

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.

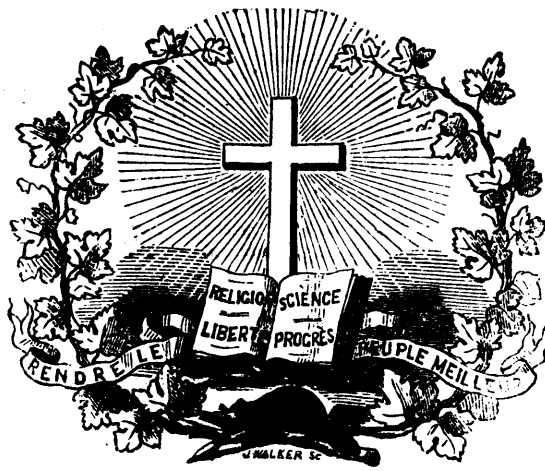
- Coloured covers /
Couverture de couleur
- Covers damaged /
Couverture endommagée
- Covers restored and/or laminated /
Couverture restaurée et/ou pelliculée
- Cover title missing /
Le titre de couverture manque
- Coloured maps /
Cartes géographiques en couleur
- Coloured ink (i.e. other than blue or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

Québec, Province de Québec, Octobre 1876.

No. 10.

SOMMAIRE.—PARTIE OFFICIELLE : Circulaire aux inspecteurs et aux commissaires.—Nominations, municipalités nouvelles, diplômes. PARTIE NON-OFFICIELLE : Notes sur l'exposition.—Lettre de Philadelphie. TRIBUNE LIBRE : De la manière de lire les vers. POÉSIE : A ma poupée.—Les nids d'oiseaux. PÉDAGOGIE : La gymnastique de l'esprit à l'école primaire.—De l'usage des livres dans l'école primaire.—Leçons familières de langue française. BULLETINS : Sciences, bibliographie, agriculture. VARIÉTÉS.—Annonces.

PARTIE OFFICIELLE

Circulaire aux inspecteurs et aux commissaires d'écoles

Québec, le 21 octobre 1876.

MESSIEURS,

Le Conseil de l'instruction publique s'est depuis longtemps préoccupé de fournir aux écoles catholiques une série de livres de lecture graduée, convenant à l'esprit de l'enfance et appropriée aux besoins du pays. Les livres de cette nature faits à l'étranger ont un mérite incontestable, mais ils sont tous rédigés au point de vue spécial d'un pays qui n'est pas le nôtre : ainsi, pour ne parler que de ce détail, les leçons et les exemples de patriotisme qu'ils contiennent sont à peu près perdus pour nos enfants. Et néanmoins il importe au premier chef que le cœur de l'enfance soit formé de bonne heure, en même temps qu'à l'honnêteté et à la vertu, aux nobles sentiments de l'amour de la patrie.

Obéissant à cette préoccupation, le Conseil de l'instruction publique, en novembre 1871, a mis au concours une série de cinq livres de lecture graduée, trois pour les écoles élémentaires, et deux pour les écoles-modèles et les académies.

Monsieur A. N. Montpetit, répondant à cet appel, a d'abord préparé trois livres qui ont obtenu l'entière approbation du Conseil, dans sa séance du 16 octobre 1874. Les deux autres livres ont été approuvés le 12 mai

1875. Les trois premiers viennent d'être mis en vente par la maison Rolland & fils, 12, rue St. Vincent, Montréal, sous le titre : *Nouvelle série de Livres de lecture graduée*. Les deux autres sont sous presses.

Le 16 octobre 1874, le Conseil de l'instruction publique a décidé—et j'attire spécialement votre attention sur ce fait—“ de ne point approuver un ouvrage du même genre avant le premier septembre 1880.” L'intention du Conseil vous paraîtra évidente : c'est que cette série de livres sera généralement adoptée dans toutes les écoles catholiques de la province. Et le but de la présente circulaire est de vous faire part de cette intention. Vous voudrez bien vous y conformer dans les limites de vos attributions.

Ces livres se vendent aux prix suivants :

Premier livre, in-18, cartonné, 160 pages, 32 gravures, \$1.20 la douzaine.

Deuxième livre, idem, 240 pages, 40 gravures, \$1.80 la douzaine.

Troisième livre, idem, 320 pages, 56 gravures, \$2.40 la douzaine.

On peut les acheter à la maison Rolland ou chez les libraires dont voici l'adresse :

N. S. Hardy, 4 rue Notre-Dame, Québec.

M. L. Crémazie, 12 rue Buade, Québec.

J. A. Langlais, 61 rue St. Joseph, Québec.

I. P. Déry, rue St. Pierre, Québec.

Ol. Trudel, Trois-Rivières.

E. H. Richer, St. Hyacinthe.

Dlle. Coulin, Sorel.

J. Bourguignon, St. Jean.

J. Lovell Carson, St. Jean.

Dupuy & Dupuy, Sherbrooke.

James Durie & Son, Ottawa.

C. F. Pequegnot & Cie., Sandwich, Ont.

A. Delisle, Joliette.

Il y va de l'intérêt des enfants de pourvoir les écoles de ces nouveaux livres. A part leur mérite général, dont l'approbation des membres du Conseil de l'instruction publique est la meilleure garantie, ils ont ce mérite particulier de contenir de nombreux extraits d'auteurs canadiens et des récits intéressants tirés de l'histoire de notre pays. M. Montpetit a donné à son travail le cachet national; c'est pourquoi il sera à la fois si utile et si agréable aux élèves des écoles canadiennes.

J'ai l'honneur d'être,
Messieurs,
Votre obéissant serviteur,

GÉDÉON OUMET,
Surintendant.

Le *Journal* est envoyé gratuitement aux députés et aux curés de la province de Québec.

ÉRECTIONS ET DÉLIMITATIONS DE MUNICIPALITÉS SCOLAIRES

Il a plu à Son Excellence le Lieutenant-Gouverneur par un ordre en conseil en date du 13 juillet dernier (1876), de faire les changements suivants, savoir :

Comté d'Hochelega, Village d'Outremont.—Distraire de la municipalité scolaire de la Côte des Neiges, dans le comté d'Hochelega, le territoire connu sous le nom de Village d'Outremont, pour l'ériger en municipalité scolaire distincte, sous le dit nom, et tel qu'il est déjà constitué pour les fins municipales.

Comté de Nicolet, Sainte-Sophie de Levrard.—Eriger en municipalité scolaire la nouvelle paroisse de Sainte-Sophie de Levrard, dans le comté de Nicolet, avec les mêmes limites qui lui sont assignées par la proclamation du vingt-trois avril, mil huit cent soixante et quinze.

Et par un autre ordre en conseil en date du 19 septembre courant (1876) :

Comté de Témiscouata, Notre-Dame des Sept Douleurs.—Eriger en municipalité scolaire distincte cette partie de l'Île Verte, comté de Témiscouata, ci-devant faisant partie de la paroisse de Saint-Jean-Baptiste de l'Île Verte, et maintenant érigée en paroisse civile et canonique, sous le nom de "Notre-Dame des Sept Douleurs."

Comté de Montmagny, Montmagny (village).—Eriger en municipalité scolaire le village de Montmagny, dans le comté de Montmagny, en lui donnant les mêmes limites qui lui sont déjà assignées pour les fins municipales.

DÉFINITION DE LIMITES

Diviser la municipalité scolaire de Saint-Clément de Beauharnois en deux, dont l'une s'appellera la municipalité de la ville de Beauharnois, avec les limites qui lui sont assignées par le Statut de Québec, 38 Vict., ch. 77, et l'autre, la municipalité de Saint-Clément, qui comprendra le reste de la ci-devant municipalité de Saint-Clément de Beauharnois.

NOMINATIONS DE COMMISSAIRES ET SYNDICS

Montréal, Catholiques.—Aldéric Ouimet, écuyer, M. P., en remplacement de lui-même.

Québec, Catholiques.—Maurice O'Leary, écuyer, en remplacement de lui-même.

Il a plu à Son Excellence le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 17 août 1876, faire les nominations suivantes de commissaires, savoir :

COMMISSAIRES

Comté de Rimouski, Notre-Dame du Sacré-Cœur.—Révérénd M. Chs. Guay, MM. Paschal Parent, Pierre Parant, Joseph Pineau, fils, et Frs. Xavier Nadeau.

Comté des Deux-Montagnes, Saint-Placide.—MM. Ephrem Raby et Benoit Lalonde, en remplacement de MM. Zéphirin Raymond et Pierre Vaillancourt, sortant de charge.

Et par un autre ordre en conseil en date du 19 septembre 1876 :

Comté de Richmond, Danville.—MM. Georges Short Carter,

Augustus Edward Lee, William Honeyman, Joseph Lord Goodhue et Michael Lynch.

Et par un autre ordre en conseil de la même date :

Comté d'Ottawa, Wright.—M. Patrick Grace, en remplacement de lui-même, et M. John Connors, en remplacement de M. Moysse Petrin, dont le temps d'office est expiré.

Comté de Beauharnois, Saint-Clément.—MM. Ls. Ant. Bertrand, Charles Boyer, Toussaint Lemieux, Octave Daoust et Michel Leduc, fils, vu que la municipalité n'a pas été érigée assez tôt pour permettre l'élection.

Comté de Bonaventure, Paspébiac.—MM. Jean Albert, fils, et Joseph Roussy, en remplacement de MM. Samuel Loisel et Eloi Joseph, sortis de charge.

Et par un autre ordre en conseil, en date du 20 septembre 1876 :

Comté de Beauce, Jessy.—MM. William Murtha, Joseph Stafford, John McIntyre, John Haggon et Joseph Poulin. Municipalité nouvelle.

Comté de Charlevoix, Rivière Portneuf.—MM. Cryseuil Desbiens, David Tremblay, Urbain Tremblay, Germain Latouche et Epiphane Tremblay. Municipalité nouvelle.

Comté des Deux Montagnes, Saint-Joseph.—M. Frédéric Derome, en remplacement de M. Pierre Lalonde, vu qu'il n'y a pas eu d'élection.

Comté de Dorchester, Saint-Malachie.—M. Praxède Lacroix, en remplacement de M. Théodore Dutil. Election irrégulière.

Comté de Gaspé, Îles de la Madeleine.—Révérénd Chas. N. Boudreau et M. Alexandre Cormier, en remplacement de MM. Léon Poirier et Simon Richard sortant de charge. Il n'y a pas eu d'élection.

Comté de Gaspé, Anse à Valcay.—L'Honorable Thos. Savage, en remplacement de lui-même, aucune élection n'ayant eu lieu.

Comté d'Hochelega, village Saint-Jean Baptiste.—M. Ferdinand Corbeil en remplacement de M. F. X. A. Coutu. Aucune élection n'ayant eu lieu.

Comté de Jacques-Cartier, Saint-Laurent, Côte des Neiges.—M. Séraphin Goyer, fils, en remplacement de M. Félix Prudhomme, ce dernier ne résidant plus dans la municipalité.

Comté de L'Assomption, L'Assomption.—M. Noël Rivest, en remplacement de M. Narcisse Etu, décédé et non remplacé par élection en temps voulu.

Comté de Pontiac, Bryson.—M. Jules Saint-Jean, en remplacement de M. Andrew Neville. Aucune élection n'ayant eu lieu.

Comté de Québec, Stoneham.—M. Patrick Cavanagh, en remplacement de M. Thomas Martin, démissionnaire, et M. Michel Dunn, en remplacement de lui-même, aucune élection n'ayant eu lieu.

Et par un autre ordre en conseil de la même date :

Comté de Lotbinière, Saint-Sylvestre.—MM. Thomas McCaffrey et Antoine Lemieux, en remplacement d'eux-mêmes. L'élection n'ayant pas eu lieu dans le temps prescrit par la loi.

Comté de Laprairie, Saint-Constant.—Hubert Boyer, écuyer, en remplacement de M. Hormidas Barbeau, qui, vu son grand âge, n'a pu accepter ces fonctions.

SYNDICS D'ÉCOLES

Il a plu à Son Excellence le Lieutenant-Gouverneur par un ordre en conseil, en date du 19 septembre 1876, de faire les nominations suivantes, savoir :

Comté de Bonaventure, Hope.—M. Pierre Lecourtois, en remplacement de M. Michel Parisé, sorti de charge.

Comté de Bonaventure, Cox.—M. Maxime Joseph, en remplacement de M. Alexis Duguay, sorti de charge.

MEMBRE DU CONSEIL

Il a plu à Son Excellence le Lieutenant-Gouverneur par un ordre en conseil, en date du 5 juin 1876, d'adjoindre Peter S. Murphy, écuyer, de Montréal, au Conseil de l'Instruction Publique, en remplacement de L. L. L. Desaulniers, écuyer, qui a donné sa démission.

BUREAUX D'EXAMINATEURS

Il a plu à Son Excellence le Lieutenant-Gouverneur par un ordre en conseil, en date du 20 mai 1876, de nommer Damase Rossignol, écuyer, M. D., de Kamouraska, membre du bureau d'examineurs chargés de conférer des brevets de capacité aux aspirants ou aspirantes à l'enseignement pour le district de Kamouraska.

Et par un autre ordre en conseil, du 17 août 1876 :

De nommer membres du bureau d'examineurs de Rimouski :—Révérénd Edm. Langevin, Grand Vicaire, MM. Arthur Prisque Letendre et François Magloire Derome, en remplacement du Révérénd P. Winter, démissionnaire, du Rév. M. Guilmette, absent, et de M. J. M. Hudon, décédé.

DIPLOMES

MONTRÉAL (catholique)

ACADÉMIE, 2^e classe (F) : M. Joseph Robillard.
 ÉCOLE NOUVELLE, 1^{re} classe (F) : MM. Pierre Daunais, Léopold Fayt et Honoré Granger ; (A) : Mlles. Mary Cair, Margaret Delany. 2^e classe (F) : M. Séraphin Boucher.

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, 1^{re} classe (F) : Mlles. Hermine Auclair, Mathilde Beaulin, Sophronie Beaulac, Célanire Bélanger, Aglaé Bibeau, Olive Borgevin, Léonide Bourgeois, Marie Anne Bourdon, Marie Bourdon, Edwidge Boucher, Georgina Boucher, Marie Louise Bougie, Olivia Chaput, Joséphine Chauvette, Eliza Cloutier, Elizabeth Dalpé, Exarène Desrosiers, Emma Diothe, Alphonsine Dugas, Mathilde Dansereau, Marg. Rose Dansereau, Olive Desrocher, Delphine Galipeau, Octavie Giroux, Marie Louise Godbout, Delphine Goyette, Marie Anne Honorine Granger, Hermine Granger, Sophie Grégoire, Virginie Jubinville, DeLima Landry, Mathilde Lahumière, Julienne LaSalle, Marie Loiseleur, Cécilia Lavalée, Philomène Larivière, Elizabeth Lafleur, Lucrèce Labelle, Délima Laporte, François Labelle, Fébranie Lesue, Aurélie Macé, Cécilia Maille, M. Malvina Morin, Anna Neveu, Adélla Oulmet, Marie Perrault, Hermine Picotte, Exilise Pleau, Dorila Riendeau, Alphonsine Richer, Athémise Robillard, Léa Rochon, Léocadie Sénécal, Marie Surprenant, Albina Tellier, Aurèle Tremblay, Délia Venne, Albina Wilhelm, Délia Villandrie, et MM. Médéric Levesque, Venant Trepantier ; (A) : Mlles. Isabella McGinnis, Jane McGill, Johanna Murphy ; (F et A) : Mlles. Cécilie Bourdon, Malvina Corcoran, M. Virginie Courtemanche, Caroline Farvaux, Henriette Foisy, Pâmélie Longpré. 2^e classe (F) : Mlles. Rosalie Audette, Elise Bonin, Hortense Collats, Elizabeth Girard, Hermine Girard, Emélie Girard, Alida Grégoire, Céline Lamarche, Eléonore St. Pierre, Aurélie Turgeon.

