et d'inscrire, comme première matière du programme l'instruction religieuse, la seule qui moralise vraiment.

Pour rendre efficace tous les efforts, nous avons vu aussi que l'on doit centraliser la direction de l'enseignement et en constituer le personnel en un des principaux corps hiérarchisés de la nation. Ces principes, du reste, paraissent avoir conquis l'opinion générale dans le monde, car de toutes parts on voit apporter aux différentes organisations existantes des modifications dans ce sens. Espérons que ces généreux et intelligents

efforts seront partout couronnés de succès, et que ce pays en particulier en ressentira bientôt la bienfaisante influence.

A. MARTIN.

PÉDAGOGIE

Conférences de la Sorbonne

L'HYGIÈNE DE L'ÉCOLE, PAR LE DR. BIANT

MESSIEURS,

Quand vous recevez, des mains de la famille qui vous le confie, le jeune enfant qui demain s'appellera un écolier, je me demande si l'habitude, si la pratique journalière, si la routine professionnelle — passez-moi le mot — laissent bien perceptible et bien nette pour vos esprits l'idée de la grande, de la triple mission qui s'impose à vos soins.

Affranchis aujourd'hui, pour un instant, des devoirs que chaque jour vous apporte, sortis du cercle un peu restreint de vos occupations habituelles et de votre vie ordinaire, vous êtes venus ici pour voir, pour entendre, pour étudier, pour comparer, pour méditer.

Eh bien ! puisque la Commission des conférences m'a fait cet honneur de me prier de venir vous parler aujourd'hui de l'hygiène de l'école, recueillons un instant, vous et moi, nos pensées sur ce sujet si important : examinons, déterminons quels sont vos devoirs à cet égard, de quels moyens vous disposez pour la remplir.

Et d'abord, messieurs, qu'est-ce que l'école ?

L'école n'est pas une réunion, une assemblée d'individus quelconques. Non. C'est une réunion de jeunes enfants, d'organismes, d'intelligences, de caractères à peine formés et, par conséquent, susceptibles de toutes les modifications, susceptibles de recevoir toutes les empreintes, toutes les cultures : cultures bonnes ou mauvaises, empreintes physiques, contagions du bien ou du mal, directions plus ou moins heureuses d'intelligence, empreintes qui laissent sur le caractère, sur l'âme de l'enfant, leur trace indélébile.

L'école est donc l'atelier où l'organisme, intelligence, caractère, âme de l'enfant, où tout cela se façonne, prend une forme, et reçoit comme une vie nouvelle (*Appropriations*).

Dans cet atelier, il y a un artiste, maître de la forme et maître de l'idée. Aucun autre artiste n'a un ciseau qui fouille plus profondément la matière qu'il travaille, aucun autre ne façonne une matière plus molle, plus malléable et plus résistante à la fois : aucun autre, non plus, ne met en œuvre une matière plus digne de ses soins, de ses ménagements, une matière plus respectable et plus noble : la nature humaine sous ses trois manifestations !

Eh bien ! cet artiste dont je parle et qui incarne ainsi ses idées, ses pensées, ses vertus ou ses faiblesses, l'erreur ou la vérité, d'une manière souveraine et indélébile, cet artiste-là, c'est vous, messieurs les maîtres de la jeunesse.

Et cette matière, à peine dégrossie, pour laquelle, je le sais, vous dépenserez tant de soins et de sollicitude, cette matière qui — les anciens nous l'ont dit — a la mollesse de la cire, et qui — vous ne le savez que trop — a la dureté et la résistance du marbre, cette matière, c'est le corps, c'est l'organisme, c'est le cœur humain, c'est l'intelligence, c'est l'âme humaine, représentés par ce petit enfant qui vient frapper à la porte de votre école, et qui demande à votre ciseau de maître de sculpter en lui un corps robuste, une intelligence éclairée, bien équilibrée, une âme honnête, un cœur bien français !

C'est assez vous dire, messieurs, que la baguette des fées ne réaliserait pas plus de merveilles, en une fois, qu'on ne vous demande tous les jours !

Respect à ces jeunes enfants qui entrent dans votre école ; ils y viennent subir une des épreuves les plus graves de la vie ! Que seront-ils demain ? — Ce que vous les aurez faits !

Honneur à ces maîtres, qui prennent une tâche si grosse et si lourde, qui en comprennent toute la responsabilité, et qui l'accomplissent avant tant de dévouement et d'abnégation !

Enfin, respect aussi à cet atelier, à cet asile, à cette école, où les familles du pays envoient leurs jeunes enfants recevoir comme une seconde vie, et où vont s'accomplir, par vos soins, de si importantes transformations.

Et maintenant, vous pensez peut-être, Messieurs, que, médecin, je vais vous parler uniquement, exclusivement de l'hygiène physique, matérielle de l'école et de l'écolier. Je n'ai jamais vu, je vous le déclare, que sur la table anatomique, et par conséquent hors de la vie, le corps humain sans intelligence et sans âme ; mais, dans

la vie, ces choses-là ne se séparent pas, et je ne veux ni les séparer ni vous parler ici d'abstractions. La vérité, la voici :

Les enfants qui viennent à l'école, vous apportent, je le répète, un corps dont ils vous demandent de surveiller la croissance et le développement ; c'est le domaine de l'hygiène physique ; — ils vous apportent une intelligence à éclairer, en la ménageant ; c'est le domaine de l'hygiène intellectuelle ; — ils vous apportent un caractère, un cœur, une volonté à diriger et à former ; c'est le domaine de l'hygiène morale.

De ces trois besoins de l'élève, de ces trois devoirs du maître, de ces trois grandes leçons de l'école, je ne puis songer, bien entendu, faire ici une étude complète ; mais je voudrais — dans la mesure du temps qui m'est accordé — ne négliger aucun des trois aspects de l'importante question que j'ai à traiter devant vous.

J'aborde immédiatement l'hygiène physique. Je n'ai pas besoin de vous dire que ce sujet est tellement vaste que pour l'exposer, lui seul, il me faudrait plus de temps que la Commission n'en a pu mettre à ma disposition. Je vous demanderais donc pardon si l'avance de la nécessaire insuffisance de cette étude, si vous n'avez compris que, pour vous être utile, je n'ai pas à descendre dans tous les détails du sujet, mais plutôt à vous en signaler les grands traits et, s'il se peut, les principes.

Pour simplifier un peu, je chercherai d'abord à nous mettre d'accord, vous et moi, sur quelques idées, qui nous permettront de nous débarrasser d'une foule de petits détails qui entraveraient inutilement notre marche. Le point capital est de poser la règle ; et une fois la règle établie, chacun de vous saura bien en faire la facile application aux détails de la pratique, surtout après les quelques exemples que la suite de cette conférence aura mis sous vos yeux.

J'ai été un peu, je le dis en toute humilité, mais je puis bien le répéter, puisque M. de Bagnaux s'est exprimé l'autre jour à cet égard d'une façon si gracieuse pour moi, l'un des premiers — au moins parmi les médecins de notre pays — à entreprendre une campagne régulière pour signaler les inconvénients, les dangers, les déficiences de nos écoles, et pour proposer les remèdes qu'il y avait lieu d'apporter à cet état de choses si regrettable. Depuis que j'ai pris cette initiative, et fait cette très-modeste agitation, beaucoup d'autres sont venus travailler dans le même champ, et je les remercie bien vivement de leur précieux concours. Quand on recherche le bien, quand on poursuit le progrès, surtout en cette question de l'amélioration des conditions scolaires, — question si importante et si grave, aujourd'hui que toutes les générations françaises passent par l'école, — plus on est de travailleurs, mieux cela vaut, et je remercie de tout mon cœur, de quelque côté qu'ils arrivent — architectes, médecins, pédagogues — les collaborateurs qui sont venus à mon aide (*Approbatum*).

Mais, messieurs, qu'importe après tout qu'on soit venu le premier ou qu'on arrive à la suite des autres ? qu'importe la date et qu'importe la personne ? ce qu'il faut, c'est obtenir les résultats que l'on cherche. Que l'on soit le coin qui entre le premier dans l'arbre où la cognée qui pénètre à sa suite et qui achève l'œuvre commencée, une seule question se pose : le but est-il atteint, l'arbre a-t-il cédé ?

Eh bien ! nous pouvons le dire : la routine a cédé ; et la preuve, c'est qu'aujourd'hui vous êtes en présence d'une loi, qui met à votre disposition 120 millions, afin de faire, de construire, d'améliorer, d'aménager, de meubler d'une manière plus convenable les écoles de la France.

Mais je vous dirai franchement toute ma pensée.

Si je suis entré, un des premiers, dans cette voie, j'ai fait tout mon possible pour respecter, à propos de cette réforme, la mesure, que je considère comme légitime et nécessaire.

Or, on se laisse quelquefois facilement griser par le succès, et en présence de résultats comme ceux qu'ont obtenus les partisans de la réforme de nos écoles, ne serions-nous pas aujourd'hui peut-être un peu disposés à oublier la mesure et le vrai ? Eh bien ! — le moment me paraît opportun pour le dire — il faut que nous restions dans la vérité et dans la mesure. Oui ! parmi nos écoles, il y a eu des installations matérielles bien défectueuses, bien misérables, qui étaient bien peu à la gloire de la nation française. C'est exact, nous le savons tous, et un de mes honorables confrères, qui ne ménage pas les expressions, parce qu'il ne ménage pas non plus son dévouement à la cause de l'enfance, disait éreintement qu'il y avait des écoles qui ne valaient pas des écuries. Cela a été vrai, et cela est peut-être encore vrai, aujourd'hui, de quelques écoles.

Il faut se hâter de supprimer ces écuries. C'est justice, c'est urgent ! D'autre part, n'allons pas aux extrêmes. Remplaçons les écuries, s'il y en a, par des écoles. Mais, dans un entraînement trop facile à comprendre, avec notre caractère, ne visons pas à remplacer nos écoles... par des palais !

Si, par un luxe faux, déplacé, l'école devait inspirer à l'enfant le dégoût de la maison paternelle, je lui en voudrais tout autant que j'en veux au luxe menteur du café, qui fait désertir, par tant d'hommes, la maison, le foyer, la famille !

Il faut en effet — vous serez, je l'espère, de cet avis — que l'école

prépare les enfants à la vie ordinaire, qu'elle en soit à la fois le prélude et l'apprentissage, qu'elle ne présente par conséquent aux élèves rien d'exceptionnel : il faut que rien de ce que vous leur aurez appris, quand ils étaient des enfants, ne contraste avec ce qu'ils rencontreront, quand ils seront des hommes.

Donc, dans l'hygiène physique, matérielle de l'école, je ne voudrais pas de conditions exceptionnelles qui trancheraient trop brutalement avec la vie que l'élève est appelé à mener. Oh ! j'accepte volontiers, je désire, je veux qu'il y trouve l'ordre, la propreté qu'il ignore ; mais je protesterais contre une recherche hors de sa place, contre une exagération de bien-être, qui ferait de vos élèves des enfants gâtés aujourd'hui, et demain des hypocondriaques, des faibles et des mécontents, pour la vie.

De même, pour l'hygiène intellectuelle, je ne voudrais pas, non plus, qu'elle présentât des conditions exceptionnelles, mais qu'elle préparât l'élève, par une gymnastique, toujours utile, de son esprit, de ses facultés, à ce que sera demain la vie de l'adulte sorti de l'école : que, dans l'enseignement que vous lui donnez, ils ne fût pas consacré trop de temps aux notions spéculatives, abstraites, encyclopédiques, inutiles, à ce bagage d'examen, plus propre à charger la mémoire qu'à cultiver le jugement ; mais que l'on vit bien qu'on n'y oublie jamais le but pratique. On ne vient pas à l'école primaire pour devenir des savants—je respecte les exceptions, et je souhaite qu'elles soient nombreuses—mais le plus grand nombre y vient pour y trouver une préparation essentielle à la pratique d'un état, et aux progrès à faire dans la profession bien choisie qu'on exercera demain (*Applaudissements*).

Je voudrais aussi que, dans l'hygiène morale de l'enfant à l'école, il n'y eût rien d'exceptionnel, qu'il trouvât pendant qu'il est sous votre excellente direction, un enseignement moral, des principes d'éducation encore applicables le jour où il aura quitté l'école. Et en effet, messieurs, il n'y a pas deux morales : la morale de l'école et celle du monde. Non, il n'y en a qu'une. Et cette morale unique, toujours vraie et toujours applicable, il faut que l'école l'enseigne à l'écolier.

Par exemple, il n'est pas bon que, dans l'école, on habitue l'enfant à n'agir qu'en vue d'une récompense ! En lui proposant constamment la récompense pour mobile, que d'illusions, que de déceptions vous lui préparez dans la vie ordinaire !

Je ne voudrais pas non plus que l'enfant ne travaillât, n'agit que par crainte des punitions qui pourraient l'atteindre.

Un peu moins de tutelle, messieurs, un peu moins de listères. Votre direction ne perdra rien à chercher des mobiles plus élevés. Votre disciple ne sentira pas toujours, derrière lui, l'instituteur prêt le récompenser ou à le punir. En l'absence du maître, le laisserez-vous donc sans force pour agir, sans mobile pour se déterminer ? Non, messieurs, il faut que votre élève soit préparé à agir, indépendamment de celui qui lui a servi de guide et de maître pendant quelques années : ce n'est pas un automate que vous voulez former, c'est un homme que vous prétendez élever.

Il faut donc mettre en lui quelque chose qui tienne lieu de vos leçons, quelque chose qui demeure, quand vous ne serez plus là ; il faut faire intervenir le sentiment du devoir : voilà le vrai maître de toute la vie, maître trop oublié, trop négligé, maître qui a sur vous cet avantage d'être encore présent, et de donner ses conseils, quand le seuil de l'école à jamais franchi, la tâche de l'instituteur est terminée (*Approbatton*).

Cultivez, messieurs, ce sentiment-là chez vos élèves : votre intervention sera peut-être un peu moins fréquente ; elle ne sera pas moins fructueuse.

Si nous nous entendons sur ces principes, il y aura une grande simplification dans les choses que je vais avoir à vous dire, et—puis-que votre assentiment me prouve que nous sommes, les uns et les autres, partisans de la mesure, et de cette idée que l'école doit être l'apprentissage de la vie—abordons, sans plus tarder, la première partie de notre sujet : *l'hygiène de la maison d'école*.

L'hygiène de la maison d'école vous intéresse, messieurs les instituteurs, et à bien des titres. Si les enfants que vous recevez dans vos écoles, y passent deux ans, trois ans, quatre ans, cinq ans, vous, vous y passez toute votre vie active. Cette école, elle est votre maison, elle est votre atelier de travail, c'est là que vous vivez depuis le jour où vous avez obtenu votre brevet, jusqu'à celui où, vos forces ayant failli, vous ne pouvez plus continuer cette tâche de dévouement et de patriotisme.

Il y a une autre considération moins égoïste, et qui, j'en suis convaincu, vous touche infiniment plus : car je sais le prix que vous attachez à la santé des enfants qui vous sont confiés, et vous n'ignorez pas dans quelle mesure cette santé est influencée par les conditions hygiéniques, bonnes ou mauvaises, que présente l'école. Ah ! vous pouvez faire bon marché de ce qui vous concerne, des considérations d'intérêt personnel auxquelles je viens de faire allusion ; mais quand

il s'agit de ces enfants que vous dirigez, il en est tout autrement, et rien ne vous est plus à cœur. Vous tiendrez donc à l'hygiène de la maison d'école, un peu pour vous, mais d'abord, et surtout, dans l'intérêt de vos élèves.

Cette hygiène vous intéresse aussi à un haut degré, messieurs les inspecteurs des écoles : car, dans l'état actuel des choses, inspecteurs primaires, inspecteurs d'académie, inspecteurs généraux, vous êtes tous chargés d'une mission singulièrement complexe et difficile. Outre vos autres occupations, outre vos autres devoirs, n'est-ce pas vous, messieurs les inspecteurs, qui devez faire la visite des écoles au point de vue hygiénique ? Ouvrez-t-on une école sans votre autorisation ? N'êtes-vous pas consultés sur les dispositions de cette école, sur les raisons qu'il y a de choisir tel local de préférence à tel autre, sur les conditions hygiéniques que présente telle installation ? Eh bien ! il y a là une grande mission et une grande responsabilité : votre décision, sur tous ces points, suppose des études spéciales que la nature même des fonctions que vous exercez ne vous a peut-être pas toujours permis de faire.

Un jour, un ministre qui a donné à l'instruction publique un grand élan—tout le monde se plaint à le reconnaître—avait cru devoir confier à des médecins de l'armée l'inspection des lycées, au point de vue hygiénique. Par là, il avait reconnu qu'il y avait utilité à faire faire, par des médecins, un examen qui relève de leur compétence ; mais, d'un autre côté, n'était-ce pas une erreur que de le confier à des médecins militaires et de supposer que des hommes habitués à l'étude des conditions particulières de l'hygiène des casernes, seraient les plus aptes, par cela même à faire une enquête sur l'hygiène des lycées ? L'Université a bien des raisons pour ne pas laisser croire, même à tort, qu'elle confond le lycée avec la caserne. Caserne et lycée, école et caserne, sont choses essentiellement différentes. L'hygiène de l'une et l'hygiène de l'autre sont profondément distinctes, et il y a des compétences spéciales qu'il ne faut pas méconnaître, même dans les apparences.

Quoi qu'il en soit, il ressort d'abord de ces faits que l'hygiène a besoin d'être étudiée et connue à fond par l'inspecteur qui veut remplir au mieux les fonctions dont il est chargé.

Dernièrement, j'avais, au point de vue de cet enseignement spécial, à répondre, dans un Congrès, à un médecin étranger qui n'était pas tout à fait au courant de notre législation et de nos usages. Il faisait à l'Angleterre un reproche de ce qu'il n'y avait pas de cours d'hygiène dans les écoles normales, ni de leçons d'hygiène dans les écoles primaires de ce pays. Il était parfaitement dans son rôle, et, sans doute, dans la vérité.

Mais, ajoutant que la France n'avait pas non plus de cours d'hygiène dans ses écoles normales, ni d'enseignements de notions d'hygiène dans ses écoles primaires, cet honorable médecin associait, par erreur, la France aux regrets qu'il exprimait, plus justement sans doute, à propos de son pays.

Il s'agissait de répondre à cet étranger, et devant des étrangers, et je ne sais si, dans les faits, mon patriotisme m'a fait aller un peu plus loin que la stricte vérité m'y autorisait. Dans tous les cas, je lui ai dit : « Je suis fier pour la France, car ce que vous dites que l'Angleterre ne possède pas, nous, Français, nous l'avons.

« Je regrette que dans les écoles anglaises, l'enseignement de l'hygiène fasse défaut ; mais, en France, l'enseignement de l'hygiène est réglementaire dans nos écoles normales, et, dans les écoles primaires, les notions d'hygiène font partie du programme de l'enseignement. » En principe, c'était rigoureusement vrai.

On m'a objecté que, dans la pratique, cela ne se passait peut-être pas tout à fait à la lettre, et que si la règle était inscrite dans les programmes, elle ne s'exécutait pas partout d'une façon complète. J'ai répondu qu'il ne m'appartenait pas de faire exécuter le principe, mais qu'il existait, et que, dans les écoles normales, le cours d'hygiène se faisait régulièrement. Et fait, j'en suis quelque chose pour le département de la Seine, où je suis chargé de ce cours, depuis la fondation de l'école normale ; et je sais aussi quelque chose du désir des autorités scolaires de voir cet enseignement se propager, puisqu'on me fait l'honneur de m'appeler, chaque année en ma qualité d'hygiéniste, à siéger dans la commission d'examen des candidats aux fonctions d'inspecteur primaire. L'administration tient donc à ce que l'hygiène soit connue, appliquée par MM. les inspecteurs, à ce qu'elle soit enseignée dans les écoles normales, pour que, de là, ces notions, grâce aux instituteurs, pénètrent dans l'école, et que, par des élèves, ces utiles connaissances se répandent enfin dans toutes les classes, et dans tout le pays.

Voilà, au moins, un bon côté de la centralisation ! Ne négligeons pas d'en user : nous pouvons aujourd'hui faire pénétrer ces notions d'hygiène, grâce aux efforts de MM. les inspecteurs et du personnel enseignant, dans les villes, dans tous les cantons, dans toutes les communes. C'est de vous qu'il dépend, messieurs les instituteurs, si vous êtes bien pénétrés de l'utilité, de la nécessité de cet enseignement, de le vulgariser dans vos communes, dans les familles, auprès desquelles vous avez tant d'influence, et de participer ainsi à l'amélioration de l'hygiène de la France.

Cet enseignement, je ne l'ignore pas, a rencontré longtemps

quelques difficultés matérielles. Pour enseigner l'hygiène, pour enseigner un peu d'anatomie élémentaire, un peu de physiologie élémentaire, il ne suffisait pas d'avoir des maîtres capables, mais il fallait un matériel d'enseignement; disons le mot, il fallait de l'argent.

Nous en avons aujourd'hui, appliquons-en une partie à une chose si nécessaire. Demandons que nos instituteurs reçoivent quelques modèles, quelques planches peu coûteuses, mais pouvant servir utilement à ces démonstrations; obtenons qu'au moins dans les écoles normales on se procure des modèles classiques du Dr. d'Anzoux, et que, dans ces pépinières de nos instituteurs, l'enseignement hygiénique devienne régulier et suffisant.

Il faudrait encore autre chose que de l'argent et des appareils, et ce que je vais demander sera peut-être un peu plus difficile à obtenir; car, enfin, cet enseignement doit se faire dans les établissements scolaires, tels que nous les possédons. Nous sommes chargé, depuis plusieurs années, de professer un cours d'hygiène dans un des plus grands établissements de l'enseignement secondaire de Paris. Ce ne sont pas les moyens de démonstration qui manquent; ce qui manque, c'est que le professeur puisse exprimer librement les besoins, les vœux de l'hygiène, sans paraître faire continuellement la critique de la maison où il parle. Or, ces conditions favorables ne se rencontrent pas partout. Voyez vous le professeur démontant, imposant l'obligation de la propreté, dans une classe où elle ferait défaut, indiquant la nécessité d'une bonne ventilation, dans un local où elle est absolument négligée! En vérité, messieurs, si la maison est antihygiénique, si elle présente des conditions contraires aux enseignements du professeur, la situation devient par trop embarrassante, et c'est à désespérer de jamais convaincre l'élève, si nous ne montrons pas que nous sommes parvenus à persuader les maîtres, si l'école, l'établissement, la maison dans lesquels le cours se fait, reste en désaccord avec les principes posés, et semblent protester contre nos leçons! (Applaudissements)

Messieurs, ce n'est pas à dire que je veuille transformer les maîtres d'école en médecins. Non; mais vous êtes appelés par la nature de vos fonctions, par l'autorité dont vous jouissez, à rendre de très-grands services. Ces services, il faut être en mesure de les rendre. Dans les petites communes, dans les villages, vous savez combien il est difficile d'avoir le médecin, et cependant que de fois se présente la nécessité de consulter un homme ayant des connaissances techniques! A Paris même, on n'a pas toujours si aisément un médecin sous la main, quand on en a besoin.

Avant-hier, nous étions ici, dans cette salle, réunis au nombre de quinze à seize cents personnes; dans la cour, il y en avait trois ou quatre cents encore; l'un d'entre vous est tombé gravement malade, et il ne s'est trouvé dans toute cette réunion, dans toute la Sorbonne, qu'un seul médecin pour donner des soins fort urgents à votre collègue. L'excellente conférence de M. de Bagnaux sur le *Mobilier scolaire* m'avait attiré ce jour-là; j'ai dû quitter le conférencier pour le malade.

Dans les communes, avoir un médecin est bien une autre affaire, et pourtant sa présence serait bien souvent utile, même en dehors de l'hypothèse des accidents.

Il est l'heure de l'ouverture de l'école; voici les enfants qui arrivent, vous les examinez; l'un d'eux attire votre attention; il vous semble qu'il est souffrant, qu'il a quelque chose; vous prenez sa main; elle est brûlante, cet enfant a la fièvre; vous regardez sa figure; il y a des boutons qui ne vous disent rien de bon; qu'allez-vous faire? garderez-vous cet enfant dans la classe, ou le renverrez-vous dans sa famille? grande hésitation! Quand vous hésitez sur la question du danger, croyez-moi, n'hésitez pas sur la mesure à prendre! Il n'y a qu'une chose à faire, c'est de renvoyer l'enfant, parce qu'il vaut mieux se tromper en ce sens que de faire entrer un malade dans l'école, au risque de communiquer aux autres enfants, et de propager dans tout le pays, une maladie éruptive: variole, rougeole, scarlatine, etc.

Le principe, c'est d'écarter le danger le plus possible; il vaut mieux qu'un enfant, même moins malade que vous ne le supposez, passe quelques jours dans sa famille, que d'exposer l'école tout entière à la contagion. Mais, dans la pratique, comment ferez-vous pour sauvegarder la santé des uns, et n'être pas dupes des maladies simulées ou exagérées par les autres? J'ai connu un instituteur qui se tirait d'une singulière façon de cette difficulté. Quand il se trouvait en présence d'un enfant indisposé, et qu'il avait quelque raison de craindre une maladie éruptive, dangereuse, il envoyait l'enfant chez la concierge de l'école, parce que celle-ci avait élevé sept ou huit enfants, et que, me disait-il, elle avait une grande expérience de ces maladies! Vous avouerez qu'un pareil procédé ne saurait pas trop la dignité de l'instituteur. Il faut que l'instituteur fasse son éducation à cet égard, et ce n'est pas bien difficile, obligé, comme il l'est, de voir plus de rougeoles, plus de fièvres scarlatines, plus de cas du variole, non que le médecin lui-même, mais que la concierge consultée dans l'exemple que je vous citais. Vous me direz que quand le petit malade a quitté l'école, vous ne pouvez plus suivre les progrès de sa maladie, et que vos observations médicales sont

nécessairement bien bornées. Je suis bien convaincu qu'en province, dans les campagnes — je ne dis pas qu'il en puisse être de même à Paris et dans les grandes villes — quand un de vos élèves est malade, vous allez, jusqu'à ce qu'il soit guéri, visiter, de temps à autre, cet enfant dans sa famille, savoir comment il va, sans que cela vous empêche de continuer votre besogne de tous les jours, et ainsi vous assistez, plus ou moins, à toutes les phases de la maladie, et si vous n'en savez pas autant que le médecin là-dessus, ce qui est bien évident, vous n'êtes et vous ne devez être, en aucun cas, tributaires des employés de vos écoles pour vous faire une opinion et prendre un parti.

Mais ce n'est pas tout. Si je cherche des exemples qui montrent la nécessité pour vous de notions hygiéniques suffisantes, je n'aurai que l'embarras du choix: il y en a mille.

Vous êtes consultés par une maison d'école à construire, à réparer, à agrandir, à modifier: dans tous ces cas, vous avez à intervenir. On vous interroge sur le mérite d'un certain emplacement, il faut que vous donniez votre avis; il faut que vous indiquiez quelles sont les qualités du sol, quelle est l'orientation la plus favorable, quelles sont les conditions bonnes ou mauvaises de tel ou tel voisinage, il vous faut vous prononcer sur les dimensions de l'école: sont-elles suffisantes pour ses besoins présents et pour ceux qu'il est possible de prévoir? Je n'en finirais pas, si je voulais énumérer toutes les questions qui touchent de près ou de loin à l'hygiène, et sur lesquelles vous avez à donner un avis motivé, éclairé, compétent. Donc, sans être médecins, il faut absolument que vous acquériez les notions d'hygiène indispensables pour la pratique de votre profession. Je sais très-bien que je vous impose une lourde tâche, à vous qui en avez déjà tant, je me rends très-bien compte des fonctions multiples que vous avez à remplir, et dont l'importance et le nombre croissent sans cesse, de la somme considérable de travail qui vous incombe tous les jours, et de la difficulté que vous avez à la mener à bien. Eh! messieurs, si vous n'êtes que des fonctionnaires je ne vous solliciterais peut-être pas d'y ajouter encore, parce qu'à des fonctionnaires on mesure strictement la tâche sur les équivalents qu'ils reçoivent en échange; mais vous n'êtes pas seulement des fonctionnaires, vous êtes quelque peu missionnaires et apôtres, en fait de lumières et savoir, et des missionnaires et apôtres ont toujours accepté, sans compter, tous les devoirs que leur devoir leur impose.

