

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:

- 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.

Pagination continue.

JOURNAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

ORGANE DES INSTITUTEURS CATHOLIQUES DE LA PROVINCE DE QUEBEC

PARAISANT TOUS LES MOIS

VOL. VI.

MONTRÉAL, MARS 1888.

N° 11.

SOMMAIRE

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS: Erection et délimitation de municipalités scolaires — Nominations diverses — Publications pédagogiques aux Etats-Unis et au Canada. — PÉDAGOGIE ET ENSEIGNEMENT: L'autorité doit être indulgente. — Dictées élémentaires — Dictées d'orthographe usuelle — Difficultés orthographiques — Phrases à corriger, Corrections — Arithmétique. — TRIBUNE LIBRE: Statistique, Etendue des Etats de l'Europe — Text-Brooks versus Oral Teaching — Des commencements de Montréal. — LECTURE POUR TOUS: Pensées diverses. — CONDITIONS D'ABONNEMENT AU JOURNAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — ANNONCES.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 18 février dernier (1888), de faire les nominations suivantes, savoir:

Commissaires d'écoles.

Comté de Chicoutimi, Bagotville (village). — MM. Elzéar Boivin et Edouard Dufour, en remplacement, le premier, de M. Benj. Pilote, et le second, de M. Charles Potvin, qui ne réside plus dans la municipalité.

Comté de Gaspé, Cap Chatte. — M. Charles St-Pierre, en remplacement de M. Elzéar Lavoie qui a laissé la municipalité d'une manière permanente.

Comté de Wolfe, Garthby. — M. Cléophas Jacques, en remplacement de M. John Pommerleau, qui a laissé la municipalité.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 18 février dernier (1888), d'ériger en municipalité scolaire distincte la paroisse de "Sainte-Elisabeth de Warwick," dans le comté d'Arthabaska, avec les mêmes limites qui lui sont assignées par la proclamation du 19 février 1883.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 18 février dernier (1888), d'ériger en municipalité scolaire le canton Delisle; dans le comté de Chicoutimi, avec les mêmes limites qui lui sont assignées comme tel canton, sous le nom de "le Saint-Cœur de Marie."

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 18 février dernier (1888), d'ériger en municipalité scolaire, sous le nom de "village de Saint-Tite," tout le territoire qui forme actuellement l'arrondissement No 1 de la municipalité de la paroisse de Saint-Tite, dans le comté de Champlain, en y ajoutant le lot No 308 du cadastre, étant la propriété de Louis Dontigny, et le lot No 310 du dit cadastre appartenant à Eugène Desaulniers, et le reste de la dite paroisse sera et formera une municipalité sous le nom de "la paroisse de Saint-Tite;" le tout pour les fins scolaires.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 18 février dernier (1888), d'annuler la nomination de M. Michel Montmarquette, comme commissaire d'écoles pour le "village du Lac Weedon," dans le comté de Wolfe, pour cause d'irrégularité.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 4 février dernier (1888), amendé par ordre en conseil du 10 février dernier, de nommer le vénérable Archdeacon Evans, M. A., de Montréal, membre du Bureau Protestant des Commissaires d'Écoles pour Montréal, en remplacement du Révd Canon Norman, qui a résigné. La nomination devant dater du premier avril prochain.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 18 février dernier (1888), de nommer MM. Robert Crawford et John McCuen, syndics d'écoles de la municipalité dissidente de Stoneham, dans le comté de Québec, le premier en remplacement de M. William Églinton, dont le terme d'office est expiré, et le second en remplacement de M. David McCuen, qui est absent, d'une manière permanente, de la municipalité.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 18 février dernier (1888), d'ériger le "village de Carillon," dans le comté d'Argenteuil, en municipalité scolaire, sous ce nom, avec les limites qui lui sont assignées dans la proclamation du vingt septembre dernier (1887) qui l'érige en municipalité rurale.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 18 février dernier (1888), d'ériger en municipalité scolaire distincte, la nouvelle paroisse de "Saint-Sylvere," dans le comté de Nicolet, avec les mêmes limites qui lui sont assignées par la proclamation du 7 d'octobre 1887.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

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

Ériger en municipalité scolaire distincte, le village de Plessisville, dans le comté de Mégantic, sous le même nom de "Plessisville," et avec les mêmes limites qui lui sont assignées par la proclamation du 27 avril 1855.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date

du 8 mars courant (1888), de faire les nominations suivantes, savoir :

Commissaires d'écoles.

Comté d'Arthabaska, Sainte-Elisabeth de Warwick. — MM. Onésime Lesieur, Joseph Ducharme, Siméon Laroche, François Prince et Dosithe McKerthi.

Comté de Bonaventure, Saint-Godefroi. — Révd Th. Smith, Ptre, en remplacement de lui-même, vu qu'il n'a pas été remplacé par élection.

Comté de Rimouski, N.-D. du Sacré-Cœur. — Révd François Xavier Cloutier, Ptre, en remplacement du Révd Romuald P. Sylvain, qui a quitté définitivement la municipalité.

AVIS DE DEMANDE D'ÉRECTION DE MUNICIPALITÉ.

Détacher de la municipalité de Saint-Jacques le Mineur, dans le comté de Laprairie, les Nos 117 et 118 des plan et livre de renvoi officiels de la paroisse de Saint-Jacques le Mineur, et les annexer à la municipalité de Sainte-Marguerite de Blairindie, dans le comté de Saint-Jean, pour les fins scolaires.

GÉDÉON OUMET,
Surlintendant.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 8 mars courant (1888), de détacher de la municipalité de Saint-Paschal, dans le comté de Kamouraska, le canton Woodbridge, et l'ériger en municipalité, pour les fins scolaires, sous le nom de "Saint-Bruno de Woodbridge."

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 9 mars courant (1888), de détacher les lots suivants de la municipalité scolaire de Saint-Sauveur, comté de Terrebonne, et les ériger en une municipalité distincte pour les fins scolaires sous le nom de "municipalité de la côte Saint-Gabriel," à savoir : numéros du cadastre et livre de renvoi de la paroisse de Saint-Sauveur, comté de Terrebonne, 211, 212, 214, 299, 300, 467, 468, 469, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 488, 489, 492, 487, 490, 491, 493, 494, 495, 496, 497, 500, 501, 504, 505, 506, 514, 516 et 517.

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Il a plu à Son Honneur le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un ordre en conseil en date du 9 mars courant (1888), de détacher de la municipalité de Nelson, dans le comté de Mégantic, les lots numéros un et deux du onzième rang de Nelson, et les annexer à la municipalité de Sainte-Agathe, No 2, dans le comté de Lotbinière, pour les fins scolaires.

PUBLICATIONS PÉDAGOGIQUES AUX ETATS-UNIS. (EXTRAIT DU "REPORT OF THE COMMISSIONER OF EDUCATION, 1885-86.")

ÉTAT.	VILLE.	TITRE.	RÉDACTION.	Fon- dation	Périodicité.	Vol. par an.	Vol. dep. par 1 ^{er} janv. 86.	Prix par année.
Alabama.....	Birmingham.....	Southern Jnal of Education.....	H. P. Burruss.....	1885	Mensuel.....	1	1	\$1.00
"	Huntsville.....	Alabama Teachers' Journal.....	J. A. B. Lovett.....	1885	"	1	1	1.00
"	"	Normal Index.....	State Normal School.....	1885	Hebdom.....	1	1	1.00
Arkansas.....	Little-Rock.....	Arkansas Teacher.....	Josiah H. Shinn.....	1884	Mensuel.....	3	3	2.00
California.....	San-Francisco.....	Pacific School Journal.....	Albert Lyser.....	1877	"	1	10	1.50
Colorado.....	Denver.....	Colorado School Journal.....	Aaron Gove.....	1885	Trimestriel.....	38	38	4.00
Connecticut.....	Hartford.....	American Jnal of Education.....	Henry Barnard.....	1885	Mensuel.....	2	2	1.00
Dakota.....	Blunt.....	Dakota School Journal.....	Henry Hoffmann.....	1881	Semi-mens.....	6	6	1.50
Illinois.....	Chicago.....	Intelligence.....	E. O. Vaile.....	1881	Mensuel.....	5	5	1.25
"	Bloomington.....	Illinois School Journal.....	George P. Brown.....	1877	"	1	6	1.00
"	Chicago.....	Teachers' Institute.....	F. W. Parker.....	1884	"	1	2	1.00
"	Springfield.....	National Educator.....	Jeriah Bonham.....	1883	Hebdom.....	2	2	2.00
Indiana.....	Indianapolis.....	Educational Weekly.....	J. M. Olcott.....	1886	Mensuel.....	31	31	1.50
"	"	Indiana School Journal.....	W. A. Bell.....	1885	Hebdom.....	1	2	2.00
Iowa.....	Desmoines.....	Northwestern Jnal of Education.....	Ella A. Hamilton.....	1885	Mensuel.....	9	9	1.50
"	Dubuque.....	Normal Monthly.....	George W. Jones.....	1877	"	1	9	0.75
"	Keokuk.....	Central School Journal.....	J. C. Paradise.....	1876	"	1	3	1.00
"	Lincoln.....	Western School Journal.....	Educational Publishing Company.....	1883	"	1	3	1.00
Kansas.....	Louisville.....	Educational Courant.....	R. H. Carothers.....	1884	"	1	3	1.00
Kentucky.....	Nouvelle-Orléans.....	Journal of Education.....	W. O. Rogers.....	1879	"	1	8	1.50
Louisiane.....	"	Progressive Teacher.....	H. E. Chambers.....	1886	"	1	1	0.60
Maryland.....	Baltimore.....	The Educator.....	Centenary Biblical Institute.....	1886	"	1	3	1.00
Massachusetts.....	Boston.....	American Teacher.....	Bickell, Sheldon, Hailman.....	1883	"	1	6	3.00
"	"	Education.....	W. A. Mowry.....	1880	"	1	3	1.00
"	"	New-England Jnal of Education.....	A. E. Winship.....	1875	Hebdom.....	2	23	2.50
"	South-Lancaster.....	True Educator.....	South-Lancaster Academy.....	1884	Mensuel.....	2	2	0.75
Michigan.....	Lansing.....	School Moderator.....	H. R. Pattengill.....	1880	Semi-mens.....	6	6	3.00
Minnesota.....	Minneapolis.....	School Education.....	Sanford Niles.....	1881	Mensuel.....	5	5	1.00
Missouri.....	Jefferson-City.....	Missouri School Journal.....	J. L. Holloway.....	1881	Semi-mens.....	1	1	1.50
"	Saint-Louis.....	American Jnal of Education.....	J. B. Merwin.....	1883	Trimestriel.....	19	21	1.00
"	"	Ev'glish-Lutherisches Schulblatt.....	Deutsche Synode von Missouri.....		Semi-mens.....	13	13	0.75
Nebraska.....	Omaha.....	Nebraska State Journal.....	Institute for Deaf-Mutes.....	1883	Semi-mens.....	3	3	0.50
"	Santee Agency.....	Word Carrier.....	A. L. Riggs.....	1885	Mensuel.....	1	2	0.60
"	Trenton.....	The Signal.....	F. B. Lee.....		"	1	10	1.00
New-Jersey.....	New-York.....	Penman's Journal.....	D. E. Ames.....	1871	Hebdom.....	2	31	2.50
"	"	School Journal.....	Kellogg, Allen, Parker.....	1885	Mensuel.....	1	1	1.00
"	Rochester.....	Educational Gazette.....	A. P. Chapin.....	1886	"	1	2	1.00
"	"	Academy Jnal of Secondary Educ.....	G. A. Bacon.....		"	1	1	1.00
"	Syracuse.....	School Bulletin.....	C. W. Bardeen.....	1874	"	1	12	1.00

PUBLICATIONS PÉDAGOGIQUES AUX ÉTATS-UNIS (1886).—Suite et fin.