1, 2 et 3 août 1876.

F. X. VALADE, Secrétaire.

AYLMER

1^{re} classe (A) : Mlles. Margaret Cullin, Elizabeth Kerr, Annie McCallum, Williamina Sutherland. 2^e classe (A) : Mlles. Sophia Gibson, Margaret Murray, et MM. Thomas Cax, Hugh A. Johnston, John Omera ; (F) : Mlle. Emma Beauchamp.

Aylmer Est, 1 août 1876.

JOHN WOODS, secrétaire.

NEW CARLISLE

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, 1^{re} classe (F) : Mlles. Emma LePage, Désirée LePage, Marguerite Bryold. 2^e classe (A) : M. William Fitzgerald.

SHERBROOKE

ACADÉMIE, 1^{re} classe (A) : M. Alexander Strachan.
 ÉCOLE MODÈLE, 1^{re} classe (A) : M. Emerson H. Alger.
 ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, 1^{re} classe (A) : Mlles. Anna R. Bishop, Sadie B. French, Rebecca Fraser, Christina Macaulay, Catherine McKeelnie, Nettie Whittaker, et Dame Luellor J. Merrill. 2^e classe (F) : Mlles. Adéline Davignon ; (A) : Sarah Mills, Florence J. Merrill, Angie M. Merrill.

1 août 1876.

S. A. IRMO, secrétaire.

DREEMOND, RICHMOND ET WOLFÉ

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, 1^{re} classe (F) : Marie Brulotte, Céline Bechard, Luce Désilets, Marie Alphonsine Larue, Marie Lévêque, M. Léonide Pothier ; (A) : Ellen McNamara. 2^e classe (F) : Mlles. M. Philomène Bécotte, Emma Charpentier, P. Rebecca Comtois, Lucenday Desmange, Hélène Godbout, Hedwige Gagnon, Céline Lévêque, Dina Martel, Julie Mathieu, Marie Eut. McElligot.

Danville, 1 août 1876.

STANSTEAD

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE, 1^{re} classe (A) : Mlles. Ada A. Sutton, Candis H. Parkins, Laura H. Shurtleff, Fanny Jane Truell, Hittie G. Knight. 2^e classe (F) : Mlles. Aglaé Trudeau, Marceline Quévillon ; (A) : Eliza Connor, Mary Ls. Steele, Isabella Aldrich, Mary E. Fuller, Alice M. Nichols.

Stanstead, 2 août 1876.

C. A. RICHARDSON, secrétaire.

PARTIE NON-OFFICIELLE

QUÉBEC, OCTOBRE 1876

Notes sur l'Exposition

L'auteur des intéressantes lettres sur l'exposition scolaire à Philadelphie que nous avons commencé à reproduire, a été frappé tout d'abord de l'importance accordée à l'école dans ce groupement des produits de l'univers.

Une visite à Philadelphie nous a laissé sous la même impression.

C'est la première fois que dans une exposition internationale l'instruction publique occupe tant de place et figure, d'une manière vraiment sérieuse, dans un département séparé et bien en vue. On a voulu montrer l'école comme un produit national : c'est ce qui n'avait pas encore eu lieu, du moins en tant que système général. Quelques états, la Suède, par exemple, avaient déjà fait, il est vrai, à Vienne une exposition scolaire complète ; mais, en général, les puissances ne s'étaient guère préoccupées d'en faire autant ; de sorte que l'instruction publique, on peut le dire, n'était pas un département, ne formait pas un vrai groupe dans le classement officiel des produits internationaux. Les bijoux et les dentelles étaient bien autrement traités.

C'était une étrange anomalie.

Car montrer les produits sans montrer les moyens de produire, ce n'est pas logique. On a toujours exposé les instruments de l'horloger aussi bien que les horloges, les presses à imprimer au même titre que les livres, en un mot et la machine et l'œuvre : mais il fallait aller plus loin.

En effet, l'œuvre a été accomplie au moyen d'une machine, le livre imprimé au moyen d'une presse ; mais d'où viennent la machine et la substance du livre ? De l'école.

L'école est le premier des moyens de production industrielle, le moyen des moyens, celui sans lequel il n'y aurait ni inventeurs ni inventions, ni horlogers ni horloges, ni livres ni presses. Il fallait donc donner à l'exposition scolaire le premier rang.

On y a presque réussi à Philadelphie.

Sans doute, les circonstances n'ont pas permis d'arriver à un succès parfait ; il suffit pour le quart d'heure que l'idée soit admise et elle l'est assurément. Si tous les pays n'ont pas eu cette fois encore leur exposition scolaire, ce n'est pas qu'il crussent la chose inutile, mais parcequ'ils n'ont pu faire autrement, car l'utilité de ces expositions est aujourd'hui généralement reconnue. Pour s'en convaincre, il suffit de jeter un coup d'œil sur les livres et le matériel d'école exposés cette année par la Russie et par le Japon. La Russie a trouvé dans les expositions antérieures les modèles de ses bancs, tables, tableaux noirs et d'une foule d'appareils à l'usage des écoles de tous les degrés. Quant au Japon, il a tout emprunté aux méthodes françaises ou

anglaises, et rien ne lui manque. Le Japon, qui depuis dix ans subit une entière transformation politique et sociale, est trop intelligent pour n'avoir pas mis à profit l'expérience de tous les pays représentés aux expositions de Paris et de Vienne, et après avoir comparé ses procédés actuels avec son système d'autrefois, on considère les expositions scolaires internationales comme une des grandes idées qui ont enfanté le plus de progrès réels.

Plusieurs pays étrangers se sont abstenus cependant, soit à cause des difficultés du transport, soit à cause des dépenses, les particuliers ne pouvant, à aucun titre, être appelés à supporter les frais d'une exposition de cette nature. Ainsi l'Allemagne, l'Autriche, la France sont faiblement représentées, erreur qui, en vue de l'importance acquise à Philadelphie par les expositions scolaires, ne pourra manquer d'être réparée à la prochaine exposition de Paris.

Il est plus difficile de comprendre pourquoi, dans cette section, les états de l'Union américaine n'ont pas tous montré le même orgueil. L'état de New-York, la Californie, la Virginie et tous les états du Sud, en effet, y brillent par leur absence. Cette abstention peut avoir plusieurs causes, mais la plus plausible se trouve probablement dans les exigences de la politique locale ou d'un budget déjà obéré. Ainsi, le visiteur qui s'intéresserait surtout à la question des écoles ne trouverait pas à Philadelphie tous les éléments nécessaires à une étude complète des diverses méthodes américaines. D'une part, ce serait faire trop d'honneur au pays que de le juger par l'exposition si brillante de la Pensylvanie et du Massachusetts, et, d'autre part, on se tromperait si l'on concluait de l'abstention de certains états à leur condition arriérée en matière d'instruction publique. Ces derniers pouvaient aussi peut-être faire bonne figure, mais les circonstances les ont empêchés de déployer leurs richesses.

La même réflexion s'applique, dans une certaine mesure, à notre pays. Dans le quartier canadien, l'exposition scolaire de la province d'Ontario, qui ne le cède à aucune autre du même genre, résumé et représenté aux yeux de l'étranger la meilleure part de notre système depuis Vancouver jusqu'à l'Île du Prince Edouard ; mais il ne faudrait point conclure de cette exposition isolée à l'impuissance des autres provinces, la Nouvelle-Ecosse, le Nouveau-Brunswick et surtout la province de Québec, de faire une exposition scolaire aussi intéressante. Le gouvernement de Toronto a des millions dont il ne sait que faire, et il a pu mettre une forte somme à la disposition de son bureau de l'instruction publique : cela explique tout.

Nous dirons franchement que l'exposition scolaire de notre province, comme celle de plusieurs états de l'Union américaine, est une affaire manquée. Elle consiste en un album contenant quelques photographies de nos grandes institutions, et dans l'étalage de plusieurs réductions en bois de ces mêmes maisons. C'est bien peu, on le voit. Encore faut-il dire que ces

réductions et cet album sont beaucoup trop petits, paraissent mal ; et, chose tout-à-fait bizarre, l'album est placé loin des réductions, sur un pupitre isolé où le hasard seul peut le faire trouver, tandis que les réductions sont installées, celles des collèges dans le *Main Building*, section canadienne de l'éducation, au bon endroit, et celles des convents dans le *Women's Department*, à un mille de là, au milieu des travaux à l'aiguille ! Notre richesse ne justifie point cet éparpillement, cette classification fantaisiste.

Nous n'essayerons pas de démontrer ce qui aurait pu être fait ; tous ceux qui s'occupent d'éducation dans cette province savent bien que nos collèges, nos convents et nos académies peuvent fournir une collection de livres et d'appareils qui ne le céderait à aucune autre de l'étranger : le matériel de nos écoles primaires peut-être perdrait à la comparaison, mais en somme cette comparaison nous serait favorable.

Il appartient au gouvernement et à la législature de décider si la province de Québec doit essayer de prendre sa revanche, par une exposition scolaire digne d'elle, à Paris, en 1878.

Si c'est possible, c'est obligatoire. Car, désormais, rester en arrière, ce sera avouer son infériorité. Les expositions scolaires ont pris tant d'importance de nos jours qu'un pays qui tient à son nom doit nécessairement y prendre part.

D'ailleurs, pour attirer l'émigration étrangère et faire notre crédit sur le marché européen, nous devons prendre tous les moyens propres à nous faire connaître avantageusement.

Dernière considération, la plus grave. La province de Québec est française et catholique, le clergé y contrôle l'instruction publique : il importe de prouver que notre nationalité et notre religion ne nous empêchent pas, comme certains fanatiques le disent tous les jours, d'être amis du progrès et des lumières, et que nous marchons de pair avec les autres provinces anglaises, dont le succès à Philadelphie a jeté tant d'éclat sur le nom canadien.

L'Exposition Scolaire à Philadelphie

Suite

A Monsieur le Directeur du JOURNAL DES INSTITUTEURS.

Philadelphie, 15 août 1876.

L'Exposition scolaire des États-Unis ne se présente pas, comme nous serions tentés de le croire ou du moins de le désirer, nous autres Français, sous la forme d'un ensemble complet, unique, méthodique ; elle se compose de pièces détachées, elle est inégale et diverse, sans unité ni de principe, ni de plan, ni de procédés.

La partie du gouvernement fédéral central n'est représentée que par l'exposition du *Bureau d'éducation* de Washington, établissement *sui generis* dont nous n'avons pas l'analogue en Europe : ce n'est qu'un centre d'informations, de statistiques, de renseignements généraux et spéciaux sur l'instruction. Grâce à ce droit limité, le Bureau d'éducation exerce, au moins indirectement, une certaine action sur la marche des institu-

tions scolaires publiques. Mais ces institutions ne relèvent pas de lui, l'éducation n'est pas chose fédérale; elle n'est même pas la chose de chaque état en particulier, elle dépend surtout des villes et des comtés, c'est-à-dire des administrations locales, tant rurales qu'urbaines. Aussi n'est-il qu'à grand-peine possible d'établir une comparaison, je ne dis pas d'un état à un autre, mais d'un comté, d'un district à ceux qui l'entourent. Il existe généralement un comité des écoles, tantôt il s'organise en sections qui travaillent séparément, tantôt il nomme un surintendant des écoles publiques, ou plusieurs surintendants spécialement chargés des diverses parties de l'administration scolaire. Point de règle générale, point d'organisation-type. Seulement quelques règles sommaires sur le choix des travaux d'élèves, dont nous parlerons plus loin.

Naturellement, dans un pareil état de choses,—dont personne ne méconnaît, du reste, les immenses avantages,—chaque Etat, chaque comté, chaque ville n'a pris conseil que de ses goûts et de ses vues propres pour organiser à son gré son exposition scolaire. Notons d'abord, avec regret, les abstentions, qui sont trop nombreuses: celle de la Virginie, de tous les Etats du Sud, sauf quelques écoles de la Nouvelle-Orléans, est des plus fâcheuses. Une autre, que plus d'un lecteur français trouvera plus incompréhensible encore, c'est celle de l'état et de la ville de New-York, à peine représentés indirectement par quelques documents dans l'exposition du gouvernement.

L'exposition est donc essentiellement composée des états du Nord et de ceux de l'Ouest. La Pennsylvanie, où se tiennent les grandes assises du Centenaire, a jugé devoir donner à son exposition scolaire des proportions considérables; elle a bâti, à cet effet, un vaste pavillon, tout rempli des produits de ses écoles publiques et privées. Avec nos idées françaises, nous nous attendions à trouver là, au premier rang et avec le plus grand éclat, la ville de Philadelphie. Elle y est, en effet, représentée par un rapport du comité d'éducation et par quelques envois des écoles, par le collège Girard en particulier, grande institution fondée, il y a quarante ans, par un de nos compatriotes, en faveur des orphelins. Mais cette représentation ne donne nullement l'idée du nombre, de l'importance, des progrès des institutions scolaires urbaines, et il suffit de se promener dans la ville pour voir combien l'exposition reste au-dessous de la réalité. Les autres grandes villes de l'état ont pris plus de soin de se présenter sous un jour plus favorable, et quelques écoles rurales ont aussi tenu à honneur d'apporter leur contingent, qui n'est pas le moins intéressant.

Les autres états exposants se sont bornés à une représentation plus sommaire: l'exposition du Massachusetts et de Boston en particulier est une des plus riches. Le reste des états du Nord et de l'Est se trouve groupé dans une galerie assez étroite, mais suffisante, dans la partie centrale du Palais: ce sont les états du Connecticut, New-Hampshire, Maine, Rhode-Island, New-Jersey. L'autre moitié de la galerie est occupée surtout par l'Ouest, l'Illinois, l'Ohio, l'Indiana, le Wisconsin, le Michigan, l'Iowa, le Missouri; le Maryland enfin, où, du moins, l'exposition de Baltimore occupe le centre du bâtiment.

Cette description topographique sommaire n'est pas inutile pour donner une idée de la forme éparsée et disséminée sous laquelle se présente à notre examen l'éducation américaine.