Si on n'exige pas de vous de devenir des médecins, on ne veut pas non plus faire de vous des architectes; non! mais il faut cependant que vous soyez en état de donner aux architectes des notions, des idées qui dérivent de vos études spéciales et de votre expérience journalière. L'école n'est pas une maison comme une autre: votre profession vous autorise à donner aux constructeurs des indications indispensables, et sans lesquelles les fautes les plus graves peuvent être commises, sans lesquelles on peut omettre les conditions les plus nécessaires à la salubrité de l'école.

On a vu trop souvent les architectes construire des hôpitaux, sans consulter les médecins. Au point de vue des façades, de l'aspect monumental, on y gagnait peut-être; mais au point de vue hygiénique, le résultat était si mauvais qu'il a fallu dans certains cas diminuer les étages, pour diminuer les dangers que présentaient ces beaux édifices, et rendre ces constructions à peu près habitables pour les malades.

Eh bien! en matière d'écoles, il ne faudra pas que l'on en fasse autant, et, pour cela, vous devrez donner votre avis. C'est vous dire qu'il faut que vous étudiez la matière, que vous soyez bien pénétrés des besoins spéciaux de l'école, que vous possédiez à fond l'hygiène scolaire, afin que désormais les architectes ne puissent méconnaître la compétence et l'autorité légitimes des pédagogues, et ne construisent plus d'écoles sans tenir compte des exigences de l'hygiène de ces établissements.

Relativement à la construction des écoles, nous étions hier encore, on peut le dire, dans l'enfance de l'art. Jusqu'à ces dernières années, il n'y avait pas d'architectes spéciaux pour les écoles, tandis qu'on en trouvait, et en grand nombre, qui avaient fait une étude spéciale de la construction des hôpitaux, des maisons d'aliénés, des casernes, des prisons, etc. Aussi, malgré bien des imperfections, il faut reconnaître que ces établissements sont, en général, mieux situés, mieux orientés, mieux construits, mieux aménagés que nos établissements scolaires.

Je visitais, il y a quel-que temps, une grande école d'enseignement secondaire, en construction, école très-importante, pour laquelle rien n'était épargné. Je questionnai l'architecte chargé de ce travail..... J'appris, non sans étonnement, que celui qui était appelé, comme architecte de l'arrondissement, à faire cet édifice colossal, très-côteux, en était, relativement à la construction des établissements scolaires, à son premier essai. Il ne lui avait même pas été possible de se préparer à une pareille œuvre par l'examen, par l'étude de ce qui se fait à l'étranger.

Il faut que l'on sache bien que l'école a ses conditions spéciales, et que sa construction exige des études appropriées, et, tout au moins, il faut que, architectes et constructeurs, pour ne pas faire

d'erreurs irréparables et dangereuses, prennent l'avis des hygiénistes et des pédagogues, compétents en cette matière.

Messieurs, en fait, cette compétence est reconnue pour ce qui vous concerne : on vous soumet un plan, vous êtes consultés sur ses dispositions. Quelles sont les parties qui doivent le plus attirer votre attention ? Mais, me direz-vous, " il y a des types d'écoles tout faits : on trouve, dans les préfectures, des modèles d'écoles à notre usage : pourquoi s'ingénier à en chercher d'autres ?

" Ne suffit-il pas de les copier, de les reproduire en plus grand ou en plus petit, suivant les besoins des localités ? Voilà une école : elle est faite pour tout le monde, il n'y a qu'à prendre la mesure à la taille de la commune, comme on prend la mesure d'un habit à la taille de celui qui doit le porter."

Sans doute, un type unique serait, s'il était admissible, l'idéal, au point de vue de la simplicité.

Est-il besoin d'en combattre l'idée au point de vue de l'art ? Vous figurez-vous, dans toutes les villes et dans tous les villages de France, la même école, absolument comme nous voyons, sur les lignes de certains chemins de fer, ces stations, partout, toujours les mêmes, toujours construites sur le même plan, avec les mêmes matériaux, seulement un peu plus ou un peu moins grandes, suivant l'importance de la station ? Cela serait singulièrement monotone, et, en outre, fort peu raisonnable.

Il faut que les écoles varient selon les besoins des localités, il faut qu'elles en aient le cachet, qu'elles témoignent des inspirations, du goût des populations, qu'elles varient, non pas seulement par le plan, par les dimensions, mais encore par la disposition et par le choix des matériaux, pris autant que possible sur les lieux mêmes, parce que si nous avons enfin le bonheur d'avoir de l'argent pour nos écoles, il ne faut pas le prodiguer inutilement : il faut laisser la pierre de taille aux localités où elle est commune, la brique là où elle est à bon marché,..... enfin, nous devons abandonner l'amour du luxe et des façades : sinon, avec ces 120 millions, qui semblent un fonds inépuisable, nous n'aurons pas même de quoi parer aux nécessités les plus urgentes.

Il ne s'agit donc pas de prendre servilement les types d'écoles dont on a envoyé des spécimens dans les préfectures. On n'a eu qu'un but en les y exposant, c'est d'empêcher les communes de s'engager dans la construction d'écoles dispendieuses, fastueuses, monumentales, et ne répondant pas au but spécial du bâtiment d'école.

Le choix du plan, du type, reste entièrement libre, sauf en ce qui touche aux conditions réglementaires, obligatoires des hauteurs et des dimensions des classes.

Et maintenant, permettez-moi de vous dire qu'adopter, qu'arrêter un plan, est une chose plus importante et plus grave qu'on ne le pense généralement. Voici pourquoi. Une fois que le plan, accepté par vous sans observations, est arrêté, on l'exécute, et une fois qu'il sera exécuté, il s'écoulera nombre d'années avant que vous puissiez obtenir le moindre changement aux dispositions prises ; et plus votre maison d'école aura coûté cher, plus il sera impossible de la remanier plus tard et de lui faire subir les modifications nécessaires. Donc, avant d'adopter un plan, il faut être bien sûr qu'il répond aux nécessités présentes et—dans la mesure où on peut les prévoir—aux nécessités futures de l'école que vous dirigez.

Maintenant, que de choses à lire dans un plan, quand on sait y bien lire ! Vous y voyez la contenance totale du terrain destiné à recevoir la construction de l'école, vous y trouvez la dimension de chaque pièce, en largeur, en longueur, en hauteur, vous y observez les niveaux du terrain ; et tout cela a plus d'importance qu'on ne le croit. La conséquence d'un nivellement défectueux, c'est une cour, un préau fatalement humides, dans lesquels les enfants auront toujours les pieds mouillés.

Il y a là beaucoup de petits détails, qui tous méritent votre sérieuse attention. Ainsi, sur un plan que l'on vous soumet—et ici je m'adresse à MM. les directeurs d'écoles normales, aussi bien qu'à MM. les instituteurs—voici une cour entourée de bâtiments sur ses quatre côtés. L'hygiène n'admet pas une disposition de ce genre ! car une cour, ainsi fermée de toutes parts, devient une sorte de réservoir dans lequel l'air va rester stagnant, sans renouvellement possible. Et c'est sur cette cour que donnent les fenêtres de l'école ! C'est là que vous allez puiser, pour renouveler l'air des classes, un air vicié ! Quand on vous présente un plan avec une cour ainsi fermée de toutes parts, n'hésitez pas à proposer d'abattre l'un des côtés de la construction, de façon qu'il ne reste de bâtiments que sur trois côtés, et encore diminuez la longueur des ailes, sur deux des trois côtés restants, jusqu'à ce qu'elles ne représentent que le tiers de la longueur du bâtiment principal. Vous aurez ainsi une cour parfaitement saine, préservée de l'humidité, car les rayons du soleil pourront en atteindre toutes les parties. Mais il n'aura pas fallu moins de ces sacrifices pour obtenir un bon résultat.

Il faut encore, au point de vue de l'hygiène, vous préoccuper des conditions de voisinage dans lesquelles les écoles se trouvent placées. J'en ai vu qui étaient, sous ce rapport, dans des situations

détestables, et j'aimerais mieux une école un peu moins parfaite en elle-même, mais qui serait bien aérée.

Il y a des voisinages insalubres, dangereux. Le temps ne me permet pas d'entrer dans les détails. Un plan bien fait doit nous renseigner sur tous les voisinages immédiats de l'école.

On dirait-je des façades ? En général, nous donnons à nos maisons d'éducation des façades beaucoup trop monumentales, nous y dépensons beaucoup plus d'argent qu'il ne convient, nous n'hésitons pas à sacrifier des sommes considérables pour cet objet, et quand il s'agit de consacrer quelques centimes pour l'hygiène de l'intérieur de l'école, nous sommes arrêtés par mille scrupules ou par le défaut d'argent : nous économisons sur le nécessaire. Ce qu'il faut, ce n'est pas le luxe de l'habitation, ce n'est pas un extérieur fastueux, mais c'est que l'école soit gaie d'aspect, agréable à l'œil, pour que l'enfant quitte la maison paternelle sans trop de regret, et qu'il arrive à l'école avec un certain plaisir. Ce but sera aisément atteint si, autour du bâtiment d'école, il y a des cours, et dans ces cours des arbres, en quantité suffisante pour leur donner l'aspect d'un jardin, sans cependant y produire l'humidité et la stagnation de l'air.

Le plan nous renseigne sur les dimensions à donner à l'école projetée. Ces dimensions, l'hygiène exige qu'elles soient modérées. Les très-grandes écoles, constituant des agglomérations d'enfants, sont moins salubres, et moins faciles à tenir propres et conformes aux règles hygiéniques. Et cependant, il y a des peuples qui font tout en grand, et ne paraissent pas souffrir de leurs vastes écoles. Voyez ce qui se passe aux Etats-Unis ! Les Américains du Nord construisent des écoles qui peuvent contenir jusqu'à 2,500 élèves, de même qu'ils bâtissent, au besoin, des hôpitaux de 3,000 lits, alors que des hôpitaux de 500 ou 600 lits nous paraissent, à nous, beaucoup trop grands, au point de vue de la salubrité. Mais le secret, le voici : les Américains n'évaluent pas des monuments prétentieux ; leurs écoles, comme leurs hôpitaux, sont formés de petits pavillons de bois, isolés les uns des autres, entourés de jardins, infiniment mieux aérés, mieux ventilés que nos lourdes constructions, et puis, le jour où ces pavillons commencent à vieillir—ils sont considérés comme vieux quand ils datent de dix ou douze années—le jour où l'on a des raisons de craindre que des miasmes ne s'y soient accumulés, on brûle ces pavillons, sauf à en reconstruire d'autres, et, en fin de compte, comme on ne vise pas à bâtir des palais luxueux, mais des écoles fort simples, ces écoles, reconstruites ainsi de temps à autre, reviennent à meilleur marché que les nôtres. Nous avons, au contraire, la prétention de construire de solides monuments, qui doivent durer à perpétuité, et qui subissent tous les inconvénients de cette perpétuité : car ils deviennent bientôt insalubres ; ils deviennent insuffisants, ils ne sont plus disposés pour l'application des méthodes nouvelles de l'enseignement ; aussi faut-il les remanier à chaque instant, à grands frais. A force d'argent, on parvient peut-être à les rendre plus commodes ; mais ces vieilles constructions, tant de fois bouleversées, n'en sont pas plus salubres.

Du 1^{er} octobre 1871 au 1^{er} octobre 1872, il a été créé, dans les écoles de Paris, 296 classes ; l'année suivante, 137 classes ont été formées par déboullement. Ce mouvement continue chaque année. De ces classes, il y en a qui appartiennent à des écoles nouvelles ; la plupart ont été installées dans les écoles qui n'avaient préalablement qu'une ou deux classes. Comprenez-vous combien ce travail est difficile à réaliser, que de temps et d'argent sont nécessaires pour reprendre continuellement, comme en sous-œuvre, de vieux bâtiments construits solidement, dont les cloisons sont en pierres, et pour y établir, y tailler, pour ainsi dire, de nouvelles classes !

On avait tenté d'envier le système adopté par les Anglais. Dans beaucoup de leurs écoles les classes ne sont séparées que par des rideaux que l'on peut déplacer à volonté, selon qu'il les besoins l'exigent !

Dans les conditions où nous construisons nos écoles, puisqu'elles sont destinées à une longue durée, et qu'au lieu de s'étendre en surface et d'être formées de pavillons isolés, elles sont constituées par des salles superposées ou juxtaposées, soumises à l'influence du nombre et du contact des élèves, l'hygiène exige qu'elles ne soient pas grandes. Quant à leurs dispositions, elles doivent toujours témoigner de la connaissance des besoins spéciaux auxquels doit répondre ce genre de construction.

Il est certain qu'il ne faut pas loger l'instituteur au rez-de-chaussée, et mettre les classes au premier étage, ce qui rendrait la surveillance du maître trop difficile, et obligerait les enfants à monter et à descendre constamment les escaliers. On sait que ces mouvements sont l'occasion de chutes fréquentes.

Insisterai-je davantage sur l'importance qu'il y a à ce que l'architecte ménage à toutes les salles de l'école des issues larges et commodes ?

Il est bon que la cage de l'escalier soit large, pour permettre un facile renouvellement de l'air et des pièces auxquelles l'escalier donne accès. Les escaliers doivent contribuer à la ventilation, dans une maison bien construite. Il faut encore que l'escalier soit large, dans une école, parce que l'encombrement des enfants dans des

escaliers étroits, où ils montent et descendent à chaque instant, présente des dangers. Il peut en effet se produire une panique parmi les enfants (la peur d'un incendie ou tout autre motif), et on a vu, dans des circonstances de ce genre, des enfants s'écraser en sortant de salles dont les dégagements n'étaient pas suffisants.

Pour toutes ces causes, vous réclamerez des escaliers larges, construits, non en spirale, mais à angles droits, afin que les marches, ayant partout la même largeur, permettent aux enfants de descendre par rangées et ne soient pas l'occasion d'accidents.

Le préau joue un rôle important dans la maison d'école, et mérite d'attirer votre attention. Les préaux couverts sont, en général, dans les écoles de notre pays, des endroits où les enfants jouent, déposent leurs provisions, et où ils laissent quelquefois certains vêtements; ces pièces servent aussi de réfectoire. Les élèves y mangent, ils y prennent leurs exercices, il y restent dans l'intervalle des classes; aussi, lorsque vous entrez dans le préau d'une école—si l'habitude n'a pas émoussé vos sensations—you êtes frappés de certaines odeurs qui vous affectent désagréablement, même dans les préaux les mieux entretenus, même dans ceux où la propreté la plus complète est observée. En Angleterre, en Belgique, en Suisse, il y a, dans la plupart des écoles, une pièce spéciale où les élèves prennent leurs repas. Dans ces réfectoires, les enfants ne mangent pas debout, comme cela se fait chez nous; au lieu d'un déjeuner froid, trop souvent insuffisant, ils trouvent des aliments confortables, chauds, et ils ne prennent pas leur repas en se bousculant les uns les autres, au risque, dans ce désordre, que quelques-uns se trouvent privés de déjeuner. On ne néglige pas cette occasion d'apprendre aux enfants à manger décemment, et l'éducation trouve son compte, comme l'hygiène, à ces habitudes que nous devrions bien introduire dans nos écoles.

Je reconnais toutes les difficultés de la pratique.

Pour les diminuer, on a proposé bien des fois de laisser les enfants aller prendre leur repas dans la famille; mais une fois sortis de l'école, une fois dans les rues, ils échappent à la surveillance de l'instituteur; beaucoup ne rentreront pas pour la classe du soir. Par ce moyen, on n'aura peut-être pas assuré aux enfants un meilleur repas, mais on les aura abandonnés à eux-mêmes. Mieux vaut assurément que les élèves prennent leur repas à l'école, si on prend soin d'introduire les conditions plus favorables que je viens de signaler.

Mais les écoles n'ont pas toujours de préau; alors, les enfants sont obligés, quand le temps est mauvais, de jouer dans les classes, ce qui est détestable, au point de vue de l'hygiène.

Il n'y a pas, en effet, dans les écoles, comme dans les établissements d'enseignement secondaire bien disposés, de salles d'étude distinctes des salles de classe; la même pièce sert à la fois de salle de classe et de salle d'étude. Si, pendant l'hiver, pendant le mauvais temps, la classe sert encore de lieu de récréation, les enfants vont séjourner du matin au soir dans le même local.

Je vous laisse à juger de la nature de l'air qu'ils y respirent!

Le temps me presse trop pour que j'insiste sur certains détails. Je ne dirai qu'un mot des planchers. Si vous êtes consultés, si vous avez quelque influence sur les architectes, exigez que les planchers de l'école soient construits en chêne, n'acceptez pas de planchers de bois blanc; ce bois est poreux, il absorbe non seulement l'humidité, mais les mauvaises odeurs, les miasmes; de plus, il se dilate et se contracte aisément. Quand il se contracte, il se forme de petites ouvertures entre les planchers; c'est par ces ouvertures que vont pénétrer, dans l'espace vide entre les planchers et les poutres, les poussières et les miasmes qui s'y accumulent.

On trouve, en effet, dans ces réservoirs en communication avec l'air de la classe, des végétations cryptogamiques, de véritables dépôts de matières vivantes et de germes infectieux, qui engendrent, transportent ou communiquent des maladies épidémiques.

De ces maladies, quand elles éclatent, et sévissent sur les enfants d'une école, vous chercherez longtemps la cause. Les médecins se demandent vainement d'où elles proviennent. Qui songe à ce que recèle l'intérieur du plancher d'une classe? Si on ne peut supprimer cet espace, il faut au moins, par le choix d'un plancher de chêne, intercepter la communication et prévenir l'accumulation de germes et de miasmes qui entretiennent la cause permanente de maladies et qui fournissent à la contagion, à l'infection une voie fatale.

Il faut encore appeler votre attention sur les fenêtres de la maison d'école. Les variétés ne manquent pas: chaque jour en voit naître une nouvelle! Les constructeurs ont abandonné les vieilles fenêtres, qui s'ouvrent à deux battants. On a reproché à ces ouvertures de laisser tomber directement l'air froid sur les enfants placés près d'elles.

On a cherché d'autres formes: on a fait l'essai de fenêtres à bascule. Elles ne sont pas toujours sans danger pour les enfants, car, bien que les élèves ne doivent pas les manier, c'est bien souvent eux cependant qui font cette manœuvre, de même que ce ne sont pas les enfants qui doivent mettre le combustible dans le calorifère et qu'il leur arrive néanmoins plus d'une fois de se charger de cette besogne.

D'autres modèles de fenêtres ont été proposés, abandonnés, puis recommandés encore. Ainsi, on avait généralement condamné, dans

notre pays, les fenêtres dites à guillotine; mais à l'école Monge, j'ai vu ces fenêtres rétablies dans des conditions qui désarmeraient un peu ma critique. Cependant je n'estime pas que ce soit là un système qui mérite d'être généralisé. Il présente de véritables dangers pour les enfants.

En outre, ces fenêtres ont encore un grand inconvénient, c'est qu'elles ne représentent, comme ouverture réelle, que la moitié des dimensions de la baie où elles sont placées, un des deux châssis qui composent chaque fenêtre devant, quand elle est ouverte au maximum, nécessairement s'appliquer sur l'autre.

Cela n'a pas d'inconvénient dans les grandes habitations d'Angleterre et de Belgique, où ce système de fenêtre est fort en honneur. Cela n'a pas non plus de grands inconvénients à l'école Monge, où les baies des fenêtres ont d'énormes dimensions. Mais, comme nous ne rencontrons pas ces conditions dans nos écoles, il faut, pour toutes les raisons ci-dessus, en bannir la fenêtre dite à guillotine.

Vous avez vu d'autres modèles. Ainsi, on construit des fenêtres formées d'un grand châssis qui se meut sur un axe central. Ce modèle n'est pas mauvais; une fenêtre de ce genre dirige l'air extérieur vers la partie supérieure de la classe, où il se mélange, s'échauffe peu à peu; l'enfant ne reçoit pas directement l'air froid.

Vous avez pu voir au pavillon Ferrand des fenêtres à châssis multiples, mobiles: une tringle en fer permet de varier, de régler l'ouverture de chacun des châssis dont la fenêtre se compose. Cela me paraît fort bon, quoique, je l'avoue, j'aime un peu plus de simplicité dans l'appareil destiné à laisser entrer l'air dans la classe.

Aussi, ne vous dissimulerai-je pas ma prédilection pour la fenêtre ordinaire, s'ouvrant à deux battants. Cette fenêtre si simple a du bon, Messieurs, et si vous en avez de pareilles dans votre école, ne vous en plaignez pas, ne demandez pas qu'on vous les change. Je ne leur connais qu'un grave défaut—mais ici c'est vous qu'il faut accuser, non les fenêtres—c'est qu'elles ne donnent pas d'air... quand on ne les ouvre pas! Quand on les ouvre, elles sont excellentes. Veut-on les améliorer? c'est bien facile; il n'y a tout simplement qu'à y ajuster un vasistas à soufflet, s'ouvrant à l'aide d'une petite corde. L'air entre par ce vasistas, placée à la partie supérieure de la fenêtre, et il ne pénètre, ni en trop grande quantité, ni trop directement. Si vous avez de ces vieilles fenêtres, je le répète, ne les faites pas démolir pour en mettre d'autres, gardez-les, faites-y adapter un vasistas à soufflet, et, pendant les intervalles des exercices, ouvrez encore toutes grandes les fenêtres de la classe. Vous vous procurerez ainsi de l'air pur en abondance, et... à bon marché.

Ai-je besoin de dire que, dans toutes les écoles, la propreté doit être aussi minutieuse que possible? Il faut qu'il y ait des lavabos, et que l'on s'en serve; je dis: que l'on s'en serve, car, dans beaucoup d'écoles, j'ai constaté trop souvent que les lavabos étaient absolument à sec, et qu'on ne les utilisait pas.

Il faut qu'il y ait des cabinets d'aisances convenables. Ah! quelle question que celle-là, Messieurs! S'il n'y avait pas d'étrangers ici, je vous dirais tout ce que je pense à ce sujet; j'aperçois parmi mes auditeurs l'honorable Président du *London School Board*, je parlerai avec mesure. Mais si modéré que je sois, je suis bien forcé de reconnaître que, sur ce sujet, il y a bien des choses qui manquent en France. Les cabinets de nos écoles ne sont pas ce qu'ils devraient être; soyons sincère, ils ne sont pas propres, et ils ne sont pas faits pour inspirer aux enfants les habitudes de propreté que nous devrions nous efforcer de leur donner. Dans beaucoup de maisons particulières, les cabinets d'aisances sont-ils beaucoup mieux tenus? Non: c'est tout simple. Ni l'école, ni le lycée, ni la pension ne nous apprennent à être exigeants sous ce rapport; nos maisons témoignent de notre indifférence sur ce point, et de la négligence apportée à cette partie de notre éducation. Nous sommes, à cet égard, singulièrement en arrière des autres peuples. Il est bien temps de modifier nos habitudes. Vous avez, Messieurs, une influence considérable dont il faut user pour produire cet excellent résultat. Quatre ou cinq millions d'enfants fréquentent chaque année vos écoles; faites avec eux de la propagande au point de vue de la propreté. Par ces enfants, vous ferez pénétrer dans les familles des habitudes meilleures. Vous le pouvez, Messieurs, et vous le ferez.

Pour cela, certaines conditions sont jugées nécessaires, et je reconnais qu'elles sont parfois défaut. Ainsi, il est difficile, sans eau, d'obtenir des cabinets propres. Or, on n'a pas partout encore en France, à Paris même, de l'eau en abondance. Que faire là où l'eau manque? On trouvera un grand avantage à établir un siphon; les émanations ne pourront alors se produire que sur une surface aussi restreinte que possible: la surface circonscrite par le tuyau ou siphon. Ce n'est pas la perfection; mais enfin, c'est mieux que ce qui existe actuellement.

Dans la plupart des écoles, nous avons des fausses d'aisances béantes, dont les émanations se répandent dans toutes les pièces voisines; dans presque tous ces établissements, on voit encore ces horribles trous que l'on appelle à la turque. C'est une honte; nous ne pouvons plus garder ce système malpropre, malsain, dangereux. Les gaz de la fosse s'échappent sans cesse par cette ouverture, qui

mot les cabinets en communication constante avec la fosse ; c'est la malpropreté nécessaire, forcée, imposée aux enfants qui entrent là. On prétend que c'est très-commode : veut-on nettoyer, on n'a qu'à jeter un seau d'eau et tout est dit. Oui, mais quand on ne le jette pas ! J'ajoute que ce système, si défectueux au point de vue de la propreté, est une cause de dangers, d'accidents terribles. Je n'en veux citer qu'un exemple récent. Dans un établissement de Paris, il y a deux ans, voici ce qui est arrivé : un enfant tomba dans un de ces cabinets disposés à la turque. Sa jambe s'engagea si malheureusement dans le trou, qu'un employé de l'école dut descendre dans la fosse pour repousser le membre en arrière et le dégager. On peut infailliblement briser par tout autre procédé. Eh bien, des accidents de cette nature se produisent souvent, et il faut absolument abandonner un système condamné à la fois aux points de vue de l'hygiène de l'école, de la sécurité et de l'éducation de l'enfant.

On a conseillé l'emploi d'appareils obturateurs-automoteurs ; mais ces appareils, fonctionneraient-ils automatiquement, ne se nettoient pas de même. Or, nous n'avons pas, que je sache, dans les écoles, le personnel spécial nécessaire pour ces soins de propreté. A Paris, il y a une administration qui se charge de cet entretien, et qui, deux fois par jour, fait ce nettoyage dans les écoles de la ville. Deux fois par jour ! Est-ce suffisant ? Avec les trous à la turque, qu'importe ? C'est toujours malpropre.

Avec un appareil obturateur et un siège comme nous voudrions qu'il y en eût un, le nettoyage exécuté deux fois par jour ne suffirait pas non plus, et c'est peut-être une des raisons pour lesquelles on n'aura pas de longtemps d'appareils tant soit peu compliqués.

Dans certaines écoles, où l'on a fait l'expérience de ces appareils, où l'on a installé des sièges en bois, on a été obligé d'avoir un concierge, un employé spécial chargé de tenir propres sièges et appareils, non pas deux fois par jour, mais autant de fois qu'il est nécessaire, parce que, sans ces soins continuels, au bout de fort peu de temps, les appareils ne fonctionnaient plus. Ce que l'on fait exceptionnellement, il faudrait le faire partout et toujours. Il en coûterait quelque chose, sans doute ; mais jusqu'ici n'avons-nous pas trop dépensé pour des choses moins urgentes ? Il ne peut être difficile de trouver les fonds, les centimes nécessaires, pour imposer aux employés des écoles une surveillance, des soins de propreté indispensables ! Dans certaines écoles, on tolère que ces employés travaillent au dehors. Leur journée faite ailleurs, ils s'occupent, quand ils ont le temps, du nettoyage de la classe ; quant au nettoyage et à la désinfection des cabinets d'aisances, une administration spéciale en est chargée, dans les conditions insuffisantes que j'ai indiquées. Si vous le pouvez, Messieurs, réservez quelque argent pour payer le personnel nécessaire à la propreté de vos écoles : il n'y a pas de dépense mieux placée et plus nécessaire.

Je disais tout à l'heure que, quand on n'a pas d'eau, il est assez difficile d'obtenir la propreté des cabinets d'aisances ; mais cependant on peut encore, même sans eau, assurer dans une certaine mesure la propreté et la salubrité. Je déclare nettement que j'aime mieux l'eau quand il y en a, mais quand il n'y en a pas, voici ce que vous pouvez faire. Je vous recommande un procédé, appelé procédé *Moule*, du nom de son inventeur, procédé qui est fort en usage en Angleterre et dans l'Inde. Il consiste, tout simplement, à avoir en arrière et au-dessus du siège un réservoir plein, soit de terre séchée et tamisée, soit de cendres. Chaque fois que l'on se sert de l'appareil, une certaine quantité de cette terre ou de cette cendre tombe, recouvre les matières, empêche le développement de gaz putrides et supprime toute émanation. Voilà pour le côté hygiénique. Ajoutons que, à l'inverse de ce qui se passe avec certains désinfectants chimiques, la terre employée conserve aux matières leur valeur comme engrais ; ce qui n'est pas sans importance dans les campagnes.

Un instituteur anglais racontait, dans une lettre que je lisais dernièrement, qu'il avait vendu cet excellent engrais provenant de l'école, à raison, je crois, de 80 francs la tonne, et qu'avec cet argent il avait pu refaire à neuf les planchers de ses classes, de sorte que, vous le voyez, si le procédé est hygiénique, il est en même temps excellent au point de vue économique (*Applaudissements*).