ÉTAT.	VILLE.	TITRE.	RÉDACTION.	Fon- dation	Périodicité.	Vol. déjà parus par an.	Vol. déjà parus le juil. 86.	Prix par annéc.
North Carolina	Wilmington.....	The Light House.....	Tiliston Normal School.....	1881	Mensuel.....	1	6	\$1.50
Ohio.....	Akron.....	Ohio Educational Teacher.....	S Findley.....	1860	"	1	35	1.00
"	Columbus.....	Vis-à-Vis.....	Ohio Institute for Deaf-Mutes.....	1876	Hebdom.	1	18	1.00
Pennsylvania..	Mount Washington	Public School Journal.....	Public School Jnal Company.....	1860	Mensuel.....	1	27	0.75
"	Allentown.....	National Educator.....	A. R. Horne.....	1880	Semi-mens.	1	6	1.00
"	Germantown.....	The Student.....	A. Garrett, H. Forsythe.....	1852	"	1	34	1.50
"	Lancaster.....	Pennsylvania School Journal.....	E. E. Higbee.....	1881	"	1	6	1.50
"	Meadville.....	The Chautauquan.....	T. F. Flood.....	1881	"	1	5	0.50
"	Philadelphia.....	The Indicator.....	R. Morris Smith.....	1881	"	1	3	0.50
"	"	The Teacher.....	Eldredge Brothers.....	1883	"	1	8	1.00
South-Carolina	York.....	The Fountain.....	W. L. Shelley.....	1885	"	1	2	1.25
Tennessee.....	Columbia.....	Carolina Teacher.....	Jeremiah Behm.....	1885	"	1	1	0.50
"	Chattanooga.....	The Educator.....	L. Trousdale, B. Garrett.....	1883	"	1	4	1.00
Texas.....	Nashville.....	Southwestern Jnal of Education..	Texas Educational Publishing Co..	1883	"	1	4	1.50
Virginia.....	Houston.....	Texas School Journal.....	Saint John's Academy.....	1872	"	1	18	0.25
"	Alexandria.....	Academy Journal.....	Armstrong, Ludlow, Armstrong.....	1870	"	1	15	1.00
"	Hampton.....	Southern Workman.....	W. F. Fox.....	1881	"	1	17	1.00
Virginia West.	Richmond.....	Educational Jnal of Virginia.....	B. S. Morgan.....	1871	"	1	5	1.00
Wisconsin.....	Morgantown.....	West Virginia School Journal.....	J. W. Stearns.....	1881	"	1	16	1.00
"	Madison.....	Wisconsin Jnal of Education.....	Maximilian Grossmann.....	1848	"	1	16 ann.	2.12
"	Milwaukee.....	Erziehungs-Blatter.....	E. A. Fay.....		Trimestriel..	1	31	2.00
D. of Columbia.	Washington.....	American Annals of Deaf & Dumb.						

PUBLICATIONS PÉDAGOGIQUES AU CANADA, EN 1888.

PROVINCE.	VILLE.	TITRE.	RÉDACTION.	Fon- dation	Périodicité.	Vol. déjà parus par an.	Vol. déjà parus (1887)	Prix par annéc.
Québec.....	Québec.....	L'Enseignement primaire.....	J.-B. Cloutier.....	1881	Semi-mens....	1	7	\$1.00
"	Montréal.....	Journal de l'Instruction publique..	J.-O. Cassegrain.....	1881	Mensuel.....	1	6	1.00
"	"	Educational Record of the P. of Q.	Comité de collaboration.....	1881	"	1	7	1.00
"	Soliette.....	L'Étudiant.....	F.-A. Baillargé.....	1885	"	1	3	1.00
Ontario.....	Toronto.....	Educational Journal.....	Comité de collaboration.....	1885	Semi-mens....	1	3	2.00

PÉDAGOGIE ET ENSEIGNEMENT.

L'AUTORITÉ DOIT ÊTRE INDULGENTE.

L'indulgence et la douceur se tiennent de si près, qu'il semble difficile, au premier abord, de les distinguer l'une de l'autre. Il est cependant nécessaire de se rendre un compte exact de ce nouvel aspect de l'autorité. Beaucoup de personnes qui recommandent la douceur, ne regardent pas l'indulgence comme aussi indispensable ; elle leur apparaît comme une sorte de luxe discutable dans l'éducation.

Il y a entre la douceur et l'indulgence le même intervalle que nous avons marqué entre la patience et la douceur.

La patience désintéressant sa cause personnelle de la loi générale du devoir, supporte, sans s'en offenser, les manquements, les retardements, les résistances. Elle fait ainsi la part de la faiblesse humaine, et elle a soin de ne pas perdre de vue l'effort que demandent à l'homme la vertu et le mérite. La patience ne va pas sans beaucoup de raison et sans beaucoup de sagesse ; et si elle profite tant à celui qui en est l'objet, c'est parce qu'elle coûte beaucoup à celui qui la déploie.

La douceur détourne volontairement les yeux de la violation du devoir.

Malgré le charme de la douceur, elle ne laisse pas d'attester d'une façon éclatante la supériorité de celui qui en use. Un vieux proverbe, fort utile dans le peuple, dit, non sans raison, qu'il vaut mieux faire envie que pitié. On a beau profiter de cette tolérance qui vous est accordée, on ne laisse pas d'en éprouver à bon droit une certaine humiliation.

L'indulgence a quelque chose de plus humain et de plus vrai.

Elle ne se contente pas de supporter les défauts du prochain et de regretter

ses imperfections ; elle fait plus : elle les pardonne. Elle prend en considération l'inégalité qui existe toujours entre nos meilleurs desseins et notre conduite, et elle regarde plus nos bonnes intentions que nos actes. Celui qui résiste à un supérieur et qui manque à son devoir, a besoin, pour se retrouver en paix avec lui-même, d'être non seulement supporté, mais pardonné. Il sent, bien qu'il ne soit pas toujours allé jusqu'aux extrémités de la désobéissance et de la révolte, que sa résistance a été, au point de vue moral, un commencement de délit. Il faut donc, pour qu'il inaugure une nouvelle conduite avec tout son courage et toute son énergie, qu'il soit absous de cette faute, et qu'il le soit par le pardon de cette même autorité qu'il a eu le malheur de braver.

Il est difficile d'imaginer quelque chose de plus délicat que l'indulgence : et voilà sans doute pourquoi elle n'est pas également de mise vis-à-vis de toutes les âmes. Elle deviendrait nuisible aux natures incapables d'en profiter.

Il n'est pas donné, en effet, à tout le monde de comprendre l'exercice de cette vertu, ni à tout le monde d'en recueillir le fruit.

L'indulgence implique cette contradiction apparente et cependant si profondément justifiée par le cœur humain, de blâmer sans mesure la faute morale dont un homme s'est rendu coupable, et en même temps de l'excuser dans sa personne, comme si elle était toute naturelle, de telle sorte que la générosité du pardon n'affaiblisse point l'horreur du vice, et que la répulsion pour le mal n'engendre pas l'antipathie envers les personnes. Cette distinction, qui paraît subtile dans la théorie, va d'elle-même dans la pratique. Elle est conforme à cette double face que nous portons en nous, malgré toute notre droiture et toute notre loyauté, suspendus, comme nous le sommes entre le bien et le mal, capa-

bles presque à la même heure et au même moment, de pratiquer la vertu jusqu'à l'enthousiasme et le sacrifice jusqu'à l'héroïsme, comme aussi de nous laisser retomber dans les derniers abîmes et de transformer l'ange en bête.

L'indulgence efface quelquefois tout ce que la conscience de l'élève peut avoir à se reprocher, elle le ramène alors en quelque sorte à son innocence primitive. Il y a là quelque chose d'analogue à ce que l'Église pratique avec tant d'efficacité pour le bien des âmes dans le sacrement de Pénitence. L'absolution donnée par la main du prêtre anéantit l'essence même du mal, et rend à l'innocence du baptême le chrétien contrit et humilié. Dans l'ordre humain, l'indulgence joue un rôle absolument semblable, elle rend aux âmes, avec leur propre estime, toute leur confiance en elles-mêmes, et du même coup, supprimant la révolte au fond des cœurs, elle restitue son prestige à l'autorité, puisque le fait d'accepter le pardon constitue déjà de la part du délinquant un engagement à se mieux conduire.

Toutefois, l'indulgence demande à n'être point employée sans précautions ; elle comporte autant de dangers qu'elle est à même de rendre de services. L'autorité ne peut absolument pas en user sans être non seulement assurée de sa force, mais certaine que cette force n'est point discutée et n'est point mise en doute ; autrement ce pardon, non pas seulement accordé mais offert, aurait toutes les allures de la faiblesse et non plus de la miséricorde. Aux yeux de la résistance, le pouvoir semblerait prendre le parti désespéré de tolérer par le pardon ce qu'il lui est désormais impossible d'interdire par la force.

Alors l'indulgence, au lieu d'être le complément et l'achèvement des qualités morales les plus délicates dont puisse s'honorer l'autorité, suffit pour la compromettre et pour la ruiner.

Il nous reste à étudier l'autorité sous un nouvel aspect.

Elle ne doit pas être seulement patiente, douce, indulgente jusqu'à la générosité ; lorsqu'on lui résiste, ces mêmes qualités se transforment et deviennent la fermeté, l'inflexibilité, la rigueur. Les qualités de la première catégorie sont faites pour assurer la soumission, comme les qualités de la seconde espèce pour vaincre la résistance et briser la révolte.

A. RONDELET.

DICTÉES ÉLÉMENTAIRES.

Difficultés que présentent l'orthographe et la conjugaison de certains verbes.

I

L'usage *prévaloir* (ind. présent) souvent contre la raison.—Le plaisir *précéder* (ind. présent) ; le chagrin *suivre* (ind. présent).—Il est aisé de *démuseler* le peuple ; mais on ne le *remuseler* pas (ind. présent) comme on *vouloir* (ind. présent.)—Le lion et le tigre ne *paître* jamais (ind. futur) avec les faibles agneaux.—La bonté, la sagesse et la vérité ne *pouvoir* (ind. présent) longtemps se contrefaire.—Si l'on *coudre* (ind. imparfait) ensemble toutes les heures qu'on passe avec ce qui nous *plaire* (ind. présent), on *faire* (cond. présent) d'un grand nombre d'années une vie de quelques mois.—On *découvrir* (ind. imparfait) déjà je ne *savoir* (ind. présent) quoi de serein.—Nous *mourir* (ind. futur) s'il le *falloir* (ind. présent) pour sauver notre honneur ; et nous *courir* (ind. futur) au-devant du péril plutôt que de l'attendre.—Les loups ne se *manger* pas (ind. présent) entre eux.—La force *céder* (ind. présent) à la valeur.—Elle *croire* (ind. présent) entendre des soupirs, des gémissements.—Je *croire* (ind. présent) encore plus mon cœur que mes yeux.—Le peuple *croître* (ind. imparfait) en nombre

et en force.—Il a trouvé mes arbres *croître* (part. passé).—Il se *croire* (ind. imparfait) au moment de réussir.—L'hysope *croître* (ind. présent) dans les plus profondes vallées.—On ne *croire* pas (ind. présent) le menteur, quoiqu'il *dire* (sub. présent) la vérité.—L'huile de poisson *sentir* fort (ind. présent).—Le travail *entretenir* (ind. présent) la santé.—On *décourrir* (ind. passé défini) les vaisseaux de la flotte ennemie.—*Vouloir*-vous (ind. présent) que je vous *décrire* (sub. présent) le pays que j'habite?—Les anciens *écrire* (ind. imparfait) sur des tablettes *enduire* (part. passé) de cire.—Je m'*inscrire* (ind. présent) en faux contre ce qu'elle *dire* (ind. présent).—Chaque jour donne une tâche et *prescrire* (ind. présent) un devoir.—Les triumvirs *proscrire* (ind. passé défini) tous leurs ennemis.—Un courage doux et paisible *reuire* (ind. présent) dans ses yeux.—Je *prendre* (ind. plus-que-parfait) un livre; je ne le *lire* pas (ind. imp.), je *parcourir* (ind. imp.) sans suivre.—La religion *élever* (ind. présent) le cœur.—Elle (l'Église) *voir* (ind. imp.) tout l'empire conjuré contre elle; elle *lire* (ind. imp.) à tous les poteaux et à toutes les places publiques les sentences épouvantables que l'on *prononcer* (ind. imp.) contre ses enfants.

CORRIGÉ.