Si nous cherchons maintenant quelques caractères généraux, quelques traits saillants qui soient communs à toutes les parties de cette exposition, le premier qui nous frappe, c'est l'esprit de sincérité, l'intention de franchise qui a présidé à cette exposition. Les organisateurs du Centenaire, les surintendants de l'éducation dans les états, dans les comtés et dans les villes, se sont entendus pour faire les plus louables efforts en vue d'arriver à une exposition vraie et non à une exhibition de parade. Des règles formelles et aussi strictes que raisonnables ont été imposées aux exposants, c'est-à-dire tout d'abord au corps enseignant. Toute copie d'élève présentée doit porter le nom et l'âge de l'élève, l'indication de la classe où il est, du temps qu'il a passé à l'école. De plus, si la classe n'est pas représentée tout entière, le maître est tenu de dire quelle proportion d'élèves représentent les copies choisies qu'il envoie. Il est tenu de donner le nombre total des élèves de la classe et leur âge moyen. Enfin le maître et l'élève attestent chacun de leur côté que le travail a été fait sans aide ni communication quelconque, soit comme devoir régulier d'examen trimestriel ou semestriel, soit spécialement en vue du Centenaire.

Autant que les instituteurs, les conseils et les administrations ont visé à donner des renseignements exacts; ils envoient non pas des rapports faits exprès pour l'exposition, mais la série des rapports annuels que chaque état et même chaque ville publie régulièrement. Ils y ajoutent seulement, en vue de l'exposition et en regard des comptes-rendus financiers, des photographies extrêmement nombreuses, représentant les maisons d'école, l'intérieur des classes, les appareils et les musées scolaires, les exercices au tableau noir, souvent tous les élèves de l'école groupés par classes, bref, tout ce qui peut se représenter aux yeux. Dans plusieurs états on est allé jusqu'à joindre la photographie des élèves des écoles normales et des écoles supérieures à leurs compositions.

Reconnaissons-le donc, avant tout, et quel que soit le mérite intrinsèque de tout ce que nous allons avoir à passer en revue, cette exposition n'est pas une glorification quand même des Etats-Unis. Elle montre sans doute le bien plutôt que le mal; mais le mal même, elle ne le cache pas. Elle fournit tous les éléments d'appréciation, et pour et contre; elle appelle, elle provoque la discussion; elle permet de mesurer les dépenses et les résultats, de comparer les uns aux autres, de se faire une juste idée de ce qui a été fait, de ce qui reste à faire. En cela elle est digne d'un peuple libre; elle respire la foi en la vérité, la confiance dans la raison publique, l'amour du progrès par la libre discussion. Et ce caractère, à lui seul, suffirait à nous inspirer l'estime et la sympathie.

Parcourons les principales expositions que nous venons d'énumérer, en commençant par celle de la Pennsylvanie.

Nous entrons dans un vaste pavillon de forme octogonale qui, lui-même, afin d'offrir un plus grand déploiement de surfaces murales, enveloppe un octogone intérieur formé par des cloisons. Le centre est occupé par l'exposition du matériel scolaire et de la librairie, les cloisons sont tapissées de cartes et de tableaux. Tout le pourtour, c'est-à-dire l'espace entre la cloison et le mur, se subdivise en segments correspondant aux différents pans de l'octogone et remplis par l'exposition des diverses écoles, depuis le jardin d'enfants jusqu'à l'université.

Le matériel scolaire de la Pennsylvanie peut servir de type pour toute l'exposition américaine, non que cet état ait servi de modèle aux autres, mais les procédés communément acceptés sont, dès à présent, assez

uniformes pour que les différences de constructions n'offrent plus grand intérêt. A tort ou à raison, c'est une idée reçue aux Etats-Unis que le banc d'école doit être un siège à une seule place. Autant d'élèves, autant de pupitres. Là où cet idéal n'est pas réalisé, il est au moins poursuivi, et il sera tôt ou tard atteint, jusque dans la moindre école rurale. Ce siège isolé est fixé non à la table placée devant, mais à celle de derrière, de telle sorte que chaque élève a pour dossier et pour point d'appui le pupitre de l'élève placé derrière lui. Ce système évidemment ne serait pas sans inconvénient à nos yeux : on pense tout de suite aux mille petites niches qui, chez nous, ne manqueraient pas de se faire d'élève à élève. Les écoliers américains sont-ils moins espiègles que les autres, ou leurs maîtres un peu plus indulgents ? C'est une question que nous n'approfondirons pas. Toujours est-il qu'on se déclare généralement satisfait par ce mode d'installation. Il est vrai qu'on s'évertue à y ajouter toutes sortes de perfectionnements : le siège de l'élève est souvent mobile, il tourne sur une charnière qui permet de le relever quand l'élève doit se tenir debout. Dans d'autres systèmes, c'est la tablette même du pupitre qui peut se redresser, ou s'allonger, ou s'effacer complètement. Même soin pour le bureau du maître. Divers fabricants exposent un moyen de remplacer ce bureau, au moins dans certaines leçons : ils donnent au maître un fauteuil sur un des bras duquel se trouve une sorte de plaque tournante, suffisante pour poser un livre et des papiers soit devant lui, soit à côté de lui à portée de la main. Cette disposition peut avoir son utilité en Amérique, où élèves et maîtres changent de local plusieurs fois par jour, du moins dans les grandes écoles, allant successivement faire ce qu'ils appellent " la récitation " de la géographie dans une salle, de l'arithmétique dans une autre, indépendamment des leçons communes et collectives dans la salle principale. Hâtons-nous d'ajouter que tout ce matériel qui nous séduit par son élégance et par sa richesse est d'un prix relativement modéré en Amérique ; pour y atteindre, on allège, autant que possible, les frais de main-d'œuvre en remplaçant le bois, partout où cela se peut, par la fonte. Généralement il n'y a que la tablette supérieure du pupitre et la partie horizontale du siège qui soient en bois, tous les montants et toutes les traverses sont en fonte.

Philadelphie, 25 août 1876.

Les tableaux noirs sont ici, à en juger par les modèles exposés et par les photographies d'écoles, ce qu'ils devraient être partout, le meuble essentiel de la classe, l'indispensable instrument de travail. Aussi s'est-on heureusement ingénié à les perfectionner. On ne se contente plus du tableau de petite dimension qui est encore presque seul en usage chez nous. Dans la plupart des classes, on s'arrange pour avoir tout autour de la paroi une sorte de tableau noir continu à la hauteur convenable pour les élèves. Dans quelques-unes, par exemple, chez les Frères moraves de Bethléem, à l'aide d'un mécanisme aussi ingénieux que simple, chaque tableau peut s'abaisser jusqu'au plancher pour les plus petits élèves, s'élever à toute hauteur, se retourner pour écrire la musique d'un côté, les autres exercices de l'autre. Là où l'on a reculé devant ces dépenses, on a eu recours à un moyen bien économique, c'est de passer au noir une partie de la paroi qui, si elle n'est pas en bois, peut être rendue suffisamment lisse par un simple ravalement.

Les cartes murales de géographie sont généralement employées. Les plus répandues sont celles de M. Guyot,

professeur français, qui a eu l'honneur d'être, depuis une trentaine d'années, l'introduit de la géographie scolaire aux Etats-Unis. Ses cartes imitent et rappellent de loin celles de Sydow ; les mêmes traits caractéristiques s'y retrouvent, avec beaucoup moins de perfection dans l'exécution. Toutes les parties basses sont indiquées par une teinte verte qui fait bien ressortir les grandes vallées ; les régions montagneuses sont mises en relief par des tons de bistre et des hautes plus ou moins accentuées ; les fleuves sont marqués avec une exagération voulue, qui lire l'œil et qui force l'élève à en suivre tout le cours sans la moindre hésitation. Physiques ou politiques, toutes ces cartes murales sont très-sommaires et strictement appropriées aux besoins de l'école primaire proprement dite. L'exposition pennsylvanienne atteste des efforts très-heureux, mais encore récents, pour ajouter à ces cartes murales de bons atlas manuels et de petits livres de géographie qui, discrètement employés, peuvent rendre bien des services. Plusieurs atlas édités à Philadelphie indiquent une préoccupation trop souvent absente chez nous, je veux dire la recherche des points de comparaison en géographie, les rapprochements méthodiques et précis entre diverses contrées, entre leur chiffre de population, leur territoire, leur production agricole ou industrielle, etc.

Un autre point digne de remarque, c'est le soin que l'on prend depuis quelque temps de faciliter aux élèves la confection des cartes à main levée. C'est certainement un des progrès les plus incontestables dont l'Exposition nous rende témoins. Dans la très grande majorité des écoles représentées, nous trouvons des esquisses de cartes faites sans calque par les élèves, soit avec l'atlas sous les yeux, soit même de mémoire. Beaucoup de ces cartes sont grossières et attestent un travail d'enfant ; mais nous n'en devons pas moins féliciter les maîtres des résultats obtenus dans l'ensemble. Plusieurs atlas, notamment celui de Monteith, édité par la maison Barnes de New-York, ont tenu compte de ce besoin ; on y trouve à côté d'excellentes cartes ordinaires des indications très-précises et très-commodes pour les exercices de cartographie scolaire, des cartes à demi préparées, fournissant aux maîtres un quadrillage et des points de repère à l'aide desquels il peut faire sûrement exécuter le travail par les élèves. Il faudrait entrer dans le détail des procédés, ce qui serait trop long, pour faire bien comprendre la portée de cette méthode. Par ses ébauches de cartes, par ses feuilles de géographie comparée, par ses illustrations instructives, par mille indications ingénieuses, cet atlas de Monteith mériterait une étude approfondie et devrait provoquer chez nous des efforts analogues.

Si des atlas nous passons aux livres, nous nous trouvons en présence de faits qui supposent des habitudes scolaires notablement différentes des nôtres. Voici d'abord les livres de lecture ou *Readers*. Là nous ne trouvons pas, comme en France, des livres épars et divers ; ce sont des séries rigoureusement suivies. Un *Reader* complet est une collection de cinq, six, et quelquefois huit volumes portant le nom du même ou des mêmes auteurs et correspondant aux divers années d'école. On ne désigne même couramment le degré d'instruction des élèves des classes, que par cette indication : 1er, 2e, 4e *Reader*, etc. Le premier *reader* est le syllabaire suivi d'un petit recueil de phrases faciles ; les suivants sont des livres de lectures choisies, mais non à l'aventure, pour les petites classes : l'élève y trouve successivement et graduellement les notions élémentaires sur les diverses branches de connaissances usuelles ; c'est en quelque sorte un recueil de leçons de choses écrites. Les deux ou trois dernières années du *Reader* sont de beaux volumes de prose et de vers,

contenant un choix plus ou moins heureux de morceaux d'histoire, de science, d'économie politique, de morale, et habituellement la fleur de la littérature classique. L'élève a donc, dans sa collection de Readers, toute une encyclopédie graduée étendant peu à peu son horizon intellectuel.

À côté des Readers viennent les autres livres de classe, rédigés en général sous la forme de questions et de réponses, quelques-uns fort analogues à nos anciens manuels de géographie, d'histoire, d'arithmétique et aux petits livres en usage chez les Frères des écoles chrétiennes ; les autres, surtout les plus récents, rompent un peu la monotonie de cette marche par des explications, des exemples, des illustrations. Le *text-book*, en général, c'est-à-dire ce manuel bref, sommaire et sec, joue encore un trop grand rôle dans l'instruction primaire. Il dispense trop et le maître de poser la question et l'élève d'y répondre par lui-même. À la rigueur, un maître ou une maîtresse pourrait faire la classe sans dire un mot de son propre fonds, rien qu'en indiquant aux élèves tel numéro dans le recueil de problèmes, telle page dans la grammaire, tel paragraphe dans l'histoire ou la géographie.

L'exposition des travaux d'élèves montre bien à la fois le danger de cette tendance et les efforts que l'on commence à faire pour y résister. Parmi les écoles mêmes qui ont exposé, plusieurs se contentent de donner la page et le numéro du *text-book* avec les réponses des élèves, qui sont généralement d'un extrême laconisme. Pour certaines branches, par exemple, les définitions de grammaire et d'arithmétique, toutes les réponses étant littéralement identiques, c'est assez dire qu'elles n'offrent aucun intérêt. Heureusement, dans plusieurs parties de l'état, on s'applique à provoquer des réponses plus libres, plus spontanées, et pour cela, au lieu de questions stéréotypées, on pose à l'élève des questions qui l'obligent à réfléchir. Au lieu de lui demander : qu'est-ce qu'une île, combien y a-t-il d'îles dans telle mer ? etc., on lui indique un voyage à faire de tel point à tel autre ; au lieu de lui faire copier la liste des productions de tel pays ou de telle ville, on lui demande où il s'adresserait pour acheter en gros du sucre, du coton, du blé, du riz, etc.

La même réforme a commencé pour l'enseignement de la langue, et il faut avouer que nulle part elle n'était plus nécessaire. Nous n'avons pas d'idée en France du luxe de mots techniques, de divisions et de subdivisions scolastiques où s'est accompli jusqu'ici l'enseignement grammatical américain. L'analyse logique y atteint des raffinements et l'orthographe y entasse des difficultés qui dépassent les subtilités de nos anciennes dictées de l'Hôtel de Ville et de la grammaire de Noël et Chapsal. Un exercice qui se prolonge ici jusque dans les écoles supérieures est celui qui consiste à écrire sous dictée des listes de mots difficiles. On croit rêver quand on voit, par exemple, dans les cahiers des écoles pennsylvaniennes, des pages entières de mots empruntés aux sciences, mots que les élèves n'auront peut-être pas à employer une fois dans leur vie et qu'on leur fait épeler et apprendre à grand peine : inexpugnabilité, incommunicabilité, protozoaire, et des centaines d'autres plus difficiles et plus inutiles. En revanche, l'exercice de la dictée courante, usuelle, est peu répandue ; c'est aussi depuis peu de temps seulement qu'on substitue à tous ces exercices surannés des exercices analogues à ceux de la méthode Larousse et de nos autres modernes méthodes : petites phrases faites par les élèves, analyses orales au lieu de ces interminables analyses écrites ; règles apprises par la pratique plus que par la définition théorique. À cet égard quelques livres remarquables ont paru récemment, notamment ceux du professeur

Swinton, qui tendent à remplacer l'enseignement de la grammaire par l'enseignement de la langue.

Les nouvelles méthodes d'enseignement pénètrent dans toutes les branches d'études, et l'exposition pennsylvanienne leur fait une large part ; cependant elles sont loin encore d'être seules en usage. Un des exercices qui permettent le mieux de se renseigner sur ce point, c'est la composition de style, lettre, rédaction ou compte-rendu libre. Il est remarquable que là où le *text-book* et le littéralisme n'étouffent pas l'initiative des élèves, on trouve dans les classes inférieures de petits exercices de composition attestant une intelligence et une vivacité d'esprit parfois charmante, tandis que là où règne encore la manie des réponses apprises par cœur, les élèves, même à quinze ou seize ans, ont de la peine à s'exprimer sur un sujet familier, à tourner une lettre, à raconter une promenade, à décrire sans canevas donné une scène qu'ils ont vue.

B.

(A continuer.)

TRIBUNE LIBRE

De la manière de lire les vers

J'ai lu dans les journaux quotidiens une intéressante discussion sur la manière dont il faut lire les vers, et comme ce sujet touche à la pédagogie, je prends la liberté de vous adresser les considérations suivantes destinées à votre *tribune libre*.