Cue annexes que nous voudrions rencontrer dans toutes nos écoles, mais qui y fait trop souvent défaut, c'est le jardin. Vous qui savez quelles difficultés l'on éprouve à enseigner aux enfants la botanique, la botanique avec des planches, avec des plantes desséchées, mortes, avec des herbiers—quand on est encore assez heureux pour avoir tous ces moyens à sa disposition—comprenez-vous quels services vous rendrait un jardin ?

A l'étranger, on trouve presque partout un jardin placé à côté de l'école.

Je regrette pour ma part, quand je fais, au commencement de chaque année, l'examen physique d'admission des candidats à l'école normale, de trouver très-peu de candidats ayant travaillé au jardinage ou à la culture ; je le regrette, parce que le jardinage est une excellente gymnastique qui serait très-goutée, qui ne demande pas de grands appareils, de savants professeurs ; parce que cet exercice, très-bon au point de vue hygiénique, fournit une excellente occasion de s'instruire sans fatigue, sans effort.

J'arrive à la partie la plus intéressante et la plus importante de la maison d'école, la classe. Quelles sont les conditions de la salubrité d'une classe ? Je n'insiste pas sur les dimensions qu'une classe doit présenter : elles sont réglementaires. Vous les connaissez, vous savez ce que vous avez à faire à cet égard. N'oubliez pas qu'il faut disposer vos classes de façon qu'elles soient facilement divisibles. Nous avons encore des classes contenant trop d'élèves. Trop souvent on voit le même maître avoir sous sa direction 80, 90, 100 élèves, et quelquefois plus. Nous arriverons à des classes de 50, de 30, de 25 élèves. Il faut donc disposer nos classes de manière qu'on puisse ultérieurement y adapter des divisions nouvelles.

L'orientation de la classe est très importante. Il est évident que la question de savoir si le côté où elle présente le plus de fenêtres est au midi ou au nord, offre un grand intérêt, parce qu'une classe qui ne reçoit pas, ou qui reçoit à peine les rayons du soleil, est une classe malsaine. L'orientation nous intéresse encore au point de vue de la direction des rayons lumineux, et de l'influence qui peut en résulter pour les facultés visuelles de l'enfant.

L'air de la classe doit être pur. Malheureusement cette pureté de l'air est une condition idéale que l'on n'obtient pas souvent ou que l'on ne conserve pas longtemps.

L'air perd en effet sa pureté par tant de causes ! D'abord, par le fait même de la respiration de tous ces enfants que la classe contient, et qui y versent incessamment une quantité considérable d'acide carbonique.

Mais ce n'est pas tout. Dans les classes, il y a des émanations qui proviennent des vêtements portés par les enfants—et ces vêtements ne sont pas toujours d'une propreté absolue—nouvelle cause de viciation de l'air de la classe !

Dans les asiles, dans certaines écoles de notre pays—c'est la règle dans beaucoup d'écoles, à l'étranger—les enfants changent de vêtements, avant d'entrer en classe ; ils laissent au dehors de la classe des habits d'une propreté douteuse, et reçoivent en arrivant des vêtements fort simples, mais très-souvent lavés et d'une irréprochable propreté. C'est, du même coup, assurer l'hygiène de l'école, de l'enfant, et donner une leçon utile à la famille.

L'air de la classe est encore vicié par les appareils de chauffage très-élémentaires, et souvent très-imparfaits, qui y sont employés. Quelques appareils versent dans l'atmosphère de l'acide carbonique, parfois même de l'oxyde de carbone. Les miasmes répandus dans l'air viennent encore, dans quelques cas, se brûler sur les parois surchauffées de certains poêles en fonte ou en tôle.

Enfin, l'éclairage artificiel, de son côté, contribue à vicier l'air de la classe.

Nous sommes bien fiers de notre civilisation, et nous nous conduisons encore—on peut le dire,—comme des barbares, au point de vue du mode d'éclairage de nos classes, comme au point de l'éclairage de nos appartements et de nos maisons. Pour nous chauffer, nous n'allumons plus de feu au milieu des pièces que nous habitons, au risque de laisser fumer et gaz se répandre dans l'air de ces pièces ; mais nous y installons toujours, dans des conditions analogues, nos appareils d'éclairage. Ici même, dans cette salle, je vois des appareils d'éclairage au gaz qui, quand ils fonctionnent, doivent nécessairement déverser dans l'atmosphère une quantité considérable d'acide carbonique et de carbone incomplètement brûlé.

N'est-il pas évident que les appareils d'éclairage vont enlever à la pièce où ils brûlent, l'air nécessaire à notre respiration ? C'est dans l'air de la classe que nos appareils d'éclairage prennent leur oxygène : ils contribuent donc, avec nous, à détruire un élément indispensable, et dont la quantité initiale est déjà insuffisante. Puis, quand ces appareils ont ainsi enlevé les parties vivantes de l'air, ils versent dans cet air appauvri l'acide carbonique et les autres produits de la combustion. Ai-je raison de dire que ces procédés sont absolument barbares ?

Il y a déjà longtemps que j'ai vu, pour la première fois, en Angleterre, un système d'éclairage par des appareils placés dans le plafond. Dans ces appareils, la flamme ne s'alimentait plus aux dépens de l'oxygène de la pièce, et on avait trouvé le moyen de verser au dehors les produits de la combustion. On commença à introduire chez nous cet indispensable perfectionnement.

Pour prendre un exemple grossier, que tout le monde connaît, c'est sur ce principe que sont construites les lampes veilleuses des wagons de chemin de fer. Quelque imparfaits qu'ils soient, ce n'est pas à l'intérieur du compartiment que ces appareils d'éclairage prennent l'oxygène nécessaire à l'alimentation de la flamme, c'est à l'extérieur aussi qu'ils versent les produits de la combustion. Ce que l'on a fait dans nos chemins de fer, il faut le réaliser, dans d'autres conditions, bien entendu, dans nos maisons, dans nos écoles, dans tous les locaux habités par un grand nombre d'individus.

Il faut aussi songer à la manière dont doivent être chauffés nos écoles. Ce n'est pas assurément à l'aide de grands calorifères, d'une installation très-coûteuse, d'un entretien difficile, d'un chauffage inégal. Ces immeubles se prêtent fort mal aux réaménagements de nos écoles, à la création de divisions, de classes nouvelles ; nous leur

préfèrent de beaucoup des appareils mobiles, portatifs, de simples poêles ou de petits calorifères. La question de prix, de mobilité des appareils n'est pas la seule à considérer. Nous ne croyons pas qu'il soit bon, au point de vue de l'hygiène, de verser dans les pièces que nous habitons, de l'air chauffé, après avoir été plus ou moins longtemps en contact avec des surfaces métalliques ; nous n'admettons pas que l'air qui sort d'un calorifère, ait conservé les mêmes propriétés que l'air extérieur et qu'il soit également propre à être respiré. Quand on se trouve auprès d'une bouche de chaleur d'un calorifère à air chaud, à coup sûr le mélange gazeux qui s'en dégage produit une sensation peu agréable, qui tient probablement à une altération des éléments de l'air chauffé dans ce genre d'appareils.

Je voudrais vous dire un mot de l'éclairage de jour de la classe. Comment faut-il éclairer la classe ? Dans nos ouvrages, nous nous étions montré favorable, comme tous les hygiénistes et tous les pédagogues, à l'éclairage venant surtout du côté gauche ; c'est là l'éclairage rationnel ; il ne faut pas que l'ombre portée par la main vienne échouer à l'œil de l'enfant la page sur laquelle il écrit. (On comprend de même pourquoi il faut rejeter l'éclairage qui apporte la lumière par derrière et par devant l'élève). Mais on a été plus loin on a voulu que la classe ne reçoive de lumière que du côté gauche. C'est nécessaire, ont dit les partisans de l'éclairage unilatéral de gauche, pour ne pas détruire les facultés plastiques chez l'enfant, pour que les élèves acquièrent ou ne perdent pas l'idée de la forme. Deux lumières égales, pénétrant des deux côtés opposés de la salle, donneraient aux enfants une idée tout à fait imparfaite de la forme des objets qu'ils ont sous les yeux, ils perdraient le sens plastique, et nous serions exposés à n'avoir plus d'artistes !

Certes, l'objection serait grave, si elle était fondée, et je ne me consolerais jamais, quant à moi, d'avoir conseillé l'éclairage bilatéral, s'il devait avoir un pareil résultat, surtout dans un pays qui doit tant de gloire aux éminents artistes qu'il a produits. Mais en vérité, l'éclairage bilatéral est-il si coupable ? D'autre part, peut-on admettre qu'il soit possible de s'assurer des artistes à si bon compte, et que tout le secret, pour en avoir, consiste simplement à condamner les fenêtres de droite de nos écoles ? Messieurs, je ne crois pas au danger que l'on signale. Et voici pourquoi. Est-ce que c'est par les yeux seulement que s'acquiert l'idée de la forme ? Pas le moins du monde ! Il faut encore que l'enfant exerce le toucher, pour que la vue puisse le renseigner utilement sur la forme des objets qu'il considère. Les aveugles de naissance, le jour où la science parvient à les guérir, ne jugent pas d'emblée par la vue de la forme des objets. Leur faut compléter par le toucher les notions imparfaites dues à l'organe de la vision. La vue est un toucher lointain, sans doute, mais pour qui a réellement exercé chacun de ces deux sens complémentaires.

Ne craignez donc pas que les enfants de vos écoles perdent le sentiment de la forme, les facultés plastiques, parce qu'ils auront passé quelques heures par jour dans une classe recevant la lumière des deux côtés. D'ailleurs, de l'avis même des partisans de l'éclairage unilatéral, il faudrait une condition pour amener ce résultat, c'est que les deux lumières qui pénètrent dans la classe et frappent les objets des deux côtés, fussent égales. Or, je vous le demande, quelle que soit l'orientation de la classe, quand rencontrerez-vous une salle éclairée par deux lumières égales ? Jamais la lumière pénétrant par les fenêtres placées au nord, ne sera égale à celle qui pénétrera par les fenêtres orientées vers le sud ; vous ne trouverez donc jamais en présence de l'inconvénient signalé, jamais vous n'aurez des lumières qui se neutralisent, ou qui nuisent à ce point à la plastique, et vos élèves, quoi qu'on en dise, ne seront en aucune façon exposés à perdre la notion de la forme.

Mais faut-il signaler le grand désavantage qu'il y aurait, au point de vue pédagogique, à ce que vos classes ne fussent éclairées que d'un seul côté ? Ne comprenez-vous pas qu'elles devraient être très-étroites, afin que la lumière pût pénétrer jusqu'au côté opposé à celui d'où elle vient ; qu'elles devraient être très-longues, pour qu'elles puissent néanmoins contenir un certain nombre d'enfants ? Or, vous figurez-vous le maître placé à l'extrémité de sa classe et ayant à surveiller des enfants qu'il verra à peine, obligé pour se faire entendre de ceux qui se trouvent au dernier rang, d'enfler sa voix, de se fatiguer outre mesure ? Une pareille disposition des classes est donc impossible, au point de vue de l'ordre, de la discipline, de la tenue de l'école ; elle imposerait au maître une surveillance illusoire et des fatigues intolérables.

Mais ce n'est pas tout, une classe ainsi disposée est encore inadmissible au point de vue hygiénique. Est-ce que l'acquisition, si précieuse soit-elle, des notions de la forme, est-ce que l'éducation plastique, sont les seuls points de vue qu'il faille considérer dans la distribution de la lumière à l'intérieur des classes ? C'est quelque chose sans doute que le sens plastique, et je suis loin d'en médire ; mais il y a un intérêt qui me touche plus encore, moi, médecin. La lumière ne doit pas pénétrer dans les classes seulement pour donner aux élèves le sens plastique, mais aussi pour vivifier leurs organes, pour leur donner la force, la santé, et leur permettre de se développer. Eh bien, figurez-vous une classe éclairée d'un seul côté, et voyez

ces pauvres enfants se tournant tous inconsciemment vers le jour, comme ces plantes qui, ne recevant la lumière que d'un côté, se penchent vers elle, en se déformant, pour jouir de sa salutaire influence ! Les enfants se pencheront vers la lumière. Comme les plantes, ils se déformeront. Vous aurez des déviations de la taille. Ah ! vous qui cherchez, par le bon aménagement de vos écoles, par le choix difficile d'un ingénieux mobilier, à prévenir ce danger, vous songeriez à nous proposer comme un idéal des classes éclairées d'un seul côté ! Mais voilà une cause non moins certaine et non moins fatale d'attitudes vicieuses, de déformations, de déviations ! L'hygiène proteste énergiquement contre ce prétendu idéal.

Me sera-t-il permis d'ajouter une considération de simple bon sens ? Il ne faut pas dédaigner de faire intervenir le bon sens dans ces questions. Vous exigez que les écoles soient éclairées par une lumière unilatérale, vous l'exigerez plus impérieusement, sans doute encore, pour le lycée, le collège, la pension où l'enfant passe un plus grand nombre d'années.

Mais j'avais toujours cru qu'à l'école, qu'au lycée, qu'au collège, l'enfant venait faire l'apprentissage de la vie. Or, voilà des enfants qui auront passé cinq ou six ans à l'école, huit ans même au lycée, au collège, dans des pièces éclairées exclusivement du côté gauche. Dans ces conditions, leur éducation au point de vue plastique sera parlante, je l'accorde. Mais, demain, dans la vie ordinaire, dans nos habitations, est-ce qu'ils rencontreront ces conditions exceptionnelles, jugées par vous indispensables pendant la durée de leur éducation ? Et n'aurons-nous pris tant de soins pour conserver le sens plastique, pour le développer, pour faire des artistes, que pour perdre tout cela le jour où ces élèves désorientés rencontreront, au sortir des écoles, des salles, des pièces, des ateliers différemment éclairés !

Vous parlerai-je du mobilier scolaire après ce que vous a si bien dit M. de Bagnaux, avant-hier ? Toutes les explications qu'il vous a données sur les déviations de la taille, sur tous les inconvénients que peut entraîner un mauvais mobilier, sont excellentes ; votre expérience de tous les jours avait préparé votre conviction à cet égard. Je n'insisterai donc pas, et me bornerai à une ou deux réflexions. Nous avons fait de grands efforts, et nous les continuerons encore, pour remplacer l'ancien mobilier des écoles. Je crois fermement que nous avons bien fait, car il était détestable, et cela, non seulement dans les établissements de l'enseignement primaire, mais aussi dans ceux de l'enseignement secondaire et supérieur, et si je le voulais, je pourrais en trouver la preuve ici-même :..... mais la Sorbonne nous donne aujourd'hui l'hospitalité ; passons, non cependant sans exprimer le vœu que la réforme s'étende de l'école aux établissements d'enseignement à tous les degrés. L'ancien mobilier donc était détestable. Quelles conditions doit-on exiger du mobilier nouveau ? Il faut que rien, dans sa position, ne contribue à entraver le développement de la poitrine de l'enfant ; car la vie, la force, le jeu régulier des organes, la qualité du sang, tout cela tient à l'ampleur des diamètres de la poitrine.

Le nombre des inspirations est, à l'état normal, de 16 par minute. Chaque inspiration fait pénétrer dans le poumon un demi-litre d'air, c'est-à-dire qu'il reçoit 8 litres d'air par minute, 12000 litres en vingt-quatre heures. C'est, pour les poumons, une ration d'air normale, qui représente pour le sang un volume normal, nécessaire, d'oxygène.

Tout ce qui rétrécit les diamètres de la poitrine, diminue le volume des poumons, le volume d'air qui y pénètre, la proportion d'oxygène que le sang recevra.

Une mauvaise attitude pendant le travail produira ces effets, en comprimant la poitrine, dont la capacité sera amoindrie.

Si ces conditions se répètent pendant des jours, des semaines, des mois, des années, les conséquences seront irréversibles : car les os, encore à l'état cartilagineux, prendront peu à peu la forme que ces mauvaises attitudes leur auront donnée, et la poitrine restera étroite ; les organes seront comprimés, gênés, le sang ne recevra qu'une quantité insuffisante d'oxygène.

Voilà le danger. Si la table-banc, si le mobilier y exposent, ils sont mauvais. La table-banc, le mobilier bien faits, bien combinés pour prévenir ces résultats, sont bons, quels qu'ils soient. Voilà mon critérium, et si tables et mobiliers ont ces qualités que j'ai exposés ailleurs (1), je me tiens pour satisfait. Je ne veux pas de mobilier orthopédique, l'école n'est pas un établissement orthopédique ; ne confondons rien et n'exagérons pas. Nous n'avons pas à redresser des tailles déformées ; tout ce qu'il nous est permis d'espérer, et ce qu'il nous faut obtenir, c'est que notre mobilier scolaire ne se déforme pas.

Eh bien, si ayant à chercher, à proposer un modèle de classe pour votre école, vous trouvez des mobiliers peu coûteux, disposez de manière à garantir une bonne attitude à vos élèves — et je crois que vous en trouverez aisément — arrêtez là votre choix, et n'allez pas attacher par trop d'importance à des minuties sans sombre ; qu'importe que la moitié du pupitre s'avance et se repousse, s'abatte et

(1) *Hygiène scolaire*, Influence de l'école sur la santé des enfants. 3^e édition. Paris. Hachette. — *Hygiène des internats*. Paris, Hachette.

se relève, qu'importe le moyen par lequel vous obtenez des bancs à la hauteur, à la taille de l'élève ? Fuyez surtout la complication, attachez vous à ce qui est simple, facile à manier, à réparer. Ne vous laissez pas séduire par ces modèles *cherchés*, trop ingénieux, et qui constituent comme une espèce nouvelle dans le mobilier moderne. J'ai vu de ces mobiliers orthopédiques ; je n'y trouve qu'un défaut, c'est que l'on se demande comment, une fois placés sur ces appareils, les enfants peuvent en sortir, sans se briser les jambes, ou sans être obligés de faire une gymnastique au moins intempestive.

Le mobilier de classe ne peut avoir la prétention de supprimer, ni la liberté de l'élève, ni la responsabilité et la direction du maître.

Même en cette question matérielle de ses attitudes, l'enfant doit apprendre à se diriger : il faut que l'école ne néglige aucune leçon, aucun moyen d'éducation.

Si non, l'idéal du mobilier scolaire serait une boîte, dans laquelle on mettrait les enfants, pendant toute la durée des classes ; de cette boîte, on ne laisserait sortir que la tête et les mains de l'élève, on maintiendrait même l'enfant immobile au moyen d'une vis ; alors l'attitude serait peut-être correcte, parfaite et scrupuleusement gardée, la tâche du maître serait singulièrement facilitée ; mais plus de leçon, plus d'éducation, dans cette réunion de machines (*Applaudissements*).

Rien ne vaut, au point de vue de la tenue de la classe, la direction et la surveillance du maître. Je sais que l'instituteur a déjà beaucoup à faire ; mais la direction, l'éducation des enfants est un de ses premiers devoirs et son plus grand honneur. Je veux qu'elle lui reste : j'ai plus confiance en lui, pour cette direction, que dans tous les systèmes mécaniques destinés à immobiliser l'enfant dans une bonne position. Je veux que l'enfant garde la bonne position qu'on lui aura donnée, parce qu'on lui aura dit de la garder et qu'il sera convaincu qu'il est utile pour lui de la garder. Cela s'enseigne, s'apprend ; mais, pour cette leçon, il faut quelque chose de plus que les tables et les bancs, si perfectionnés soient-ils : il faut l'intervention du maître, et l'acquiescement intelligent de l'élève.

Vous veillerez encore, Messieurs, à ce que, dans la classe, il y ait une propreté absolue et non celle dont on se contente trop souvent. Il faut des planchers propres, des vitres propres, des plafonds, des murs propres ; on ne doit voir sur les tables ni taches d'encre ni poussière : une classe ne peut être bien tenue à de moindres conditions. La poussière paraît quelque chose de bien innocent, et quand, à travers les vitres de la fenêtre, vous voyez passer un rayon de soleil, et, dans ce rayon, la poussière miroiter et briller, en se jouant, vous êtes peu disposés à vous en défer ! Si vous saviez ce qu'il y a dans cette poussière ! Ce n'est pas seulement le réceptacle de toutes les immondices quelconques de l'air. On y trouve, et en quantité, de la graine de variole, de rougeole, de scarlatine, des spores, des algues, des vibrions qui communiquent la fièvre typhoïde, et toutes les maladies transmissibles par contagion ou par infection.

Dernièrement, dans une caserne de Paris, il y a eu une épidémie grave de fièvre typhoïde. On a eu l'idée de rechercher quelle pouvait être la cause de cette épidémie, on voulait savoir si quelque chose dans l'aménagement de la caserne ne pourrait pas expliquer, sinon la production de cette épidémie, du moins sa persistance, son développement, alors qu'elle épargnait le voisinage. On étudia les poussières trouvées sur les planchers, les murs, les appuis des fenêtres, et on y reconnut la présence de vibrions d'une certaine espèce, qui n'étaient peut-être pas la cause de la production, mais qui semblaient être au moins la cause probable de la maladie, puisqu'ils faisaient défaut dans les pièces où elle ne s'était pas montrée.

Voilà ce qu'on peut craindre, quand on a de la poussière chez soi, et, quand cette poussière est accumulée dans un lieu fréquenté par un grand nombre de petits enfants, on a un réservoir admirablement préparé de scarlatines, de varioles et de rougeoles, à la disposition de tous ceux qui seront dans un état de santé favorable pour prendre ces maladies, auxquelles l'âge n'expose déjà que trop !

Donc, pas de maison, pas d'école saines, si l'on y trouve de la poussière. Blanchir les murs à la chaux, c'est les recouvrir d'une substance spongieuse et qui garde trop facilement la poussière. L'intention est bonne, le moyen est défectueux. Avec des murs, des plafonds peints à l'huile, le nettoyage, le lavage de toutes les surfaces, deviennent faciles et peuvent être souvent renouvelés.

Il reste, comme surface, le plancher de la classe. Nous avons dit qu'il doit être en chêne. Faites-le enduire d'une couche d'huile de lin bouillante. Il suffira de passer, chaque matin un linge mouillé, pour obtenir une surface propre, lisse, plus agréable à l'œil que celle de nos planchers d'écoles couverts de poussière et de boue.

C'est un usage suisse que je vous recommande. Il faudra bien qu'il devienne un usage français. On mettra auprès de la porte de la classe un décrotoir, pour que les enfants venant de la rue, du jardin, nettoient leurs chaussures avant d'entrer. Les élèves respectent les salles à la propreté desquelles ils auront contribué.

J'ai demandé, il y a déjà longtemps, qu'il y eût des visites médicales, régulières, dans les écoles. A Paris, ces visites ont lieu ; mais ce service, non obligatoire, n'est pas rétribué : or, ce qu'on fait par complaisance, par pur dévouement, ne s'exécute pas toujours avec la

régularité nécessaire. En Angleterre, on paie tous les services et on croit qu'en payant on obtient l'équivalent de l'argent dépensé, par un travail sérieux et exigible. L'organisation du service médical des écoles que j'avais proposée dans mon *Hygiène scolaire*, a été sur le point d'être réalisée à Amiens, il y a deux ans. Je dois reconnaître qu'on s'est empressé de la réaliser ailleurs. Visites et inspections médicales existent, conformément au plan que j'ai indiqué en 1873 ; malheureusement pour nous, ce n'est pas la France, c'est la Belgique qui l'a adopté !

Il serait cependant bien nécessaire d'instituer ce service sur toute la surface de notre pays. Il n'a jamais été plus nécessaire. 120 millions sont mis à notre disposition, pour faire de nouvelles écoles et pour améliorer les anciennes. Savez-vous bien ce que vous allez faire ? Vous allez décider que votre école sera construite de telle façon, votre mobilier choisi de tel modèle, et qui vous aura guidé dans votre choix ? Ecarterez-vous telle disposition, tel mobilier ? Pourquoi ? En vertu de préjugés, d'accusations vagues portées contre telles mesures, contre tel ou tel mobilier ? Mais où sont les démonstrations ? Tant que vous n'aurez pas une inspection médicale régulière, sérieuse, des établissements de l'enseignement primaire, vous en serez réduits aux hypothèses. Vous me dites : l'école produit telle ou telle maladie. — Je ne discute pas, je demande la preuve. Vous me répondez : en Allemagne, on dit qu'il y a, dans les écoles, tant d'élèves sur cent affectés de déviations de la taille, tant d'élèves sur cent atteints de myopie. Je vous suis reconnaissant de ces renseignements ; mais je ne sais pas dans quelle mesure je dois appliquer à ce pays-ci les statistiques étrangères, je voudrais pouvoir comparer : car enfin les maladies varient d'un pays à un autre. Voici, par exemple, le savant docteur Guillaume, de Neufchâtel, qui nous apprend qu'il existe une maladie spéciale dans les écoles de son pays, le goitre scolaire ! Il faut bien qu'il y ait des différences dans les causes et dans les effets ; car, quant à moi, je n'ai jamais vu le goitre dans nos écoles de France, et il est probable que vous êtes dans le même cas. Jusqu'à ce qu'il y ait une statistique des maladies scolaires, que les médecins seuls peuvent faire, en visitant les écoles fréquemment, en recueillant les renseignements fournis par l'observation, et avec l'aide des instituteurs, il n'est pas permis de se prononcer sur les maladies qu'engendrent nos écoles, sur les inconvénients ou les avantages que peuvent présenter, au point de vue de la santé des enfants, tels ou tels mobiliers de classe ; il n'est pas permis de faire un choix éclairé, tant que nous en serons réduits à nous en rapporter exclusivement, pour prendre des décisions touchant nos écoles françaises, aux résultats de la statistique étrangère (1).

III

J'ai parlé de la *maison d'école*, j'ai parlé de la *classe*. Un mot de l'élève, pour qui école et classe sont préparées. A défaut de statistique, que nous apprend l'observation la plus vulgaire, la plus grossière sur les maladies présentées par les enfants de nos écoles ? Il est des maladies qui tiennent à leur âge, à leurs prédispositions morbides.

Pour ne pas compliquer, ne parlons que de l'âge : c'est une condition commune à tous. L'enfant présente une activité respiratoire, une activité pulmonaire, qui ne sont que trop démontrées par la fréquence chez lui des laryngites, des bronchites, de la coqueluche, du croup, des pleurésies, des pneumonies, etc. Il n'y a pas d'âge où ces affections soient si communes et si graves. Une pareille activité, une si grande influence de l'appareil pulmonaire, montrent la nécessité de donner à l'enfant un air abondant, vivifiant, un air pur.

Mais l'enfance est aussi l'âge de l'activité cérébrale. Pendant que le cerveau de l'enfant augmente de volume, dans la boîte crânienne, dont les os ne sont pas encore soudés ; pendant que le cerveau, cet organe si délicat, croît, se développe, nous, demandons à l'élève une application soutenue, des efforts incessants. Prenez garde ! Il faut de la mesure dans le travail, dans l'effort, ou vous risquez d'enflammer cet organe ou ses enveloppes ; la fièvre cérébrale, la méningite et la forme cérébrale des maladies de l'enfance vous indiquent, par leur fréquence et leur gravité, le danger à redouter et la conduite à tenir.

L'enfant est dans la période du développement osseux. Jusqu'à présent, les os, les cartilages qui forment la cage de sa poitrine peuvent prendre, pour ainsi dire, la forme qu'on leur donnera ; ayez soin que, pendant le travail, la position, l'attitude de l'enfant ne tendent pas à réduire les diamètres de la poitrine ; prenez garde aux déviations et aux déformations qui pourraient se produire, dans cette colonne vertébrale toute prête à s'infléchir, dans ce système osseux encore malléable.