L'usage *prévaut* souvent contre la raison.—Le plaisir *précède*; le chagrin *suit*.—Il est aisé de démuseler le peuple; mais on ne le *remuselle* pas comme on *reut*.—Le lion et le tigre ne *paîtront* jamais avec les faibles agneaux.—La bonté, la sagesse et la vérité ne *peuvent* longtemps se contrefaire.—Si l'on *cousait* ensemble toutes les heures qu'on passe avec ce qui nous *plait*, on *ferait* d'un grand nombre d'années une vie de quelques mois.—On *découvrirait* déjà je ne *sais* quoi de serein.—Nous *mourrons* s'il le *faut* pour sauver notre honneur; et nous *courrons* au-

devant du péril plutôt que de l'attendre.—Les loups ne se *mangent* pas entre eux.—La force *cède* à la valeur.—Elle *croit* entendre des soupirs, des gémissements.—Je *crois* encore plus mon cœur que mes yeux.—Le peuple *croissait* en nombre et en force.—Il a trouvé mes arbres *crûs*.—Il se *croyait* au moment de réussir.—L'hysope *croît* dans les plus profondes vallées.—On ne *croît* pas le menteur, quoiqu'il *dise* la vérité.—L'huile de poisson *sent* fort.—Le travail *entretient* la santé.—On *découvrit* les vaisseaux de la flotte ennemie.—*Voulez*-vous que je vous *décrive* le pays que j'habite?—Les anciens *écrivaient* sur des tablettes *enduites* de cire.—Je m'*inscris* en faux contre ce qu'elle *dit*.—Chaque jour donne une tâche et *prescrit* un devoir.—Les triumvirs *proscrivirent* tous leurs ennemis.—Un courage doux et paisible *reluit* dans ses yeux.—*J'avais pris* un livre; je ne le *lisais* pas, je *parcourais* sans suivre.—La religion *élève* le cœur.—Elle (l'Église) *voyait* tout l'empire conjuré contre elle; elle *lisait* à tous les poteaux et à toutes les places publiques les sentences épouvantables que l'on *prononçait* contre ses enfants.

II

L'équité *vouloir* (ind. présent) que vous *tenir* compte (sub. prés.) de la bonne volonté d'autrui.—Pourquoi *vouloir*-vous (ind. prés.) que je demande grâce, puisque vous *savoir* (ind. prés.) que je ne l'*obtenir* (ind. futur) pas?—Je me *reconnaître* (ind. prés.) dans tout ce qu'il *dire* (ind. prés.), dans tout ce qu'il *faire* (ind. prés.).—Nous *revivre* (ind. prés.) sans cesse par des images qui *renouveler* (ind. prés.) nos iniquités passées.—La persévérance *venir* à bout (ind. prés.) des plus grandes difficultés.—Il m'*offrir* (ind. passé indéfini) son lit, mais je ne *vouloir* pas (ind. passé indéfini) le décrocher.—Cette robe se *découdre* (ind. futur) avant peu.—Heureux ceux qui *croire* (ind.

futur) sans *voir* (inf. imp.)!—Les jours *croître* (ind. présent).—Nous ne *croire* (ind. présent) ordinairement au mal que quand il *venir* (ind. passé indéfini).—Celui qui *suivre* (ind. futur) la vertu le matin, ne *craindre* pas (ind. futur) de mourir le soir.—L'étude des sciences *ouvrir* (ind. passé indéfini) au génie humain des routes nouvelles.—Les avares ne *voir* (ind. présent) qu'eux et leurs trésors.—Ils *devenir* (ind. passé indéfini) semblables au foin qui *se sécher* (ind. présent) dans les champs, aux herbages que *paître* (ind. présent) les troupeaux, et à cette herbe qui *croître* (ind. présent) sur les toits.—Il avait la moitié de la joue *abattre* (part. passé) d'un coup de sabre; le chirurgien la lui *recoudre* (ind. passé défini).—Je vous *voir* (ind. futur).—La confiance et l'amitié *naître* (ind. présent) tout d'un coup dans les bons cœurs.—L'amitié d'un seul sage *valoir* (ind. présent) mieux que celle d'un grand nombre de fous.—L'homme *lire* (ind. présent) dans les cieux.—Les rides *écrire* (ind. passé indéfini) son âge sur son front.—Comment *écrire*-vous (ind. présent) votre nom?—Chaque époque *refaire* (ind. présent) l'histoire du passé.—Le vinaigre *relever* (ind. présent) une sauce.—Cet enfant *lire* (ind. imparfait).—D'où *venir* (nd. présent) ce noir chagrin qu'on *lire* (ind. présent) sur son visage?—L'exercice *ouvrir* (ind. présent) l'appétit.—Joseph et ses frères *paître* (ind. imparfait) les troupeaux.—Le rossignol ne *pès* pas (ind. présent) une demi-once.—On se *plaire* (ind. présent) au récit des maux qu'on ne *sentir* (ind. présent) plus.—Les paroles *pleuvoir* (ind. présent), en attendant que les pensées *venir* (sub. présent).—Ils ne *rompre* pas (ind. futur) les lois, ils les *ployer* (ind. futur) à leurs intérêts.

voulez-vous que je demande grâce, puisque vous *savez* que je ne l'*obtiendrai* pas?—Je me *reconnais* dans tout ce qu'il *dit*, dans tout ce qu'il *fait*.—Nous *revivons* sans cesse par des images qui *renouvellent* nos iniquités passées.—La persévérance *vient* à bout des plus grandes difficultés.—Il m'*a offert* son lit, mais je n'*ai pas voulu* le découcher.—Cette robe *se découdra* avant peu.—Heureux ceux qui *croiront* sans *avoir vu*!—Les jours *croissent*.—Nous ne *croyons* ordinairement au mal que quand il *est venu*.—Celui qui *suivra* la vertu le matin, ne *craindra* pas de mourir le soir.—L'étude des sciences *a ouvert* au génie humain des routes nouvelles.—Les avares ne *voient* qu'eux et leurs trésors.—Ils *sont devenus* semblables au foin qui *se sèche* dans les champs, aux herbages que *paissent* les troupeaux, et à cette herbe qui *croît* sur les toits.—Il avait la moitié de la joue *abattue* d'un coup de sabre; le chirurgien la lui *recousit*.—Je vous *verrai*.—La confiance et l'amitié *naissent* tout d'un coup dans les bons cœurs.—L'amitié d'un seul sage *vaut* mieux que celle d'un grand nombre de fous.—L'homme *lit* dans les cieux.—Les rides *ont écrit* son âge sur son front.—Comment *écrivez*-vous votre nom?—Chaque époque *refait* l'histoire du passé.—Le vinaigre *relève* une sauce.—Cet enfant *lisait*.—D'où vient ce noir chagrin qu'on *lit* sur son visage?—L'exercice *ouvre* l'appétit.—Joseph et ses frères *paissaient* les troupeaux.—Le rossignol ne *pèse* pas une demi-once.—On *se plaît* au récit des maux qu'on ne *sent* plus.—Les paroles *pleuvent*, en attendant que les pensées *viennent*.—Ils ne *rompront* pas les lois, ils les *plioieront* à leurs intérêts.

J.-O. C.

CORRIGÉ.

L'équité *veut* que nous *tenions* compte de la bonne volonté d'autrui.—Pourquoi

DICTÉES D'ORTHOGRAPHE USUËLLE.

I. RÉPLIQUE PAR UNE LEÇON A UN AVIS.

Un serviteur de l'église cathédrale de Chartres vint trouver un jour M. le curé et lui dit : Monsieur le curé, telle chose ne va pas bien ; soyez donc plus ferme, plus sévère ; vous êtes trop doux, on abuse de votre bonté ; soyez donc, encore une fois, plus ferme envers vos surbor-donnés.

—Oui, c'est vrai, mon bon ami, lui répondit le curé, vous avez raison ; on pourrait abuser de ma bonté. Eh bien, je changerai de méthode : je mènerai mon monde plus fermement, et je commencerai par vous, n'est-ce pas, cher ami ? J'ai reçu quelques plaintes de la façon dont vous exercez votre charge ; j'essayerai sur vous de ma nouvelle méthode.

Alors, ce brave homme, qui n'est pas bête, comprit : Non, Monsieur le curé, non, restez ce que vous êtes. J'aime mieux pour moi votre douceur ; je pense que tous les autres sont de même.

(Extrait des *Petites Lectures*.)

II. UTILITÉ DU TRAVAIL.

L'homme est né pour agir ; il doit faire quelque chose. Le travail à chaque pas éveille une force endormie et déracine une erreur. Qui n'a rien fait ne sait rien. En vérité le sens du mot travail est immense. Il donne au plus simple des ressources que la plus haute intelligence n'atteindrait pas, éloignée de la pratique. Ce sont les sots qui disent que l'âge de la jeunesse est fait pour que l'on s'amuse. Le jeune âge est fait pour qu'on y prenne de bonnes habitudes qui puissent être utiles pendant tout le reste de la vie. C'est à cela qu'il convient de songer avant tout, d'autant plus que le bonheur n'est pas incompatible avec le bon em-

ploi de la jeunesse ; bien au contraire, les jeunes gens dont la vie est un mélange d'occupations et de plaisirs simples, ont en somme plus de jouissances que les jeunes gens dissipés. C'est la vie simple, ce sont les occupations utiles, qui font goûter les délassements, tandis que les divertissements ne sont autre chose qu'une broderie sur un fond d'en-nui. (*Magasin pittoresque*.)

III. ASPECT DE L'OcéANIE.

Ici le zoophyte crée par l'accumulation de ses dépouilles une enceinte de rochers calcaires autour du banc qui le vit naître ; plus loin, c'est un sombre volcan que nous voyons dominer sur la fertile contrée produite par la lave qu'il a vomie ; une rapide et superbe végétation brille à côté d'un amas de cendres et de scories. Des terres plus étendues nous présentent des scènes plus vastes : tantôt c'est l'inexplicable basalte qui s'élève majestueusement en colonnes prismatiques, ou couvre au loin le rivage solitaire de ses débris pittoresques ; tantôt les énormes pics granitiques s'élancent avec audace vers la nue, tandis que, suspendue sur leurs flancs, la sombre forêt de pins nuance tristement l'immense vide de ces déserts. Ailleurs, un amphithéâtre de verdure s'élève devant nous. Des bosquets touffus mêlent leur feuillage sombre au clair émail des prairies. Un éternel printemps, un automne éternel, y font éclore les fleurs et mûrir les fruits les uns à côté des autres. Un parfum doux et exquis embaume l'atmosphère, qui est constamment rafraîchie par les *souffles* salubres de la mer. (MALTE-BRUN.)

IV. PORTRAIT DES FRANCS.

La peinture que les écrivains du Ve siècle tracent des guerriers francs à cette époque, a quelque chose de singulièrement sauvage. Ils relevaient et rattachaient sur le sommet du front leurs che-

veux d'un blond roux, qui formaient une espèce d'aigrette et retombaient par derrière en queue de cheval. Leur visage était entièrement rasé, à l'exception de deux longues moustaches qui leur tombaient de chaque côté de la bouche. Ils portaient des habits de toile serrés au corps et sur les membres avec un large ceinturon auquel pendait l'épée. Leur arme favorite était une hache à un ou à deux tranchants, dont le fer était épais et acéré et le manche très court. Ils commençaient le combat en lançant de loin cette hache, soit au visage, soit contre le bouclier de l'ennemi. Rarement ils manquaient d'atteindre l'endroit précis où ils voulaient frapper.

Les Francs aimaient la guerre avec passion, comme le moyen de devenir riches dans ce monde, et, dans l'autre, convives des dieux. Les plus jeunes et les plus violents d'entre eux éprouvaient quelquefois dans le combat des accès d'extase frénétique, pendant lesquels ils paraissaient insensibles à la douleur et doués d'une puissance de vie tout à fait extraordinaire. Ils restaient debout et combattaient encore, atteints de plusieurs blessures, dont la moindre eût suffi pour terrasser d'autres hommes.

(Aug. THIERRY.)