La discussion a surgi à propos de ce passage du *Troisième livre de lecture* de M. Montpetit (p. 285) qui vient de paraître :

« On doit lire les vers de la même manière qu'on lit la prose. Seulement, dans la poésie élevée, le ton du lecteur sera plus noble, les inflexions plus nettes et plus précises, la valeur des syllabes, longues ou brèves, mieux sentie, mieux exprimée. »

Ces mots signifient, dans leur sens propre et absolu, que l'on doit, en lisant les vers, faire disparaître autant que possible l'hémistiche et la rime, pour ne s'occuper que du sens. Quant à la mesure, on serait porté à croire que M. Montpetit ne permet de la faire sentir que « dans la poésie élevée. » Il cite, pour appuyer sa théorie, l'exemple de Talma et de Rachel, ces deux grands artistes.

Son adversaire, M. Tremblay, du *National*, prétend au contraire que la seule manière raisonnable de lire les vers, c'est de les scander fortement, en faisant toujours bien sentir et l'hémistiche et la rime, soit par une suspension plus ou moins longue, soit en accentuant le mot ou la syllabe. Il cite à son appui la Champmeslé, formée par Racine.

Cette discussion n'est pas du tout puérile. Les vers resteront toujours la forme la plus noble que puisse revêtir la pensée humaine, et il n'est pas indifférent que les enfants apprécient ou méconnaissent leur beauté intrinsèque. Je crois donc qu'il importe de savoir qui a raison dans ce débat.

Quant à moi, je pense que tous deux ont tort, que l'un et l'autre tombent dans l'excès.

Commençons par admettre, avec M. de la Palisse, que les vers ne sont pas de la prose. Est-ce convenu ? Eh bien ! si l'on doit les traiter comme de la prose, ce n'est pas la peine d'en faire. À quoi bon courir après la rime, si la rime ne sert de rien ? Il serait bien plus simple de ne rechercher que l'idée.

D'un autre côté, la poésie n'est pas du martelage, et demander que l'on scande les vers en suspendant sa respiration à chaque six mots, et en mâchant une syllabe après chaque douze mots, ce me semble exagéré. Autant vaudrait demander au musicien de taper du pied lourdement après chaque mesure.

La versification est une harmonie au service de la raison : or, une accentuation trop forte ou l'absence d'accentuation seraient également fatales à cette harmonie.

Je m'explique la méprise des discutants.

Il y a deux poétiques, la classique et la moderne. La première, celle de Boileau, couple le vers dans un moule invariable ; elle marque l'hémistiche distinctement, fait marcher le sens et la rime en cadence, de telle sorte que l'un et l'autre arrivent ensemble, côte à côte, tête à tête, au même point, à la même virgule, le sens évitant surtout d'enjamber sur la rime. La seconde, celle de Victor Hugo, est moins régulière, moins carrée dans ses allures : la liberté est une de ses lois ; elle aime la désinvolture, le débraillé, disent les uns, le dégagé, l'élégante souplesse des mouvements, disent les autres. Or, il faut glisser sur la rime ou l'accentuer un peu, selon qu'on lira des vers classiques ou des vers de facture moderne. Voilà, je crois, la vraie règle.

Si vous lisez du Racine, glissez, et soyez sans inquiétude ; le vers est si carrément taillé et le sens s'ajuste si bien à chaque hémistiche, que la rime ressortira toujours assez.

Mais si vous lisiez Victor Hugo et surtout François Coppée, ce serait bien différent. Il faudrait alors vous dire : Accentuez un peu, car ces poètes parfois enjambent si prestement que, si vous n'y prenez garde, la rime resterait en arrière, et l'auditoire ne saurait plus à qui il a affaire, poète ou prosateur.

Exemples. Lisez d'abord le songe d'Athalie :

C'était pendant l'horreur d'une profonde nuit.
Ma mère Jézabel devant moi s'est montrée,
Comme au jour de sa mort, pompeusement parée :
Ses malheurs n'avaient point abattu sa fierté ;
Même elle avait encor cet éclat emprunté
Dont elle eut soin de peindre et d'orner son visage,
Pour réparer des ans l'irréparable outrage :
" Tremble, m'a-t-elle dit, fille digne de moi ;
" Le cruel Dieu des Juifs l'emporte aussi sur toi.
" Je te plains de tomber dans ses mains redoutables,
" Ma fille." En achevant ces mots épouvantables,
Son ombre vers mon lit a paru se baisser :
Et moi, je lui tendais les mains pour l'embrasser ;
Mais je n'ai plus trouvé qu'un horrible mélange
D'os et de chair meurtris et trainés dans la fange,
Des lambeaux pleins de sang, et des membres affreux
Que des chiens dévorants se disputaient entre eux.

Rachel, dites-vous, en récitant ce morceau, ne se préoccupait que du sens pour guider ses intonations. Je le crois sans peine ; la grande artiste avait compris que, dans la poésie classique, le sens amenait suffisamment de lui-même les inflexions de la voix sur la rime. Elle n'avait pas à craindre de dire ces vers comme de la prose ; c'est impossible à moins d'en briser le sens aussi bien que la mesure.

Lisons ensuite ces vers extraits de *Hernani* :

Hélas ! j'ai blasphémé ! si j'étais à ta place,
Dona Sol, j'en aurais assez, je serais lasse
De ce fou furieux, de ce sombre insensé
Qui ne sait caresser qu'après qu'il a blessé.
Je lui dirais : Va-t-en ! — Repousse-moi, repousse !
Et je te bénirai, car tu fus bonne et douce,
Car tu m'as supporté trop longtemps, car je suis
Mauvais : je noircirais tes jours avec mes nuits !
Car c'en est trop enfin ; ton âme est belle et haute
Et pure ; et, si je suis méchant, est-ce ta faute ?
Epouse le vieux duc : il est bon, noble, il a
Par sa mère Olmedo, par son père Alcalá.

Epouse le vieillard, te dis-je : il te mérite.

Eh ! qui jamais croira que ma tête proscrite

Aille avec ton front pur ?

Tu vis et je suis mort. Je ne sais pas pourquoi

Tu te ferais murer dans ma tombe avec moi !

.....
Oh ! par pitié pour toi, fuis ! — Tu me crois peut-être

Un homme comme sont tous les autres, un être

Intelligent, qui court droit au but qu'il rêva.

Détrompe-toi. Je suis une force qui va !

.....
Où vais-je ! je ne sais. Mais je me sens poussé

D'un souffle impétueux, d'un destin insensé.

.....
Moi qui te parle ici, je suis coupable, et n'ai

Rien à dire, sinon que je suis bien damné.

Je pourrais multiplier les citations : celle-ci suffit à montrer la différence entre la poésie classique et la poésie du jour. Il est certain que si vous essayez, en lisant les vers qui précèdent, à faire disparaître la rime, vous y réussirez tellement bien que l'on croira que vous lisez de la prose, ce qui servirait peu à la gloire du poète. Cet accident est arrivé à un acteur français récitant, à Québec, la *Grève des Forgerons* de François Coppée.

Restons chacun dans les justes bornes. *Est modus in rebus*. La rime n'a pas été inventée pour rien : elle constitue, avec les autres règles de la prosodie, une harmonie qui a une valeur en soi ; il faut donc en tenir compte et la respecter. Mais, d'autre part, ce serait la détourner de son objet que de l'accentuer trop fortement.

J'aime à dire, en dépit de cette critique, que je regarde les *Livres de lecture* de M. Montpetit comme les meilleurs que nous possédions.

D***

POÉSIE

A ma poupée (1)

Ma poupée, il faut vous le dire :
Depuis quelque temps, entre nous,
(Veuillez, s'il vous plaît, ne pas rire)
Je suis mécontente de vous.

A nos leçons, j'en suis frappée,
Vous ne mettez nul intérêt ;
Ailleurs vous êtes occupée :
Une mouche, un rien vous distrait.

Aussi n'en profitez-vous guère ;
Au lieu de lire couramment,
C'est à peine, à peine, ma chère,
Si vous épelez seulement !

Encor, sur ce manque de zèle
Je passerais facilement,
Si vous vouliez, mademoiselle,
N'y pas joindre l'entêtement.

Souvent, j'ai beau vous faire signe :
Quand votre esprit s'est obstiné,
Vous voyez un a dans la ligne,
Mais vous dites : Non, c'est un e !

Vous mériteriez, quand j'y songe,
De recevoir une leçon.....
Mais je veux bien passer l'éponge
Encore, et vous parler raison.

Quelle poupée avez-vous vue
Qui fut retardée à ce point ?
Si paresseuse et si têtue ?
Quant à moi, je n'en connais point.

(1) Cette pièce a été composée en vue de la distribution des prix dans une école de fille.

Tenez, par exemple, Françoise,
Votre cadette au moins d'un an,
Lit sans faute, écrit sur l'ardoise,
A ce que m'a dit sa maman.

Et Toinette, j'en suis certaine,
A la sienne, le jour de l'an,
A récitité tout d'une haleine
Une fable de Florian.

Vous pensez sans doute, Julie,
Que l'on peut, sans tant travailler,
Etre une poupée accomplie,
Plaire, réussir et briller ;

Qu'il suffit d'un joli visage,
Yeux noirs, beaux cheveux, dents d'émail,
Et même d'un joli corsage
Ou bien d'un élégant camail ?

Non, non ! être belle, ma fille,
Ou riche, ce n'est rien encor ;
Etre sage, instruite et gentille,
Voilà quel est le vrai trésor !

A présent, vous allez, je pense,
Dire vos lettres couramment.
Je vous lirai, pour récompense,
Après, la *Belle au bois dormant*.

Puis, avec Françoise et Toinette,
Plus tard, comme ces jours derniers,
Nous irons faire la dinette
Là bas, sous les grands marronniers.

L. TOURNIER.

Les nids d'oiseaux

Oh ! ne déniché point les oiseaux dans tes jeux !
Les oiseaux ont de Dieu reçu leur existence ;
C'est Dieu qui leur apprend dans sa toute-puissance
A tresser sans effort leur nid si gracieux.

Les oiseaux comme nous ressentent la souffrance ;
Cher enfant, que dirait ta pauvre mère un jour,
Si de ce petit lit où fleurit ton enfance,
Quelque méchant t'allait ravir à son amour ?

Ta mère pleurerait, et, pleine de tristesse,
Elle t'appellerait, hélas ! peut-être en vain ;
Et toi, de qui la joie est toute en sa tendresse,
Et toi, que dirais-tu, Georges, le lendemain ?

Prends donc aussi pitié de la frêle famille
Qui dort sous les rameaux ou dans le vert gazon,
De ce jeune oisillon qui grouille et qui sautille,
Et n'a point peur de toi parce qu'il te croit bon.

Enfant, si dans ton cœur la charité demeure,
Le ciel te laissera ta mère à caresser,
Et ton ange viendra de sa sainte demeure
Après de ton chevet chaque nuit se poser.

P E D A G O G I E

La gymnastique de l'esprit à l'école primaire

Suite

Nous avons fait connaître, dans notre dernier article, par quelles études personnelles et spéciales les instituteurs devaient se préparer à la partie importante de leur tâche : le développement des facultés de l'enfant. Nous

avons indiqué aussi quelques-uns des ouvrages qu'ils pouvaient, dans ce but, consulter avec fruit.

Mais des modèles complets ont été tracés pour les guider dans cette voie encore un peu nouvelle pour beaucoup d'entre eux ; et nous avons donné nous-mêmes, plusieurs fois déjà, dans les colonnes de ce journal, des exercices de langage et de style et des leçons de choses rédigés d'après les principes de la méthode socratique, et ayant pour objet ou pour conséquence l'éducation de l'esprit et du cœur.

Parmi les traités récemment publiés, et qui répondent le mieux au but particulier que nous proposons actuellement à l'active sollicitude des maîtres de nos écoles primaires, il en est un que nous ne saurions trop recommander : c'est l'ouvrage d'un professeur de philosophie de l'enseignement secondaire, et cet ouvrage a justement pour titre celui que nous avons pris nous-même pour cette série d'articles : *La gymnastique de l'esprit*.

M. Pellissier, c'est le nom de l'auteur de cette publication, a fait un cours complet d'*humanités primaires*, correspondant à peu près aux classes de grammaire, de rhétorique et de philosophie des lycées. *La gymnastique de l'esprit* est le préliminaire de ce cours ; cela constitue ce que l'auteur appelle l'*éducation préparatoire*.

Prenant en considération l'ordre naturel du développement des facultés de l'enfant et l'âge auquel apparaissent ces facultés, M. Pellissier, par une série d'exercices divisés en cinq parties, éveille et développe successivement chez l'élève l'esprit d'*observation* et de *réflexion* ; il l'habitue à *juger* et à *raisonner* sur les êtres ; il exerce sa *mémoire* et dirige son *imagination* ; il développe ensuite son *sens moral* et *religieux*, et travaille enfin à former son *goût*, à lui faire distinguer et aimer le *beau*, dans la littérature et dans les arts.

C'est cette petite encyclopédie, en 5 fascicules, que nous voudrions aujourd'hui faire connaître à nos lecteurs. Si les leçons de M. Pellissier ne peuvent toutes être rigoureusement suivies, elles seront, dans tous les cas, d'excellents modèles que nos maîtres pourront imiter et varier à l'infini.

Dans la première partie, destinée aux enfants de 5 à 7 ans, l'élève doit *observer* les objets et les êtres ; il apprend à *regarder*, à *décomposer*, à *recomposer* et à *représenter*. "L'enfant,—dit M. Pellissier dans un tableau qui résume la suite des exercices de cette première partie de sa méthode,—doit observer, à l'école, dans l'église, dans la maison, à la ville et aux champs : 1^o les choses, 2^o les êtres, 3^o les qualités sensibles des choses et des êtres, 4^o les éléments ou parties des choses et des êtres, 5^o les matières premières des choses et des êtres, 6^o les causes et auteurs des choses, 7^o les outils et instruments, 8^o l'utilité des choses et des êtres, 9^o le temps et la vie."

Des conseils mettent les parents et les instituteurs au courant de la méthode qui doit être pratiquée, *la méthode maternelle*, "celle suivant laquelle la mère instruit son enfant en lui *nommant* ce qu'il voit."

La méthode, d'ailleurs, ajoute M. Pellissier, ne vaut que par l'esprit ou mieux par le cœur de celui qui l'emploie : le cœur est bien plus inventif et plus ingénieux que l'esprit.

La précaution la plus importante est d'épargner toute fatigue à l'enfant. Les efforts pénibles découragent et paralysent. Aussi, contrairement à cette recommandation sans cesse répété qu'il ne faut passer à un nouvel exercice que lorsque le précédent est parfaitement su, M. Pellissier recommande d'avancer vite, de se contenter de peu, surtout pour le dessin, et passer outre dès qu'on voit poindre le dégoût. "L'ennui et la lassitude sont de mauvais maîtres, dit-il. Prenons garde de

faire prendre en haine la science et les savants : bien mieux vaut reprendre plusieurs fois toute la suite de nos exercices."

Dans cette première partie, l'enfant reproduit, dès le début, par des croquis très-simples, la silhouette des objets et des êtres qui sont l'objet de son observation. "Jamais, dit avec raison M. Pellissier, on n'exercera trop l'œil à saisir et la main à reproduire les formes."

Tous les conseils que renferme l'ouvrage dénotent une très-grande expérience de l'enseignement et une connaissance approfondie de la nature humaine, en même temps qu'une vive et pieuse affection pour l'enfance.