Chez l'enfant, la puissance d'absorption et d'assimilation sont à leur maximum d'intensité. Au moral, vous le savez bien, et vous connaissez l'influence des bons ou des mauvais exemples sur ces

(1) Nous apprenons avec plaisir, au moment où ces pages sont imprimées (septembre 1878), que la question de la surveillance médicale des écoles va être portée devant les pouvoirs publics. Mais il ne s'agit encore que de Paris ou du département de la Seine.

natures impressionnables. L'enfant ne subit pas moins fatalement l'action des causes physiques. Si vous le placez dans un milieu malsain, il prendra toutes les maladies, bien plus certainement et bien plus rapidement qu'un adulte. Je ne parle plus de la susceptibilité spéciale de l'enfant pour les maladies éruptives; tout le monde sait cela. Mais il n'est pas inutile de dire ou de rappeler dans quelle mesure la santé de l'enfant peut être altérée, soit par un air insuffisamment renouvelé, trop peu oxygéné, soit par la respiration d'un air vicié. Lui ménage-t-on trop parcimonieusement l'air, cet "aliment de la vie," l'enfant devient anémique, scrofuleux; il est pâle, il a des maux d'yeux, des flux d'oreilles, vous voyez sa produire sur la face et sur la tête des éruptions, des croûtes repoussantes; les glandes s'engorgent, et d'interminables suppurations s'établissent. Puis, quand le sang est appauvri et la santé compromise, il faut craindre la phthisie, cet aboutissant de toutes les variétés de la "misère physiologique." Ce n'est pas une vaine crainte, Messieurs, dans un pays comme le nôtre, où nos hôpitaux, sur 100 décès, comptent 25 phthisiques! Maîtres, je vous en supplie, ne ménagez pas l'air aux enfants de vos écoles. Renouvelez souvent cet air, pour qu'il fournisse une dose suffisante d'oxygène aux poumons, au sang, aux sources de la vie. Renouvelez-le souvent, cet air; sans quoi, dans l'école, toutes les maladies transmissibles par contagion ou par infection vont se développer, comme en une serre chaude, et se propager, à la faveur de ces organismes tout préparés pour les prendre.

À côté des maladies auxquelles l'âge prédispose les enfants de l'école, et de celles qui peuvent y trouver des conditions favorables de développement, il y en a d'autres qui sont plus spéciales à l'école, sur la production ou le développement desquelles l'école exerce une incontestable influence et que, pour cette raison, on a appelées *maladies scolaires*. On vous en a déjà parlé.

Vous vous rappelez ces déviations de la taille, ces déformations osseuses, ces myopies que vous a signalées M. de Bagnaux, comme autant de résultats des conditions mauvaises dans lesquelles les élèves peuvent se trouver placés dans les classes. Ces choses sont dites; je n'y insisterai pas; aussi bien, vous connaissez la remède. On vous a montré le danger qui résulte pour l'enfant de l'habitude de placer le cahier, le livre trop près des yeux, et indique comment la table-blanc doit être construite, pour ne pas créer des myopies, d'origine scolaire.

Voici un autre danger, un danger plus grave encore, parce qu'il ne dépend ni de l'enfant, ni du maître, de le détourner. En effet, on peut encore lutter contre les inconvénients d'un mauvais mobilier. Mais que faire pour empêcher que la myopie ne se produise, quand les livres de classe sont imprimés en caractères beaucoup trop fins? Ces caractères trop petits, on les emploie, parce qu'on veut avoir des livres à bon marché, des livres très-portatifs... mais que de myopes ils produisent! Les premières éditions de ces livres sont déjà mauvaises; pour la raison que je viens de donner; c'est bien autre chose, quand on arrive à la deuxième, à la cinquième, à la dixième édition; les clichés sont usés, et les lettres ne sont plus seulement trop petites, elles cessent d'être nettes; deux fois illisibles, elles déterminent une fatigue horrible de l'organe de la vue. Un livre, dans ces conditions, est d'autant plus dangereux pour les yeux que sa valeur réelle est plus grande, et qu'elle est consacrée par un plus grand nombre d'éditions. Hygiénistes, nous demandons formellement que messieurs les éditeurs veuillent bien conserver la vue des enfants de nos écoles, et nous supplions au besoin l'administration de nous aider à obtenir ce résultat important.

Les conditions du travail scolaire en ont effet incontestablement l'origine d'un grand nombre de cas de myopie. Les statistiques des conseils de révisions nous le démontrent d'une façon péremptoire: d'une part, les myopes sont infiniment plus nombreux dans les villes que dans les campagnes; d'autre part, la myopie augmente avec la durée et l'intensité du travail scolaire. Encore, si la myopie n'était qu'une infirmité! Mais elle est souvent le point de départ de graves altérations des milieux de l'œil! Je voudrais que ma voix eût la puissance qu'elle n'a pas, pour émouvoir nos grands éditeurs et obtenir d'eux qu'ils cessent de contribuer, inconsciemment, à grossir le nombre de nos infirmes et de nos malades.

J'édois laisser de côté plusieurs points, qui ne manquent pas d'importance; mais il faut finir aussi rapidement que possible cette conférence déjà trop longue. Je ne dirai qu'un mot de quelques maladies qui peuvent, non plus naître dans l'école, mais s'y introduire.

Vous savez qu'aujourd'hui les enfants ne peuvent être admis dans vos écoles qu'autant qu'ils présentent un certificat de vaccine. C'est une mesure fort sage, mais il y manque quelque chose d'essentiel. Est-ce que vous croyez que cela m'intéresse beaucoup de savoir qu'un individu a été vacciné, je ne sais quand... il y a 6, 7 ans, plus peut-être?

Il m'intéresserait beaucoup plus d'apprendre exactement à quelle époque il l'a été, car vous savez tous que la vaccine n'a d'action préservatrice que pendant un temps très-limité; on peut l'évaluer approximativement à cinq ou six ans.

Cet enfant qui se présente à votre école a-t-il été vacciné: le certificat le dit. Quand l'a-t-il été? L'auteur du certificat ignore; en tout cas, il se tait sur ce point, il a vu des cicatrices, il les constate, et c'est tout. Ces cicatrices, tout individu vacciné les porte jusqu'à sa mort; mais cela ne prouve nullement que la vaccine constatée, ancienne, ait encore conservé une influence préservatrice. Si le certificat indiquait la date de la vaccine, on pourrait conjecturer si l'enfant qui le présente est ou non exposé à prendre la variole et à la communiquer. Vient-on faire de cette obligation banale, trompeuse, dangereuse du certificat de vaccine, tel qu'il est admis aujourd'hui, une mesure sérieuse et réellement préservatrice; il faut exiger un certificat donnant la date de l'opération, et signe, non du premier médecin venu, mais de l'opérateur; il faut au besoin, comme en Angleterre, porter des peines contre les adultes qui n'auront pas un certificat constatant une vaccine ne remontant pas à plus de quelques années (Nous proposons un délai de 5 ou 6 ans au plus).

En attendant, croyons peu aux certificats de vaccine, et revaccinons beaucoup.

Je serai très-bref sur l'utilité de la gymnastique, après ce que j'ai dit à propos de la croissance et du développement physique de l'enfant. La gymnastique peut, non-seulement développer les muscles, mais, à cet âge, elle peut utilement modifier le squelette, agrandir les diamètres de la poitrine, et prévenir les déviations et déformations ou même y remédier. Il est inutile aujourd'hui de plaider en faveur de la gymnastique, c'est une cause gagnée. Mais, si le principe est admis pour tout le monde, que de difficultés rencontre encore sa mise en œuvre! Les appareils que nécessite la gymnastique, comme elle est encore comprise, constituent une très-grosse dépense; quelques-uns se demandent si le résultat qu'on obtient de cet arsenal encombrant et coûteux, correspond au lourd sacrifice qu'il impose. Ne peut-on faire de la gymnastique très-utile avec des appareils plus simples? Sans doute, on peut se contenter de la gymnastique des mouvements, c'est celle que vous faites faire, et je pense que vous en avez déjà retiré un grand bienfait. Cette pratique aura encore un autre avantage: elle ne pourra manquer d'amener le goût d'une simplification de nos appareils.

Tant que l'enseignement de la gymnastique n'a paru possible qu'à l'aide des appareils compliqués que vous connaissez sans doute, et que vous en avez peut-être, il n'a pu se généraliser. Enfin, on commence à comprendre que l'on peut utilement exercer les muscles, développer la force, l'agilité, l'adresse à moins de frais, avec des gymnases moins étendus. Il nous faut des modèles que l'école puisse payer, et aussi qu'elle puisse contenir. Vous avez pu voir, près du pavillon Ferrand, de petits gymnases construits d'après cette idée: c'est un progrès. On trouve aussi, dans ce pavillon, des appareils très-simples et très-peu coûteux répondant aux besoins de la *gymnastique respiratoire*, la plus importante de toutes, et malheureusement la plus négligée. Jusqu'ici, la gymnastique a été ou acrobatique ou réduite à des exercices peu récréatifs. Si, au moins, cette gymnastique avait été féconde en résultats scientifiques, si elle nous avait donné des chiffres, des statistiques intéressantes sur la croissance et le développement physique des élèves, comme celles que l'on a faites en Angleterre, et dont j'ai publié un tableau dans mon *Hygiène des internats*! Là où la gymnastique n'est pas scientifique, il faut au moins s'efforcer de la rendre plus amusante; on le peut, et quand on voit le dégoût que manifestent les élèves à tous les degrés de l'enseignement pour ces exercices, on doit porter une sérieuse attention sur ce point. Si vous ne pouvez y parvenir, ce qui me semble cependant très-facile, au moins avec les plus jeunes de vos élèves, vous trouverez, pour les grands, un exercice excellent et très-goûté dans la pratique du jardinage, et le maniement de quelques outils (outils du menuisier, du tourneur, etc.); ce serait un exercice utile, du plaisir aujourd'hui et un profit pour demain, que cette *gymnastique technique*, que ce premier apprentissage, accepté comme un jeu.

Ce serait encore une bonne gymnastique qu'une promenade générale de tous les élèves, faite le jeudi, sous la direction du maître. Cela vaudrait mieux que l'abandon des enfants dans les rues, leurs parents ne pouvant ni les surveiller ni les accompagner. L'hygiène physique réclame cette promenade, plus nécessaire encore pour l'enfant de l'école que pour l'élève du lycée. L'hygiène intellectuelle se trouverait à merveille des leçons de choses que vous donneriez à vos élèves, en plein air, chemin faisant: la nature, livre toujours trop oublié à l'école, fournirait le texte de ces agréables et utiles leçons.

Ce que j'ai dit du développement, de l'activité du cerveau chez l'enfant, trace les règles de l'hygiène intellectuelle qui convient à cet âge. Il faut mesurer le travail, il faut ménager la santé des élèves, tout en tirant de leurs facultés ce qu'on est en droit d'en attendre, par un sage emploi du temps, par une ingénieuse succession d'exercices variés et gradués, combinés de telle sorte que celui-ci soit comme le complément naturel ou la récréation de celui-là. Enfin, pour qu'il n'y ait ni temps perdu, ni efforts inutiles, ni illusions créées, il faut que l'instruction donnée soit dirigée en vue des besoins futurs de

l'élève : le laboureur qui prépare aujourd'hui le sol lui donne la culture spéciale, exigée par la semence qu'il lui confiera demain.

Et maintenant, Messieurs, la tâche du maître n'est pas finie. Il a veillé au développement du corps, de l'intelligence des élèves : c'est bien ; mais il leur doit plus encore, à eux ; il doit plus aux familles et au pays. Tout n'est pas dit quand on sait lire, écrire, compter... Non ! il faut apprendre à penser, à juger sainement, à connaître le bien, à fuir le mal ; qui n'enseigne pas cela n'est pas maître ; l'école où cela ne s'apprend pas n'accomplit pas son œuvre ; faire des machines à compter, à calculer, à réciter, ce n'est pas faire des hommes, et ce sont des hommes que maîtres et écoles doivent nous rendre. Le reste de votre enseignement fournit des matériaux, des moyens : mais l'éducation, voilà le but ! C'est pour le bien faire comprendre que je termine par deux mots sur l'hygiène morale, bien qu'elle domine tout ce sujet, comme elle domine toute œuvre d'éducation. J'ai déjà dit qu'elle devait inspirer votre direction, je vous ai montré qu'on ne fait pas des caractères avec la crainte des punitions et l'attente des récompenses.

La discipline de l'école ne doit prendre modèle, ni sur la discipline rigoureuse de la caserne ou de la prison, ni sur la discipline relâchée d'une garderie. Le maître n'est ni un geôlier, ni un gardien d'enfants ; mais il est, dans toute la force du terme, un éducateur. Aussi bien, Messieurs, prenez-vous plus haut le type de votre école, et le type de votre direction. Votre type, c'est la famille, bien réglée et bien ordonnée. C'est son œuvre que vous continuez. Sitôt que vous avez reçu vos élèves, un éducateur, un initiateur vous a précédés. Cet initiateur, c'est la mère, et je vois déjà, chez cet enfant qui vous arrive, plus d'un bon germe qu'elle a déposé et cultivé en lui : sentiment de respect, dont vous, maîtres, profitez les premiers, sentiment du devoir, sentiment chrétien : bases précieuses de toute éducation et de toute morale, que vous respecterez et que vous développerez. Ainsi, l'école continue la famille, ses traditions, ses sentiments ; ainsi, vous vous montrez bien les pères des enfants qui vous sont confiés !

C'est votre honneur, Messieurs, et c'est notre espoir. Il passe, chaque année, quatre ou cinq millions d'enfants dans les écoles primaires de notre pays ; ces quatre ou cinq millions d'enfants, qu'est-ce que c'est ? C'est la France en miniature, c'est la France en espérance. Eh bien, rendez-lui, à cette France, des corps robustes, qui soient en état de résister aux épreuves que l'avenir peut nous imposer, en état de suffire aux sacrifices que le pays est en droit de réclamer de chacun de nous.

Rendez à la France des intelligences droites, éclairées, qui ne soient pas le jouet de tous les vents, de toutes les illusions, ou de tous les mensonges ; qui soient dirigées vers la vie pratique, qui s'appliquent à l'exercice d'une profession, et qui visent au progrès dans la conduite d'un état bien choisi.

Enfin, rendez aussi à la France, Messieurs, vous le pouvez, vous le devez, rendez au pays qui en a besoin, des caractères bien trempés, bien équilibrés, des esprits préparés par la douce et forte discipline de l'école à nimer les lois du pays et à leur obéir ; rendez-lui des âmes honnêtes, rendez-lui en échange de ces petits enfants qui vous sont confiés, des hommes de bien, dont la famille s'honore et dont le pays se glorifie.

Si vous faites cela, Messieurs, vous aurez institué dans vos écoles et auprès de vos élèves une excellente hygiène physique, intellectuelle et morale ; vous aurez rempli, sous tous ses aspects, la grande mission sociale et patriotique qui vous est confiée, et nous applaudirons de tout notre cœur aux œuvres sorties de vos mains (*Applaudissements prolongés*).

Une visite dans quelques classes

I

Il y a quelques jours, une famille m'offrait rae de ces hospitalités qui ne s'oublient pas : accueil gracieux, bon foyer, conversation distinguée, gaieté sans aucun fard, mais franche, et qui révèle des âmes sur la main.

Dans la cour d'entrée, je trouvai deux charmants enfants. L'aîné, âgé de cinq ans et quelques mois, faisait courir sa brouette sur le sable, puis il l'a quittée pour reprendre sa pelle, sa bêche et son râteau. Sa jeune sœur, moins agile, lui tendait ses petits bras. Et ils se remuaient pour dresser un monticule, dessiner une île, tracer un simulacre de cours d'eau, etc. Travailleurs intelligents et pleins de vie, il reproduisaient un des leçons qu'ils avaient reçues d'une mère soigneuse de leurs amusements ; ils donnaient aussi pleine satisfac-

tion au besoin d'activité qui est au fond des jeunes natures.

S'il remuait la pelle, la bêche et le sable, ils savaient également parler. A toute question en rapport avec leur âge, pas une réponse ne se fit attendre. Et les *pourquoi* ne manquaient pas. Au milieu de ce flux de paroles, c'était plaisir de voir leurs quatre et cinq ans s'épanouir en plein air, sous des rayons de soleil. Comme on se fût volontiers mêlé plus longtemps à ces ébats, leur main bien fraîche et bien douce dans une main qu'ils venaient souvent presser avec une sorte d'affection !

Il fallut quitter le théâtre de leurs joies et passer au salon... Leurs regards si vifs avaient deviné tout l'intérêt qu'ils inspiraient ; aussi se jetèrent-ils au milieu de la conversation, avec leurs jouets et leurs gravures ; on comprend s'ils tardèrent à devenir maîtres de la situation. Pour eux, c'était peu de regarder tout le matériel leur enseignement et de dire, en des termes qui se succédaient avec rapidité, tout ce qu'ils y voyaient. Quelle tristesse auraient ressenti ces petits causeurs, pleins de leur sujets, s'ils avaient saisi dans les regards de leurs auditeurs un signe d'indifférence ou d'ennui ! Et après tout, n'étions nous pas là, du moment où ils paraissent, pour les écouter, et recueillir de ces jeunes maîtres une leçon de pédagogie ? Une fois de plus, la mère de ces enfants, leur père et moi, nous comprimes toute l'importance de ce précepte de Pestalozzi : " Qui veut intéresser et diriger l'enfance doit la laisser agir, regarder et parler." (1)

II

Le lendemain, mon hôte voulut bien m'accompagner dans une visite aux écoles communales. Nous devions y retrouver ses enfants.

La construction des classes remontait à une dizaine d'années. Rien n'ayant été épargné afin d'assurer aux élèves l'espace et la lumière, elles pouvaient recevoir celles des garçons et celles des filles, de 75 à 80 élèves. C'était, pour l'époque, un beau local scolaire. Mais on a marché, et l'on comprend mieux maintenant les exigences d'une répartition intelligente des enfants. Aussi, mon hôte eut-il bientôt jugé, comme il devait l'être, l'aménagement de la classe : espace trop grand, agglomération d'élèves trop considérable pour un seul maître.

Et, comme il est fort au courant des questions scolaires, il ajouta que, dans les écoles suisses, belges, allemandes, les dimensions des classes et le nombre des élèves sont beaucoup plus restreints ; que chaque classe contient rarement plus de 40 à 50 enfants, et le plus souvent moins encore (2). Un jour ou l'autre, dit-il, ces types devront être adoptés par nous ; d'où, pour les administrations et pour les architectes, nécessité de se préoccuper de cette question.

Une étude du même genre, continua mon hôte, n'est pas moins urgente en ce qui concerne les salles d'asiles. Aujourd'hui, quand il s'agit de construire un de ces établissements, on ne voit que le nombre des enfants à recevoir, et l'on nous donne des vaisseaux de classe immenses, calculés de manière à recevoir 200, 250 asiliens et même plus. On ne s'est pas demandé si l'on trouvera facilement des directrices assez robustes pour remplir longtemps de leur voix ces vastes salles.

Ce point avait cependant son importance. Et puis il pourra bien se présenter 200, 250 asiliens, mais de tout âge. Or, est-il rationnel de réunir pour les mêmes leçons

(1) *Pompée, Etudes sur la vie et les travaux pédagogiques de Pestalozzi*, p. 281.

(2) *Cfr. Narjoux, les Ecoles publiques en Europe*, p. 12-14.— *Principes de construction scolaire*, dans la *Revue pédagogique*, n° 12, p. 523-551.

des enfants de deux à six ans, les vétérans et les nouveaux, ceux qui viennent de quitter les bras de leurs mères et ceux qui sont à la veille de passer de l'asile à l'école ? Une installation meilleure est indispensable (1). Que les municipalités jalouses des progrès de l'enfance et du bien-être de ses directrices ne l'oublient pas.

III

Cette conversation ne nous faisait nullement perdre de vue nos deux enfants, Edouard et Marie. Nous trouvâmes le premier avec un excellent maître, qui marchait après les quarante ans. Homme intelligent et de cœur, il se donnait, depuis longtemps, tout entier à sa classe, sans avoir jamais compté avec la fatigue. Et quelle famille nombreuse il avait là : 70 élèves ! Tous les âges, on peut s'en fallait, s'y trouvaient : 18 enfants de trois à six ans ; 22 de sept à neuf—et le reste de neuf à treize.

Dans l'école des filles, même répartition, peut-être même la première catégorie l'emportait-elle sur le nombre. Et pour diriger tout ce petit peuple, une seule institutrice ! C'était, il est vrai, comme l'instituteur, une femme du devoir. Mais quelle charge ! quelle impossibilité pour elle de se multiplier assez afin de donner à chaque division la leçon, la pensée, les soins physiques, intellectuels et moraux qu'elle réclamait !...

IV

Cette population scolaire—la plus jeune surtout et non la moins intéressante—me rappela ce que j'avais vu récemment ailleurs. Car il ne s'agit pas seulement ici d'un fait isolé ; la question s'étend, au contraire, et elle nous place en présence d'une situation qui exige un examen sérieux.

Qui a parcouru les centre peuplés du Calvados—ceux surtout où il n'existe pas une salle d'asile, et il en est plusieurs—sait parfaitement que des enfants au-dessous de sept ans entrent pour une part notable dans l'effectif des classes.....

Ainsi : 1o. dans les classes mixtes, sous un seul maître, 60, 70 élèves, dont 15, 25 enfants au-dessous de sept ans. Quel rapprochement ! Comment exiger de ce maître unique, si dévoué soit-il, un enseignement profitable aux âges si divers qui se pressent à ses côtés ?

2o. Dans les classes spéciales auxquelles sont attachés deux maîtres, quelquefois plus, des 40, 50, 100 jeunes enfants assis sur les mêmes bancs, travaillant sur les mêmes tables, soumis au même régime scolaire que d'autres plus avancés en âge.

3o. Dans les centres importants, à côté de salles d'asile fort bien dirigées d'ailleurs, toute une population qui se compte par centaines.

Voilà des chiffres officiels, avec leur éloquence émouvante. Examinons l'existence trop souvent faite aux enfants qu'ils concernent.

V

Avez-vous vu quelquefois ces chers enfants se rendre en classe ? Ils sont suspendus, leur léger fournement sur le dos, à la main de leur père ou de leur mère ; ils parlent et ils parlent encore, en agitant leurs petites jambes, le regard dans le regard du guide, dont ils provoquent les réponses. Puis, tout à coup, une mouche vient à voltiger près d'eux, un oiseau chante, une feuille se détache de l'arbre, et les voilà, trois, quatre, qui se

mettent à courir et jettent leurs casquettes après l'être ou l'objet qu'ils convoitent. Que de mouvements pleins d'animation ! que de rires et de cris joyeux ! quel épanouissement sur leur front de la pensée et de la vie !

Mais voilà que les huit heures et demie approchent : la cloche sonne ; la porte de l'école s'ouvre, la gaieté tombe ; à peine quelques chants et quelques mouvements gymnastiques accompagnent l'entrée en classe. Bientôt le silence s'établit, et une séance d'immobilité, longue de près de trois heures, va commencer.

Voilà nos petits patients sur les bancs. Leurs jambes trop courtes pour toucher le sol, en restent séparées par quelques centimètres. Pas un dossier contre lequel ils puissent s'appuyer. Si la fatigue les prend, ils n'ont qu'une ressource : se laisser glisser sur les bancs pour trouver le plancher, et puis s'endormir tranquillement, laissant tomber leurs petites têtes angéliques sur leurs épaules.

En attendant qu'ils passent au cercle, un *syllabaire* est ouvert sous leurs yeux. Jugez de la joie ou de l'ennui et du dégoût que doivent leur apporter ces noirs caractères de la première page du livre :

a é i o e u
p r t m t v d
p s j u e g z f h

Ils tournent un feuillet, et quelle fatigue ils doivent trouver à redire aujourd'hui, demain, et je ne sais combien de jours encore :

la ve pi ro me du

Comme ces lettres noires doivent attrister leurs regards que venait de ravir la vue d'une fleur, d'un papillon et du soleil, dont les rayons avaient échauffé leurs petits membres !

Si, du moins, quand ils sont au cercle, on remettait entre leurs mains quelques livres imagés, représentant des êtres de leur connaissance : le *chien* qu'ils caressent, le *chat* qui joue avec eux, l'*oiseau* qui voltige, la *pomme* qu'ils aiment à faire craquer sous leurs dents, l'*île* qu'ils ont dessinée, la *rose* qui les embaume, etc. Qu'ils sauraient bien trouver le nom de ces êtres et de ces objets. Quel plaisir ils auraient à reconnaître chacune des lettres du mot qu'ils prononcent !

Et puis, après l'exercice de lecture, vite, quand ils seraient appuyés sur une table dressée à leur taille, ils saisiraient l'ardoise et le crayon afin de reproduire, sous la direction d'un maître qui serait tout à eux, les lettres qu'ils ont prononcées et de composer un mot qui aurait pour eux un sens, parce qu'il désignerait un être, un objet de leur connaissance.

Au lieu de cet exercice simultané de la lecture et de l'écriture, si intéressant quand il est bien conduit, que leur impose-t-on ? Voyez : ils sont à la table ; devant eux, des cahiers et des ardoises, avec des bâtons, comme l'on dit, pour entêture et comme modèle. Allons ! petit enfant, reproduisez ces lignes une fois, quatre fois, dix fois, sur quatre ou cinq feuillets. Puis, on vous donnera des accouplements de lettres :

LAI MAI PLAI GRAI

Pour guider votre main, ne comptez pas trop sur votre maître ; si l'ennui vous prend, et comment pourrait-il en être autrement ? ne cherchez pas son regard ; il a d'autres divisions à diriger !... L'important c'est que vous

(1) G. Gréard, *Organisation pédagogique des écoles publiques de la Seine*, p. 21.

(1) Tout cela est extrait d'un *syllabaire* que j'ai trouvé dans quelques classes.

soyez sage ; pas un mot, et, s'il est possible, pas un mouvement.

Ainsi doit se passer, tous les jours, dans les écoles nombreuses que nous signalons, l'exercice d'écriture. Est-il beaucoup plus attrayant, beaucoup mieux conçu pour intéresser et ouvrir ces petites intelligences, que la leçon de lecture ?

Toutefois, dans cet exposé, point de blâme jeté sur le maître. Il n'appartient pas seulement à nos jeunes enfants, mais à 30, 40, 50, 60 élèves, et à trois ou quatre divisions. Quel que soit son zèle, si grande aptitude qu'il ait, impossible qu'il se donne à tous en même temps.

Il reviendra pourtant à nos petits. Il leur racontera un trait d'histoire sainte, et il fera une leçon de choses, de calcul, etc. Comme la vie semble renaitre parmi eux ! Quelle attention ! quels visages épanouis ! Comme la pensée et le cœur de tous se laissent conduire là où le maître veut les porter... Mais à peine a-t-il le temps de laisser la parole à son jeune auditoire et de provoquer quelques réponses. Et cependant comme on aimerait à parler dans ce milieu ! Comme il y aurait utilité à rompre un mutisme qu'il a fallu subir, tandis que le maître portait sur un autre point ses enseignements.—Mais la cloche sonne ; la fin de la classe arrive. Qui peut s'en plaindre ? Le maître ? Mais le voilà épuisé d'avoir prodigué ses forces ici et là. Les petits enfants ? Mais n'est-il pas temps qu'ils sortent de l'engourdissement physique et intellectuel qui les a tant fait souffrir, et qu'ils retrouvent l'usage de leurs jambes et de leur langue ?

Malheureusement, cette vie recommencera ce soir, demain, tous les jours.

VI

En classe, Edouard, mon jeune ami, était soumis au régime que je viens de décrire. Aussi, lui, si gai, si ouvert, si causeur, si remuant dans la famille, je le trouvais, pendant les exercices de lecture et d'écriture, sombre, les yeux morts, les traits emprunts de malaise et d'ennui, pouvant à peine articuler quelques mots, et marchant vers le dégoût que les premières études causent à un si grand nombre d'enfants... Car ce régime n'explique-t-il pas l'espèce de mutisme que nous constatons plus tard ? L'intelligence naissante a été comme comprimée par une fausse direction ; qu'il devient, dès lors, difficile d'en faire sortir une idée !

VII

Rentré le soir, dans la famille, mon Edouard retrouvait sa pétulance et sa vivacité. Il avait eu peine à distinguer les lettres de son syllabaire. Avec ses doigts et les bâtonnets de Froebel, il en reproduisit le plus grand nombre. En classe, il ne parlait que fort peu et par monosyllabes, et, quand il fut en présence de ses gravures, pas un personnage dont il ne racontât l'histoire et le rôle. Et, pour exprimer sa joie, que de mouvements des pieds et des bras ! Là, tout l'intéressait, tout se prêtait à l'expansion de sa nature, et il rentrait en possession de la vie du corps et de l'âme.

Que conclure de ce qui précède ? Que nous avons des améliorations urgentes à poursuivre dans nos classes : les unes se rattachant au mobilier scolaire ; les autres concernant la direction à laquelle sont soumis les jeunes enfants.