V. SAGE ORDONNANCE DU GLOBE TERRESTRE.

Quelque borné que soit l'esprit humain, quelque incapable qu'il soit d'approfondir et de concevoir en entier le plan que le Créateur a exécuté en formant notre globe, nous pouvons néanmoins, par le moyen des sens et en faisant usage des facultés naturelles dont nous sommes doués, en découvrir assez pour y reconnaître et admirer la sagesse divine. Il suffirait, pour nous en convaincre, de réfléchir sur la figure de la terre. On sait qu'elle est presque semblable à celle d'une boule : or dans quelle vue le Créa-

teur a-t-il choisi cette forme ? Afin qu'elle pût, dans tous les points de sa surface, être habitée par des créatures vivantes. Dieu n'aurait point atteint ce but, si les habitants de la terre n'avaient pu trouver partout un degré suffisant de chaleur et de lumière ; si l'eau n'avait pu facilement se répandre en tous lieux ; et si, dans quelque contrée, l'action des vents avait rencontré des obstacles invincibles. La terre ne pouvait avoir de figure plus propre à prévenir tous ces inconvénients que celle qui lui a été donnée. Au moyen de cette forme, la lumière et la chaleur, ces deux choses si nécessaires à la vie, se distribuent sur tout le globe.

VI. SAGE ORDONNANCE DU GLOBE TERRESTRE

On objectera peut-être que la forme de la terre est un résultat forcé des lois de la mécanique. Une masse liquide ou limoneuse, dont toutes les molécules sont soumises à la loi physique de la pesanteur, doit prendre, dans le cas d'équilibre, la forme sphérique. Cela est vrai ; mais ce qui ne l'est pas moins, c'est que Dieu aurait pu absolument former la terre solide, et soustraire ainsi sa figure à l'influence de la pesanteur ; il aurait pu la créer cubique ou pyramidale ; mais il ne l'a pas fait, parce que ces formes ne sont pas celles qui convenaient à ses desseins. Ce qui est vrai encore, c'est que si les lois de la pesanteur déterminent telle ou telle figure, c'est que Dieu a voulu que tel fût le mode de leur action ; et il l'a voulu ainsi, parce que ces lois contingentes étaient celles qui convenaient à son but dans l'organisation de l'univers. La pesanteur elle-même, qui détermine une telle figure ; l'attraction moléculaire, qui groupe les atomes matériels et a solidifié notre globe, ne sont que des faits indifférents par eux-mêmes, qui pouvaient ne pas exister, et qui existent parce que Dieu les a voulus, comme

existe la matière elle-même que ces lois régissent. Mais, sans la pesanteur, la terre ne serait pas ronde, et ne pourrait être habitée par des hommes ; sans l'affinité, l'univers ne serait qu'une immense poussière, un immense liquide ou une immense vapeur. Pour avoir l'univers tel qu'il est, Dieu a dû vouloir la pesanteur, l'affinité, l'inertie : méconnaître cet ordre, c'est confondre l'effet avec la cause, l'ouvrier avec l'instrument qu'il emploie.

(Extrait du *Livre de la Nature.*)

J.-O. C.

DIFFICULTÉS ORTHOGRAPHIQUES.

On remédie à l'onglée en se frictionnant les mains, en les battant contre soi, en allant dans un lieu plus chaud, etc.

(MÉRAT.)

L'onglet est par rapport à la fleur ce que le ventre est par rapport aux animaux ; sa nuance est presque toujours plus claire que celle du reste du pétale.

(B. DE ST-PIERRE.)

N'attendez de moi qu'une indifférence entière, et un *oubli* parfait.

(MASSILLON.)

Cela est mince comme une *oublic*.

(ACADÉMIE.)

Il *oublie* ce qu'il doit à Dieu.

Oui, monsieur, il est d'elle ; avez-vous bien

[*ouï* ?

Voilà cinq ou six fois que je vous dis que *oui*.

(BOURSAULT.)

Les lièvres ont l'*ouïe* très fine, et l'oreille d'une grandeur démesurée.

(BUFFON.)

Ce maquereau est frais, il a les *ouïes* toutes vermeilles.

(ACADÉMIE.)

Dans une *ouïe*, on a dit qu'Éole
Renferme tous les vents divers.

(DESMARIS.)

Ouïe les pasteurs des troupeaux particuliers, Dieu a donné un père commun.

(BOSSUET.)

C'est un honneur qui *ouïe* tout.

(ACADÉMIE.)

Voyons qui de nous deux, plus aisé dans

Aura plus tôt rempli la *page* et le revers.

[*sos vers,*
(BOILEAU.)

Plus effronté qu'un *page*, en vain on le retient.

(CORNEILLE.)

La parole de Dieu est le *pain* des fidèles.

(ACADÉMIE.)

Peins-toi dans ces horreurs Andromaque

[*éperdue.*
(RACINE.)

Montaigne a *peint* l'amitié avec les *traits* simples, touchants et sublimes de l'éloquence antique.

(JAY.)

Le frêne est très beau dans le bois, le *pin* dans les jardins, le peuplier sur le bord des fleuves, le sapin au sommet des hautes montagnes.

(B. DE ST-PIERRE.)

Ce chien, parce qu'il est mignon,
Vivra de *pair* à compagnon
Avec monsieur, avec madame !

(LA FONTAINE.)

..... Le sort
D'un pédant, quand il veut, sait faire un duc et

[*pair.*

(BOILEAU.)

On pouvait dire de lui et de l'intendant que les deux faisaient la *paire*.

(LE SAGE.)

Comment, de *père* en fils ? allons c'est une honte !

(C. DELAVIGNE.)

Il avait les yeux enfoncés, petits et *pers* ou glauques, comme ceux des lions.

(CHATEAUBRIAND.)

Fuyons ; sauvons sa vie ; oh ! fuyons... Mais son

[*âme,*

Il la *perd*, il se damne, et le ciel, qui pour lui
Se fermera demain, peut s'ouvrir aujourd'hui.

(C. DELAVIGNE.)

J.-O. C.

PHRASES A CORRIGER.

1. Les partisans de cette funeste erreur (le *libéralisme catholique*) se sont toujours flattés d'allier sans danger pour leur foi un culte passionné pour la liberté avec une soumission entière à la souveraine autorité de l'Église ; mais dans les oscillations qu'ils ont dû exécuter entre ces deux pôles opposés, ils ont perdu plus d'une fois l'équilibre et se sont laissés entraîner hors des limites de la saine orthodoxie, par suite de l'amour aveugle que leur inspiraient les fausses doctrines de la révolution et les institutions nées de son souffle, marquées de son enseignement : *liberté, égalité, fraternité*.

2. Depuis que sa famille a reconnu que son cas est désespéré, le prince a lui-même exprimé le plus vif désir de revenir à Berlin, mais la date de son retour n'est pas encore fixé.

3. Eh bien, que l'on en croit ce que l'on voudra ; mais il en est bien peu qui persisteront dans leur erreur lorsque le rapport suivant sera publié.

4. Nous savons bien que le confrère n'a lu ni le livre (le livre de Dom Sarda), ni les extraits qu'en ont publié les journaux, mais c'est pour cette raison qu'il aurait dû n'en rien dire.

5. Ne serait-il pas vanité de ma part avec ma petite science faire connaître toute la douceur du mot MAMAN, puisque la plume des plus grands écrivains est impuissante à le faire ?

6. Mais chaque enfant a sa maman et son cœur l'instruit bien plus, pour tout ce qui la regarde, que pourraient le faire les livres des plus savants auteurs.

7. Le chapitre national de Saint-Denis, réorganisé par Napoléon 1er en 1806, se compose actuellement de chanoines-évêques ; ce sont des évêques que des raisons de santé ont forcé à quitter leur siège.....

8. La nouveauté des découvertes révèle des impressions de la grandeur de

Dieu que l'accoutumance aux merveilles anciennes avait laissé s'engourdir.

9. C'est la basilique de Saint-Denis que ces rois qui firent la France et la rendirent plus heureuse, plus prospère, plus puissante, plus glorieuse qu'elle n'a jamais été depuis eux, ont choisi pour y dormir leur dernier sommeil.

10. A l'heure présente, ce reproche équivaut un mérite.

11. Nombre d'écoles indigènes ayant disparu depuis la domination anglaise, il est difficile de se faire une idée de l'extension qu'avait pris l'enseignement dans l'Inde.

12. Comme de juste les écoles et les collèges offrent un caractère notablement différent dans les diverses provinces de l'Inde.

13. Le gouvernement provincial a fait des offres très avantageux à notre corporation, c'est à elle d'en profiter.

CORRECTIONS.

1.....se sont *laissé* entraîner.....que leur *inspiraient* les fausses doctrines.....

2.....a *reconnu*..... ; mais la date de son retour n'est pas encore *fixée*.

3.....que l'on en *croie*.....

4.....ni les extraits qu'en ont *publiés* les journaux ;.....

5.....Ne serait-ce pas *présomption* de ma part, avec ma petite science, de faire connaître.....

6.....que *ne* pourraient.....

7.... ont *forcés*.....

8.....avait *laissées* s'engourdir.

9.....ont *choisie*.....

10.....équivaut à un mérite.

11.....qu'avait *prise*.....

12... ..Comme *il est juste*, ou comme de *raison*.....

13.....très *avantageuses* à notre corporation ;.....

J.-O. C.

ARITHMETIQUE.

I. J'ai acheté les $\frac{3}{8}$ d'un héritage qui vaut \$2800. Combien dois-je donner ?

Réponse : \$1050.

Solution :

Le $\frac{1}{8}$ de l'héritage = $\frac{2800}{8} = \$350$;
 Les $\frac{3}{8}$ " = $350 \times 3 = \$1050$.

II. Combien doit une personne qui a acheté $\frac{3}{5}$ de verge d'un drap valant \$2.90 la verge ?

Réponse : \$1.74.

Solution :

Le $\frac{1}{5}$ = $\frac{2.90}{5} = .58$ centins ;
 Les $\frac{3}{5}$ = $0.58 \times 3 = \$1.74$.

III. Deux couturières font une robe et reçoivent \$6.00; la 1re a fait les $\frac{3}{5}$ du travail, et la 2de le reste: quelle doit être la part de chacune ?

Réponse : 1re \$3.60, — 2de \$2.40.

Solution :

La part de la 1re couturière = $\frac{6 \times 3}{5} =$
 \$3.60 ;

La part de la 2de couturière = $\frac{6 \times 2}{5} =$
 \$2.40.

IV. Cinq cultivateurs se réunissent et achètent une ferme de \$3672: le premier en prend $\frac{5}{16}$; le deuxième $\frac{1}{4}$; le troisième et le quatrième, chacun $\frac{3}{16}$; le cinquième $\frac{1}{16}$: combien chacun doit-il ?

Réponse : 1er \$1147.50, — 2e \$918, — 3e et 4e \$688.50, — 5e \$229.50.

Solution :

Le 5e doit $\frac{3672}{16} = \$229.50$;
 Le 3e et le 4e d. c. $3 \times 229.50 = 688.50$;
 Le 2e doit $4 \times 229.50 = 918.00$;
 Le 1er doit $5 \times 229.50 = 1147.50$.

V. On vend une pièce de drap au détail à raison de \$2.40 la verge: que doit donner une personne qui achète $\frac{5}{8}$ de verge ?

Réponse : \$1.50.

Solution :

$\frac{1}{8}$ de verge = $\frac{2.40}{8} = .30$ centins.
 $\frac{5}{8}$ " = $.30 \times 5 = \$1.50$.

VI. On veut vendre un objet \$1.20: que doit payer une personne qui en prend les $\frac{3}{4}$?

Réponse : \$0.90.

Solution :

$\frac{1}{4}$ de l'objet = $\frac{1.20}{4} = .30$ centins ;
 $\frac{3}{4}$ " = $.30 \times 3 = 0.90$ centins.

VII. Un tailleur a un coupon de drap de 4 verges avec lequel il veut faire un habit et une redingote; il le partage en 2 parties en mettant $\frac{3}{7}$ pour l'habit, et le reste pour la redingote: on demande combien il entrera de drap dans chacun de ces vêtements ?

Réponse : Habit 1 verge $\frac{5}{7}$, — redingote 2 verges $\frac{2}{7}$.

Solution :

Les $\frac{3}{7}$ de 4 verges = $\frac{4 \times 3}{7} = 1\frac{5}{7}$, ou 1.714 verge.

Les $\frac{4}{7}$ de 4 verges = $\frac{4 \times 4}{7} = 2\frac{2}{7}$, ou 2.286 verge.

VIII. Une personne qui possédait les $\frac{3}{8}$ d'une propriété, vendit les $\frac{2}{5}$ de sa part \$325; à combien doit-on estimer la propriété entière ?

Réponse : \$1218.75.