Nous avons dit plus haut que cette première partie se divisait en 9 chapitres, 10 même, en comptant les exercices de récapitulation générale. Chacun de ces chapitres se subdivise, à son tour, en plusieurs sections. Ainsi le chapitre I, *les choses*, comprend la *classe*, l'*église*, la *chambre*, le *ménage*, la *cuisine* et le *jardin*. Le chapitre III, *qualités sensibles des choses et des êtres*, a 9 subdivisions : les *couleurs*, les *formes*, les *dimensions*, les *états*, les *dégrés de solidité*, la *température*, le *mouvement*, le *son*, les *odeurs* et les *saveurs*. Le chapitre IV, *éléments ou parties des choses et des êtres*, comprend des exercices d'*analyse* et de *synthèse* ayant successivement pour objet la *maison*, les *plantes*, les *animaux* et l'*homme*.

Une division très-logique et très-raisonnée a donc présidé, on le voit, à la composition de ce petit volume. Mais c'est aux parents et aux maîtres seulement qu'il appartient de saisir et de comprendre l'enchaînement et la progression des exercices : l'enfant doit plutôt les sentir qu'en avoir l'intelligence.

Le type des leçons est, pour chaque partie, à peu près uniforme : quelques exemples suffiront donc.

La première leçon sur l'observation des choses a pour sujet la *classe*. C'est un exercice d'analyse. — "Quels objets voyez-vous dans la classe ?" demande le maître. — L'élève répond : "Je vois dans la classe des objets tels que livre, crayon, canif, règle, plume, pupitre, banc, tableau noir, craie, encrier, ardoise, etc ;" et chacun de ces noms est accompagné du dessin, du croquis de l'objet.

Cette leçon, d'après une note consignée au bas de la page, doit être lue à haute voix, apprise par cœur et récitée.

Comme sujet d'exercices, le maître dessine un objet sur le tableau noir ; l'élève doit en dire le nom et en reproduire le croquis sur son ardoise ou sur son cahier. Le maître ensuite écrit le nom d'un objet sur le tableau noir, et l'élève en fait le croquis sur son ardoise ou sur son cahier.

Des compositions, en outre, sont données fréquemment aux élèves. Elles ont pour but de stimuler le zèle des enfants, de provoquer leur émulation, et elles leur offrent l'occasion de trouver, d'inventer plus encore que de se souvenir.

Le sujet de la composition donnée, par exemple, à la suite de la première leçon, c'est le nom et le dessin de tous les objets qu'on peut voir dans une classe.

L'auteur passe en revue, de cette façon, l'*église*, la *chambre*, le *ménage*, la *cuisine* et le *jardin*. Des exercices de récapitulation interviennent de temps en temps, et font succéder la synthèse à l'analyse.

Ainsi le maître demande : "Où voyez-vous le cahier ? des chaises ? une bêche ? une pendule ? etc." Et l'élève répond : "Je vois le cahier dans la classe, des chaises dans l'église et dans la chambre, une bêche dans le jardin, une pendule dans la chambre, etc."

Ces exercices, dit M. Pellissier, sont loin d'épuiser le sujet. Ce ne sont en réalité que des spécimens proposés à l'imitation des instituteurs de l'enfance. "Le ciel, la

route, la salle à manger, la cour de la ferme, le jardin public, la rivière, la boutique du pâtissier ou du coulisier, etc., etc." pourront être l'objet de semblables observations. L'enfant même doit être invité et encouragé à proposer des sujets d'analyse, à poser lui-même au maître des questions, des problèmes, des difficultés. "Quel objet," par exemple, "trouve-t-on à la fois dans la classe, dans l'église, dans la chambre, dans le ménage et dans le jardin ? — Une chaise. — Dans quels lieux différents voit-on des flambeaux ? — Dans l'église, dans la chambre, dans la cuisine, etc."

On récompense celui qui trouve le plus et le plus vite. "Ces recherches, ces découvertes et ces récompenses, en provoquant la curiosité des enfants, éveillent et satisfont en eux un amour-propre légitime et fécond."

Mais nous ne pouvons continuer ainsi l'examen détaillé de ce premier volume. Nous le regrettons, car il est parfait de tous points.

A mesure que l'enfant avance, les exercices deviennent plus difficiles. Son horizon s'agrandit, ses facultés se fortifient : l'analyse descend dans plus de détails, la synthèse embrasse plus d'objets.

Puis, une foule de notions utiles sont naturellement acquises à l'occasion de ces exercices d'intelligence, de langage et de dessin ; comme beaucoup de vérités peuvent être enseignées, beaucoup d'erreurs relevées et corrigées.

Le passage des choses aux êtres, par exemple, est préparé par quelques explications à la portée de l'enfant, et de nature à lui faire comprendre les différences caractéristiques qui existent entre les choses, qui n'ont pas la vie, et les êtres, qui sont doués de la vie.

À propos des travailleurs de la pensée, quelques observations et quelques exemples convaincront les enfants que le travail des mains n'est ni le seul ni le plus utile que nous puissions faire, et que les ouvriers de la pensée sont, au contraire, de tous les travailleurs, les premiers, les plus respectables et les plus nécessaires à l'humanité.

Dans les premiers chapitres, l'analyse consistait simplement à observer les choses et les êtres en les détaillant par la pensée du milieu où ils se trouvent. Par un nouveau progrès, l'enfant, dès le chapitre IV, va maintenant décomposer les choses et les êtres eux-mêmes dans leurs parties essentielles, qu'il peut reconnaître par la simple application de l'esprit, et en se servant de termes usuels ; car on n'a l'intention de lui enseigner ni la physique ni l'histoire naturelle : il s'agit simplement de lui apprendre à regarder pour bien voir."

Viennent alors de très-intéressants exercices sur les différentes parties dont se compose une maison, une plante, une fleur, un fruit, etc., etc.

Mais voilà que je me laisse aller encore à détailler tout ce que contient cet attrayant petit volume. Si je continuais ainsi, je ne trouverais jamais le temps de dire à nos lecteurs ce que renferment les quatre autres parties ; je me hâte donc de m'arrêter en recommandant vivement ce premier fascicule à tous les maîtres de nos cours élémentaires. Ils y trouveront une mine inépuisable de sujets de conversations et de leçons de choses des plus intéressantes, des plus pratiques et des plus utiles.

A. L.

(à continuer)

De l'usage des livres dans l'école primaire

A une époque qui n'est pas encore très-éloignée de nous, le livre était à peu près tout dans la plupart des écoles primaires : le rôle du maître se bornait à faire réciter mot à mot les leçons données la veille, et à en indiquer de nouvelles pour le lendemain, de telle page à telle autre, de tel à tel paragraphe. C'était tout l'enseignement oral, sauf peut-être en arithmétique. Dire qu'à ces écoles on recevait une bonne et solide instruction, ce serait sans doute beaucoup exagérer ; car si quelques intelligences d'élite arrivaient alors à des résultats sérieux, la masse des élèves n'apprenait guère qu'à lire et à écrire, et encore dans le sens le plus restreint de ces mots.

Mais il faut se rappeler aussi pour s'expliquer l'insuffisance de cet enseignement, que les maîtres alors n'avaient pas en, comme nous, la ressource de l'école normale pour faire leur propre instruction, qu'ensuite, pour ne pas mourir de faim, il leur fallait être secrétaires de mairie, tambours-afficheurs, sonneurs, chantres, sacristains, balayeurs de l'Eglise, arpenteurs, etc., etc., toutes fonctions fort nécessaires, je le veux bien, mais dont l'exercice ne permettait guère de préparer les classes.

Le temps a marché depuis cette époque. L'établissement des écoles normales a rendu possible le recrutement des maîtres plus instruits ; la position de l'instituteur a été l'objet de certaines améliorations, bien lentes pourtant et bien insuffisantes encore jusqu'à la bienfaisante loi du 19 juillet 1875. La pédagogie, sans rentrer ouvertement dans les programmes scolaires, d'où l'avait exclue la loi de 1850, a repris place cependant dans les études des écoles normales, et les conférences d'instituteurs, organisés dans presque tous les départements, ont obligé les maîtres à étudier d'une façon sérieuse les méthodes et les procédés d'enseignement. Les errements du "bon vieux temps" ont donc été laissés de côté. L'action des instituteurs, plus directe, substituée à la lettre morte du livre, a mené la vie dans les classes, la lumière dans les intelligences ; l'animation a remplacé l'ennui.

Aux premiers temps de cette réforme, on traita le livre avec une grande sévérité. Pour le punir sans doute de l'abus qu'on en avait fait, on alla jusqu'à le proscrire entièrement, le bannir de nos classes. "Point de livres, s'il se peut, entre les mains des élèves," disait-on. C'était, à notre sens, tomber d'un excès dans un autre. L'emploi du livre, en effet, n'exclut point du tout l'initiative du maître ; il vient au contraire le seconder, en fournissant aux élèves un *memento*, en leur offrant comme autant de jalons, autour desquel se grouperont les développements qu'a donnés le maître. Il en est du livre comme des meilleures choses, qui deviennent nuisibles dès qu'on en abuse. Mettons donc des livres entre les mains de nos élèves, mais avec la ferme volonté d'en faire un usage restreint et intelligent.

Voici comment nous comprenons cet usage.

Pour les élèves du cours élémentaire, le livre servirait peu. Il n'y a de possible avec les jeunes enfants que la méthode inventive, qui, comme on le sait, consiste à tirer de l'observation de faits isolés, mais analogues, l'énoncé d'un principe, d'une règle générale. L'instituteur, après avoir donné sa leçon à l'aide des interrogations que comporte cette méthode, en fait ensuite l'application dans les services oraux ; un petit devoir à écrire pour le lendemain, sert de récapitulation ; cette leçon est d'ailleurs très-courte, comme toutes celles qui sont faites au cours élémentaire.

Dans les cours moyen et supérieur, il n'en est plus de même ; la matière de chaque leçon devient plus

étendue ; il y a donc avantage à ce que les élèves en puissent retrouver la substance dans un livre ; ils ne risquent pas ainsi d'oublier certaine partie de l'exposition du maître, qui, sans cela, aurait pu leur échapper. Ensuite le maître n'est plus tenu aussi rigoureusement de n'employer que la méthode inventive ; les intelligences, déjà aguerries, sont capables de suivre la méthode expositive, qu'exigent souvent, d'ailleurs, l'étude de certaines facultés, telles que l'histoire et la géographie. Mais si le maître peut faire comprendre une leçon, il ne peut plus espérer que son auditoire la retienne séance tenante d'une façon définitive. Il y a donc nécessité pour l'élève de revoir *seul* cette leçon, soit en la rédigeant au moyen de notes qu'il aurait prises, soit en l'étudiant dans son livre. Le premier moyen nécessiterait un temps que, dans nos écoles, nous ne pouvons guère lui donner ; le second seul peut donc être employé.

Beaucoup d'ouvrages élémentaires à l'usage des écoles primaires, sont accompagnés d'exercices, dont on peut toujours tirer un bon parti et qui réalisent pour le maître une économie de temps très-appreciable. Il ne faudrait pas cependant, hâtons-nous de le dire, que l'instituteur se crût obligé de suivre pas à pas, dans tous leurs détails, toutes les parties de l'ouvrage qu'il a adopté, d'en faire écrire, par exemple, sans exception, tous les devoirs et rien que ceux-là : ce serait encore à un degré moindre, c'est vrai, mais enfin, ce serait encore de la *routine*. L'autorité universitaire nous conseille, nous prescrit l'emploi de certaines méthodes *générales* ; mais voulant provoquer l'esprit d'initiative dans chacun de nous, elle nous laisse une grande latitude sur la manière d'appliquer les méthodes dans leurs détails. Les procédés sont quelque chose de personnel ; ils perdent toujours de leur valeur à changer de mains ; si l'instituteur veut réussir dans son enseignement, il faut qu'il s'en crée lui-même ; il faut, en quelque sorte, qu'il fasse lui-même son livre dans chaque faculté ; il doit se tracer un plan tel que l'ouvrage, placé entre les mains de ses élèves, ne l'en fasse nullement sortir. A lui donc de choisir les livres de classe qui s'accordent le mieux avec ses idées personnelles ou qui s'en rapprochent le plus ; à lui aussi de voir ce qu'il faut y ajouter ou en retrancher, pour les mettre en harmonie avec son programme et ses méthodes particulières.

Ce que nous venons de dire prouve assez que les livres de classe n'ont dans l'enseignement qu'un rôle tout à fait secondaire.

Leçons familières de langue française

LES DIX PARTIES DU DISCOURS

LE NOM

(suite)

Les mots—ne l'oublions point—n'ont de réalité que par l'idée qu'ils s'expriment ; il faut encore que je vous dise que, dans l'usage, un même mot ne présente pas toujours le même sens, qu'il peut, par conséquent, indiquer des idées qui ont toujours entre elles, il est vrai, une certaine analogie, mais qui peuvent être en définitive très-notablement différentes.

Prenez par exemple un mot qui sera un nom, le mot *bouche*, si vous voulez.

Vous savez tous ce que c'est que votre bouche ; c'est cette cavité placée entre votre menton et votre nez, dont les bords sont formés par les lèvres, qui contient les dents et la langue, et qui vous sert particulièrement à deux usages principaux, à parler et à introduire dans l'intérieur de votre corps, tout ce dont vous vous nourrissez.

Tel est le sens précis du mot *bouche* ; mais vous pourrez remarquer d'abord que quand vous avez *seulement* en vue l'usage que l'on fait de la bouche pour parler, vous employez bien souvent le mot *bouche*

pour désigner exclusivement cet usage, vous restreignez le sens du mot *bouche* et vous lui faites désigner, abstraction faite de tout le reste, l'organe de la parole. Il est certain, n'est-il pas vrai ? que quand vous dites : " Cet enfant a la bouche largement ouverte, " et d'autre part : " Cet enfant n'ouvre la bouche que pour dire des sottises, " vous ne donnez pas le même sens au mot *bouche*, et que, dans le dernier cas, ce n'est pas l'idée de la bouche conformée de telle ou telle façon que vous avez dans l'esprit, mais seulement l'idée de la bouche servant à parler, de la bouche transmettant les pensées par la parole.

Mais voilà que mon livre de géographie me parle de la *bouche* d'un volcan ; que notre voisin le fumiste nous dit qu'il viendra demain à l'école pour réparer les *bouches* de chaleur ; qu'un soldat de retour du service nous a raconté l'impression qu'il avait éprouvée en se trouvant pour la première fois face à face avec la *bouche* d'un canon.

Evidemment, il ne s'agit plus ici, quand on emploie le mot *bouche*, de désigner l'organe qui sert à manger ou à parler ; le sens propre du mot *bouche* a été étendu, il désigne des ouvertures d'espèces différentes, présentant plus ou moins d'analogie avec notre organe de la bouche, pouvant plus ou moins comme lui s'ouvrir ou se fermer. La bouche du volcan, la bouche du canon, c'est l'ouverture du volcan, du canon ; une bouche de chaleur, c'est l'ouverture d'un conduit chauffé intérieurement et destiné à faire passer dans les appartements la chaleur d'une cheminée, d'un poêle, d'un colorifère. Je dirai et j'expliquerai de même : la *bouche* d'un four, une *bouche* à feu, et je comprendrai que, poussant un peu plus loin l'analogie, notre grand poète Corneille, par exemple, ait pu dire en parlant d'ennemis qui se sont présentés à l'endroit où un fleuve se jette dans la mer :

Vers la *bouche* du fleuve ils ont osé paraître.