L'Inspecteur d'Académie,
HÉBERT DUFRENOY.

Soixante-sixième conférence des instituteurs de la circonscription de l'école Normale Laval, tenue le 25 janvier 1879.

Présents : Le Révd. P. Lagacé, principal de l'école Normale-Laval, Révd. T. G. Rouleau, assistant-principal ; F. E. Juneau, Ed. Carrier, écrivains, inspecteurs d'écoles ; MM. B. Lippens, D. McSweeney, P. W. O'Ryan, J. B. Dugal, Frs. Fortin, G. Labonté, J. E. Roy, El. Fecteau, L. P. Martineau, N. Simard, Jules Cloutier, A. Fradet, P. Provencal, A. Chabot, Abd. Guay, J. E. Aubé, D. Bélanger, M. J. Rouleau et A. Vaillancourt, ecclésiastiques, et les élèves-maîtres de l'école-normale.

Le secrétaire donne lecture du procès-verbal de la dernière séance, lequel est amendé en y ajoutant le sujet de discussion suivant pour la présente séance : « Quels sont les livres les plus importants qu'un instituteur doit avoir en sa possession, les livres les plus propres à le rendre capable d'enseigner d'une manière intelligente. » Le procès-verbal ainsi amendé est adopté.

M. McSweeney donne une leçon pratique sur le calcul. La promptitude avec laquelle il résout des problèmes très compliqués est vraiment étonnante. Il fait calculer plusieurs de ses élèves de l'école-modèle, et ceux-ci prouvent l'excellence du système de leur professeur. MM. Lippens et Toussaint font un juste éloge des résultats qu'obtient M. McSweeney. M. Toussaint dit que pour arriver à ce résultat, il faut enseigner le calcul aux enfants, d'une manière raisonnée, en même temps qu'on leur apprend à lire. Il dit que généralement l'arithmétique et la géographie sont mal enseignées dans la plupart de nos écoles. M. N. Simard fait remarquer que pour la géographie, cela est dû à l'absence des cartes dans un grand nombre de nos écoles.

M. le Président invite M. le principal de l'école normale-Laval à parler de l'exposition de Paris. M. le principal se rend avec plaisir à cette invitation, vu, dit-il, que c'est en partie à la demande de l'association qu'il a dû de visiter la grande exposition de Paris, et pendant une heure, il intéresse vivement son auditoire.

M. le principal dit que ce qui l'a intéressé le plus parmi les grandes merveilles qu'il a vues, c'est l'exposition scolaire. Les premiers pays, sous le rapport de l'instruction publique, ont été la France, la Belgique, la Suisse et le Canada. Il s'est peu arrêté sur ce qui touche à l'instruction supérieure, ni même secondaire, mais plus et particulièrement sur ce qui regarde l'instruction primaire. Il a examiné avec soin les cahiers d'écriture, de dessin, surtout les livres d'enseignement et de préférence les ouvrages pédagogiques. La plupart de ces livres lui étaient déjà connus par les journaux d'éducation. Il a apporté plusieurs de ces nouveaux ouvrages qu'il mettra à la disposition des professeurs.

M. le principal dit qu'en somme le Canada est aussi avancé en bonnes méthodes d'enseignement que les autres pays, exceptés pour l'enseignement de la langue française. Il insiste fortement pour que dans nos écoles, on corrige le mauvais langage des enfants, leur défaut de prononciation, et qu'on les accoutume dès qu'ils savent écrire à faire des petits comptes-rendus, de composer des lettres, des compliments, etc.

M. le principal a visité trois fois par semaine une école permanente pour le temps de l'exposition, établie sur le terrain même de l'exposition, dans laquelle on suit la méthode de Gosselin, dite phonomimique. Cette école était fréquentée par un certain nombre d'enfants, garçons et filles, en partie sourds-muets ; le public y était admis. Il a admiré l'habileté des professeurs, M. Mallin et Mlle. Gaudon. La méthode phonomimique est en usage depuis quinze ans. Par cette méthode on cherche à arriver à l'intelligence des enfants par les

sens, les yeux et les oreilles. Les lettres sont représentées par des signes ; on se sert aussi d'images sur lesquelles sont dessinées les lettres avec une figure qui exprime les signes qui les font reconnaître. Par cette méthode, on peut instruire aussi bien les sourds-muets que les entendants-parlants.

Le sujet de discussion sur l'ordre du jour est ensuite soumis, savoir : Quels sont les livres les plus importants qu'un instituteur doit avoir en sa possession ; les livres les plus propres à le rendre capable d'enseigner d'une manière intelligente.

M. le Principal parle seul sur le sujet et les conclusions suivantes sont adoptées par l'association :

1o. Comme l'instituteur doit savoir et savoir enseigner, il faut qu'il ait une source où il puisse puiser, afin d'augmenter la somme de ses connaissances et perfectionner de plus en plus son enseignement : de là, des livres sur le savoir et sur le savoir enseigner.

2o. Pour augmenter ses connaissances, un instituteur devrait se procurer la petite encyclopédie, en six volumes, de Delagrave, contenant biographie, histoire, lettres, arts, philosophie, etc. Dans cet ouvrage, il pourra puiser à profusion sur tous les sujets qu'il voudra étudier.

3o. Comme la plupart des instituteurs ont de trop faibles salaires pour qu'ils puissent acheter des livres, le gouvernement devrait donner, chaque année, dans chaque district d'inspection, une copie ou deux de cette encyclopédie, à celui ou ceux des instituteurs qui se seraient le plus distingués dans la tenue de leur école.

4o. Pour la pédagogie, un instituteur doit se procurer, outre le traité de Mgr. Langevin, les ouvrages suivants, ou au moins quelques-uns d'entre eux :

Inspection des écoles par Brouard, ouvrage utile à l'instituteur comme à l'inspecteur.

Lettres sur la protection des instituteurs.

Cours de pédagogie de Braun, 3 vols.

Les ouvrages de Mde Carpentier.

Les conférences de la Sorbonne, 1877 et 1878.

A part le Journal de l'Instruction Publique publié dans le pays, souscrire à un journal d'éducation publié en France, paraissant chaque semaine, et contenant chaque fois une revue pédagogique.

Le sujet de discussion "l'Etat, sous la direction de l'Eglise, peut-il rendre l'enseignement obligatoire" est retiré des ordres du jour.

A la prochaine séance, M. B. Lippens traitera un sujet.

Le sujet suivant sera discuté : Quelle est la meilleure méthode pour enseigner l'anglais aux Canadiens-Français.

La séance est ajournée au dernier samedi de mai prochain, à 9 hs. du matin.

J. LÉTOURNEAU,
Secrétaire.

Le dictionnaire de l'Académie

Principaux changements introduits par l'Académie française dans la nouvelle édition de son dictionnaire (1877), d'après le GRAND DICTIONNAIRE UNIVERSEL, par M. Pierre Larousse.

L'Académie a décidé qu'il n'y a plus de substantifs en *ège* ; cette terminaison est partout remplacée par *ège*, avec un accent grave. Dans la conjugaison des verbes en *éger*, les terminaisons *ège*, *éges*, *égent* sont aussi remplacées par *ège*, *éges*, *égent*.

Elle a supprimé quelques-uns des accents des mots latins, elle en a conservé d'autres. Ainsi, elle écrit aujourd'hui *vice versa*, *ab hoc et ab hac*, *optime*, etc. ; mais elle continue d'écrire *nota bene*, *à priori*, *à minima*, *mea culpa*, etc.

Le trait d'union qui se plaçait toujours entre l'adverbe *très* et le qualificatif ou le modalif suivant disparaît, excepté dans *le Très-Haut*, employé pour signifier Dieu. Ainsi l'Académie écrit *très bon*, *très mauvais*, *très connu*, *très avantageusement connu*. Elle met encore le trait d'union dans *très-fonds*, mais *fonds* est un substantif.

A

Acompte remplace à *compte* et fait au pluriel *des acomptes*.
A-coup fait au pluriel *des à-coups*.
Affrètement remplace *affrètement*.
Alibi fait au pluriel *alibis*.
Alinéa id. *alinéas*.
Alléluia id. *alleluias*.
Alpaca remplace *alpaga*.
Angélus id. *angelus*.
Antéchrist id. *antechrist*.
Aparté fait au pluriel *apartés*.
Aphte remplace *aphthe*.
A posteriori id. *à postériori*.
Autochtone id. *Autochtone*.
Autodafé id. *auto-da-fé* un s au pluriel.
Avènement id. *avènement*, mais *évènement* est conservé.

B

Baisoter remplace *baisotter*.
Ballote id. *ballotte*, comme nom de plante.
Basse-contre fait au pluriel *basses-contre*.
Basse-cour id. *basses-cours*.
Bénédictité id. *bénédictités*.
Besogneux remplace *besoigneux*.
Bivouac et *bivouaquier* sont préférés à *bivac* et *bivaquer*.
Blanc-seing s'écrit aussi *blanc seing*.
Boute-feu remplace *boute-feu*.
Bravo, assassin à gages, fait au pluriel *bravi*.
Burgandine remplace *burgandine*.
Butée id. *butée*.
Buvoter id. *buvotter*.

C

Cœcum remplace *cœcum*.
Capricant (pouls) id. *caprisant*.
Chasse-mouches remplace *chasse-mouche*.
Chèvre-pied peut s'écrire *chèvre-pieds*, même au singulier.
Clairsemé remplace *clair semé*.
Complètement est adverbe et *complètement* substantif.
Concerto fait au pluriel *concertos*.
Consonance et *consonant* remplacent *consonnance* et *consonant*.
Contrebasse remplace *contre-basse*.
Contrefort id. *contre-fort*, et la même remarque est à faire pour *contremaitre*, *contremarche*, *contremarque*, *contremarquer*, *contrepois*, *contrepoint*, *contrepoison*, *contreseing*, *contresens*, *contresigner*, *contretemps*.
Contumace est préféré à *contumax*.
Courtepointe remplace *courte-pointe*.
Cyclone est donné comme féminin.

D

Dégréver remplace *dégréver*.
Dérèglement id. *dérèglement*.
Diphthongue id. *diphthongue*.
Don Quichotte et *Don Quichottisme* sont écrits sans traits d'union ; on écrit au pluriel *Don Quichottes*.
Duodénium remplace *duodenum*.
Dysenterie et *dysentérique* remplacent *dyssenterie* et *dysentérique*.

E

Eclaté remplace *éclopé*.
Emmailloter id. *emmailloter*.
Empattement id. *empatement* ; *empatement* est conservé.
En tête fait au pluriel *en-têtes*.
Épitomé remplace *épitome*.
Éternement et *éternément* remplacent *éternuerent*.
Excédent remplace *excédant* comme substantif.
Écophthalmie id. *écophthalmie*.

F

Fac simile remplace *fac simile*.
Fornicats est donné en un seul mot.
Faux monnayeur est écrit sans trait d'union.
Fint glass remplace *flint glass*.
Formica ivo est préféré à *fourmi lion*.
Fulmicoton est donné en un seul mot. On trouve *coton-poudre* et *coton poudre*.

G

Gaine et *gânier* remplacent *guâie* et *guâier*.
Gangreneux remplace *gangréneux*.
Gigoter id. *gigotter*.
Gipsy fait au pluriel *gipsies*.
Goûland, *Goûlette* et *Goûmon* remplacent *gouland*, *goûlette* et *goumon*.
Goître et *goîtreux* remplacent *goïce* et *goîtreux*.

H

Haltère ; d'après l'Académie, l'h n'est pas aspiré.
Haut-le-corps fait au pluriel *haut-le-corps*.
Havresac remplace *havre-sac*.

I

Imbroglia se prononce *imbrolio*.

J

Jujube n'est pas féminin, mais masculin.

L

La locution *la la* est remplacée par *là là*.
 On écrit *laisser aller* et *laisser-passer*.
Levure remplace *levâre*.
Lunetier id. *lunettier*.

M

Malappris remplace *mal-appris*.
Masse et *masser* comme termes de jeu remplacent *mâsse* et *mâsser*.

N

Naitre ; l'Académie écrit *dernier-né*.
Non seulement remplace *non-seulement*.

O

Office ; l'Académie écrit *saint-office*.
Ophthalmie remplace *ophthalmie*.
Oratorio fait au pluriel *oratorios*.
Orfèvre et *orfèverie* remplacent *orfèvre* et *orfèverie*.
Original est préféré à *origual* pour désigner l'élan du Canada.
Ornithorynque s'écrit sans h devant l'y.

Outrepasse, *outrepasser* remplacent *outré-passe*, *outré-passer*.

P

Pandit est préféré à *pandect*.
Parallépipède id. *parallépipéde*.
Pardessus, vêtement, est donné en un seul mot.
Passepoil et *passport* remplacent *pas-se-poil* et *pas-se-poit*.
Patarafé remplace *pataraffe*.
Pépie id. *pepie*.
Pépin id. *pepin*.
Perspicuité id. *perspicuité*.
Pétillant, *pétitement* et *pétiller* remplacent *petillant*, etc.
Phlegmon et *phlegmonéux* sont préférés à *plegmon*, etc.
Phthiriasis, au lieu de *phthiriasis*.
Phthisie et *phthisique* remplacent *phthisie* et *phthisique*.
Poème et *poëte* remplacent *poëme* et *poëte*.
Presse-papiers ; l'Académie n'admet pas *presse-papier*.

Q

Quintette remplace *quintetto*.
Quiproquo fait au pluriel *quiproquos*.

R

Raquetier remplace *raquettier*.
Receleur id. *receleur*.
Redondance, *redoutant*, *redouder* remplacent *rédonancer*, etc.
Résonance remplace *résonance* ; mais *résonnant*, *résonnement*, et *résonner* conservent deux n.
Reviser, *revisable*, *réviser* et *revision* s'écrivent sans accent aigu.
Révivification et *révivifier* remplacent *révivification* et *révivifier*.
Rythme et *rythmique* remplacent *rhythme*, et *rhythmique*.

S

Seringa remplace *seringat*.
Solo fait au pluriel *solo*, *solos* ou *solis*.
Squameux remplace *squammeux*.
Suret fait *surette* au féminin au lieu de *surète*.
Susmentionné et *susnommé* sont écrits sans traits d'union.

T

Toper et *tope* remplacent *tôper* et *tôpe*.
Tory fait au pluriel *torys* et *tories*.
Triptongue remplace *triphthongue*.
Triqueballe id. *trique-balle*.
Troène id. *troëne*.

V

Vélaut, cri de chasse, remplace *relaut*.
Vermicelier remplace *vermicellier*.
Vivat fait au pluriel *vivats*.

X

Xérophthalmie remplace *zérophthalmie*.

Z

Zéphire et *zéphyr* s'emploient indistinctement.

Projet de M. l'Inspecteur Brault.
ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE.

REMARQUES.—Par le tableau ci-contre les élèves sont, à chaque semaine sous la surveillance du maître. Ce temps est distribué ainsi qu'il suit :

Lecture	6 h. 40 m.
Écriture.....	2 30
Arith. écrite.....	3 00
Arith. mentale.....	0 45
Grammaire.....	3 45
Tenue des livres	1 30
Catéchisme.....	1 00
Géographie.....	1 00
Total.....	30 h. 00 m.

TABLEAU DE L'EXPLOIT DE TEMPS.

Municipalité scolaire de

Ecole élémentaire No.

Jours de classe.	8 1/2 h.	9 à 10.	10 à 10 1/2.	10 1/2 à 11.	11 à 11 1/2.	11 1/2.	1 h.	1 h 10 à 1 1/2.	1 h 2.	2 à 2 1/2.	2 1/2 à 3.	3 à 3 1/2.	3 1/2 à 4.	4.
LUNDI	Entrée. Prière. Appel.	Exam. des devoirs. Etude.	Épellation. Lecture. Compte rendu de la lecture.	Récréation. Aération de la classe.	Leçon de grammaire. Correction d'un exer. explicat. de la lec. suivante.	Écriture.	Prière. Sortie.	Entrée. Prière. Appel.	Tenue des livres.	Arithmétique sur usage du tableau.	Récréation. Aération de la classe.	Catéch. Histoire Sainte.	Dessin industriel.	Prière. Sortie.
MARDI	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Leçon de grammaire. Dictée à être corr. le lendemain.	Écriture.	Prière. Sortie.	Comme ci-dessus.	Histoire du Canada.	Arithmétique sur l'ardoise.	Récréation. Aération de la classe.	Notions préliminaires sur le globe et sur la carte du monde.	Leçon de choses.	Prière. Sortie.
MERCREDI	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Leçon de grammaire. Correction de la dict. du jour précédent.	Écriture.	Prière. Sortie.	Comme ci-dessus.	Tenue des livres.	Numération. Calc. mental. Répétition des tables.	Récréation. Aération de la classe.	Catéch. Histoire Sainte.	Dessin industriel.	Prière. Sortie.
JEUDI	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Leçon de grammaire. Exercice et analyse.	Écriture.	Prière. Sortie.	Comme ci-dessus.	Histoire du Canada.	Arithmétique sur usage du tableau.	Récréation. Aération de la classe.	Giographie. Détails sur la carte du Canada.	Leçon d'agriculture.	Prière. Sortie.
VENREDI	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Comme ci-dessus.	Leçon de grammaire. Dictée corrigée sur le champ.	Écriture.	Prière. Sortie.	Comme ci-dessus.	Tenue des livres.	Arithmétique sur l'ardoise.	Récréation. Aération de la classe.	Catéch. pour tous les élèves.	Leçon sur la bien-séance.	Prière. Sortie.

Projet de M. l'Inspecteur Braut—(Suite).

ECOLE MODÈLE.

D'après ce tableau ci-contre, les élèves sont trente heures par semaines, sur la surveillance du maître. Ce temps est ainsi distribué :

Lecture.....	2 h. 15 m.	Leçons de choses.....	1 h. 00 m.
Ecriture.....	1 30	Histoire sainte.....	1 00
Arithmétique écrite.....	3 00	Agriculture.....	1 00
Arithmétique mentale.....	0 45	Art épistolaire.....	1 00
Grammaire.....	5 00	Histoire de France.....	0 45
Tenne des livres.....	1 30	Usage du Globe terrestre.....	0 30
Catéchisme.....	1 00	Leçons de bienvenue.....	0 30
Géographie.....	1 00	Prière ; appel ; étude.....	3 45
Histoire du Canada.....	1 00	Récréation.....	2 30
Dessin industriel.....	1 00		
		Total.....	30 h. 00 m.

TABLEAU DE L'EMPLOI DE TEMPS.

Ecole Modèle de

Municipalité scolaire de

Jours de classe	8 1/2 h.	8 1/2 à 9.	9 à 10.	10 à 10 1/2.	10 1/2 à 11.	11 à 11 1/2.	1 h.	1 1/2 à 2.	2 à 2 1/2.	2 1/2 à 3.	3 à 3 1/2.	3 1/2 à 4.	4.
Lundi.....	Entrée. Prière. Appel.	Examen des devoirs. Etude.	Leçon de grammaire. Correction d'exercices.	Récréation. Aération de la classe.	Lecture expressive et raisonnée. Épellation par cœur. Définition des mots.	Ecriture.	Entrée. Prière. Appel.	Arithmétique et démonstration au tableau.	Récréation. Aération de la classe.	Récréation. Aération de la classe.	Agriculture.	Leçons de choses.	Prière. Sortie.
Mardi.....	Entrée. Prière. Appel.	Examen des devoirs. Etude.	Leçon de Anal. gram. grammaire. Dictée.	Récréation. Aération de la classe.	Tenne des livres en partie double.	Dessin linéaire industriel.	Entrée. Prière. Appel.	Arithmétique sur ardoise.	Récréation. Aération de la classe.	Histoire du Canada.	Histoire du Canada.	Art épistolaire.	Prière. Sortie.
Mercredi.....	Entrée. Prière. Appel.	Examen des devoirs. Etude.	Leçon de Anal. logique. Correction de la dictée du jour précédent. Grammaire.	Récréation. Aération de la classe.	Lecture expressive et raisonnée. Leçon d'élocution.	Ecriture.	Entrée. Prière. Appel.	Calcul mental. Tables des poids et mesures.	Récréation. Aération de la classe.	Récréation. Aération de la classe.	Agriculture.	Leçons de choses.	Prière. Sortie.
Jeudi.....	Entrée. Prière. Appel.	Examen des devoirs. Etude.	Leçon de grammaire. Correction d'exercices.	Récréation. Aération de la classe.	Tenne des livres en partie double.	Dessin linéaire industriel.	Entrée. Prière. Appel.	Arithmétique et explications au tableau.	Récréation. Aération de la classe.	Récréation. Aération de la classe.	Histoire du Canada.	Art épistolaire.	Prière. Sortie.
Vendredi.....	Entrée. Prière. Appel.	Examen des devoirs. Etude.	Récapitulation des leçons de gramm. Dictée corrigée aussitôt.	Récréation. Aération de la classe.	Lecture expressive et raisonnée. Définition des mots.	Ecriture.	Entrée. Prière. Appel.	Arithmétique sur ardoise.	Récréation. Aération de la classe.	Récréation. Aération de la classe.	Récréation du catéchisme par tous les élèves et explications.	Leçons de bienvenue.	Prière. Sortie.

ACADÉMIE.

Tableau ci-contre ; les trente heures durant lesquelles les élèves d'une académie sont, chaque semaine, sous la surveillance de leur maître, sont distribués comme suit :

Tenue des livres.....	2 h. 30 m.	Algèbre.....	1 h. 00 m.	Architecture.....	0 h. 30 m.
Littérature et composition.....	2 15	Toisé.....	1 00	Lois commerciales, billets, traites, etc.....	0 45
Géographie et globe terrestre.....	1 40	Physique.....	1 00	Constitution du Canada.....	0 30
Lecture ; élocution ; et déclamation.....	1 30	Ecriture.....	1 00	Caractéristique.....	0 30
Grammaire.....	1 30	Histoire du Canada.....	1 00	Etude.....	3 20
Dessin.....	1 30	Histoire de France.....	1 00	Récréation.....	2 30
Agriculture et chimie agricole.....	1 30	Histoire des Etats-Unis.....	1 00	Total.....	30 h. 00 m.
Arithmétique.....	1 30	Histoire d'Angleterre.....	1 00		

TABLEAU DE L'EMPLOI DE TEMPS.

Municipalité scolaire de

Académie

Jours de classe.	8 1/2 h.	9 à 9 1/2.	9 1/2 à 10.	10 à 10 1/2.	10 1/2 à 11.	11 à 11 1/2.	1 h.	1.10 à 2.00.	2 à 3 1/2.	3 1/2 à 4.	3 1/2 à 4.	1	
Lundi.....	Entrée. Prière. Appel.	Exam. des devoirs. Etude.	Lecture ; leçons d'élocution.	Histoire du Canada.	Leçon de littérature ; correction de composition littéraires.	Récréation ; Aération de la classe.	Dessin industriel.	Entrée. Prière. Appel.	Tenue des livres.	Arithmétique commerciale.	Histoire d'Angleterre.	Algèbre ; progrès ; logarithmes.	Prière. Sortie.
Mardi.....	Entrée. Prière. Appel.	Exam. des devoirs. Etude.	Élém. de Physique.	Histoire de France.	Leçon de Grammaire ; dictée ; correction ; aussitôt ; analyse ; grammaire	Récréation ; Aération de la classe.	Ecriture.	Entrée. Prière. Appel.	Géograph. ; Agriculture ; chimie agricole.	Histoire des Etats-Unis.	Toisé.	Prière. Sortie.	
Mercredi.....	Entrée. Prière. Appel.	Exam. des devoirs. Etude.	Lecture ; leçons de déclamation.	Histoire du Canada.	Leçon de littérature ; correction de composition littéraires.	Récréation ; Aération de la classe.	Dessin industriel.	Entrée. Prière. Appel.	Tenue des livres.	Arithmétique commerciale.	Histoire d'Angleterre.	Algèbre.	Prière. Sortie.
Jeudi.....	Entrée. Prière. Appel.	Exam. des devoirs. Etude.	Élém. de Physique.	Histoire de France.	Leçon de Grammaire ; dictée ; correction ; aussitôt ; analyse ; logique.	Récréation ; Aération de la classe.	Ecriture.	Entrée. Prière. Appel.	Géograph. ; Agriculture ; chimie agricole.	Histoire des Etats-Unis.	Toisé.	Prière. Sortie.	
Vendredi.....	Entrée. Prière. Appel.	Exam. des devoirs. Etude.	Lecture ; leçons d'élocution.	Notions sur la constitution du pays.	Leçon de littérature ; lettres d'affaires.	Récréation ; Aération de la classe.	Dessin industriel.	Entrée. Prière. Appel.	Tenue des livres sur les lois commerciales ; billets, reçus, etc.	Notions d'Arithmétique.	Notions pour tous les élèves.	Catéchisme.	Prière. Sortie.

Une page de pédagogie

ROLLIN ET LES PREMIÈRES ÉTUDES DES ENFANTS

Rollin est un des maîtres qui ont le plus aimé les enfants. Pour eux, il a travaillé et il a souffert ; il a donné sa vie et il a été méconnu par un grand nombre de ses contemporains : c'est un de ses titres de gloire.

Nous nous proposons d'exposer ici ce qu'il a tenté, afin de jeter des charmes sur les premières études de l'enfance, tout en développant en elle, dès l'âge le plus tendre, l'intelligence et le cœur. C'est une page de l'histoire de la pédagogie que nous voudrions écrire, un hommage que nous désirons rendre, dans la mesure de nos forces, à un maître vénéré.

Puisse les instituteurs et les institutrices trouver dans cette étude quelques idées utiles !

I

A quel âge doivent commencer les études ?

On se demandait au xvme siècle : à quel âge peut-on commencer à faire étudier les enfants ? Deux systèmes, qui avaient pour eux une haute antiquité, étaient en présence.

Point d'études avant sept ans, disait l'un. — Et les motifs ? — Dans les premières années, répondait-on, l'esprit manque d'ouverture pour saisir les leçons des maîtres, et le corps d'énergie pour supporter un travail sérieux.

L'autre système laissait jusqu'à trois ans les enfants entre les mains des nourrices, mais en leur faisant un devoir de réprimer les premières saillies des passions. Ainsi commençait la culture des mœurs. Pourquoi, ajoutait-on, négliger celle de l'esprit ?

Dans les écoles les plus célèbres, on discutait ces idées. Les dernières avaient cours parmi les stoïciens, Quintilien et saint Augustin les adoptèrent. Beaucoup d'autres éducateurs s'y sont ralliés. Rollin les adopta (1). Aujourd'hui, les résultats obtenus dans nos *salles d'asile* ne les consacrent-elles pas ? Ne trouve-t-on pas dans ces établissements ouverts au premier âge la culture du cœur et celle de l'esprit, quelquefois à un degré qui excite l'étonnement ?

Il y a là une question de méthode qui n'échappait pas à Rollin.

II

Direction à suivre avec les enfants

Rollin veut les enfants dès le premier âge. On croit l'entendre les appeler à lui et le voir les entourer de la sollicitude intelligente dont la Providence avait enrichi son cœur. " Il faut, dit-il, tâcher de ne pas perdre ces premières années (2)." Et il s'arrête à les contempler avec une sorte d'amour, puis à nous montrer les trésors qu'elles portent. " La Providence a mis dans les enfants une grande curiosité pour tout ce qui est nouveau, une facilité merveilleuse à apprendre une infinité de choses dont ils entendent parler, un penchant naturel à imiter les grandes personnes et à se mouler sur leurs exemples et sur leurs discours. En différant la culture de ces jeunes esprits, on renonce à toutes ces heureuses préparations que la nature leur a données en naissant, et, comme la nature ne peut être oisive, on les oblige à tourner vers le mal ces premières dispositions destinées à faciliter le bien."

(1) Rollin, *Traité des Etudes*, t. 1, p. 59, Edit. Lotronne.

(2) *Id.*, *Id.*, *Id.*, *Id.*

Les enfants que Rollin semblait appeler à lui nous arrivent, à nous, tout jeunes, riches des dons précieux dont il regardait le développement comme un devoir et comme une des jouissances les plus douces. Ces enfants ne remplissent pas seulement nos salles d'asile, ils se pressent dans nos écoles, et ils y forment une des divisions les plus intéressantes.

Il s'agit d'établir pour eux des classes spéciales. Gardons la dénomination de *classes enfantines*, car elle nous rappellera sans cesse qu'il faut porter là le cœur et la délicatesse des mères.