Solution :

Les $\frac{2}{5}$ de $\frac{3}{8} = \frac{2}{5} \times \frac{3}{8} = \frac{1}{4}$;
 La valeur entière de la propriété =
 $\frac{325 \times 15}{4} = \frac{4875}{4} = \1218.75 .

IX. Si les $\frac{3}{4}$ d'une verge de drap coûtent les $\frac{5}{12}$ de \$4.00, combien coûteront les $\frac{2}{3}$ d'une verge du même drap ?

Réponse : \$2.33 $\frac{1}{3}$.

Solution :

$$\text{Les } \frac{5}{12} \text{ de } \$4 = \frac{5 \times 4}{12} = \frac{20}{12} = \$1.66\frac{2}{3};$$

$$\text{Le } \frac{1}{4} \text{ d'une verge} = \frac{1.66\frac{2}{3}}{3} = \$0.55\frac{2}{3};$$

$$\text{Les } \frac{7}{8}, \text{ ou 1 verge,} = \$0.55\frac{2}{3} \times 7 = \$3.88\frac{8}{9};$$

$$\text{Les } \frac{2}{3} = \frac{3.88\frac{8}{9} \times 5}{5} = \frac{11.66\frac{4}{9}}{5} = \$2.33\frac{1}{3}.$$

J.-O. C.

TRIBUNE LIBRE

STATISTIQUE.

Un journal canadien ayant publié récemment, sur l'étendue des Etats de l'Europe, des renseignements qui laissent à désirer au point de vue de l'exactitude, nous allons reprendre ces chiffres, intéressants à connaître, d'après les travaux du général Strelbitzki et d'autres auteurs, dont les évaluations sont données par l'Annuaire du Bureau des Longitudes, édité à Paris.

Conformément au système adopté dans les volumes de recensement du Canada, nous donnerons les étendues en milles carrés et en kilomètres carrés (le mille anglais est approximativement la 6 214^e partie du quart du méridien, et le kilomètre en est la 10 000^e partie). Mais comme il est difficile de se faire une idée nette des valeurs représentées par de très grands nombres, nous emploierons aussi une grande unité, dont il a déjà été question pour les étendues géographiques, savoir le degré carré.

A la vue d'une carte géographique ou d'un globe terrestre, il est facile de reconnaître la longueur d'un degré, 90^e partie du quart du méridien terrestre ; c'est la distance, à vol d'oiseau, entre Québec et

Trois-Rivières, entre Trois-Rivières et Montréal, entre Montréal et Cornwall ; de Montréal à Ottawa, il y a un degré et demi, de Kingston à Toronto, 2 degrés, de Montréal à Toronto, 4 degrés et demi. — Le degré terrestre vaut 69 milles anglais, ou 111 kilomètres.

Le degré carré est un carré de 1 degré de côté ; il vaut 4 769 milles carrés, ou 1 351 kilomètres carrés ; on s'en fera une idée par ce fait que c'est approximativement l'étendue de chacun des comtés de Montcalm, de Rimouski, de Gaspé, de Northumberland (Nouveau-Brunswick) ; la province de Québec a une étendue de 40 degrés carrés, comme l'Espagne, presque autant que la France ; le Canada entier a une étendue de 1 111 degrés carrés ; l'Europe entière n'en a que 810.

Voici comment cette étendue est répartie entre les 24 souverainetés qui se partagent l'Europe.

ÉTATS.	Milles carrés.	Kilom.carrés.	D.-É. carrés.
1 Russie d'Europe, empire.....	160 000	417 100	443
2 Suède-Norvège, empire.....	384 000	745 500	793
3 Autriche-Hongrie, empire.....	364 000	704 000	744
4 Allemagne, empire.....	208 000	540 800	573
5 France, empire.....	208 000	533 500	567
6 Espagne, empire.....	183 500	500 000	531
7 Angleterre-Irlande, empire.....	121 500	314 900	333
8 Italie d'Europe, empire.....	111 500	288 500	306
9 Turquie, empire.....	84 000	215 200	227
10 Danemark, empire.....	84 000	215 200	227
11 Roumanie, empire.....	50 000	132 400	140
12 Bulgarie-Roumelle, principauté.....	38 200	98 800	104
13 Portugal, empire.....	34 800	89 100	94
14 Grèce, empire.....	19 800	51 300	54
15 Serbie, empire.....	18 800	48 600	51
16 Espagne, empire.....	15 000	38 400	40
17 Hollande, empire.....	12 500	32 500	34
18 Belgique, empire.....	11 400	29 200	31
19 Monténégro, principauté.....	3 630	9 400	10
20 Luxembourg, grand-duché.....	1	2	0.021
21 Andorre, principauté.....	174	452	0.037
22 Liechtenstein, principauté.....	61	157	0.013
23 Saint-Marin, principauté.....	33	86	0.007
24 Monaco, principauté.....	8	21	0.002
L'Europe entière.....	3 910 000	10 109 000	810
(Etendue).....	Milles carrés.	Kilom.carrés.	Deg carrés.

TEXT-BOOKS *versus* ORAL TEACHING.

I shall not have time to enter, in detail, into the merits or defects of text-books in particular. I shall only state, in a general way, what text-books should be ; giving one or two illustrations of what some of them should not be. I shall point out some mistakes made by teachers in the use of text-books, and then I shall speak, at some length, of Oral Teaching as comprehended under its different divisions.

Text-books should be prepared by practical and progressive teachers, men eminently distinguished in the specialties which they teach. Text-books should be carefully graded to suit the different grades of pupils for whom they are intended. The division of the subject-matter should be natural and logical ; proceeding from the easy to the difficult, from the simple to the complex, from the known to the unknown. The author's treatment of the subject and the teacher's explanations would then be on the same lines. The principles of the science treated of should be stated in clear, concise and accurate language. The definitions should be *definite*, precise and easily understood. Text-books on any subject should be abundantly illustrated with clear, well-cut pictures, thus conveying impressions to the intellect by the most efficacious of all methods—by the eye, “ the window of the soul.”

Text-books on Reading, or “ Reading Books ” should not be collated from any one department of knowledge to the exclusion of all others. Thus they should not have 80 or 90 per cent of their lessons on geology alone, or on religion alone, and the rest miscellaneous stories. Reading Books should aim at the development of *all* the moral and intellectual faculties of the pupil ; and should, therefore, contain selections from the ani-

mal, mineral and vegetable kingdoms in due proportion. They should also contain lessons on religion, travel, biography, history, political economy, poetry and the useful arts.

The material of school text-books—the paper, typography, illustrations and binding should be all that care and good workmanship could make them. Even when both author and publisher have done their best, much must be left to the discrimination of the teacher in using the book, not as an end, but as a means to an end.

There are text-books on Grammar, for instance, which tell us that, “ A noun is anything you can see, hear, feel or taste.” Now it is almost too trite to say that, although we can see a noun, we can neither touch nor taste it. *Nouns* are not *things* ; they are *names*, or words, and words are not identical with the things they stand for. This is not a very recalcitrant distinction, and yet it is one which many Grammarians lose sight of in the writing or compilation of their works. They seem to forget, for instance, that the *noun* book is not the object made up of printed leaves, fastened together with thread or wire, pasteboard and cloth, and that it is not a *noun* or part of speech that is bought when one of these objects is purchased at the book-store.

Again, the text-books tell us : “ Adjectives qualify *nouns*.” They do nothing of the kind ; adjectives *express* the qualities of *objects* represented by nouns, which is quite a different thing. In such cases the teacher should be able to discriminate, and teach his pupils to discriminate between the *thing itself*, and the *name* of the thing, between the *sign* and the *thing signified*.

This confusion between words and that which they signify runs all through many text-books on Grammar. This is made manifest not only from the definitions, but from the specimens of par-

sing which they give us as models for our imitation. Let us examine one of these. In the simple sentence, "John strikes the table;" we are told "John" is the nominative case to the verb strikes, because it (the word) is the doer of the action. We are told the word "strikes" is a verb, because it acts, and transitive, because its action passes to the "word" table, and that "table" is in the objective case governed by *strikes*.

Properly understood and expressed, the "word" John only indicates the doer of the action, the "word" strikes denotes the action, and the "word" table denotes the object of the action. The subject is a *word*, the verb is a *word*, and its object is a *word*. It must, therefore, be nonsense to say that the "word" John—John's name—is the doer of the action, and not John himself. The action doesn't come from the *name*, but from the *person who acts*. It is equally misleading to talk of the *action* of the *verb*. Verbs are words, and words are incapable of action. Finally, the action denoted by the verb is directed not to the "word," but to the *object* represented by the word, table.

What is said of the inaccuracy and imprecision of text-books on Grammar, may be said, *mutatis mutandis*, of text-books on other subjects, Geography, Arithmetic and History. In Geography we often find glaring mistakes in the recorded population of cities and in the boundary lines between provinces and countries. Geography is a progressive science, and both compilers and publishers should keep up with the times. In many works on Arithmetic, the language of the text is ungrammatical, and the arrangements of the subjects illogical. Thus some text-books place the treatise on "Compound Rules" before that on Fractions; but every school boy knows that fractions often arise from operations in the Compound Rules; consequently

Fractions should be placed before the Compound Rules, and studied before them in the order of time. So Percentage should come before Ratio and Proportion, and Proportion before Equation of Payments.

Thus also the intelligent, progressive teacher, who is master of his profession, should be able to correct, and improve upon the text-book. He should know thoroughly, not only the subject-matter of the text-book, but the whole science of which the text-book treats; so that, if the text-book were wiped out of existence, he could, like the Prussian teachers, from the fulness of his own mind, and the accuracy of his own information, construct a text-book for himself. "The teacher," says Edward Everett, "ought to know of every thing much more than the learner can be expected to acquire. The teacher must know things in a masterly way, curiously, nicely, and in their reasons. He must see the truth under all its aspects, with its antecedents and consequents, or he cannot present it in just that shape in which the young mind can apprehend it. He must as he holds the diamond up to the sun, turn its facets round and round till the pupil catches its lustre." *Noblesse oblige*. "The Professor should profess."

The system of educating which formerly prevailed in most primary schools, was that of making the pupil commit faithfully to memory all the printed words of the text-book, with question and answer, chapter and verse. During the recitation the teacher kept his eyes fixed on the book, whilst the learner rattled off the words with the velocity of a steam-engine. If he happened to halt, the teacher, by way of interrogating him, would read off one of the printed questions at the bottom of the page, give him a few words of the text, and start him again on the "run." If a boy happened

to give an intelligent answer in his own words, he was immediately corrected by the teacher, reproached for his stupidity, and told to go to his seat and learn his lesson. The boy who could learn by heart most accurately the greatest amount of printed matter in the shortest time, stood at the head of his class, and was regarded as the best *educated* boy in the school.

By this method, the pupil became a mere machine, and the teacher an automatic rut-runner; the pupil was a word-uttering "phonograph," a human hurdy-gurdy crammed with a miscellaneous mass of meaningless words which he "ground out" to whatever tune the teacher set the handle. The teacher was not properly prepared for his profession, he had no training, no "vocation" for it; he entered it "as a thief and a robber," and too often remained in it as a fraud and a mountebank. He was one of those "haberdashers of nouns and verbs," of whom Carlyle has given us such a vivid picture in the description of his early teachers. "My teachers," says he, "were hide-bound pedants, "without knowledge of man's nature, or of boys', or of aught save lexicons and quarterly account-books. Innumerable dead vocables they crammed into us, "and called it fostering the growth of the mind. How can an inanimate, "mechanical verb-grinder foster the "growth of anything, much more the "mind, which grows not like a vegetable, (by having its roots littered with "etymological compost) but like a spirit, by mysterious contact with spirit—"thought kindling itself at the fire of "living thought..... My professors knew "syntax enough, and of the human soul "this much,—that it had a faculty called memory, and could be acted on "through the muscular integument by "the application of birch rods."

By the crass ignorance and bungling

incapacity of these so-called teachers, *text-books* were *abused* "with a vengeance." With them, the text-book was the be-all and the end-all of education. It was not regarded by them as an auxiliary to, or an instrument of education, or as a means to an end; but as the great infallible "guide, counsellor and friend," containing all that was valuable to know and necessary to teach. It is true that in some instances, this method produced wonderful memories; but this was the only thing it did produce: all the other faculties of the human mind were left in a state of embryotic undevelopment.