Le fleuve, cela est bien clair, n'a pas, à proprement parler, de bouche, mais à l'extrémité de son cours, il y a un endroit où ses rives s'écartent, s'ouvrent largement, et où il entre dans la mer : c'est cet endroit qu'on appelle figurément la *bouche* du fleuve. *Bouche* ainsi employé m'expliquera ensuite *embouchure*, et je comprendrai aussi qu'on peut dire qu'à un certain point la Marne *débouche* dans la Seine, la Saône dans le Rhône, etc.

Mais ce n'est pas tout encore.

Dans tous les exemples que je vous ai cités, le mot *bouche* désigne l'organe qui sert à manger ou à parler, ou encore des ouvertures différentes présentant plus ou moins d'analogie avec la bouche de l'homme ou des animaux.

Mais voici que j'entends dire d'un général enfermé dans une ville que les ennemis menacent d'assiéger : " Il a fait sortir de la place toutes les bouches inutiles, " ou encore en parlant d'un homme dans la compagnie duquel on s'est trouvé à quelque repas : " C'est une fine bouche. " Comment, dans ces expressions, devrai-je expliquer le mot *bouche* ? N'est-il pas vrai qu'ainsi employé, le mot *bouche* ne signifie pas seulement l'organe que ce mot désigne ordinairement, mais la personne même qui possède cet organe, et qu'on a surtout en vue, en employant le mot, l'usage qu'elle en fait. Faire sortir d'une ville assiégée les bouches inutiles, c'est faire sortir les personnes qui mangent, qui ont besoin de manger, qui consomment des vivres, et qui, tout en usant de leur part de provisions, ne peuvent contribuer efficacement à la défense, comme les vieillards, les femmes, les enfants, etc. Une fine bouche, c'est une personne qui se sert finement de sa bouche, c'est-à-dire qui se connaît en bons morceaux et qui les aime, c'est-à-dire en un mot un gourmand, ou encore mieux, un gourmet. Vous voyez comme ici notre mot *bouche* a changé de sens, bien qu'il soit facile, par analogie, de rattacher ce sens à celui que je vous avais indiqué d'abord.

De même, vous ne serez pas bien embarrassés pour reconnaître et pour distinguer le sens du mot *bouche* dans une foule de locutions familières ou spéciales, où vous l'employez vous-mêmes tous les jours. Ainsi, je n'aurais qu'à vous faire le tableau de quelque situation agréable où vous aimeriez bien à vous trouver, d'une belle promenade, par exemple, d'un jour de congé que l'on consacrerait à une excursion quelque peu lointaine, en compagnie de joyeux camarades avec station dans un site curieux, dîner sur l'herbe, jeux de toutes sortes, etc., etc. : " Ah ! monsieur, ne manquez-vous pas de me dire, vous nous faites venir l'eau à la bouche ! " Que voudriez-vous dire, s'il vous plaît, en m'interrompant ainsi ? Evidemment le fait matériel que vous m'indiqueriez ne se produirait pas en réalité pour vous ; mes paroles ne vous feraient pas venir effectivement l'eau, c'est-à-dire la salive à la bouche, mais en vous parlant ainsi d'un grand plaisir, en vous faisant concevoir l'espérance de ce plaisir, j'exciterais en vous un désir, une excitation semblable à celle que produit sur la langue et dans la bouche la présence d'un aliment appétissant, qui fait saliver : c'est donc dans un sens figuré que vous avez employé l'expression dont vous êtes servi, c'est comme si vous m'aviez dit : " Ah ! monsieur, vous faites naître en moi un désir, une espérance, aussi excitants pour mon imagination que le serait pour ma bouche un aliment comme ceux qui y font venir la salive. " Mais vous voyez comme votre première expression, que l'usage a

consacrée, est autrement vive que cette lourde et froide périphrase.

Voici encore une autre manière de parler que vous connaissez assurément : je vous ai invité à dîner avec moi, et je vous dis au dessert : " Acceptez ce petit vers de liqueur, pour faire bonne bouche. " Pour faire bonne bouche, vous m'entendez, pour vous rendre la bouche bonne, c'est-à-dire agréablement impressionnée quant au goût, pour que vous ayez dans la bouche une saveur qui vous plaise en sortant de table. Et vous exprimeriez quelque chose de contraire s'il vous arrivait de dire : " La fièvre lui a donné mauvaise bouche. " Ce sont déjà là des locutions où le mot *bouche* est passablement détourné de son sens ordinaire. Mais un de nos écrivains les plus originaux de la première moitié du dix-huitième siècle, Saint-Simon, le détourne bien plus encore quand il dit, en parlant d'un empereur d'Autriche de son temps, " que, fort embarrassé des avantages que les Turcs avaient remportés, il ne voulait point de paix sur la mauvaise bouche ", c'est-à-dire d'une paix qui lui eût laissé un pénible sentiment de regret, de rancune, d'humiliation, comme un mets qui laisserait dans la bouche une saveur désagréable : ici Saint-Simon emploie la locution au figuré.

Vous reconnaissez de même le sens du mot *bouche* désignant l'organe de la parole et employé au figuré, dans des expressions comme celles-ci : " On me ferme la bouche ", pour : on m'empêche de parler ; " il a la bouche pleine de ses hauts faits ", pour : il en parle avec emphase, etc., etc.

Eh bien ! mes enfants, ce que nous venons de dire pour le mot *bouche*, nous pourrions le dire pour presque tous les mots de la langue.

BULLETINS

SCIENCES

— Une neuvième planète, Vulcain, vient enfin, après bien des péripéties, de prendre rang, et en première ligne, dans notre système solaire.

De ces corps lumineux par eux-mêmes qui circulent autour du soleil dans des temps plus ou moins longs, les Anciens n'en connaissaient que cinq ; Mercure, Vénus, Mars, Jupiter et Saturne. Les modernes y ont ajouté d'abord la Terre, après les travaux de Copernic et de Képler ; puis Uranus découvert par Herschell, en 1781. De 1800 à 1808, on trouva bien encore, entre les orbites de Mars et de Jupiter, une série de petites planètes dont les principales sont : Vesta, Cérés, Pallas et Junon ; leur nombre est porté aujourd'hui à 120 environ ; mais comme on ne peut les apercevoir qu'au télescope, elles n'ont pas, pour ainsi dire, obtenu droit de cité, et lorsque quelque patient astronome en signale une nouvelle dans cette série, il ne soulève dans le monde savant qu'une médiocre émotion.

Le Directeur de l'Observatoire de Paris sera une des gloires de la France. M. Le Verrier a créé chez nous la science de la météorologie ; il l'a appliquée avec succès à la prévision des tempêtes sur nos rivages. Il se prépare maintenant à la faire servir à l'agriculture en répandant en temps utile, au moyen du télégraphe, dans nos campagnes, ses prévisions du temps, les seules qui soient basées sur des données scientifiques sérieuses. Nous aurons à revenir sur cet important sujet. Mais ce dont nous voulons aujourd'hui faire honneur à notre grand astronome, c'est d'avoir étendu et complété notre système planétaire en faisant connaître les deux corps extrêmes de ce système : Neptune, la planète la plus éloignée du soleil, et Vulcain qui en est la plus rapprochée. Et notez que ce n'est pas par un simple hasard d'observation ou par le fait seul d'une patience soutenue, au service de laquelle étaient mis d'excellents instruments d'optique, que ces découvertes ont été faites. L'existence de la planète Neptune fut signalée au monde savant ainsi que ses éléments elliptiques, ses dimensions et sa position dans le ciel par M. Le Verrier, en 1846, à la suite d'immenses calculs sur les perturbations des satellites d'Uranus. Elle fut aperçue, six mois après, par M. Galle de Berlin. Ce fut la plus éclatante confirmation des théories modernes sur l'organisation de l'univers et des lois qui président aux mouvements de la matière.

La planète Mercure présentait aussi quelques perturbations dans sa marche. Reprenant les théories qui lui avaient si bien réussi dans la recherche de Neptune, M. Le Verrier avait cru pouvoir affirmer, il y a vingt ans, l'existence d'une planète noyée, pour ainsi dire, dans la lumière solaire : le docteur Lescarbault, d'Orgères, l'aperçut, en effet, se détachant en un point noir sur le disque du soleil, en mars 1859 ; mais les difficultés de l'observation avaient empêché de constater de nouveau son existence. Le doute n'est plus permis aujourd'hui, deux astronomes de Zurich, MM. Perro et Wolf viennent de signaler sa présence dans le voisinage du soleil.

La marée.— On a cherché à relier par des lignes les points où la pleine marée a lieu au même moment. Ces lignes, appelées *cotidales*,

encore peu nombreuses, donnent néanmoins quelques notions sur la marche de l'ondulation de marée. Selon Whewell, la grande vague de marée, soulevée par les astres, fait régulièrement comme l'aiguille d'une montre le tour de l'Océan antarctique, de cette immense nappe d'eau de l'hémisphère austral. Cette intumescence motrice se propagerait de proche en proche dans tous les autres océans, qui ne sont que des ramifications de l'Océan antarctique, pour venir se heurter sur les côtes de la Scandinavie et du Groënland.

Le voyage entier de l'ondulation depuis l'Océan antarctique jusqu'en Angleterre durerait plus d'un jour, et, par suite du retard graduel des eaux sur les rivages d'Europe, ce serait seulement après deux jours et demi que l'onde partie de l'hémisphère austral atteindrait l'embouchure de la Tamise. Du cap de Bonne-Espérance aux rives de Terre-Neuve et des îles Britanniques, la traversée serait seulement de quinze heures. En pleine mer, avec des profondeurs de 8,000 mètres, la vitesse de l'onde est de 850 kilomètres à l'heure ; avec une profondeur de 100 mètres comme dans la Manche, la vitesse est réduite à 96 kilomètres ; enfin, avec un fond de 10 mètres, la vitesse n'est plus que de 25 kilomètres.

La théorie de Whewell est-elle l'expression exacte de la vérité ? La marée vient-elle de si loin ? Il est probable que les océans secondaires transmettent aussi leurs ondes et que la marée totale se compose de toutes ces ondulations. Ce qu'il y a de certain, c'est que, sur les côtes de France et d'Angleterre, la vague de marée vient bien du large comme le prétend Whewell, et que ce n'est que trente-six heures après la nouvelle ou la pleine lune qu'elle atteint toute son amplitude.

La grande onde qui s'engouffre dans la Manche s'avance en même temps vers le Nord, longe l'Irlande et revient dans la Manche par la mer du Nord. Le trajet de l'onde, en contournant l'Irlande et la Grande-Bretagne, est particulièrement lent ; tandis que l'onde directe met sept heures pour parvenir au Pas de Calais, l'onde de retour par la mer du Nord met dix-neuf heures avant d'atteindre Calais. La Manche reçoit ainsi deux marées pour une.

Si deux marées se superposent quand elles se rencontrent à l'heure du plein, il arrive aussi qu'elles se neutralisent quand le flux de l'une se croise avec le reflux de l'autre ; c'est ce qui arrive à l'estuaire de la Plata. La marée est presque nulle. Près de Courtown, en Irlande, la marée est neutralisée. Le vif et le mort de l'eau se rencontrent dans la Manche, assez près du Pas de Calais, sur un point qui oscille entre les côtes d'Angleterre et de Hollande. Ces croisements du flux et du reflux de deux marées déterminent des anomalies apparentes dans les hauteurs de l'eau, dont il faut tenir compte quand on veut étudier la marche de l'onde avec rigueur.

Les deux courants de marée de la Manche, le courant de l'Atlantique et celui qui revient par la mer du Nord, ne suivent pas le milieu du chenal. Le premier incline vers le sud et se fait sentir plus en France qu'en Angleterre. Le second dévie vers le nord et longe l'Angleterre. Le niveau de la mer est loin d'être horizontal, comme on le croit. A marée haute, la crête du large déverse l'eau à droite et à gauche ; à marée basse, la dénivellation se fait au large ; il se creuse un lit dans lequel viennent couler les eaux du littoral. Il se produit ainsi dans certains parages des courants d'une extrême violence. A gauche de Cherbourg, à l'entrée du golfe des îles anglo-normandes, les courants de marée atteignent une vitesse effrayante.

Au Havre, la coïncidence des courants de marée a pour conséquence un fait remarquable. La mer, au lieu de baisser aussitôt son plein, reste *étale* pendant trois heures. Les navires peuvent ainsi pénétrer dans les bassins avec une eau profonde pendant plusieurs heures. Différentes ondes de marées partielles se succèdent sur ce point de la côte et soutiennent le flot.

Au reste, sauf en certains points, contrairement à ce que l'on pense généralement, la mer ne met pas le même temps à descendre qu'à monter ; les durées du flux et du reflux sont très inégales. La marée montante est plus courte que la marée descendante. On connaît cependant des exemples du contraire. Au Havre, la mer met 2 h. 8 m. de plus à descendre qu'à monter ; à Boulogne aussi. A Brest, la différence est maintenant de 16 minutes.

Nous attribuons ces différences de temps au croisement des deux ondes du large et à la diminution de la pente des eaux de la Manche vers l'Océan pendant le reflux. Il faut plus de temps pour que les eaux sortent du canal de la Manche, qu'il n'en faut pour qu'elles y pénètrent. La force d'écoulement due à la hauteur d'eau dans le canal est moindre que la force motrice engendrée par l'impulsion de l'onde de marée. On croit aussi que, le reflux s'effectuant en sens inverse du mouvement de rotation de la terre, c'est-à-dire de l'est à l'ouest, est gêné par la rencontre des eaux animées d'un mouvement général de l'ouest vers l'est.

Ainsi, toute basse mer ne tient pas le milieu entre deux hautes mers consécutives. L'intervalle moyen entre deux pleines mers est de 12 h. 14 minutes après la vive eau, mais plus tard. Le retard moyen des marées, d'un jour à l'autre, est de 60 minutes 1/2 ; 25 minutes de différence entre la marée du soir. Les grandes marées viennent un jour et demi après les pleines et nouvelles lunes.

Enfin je rappellerai en terminant que le vent exerce sur les malines une influence considérable, même comparable à l'action sidérale. Pour qu'une grande marée soit intéressante, il faut absolument compter sur le bon plaisir du vent. Par grande brise du nord-ouest, le phénomène acquiert une amplitude extraordinaire et devient vraiment remarquable. Malheureusement pour les curieux, l'arrivée d'un coup de vent échappe à toute prévision un peu longue, et la nature n'admet pas les représentations par ordre.

HENRI DE PARVILLE.

—*L'Indépendance Belge* rend compte de diverses expériences qui ont eu lieu à l'exposition internationale d'hygiène et de sauvetage sur l'emploi d'un appareil que son inventeur, M. Ostberg, capitaine de la marine suédoise, a baptisé du nom de " la Salamandre. "

Il doit permettre de s'approcher autant du feu que l'on voudra. Utiliser de la façon la plus complète l'eau dont on dispose ; éviter une consommation inutile de l'élément protecteur, tel est le but de cet appareil avec lequel on pourra pénétrer dans les endroits envahis par le feu, au sein du brasier même, et y pratiquer le sauvetage encore possible.