Pour les diriger, tout un personnel est pour ainsi dire à créer. A des aptitudes naturelles, il devra joindre une forte éducation pédagogique en rapport nécessaire avec les exigences du premier âge. Les écoles normales auront surtout pour mission de préparer ce personnel. Nous donner des élèves-maîtres et des élèves-maitresses qui sachent pour eux-mêmes ne suffit pas ; la science de la transmission des connaissances acquises, l'habitude d'arrêter un regard attentif sur les facultés naissantes de l'enfance, la perspicacité pour les saisir, l'art de les diriger, deviennent indispensables. D'où l'importance croissante des écoles annexes, et des examens *pratiques* appelés à couronner les études et à ouvrir aux jeunes maîtres la carrière de l'enseignement.

Quand Rollin demande les enfants dès le premier âge, voyez comment il entend les diriger.

Il veut qu'au début les exercices " soient un jeu et non une étude ; un amusement et non un travail sérieux (3)". On racontera aux enfants des histoires agréables, mais courtes et détachées, une page d'histoire sainte par exemple, et l'on placera sous leurs regards, s'il est possible, des gravures qui animeront le récit (2).

Quand on lit ces lignes, ne se croit-on pas transporté dans une des *classes enfantines* de l'Amérique, de la Suisse, de la Belgique, etc., ou dans une de nos *salles d'asile* les meilleures ? Même méthode, même attrait dans l'enseignement. Rollin avait devancé nos procédés. Mais ce n'est pas tout.

En rendant les enfants attentifs, en les intéressant, il veut aussi provoquer leur réflexion. On leur posera, dit-il, des questions à leur portée, et les interrogations seront si bien conduites qu'ils y trouveront les éléments d'une réponse ; grande satisfaction pour ces petites intelligences qui s'imagineront tirer de leurs propres fonds les idées produites. Qui ne reconnaît ici le procédé socratique et sa puissance ? Il faut la développer. Ecoutez encore Rollin.

Des éloges donnés avec sobriété et sagesse exciteront l'émulation parmi les enfants ; leur curiosité sera constamment éveillée par les réponses toujours bienveillantes, exactes et vraies, faites aux mille questions que tout suggère à cet âge ; on paraîtra parfois aussi vouloir les empêcher d'étudier, et cet innocent artifice ne pourra que stimuler leur ardeur (3). N'y a-t-il pas là plus d'une idée que Probel a ingénieusement appliquée ?

Après la part faite à l'intelligence vient celle du cœur. Que l'on se garde bien, recommande Rollin, d'user avec le premier âge, pour le porter au travail, de la contrainte et de la violence, ou de recourir aux punitions ; ce serait exciter en lui des tristesses et un dégoût qui le suivraient longtemps. Mieux vaut jeter des charmes sur le début de ses études, et, comme le recommandaient Horace (4) et Quintilien (5), ne pas

(1) *Traité des Etudes*, t. 1, p. 51.

(2) *Ibid.*, t. 1, p. 61.

(3) *Ibid.*, t. 1, p. 52.

(4) ... Ut pueris olim dant crustula blandi

Doctores, elementa velint ut dicere prima.

Horat., l. 1, *Satir.*, l. v. 25.)

(5) *De l'Institution oratoire*, t. 1, c. 1, p. 8, édit. Nisard.

hésiter à leur offrir des bonbons et des gâteaux. Saint Jérôme, une des âmes les plus dures pour elles-mêmes qu'ait vues le monde, demande aussi " que l'on excite Pacatule, qui est une petite enfant, à étudier sa leçon, à la réciter d'une voix claire, en lui promettant des friandises, des fleurs, une poupée (1)". Il n'y a rien pour se montrer expansives, presque faibles en faveur de l'enfance, comme les âmes qui ont toujours sur leur poitrine un point qui la frappe et la crucifie. Rollin avait des conseils semblables à ceux de ces éducateurs. Et sa pratique donc ? Comme on sentait à l'inter, sous sa direction, un cœur aussi ferme qu'un arbre ! Qu'il était bien de la famille des Fénelon ! Et, si n'aimerait à contempler à travers les siècles ces grandes et gracieuses figures, souriant à l'enfance avec une sorte de gravité qui la captive, la séduit et l'enchaîne !...

On sait avec quelle sollicitude les directrices de nos asiles suivent les conseils qui précèdent. Il faut qu'ils entrent, comme une source de chaleur et de vie, dans toutes les écoles ouvertes au premier âge. Qu'ils deviennent l'âme de notre direction, qu'ils l'inspirent et qu'ils la soutiennent, les enfants alors s'appliqueront à l'étude " non par nécessité, mais par inclination ", dit saint Jérôme.

Viennent les exercices se rattachant aux diverses parties de nos programmes. Pour eux encore, nous trouvons dans Rollin un guide qu'il ne faut pas quitter.

III

Les études—Méthodes

§ 1.—*Etude de la langue française.* Rollin croyait pouvoir dire : " Il y a peu de personnes qui sachent par principes la langue française..... Souvent on en ignore jusqu'aux règles les plus communes : ce qui paraît quelquefois dans les lettres même des plus habiles gens (2)". En est-il autrement maintenant ? Nous voudrions pouvoir le croire.

Rollin ajoutait : " Un défaut si ordinaire vient sans doute de l'éducation (3)". Avons-nous une autre cause à signaler ? Si non, quels moyens prendre pour donner à notre système d'éducation une marche plus sûre et plus généralement progressive ?

Commençons, dit Rollin, " l'instruction des enfants par les règles de la grammaire française." Qu'ils apprennent d'abord à connaître les diverses parties du discours : nom, adjectif, verbe, etc., les conjugaisons et les règles les plus communes de la syntaxe.

Puis, qu'on les habitude de bonne heure à se rendre compte de tous les mots qu'ils rencontrent dans leurs textes. Rien de plus simple ; le faisons-nous toujours ? Oui, dans certaines écoles ; dans d'autres, rarement.

Attachons-nous donc tous aux bons principes. Que chaque leçon de lecture soit constamment accompagnée d'un exercice grammatical. Aujourd'hui, demain, après-demain, nous apprendrons à reconnaître les lettres qui entrent dans un ou plusieurs mots, les syllabes qu'elles forment, et nous aurons notre petite théorie des voyelles et des consonnes, etc. Elle se trouve bien aux premières pages de grammaires. Mais vous savez si les enfants aiment à faire des efforts de mémoire pour la retenir. Nous passerons ensuite aux diverses espèces de mots que nous leur ferons distinguer : nom, adjectif, verbe, etc. Nous prendrons ce verbe qu'ils conjugueront naturellement : *Je dormais ce matin quand ma bonne mère m'a réveillé ; je dormirai cette nuit ;* etc. Et ainsi de suite

pour les autres verbes dont les enfants trouvent eux-mêmes les temps et les modes, lorsqu'on sait un peu les diriger.

Et maintenant voici dans leurs dictées des mots qui s'appellent des *substantifs, des adjectifs, des pronoms, etc.* Ils sauront bientôt, si nous nous y prêtons, distinguer l'être, l'objet, la qualité que ces mots désignent, ou dont ils tiennent la place.

Ils le feront aussi promptement qu'ils établissent une différence entre le petit *chien blanc* qui joue avec eux et le *vilain chat noir* qui croque les souris.

Vendra l'orthographe. La grammaire leur présentera toutes les règles possibles, sans oublier les exceptions, qui seront peut-être plus nombreuses. On ne négligera certainement pas d'apprendre les premières. Mais un maître intelligent dira chaque jour, à l'occasion de tous les mots d'une phrase, le *pourquoi* de leurs désinences orthographiques. Il prendra la formule grammaticale, qu'il fera entrer par l'oreille dans l'intelligence des enfants. La saisir ainsi dans une suite de lectures et de leçons orales, et la retenir leur sera moins pénible que l'apprendre les yeux fixés sur un livre.

À l'étude du texte succéderont, deux ou trois fois chaque semaine, des dictées dans lesquelles il s'agira d'appliquer les règles étudiées. Ainsi, la formule grammaticale que l'enseignement oral aura jetée dans la mémoire y sera gravée par la réflexion et par une pratique fréquemment renouvelée.

Il y aura toujours, en outre, l'orthographe d'usage. Mais qui lira avec attention n'aura-t-il pas vu bientôt passer sous ses yeux tous les mots de la langue ? Et, pourvu qu'il le veuille, n'apprendra-t-il pas, en les regardant de près, comment ils s'écrivent ?

L'attention doit être appelée sur un autre point : la ponctuation et l'accentuation. " Rollin veut que de bonne heure on accoutume les enfants à bien distinguer les points, les virgules, les accents et les autres notes grammaticales qui rendent l'écriture correcte, et que l'on commence par leur en expliquer la nature et l'usage. (4)" Le fait-on toujours ? Est-il rare que l'on attende pour parler de ces questions que l'on soit arrivé à cette page de la grammaire où elles sont exposées ? Et, comme cette page n'est pas toujours étudiée, il en résulte que, dans les devoirs écrits, on trouve des dix, quinze lignes sans un signe de ponctuation. Que devait-on faire ? Prendre le livre de lecture et expliquer le *pourquoi* de tel accent ou de telle ponctuation.

Mais, ajoute Rollin, il ne faut pas se contenter " dans la lecture que l'on fait des livres français, d'examiner les règles du langage que l'on ne perdra pourtant jamais de vue." On doit aussi avoir soin " de faire remarquer la propriété, la force, la justesse, la délicatesse des expressions et des tournures." Il importe d'être encore plus attentif à " la solidité et à la vérité des pensées et des choses." A tout le reste on préférera " ce qui est capable de former le cœur, ce qui peut inspirer des sentiments de générosité, de désintéressement, d'amour pour le bien public, d'aversion pour l'injustice et la mauvaise foi ; en un mot, tout ce qui fait l'honnête homme, et plus encore ce qui fait le vrai chrétien (2)".

À ces considérations générales succède un *Essai sur la manière dont on peut expliquer les auteurs français.* Ce travail est trop long pour trouver place ici (3), mais nous en recommandons la lecture attentive ; c'est un modèle du genre. Après l'avoir étudié, on est porté à dire avec Rollin : " En faisant tous les jours dans la classe une lecture de cette sorte, il est aisé de comprendre jusqu'ou

(1) *Epist.* c. XXVIII, coll. 1096, édit. Migne.

(2) *Traité des Etudes*, t. I, p. 109.

(3) *Ibid.*

(1) *Traité des Etudes*, t. Ier, p. 110.

(2) *Traité des Etudes*, t. Ier, p. 115.

(3) *Ibid.*, p. 117.

irait le progrès au bout de plusieurs années ; quelles connaissances les jeunes gens acquerraient de leur langue, combien ils apprendraient de choses anciennes, soit pour l'histoire, soit pour les coutumes anciennes, quel fonds de morale s'amasserait imperceptiblement dans leur esprit ; de combien d'excellents principes pour la conduite de la vie ils se rempliraient eux-mêmes par les différents traits d'histoire qu'on leur ferait et qu'on leur citerait (1). " Qui ne voudrait s'attacher à les procédés dont la mise en œuvre peut amener de semblables résultats ? Ces instructions, du reste, ne sont pas nouvelles pour la plupart des maîtres, et nos bonnes écoles les suivent avec succès.

§ 2. *Enseignement géographique.*—En ce qui le concerne, et sur plus d'un point, nous trouvons encore Rollin en parfaite unité de vue avec la *Pédagogie* moderne. Un de nos géographes les plus autorisés, M. Levasseur, disait récemment : " La vraie méthode géographique emploie deux procédés pédagogiques : Faire voir et faire comprendre, c'est-à-dire lier étroitement l'enseignement de la géographie à l'usage de la carte... Faire comprendre, c'est-à-dire ne jamais s'adresser à la mémoire seule lorsqu'une description ou une explication peut éveiller l'intelligence et aider à fixer par une idée le nom dans la mémoire (2). " Rollin n'a pas une autre conception. " La géographie, dit-il, est une science des yeux (3). " Son enseignement est inséparable de l'inspection des cartes. Il faut surtout éviter aux enfants l'ennui que leur causerait " une longue file de noms propres. "— " Il est plus utile de les conduire et de les faire voyager sur une carte, sans y remarquer entre autre chose que quelque particularité amusante qui, étant liée avec la figure du pays, aide la mémoire à en conserver le nom et la situation (4). "

M. Levasseur demande aussi que l'on expose aux regards des enfants des cartes qui, " sous tous les rapports et particulièrement sous le rapport du relief du sol, soient une peinture fidèle de la réalité, de manière à laisser dans leur mémoire une impression juste (5). "

N'est-ce pas proscrire, avec raison, ces cartes plates, où l'on ne trouve que des noms de communes, sans un détail qui indique le relief du sol, ses richesses agricoles et minérales, les groupes manufacturiers les plus importants qui en transforment les produits, la raison des principales inflexions des cours d'eau qui portent la fécondité dans les vallées ? De tout cela rien, et cependant ces détails montreraient les éléments de la fortune du pays que l'on étudie.

Pour rendre l'enseignement géographique intéressant et utile, Rollin procède d'une autre manière. Voyez sa description de l'Arabie. Sans doute, il ne néglige pas le nom des villes les plus importantes. Mais, à côté, voici des souvenirs historiques : la mer Rouge et la délivrance des Hébreux ; le Sinai et le Décalogue ; la Mecque et Médine, mais aussi le berceau de Mahomet et le lieu de sa sépulture ; les produits du sol, et le café, et l'encens, et les perles et les nacrés de l'Arabie (6). Autant de détails qui animent l'enseignement géographique, et, en éveillant l'intelligence, aident, par une description, par une idée, à fixer des noms dans la mémoire.

Enfin, Rollin conseille de faire de la géographie la compagne de l'histoire.

" La manière la plus simple, dit-il, la plus aisée, qui se place le plus facilement dans la mémoire, et qui y

fixe le plus nettement les événements historiques, c'est d'être exact à mesure que, dans l'explication d'un auteur, il se rencontre une ville, un fleuve, une île, à les montrer sur la carte. En suivant un général d'armée dans ses expéditions, comme un Annibal, un Scipion, un Pompée, un César, un Alexandre, les jeunes gens auront occasion de repasser tous les lieux mémorables de l'univers, et de se graver pour toujours dans l'esprit la suite des faits et la situation des villes (1). "

Encore une recommandation souvent donnée et que les bons maîtres suivent avec succès.

§ 3. *Rendre l'étude agréable.*—Pour que les enfants, les plus jeunes surtout, se prêtent à acquérir ces connaissances et d'autres encore, il faut en quelque sorte les enlever à eux-mêmes, à ce besoin de mouvement, de distraction qui est au fond de leur nature, et concentrer leur esprit sur des idées qui ne peuvent être saisies sans efforts. Et le moyen ? C'est de rendre l'étude aimable, de faire de ses débuts comme un jeu. Des maîtres, d'ailleurs méritants, n'y réussissent pas toujours, dit Rollin (2). Les conseils, cependant, ne manquent pas. Résumons ceux que donnent Quintilien, saint Jérôme, Overbeek, Oberlin, Pestalozzi, etc.

Des interrogations fréquentes et des réponses bienveillantes, toujours nettes et précises, aux nombreuses questions des enfants, une large part faite à l'observation (3), à l'enseignement par les yeux, à l'ornementation des classes et aux musées scolaires ; une grande variété dans les leçons et des agréments jetés sur chacune d'elles ; un enseignement progressif qui conduise les petites intelligences du connu à l'inconnu, non pas à travers des abstractions, mais en les plaçant en présence d'idées jeunes, fraîches, toujours intéressantes et à leur portée ; des éloges données quand il y a lieu avec cœur et discrétion ; un regard arrêté sur leur caractère et leur humeur pour favoriser, dans leurs développements, les tendances heureuses, et réprimer celles qui ne le seraient pas ; une habile industrie constamment mise en œuvre afin de s'emparer, à leur insu, de leur volonté et de l'attacher comme d'elle-même à l'étude ; voilà ce que recommandent, avec les commençants, et en des pages que l'on ne peut trop méditer, les maîtres les plus versés dans les matières pédagogiques. A qui suit leurs conseils le succès ne peut manquer.

IV

Etude du caractère des Enfants

Tous les maîtres en pédagogie montrent un autre moyen d'action dans la connaissance du caractère des enfants. Elle est indispensable : appliquer à tous la même direction ; traiter de la même manière les élèves graves, sérieux, vifs et enjoués, les natures molles et pétulantes, c'est se condamner à des efforts stériles.

L'intelligence peu ouverte ne s'étendra pas, et le caractère déformé restera avec ses défauts ; l'esprit lent à marcher s'appesantira davantage encore, et, comme il n'y aura pas eu de frein pour retenir la nature trop vive, elle se jettera dans des emportements qui l'entraîneraient aux abîmes.

Cette connaissance indispensable est des plus difficiles à acquérir.

" L'adresse est de bien étudier d'abord le génie des enfants et leur caractère ; de s'appliquer à connaître leur humeur, leur pente, leurs talents, et surtout de

(1) *Ibid.*, p. 122.

(2) *Texte Atlas de la France*, avec les colonies françaises et la Torre-Suinto, chez Delagrave.

(3) *Traité des Etudes*, t. Ier, p. 61.

(4) *Ibid.*, p. 64-65.

(5) *Texte Atlas de la France*.

(6) *Traité des Etudes*, t. Ier, p. 65-66.

(1) *Traité des Etudes*, t. III, p. 330.

(2) *Ibid.*, p. 250.

(3) C'est la pensée de Pestalozzi : " Pour la première enfance, dit-il, les facultés se réduisent à celles de regarder et de parler. " *Pompée, Etudes sur la vie et les travaux de Pestalozzi*, p. 231.

découvrir leurs passions et leurs inclinations dominantes... Or, le moyen de les connaître ainsi, c'est de les mettre, dès l'âge le plus tendre, dans une grande liberté de découvrir leurs inclinations ; de laisser agir leur naturel, pour le mieux discerner ; de compatir à leurs petites infirmités pour leur donner le courage de les laisser voir ; de les observer sans qu'ils s'en aperçoivent, surtout dans le jeu (1), où ils se montrent tels qu'ils sont. Car les enfants sont naturellement simples et ouverts ; mais dès qu'ils se croient observés, ils se ferment, et la gêne les met sur leurs gardes.

« Il n'est pas moins important de distinguer la nature de leurs défauts (2). »

Les uns sont la conséquence de l'âge, de la mauvaise éducation, de l'ignorance, de la séduction, des exemples qui les ont frappés. On peut y apporter remède. D'autres ont des racines dans le caractère naturel de l'esprit et dans la corruption du cœur : ainsi, la duplicité et le déguisement ; un fouds d'envie et de médisance ; l'amour de la flatterie ; un esprit moqueur, qui s'attaque aux avis les meilleurs et aux choses saintes (3). Rien de difficile comme de traiter ces natures. Il ne faut cependant pas désespérer de les modifier.

On réussira quelque peu avec ces dernières, toujours avec les autres, si l'on peut s'en faire aimer. Qui a l'habitude des âmes sait parfaitement l'influence heureuse qu'il peut exercer sur elles, quand il lui est donné, souvent après de longs labeurs, quelquefois mal compris d'abord, d'entrer dans leur affection et leur confiance. Un moment vient, comme une récompense, où l'on prend sur elles un ascendant bientôt irrésistible.

Elles se sentent aimées et elles aiment (4). Elles comprennent, même les plus jeunes, que l'on a pour elles ce qu'il y a de plus puissant dans le cœur : la douceur et la patience, la bonté et la tendresse, toutes les délicatesses de la sollicitude maternelle la plus éclairée. Du cœur toujours, mais, a dit un grand Pape (5), rien qui amoëlisse ; et, ajoute Fénelon, une bonté pleine de fermeté.

Du reste, une influence purement humaine ne suffit pas. N'oublions pas l'enseignement que nous donne à tous un des maîtres les plus autorisés de la jeunesse, saint Augustin.

Il avait lu avec une sorte d'entraînement le *Hortensius* de Cicéron. Cet ouvrage avait mis en lui un vif désir de la sagesse et préparé sa conversion. Quel triomphe déjà remporté !

Augustin trouvait cependant qu'il manquait à cet ouvrage la seule puissance capable d'enlever son cœur : le nom de Jésus Christ. Il le trouva ailleurs et il fut ravi (6).

Que ce nom vénéré sorte de notre cœur pour entrer dans celui de nos enfants ; qu'il y soit porté par cet amour chaleureux qui ramue et qui domine partout où il pénètre, et les jeunes âmes seront à nous.

HÉBERT-DUPERON,
Inspecteur d'Académie.

—(Revue Pédagogique)

(1) *Mores se inter ludendum simplicius ostendunt*. Quint. l. I, c. 13.
(2) *Traité des Etudes*, t. III, p. 225. Cf. *Conseils aux Instituteurs*, p. 24-53, chez Dupont.
(3) *Ibid.*, p. 225, 226.
(4) *Si vis amari, ama*. Sénèque.
(5) Saint-Gregoire.
(6) Saint Augustin, *Confess.*, l. III, c. 4.

VARIÉTÉS

—La dernière causerie scientifique du *Bulletin français* est consacrée à l'exposé d'un certain nombre de découvertes et d'inventions intéressantes.

« Qu'aurait-on pensé, se demande M. H. de Parville, si, il y a quelque dix ans, un inventeur était venu prétendre qu'il ferait à volonté courir une plume sur le papier, qu'il écrirait avec elle à des centaines de lieues de distance ? Il est à Paris, il tient une plume entre ses doigts, et chacun de ses mouvements est fidèlement reproduit par une plume identique à Lyon, à Tours, à Bordeaux, etc. On aurait taxé l'inventeur de folie, il y a vingt ans. Aujourd'hui, l'invention fonctionne et fait le sujet de l'étonnement des amateurs de curiosités mécaniques et physiques.

« M. E.-A. Cowper a effectivement imaginé un télégraphe écrivant qui est vraiment fort ingénieux. Il reproduit l'écriture comme le téléphone transmet le son et la parole. On l'a vu fonctionner dernièrement à la grande séance annuelle de la Société des télégraphes de Londres.

« Entendons-nous bien. Ce n'est pas la première fois qu'on parvient à transmettre au loin des traits, des dessins, de l'écriture, etc. Depuis le télégraphe de l'abbé Caselli jusqu'aux appareils actuels, en passant par le bel instrument de M. d'Arincourt, on a construit des télégraphes qui écrivent à distance. Ces appareils sont pratiques et ont déjà fait leurs preuves. Le dessin ou l'écriture sont déposés sur l'instrument, et à la station d'arrivée on voit bientôt apparaître les traits et les caractères transmis. On le remarque, c'est une copie que l'on obtient ainsi. Le télégraphe reproduit ligne pour ligne, trait pour trait, ce qui lui a été confié.

« Ce n'est plus la même chose dans le système Cowper. La transmission est directe. On écrit, et à mesure que les traits se forment, les mêmes traits apparaissent à l'autre station. Le travail de l'opérateur est doublé. Il écrit à Paris, il écrit en même temps à Lyon ; il pourrait écrire ainsi simultanément aux quatre coins de l'horizon.

« On peut donner sans dessin explicatif au moins une idée générale du singulier appareil de M. E.-A. Cowper.

« Lorsqu'une personne écrit sur une feuille de papier, il est clair que le mouvement de la main rapproche peu à peu la plume soit du bord latéral du papier, soit du bord inférieur. Ceci dit, la plume de M. Cowper est prise entre deux guides métalliques dont l'un est parallèle au petit côté du papier, et l'autre au grand côté. Ces tiges peuvent glisser sur des supports, s'allonger ou se raccourcir, selon les positions de la main.

« Un courant électrique traverse chaque guide et, par suite d'une disposition ingénieuse, il acquiert d'autant plus d'énergie que chacun des guides métalliques s'allonge davantage. L'intensité du courant électrique est proportionnelle à la longueur développée du guide.

« Ces courants, invariables en intensité, mettent en mouvement, à la station d'arrivée, des guides analogues, entre lesquels est placée une plume. Tout déplacement des guides à l'arrivée. Les deux plumes sont ainsi rendues comme solidaires. Il est impossible que l'une fonctionne sans que l'autre trace les mêmes lignes. L'écriture est ainsi transmise, point par point, ligne par ligne.

« Le télégraphe de M. Cowper constitue une très curieuse invention. Il est évident que, dans son état actuel, il ne saurait toutefois recevoir d'applications bien étendues. Nos télégraphes autographes rendent les mêmes services et n'exigent qu'un seul fil de transmission. Le télégraphe écrivant nécessite au contraire un fil par guide, soit deux lignes de transmission. Dans tous les cas, l'idée est remarquable et méritait d'être signalée. »

Le crapaud.—Nous traquons la taupe par irréflexion, le plus souvent elle nous échappe ; mais voici un autre être qui a bien autrement à se plaindre de la légèreté de notre esprit, c'est le crapaud. Celui-là, qui jamais peut-être ne s'est tiré sain et sauf de sa rencontre avec un représentant, grand ou petit, vieux ou jeune, de l'espèce humaine, celui-là, nous n'avons pourtant à lui reprocher aucun attentat à notre propriété sacro-sainte. Ni nos grains, ni nos légumes, ni nos fruits ne figurent parmi les menus de l'infortuné batracien, et ces précieuses productions ont en lui un défenseur aussi zélé qu'il est modeste ; sa laideur, voilà le seul prétexte des cruautés

sans nombre dont il est l'objet. Cependant, qui sait si, au point de vue de l'esthétique des crapauds, il ne se croit pas parfaitement fondé à nous renvoyer le reproche ? Et puis, sans compter qu'il nous est infiniment plus facile de nous habituer à ses imperfections, qu'il ne l'est à lui de les modifier, il faut reconnaître que la nature s'est arrangée de manière à ce que la vue de ce reptile-gnome n'offensât que bien rarement notre délicatesse, puisqu'il ne quitte sa retraite qu'aux heures crépusculaires où tous les chats sont devenus gris, où il se confond lui-même avec sa semblante comédore, la grenouille aux yeux d'or.

Il va sans dire que les poètes ont surenchéri sur ces préjugés irrésistibles. Milton veut que l'honnête crapaud, qui n'a jamais persécuté que les limaces et les moucheron, soit un emblème de l'esprit du mal ! Shakespeare le traite plus sévèrement encore ; chez tous les autres il devient une sorte de personification de l'horreur. Comme si ce n'était pas assez, la superstition, non-seulement le fait figurer dans tous les ragôts diaboliques qu'elle appelle des philtres, mais elle veut qu'à l'occasion il serve de doublure au souverain des enfers et dirige le sabbat au lieu et place de son président empêché ! L'acharnement contre cet inoffensif ermite des crevasses va si loin, qu'à une certaine époque, un mouvement de compassion trop accentué pour son infortune pouvait conduire celui qui y cédaît au bûcher. Nous ne sommes plus aussi simples, sans doute, mais nous n'en sommes que plus coupables puisque l'effet survit à la cause, et que, n'admettant plus les accointances du crapaud avec Satan, nous le traitons guère moins rigoureusement que ceux qui voyaient en lui un suppôt du diable.

Cette persévérance, cet entêtement dans une sottise injuste est œuvre féminine. L'enfant, voilà l'ennemi implacable du batracien, et c'est la mère qui le dresse à lui faire une guerre sans merci. La femme a peur du serpent, elle en a bien rarement l'horreur ; toute son aversion, toute sa haine se sont concentrées sur un autre reptile dont le corps lourd et ramassé, la peau terne et verruqueuse, la marche pénible, provoquaient chez elle une profonde sensation de dégoût, et ce sentiment, elle l'inculque fidèlement à sa progéniture. Si, dans les promenades du soir, le bambin signale un crapaud se traînant sur le sable de l'allée, elle saisit le petit par la main et l'entraîne avec des cris de poule effarouchée par un milan. La leçon n'est jamais perdue. Seul en présence d'une paille rencontre, le petit bonhomme, au lieu de fuir, regarde curieusement le monstre, il reconnaît qu'il est faible, sans défense, qu'il ne peut pas même fuir ; autant de raisons pour se montrer brave. Il ramasse des cailloux, il lapide le paria, et désormais il lapidera tous ceux qui se trouveront sur son chemin ; aux jours de désœuvrement, il ira peut-être les quêter dans leurs retraites pour leur faire subir le même sort.