The people of those days were simple minded and primitive; their wants were few, and those few easily satisfied: so it is to be presumed that the (so-called) education of that day, was sufficient for the demands of the time. But steam navigation, railroads, and the multiplication of the printing press opened up new channels of thought for the people, and gave a forward impulse to men's minds. And so, it came to pass, in a short time, that, in all progressive communities, this stupid and stupefying system of teaching was relegated to the oblivion it so richly deserved.

Comenius, Montaigne, Bacon, Locke, and others had, in their day, proclaimed the principles which Pestalozzi, two hundred years later, organized into a system, and reduced to practical operation. This system employed no text-books; it was a system based on the natural laws of mental development. Namely (1°) That a knowledge of things should precede that of words. (2°) That all knowledge is derived through the medium of the senses. (This is the principle of St. Thomas, "*nihil in intellectu, nisi prius in sensu.*") (3°) That the first objects a child should study are those immediately surrounding it, and these in their simplest forms. (4°) That from these ob-

jects as a centre, the sphere of knowledge should be extended to more distant objects.

The first instruction was to consist in the examination of material objects, in such a way as to develop the perceptive faculties and fill the mind of the child with clear, well-defined ideas, and as true to nature as possible. In connection with the study of these, this system endeavored to give the fullest exercise to the faculties of judgment and comparison. It aimed at continuing in the school the self-education the child had begun to give itself at home, by familiarizing itself with the material objects within its reach, and learning their names and qualities from its mother or nurse. Its object was to find out what the child already knew, and to make that knowledge the basis for further acquisitions in the same direction. Whilst guiding their observations, and suggesting to them what to find out, and that in such a way as to make their minds self-developing—it furnished them with terms whereby to name the ideas they had discovered. In this way, it was made, at the same time, a facile instrument for the acquisition of language.

It classified all knowledge in relation to the work of instruction, and adopted, by analogy from Nature, the doctrine of *form*, *number*, and *sound*, or *name*, as comprising all the known means of education. Under *form* it classified drawing, writing, and geometry; under *number*, arithmetic in all its departments; under *sound*, reading, speaking, singing, and all the exercises of the organs of speech. Under *sound*, it also included history, geography, and natural science, though some modern object-teachers have made a different classification of these latter, assigning them that of *place*.

This is the system of object-teaching by which the famous Pestalozzi achieved such grand result at Stantz when he had

no books, or appliances of ordinary teaching, and when, "the only object of his attention was to find out at each moment what instruction his children stood particularly in need of, and what was the best manner of connecting it with the knowledge they already possessed."

This is the system which embodied those grand natural principles which underlie all education—principles which have been since elaborated into educational apothegms and are now familiar to almost every modern teacher. For the sake of emphasizing them, I will repeat them here.

(1°) Observation is the absolute basis of all uninspired knowledge. (2°) The first object in education is to lead the child to observe with accuracy; the second, to express with correctness the result of his observations. (3°) The existence of knowledge in the mind begins when resemblances and differences in objects are perceived. (4°) Instruction should give pleasure to children, and where it does not, there is something wrong, either in the mode of presenting it, or in the subject-matter selected for instruction. (5°) The great secret of securing the attention of children consists in arousing their *curiosity*, and gratifying their *love of activity*: in mingling pleasant associations with learning, and never over-taxing their powers by keeping them too long directed upon the same object. (6°) The natural process of education is from the *known* to the *kindred unknown*; from the *simple* to the *complex*; from the *particular* to the *general*; from *perception* to *reflection*; from the *whole* to the *parts*; from the *near* to the *remote*; from *effects* to their *causes*; from *things* to their *names*; and from *principles* to the *rules* which illustrate them.

The limits of this lecture will not permit me to give illustrations of each of those principles. Let me however, take one, that one which states that "Obser-

vation is the basis of all knowledge," or the eye is the chief and most important of the senses for the conveying of ideas to the mind." The eye is the window of the mind ; it is by and through it that all knowledge of shape, size, form, position, color, &c. is acquired. It conveys impressions to the mind with more accuracy than the other senses.

Suppose, for instance, you attempt to give a child of seven or eight years of age an accurate description of the camelopard. You may (1°) describe him in words by telling all about his shape, size, color and spotted skin, his long neck and short body, his back inclined downwards, his short, conical horns, and his head eighteen feet from the ground, &c. (2°) You may show the child a picture of the animal and give him a word description at the same time, and then he will have a much clearer conception of him than by the first method. (3°) But, best of all, if you bring the child to the menagerie, and let him see the animal for himself with his own eyes, he will have a much more accurate idea, a more vivid and lasting impression of the camelopard than you could give him by a hundred merely verbal descriptions. Or, again, if you attempt to explain to a class of children, by words alone, the difference between the colors purple and blue, you will not, probably, succeed ; but, if you place two objects before them, one purple and one blue, they will immediately understand you. And so of all other objects that fall within the range of the organ of sight. Hence the increasing tendency of modern teaching to bring the pupil, as much as possible, into direct contact with the objects of thought. It will be easily seen how this principle can be made applicable to the teaching of almost every subject in the class-room, Grammar, Geography, Natural History, Arithmetic, &c.

It is needless to say that this "Anti-Book" system of object teaching inaugurated by Pestalozzi met with rapid and enduring success in almost all the primary schools of Europe. It is true that, in some places, it was voted a failure ; but that was due, not to any inherent defect in the system itself, but to the mal-administration of it by unskilled and incompetent teachers. It is a trite saying but a true one, that an unskilful artisan, even with the best of tools, will botch his work ; so, bad teachers, even with the best of systems, will bungle theirs.

But, in order to have a still clearer idea of what object-teaching consists in, and what the range of subjects which it includes ; I beg to quote from the works of two eminent educators, one Prof. Greene, an American, the other Prof. Currie, a Scotchman. The former says : — "Object-teaching is not that which is confined to the taking of a few blocks and cards from the teacher's desk, at stated times, to exhibit a limited round of angles, triangles, squares, cubes, cones, pyramids, or circles ; nor that which requires the pupil to take some model of an object lesson drawn out as a specimen, and commit it to memory ; nor is it that which some teachers have adopted of developing distinctions which are suited only to the investigations of science..... nor is it that excessive talking about objects which makes the teacher do everything, and the child nothing,—that assigns no tasks to be performed—a most reprehensible practice ; nor is it that which makes a few oral lessons, without anything else, the entire work of the school."

"But it is that which takes into account the whole realm of Nature and Art, so far as the child has examined it ; assumes as known only what the child knows..... and works from the

“ well-known to the obscurely known, and so onward and upward, till the learner can enter the fields of science or abstract thought... It is that which appeals to the intelligence of the child through the senses until clear and vivid conceptions are formed, and then uses these conceptions as something real and vital. It is that which follows Nature's order,—the thing, the conception, the word ; so that when this order is reversed,—the word, the conception, the thing,—the chain of connection shall not be broken. It is that which makes the school a place where the child comes in contact with realities such as appeal to his common sense, as when he roamed at pleasure in the fields;—not a place for irksome idleness,—not a place where the most delightful word uttered by the teacher is dismissed.”

“ It is that, in short, which addresses itself directly to the eye, external or internal, which summons to its aid things present or things absent, things past or things to come, and bids them yield the lessons they infold,—which deals with actual existence, and not with empty dreams,—a living realism and not a fossil dogmatism. For his materials the teacher will draw from the heavens above, and from the earth beneath, or from the waters under the earth, from the world without and from the world within... He will dwell in living thought, surrounded by living thinkers,—leaving at every point the impress of an objective and subjective reality.....”

“ The Founder of the new dispensation was called, by way of eminence, “ The Master.” In him was embodied and set forth the art of teaching. He was the teacher come from God to reveal in his own person and practice God's ideal of teaching. And did he not invariably descend to the concrete even with his

adult disciples ? Hence it was that the common people heard him gladly.”

“ Whoever will study the lessons given by him will see with what unparalleled skill he passed from concrete forms up to abstract truths. He seldom commenced with the abstract. “ A sower went forth to sow ; ” ‘ A certain man had two sons ; ’ ‘ I am the vine, ye are the branches, ’—are specimens of the way he would open up a lesson to unfold some important abstract truth. The best treatise on object teaching extant is the four Gospels.

“ Commencing as if he discovered an interior fitness in the object itself, he would lay under contribution the wheat, the tares, the grass, the lilies, the water, the bread, the harvest, the cloud, or the passing event, and that to give some important lesson to his disciples.

“ The abstract we must teach, but our teaching need not be abstract. We may approach the abstract through the concrete. We *must* do it in many cases. And the methods of our Savior are the divine methods, informally expressed in his life. Let us reverently study them, and enter into the spirit with which they were employed. Such, in brief, are the fundamental uses of objects ; such the adaptation of the human mind in its development to external Nature ; such its growth and ever increasing capacity to interpret the revelations of her myriad forms ; and such the wonderful power of language.”

Let us now hear Prof. Currie on the scope of this system of instruction.

“ The range of this department of instruction is exceedingly comprehensive. It draws its materials from all the branches of knowledge, dealing with things which can interest the child or exercise his mind. Thus, it is Natural History for children ; for it directs their attention to animals of all classes, domestic and others, their qualities, habits, and

uses ; to trees, and plants and flowers ; to the metals and other minerals which, from their properties, are in constant use. It is Physical Science for children ; for it leads them to observe the phenomena of the heavens, sun, moon, and stars, the seasons, with the light and heat which make the changes of the weather, and the properties of the bodies which form the mass of matter around us. It is Domestic Economy for children ; for it exhibits to them the things and processes daily used in their homes, and the way to use them rightly. It is Industrial and Social Economy for children ; for it describes the various trades, processes in different walks of art, and the arrangements as to the division of labor which society has sanctioned for carrying these on in harmony and mutual dependence. It is the Science of Common Things for children ; for it disregards nothing which can come under their notice in their intercourse with their fellows or their superiors. And, finally, it is Geography for children ; since it has favorite subjects of illustration in mountain and river, forest, plain, and desert, the different climates of the earth, with their productions and the habits of their people, the populous city, and the scattered wigwams of the savage."

I have dwelt, perhaps, too long on this system of instruction ; but my apology is, its great importance, and the necessity there exists for making it more popular in our schools, both city and country.

From this system arose the "Conversational Method" and the "Oral Objective Method," by a combination of which it is now proposed to dispense with the use of text-books altogether. Burn up all the text-books in the country, say these reforming enthusiasts ; they are a nuisance, a hindrance, a deadening clog on the car of educational progress. Make

a huge bonfire of them, and let all the genuine, "go-a-head" teachers in the country clap their hands, and sing pæans of joy around the flames, and then let them welcome in, with acclamations of delight, the new era that is to banish forever all text-books from our schools. Look back, they say, at the great men of antiquity, those intellectual giants the productions of whose mighty minds have come down to us, the wonder and the admiration of every age. What text-books, they ask, did Plato, Plutarch, Pythagoras and Socrates make use of ? And who has ever since equalled them as Teachers ? What method of teaching has ever yet excelled the Socratic ? Who are the leaders of thought, who the great educators of the world to-day ? Are they not the imitators of the great masters of old ; are they not the men who originate new ideas, strike out new lines of thought, and devise new methods for themselves ? Who originate inventions in machinery, or make discoveries in science ? Are they the men who stupidly bind down their minds and eyes to perpetual gazing on rags remodelled and covered with printed letters, things called text-books ? To put such questions is to answer them. In a strain somewhat similar to this, do the advocates of *oral instruction*, pure and simple, put forth their claims for recognition ?

Their theory is not a new one, nor is it wholly impracticable ; on the contrary, it has been long in use, and with the best results : and, although some of the arguments now used in favor of it are visionary—such as the burning of the text-books—yet others of great weight can be adduced in its support.