Voyons maintenant l'appareil. Il se compose principalement d'un vêtement double entourant le corps. Le vêtement intérieur, dans lequel circule de l'air refroidi, est imperméable à l'air et à l'eau. Le second vêtement est confectionné de peluche ou d'une étoffe poreuse incessamment arrosée d'eau, ou encore de toile à voile, à couture serrée, sur laquelle l'eau, conduite par un jet continu, se répand en une couche égale autour du corps entier et paralyse l'action du feu. L'air est introduit dans le costume au moyen d'un tuyau placé dans le tuyau d'eau et s'adaptant à un manchon à vis placé à la partie postérieure du costume, dans le dos. Il tient le corps frais, sert à la respiration et sort enfin par les trous oculaires du masque, ce qui préserve les yeux de la flamme et de la fumée. Une soupape faciale permet d'agrandir ou de rétrécir ces trous à la volonté de l'expérimentateur.

L'eau est fournie, soit par une pompe, soit par la bouche d'une conduite d'irrigation. Elle va jusqu'à la partie supérieure du casque, d'où elle s'échappe pour inonder sans cesse le costume, et tenir la soupape du masque toujours froide. De plus, le porteur de la " salamandre " a un tuyau à sa disposition.

Un bûcher, formé de trois massifs, entre lesquels courait un corridor d'un mètre de large, en forme de T, venait d'être allumé. En un instant ce fut une fournaise, et sous les regards effarés de tout ce monde, on vit l'homme à la salamandre s'avancer d'un pas calme et résolu et disparaître dans les flammes. La scène était saisissante. Pendant quelques minutes, qui paraurent bien longues à tous, on ne vit plus rien que l'immense brasier ; ce fut avec un soulagement réel qu'on le vit reparaitre.

Un incident causa une minute d'effroi. Le soufflet servant à fournir l'air venait de se déranger. Au moyen du tuyau on retire M. Ostberg. L'accident réparé, il rentre dans le feu. Il fait plus encore. Débarrassé des tuyaux qui l'alimentent d'air et d'eau, il y retourne une troisième fois.

D'autres expériences ont encore été faites, les unes pour prouver l'incombustibilité de tissus préparés d'une certaine façon, les autres pour montrer la possibilité, à l'aide de masques ingénieux, de pénétrer dans des endroits envahis par la fumée ou par des gaz méphitiques, et d'y rester longtemps sans le moindre inconvénient.

—*La Revue maritime et coloniale* fait connaître, d'après un journal anglais, un système imaginé par M. Reece, pour relever les navires coulés, par le moyen d'une production sous-marine de gaz hydrogène.

Le problème à résoudre pour relever, au moyen d'un gaz ou simplement de l'air, un navire coulé, consiste à introduire dans le navire ou bien à fixer sur lui des récipients remplis d'air ou de gaz suffisants pour le faire remonter à la surface. L'opération, fort simple lorsque le navire échoué découvre à mer basse, devient compliquée lorsque le navire est coulé par grand fond. Différents systèmes ont été proposés. Parmi ceux-ci, nous citerons en première ligne les sacs à air employés dans la marine russe.

La grande difficulté à surmonter est celle de l'introduction de l'air en quantité suffisante. Prenons, par exemple, le cas du *Vanguard*. Ce bâtiment est coulé par près de 30 mètres de profondeur, à laquelle chaque centimètre carré de surface supporte une pression de 3 k. 167. Pour vaincre une pareille pression, il faudrait soumettre les soupapes des pompes à une rude épreuve et on semble y avoir renoncé. De plus, l'emploi du caoutchouc pour les sacs à air est très-onéreux. On a parlé de relever le *Vanguard* en introduisant dans sa cale 4,000 récipients à air de 1 mètre cube environ, capables de résister à une pression de trois atmosphères ; il est fort à craindre que les tuyaux, les joints, les supports des pompes ne résistent pas à pareille opération.

M. Reece propose d'abord d'employer le gaz hydrogène au lieu de l'air atmosphérique. Ce fluide est quatorze fois plus léger que l'air, et, par conséquent, pour un poids donné, la quantité nécessaire sera bien moindre. Il a été reconnu que un mètre cube environ de ce gaz

pourrait soulager dans l'eau à peu près une tonne. Avec le système proposé, on n'a pas besoin des pompes, si exposées à éprouver des avaries ; le gaz est produit sous l'eau et dans le récipient lui-même. L'inventeur a fait des essais sur un modèle du *Vanguard*, assez lourd pour que deux hommes ne fussent pas capables de le soulager sur le fond, et le gaz fut produit en quantité suffisante pour que le modèle, étant monté à la surface, il fallût quatre hommes pour le faire enfoncer. Le gaz est obtenu en soumettant du zinc à l'action d'un acide ; environ 30 grammes de zinc pouront fournir 676 pouces d'hydrogène ayant une force de soulèvement de près de 11 kilogr. chacun. Le poids à relever étant connu approximativement, il est facile de calculer la quantité de gaz à produire et les matériaux nécessaires.

Serviette et papier incombustibles en amiante. — Charles X. possédait une demi-douzaine de serviettes que l'on jetait au feu pour les blanchir. Ces serviettes étaient d'un tissu très fin ; elles étaient en amiant. On sait que les anciens fabriquaient également avec ce produit des toiles, des linuels dans lesquels ils brûlaient leurs morts ou qu'ils employaient au service de la table ou à divers usages. Mais l'amiante était à alors très rare et par conséquent fort cher ; on n'en trouvait que chez les grandes familles aristocratiques, qui en possédaient à titre de curiosité. On croyait que l'amiante était un lin des Indes. L'amiante est de nos jours beaucoup plus commun et c'est surtout en Italie qu'on l'exploite, dans les Alpes, dans la vallée d'Aoste. La production annuelle de cette substance est considérable, et il s'en exporte de notables quantités en Amérique et en Angleterre.

L'amiante n'a rendu jusqu'à nos jours que très peu de services, parce que l'industrie n'avait pas encore trouvé les moyens d'en tirer parti. Mais il est à croire que, grâce à la découverte d'un père d'Arezzo, le chanoine Vittoria del Corona, qui est parvenu à fabriquer du papier avec l'amiante, l'usage de cette substance tendra à se généraliser. Le nouveau papier est incombustible, et coûte fr. 4 le kilogramme.

C'est à Tivoli, dans la papeterie de cette ville, que le chanoine Vittoria fait confectionner ce papier, spécialement destiné aux documents que l'on veut mettre à l'abri du feu.

Le marquis de Bavière a fait récemment une expérience des plus concluantes à l'exposition d'objets en amiant, qui est installée actuellement à Rome, au Corso. Il a jeté dans le feu deux cartons pleins de papiers, l'un de papier ordinaire, l'autre en amiant.

Le premier a brûlé tout entier, tandis que le second est resté intact ainsi que les papiers qu'il contenait.

L'application la plus utile que l'on ait faite jusqu'à présent de l'amiante, c'est d'en fabriquer des tentures pour les théâtres. Il est évident que si tous nos théâtres se servaient de ces tissus, on n'aurait pas à redouter les incendies aussi terribles que celui du Théâtre des Arts à Rouen, d'autant plus que c'est par un jet de gaz échappé de la herse qui est derrière le rideau, que le feu s'est communiqué aux toiles et aux tentures.

BIBLIOGRAPHIE

Le climat et la population de la Suède. — En Suède après un long hiver où le thermomètre a baissé jusqu'à 46 degrés centigrades au-dessous de zéro, où la terre n'est plus qu'une immense surface de glace et de neige, enveloppée d'une nuit presque complète pendant plusieurs mois, la nature s'épanouit tout d'un coup, déchire ses voiles et, sous l'influence d'une chaleur torride, pendant un court été presque sans nuit, se couvre instantanément d'une splendide végétation de verdure, de fleurs et de fruits.

C'est ce tableau que nous représentons avec toute l'exactitude scientifique, M. le docteur Sidenbladh dans *l'Exposé statistique de la Suède* (1).

Un pays dit-il, dont l'étendue, du nord au sud, est aussi longue que celle de la Suède, doit présenter de grandes différences de température. Aussi, quand la température moyenne du nord indique au bord de la mer zéro degré centigrade, elle atteint dans la partie sud 7 à 8 degrés au-dessus de zéro, à Stockholm 5 degrés. Ces chiffres sont ceux que marquent à peu près toute l'année les nombreuses sources que l'on rencontre presque partout ; ils sont la mesure de la température de la terre. Une bonne source, dans la Suède moyenne, indique presque toujours 6 degrés au-dessus de zéro.

Par contre, il n'est nullement rare de trouver, dans les parties élevées de la Laponie, de profondes citernes recouvertes intérieurement d'une couche de glace au milieu de l'été, ou bien encore gelé le sol d'un marais de cinq ou six pieds de profondeur.

Néanmoins les blés et les pommes de terre mûrissent dans ces contrées, car l'été, quoique court, y est cependant clair et très chaud. C'est tout au plus un crépuscule : ce qui fait que la plante y reçoit la lumière et la chaleur qui lui sont nécessaires pour se développer et mûrir. Si donc pendant les chaudes journées d'été la température

monte jusqu'à 30 et 35 degrés centigrades, et qu'en hiver, par contre, ce qui n'est nullement rare, le mercure gèle (10° au-dessous de zéro), on a à supporter dans ces contrées une différence de température de 70 à 75 degrés centigrades. Plus au Sud, à Stockholm, par exemple, il peut y avoir aussi de grandes variations de température.

Le plus terrible ennemi du cultivateur dans les parties septentrionales du pays, c'est la gelée, qui en une seule de ces nuits claires qui suivent une chaude journée d'été, détruit rapidement les plus belles espérances. Dans les parties moyennes et dans celles du sud de la Suède, de telles gelées sont maintenant extrêmement rares.

Pendant les mois d'hiver, la navigation cesse dans les canaux, dans le golfe de Bothnie et dans la plus grande partie de la mer Baltique. La situation de Gothenbourg et des autres ports de la côte ouest est meilleure sous ce rapport ; car, comme dans le Sud, la navigation peut avoir lieu presque toute l'année.

Un certain nombre de canaux de Stockholm sur la mer Baltique sont pareillement libres de glaces. Cette circonstance fit faire un essai avec un vapeur équipé *ad hoc*, pendant l'hiver 1870-1871, afin d'entretenir une communication entre la Suède et la Finlande, ou la Russie. La ligneur inaccoutumée de l'hiver fit, à la vérité, avorter l'entreprise, non renouvelée depuis, mais qui ne doit pas être pour cela considérée comme entièrement abandonnée. On avait l'intention d'établir un transit régulier par la Suède entre l'ouest de l'Europe et l'empire russe.

Pendant l'hiver, le pays tout entier est ordinairement couvert de neige. Des lacs gelés et des terres couvertes de neige forment partout de bons chemins ; les produits des forêts et des mines sont alors facilement transportables ; un hiver sans neige n'est donc nullement désiré.

Toute la population de la Suède qui était en 1750 de 1,763,338 personnes, en 1800 de 2,347,303, en 1870 de 4,168,525, a été en 1873 de 4,297,972. Le chiffre spécifique, qui est de 10,1 par kilomètre carré, et très-irrégulier dans les différentes parties du pays, varie de 69 à 0,8, le plus fort dans le sud et plus faible dans la partie nord du pays.

Si donc on veut se faire une idée exacte des rapports de la population suédoise, il ne faut pas perdre de vue la longue étendue de terre du sud au nord ; car c'est elle qui fait que plus de la moitié du territoire ne possède qu'une population très-peu nombreuse, comparativement au reste du royaume et aux contrées du sud de l'Europe. La province la plus méridionale de la Suède, la Scanie, nourrit à elle seule une plus grande population que la Norrland, y compris la Laponie, quoique cette dernière province soit vingt-trois fois plus grande que l'autre.

Malgré cela, un grand avenir est réservé à ces Norrland, dont les immenses forêts, les pêches fructueuses, les fécondes vallées, les mines riches et grandioses, tant de trésors enfin, attendent que la spéculation songe à les exploiter complètement. Cela arrivera sans aucun doute, aussitôt que les travaux de chemins de fer qui s'étendent vers ces contrées, et qui sont en partie déjà commencés, sinon achevés, auront terminé leur réseau.

— On lit dans le *Moniteur Acadien* :

M. Rameau, l'auteur bien connu de *La France aux Colonies*, nous écrit de Paris qu'il vient de mettre sous presse l'histoire, ou plutôt une série de mémoires sur l'histoire de l'Acadie. Cette nouvelle, nous nous hâtons de la communiquer au public, car pour nous et pour les lettres, c'est une nouvelle véritablement bonne. Nous ne nous étendrons pas sur le mérite de M. Rameau comme écrivain, chaque famille acadienne et canadienne a ses écrits entre les mains, ou devrait les avoir ; et son attachement, son dévouement sincère à notre race n'est pas moins connu que ses écrits ne le sont. Chaque fois qu'il s'est agi de souscription pour venir en aide aux Acadiens dans leurs institutions nationales, surtout par rapport à l'éducation, M. Rameau ne s'est jamais tenu à l'arrière-rang, mais, au contraire, il a souvent pris lui-même l'initiative du mouvement, payant non pas seulement de ses conseils, mais bien aussi de ses propres deniers.

Il a pu se glisser quelques erreurs de chiffre, d'appréciation et même de faits dans son ouvrage sur les Acadiens ; mais ces erreurs n'atteignent pas l'homme, et je pourrais ajouter, l'écrivain. Il était impossible d'entrer dans une voie à peine tracée, inexplorée, comme l'était l'histoire de notre race avant la publication des "Acadiens et des Canadiens," et de ne pas se tromper quelquefois de sentier, de n'y pas commettre d'erreurs. Il est même étonnant que le travail de M. Rameau, "La France aux Colonies," soit aussi exempt d'erreurs qu'il l'est.

Au reste, il n'y a pas à craindre, dans le prochain ouvrage que va publier l'ami de notre race, ce qui était inévitable dans son premier ouvrage, l'introduction d'erreurs, d'erreurs graves au moins. L'auteur a soin de nous avertir où il a puisé ses renseignements, et comment il entend traiter le sujet de notre histoire. "Je prends, nous écrit-il, l'histoire de l'Acadie dès le temps de Poutrincourt, et je me suis efforcé, en concentrant un grand nombre de recherches, faites aux Archives de la Marine, et pendant mon séjour en Amérique, de montrer dans cette histoire la description des procédés, et des voies et moyens que la société du 17^{me} Siècle a mis en œuvre pour

(1) La Suède : exposé statistique, par le docteur Sidenbladh du bureau central de la Suède ; publié en français par M. Robert Sager. Un vol. A la librairie K. Nilson, 212, rue Rivoli.

coloniser l'Amérique, c'est-à-dire pour y transplanter une population européenne, alors qu'elle n'obéissait en rien aux impulsions diverses qui entraînent aujourd'hui les émigrants.