Le grand argument que l'on invoque pour légitimer cette faiblesse n'est rien de moins qu'une nouvelle calomnie ; on prétend que la morsure du crapaud est venimeuse, ce qui est une fable ; le crapaud ne mord pas. On aurait le doigt pris entre ses lèvres qu'il n'en résulterait aucune conséquence, car elles ne sont munies d'aucune espèce de venin ; la seule défense que ce reptile oppose à ses ennemis, il la trouve dans une liqueur blanchâtre et nauséabonde que sa peau sécrète, lorsqu'il est irrité, mais qu'il n'a point la faculté de projeter au loin, ainsi qu'on l'a prétendu. Un chien, lorsqu'il a pris un crapaud dans sa gueule, subit une salivation extraordinaire, son malaise se prolonge pendant deux ou trois jours, mais il n'en meurt jamais. Nous le répéterons, cette sécrétion ne se manifeste que lorsque l'animal est sous la pression de la terreur ou de la colère, et nous aurions de nombreux exemples à citer de crapauds apprivoisés que leurs maîtres prenaient dans leurs mains, caressaient, mettaient sur la table, sans que ce contact ait produit sur leur peau le moindre effet. Un docteur anglais, le professeur Bell, avait un très gros crapaud qu'il portait dans sa poche, et auquel il donnait à manger sur une de ses mains en le tenant dans l'autre.

Ce n'est point pour propager le goût de ces éducations excentriques que nous avons essayé de réagir contre des répugnances qui se traduisent par une inqualifiable barbarie ; laissons les crapauds dans les anfractuosités des vieux murs, dans les trous des saules creux, dans leurs lentes promenades de nuit autour des bordures des plates bandes ; contentons-nous d'écouter cette note unique, si singulièrement douce et plaintive qui est une des harmonies d'une soirée sereine, sans essayer d'entamer avec eux de plus intimes relations ; mais du moins, quand par hasard nous les rencontrons, ne les

assommons pas, sous prétexte qu'ils sont vilains. Le crapaud nous rend de nombreux services, et ce qui est utile ne devrait jamais paraître difforme.

G. DE CHERVILLE.

I

Les Anglais dans l'Afrique australe et les Zoulous.—450,000 milles carrés, c'est-à-dire un territoire égal à celui de la France, de l'Allemagne, de la Belgique et de la Hollande réunies, — telle est la superficie des colonies anglaises de l'Afrique australe, depuis l'océan Atlantique jusqu'à la mer des Indes, — et depuis le Cap jusqu'aux deux fleuves Orange et Limpopo. C'est en 1836 que les anglais ont mis le pied sur ce territoire en supplantant les Hollandais au Cap, et ils aspirent aujourd'hui à constituer leurs colonies, de telle façon qu'elles offrent un vaste champ à l'émigration vers cette région, qu'elles ouvrent un nouveau débouché au commerce de l'Angleterre avec les populations africaines, et qu'elles fortifient en Afrique l'influence britannique qui se manifestent avec tant d'énergie sur d'autres points du continent, en Egypte et jusqu'au Soudan, — à Zanzibar, — et sur la côte de Guinée. Pour atteindre leur but les hommes politiques qui s'occupent des affaires de l'Afrique australe, tels que lord Carnarvon et sir Bartle Frère, veulent trois choses :

- 1^o L'organisation d'une fédération coloniale qui comprendrait toute l'Afrique australe au sud du Limpopo et du fleuve Orange ;
- 2^o La ruine définitive de toute résistance de la part des indigènes et leur désarmement ;
- 3^o L'organisation d'une force coloniale qui permettrait aux colonies de l'Afrique australe de pouvoir à leur propre sûreté et qui dispenserait la métropole de faire de nouveaux sacrifices pour les défendre à tout moment.

La politique du gouvernement anglais dans le cours des dernières années a été dirigée en vue de ces trois objets, dont aucun n'a été atteint jusqu'à présent.

Le plan de confédération proposé par lord Carnarvon a rencontré les résistances des gouvernements coloniaux.

La lutte contre les indigènes est devenue plus difficile en raison de la négligence de ces gouvernements qui ont laissé se répandre les armes à feu dans le pays.

Les colons enfin ont peu de zèle pour s'armer, et parmi eux les Boers, qui sont les descendants des anciens colons hollandais, se montrent à la fois sourdement hostiles à l'influence anglaise et peu capables de se défendre contre les Cafres, qui sont armés de fusils.

Un chef indigène, le roi des Zoulous, Cetawayo, a su profiter de ces circonstances pour se créer une armée si nombreuse et si bien constituée, du propre aveu des Anglais, que toute l'Afrique australe ne tarderait pas à tomber sous son pouvoir, si l'Angleterre ne faisait un effort très énergique pour le vaincre. Il n'a point échappé à ce Cetawoyo que les colons, Anglais ou Boers, étaient fort peu nombreux et qu'ils devaient toute leur supériorité jusqu'à l'emploi des armes à feu. Il n'y a, en effet, que 450,000 blancs contre trois ou quatre fois autant d'indigènes dans l'Afrique australe.

II

Le pays des Zoulous est un petit territoire dont la superficie est moindre que celle de la Belgique. Il est situé entre le Transvaal à l'ouest et la mer des Indes à l'est. Il confine au nord aux colonies portugaises un peu au dessous de la baie Delagoa et il est séparé au sud par le fleuve Tugela du gouvernement du Natal. Le pays est bien arrosé, fertile, couvert de forêts et de pâturages. Sa population est évaluée à 250,000 habitants. Elle est répandue dans les *Kraals* ou villages palissadés, entourés de haies d'épines et protégés par d'énormes abatis d'arbres. L'élevage du bétail et la chasse au buffle et à la girafe sont les principales sources de la richesse du pays. Les Zoulous s'occupent peu de culture et ils en laissent le travail à leurs femmes. La guerre, les exercices guerriers, la danse des lances ou assngais, la chasse sont leurs principales occupations. Ils sont d'ailleurs soumis par leur vie à une stricte discipline et ils ne peuvent se marier qu'au gré du roi et en récompense de services militaires.

L'organisation militaire des Zoulous date du règne de Chaka, l'oncle du roi actuel. Il se forma, vers 1818, une armée qui le rendit bientôt redoutable à tous ses voisins. Une immense étendue du territoire fut dépeuplée et ravagée au profit des Zoulous. Il fut assassiné en 1828 par ses frères, et l'un d'eux, Dingaan, lui succéda. Il fut encore plus féroce que Chaka. Il

exerça partout sa cruauté à l'égard des Boers, qui commençaient à s'établir dans le Natal. "Eh bien, disait-il à un Anglais, j'ai détruit les Hollandais. Qu'en pensez-vous?"—"Vous avez commencé, répliqua l'Anglais, mais comment finirez-vous?" Dingaan finit mal. Les Boers parvinrent à le renverser en 1840, et il eut pour successeur, avec leur appui, son frère Canda qui a régné jusqu'en 1872. Le règne de Panda fut plus pacifique que celui de ses deux prédécesseurs; mais l'instinct belliqueux des Zoulous s'est retrouvé dans son fils Cetewayo.

Dès qu'il a été roi, Cetewayo paraît avoir eu la pensée de rendre aux Zoulous la prépondérance qu'ils avaient perdue par suite de l'établissement des Anglais à Natal et du développement des Boers dans le Transvaal. Avait-il l'idée d'en venir à un conflit avec les Anglais? C'est fort douteux, car ceux-ci lui avaient rendu le service signalé de se prononcer en sa faveur après qu'il eut vaincu ses frères, et Sir Shepstone, le ministre des affaires indigènes à Natal, l'avait couronné. Mais il pensait au moins avoir le champ libre du côté des Boers, sans trop se rappeler que son père leur avait déjà jadis la vie et le pouvoir. Il s'occupait tout aussitôt de rendre à l'organisation militaire des Zoulous toute son énergie. Il imposa aux jeunes hommes du pays le célibat jusqu'à ce qu'ils aient obtenu une femme comme récompense de guerre,—et il les assujettit à une discipline rigoureuse. Il se forma ainsi une armée absolument dévouée.

Mais cette armée n'eût compté pour rien en présence des Boers et des Anglais armés de fusils, s'il n'avait pu se procurer des armes à feu. Il a tourné de ce côté toute son attention depuis son avènement. Le voisinage de la baie Delagoa lui a permis d'acheter, autant qu'il a voulu, des fusils et des munitions dont les maisons anglaises et américaines font un grand trafic dans ces parages avec les indigènes. Il en a tiré aussi du Natal et l'on croit qu'il s'est servi pour cela d'un M. Dann à qui le gouvernement de cette colonie payait un traitement annuel de 300 livres sterling, pour remplir près du roi les fonctions d'une sorte d'agent politique. Les Zoulous n'ont pas renoncé, d'ailleurs, à l'arme nationale des Cafres, l'assagai. C'est une sorte de lance courte qu'ils manient avec la plus grande habileté, qu'il s'agisse d'attaquer ou de se défendre, de percer un gibier à la chasse et de le dépouiller. Ils en usent aussi, dit-on, pour manger et pour saigner. Le Zoulou ne sortirait pas sans son paquet d'assaigai, et l'emploi que les guerriers de Cetewayo en ont fait a été si terrible dans leur combat avec les Anglais, quo pendant quelques jours, une sorte de polémique s'est engagée entre les correspondants du *Times* sur la valeur respective de l'assagai et de la baïonnette. Les journaux illustrés, tels que le *Graphic*, ont publié des gravures représentant les Zoulous combattant avec leur assagai et leur bouclier à peu près de la même façon que les guerriers qui sont représentés sur certains vases grecs.

III

Cetewayo vécut en bonne intelligence avec les Anglais jusqu'au jour où ils s'annexèrent le Transvaal (1).

Mais cette annexion, en lui fermant le Transvaal, en fit un ennemi irréconciliable des Anglais. Telle fut sa fureur en recevant le message de Sir Shepstone qui lui annonçait l'événement, qu'il ordonna de faire tuer le chef indigène qui avait été chargé de le lui porter. L'un de ses principaux officiers fit observer que cet ordre ne pouvait être exécuté, car ce n'était pas la faute du porteur si le message était offensant. Exaspéré de cette résistance, Cetewayo ordonna de tuer cet officier, mais les autres chefs s'y refusèrent, et alors le roi se retira dans sa lutte en proie à la plus violente colère contre les Anglais.

Le gouvernement anglais n'eut point à se faire d'illusion sur les dispositions réelles de Cetewayo. L'occupation du Transvaal équivalait pour lui à l'interdiction de faire la guerre et de piller. Si le territoire des Boers lui était interdit, il était bloqué entre les Anglais, les Portugais et la mer. Or, il était bien décidé à ne pas subir cette contrainte. Il avait promis l'invasion et le pillage du Transvaal à ses guerriers comme don de joyeux avènement. L'annexion était venue tout à coup lui ravir la proie qu'il convoitait. De là un vif mécontentement parmi ses guerriers. Les jeunes hommes demandaient la guerre à grands cris. Plusieurs régiments manifestaient leur mécontentement d'avoir été appelés et ensuite renvoyés. Il fallait que Cetewayo donnât satisfaction à ses hommes, et il demandait qu'on lui laissât au moins faire une razzia aux dépens d'une tribu voisine de son territoire.

(1) Le 12 avril 1877.

Les Anglais n'étaient pas disposés à céder à Cetewayo sur ce point. Aussi, faute de pouvoir faire sa razzia, il réclamait le territoire dont il avait contesté jadis la possession aux Boers. Il rappelait avec orgueil les conquêtes de ses prédécesseurs, de son oncle Dingaan et de son père Panda. Il faisait remarquer que sa nation n'avait jamais été soumise à personne.

On négocia donc, mais sans aboutir à aucune solution. Au mois de mai, le gouverneur anglais, sur des avis reçus du Cap, commença à s'inquiéter. Des ordres furent donnés pour transporter par mer à Durban, port du Natal, cinq mille hommes et deux mille chevaux. Cetewayo, de son côté, ne cessait de s'approvisionner d'armes à la baie Delagoa. Au mois de septembre, les Zoulous commencèrent à faire des démonstrations sur les bords du Tugela, qui marque la frontière du Natal et de leur pays. Il parut alors inévitable qu'on en viendrait à un conflit. Sir Bartle Frère, le gouverneur du Cap, le déclarait du moins dans sa correspondance avec le gouvernement anglais.

IV

Dans cette querelle des Anglais et des Zoulous, sir Bartle Frère et Cetewayo ont été, en réalité, les deux principaux acteurs,—le premier, comme représentant de cette politique expansive dont l'Angleterre a la vocation à un si haut degré, et le second, comme défenseur peut-être inconscient, mais, à coup sûr, très énergique de la race indigène, contre l'invasisseur étranger.

Le Gouvernement anglais partageait les idées de sir Bartle Frère sur la nécessité de briser la puissance militaire de Cetewayo, mais il ne jugeait pas le moment opportun pour engager une guerre dans l'Afrique méridionale contre un ennemi très sérieusement organisé. Il eût voulu qu'on s'en tint, au moins pour le moment, à protéger les colons du Natal et du Transvaal contre les tentatives des Zoulous. Les dépêches de sir Bartle attestent au contraire, la résolution d'en finir au plus vite avec les Zoulous et de placer Cetewayo dans l'alternative de dissoudre son armée ou de s'exposer à une guerre qui se terminerait par sa ruine. La politique de sir Bartle Frère finit par l'emporter, et, dès le 11 décembre, il adressa au roi des Zoulous un ultimatum, en lui accordant trente jours pour accepter ou refuser ses propositions. Le secrétaire d'Etat pour les colonies ne fut avisé que trop tard des résolutions prises par sir Bartle Frère pour les contredire. "Je regrette, lui écrivait-il, à la date du 23 janvier, que la nécessité d'une action immédiate vous ait paru si impérative, que vous ne vous soyez pas réservé un délai suffisant pour consulter le Gouvernement sur un projet de si grande importance." Oui, sir Bartle Frère avait agi avec une précipitation regrettable, car au moment même où le ministre lui adressait cette observation, l'armée dirigée contre les Zoulous, sous les ordres de lord Chelmsford, subissait l'échec d'Isandula. Cetewayo, au lieu de répondre à l'ultimatum, avait attendu l'invasion de son territoire, et deux jours après l'entrée des Anglais sur son territoire, il avait surpris et massacré un corps isolé, et peu s'en était fallu que toute l'armée de Lord Chelmsford ne fût ensuite cernée. Il a dépendu alors de Cetewayo d'envahir le Natal; mais telle est la supériorité des Anglais, au point de vue de l'armement, que le roi des Zoulous a perdu beaucoup de ses meilleurs soldats. Aussi paraît-on rester des deux côtés sur la défensive. Lord Chelmsford attend les renforts qu'on lui envoie en toute hâte et Cetewayo ne paraît pas trop pressé jusqu'à présent de marcher soit sur Pretoria, dans le Transvaal, soit sur le Natal.

VAN DEN BRUG.

—(Extrait de la *Revue scientifique*)

BULLETINS

Bibliographies

(Extrait de la *Revue Bibliographique universelle*)—Suite et fin

S.—Si M. Tarino est par trop négligé dans son latin, son italien est loin de mériter ce reproche. On lit avec une rare facilité, et non sans charme, le beau volume qu'il vient de publier dans sa langue maternelle, sous ce titre séduisant: *Problema fondamentale della scienza*. Ce problème fondamental, c'est celui de l'origine de la connaissance, et l'auteur le résout, il est à peine besoin de le dire, en conformité avec les doctrines scolastiques. L'ampleur toujours facile de son exposition laisse à peine apercevoir quelques défauts de son plan: il nous sem-

ble pourtant que la discussion qu'il soutient dès le début de son livre (1,1) contre le matérialisme et le transformisme est un peu prématurée. Mais aussitôt qu'il a entamé l'objet propre de son travail, il mène avec un ordre irréprochable sa discussion contre le sensisme, l'idéalisme et le traditionalisme; il applique très judicieusement la théorie thomiste de la connaissance à l'ordre idéal et à l'ordre réel, ainsi qu'aux problèmes théologique, cosmologique, psychologique et moral. Il se flatte, dans sa conclusion (p. 497), d'avoir exposé la vraie doctrine avec fidélité, quoique son travail puisse présenter des parties faibles ou obscures, surtout "à cause de sa concision synthétique. " Mais la solution qu'il a donnée du problème idéologique ne pourra être combattue, pense-t-il, " que par les aveugles tenants de quelque système exclusif, ou par ceux qui ont pris le parti de combattre toute philosophie, ou par des personnes entièrement étrangères aux œuvres de saint Thomas. " Ces dernières, il les renvoie à la lecture du saint docteur et à ces paroles de S. Léon XIII, dont il a fait l'épigraphie de son volume : " Pour repousser les erreurs qui empoisonnent aujourd'hui la société religieuse et civile et rétablir la tranquillité de l'ordre universellement troublé, il n'y a pas de moyen plus sûr que la doctrine de saint Thomas, qui, non-seulement a fondé sur les arguments les plus solides les dogmes de la foi et les découvertes de la raison humaine, mais qui a su encore combattre vaillamment par lui-même toutes les erreurs, ou du moins nous fournit des armes pour les combattre avec succès. "

9.—La plupart des cours de philosophie scolastique publiés de nos jours s'adressent particulièrement ou à l'enseignement supérieur ou à l'enseignement ecclésiastique. Il y a pourtant eu quelques essais pour accommoder les théories traditionnelles aux exigences de l'instruction secondaire; mais la plupart des tentatives de ce genre constituent des compromis plus ou moins réussis, sinon entre deux doctrines contraires, au moins entre deux terminologies notablement différentes. M. l'abbé Champenois est le premier, à notre connaissance, qui ait offert aux candidats au baccalauréat ès lettres un cours de philosophie entièrement rédigé dans les idées, les divisions et les termes usités parmi les disciples de saint Thomas. Il nous nous de dire qu'il serait téméraire de compter absolument, au point de vue scolaire, sur la parfaite adaptation de ce cours aux nécessités du programme universitaire. Evidemment, l'élève qui n'aura étudié que les deux volumes de M. Champenois désignera souvent les faits et les facultés psychologiques par des mots inusités, ou bien employés dans un sens différent dans le monde universitaire. Ainsi, pour ne citer qu'un exemple sur cent, les mots *intelligence* et *raison* (I, 237) sont définis dans ce livre tout autrement que dans les manuels scolaires rédigés d'après le programme officiel. Mais laissons à qui de droit le soin d'apprécier cet inconvénient pratique et de trouver au besoin le moyen de le corriger. Ce qui importe, c'est la solidité et la clarté de l'exposition de la philosophie traditionnelle, et, à ces points de vue, M. l'abbé Champenois mérite de grands éloges. Les doctrines essentielles de cette philosophie sont exposées dans son livre dans le meilleur ordre et avec une rare possession de l'éthique (*sic*) et du droit naturel, qui doit presque tout au P. Liberatore, mais qui n'en est pas moins supérieure à la partie correspondante de la plupart de nos traités classiques. Dans les autres parties de la philosophie, il serait à souhaiter seulement que l'auteur eût abrégé la discussion des systèmes démodés pour accorder un peu plus de place à ceux qui ont acquis une véritable importance: ainsi je ne me plains pas qu'il expose, au sujet de l'union de l'âme et du corps, l'occasionalisme, l'harmonie préétablie, le médiateur plastique et d'autres systèmes qui n'ont plus qu'un intérêt historique; mais il aurait été plus utile d'exposer et de juger les théories *organiciste, vitaliste et animiste*, qui ont, sur les précédentes, l'avantage d'être encore vivantes, sans être précisément neuves.

10. 11.—De presque tous les livres précédents, nous avons pu dire sur quel patron ils étaient taillés. En voici un qui, tout en étant plus que tout autre strictement conforme à la tradition péripatéticienne, se distingue par une profonde et brillante originalité. Le P. Cornoldi est thomiste (sauf la question du concours divin, où il ne s'écarte pas des doctrines de son ordre), avec autant de rigueur que personne; mais personne n'a insisté comme lui sur la *nécessité* de revenir, même sur des points qui paraissent éminemment douteux et libres, à la pureté des doctrines de saint Thomas. De là la fondation d'une Académie spéciale dont les membres, déjà fort nombreux, s'engagent soigneusement à soutenir, non pas seulement

les grands principes de la philosophie chrétienne, ou les points du thomisme qui touchent de près à la théologie, mais précisément la théorie de la composition des corps par la matière indéterminée et les formes substantielles, et par l'unité absolue de la forme, mêmes dans les corps organisés. Le P. Liberatore avait dit, je crois, à la fin d'un de ses traités, que la physique était désormais la partie de la philosophie qui restait à renouveler par l'heureuse influence de la scolastique. Cette tâche difficile, le P. Cornoldi semble l'avoir acceptée, et il y a porté, sinon une parfaite mesure (ce que beaucoup, même parmi ses confrères, semblent contester), au moins un zèle ardent et un talent incontestable.

La forme même qu'il a donnée à son cours trahit sur les habitudes de la plupart des néoscolastiques. Ce sont ici de vraies *leçons*, au nombre de quatre-vingt, d'un style sévère et pourtant large et même éloquent. Dès l'introduction, vous apprenez que la philosophie scolastique est la vraie, parce qu'elle est la seule (rappelez-vous, à ce propos, les sages paroles du P. Gonzalez, citées plus haut). Après de beaux prologèmes sur l'utilité de la philosophie et ses divisions, la Logique est partagée d'après un cadre éminemment scolastique: ordre rationnel dans ses causes *efficiente, matérielle, formelle et finale*, ce qui revient à traiter successivement de la raison, de la proposition, du syllogisme, de la méthode scientifique; on remarquera le peu de place que tiennent ici les minuties des logiques ordinaires, quoique l'auteur fasse une certaine part même à l'Art de R. Lulle. La synthèse le préoccupe avant tout; il construit le système de la philosophie. Sa métaphysique générale ne diffère que par la vivacité de l'exposition de celle de ses confrères; mais il consacre à la physique plus de trente leçons, avant d'arriver à l'homme! On n'a jamais mis tant de soin à inculquer, à rendre acceptable, évident même (si c'était possible!), la notion péripatéticienne de la matière et de la forme dans les corps simples ou mixtes, dans le minéral, dans la plante, dans l'animal. Ce qui concerne la psychologie, la théorie de la connaissance, les intelligences séparées et Dieu, paraît moins neuf, mais ne pouvait être traité ni avec plus de soin ni d'une façon à la fois plus attachante et plus scientifique.

Les zèles font quelquefois les affaires de leur parti, quelquefois celles de leurs adversaires. L'ardeur peu mesurée du P. Cornoldi pourra repousser certains esprits à demi gagnés aux doctrines de la philosophie scolastique. Mais la chaleur de ses convictions a donné à chacune de ses pages, et à l'ensemble même de son livre, une puissance de vie qui ne s'était pas encore rencontrée, ce me semble, dans les écrits de cette école et, par là, il pourra servir très-sérieusement sa cause. On comprend, sans qu'il y ait lieu d'insister davantage, ce qui recommande cette œuvre de grand talent et ce qu'on peut lui reprocher. En tout cas, les personnes intéressées à suivre le mouvement de la philosophie chrétienne ne peuvent guère se dispenser de la lire; et si elles ne sont pas initiées à l'italien, elles doivent de la reconnaissance au professeur de grand séminaire qui leur en a préparé une bonne traduction française, imprimée chez Lethielleux en un volume très-supérieur, par l'élégance matérielle, au volume publié à Ferrare. De plus, on nous apprend que le Patriarche de Venise a daigné occuper ses loisirs à composer du même ouvrage une excellente version latine, qui aurait déjà paru, mais qui n'est pas dans nos mains.

12.—Nous avons déjà fait connaître aux lecteurs du *Polybiblion* le mérite philosophique du P. Alb. Lepidi, en parlant de son *Examen philosophico-theologicum de ontologismo* (t. XIV, p. 292). Nous avons reçu depuis les deux premiers volumes de ses *Elementa Philosophiæ Christianæ*. Le premier renferme, avec l'introduction générale, la logique divisée en quatre livres: de la connaissance intellectuelle, du raisonnement, de la certitude, de la méthode. Le second ne contient que l'ontologie générale, en trois livres: de l'être, du fini en lui-même, du fini dans ses relations. Tout cela nous a paru présenter, avec une irréprochable fidélité à la doctrine de saint Thomas, un talent assez personnel de composition, une certaine largeur de vues et une rare modération dans la controverse. Le titre de philosophie, comme l'auteur l'entend, reçoit la direction de la foi et se met à son service (t. I, p. 35). Il lui assigne pour caractères principaux de consulter sans cesse la vérité religieuse, d'éviter les vaines curiosités et les disputes inutiles, de défondre la foi et de se rapporter toujours en quelque manière à l'action. Comme cet ouvrage n'est pas encore au milieu de sa publication, nous aurons sans doute à nous en occuper encore et à l'examiner de plus près.

13.—Les cours de philosophie dont nous avons parlé jusqu'ici professent une fidélité absolue à la doctrine thomiste. Il n'en

est pas tout à fait de même des suivants, qui se rattachent pourtant à la même école par leur ensemble, mais qui ont cru pouvoir s'en écarter sur quelques points particuliers.—Voici d'abord la cinquième édition de l'abrégé des institutions philosophiques du regretté P. Tongiorgi, professeur au collège romain. Ce résumé représente exactement, quoique dans des dimensions très-restreintes, le grand cours du même auteur en trois volumes, si estimé pour la netteté du langage et la sévérité de la méthode. De plus le résumé renferme, ce qui manque à l'ouvrage principal, un traité de morale relativement assez étendu, et où ne manque rien d'essentiel. Il est difficile de trouver, pour un cours annuel, un livre plus substantiel, plus complet et plus lucide que ce *compendium*, où l'éditeur français (le P. Ramière) a mis du sien quelques modifications de simple forme et même parfois purement typographiques, qui ne sont pas inutiles pour la facilité de la lecture. On sait d'ailleurs que ce qui a fait exclure cette philosophie de quelques écoles, c'est son éloignement de la théorie thomiste en ce qui concerne la matière et la forme dans les corps organisés. Le P. Ramière le redresse en partie dans des notes; signalons celle de la page 210, sur la nécessité d'admettre, indépendamment de l'organisation, une forme substantielle pour expliquer la vie végétative, soit qu'on reconnaisse ou non la persistance des formes élémentaires dans le composé; ce dernier point paraît à l'éditeur *controversia nulli minoris momenti, quæ nimio astu in scholis agitatur*. Nous verrons tout à l'heure quel rôle il a joué lui-même dans cette controverse.

14.—Il est difficile de ne pas éprouver un sentiment de respect pour le travail énorme dont témoigne, malgré la modestie de son titre, le *Summarium* du philosophe spéculative de M. l'abbé Bensa. La morale en est exclue, et pourtant ces deux in-octavo, dont une bonne partie est imprimée en petit texte, équivalent à quatre ou cinq volumes ordinaires au moins, sans compter que la précision méthodique du latin de l'école épargne beaucoup de place. Voici les divisions générales de ce cours: tome I, *Logique, ontologie, dynamologie, psychologie*; tome II, *Ideologie, atrécologie* (mot fort discutable qui répond à *théorie de la certitude, cosmologie et théologie naturelle*). Dans toutes ces branches, M. Bensa, sans s'astreindre rigoureusement à une école, suit d'ordinaire les divisions et les données de la scolastique. Il se distingue par l'importance qu'il accorde aux réfutations des erreurs plus ou moins graves des philosophes modernes. Les longues pages qu'il consacre à ces polémiques ne seront ni les moins utiles ni les moins curieuses de son travail. Ce n'est pas que son argumentation minutieuse ait toujours raison en face de certaines doctrines élevées, où des points lumineux se mêlent à des parties obscures; lisez, dans le premier volume de ce cours (t. I, p. 348-350, 356-364), la critique à outrance de M. Bensa contre le *sens divin* et contre toute la *dialectique* du P. Graty, et vous penserez peut-être qu'en frappant justement quelques inexactitudes et quelques excès d'expression, le savant professeur a laissé intact le fond solide et vraiment vivant de la connaissance philosophique de Dieu, dont l'éloquent oratorien avait reçu la théorie de la meilleure tradition, quoiqu'il ne l'ait pas revêtue de formules parfaitement précises.—Quoi qu'il en soit, un point qui nuira probablement plus que tout autre au succès de ce cours est digne à tant d'égards, c'est que M. Bensa, tout en écartant ces formes exagérées du traditionaliste qu'il appelle *verbalisme et passivisme*, reste au fond traditionaliste ou, comme il dit, *traditionniste*, n'admettant pas que l'homme abandonné à lui-même puisse s'élever aux connaissances rationnelles qui dépassent la vie animale. Disciple avoué du P. Ventura, il combat chaudement, sous le nom de *semi-rationalisme*, la théorie à peu près universellement adoptée aujourd'hui dans les écoles catholiques sur la puissance naturelle de la raison humaine; du reste, son *traditionisme* s'allie à la reconnaissance formelle de l'activité de l'intelligence, qu'il explique, en grande partie, comme les scolastiques. Mais il est douteux que ce correctif suffise à sauver sa théorie de l'improbation assez nettement infligée de nos jours, par la vigilance du Saint-Siège, à des doctrines à peu près semblables.