Oral instruction, or instruction by conversation, was so peculiarly the method of Socrates that it is known by his name. Many eminent teachers, among them, Pestalozzi and Fallenberg made it their chief instrument of imparting in-

formation. In his autobiography, Dr. Franklin tells us how his father made use of it in the education of his children. "At table," he says, "he liked to have, as often as possible, some sensible friend or neighbor; and always took care to start some ingenious or useful topic of discourse, which might tend to improve the minds of his children. By this means he turned our attention to what was good, just, and prudent, in the conduct of life. So far back in the history of Primary School teaching as 1838, at an educational meeting in Massachusetts, Daniel Webster spoke of the conversational method as follows:—"It has become the fashion to teach everything through the press. Conversation, so valued in ancient Greece, is overlooked and neglected; whereas it is the richest source of culture. We teach too much by *manuals*, too little by direct intercourse with the pupil's mind; we have too much of words, too little of things. Take any of the common departments, how little do we know of the practical detail, say geology? It is taught by *books*. It should be taught by *excursions in the fields*. So of other things." Had Daniel Webster lived until a few years ago, he would have seen geology taught as he recommended by the late Prof. Agassiz. Speaking of Agassiz reminds me of what is said of him by his biographer. "His example as a teacher has been of very great value, since his system was to teach from natural objects rather than from books,—to enable the pupil to acquire an experience of his own before presenting to his mind the results of the experience and observation of others."

Again, we have the powerful testimony of Mr. Alcott in favor of the conversational method:—"Conversation," says he, "is the mind's mouth-piece, its best spokesman; the leader elect and prompter in teaching. Practised daily it should be added to the list of school studies;

an art in itself, let it be used as such and ranked as an accomplishment second to none that nature or culture can give. Certainly, the best we can do is to teach ourselves and children how to talk. Let conversation displace much that passes current under the name of recitation; mostly sound and parrotry, a repeating by rote, not by heart, unmeaning sounds from memory, and no more. Good teaching makes the child an eye-witness, he seeing, then telling what is seen, what is known, or comprehended; a dissolving of the text for the moment and a beholding in thought as through a glass. "Take my mind a moment," says the teacher, "and see how things look through that prism," and the pupil sees prospects never seen before or surmised by him in that lively perspective. So taught the masters of ancient Greece; so Christianity was first published from lovely lips; so every one teaches deserving the name of teacher or interpreter..... Books were thoughts first, their contents the results of thinking,—they should be baits for thought and study. We need minds whose thoughts are the substance and soul of books; persons of good gifts, having thoughts and feelings, and who can impart them in lovely ways, can dissolve the book and show its contents outside of its covers; meeting their classes, first, to hear all they can recite out of their books, and then to pour from a glowing mind a flood of light over the pages, and create the subject anew before their eyes, inspiring them with the soul of creation. We want living minds to quicken and inform living minds. A boy's life, a maiden's time, is too precious to be wasted in committing words to memory from books they never learn the use of."

The last Annual Report of the State Board of Education, Mass., sets forth that, "There is now an increased tendency to teach less than formerly by the

use of text-books, and more by the oral objective method." "This tendency," it continues, "is manifestly in the right direction, yet it seems desirable that a *proper use of text-books* should not be abandoned."

To sum up:—Let us, fellow teachers, not confound words with the things they stand for; let us teach in such a way as to develop the intelligence of our pupils; let us inspire them with a love of duty, honor and virtue; a desire to seek knowledge for its own sake, so that when school days are over, they may go on educating themselves. Above all, let our teaching be practical. This is a utilitarian age; an age of iron, an age of machinery, of steam and electricity, of invention and discovery; and its estimate of a man's usefulness depends upon the answer to the question: "What can he do?" Let us esteem the dignity and importance of our position at its true value. Let our acquirements be in keeping with the demands of our profession, and the exigencies of the times. Let us be living examples to our pupils of all that is noble, generous, and good. Let the immortal words of Webster ever ring in our ears:—"If we work upon marble, it will perish; if we work upon brass, time will efface it; if we rear temples, they will crumble into dust; but, if we work upon immortal minds; if we imbue them with right principles, with the just fear of God, and love of our fellow-men—we engrave upon those tablets something that will brighten to all eternity."

T. M. REYNOLDS.

DES COMMENCEMENTS DE MONTREAL.

La première chose qui frappe dans l'histoire de notre ville, c'est l'espèce d'indifférence que la Compagnie des Cent-Associés a manifestée pour les avantages que présente l'île de Montréal.

Plus d'un curieux m'a demandé: Pourquoi la Compagnie s'est-elle empressée de concéder l'île de Montréal dès 1635? On dirait qu'elle avait hâte de se défaire de l'endroit qui devait être le plus important du pays. Comment n'a-t-elle pas compris la nécessité ou du moins l'utilité d'avoir, à la tête de la navigation, un poste avancé pour y attirer le commerce de l'ouest?

Il faut bien l'avouer, la Compagnie de la Nouvelle-France semble en effet n'avoir pas attaché beaucoup d'importance à l'île de Montréal, et, en particulier, au site occupé aujourd'hui par notre grande ville. Mais il faut admettre en même temps que les faits lui donnaient raison.

L'île de Montréal n'avait, en 1635, que peu de valeur comme station commerciale, et elle en avait encore moins au point de vue stratégique.

D'abord, au point de vue stratégique, une garnison et des canons à Montréal n'auraient en rien gêné les courses des Iroquois, qui venaient s'embusquer sur l'Outaouais, ou qui descendaient le Richelieu pour se rendre dans le lac Saint-Pierre. Il est inutile d'insister sur ce point, peut-être encore plus évident alors qu'aujourd'hui (1).

(1) *L'Histoire de la Colonie Française*, t. I, p. 400, fait dire à l'auteur des *Véritables Motifs..... de la Société de Montréal*: "Ainsi Dieu... semble avoir choisi cette île agréable et utile non seulement pour la *conservation* de Québec, mais encore pour y assembler un peuple." Et il part de là pour affirmer (t. I, p. 379) que les Associés de Montréal se proposaient de bâtir une ville fortifiée qui pût être tout à la fois "*un rempart contre les incursions des "Iroquois et une sauvegarde assurée pour la colonie chancelante de Québec.*" Si telles avaient été les intentions, un peu ambitieuses, il faut bien l'avouer, des *Messieurs et Dames*, ces intentions n'auraient pas été justifiées par les événements. Mais la phrase telle que citée n'existe pas dans le texte: on a mis *conservation* là où il y a *subsistance*. En rétablissant le texte, toute la théorie s'écroule. De plus, la société des MM. de Montréal ne donne nullement à entendre, dans son mémoire,

L'île de Montréal avait cessé d'être le rendez-vous des sauvages de l'ouest, qui venaient trafiquer avec les Français.

Chargés de leurs fourrures, les Hurons et les Algonquins supérieurs aimaient mieux payer un droit de passage aux *sauvages de l'île*,—les *Kichesipirini*,—que de suivre la route du lac Ontario et du fleuve Saint-Laurent, plus rapprochée du pays de leurs cruels ennemis, les Iroquois. Prenant le nord du lac Huron, ils descendaient par le lac Nipissing, l'Outaouais et la rivière des Prairies (1).

Suivant les circonstances, ils s'arrêtaient à son embouchure (2), ou poussaient jusqu'à Trois-Rivières. Les Français qui montaient vers les contrées de l'ouest suivaient aussi le même chemin.

Il suffit de parcourir les *Relations*—de 1633 à 1640—pour constater ces faits. La Compagnie des Cent-Associés ne pouvait les ignorer.

Elle n'ignorait pas non plus que le port de Montréal était d'un accès difficile, même du côté nord-est, c'est-à-dire pour les bâtiments qui montaient de Québec, plus ou moins chargés (3). Cet

qu'elle eût l'intention de bâtir une ville à Montréal. Elle ne proposait que d'y réunir les sauvages pour les instruire, comme nous le lisons dans les articles soumis par la nouvelle société à la grande compagnie.

(1) Ce nom, dans les *Relations*, désigne le plus souvent la branche de l'Outaouais qui coule au nord de l'île de Montréal; mais quelquefois il semble s'étendre encore à la rivière des *Mille Îles*, ou rivière Saint-Jean; quelquefois aussi, il désigne un endroit spécial, situé près de l'embouchure de cette rivière.

(2) On se rappelle que les PP. Récollets y célébrèrent leur première messe en Canada le 24 juin 1615.

(3) " Les gros bâtiments marchands mouillent au pied du rapide Ste-Marie entre l'île Ste-Hélène et la terre du nord. Les goélettes, qui sont les bâtiments ordinaires de cette navigation, montent jusqu'à Montréal où il y a un bon mouillage entre une petite île et la ville. Mais ils (sic) sont quelquefois obligés d'attendre quinze jours et même un mois un vent

inconvenient devait paraître très grand à une époque où l'on n'avait pas d'autres moyens de navigation que la force des rameurs ou celle du vent. L'on ne pouvait alors soupçonner les changements que la vapeur apporterait un jour à la prospérité d'un grand nombre de villes. Ajoutez à cela les inondations qui se produiraient presque tous les printemps et quelquefois l'automne. Ceci était assez pour qu'on cherchât un endroit plus convenable afin d'y jeter les fondations d'un établissement solide. D'un autre côté, Champlain, pendant son séjour en France, de 1629 à 1633, avait dû renseigner la Compagnie sur toutes les ressources du pays; il avait dû faire connaître la nature du sol, les facilités et les inconvenients que les différents endroits présentaient soit au commerce, soit à la colonisation (4). Il est certain que M. de Montmagny le fit après lui (5). C'est d'après ces renseignements que les associés arrêterent leur ligne de conduite. Ils n'ont certainement pas agi en aveugles. Les endroits qui pouvaient facilement se peupler et se cultiver avec profit furent concédés en seigneuries. On réserva les postes avantageux au commerce ou nécessaires à la défense du pays; il semble même que l'ordre des concessions se com-

" de nord-est, assez frais pour refouler ce rapide
" qui est plus fort que le courant du Rhône ou
" du Rhin."

Mémoire sur l'Amérique Septentrionale, 3e cahier. Manuscrit acheté avec d'autres papiers provenant de la bibliothèque du géographe Danville.

(4) Il est bien vrai que Champlain, en 1611, avait été frappé de la beauté et de la richesse de l'île de Montréal; mais les observations faites à la Place-Royale, pour s'assurer de la hauteur des inondations, avaient dû le convaincre qu'il y avait là un obstacle très sérieux. D'ailleurs, c'est l'île Sainte-Hélène qu'il indiquait dès lors comme l'endroit le plus convenable pour bâtir une ville.

(5) Voir entre autres le titre de concession de l'île des Ruaux. *Pièces et documents relatifs à la tenure seigneuriale*.

bine avec le plan de défense. Ainsi la première seigneurie accordée par la Compagnie des Cent-Associés est celle de Beauport (6), près du fort de Québec ; la seconde est celle des PP. Jésuites (7), à Trois-Rivières, près de l'endroit choisi pour le fort dont la construction avait été décidée dès 1634 (8).

Du côté de Montréal on voulait aussi élever un fort et commencer une ville : c'est de ce côté que la Compagnie accorde la troisième seigneurie, *la Citérie* (9), et celles qu'on peut désigner dans le numéro d'ordre des concessions (10), comme dans la quatrième et la cinquième, à savoir l'île de Montréal et l'île Jésus.

La Citérie était simplement un petit royaume s'étendant, dans le sens de la longueur, de la rivière Saint-François à celle de Châteauguay, et, dans la profondeur, des rives du Saint-Laurent à celles de l'Atlantique ; c'était la partie la plus belle et la plus fertile du pays. Cette seigneurie, avec celles de Montréal et l'île Jésus, dont la position est parfaitement connue, formait une espèce de ceinture où les premiers établissements auraient pu se grouper assez près les uns des autres, se protéger et être protégés par un fort élevé au centre de la courbe.

En effet, le lieu choisi pour la ville future paraît avoir été la partie de la terre ferme comprise entre le fleuve, la rivière de l'Assomption et l'embouchure de la rivière des Prairies.

Un fort, en cet endroit, pouvait commander la navigation du Saint-Laurent et des branches de l'Outaouais. Le be-

soin de protection et le motif du commerce auraient engagé les premiers colons des trois seigneuries à s'établir aussi près que possible de la ville future, par exemple aux extrémités est des deux îles, et au cap St-Michel sur la rive sud du fleuve (1).

A ces considérations il faut joindre les avantages de communication et d'un accès facile pour tous les bâtiments, l'absence de ces inondations qui couvraient régulièrement la Place-Royale, un port magnifique à l'abri des vents : les rivières qui venaient s'y réunir formaient les voies naturelles de communication, et devaient permettre à la colonisation de s'étendre en rayonnant autour du point central, et non pas sur une simple ligne indéfiniment allongée.