— Puis, ensuite, je m'entendrai sur un sujet tout à fait spécial aux Acadiens, leur rapide multiplication, leur conservation et leur progrès prodigieux, malgré la conquête et la domination étrangère.

— *Rimes d'un vrai libre-penseur* par Théodore Vibert, auteur des *Girondins*. Paris, 1876. Hâtons-nous de dire que l'auteur de ce joli recueil n'a du libre-penseur, dans l'acception ordinaire du mot, que le sans-gêne courageux avec lequel il traite les coryphées de l'école anticléricale. M. Vibert est un croyant, et la vérité est le seul idole devant lequel il s'incline volontiers et volontairement : il n'a jamais pris rang dans un parti, sa muse est indépendante des factions, son vers frappe tous les coupables sans distinction.

M. Vibert ne fait point de l'art pour l'art. C'est un poète militant qui attaque et défend, qui lutte pour une cause qu'il croit juste et sainte, et cette cause, c'est la vérité telle qu'elle se présente à son esprit sincère. Il n'est pas de ceux qui font des vers

Comme l'oiseau chante sa mélodie.

Il fait des vers sous le coup d'une forte indignation ou poussé par cette ardeur invincible qui entraîne les caractères naturellement ennemis du faux. Chacun respecte de tels caractères, même dans leurs écarts.

Après ce que nous venons de dire, personne ne sera surpris d'apprendre que les *Rimes d'un vrai libre-penseur* ont fait leur chemin jusque sur nos rivages Canadiens.

— Nous avons à signaler un poème de M. Anatole France, les *Noces corinthiennes* : elles assurent à M. France un rang à part dans l'école moderne, une des premières places entre Sully Prudhomme et François Coppée. Si même ces devanciers de M. France le surpassent encore, l'un par les facultés du penseur, l'autre par les qualités créatrices, tous deux par l'abondance et multiple nouveauté de leurs productions ; nul ne lui est supérieur pour la possession des ressources de la langue, l'élégance soutenue et la pureté du goût. Le caractère d'originalité le plus irrécusable dans le talent déjà si mûr d'un poète encore si jeune, c'est d'être parmi les poètes de les poètes de la nouvelle génération l'homme qui écrit le mieux le français. Quiconque aura lu les *Noces corinthiennes* pourra vérifier l'exactitude d'un tel éloge dont on ne peut suspecter la sincérité.

Nous n'hésitons pas à le dire et c'est la première fois qu'à propos d'un ouvrage de poésie contemporaine nous prononçons ce mot devant nos lecteurs : les *Noces corinthiennes* sont un chef-d'œuvre, chef-d'œuvre d'intelligence historique et religieuse, de pensée, de sentiment, de style, ouvrage non pas le plus original (car l'œuvre de Sully Prudhomme et certaines parties de François Coppée seraient là pour me démentir,) mais, à coup sûr, le plus voisin de la perfection qu'ait encore produit la muse des générations nouvelles ; l'inspiration poétique de ceux qui ont dépassé la trentaine, mais qui n'ont pas encore quarante ans.

M. Anatole France a repris de la façon la plus heureuse deux données indiquées par Goethe dans la *Fiancée de Corinthe* et par Chateaubriand d'abord dans *Atala*. En effet, comme dans *Atala*, l'héroïne de ce poème dialogué, Daphné, promise à un fiancé païen, Hippias, est disputée à l'hymen par un vœu de sa mère qui la destine au voile des vierges, épouses du Christ. Comme dans la *Fiancée de Corinthe* le jeune homme proteste contre des exigences qui enlèvent la fiancée au fiancé, qui séparent les bras prêts à s'unir. Disons seulement à l'avantage d'Anatole France que son poème est pathétique, entraînant, enflammé, sans avoir besoin de se porter jusqu'aux hyperboles grandioses si discutées dans *Atala*, et que d'autre part ce poème dans son impartialité reste à l'abri des violences néo-païennes qui rendent l'œuvre de Goethe insupportable à tous les lecteurs qui relèvent de la tradition chrétienne.

Ainsi, M. France a su observer dans son drame lyrique une équité rare en présence des deux cultes rivaux. Comme l'a fait du reste Chateaubriand dans ses *Martyrs*, en peignant Démodocus et Symmaque, M. Anatole France n'a pas laissé de nous montrer vénérables et sympathiques les derniers représentants de l'hellénisme en décadence, Hermas le père de Daphné, Hippias son fiancé. De même il a entouré de respect et de sainteté la figure de l'évêque Théognis. Il n'a même pas voulu rendre odieuse la mère de Daphné à cause de la sincérité de son zèle, encore qu'il la fasse reprendre par l'évêque Théognis comme le père Aubry se faisait un devoir de blâmer le vœu prononcé par la mère d'Atala. En un mot, un vif sentiment de la beauté poétique de l'hellénisme, de la grandeur moral du christianisme, respire dans ce poème scénique, œuvre de penseur et d'érudit autant que de poète évocateur, d'artiste ayant gardé dans ses yeux le reflet de toutes les splendeurs.

La perfection du détail est vraiment étonnante dans ce poème, ranimée par la précision et la finesse du style, en même temps qu'enrichie de toutes les ressources de couleur que la connaissance de l'antiquité met à la disposition des poètes.

Nous croyons volontiers que nous nous surprendrions à lire des

citations dans toutes les scènes : mais il faut laisser à nos lecteurs de quoi contenter leur ferveur de beaux vers accrue par la multiplicité des productions médiocres. En effet, les absurdités de la fantaisie à outrance, les malsaines inepties du réalisme peuvent décourager par moments les lettrés et leur faire croire que la poésie est morte. Mais la Muse souriante leur fait signe en montrant les poèmes de Sully Prudhomme et de Coppée, et les *Noces corinthiennes* d'Anatole France, et elle dit : " Rassurez-vous et regardez ; ne suis-je pas immortelle ? "

EMMANUEL DES ESSART,

AGRICULTURE

La Californie occupe, comme on sait, un des premiers rangs parmi les contrées agricoles. Il y a vingt cinq ans, ses vastes plaines étaient considérées comme étant tout au plus propres à la culture des pâturages ; mais aujourd'hui elles produisent en abondance les plus beaux grains qui se récoltent dans le monde entier. La récolte du blé de la présente année est la plus considérable qui ait été jamais produite et l'on calcule que 900,000 tonnes en seront livrées à l'exportation. Cependant la *Cronicle* de San Francisco prédit que l'expérience de la présente année convaincra les fermiers californiens qu'un changement radical dans leur système de récolte est nécessaire. " Les jours de la culture exclusive du blé, dit-il, sont comptés, et il faudra bon gré mal gré qu'ils se décident à produire autre chose que du grain. "

Les cultivateurs de cette région se vantent de pouvoir fournir à une moitié du monde la matière première à la fabrication du pain, mais ils ne voient pas les prix scandaleux qu'ils payent eux-mêmes pour les articles de première nécessité. La culture de blé les a rendus fous ; ils y ont consacré chaque yard de terre qu'ils possèdent ; leurs propres jardins et leurs vergers y ont passé, et les choses en sont venues à ce point qu'il leur faut souvent sacrifier le rendement d'un acre de terre à l'achat des pommes de terre qu'ils auraient pu cultiver sur le quart de terrain de cette superficie ; et de la sorte, la production d'un champ tout entier est quelquefois affectée à l'achat du bœuf, du mouton, du lard, du laitage, du fourrage, des légumes et autres articles de consommation qui auraient pu sous un système différent être produits plus économiquement sur la ferme même.

Le journal que nous citons ici croit cependant que le mal d'une production surabondante et exclusive du blé trouvera avant peu son correctif. Déjà, dit-il, les fermiers commencent à s'apercevoir qu'ils ont fait fausse route ; et le fait qu'ils ont dû tout récemment former entre eux une ligne pour se mettre en mesure de tenir tête aux machinations des spéculateurs de San-Francisco qui se sont coalisés pour faire tomber les prix du grain, les aidera sans doute à introduire dans le pays un système d'agriculture plus judicieux, d'autant mieux que les terres commencent à s'appauvrir sensiblement sous l'influence de la production surabondante des céréales, tandis que, d'un autre côté, l'Etat voisin de l'Orégon, qui se développe très-rapidement, se présente dans la lice comme un rival formidable sous le rapport agricole.

VARIÉTÉS

— Un drame qui est toute une tragédie, tant il est héroïque dans sa triste simplicité, c'est celui que nous raconte le *Figaro* et qui va valoir un monument commémoratif à son auteur, que disons-nous ! à sa victime.

On fait apprendre aux jeunes gens, dans les collèges, de nombreux traits d'héroïsme et de courage empruntés à l'histoire romaine qui ne sont certainement pas supérieurs à celui que nous allons raconter et qui est dû à un simple jardinier de Bougival :

C'était pendant la guerre de 1870.

Au mois de septembre, quelques jours après la fermeture des portes de Paris, un régiment prussien, le 46^e, vint s'installer à Bougival. Son premier soin fut d'établir un fil électrique reliant cette commune à Versailles.

Le lendemain, le fil était coupé. Il fut rétabli. Il fut recoupé, on ne savait par qui. Au bout de quelques jours, les soupçons de l'ennemi se portèrent sur un certain François Debergue, exerçant la profession de jardinier, et chargé, pour le moment, de la surveillance de la maison de campagne de M. Paul Avenel, à qui nous empruntons tous ces détails.

François Debergue coupait les fils télégraphiques avec son sécateur. Il fut amené devant une commission militaire. Le Major prussien lui dit :

— C'est vous qui avez coupé le télégraphe.

— Oui, c'est moi, répondit Debergue.

— Pourquoi avez-vous fait cela ?

— Parce que vous êtes mon ennemi.

— Le ferez-vous encore ?

— Oui.

— Pourquoi ?

— Parce que je suis Français.

Debergue fut condamné à mort.

Comme tout le monde à Bougival connaissait et estimait le vieux Debergue (il avait soixante ans), on n'eut pas de peine à réunir une somme de 10,000 francs qui fut offerte, comme rançon, à la justice militaire prussienne.

Debergue en eut connaissance. Il dit simplement :

—Je ne veux pas qu'on donne quelque chose pour sauver ma tête. Demain je recommencerai.

Et à toutes les instances, il répondait :

—Je fais mon devoir de Français.

Le 26 septembre, un peloton de soldats prussiens conduisit le vieux patriote dans un champ à quelque distance de Bougival.

L'officier ne pouvait contenir son émotion. Quelques habitants, qui suivirent le funèbre cortège, entendirent ce mot sorti de sa bouche, avec l'accent allemand : *Patriotisme ! patriotisme !*

Le prisonnier fut attaché avec une corde au tronc d'un pommier. L'officier demanda un mouchoir pour lui bander les yeux.

—J'en ai un dans ma poche, dit François Debergue, prenez-le !

Ce qui fut fait. Une minute plus tard, le pauvre jardinier tombait la poitrine traversée de dix-huit balles.

Le nom du Brave François Debergue ne périra pas. Une souscription a été faite à Bougival pour lui élever un monument, et c'est à notre ami le sculpteur Lanzirotti que l'exécution en est confiée.

Les guerres de Napoléon Ier ont coûté à la France près de trois millions d'hommes et 25 milliards d'argent.

De 1800 à 1815, les dépenses de guerre pour l'Italie, la Prusse, l'Autriche, l'Espagne, la Russie, l'Angleterre, ont atteint le chiffre effrayant de 93 milliards. Les pertes en hommes se sont élevées au chiffre effrayant de 6,745,000 !

L'Angleterre, pour sa part, a dépensé 12 milliards 300 millions dans ses guerres contre Napoléon Ier.

La Grèce a acheté sa délivrance au prix de 3 milliards, et, pour elle, les nations européennes ont dépensé 6 milliards.

La guerre de Crimée a coûté : à la France, 200,000 hommes et 5 milliards de francs ; au Piémont, 2,000 hommes et 175 millions ; à la Russie, 630,000 hommes et 4 milliards de francs ; à la Turquie, 35,000 et 400 millions de francs.

La campagne de Russie a donc fait perdre à l'Europe 889,000 hommes et 11 milliards 575 millions de francs.

La guerre d'Italie a coûté : à la France, 80,000 hommes, 1 milliard 100 millions de francs ; à l'Italie, 60,000 hommes, 150 millions de francs ; à l'Autriche, 120,000 hommes, 875 millions de francs.

Total, 260,000 hommes et 2 milliards 125 millions de francs.

Dans la guerre du Mexique, la France a sacrifié 70,000 hommes et 500 millions de francs.

L'expédition de Syrie nous a coûté 15,000 hommes et 125 millions de francs.

La guerre du Sleswig a coûté à la Prusse 30,000 hommes et 75 millions de francs ; à l'Autriche, 15,000 hommes et 60 millions de francs ; au Danemark, 12,000 hommes et 45 millions de francs.

La campagne de 1866 contre l'Autriche a coûté à l'Autriche 65,000 hommes et 985 millions de francs ; à la Prusse, 45,000 hommes et 222 millions de francs.

Dans la guerre qu'il a faite au Paraguay, le Brésil a perdu 225,000 hommes et 3 milliards 75 millions de francs.

La guerre de sécession a coûté aux Etats-Unis : en hommes, 400,000 ; en argent, 12 milliards 200 millions.

La guerre avec l'Abyssinie, qui ne fut en quelque sorte qu'une promenade militaire, coûta à l'Angleterre 25,000 hommes et 245 millions de francs.

La guerre contre les Achantis coûta à l'Angleterre 27 millions de francs.

Nous sommes arrivés à la malheureuse campagne de 1870.

Selon le rapport présenté à l'Assemblée nationale, les frais de la guerre entre la France et l'Allemagne s'élèvent, pour la France, à 9 milliards 288 millions. Le ministère français a groupé avec les frais les pertes résultant de la guerre ; seulement il n'a pas fait entrer en ligne de compte la valeur du sol des deux provinces cédées ; on l'estime à 4 milliard 333 millions. Si l'on ajoute ce chiffre aux 9 milliards 288 millions du rapport de M. Magne, on arrive à la somme énorme de 13 milliards 621 millions.

La France perdit dans cette guerre 225,000 hommes.

Les frais de la guerre de 1870 ont été sensiblement moins élevés pour les Allemands, vu que leurs troupes opéraient en pays ennemi, qu'ils n'avaient pas de villes à approvisionner.

M. de Bismark a accusé, pour les dépenses de la confédération du Nord, la somme de 1 milliard 148 millions ; mais le chancelier n'a pas compté les pertes en matériel de guerre, les indemnités, les pensions, les frais de l'occupation ; aussi, peut-on fixer le chiffre général des frais, pour les Allemands, à 2 milliards de francs.

Dans cette campagne, l'Allemagne a perdu au moins 300,000 hommes, dont 190,000 sur les champs de bataille.

ANNONCES

Aux Commissaires d'Écoles pour la reprise des Cours Élémentaires.

PREMIÈRE MISE EN VENTE

DES INTÉRESSANTS

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

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

LES QUATRIÈME ET CINQUIÈME LIVRES seront mis en vente dans le courant de l'année 1876.

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 Etats-Unis, TEXTE EN FRANÇAIS, format 26 par 38 pouces, coloriés, collée 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. \$4.00.

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 Buade, Québec.