15.—Le *Cours de métaphysique*, professé en 1877 à l'Université de Barcelonne par M. Donadiu y Puiguan, embrasse, en quatre-vingt-quatre leçons, l'ontologie rationnelle et la théodicée. Animé partout d'un vif accent chrétien et d'un véritable esprit scientifique, cet enseignement a dû avoir la meilleure influence. Le livre qui le renferme peut encore servir de guide pour les parties de la philosophie qu'il embrasse: l'auteur définit, expose, raisonne avec une parfaite clarté, et sa doctrine est celle de l'école, interprétée avec une liberté qui n'a rien

d'excessif. Par exemple, après avoir rejeté, sur l'origine de la connaissance humaine, le double système des empiristes et des rationalistes, il expose le système des "scolastiques purs," ce sont ses termes, et, en face, celui de Balme et du P. Cuevas, qui ont cru pouvoir se passer de l'espèce expresse produite par l'intellect agent, et il se rattache de préférence à cette dernière. Du reste, son orthodoxie catholique et son attention à réfuter les erreurs les plus funestes de notre époque brillent à chaque page de son livre.

16.—Nous avons déjà touché à l'une des questions les plus subtiles et les plus controversées dans la philosophie néoscolastique: celle de la composition des corps. Les ouvrages dont il nous reste à parler roulent tous sur ce difficile problème. La discussion a été assez vive dans ces derniers temps pour troubler un peu l'union qui devrait régner aujourd'hui plus que jamais parmi les défenseurs de la saine doctrine. Elle semble assoupie en ce moment, quoique pas une conversion peut-être n'ait été signalée de part ni d'autre.—Le premier ouvrage français où se soit affirmée avec quelque étendue cette position d'un esprit dévoué à la doctrine générale de saint Thomas, mais qui croit devoir à la vérité scientifique de s'en écarter sur ce point, est celui du Dr Frédault intitulé: *Force et matière*. Le savant docteur parisien accepte le fond de la théorie de la matière et des formes substantielles; mais il croit qu'on l'a gâtée et compromise par une déplorable exagération, en niant la persistance dans un corps vivant des forces propres aux éléments qui entrent dans la composition de ces corps, comme le soufre, l'oxygène, etc. Les arguments que M. Frédault emprunte, pour soutenir sa doctrine, à la chimie, à la physiologie et aux autres sciences positives, ont obtenu de notables suffrages; mais les thomistes en ont été peu touchés, et ils continuent à regarder les faits allégués comme ne touchant pas du tout à la question ultérieure et rigoureusement métaphysique de l'unité de l'être. A plus forte raison, n'ont-ils pas accepté les raisonnements de M. Frédault tendant à compromettre la pure doctrine scolastique avec ce qu'il appelle "le manichéisme cartésien." Nous ne prenons pas couleur dans ces polémiques délicates: nous nous contenterons d'avouer que la discussion de M. Frédault, qu'elle qu'en soit au fond l'importance, nous a paru, en plus d'un endroit, trop dépourvue de la clarté et de l'ordre qui sont surtout nécessaires dans de si difficiles sujets.

17.—Dans un opuscule intitulé *la Composition des corps d'après les deux systèmes qui divisent les écoles catholiques*, le R. P. Bottalla, jésuite sicilien, aujourd'hui professeur de théologie à la faculté de Poitiers, avait mis en regard des formules opposées, résumé d'une part la doctrine thomiste rigide, à laquelle il n'est pas favorable, et de l'autre, la doctrine de ce qu'il nomme l'école chimique et qui passe pour être plus conforme à la science moderne. Ces formules répondent aux questions suivantes: *Qu'est-ce qu'un corps simple?—Qu'est-ce qu'un corps chimique, l'eau, par exemple?—Comment les corps simples sont-ils tirés d'un composé chimique?—Qu'est-ce qu'un corps animal, le corps d'un homme, par exemple?—Que produit la mort dans le corps animal et dans le corps de l'homme?* etc. Le P. Bottalla, dans ce parallèle très-habile, s'attachait à montrer que tout était le plus simple du monde dans la doctrine dite chimique, et au contraire embrouillé, insaisissable, contradictoire dans le thomisme strict, qui admet des formes substantielles naissant ou renaissant *ex nihilo sui*, des formes cadavériques, etc.—La petite brochure du P. de Pascal, qui porte le même titre, répond article par article à l'essai du P. Bottalla. Le dynamisme scolastique est saisi, exposé et défendu avec une louable modération de forme, mais avec un accent de vive conviction par le savant dominicain. Pour lui le thomisme strict, en ce qui concerne la composition des corps, n'a pas la force d'une démonstration absolue, mais il satisfait mieux que tout autre système un esprit sérieux; d'ailleurs, "considéré psychologiquement, il ne donne aucune prise au matérialisme, non plus qu'à un spiritualisme exagéré;—considéré au point de vue des sciences chimiques et physiologiques, la science moderne n'a fourni et ne peut fournir aucun fait ou argument solide qui démontre sa fausseté (p. 25-26)."

18.—Dans la brochure plus étendue qu'il a intitulée: *Saint Thomas et le R. P. Bottalla*, le P. de Pascal s'attache également, mais avec plus de détail, à rectifier l'exposition du système thomiste de la composition des corps, donnée par le P. Bottalla, qui lui paraît souvent défectueuse, et surtout à repousser les fausses conséquences, soit philosophiques, soit théologiques, que le savant jésuite prétend renfermées dans les données de ce système. Le P. de Pascal n'attaque pas ici l'école opposée à la sienne et dont il reconnaît les droits; mais, regardant la

théorie thomiste comme appartenant à saint Thomas lui-même, il tient d'abord à la distinguer de toute formule qui ne la produit pas exactement, ensuite à la venger de toute objection rationnelle ou théologique. Quoi qu'il en soit de cette défense, que nous n'avons pas à examiner ici, on ne peut qu'applaudir à la conclusion de l'auteur, demandant pour la doctrine de saint Thomas, non pas l'adhésion de tous les esprits, mais le respect et les égards dus à une théorie au moins tolérée par l'Eglise, d'autant plus que, du côté de la science positive, "il n'y a aucun fait révélé par l'expérience qui soit en contradiction avec les principes saint Thomas (p. 84)."

19.—La brochure du P. Bottalla, intitulée : *la Lettre de Mgr Czacki et le thomisme*, n'est pas une réplique à celle du P. de Pascal : elle était même déjà sous presse quand celle-ci a paru ; mais le P. Bottalla estime qu'il se trouve avoir répondu d'avance à plusieurs des remarques de son adversaire.—Quoi qu'il en soit, on connaît le document qui a fourni le titre et le sujet de cette nouvelle publication. C'est la lettre, fort importante et fort remarquable, adressée le 25 juin 1877, par Mgr Czacki, au nom du Souverain-Pontife, à Mgr Hautecœur, recteur de l'Université catholique de Lille, sur la liberté des doctrines philosophiques, spécialement en ce qui concerne la théorie de la composition des corps. Comme quelques esprits exagérés abusèrent de l'approbation donnée par le Saint-Siège au Docteur Travaglino et au P. Cornoldi, fondateurs de l'Académie de Saint-Thomas, et allaient jusqu'à prétendre que toute théorie somatologique opposée au pur thomisme était par là-même condamnée, Mgr Czacki déclara que les condamnations du Saint-Siège ne portent que sur des doctrines théologiques qui briseraient l'unité substantielle de l'homme, tandis que les théories purement philosophiques sur la substance corporelle restent libres comme par le passé. Ce document parut à tout le monde une mesure de paix et de liberté. Toutefois, une brochure publiée à Angers sous ce titre : *le Bref de N.-S.-P. le Pape au Dr. Travaglino et la lettre de Mgr Czacki* (1877), tendait à y trouver, par une interprétation subtile, une déclaration spécialement favorable au thomisme. D'après l'auteur anonyme, la lettre déclarant qu'il faut absolument sauvegarder l'unité substantielle de l'homme, favorise le thomisme, qui seul la maintient, tandis que tout autre système la morcelle et l'abolit. Singulière interprétation, qui aboutissait précisément à contredire la conclusion pacifique de Mgr Czacki ! Quant à l'argumentation de l'anonyme, le P. Bottalla s'attache à la repousser, en montrant que l'unité substantielle de l'homme, comme elle est enseignée dans l'Eglise, n'équivaut pas nécessairement à une substance unique : les Pères lui fournissent, à ce sujet, plusieurs textes frappants. Et comme ses adversaires prétendent qu'en dehors de l'unité de substance, il ne peut y avoir qu'une union accidentelle de substances diverses, il soutient que l'union qu'il défend n'est pas accidentelle du tout, notre corps ayant absolument besoin d'être complété par l'âme, non pas pour être corps, mais pour être corps humain. Il s'attache aussi à prouver que l'unanimité des scolastiques est loin d'être acquise à la doctrine rigide qu'il combat. D'après lui, inconnue avant saint Thomas, cette doctrine fut chaudement combattue de son temps et, après lui, abandonnée par l'école scotiste tout entière, de sorte que, dès le commencement du dix-septième siècle, elle eut moins de partisans que le scotisme dans la plupart des écoles.

En ce qui concerne particulièrement la Compagnie de Jésus, le P. Bottalla démontre qu'on a eu tort de la croire obligée à suivre, en ce qui concerne la composition des corps, la théorie thomiste. C'est l'objet d'une lettre adressée à M. Venturoli, directeur de la *Scienza italiana*, à propos de l'assertion, publiée par cette revue, que la doctrine des formes substantielles, "est imposée aux membres de la Compagnie, d'abord par les constitutions de leur saint fondateur, ensuite par les décrets de trois congrégations générales." Nous renvoyons nos lecteurs à la discussion du P. Bottalla, qui nous paraît décisive. Il est surtout évident que l'esprit de sage liberté scientifique, empreint dans la règle de saint Ignace, est l'opposé de cette prétendue obligation ; et, de fait, les règlements portés à diverses époques ont modifié la direction doctrinale de la Compagnie en ce qui regarde la cosmologie scolastique, de telle sorte que, dans des actes officiels de 1832 et 1858, il n'y a plus trace des prescriptions portées jadis sur ce point. Une remarque à faire, c'est que la lettre au Dr Venturoli, d'où ces faits résultent, quoique envoyée (en italien) à cet estimable savant, n'a pas été publiée, comme c'était l'intérêt de tout le monde, dans la revue de Bologne, dont elle réfute quelques assertions inexactes.

20.—La brochure du P. Ramière, *l'Accord de la philosophie de*

saint Thomas et de la science moderne au sujet de la composition des corps, est antérieure, sous sa forme française, à la lettre de Mgr Czacki ; mais, par ses tendances conciliatrices, habituelles au savant professeur, elle entre bien, intentionnellement du moins, dans la même voie de paix et de liberté. Ce n'est pas à dire que l'auteur ait obtenu ou puisse espérer d'obtenir aisément la fin qu'il se propose. Au fond, il se sépara d'abord de beaucoup d'ennemis de la théorie thomiste en admettant expressément la doctrine générale de la matière et de la forme (ch. II) ; ce qui éloignera le plus les thomistes, ce sont précisément les chapitres (VIII, XI, XII, etc.), où, protestant de son attachement à la philosophie de saint Thomas, dont il a si vivement activé parmi nous la renaissance, le P. Ramière s'attache à prouver que la doctrine dite chimique trouve un appui sérieux dans le Docteur angélique ; que, malgré l'interprétation contraire admise par son école et même par l'école opposée, saint Thomas fournit, en enseignant la permanence des formes élémentaires dans les corps composés, une excellente base de conciliation entre les deux partis. Les thomistes se rendent encore moins aux arguments dirigés contre leur système dans les derniers chapitres ; XII. *La destruction des formes élémentaires est en opposition avec les enseignements les plus certains de la philosophie scolastique* ; XIV. *Elle contredit le principe de causalité*, etc. Le P. Ramière poursuit avec autant de talent que de sincérité, et surtout avec un ferme désir de pacification et de progrès, une œuvre assez analogue à celle du grand théologien Suarez, une de ces œuvres de rapprochement qui commencent presque toujours par déplaire aux deux partis intéressés, et qui, d'ordinaire, aboutissent tout au plus à gagner l'adhésion du parti qu'elles favorisent. Il est évident que, formé dans un milieu d'abord assez étranger à la scolastique, le P. Ramière a travaillé de tout son cœur, et non sans succès, à s'y rattacher et à y rallier ses frères, mais qu'il n'a pu accepter le dynamisme cosmologique dans toute sa rigueur. Il n'en est pas moins plus soigneux que plusieurs des siens de conformer son langage à la théorie scolastique, simplement modifiée d'après Scot et les modernes, qui ne lui paraissent pas contraire à saint Thomas bien compris. Il rejette, par exemple (p. 94), *substances complètes*, appliqué par le P. Palmieri aux deux substances dont se compose l'homme ; il les appelle lui-même *incomplètes*, parce qu'elles ont besoin l'une de l'autre comme complément.

21.—La traduction italienne présente, de plus que l'original, un discours préliminaire du traducteur anonyme, pour dissiper certains préjugés défavorables à la thèse du savant professeur de Toulouse ; diverses notes ajoutées au bas des pages, pour justifier quelques interprétations et quelques raisonnements qui ont été plus ou moins attaqués ; de plus, en appendice, le texte latin de Mgr Czacki, et plusieurs autres pièces, dont la plus curieuse est une réponse du P. Ramière à l'article de la *Scienza italiana* sur, ou plutôt contre son opuscule. Il y a là des discussions de texte et d'arguments où nous ne devons pas entrer ; mais nous citerons un fait curieux : c'est que le P. Ramière se trouve inscrit parmi les membres de l'Académie de Saint-Thomas, qui sont censés avoir contracté l'engagement d'adopter le pur thomisme sur la question de la composition des corps ; seulement, il en a reçu le diplôme sans l'avoir demandé, et il a eu soin d'écrire aussitôt à la personne qui lui avait fait cet envoi pour l'instruire que le système préconisé par l'Académie ne lui paraissait "conforme ni à la doctrine de saint Thomas, ni à la vérité démontrée." Après quoi, on a eu tort sans doute de laisser subsister son nom sur la liste des académiciens ; mais on aurait tort d'une pire façon, si on le représentait comme infidèle à ses engagements.

Léon Courten.

Mars 1879.

Le Musée du Louvre

PUBLICATION ARTISTIQUE (I)

Le Louvre renferme des richesses véritables et précieuses, un nombre important de chefs-d'œuvre incontestables qu'un éditeur a réunis en une magnifique collection de gravures au burin, dont la publication se poursuit depuis deux ans bientôt et dont la cinquante-huitième livraison vient de paraître.

(I) M. Fr. Héquet, éditeur, Passage Dauphine, 7, Paris

Les cinquante premières gravures forment le premier volume de la plus précieuse publication artistique entreprise à notre époque, sous le titre de : *Musée du Louvre*; les parcourir, les feuilleter c'est faire une excursion dans ce beau Musée, c'est la fleur du Musée du Louvre que reproduit la publication de M. Hermet, ce sont les œuvres maîtresses des grandes écoles et des grands maîtres qui repassent tous nos yeux. Dans ce premier volume l'École Italienne est magnifiquement représentée : Raphaël d'abord par six œuvres capitales, dont deux sont des chefs-d'œuvre qui sont placés au premier rang de son œuvre : *La Sainte Famille* et *la Belle Jardinière*. De Léonard de Vinci, il y a son chef d'œuvre la *Joconde*, merveille de grâce, d'expression et de beauté qu'il mit quatre ans à faire et à parfaire. Le grand maître de l'École Vénitienne, Le Titien, est représenté par un de ses plus beaux ouvrages, le *Couronnement d'épines*; et la *Pythonisse d'Endor* nous donne un avant goût du plus illustre des maîtres de l'École Napolitaine, Salvator Rosa, le seul même qui ait eu un caractère véritablement original et personnel; enfin, l'élève préféré de Raphaël, Jules Romain, est représenté par le *Triomphe de Vespasien et de Titus*, une de ses plus remarquables compositions.

Dix planches sont consacrées aux écoles Flamande et Hollandaise. Rubens d'abord, dont on a reproduit la *Kermesse*, une des œuvres les plus précieuses du maître qui a abordé avec un bonheur égal tous les genres; Van Dick son émule vient ensuite, Van Dick qui l'égalait souvent et le surpasse même quelquefois dans le portrait. Le tableau reproduit est *Le Christ sur les genoux de sa Mère*, une de ses œuvres les plus précieuses. De l'École Flamande nous trouvons encore : *Le Roi boit de Jordaens*, *Hercule entre le vice et la vertu* de Crayer, et trois Teniers : *Un portrait*, *Un fumeur* et *le Joueur de Cornemuse*. On a reproduit de l'École Hollandaise *Le Philosophe en Contemplation* de Rembrandt, *La femme hydropique* et *L'arracheur de dents*, deux chefs d'œuvre de Gérard Dow, ainsi que sa *Femme accrochant une volaille*; le *Bourguemestre distribuant le prix de l'arc* de Van der Helst, un Metz et deux Terburg.

L'École Française est représentée par des œuvres de choix, l'*Assomption* de Poussin, le *Christ à la colonne* de Lesueur, un paysage de Claude Lorrain représentant une fête villageoise, le *Saint François d'Assises* de Lahire, une marine de Joseph Vernet, la *Suzanne au bain* de Santerre, le *Mariage de la Vierge* de Van Loo, enfin un paysage de Michalon. La sculpture n'est point négligée et les morceaux reproduits sont de premier ordre, la *Vénus de Milo*, la *Diane de Gabies*, l'*Espérance*, la *Muse restaurée en fille de Lycomède*.

Une notice donnant l'historique de chaque tableau accompagne chaque gravure et leur donne un nouvel attrait.

Avoir le Musée du Louvre chez soi, pouvoir le visiter sans se déranger de son fauteuil, c'est là certainement un avantage qu'un amateur ne saurait dédaigner; mais la publication du Musée du Louvre a un intérêt plus grand encore, suivant nous; c'est d'être un livre qui doit figurer en première ligne dans la bibliothèque dont devraient être pourvues les écoles de dessin qu'on se propose de créer successivement dans tous les grands centres industriels; c'est un des plus utiles pour former le goût en plaçant sous les yeux des élèves la reproduction des chefs-d'œuvre de toutes les écoles, les exemples les plus purs du beau dans tous les genres. Le goût se forme et ne s'épure que par la vue des chefs-d'œuvres de l'art.

Exemples de calculs astronomiques et géodésiques à l'usage des arpenteurs, par le capitaine E. Deville, F. R. A. S. ancien officier de la marine française, arpenteur de la Puissance du Canada. (1)

Nous ne saurions mieux faire comprendre à nos lecteurs l'importance de l'ouvrage du capitaine Deville, qu'en traduisant la préface de l'auteur :

« Dans presque tous les pays, nous dit-il, les devoirs d'un arpenteur ne consiste que dans la division des terres. Les opérations géodésiques appartiennent au corps d'ingénieurs civils et militaires, composés d'hommes qui possèdent à fond les plus hautes branches de la science. Nous n'avons pas de corps semblables ici, et

l'arpenteur a souvent à faire de grands levés topographiques ou des explorations géographiques. Dans quel livre peut-il puiser ses connaissances nécessaires pour remplir ses devoirs? On me l'a souvent demandé, et je n'ai pas pu répondre. Les ouvrages qui traitent de ces matières, destinés à d'éminents mathématiciens, sont trop savants; ce qu'il fallait, et ce que je me suis efforcé de faire, était un traité présentant, sous une forme pratique et élémentaire, la solution des problèmes que l'on rencontre le plus souvent dans la pratique. Il m'a fallu changer quelques-unes des méthodes usuelles, et même en imaginer d'entièrement nouvelles, afin de ne pas sortir du cadre que je m'étais tracé. N'ayant eu que mon expérience pour me guider dans ce travail, je sais qu'il présente beaucoup d'imperfections. J'espère cependant qu'il sera trouvé utile par les arpenteurs.

« J'ai donné une grande extension au chapitre qui traite des azimuts. Par les méthodes exposées, et avec l'aide des tables annexées, il sera possible de trouver la direction du méridien presque à toute heure du jour ou de la nuit.

Au lieu des formules longues et compliquées de la géodésie, j'en ai donné qui sont simples et expéditives, en les faisant dépendre de la convergence des méridiens. Les résultats sont presque les mêmes que ceux que l'on obtient par les séries déduites des formules exactes, quand on néglige les termes qui contiennent des puissances de la distance supérieures à la deuxième, ce qui est suffisamment exact dans la pratique.

« Dans les endroits qui n'ont pas de communications télégraphiques, on demande souvent aux arpenteurs d'établir des cadraux solaires. Le chapitre VI donne les méthodes les plus commodes pour les construire.

« Les tables ont été calculées soigneusement, et avec les constantes numériques les plus récentes; elles sont, comme l'ouvrage en général, spécialement destinées au Canada. »

Nous constatons avec plaisir que l'ouvrage du capitaine Deville a été accueilli partout avec faveur. Le bureau des examinateurs de la Puissance pour l'admission au génie civil, l'a approuvé par une résolution officielle. M. Devine, député-arpenteur-général pour la province d'Ontario, a écrit à l'auteur une lettre de félicitations. L'arpenteur-général Dennis en a fait autant, ainsi que Son Excellence M. le comte de Premio-Real, consul-général d'Espagne, l'hon. M. Baby, ministre du revenu de l'intérieur, et M. Archambault, principal de l'école polytechnique de Montréal. La presse anglaise a joint sa voix à ce juste concert d'éloges, et l'*Ottawa Daily Citizen*, en accusant réception du livre de M. Deville, disait :

« Cet ouvrage ne peut pas manquer de rendre de grands services à ceux qui ont à faire des explorations, comme les ingénieurs du chemin de fer du Pacifique, — ou à ceux qui s'occupent de ces arpentages de rivières, dont on a souvent besoin pour les départements des bois et forêts des gouvernements provinciaux, ou pour le département des terres de la Puissance. Il sera aussi très-utile pour l'application des méthodes d'arpentage par les relèvements astronomiques, destinées à établir les lignes de division entre les propriétaires.

« Dans ce but, le capitaine Deville a donné pour le traitement des problèmes de géodésie, les solutions simples à appliquer, en s'appuyant sur les relations qui existent entre la convergence des méridiens et les autres quantités. Ces solutions sont rendues très-faciles par les tables qui se trouvent à la fin de l'ouvrage. Elles sont calculées par l'auteur spécialement dans ce but, et son livre sera d'un grand intérêt pour les membres de la profession du génie civil, qui ne manqueront pas de placer le livre de M. Deville sur les rayons de leur bibliothèque. »

(1) Cet ouvrage, indispensable à ceux qui s'occupent de génie civil, contient 19 figures; il est en vente chez P. G. Delisle, imprimeur à Québec, au prix de \$1.50 l'exemplaire.

Spécialiste aussi modeste que distingué, le capitaine Deville connaît à merveille le Canada. Il l'a parcouru en tous sens, et ses notes de voyages, à travers nos forêts et nos solitudes, feraient un livre aussi utile qu'intéressant. Élu en 1878, membre de la société royale des astronomes de Londres, M. Deville, sur la proposition de Sir John A. Macdonald, vient d'être nommé, par ordre en conseil, membre du bureau des examinateurs de la Puissance, pour l'admission à la pratique du génie civil, en remplacement du colonel Dennis, nommé député ministre de l'Intérieur. Nous félicitons le capitaine Deville de ces hautes marques de distinctions, et nous espérons qu'il continuera à mettre au service de son pays d'adoption ses profondes connaissances, et qu'il communiquera de temps à autre au public canadien le résultat de ses intéressants travaux.

FAUCHER DE SAINT-MAURICE.

ANNONCES

LIVRES

DE

F. X. TOUSSAINT

10. Géographie Moderne ;
 20. Abrégé de Géographie ;
 30. Le même traduit en Anglais par une Dame Ursuline ;
 40. Traité d'Arithmétique suivi d'un Toisé des surfaces et des solides, et d'un traité d'Algèbre à l'usage des Instituteurs qui desirent obtenir un Diplôme pour école Modèle ou Académique ;
 50. Traité Élémentaire d'Arithmétique ;
 60. Abrégé d'Histoire du Canada avec questionnaire.
- Tous ces ouvrages sont mieux cartonnés que les éditions précédentes et sont imprimés sur de meilleur papier.
- Les libraires de Québec qui ne peuvent livrer aux acheteurs ces différents ouvrages n'ont pas voulu les acheter lorsque l'auteur les leur a offerts.
- On peut se les procurer au Dépôt de Livres du Département de l'Instruction Publique.

Nouveau Manuel de Tenue des livres en partie simple et en partie double, approuvé par le Conseil de l'Instruction publique, dans sa séance du 11 octobre 1877.

MANUEL

DE

TENUE DES LIVRES

À l'usage des

ÉCOLES PRIMAIRES

par

J. C. LANGELIER

Se vend au DEPOT DE LIVRES \$3.00 la douzaine.

Aux Commissaires d'Écoles

LIVRES DE LECTURE

DE

M. A. N. MONTPETIT

Adoptés par le Conseil de l'Instruction Publique dans le concours de 1874.

Seule Série approuvée par le Conseil de l'Instruction Publique de la Province de Québec, par S. G. l'Archevêque de Québec et par NN. SS. les Evêques du Canada.

LE PREMIER LIVRE DE LECTURE, vol. format in-18, d'environ 160 pages, texte encadré, illustré de 32 gravures, cartonnage, couverture imprimée, la doz. \$1.20.

LE DEUXIEME LIVRE DE LECTURE, vol. format in-18, 240 pages, texte encadré, illustré de 40 gravures, cartonnage, couverture imprimée, la doz. \$1.80.

LE TROISIEME LIVRE DE LECTURE, vol. format in-18 de 320 pages, texte encadré, illustré de 56 gravures, cartonnage, couverture imprimée, la doz. \$2.40.

LES QUATRIEME ET CINQUIEME LIVRES sont en vente.

NOUVELLE MÉTHODE POUR APPRENDRE A BIEN LIRE— nouvelle édition complètement revue et augmentée, par F. E. Juneau, inspecteur d'écoles, vol. format in-12 de 96 pages, texte encadré, cartonnage, couverture imprimée, la doz. \$1.50

NOUVEAU TRAITÉ ÉLÉMENTAIRE D'ARITHMÉTIQUE A L'USAGE DES ÉCOLES. Deuxième édition, complètement revue et augmentée par L. H. Bellerose, instituteur, vol. format in-12 de 180 pages, cartonnages, couverture imprimée, la doz. \$2.50.

NOUVELLE MÉTHODE D'ÉCRITURE THÉORIQUE ET PRATIQUE, approuvée par le Conseil de l'Instruction Publique. Cette méthode comprend une série de sept cahiers gradués de 24 pages chaque, la doz. 80 cts.

NOUVELLE CARTE DE LA PUISSANCE DU CANADA, comprenant les provinces de Québec, Ontario, Nouvelle-Ecosse, Nouveau-Brunswick, Manitoba, les territoires du Nord-Ouest, l'Île du Prince-Edouard, Terre-Neuve, et une partie des États-Unis. TEXTE EN FRANÇAIS, format 26 par 33 pouces, coloriés, collés sur toile, vernie et montée sur rouleaux, \$2.50.

NOUVEL ABRÉGÉ DE GÉOGRAPHIE MODERNE, à l'usage de la jeunesse, par M. l'abbé Ls. Gauthier, vol. in-12 cartonné, la doz. \$1.00.

ÉLÉMENTS DE GÉOGRAPHIE MODERNE, à l'usage des écoles élémentaires; nouvelle édition avec questionnaire, vol. in-12, cartonné la doz. \$1.20.

En vente chez

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

Et chez les Libraires et les principaux marchands.

Imprimerie de Léger Brousseau, 9, rue Baude, Québec.