Sans grands efforts d'imagination, Champlain, et après lui, le chevalier de Montmagny purent faire comprendre à la Compagnie combien ce poste serait plus utile à leur dessein que celui de Montréal.

Que ce lieu ait été choisi du temps de Champlain, et, par conséquent, d'après ses indications, le fait me paraît certain.

Dans l'acte de concession de la Citérie dont je viens de parler, on voit que Champlain avait dressé le plan de cette seigneurie ; l'acte est du 15 janvier 1635 ; le plan a dû être fait en 1634. Il paraît assez naturel que Champlain, qui observait et décrivait les lieux avec tant de soin, n'ait pas borné ses études à la côte sud du fleuve Saint-Laurent. De plus, on lit dans l'acte de concession de l'île de Montréal à M. Girard de La Chaussée, que " les appellations du juge du dit " lieu ressortiront par-devant le prévost " ou baillif qui sera établi par la com-

(6) En 1634, à Robert Griffard.

(7) Même année.

(8) *Mercuré Français*, t. 19, p. 819.

(9) Le 15 janvier 1635.

(10) Les Associés, qui s'étaient réunis le 15 janvier 1636, pour régler les affaires générales de la Compagnie, érigèrent cinq seigneuries le même jour, deux du côté de Montréal et trois situées près de Québec.

(1) C'est par l'extrémité est que l'île Jésus commença à être habitée : c'est là que la première chapelle fut élevée. Sur la rive sud du fleuve, les premiers colons se placèrent un peu plus haut que Saint-Michel, au site enchanteur occupé aujourd'hui par le village de Varennes.

“pagnie à la rivière des Prairies.” Cet acte est du 15 janvier 1636, date où l'on ne pouvait encore connaître la mort de Champlain, et où, par conséquent, l'on devait encore agir d'après les renseignements que ce dernier avait communiqués (1).

M. de Montmagny fut enthousiasmé de l'aspect de la rivière des Prairies, si l'on en croit la *Relation* de 1636 (2) : “M. le gouverneur monte un peu plus haut, donne jusques à la rivière des Prairies. A son retour, il nous décrit ces lieux comme un paradis terrestre; les terres, dit-il, y sont meilleures, les arbres mieux nourris, les prairies en abondance, la beauté du pays ravissante, la pêche monstrueuse en quantité, en qualité, ou grandeur du poisson. Voilà bien des richesses assemblées en un endroit; mais les maringouins sont les petits monstres qui gardent ces belles pommes d'or qu'on n'aura pas sans peine, non plus que les autres présents de la nature.”

Toutefois, il est bon de remarquer que la décision des Associés ne fut pas le résultat d'un enthousiasme passager.

L'île de Montréal fut concédée deux fois: d'abord, comme nous l'avons vu plus haut, en 1636, à M. Girard de La Chaussée, qui agissait pour M. de Lauson, et ensuite, en 1640, à MM. de Fancamp et de La Dauversière (3).

(1) *L'Histoire de la Colonie Française*, t. I, p. 349, insinue que Champlain avait des droits personnels sur l'île de Montréal, dont il semblait avoir pris possession le premier; qu'il avait dessein de s'y établir et qu'il fit même *délever un commencement de bâtiment* à la Place-Royale. L'auteur ajoute que la Compagnie paraît avoir attendu la mort de Champlain pour concéder l'île de Montréal. Il serait bien difficile de prouver de pareilles assertions.

(2) Page 65 de l'édition de Québec.

(3) On sait que la Compagnie ne voulut pas reconnaître la donation faite à MM. de Fancamp et de La Dauversière par M. de Lauson, parce que celui-ci n'avait pas satisfait aux conditions

Si les circonstances avaient changé de 1628 à 1636, en 1640 elles n'étaient plus les mêmes qu'en 1636; voilà pourquoi les Associés modifient la concession primitive. Ils ne cèdent qu'une partie de l'île, la partie inférieure, évidemment la moins importante à leurs yeux; mais, par compensation, ils ajoutent, sur la terre ferme, une seigneurie connue plus tard sous le nom de Saint-Sulpice (1). En se réservant la partie supérieure de l'île, ils voulaient au besoin y transporter leurs comptoirs et y bâtir des forts, afin de protéger la navigation de la rivière des Prairies contre les attaques de plus en plus menaçantes des Iroquois. Rien cependant ne les empêchait de se réserver l'île entière, s'ils y avaient rencontré de grands avantages.

Il est temps maintenant de donner les preuves directes que la Compagnie avait l'intention—du moins à partir de la fin de 1635—de faire un établissement à la rivière des Prairies.

La première, par ordre de date, est le passage que je viens de citer, tiré de la concession de l'île de Montréal en 1636. Les Associés ne pouvaient installer à la rivière des Prairies un siège de justice supérieure pour toute la région de Montréal, sans y établir en même temps les services administratifs connexes.

En y joignant les bureaux et magasins nécessaires au commerce, le fort et les travaux de défense, on arrive à un établissement assez considérable, à une petite ville.

La seconde preuve se trouve dans la *Relation* de 1640 (2). “L'habitation qui se fera en la rivière des Prairies don-

de la concession. C'est pour la même raison que la Citière et l'île Jésus ont aussi fait retour dans le domaine de la Compagnie.

(1) Dans une autre étude qui n'a pu être terminée à temps pour l'impression, j'examine quelles ont été les dispositions des Cent-Associés pour la Compagnie de Montréal.

(2) Page 38, même édition.

“nera un facile accès à tous ces peuples qui sont en nombre et sédentaires. Madame la duchesse d'Aiguillon m'en écrit de sa grâce.”

La troisième preuve est encore plus explicite : elle nous est fournie par le titre de concession de la seigneurie de Saint-Sulpice faite à MM. de Fancamp et de La Dauversière (1). Après avoir limité cette seigneurie à une borne placée sur le bord du fleuve, deux lieues plus bas que l'embouchure de la rivière de l'Assomption, l'acte ajoute : “Tout ce qui est de la rivière des Prairies jusqu'à la rivière de l'Assomption jusqu'à la borne ci-dessus (est) réservé : la dite compagnie se proposant d'y faire cy après quelques forts et habitations.”

Ce passage, non seulement nous fait connaître l'intention bien arrêtée de la Compagnie, mais encore il renferme, dans des limites assez déterminées, le lieu choisi pour les futures constructions. L'endroit le plus favorable pour bâtir un fort était certainement la presqu'île formée par la rivière l'Assomption et le fleuve : de ce point, il était facile de protéger la navigation et les établissements dans un rayon assez étendu. C'est là que plus tard on plaça le fort de Repentigny.

Mais si telle était l'intention de la Compagnie, pourquoi n'a-t-elle pas même abattu un arbre à l'endroit désigné ?

La réponse est assez facile. Pour des causes qu'il n'est pas nécessaire d'expliquer ici, la Compagnie ne pouvait avancer ses établissements qu'avec beaucoup de lenteur. Elle construisait le fort des Trois-Rivières en 1634, celui de Richelieu en 1642. En même temps, les Iroquois devenaient de plus en plus redoutables : ils guettaient nos alliés sur plusieurs points à la fois, pillant impunément les convois qui descendaient chargés de fourrures, ou ceux qui, ayant échappé une première fois aux embûches, remon-

taient enrichis par la vente et les échanges. Enfin, les Hurons, attaqués par eux jusque dans leurs villages les mieux fortifiés, furent comme anéantis, et avec eux le commerce ruiné.

D'un autre côté, l'établissement de Montréal se développait. Destiné presque exclusivement aux sauvages convertis, qui ne se présentèrent qu'en petit nombre, cet établissement commençait à prendre les allures d'une ville.

Le poste de la rivière des Prairies devenait donc inutile. Aussi la Compagnie prit en 1647 la résolution de l'abandonner. Voulant récompenser M. de Repentigny de son dévouement et de ses nombreux services, elle lui concéda en seigneurie presque tout l'espace qu'elle s'était d'abord réservé, c'est-à-dire quatre lieues en remontant de la seigneurie Saint-Sulpice jusqu'à la rivière de l'Assomption, et au delà (1).

C'est ainsi que les circonstances, disons mieux, les desseins de la Providence modifient les projets des hommes. Ce poste de la rivière des Prairies, qui semblait aux Cent-Associés être appelé à de hautes destinées, est aujourd'hui une campagne déserte qui n'attire aucun voyageur. Montréal, devenue une ville française, joyeuse, mondaine et très affairée, devait être, dans la pensée de ses fondateurs, une espèce de réduction du Paraguay, un centre religieux retraçant les vertus de la primitive Église.

Une chose cependant est restée comme au temps de Maisonneuve, comme au temps de Champlain, l'inondation périodique : tous les printemps l'eau monte et recouvre les mêmes endroits qu'autrefois, avec cette différence que les anciennes prairies sont occupées par les établissements du commerce et de l'industrie : chaque année des sommes considérables sont englouties par le fléau. C'est peut-

(1) *Pièces et documents relatifs à la tenure seigneuriale*. Québec, 1852, p. 366.

(1) Titres de concessions déjà cités, p. 353.

être la seule chose dans la destinée de notre grande ville que la science et l'énergie de l'homme pourraient modifier.

H. A. VERREAU, Ptre.

LECTURE POUR TOUS.

PENSÉES DIVERSES.

—Un honnête homme n'aura jamais de meilleur ami que sa femme, si elle est vertueuse et raisonnable.

—La probité est la vertu des pauvres ; la vertu doit être la probité des riches.

—L'ennui qui dévore les hommes au milieu des délices est inconnu à ceux qui savent s'occuper par la lecture.

—Les ennemis ont leur utilité ; ils vous montrent vos fautes ; ils vous disent des vérités : ce sont des maîtres qu'on ne paye pas.

—Le travail est la destinée de l'homme. Un écrivain a dit : Le laborieux paie la vie, le paresseux la vole.

—La mort des amis détache le cœur d'ici-bas ; il fait comprendre le besoin des affections immortelles, le besoin d'aimer Dieu, l'ami qui ne meurt pas.

—Il y a des gens qui ne donnent jamais leur cœur, ils le prêtent et encore à usure.

—Tout ce qui doit durer est lent à croître.

—Les lettres sont comme les dames, quand elles sont très aimables on leur pardonne volontiers d'arriver un peu tard.

—Bossuet a dit :—On mesure les tourterelles par leur ombre et les grands hommes par le nombre de leurs détracteurs.

—Celui qui fait pousser deux brins d'herbe où il n'en poussait qu'un auparavant, est un bienfaiteur de l'humanité.

—Le cœur de la femme est un abîme sans fond et un océan sans rivages.

—Lacordaire a dit : J'ai vu souvent par ma propre expérience qu'un mauvais succès était une grande grâce de Dieu, et qu'en ayant l'air de tourner contre nous, il nous rendait un service reconnu plus tard.

—Tout travaille, tout souffre, tout gémit ici-bas ; chacun envie l'état et la fortune de son voisin, parce qu'il n'en saisit que les apparences et qu'il a creusé les misères de sa propre situation.

—Les haines et les vengeances couvent sous l'orgueil mécontent, et l'ambition trompée a des saisissements douloureux qui navrent jusqu'à la mort les hommes tombés.

—La régularité et la persévérance seules mènent loin.

—La beauté du jour est comme une beauté blonde qui a plus de brillant, mais la beauté de la nuit est une beauté brune qui est plus touchante.

—Les êtres qui paraissent froids et qui ne sont que timides, adorent dès qu'ils osent aimer.

CONDITIONS D'ABONNEMENT :

Le prix d'abonnement est **D'UN DOLLAR** ou de **DEUX DOLLARS** par an payables d'avance. Ceux qui paieront cette dernière somme recevront en prime un magnifique volume, relié en toile, des "Œuvres complètes de l'abbé H. B. Casgrain."

Nous espérons que, vu les sacrifices considérables que nous avons dû faire pour l'impression et la publication du présent journal, tous les instituteurs et institutrices se feront un devoir de nous expédier le plus tôt possible le prix de leur abonnement.

C. O. BEAUCHEMIN & FILS, Éditeurs-Propriétaires,

Nos 256 et 258, rue St-Paul, Montréal.