



JOURNAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Volume I.

Montreal, (Bas-Canada) Juillet, 1857.

No. 7

SOMMAIRE.—POÉSIE: Les Médisans, par Anaïs Ségadas.—BEAUX-ARTS: Du type traditionnel du Christ dans les Beaux-Arts, par E. de Fenouillet.—EDUCATION: De l'emploi du temps dans les écoles.—AVIS OFFICIELS: Séparation et annexions de municipalités scolaires.—Diplômes accordés par le Surintendant de l'éducation aux élèves-maîtres des écoles Normales Jacques-Cartier et McGill.—Instruments de physique exempts de l'impôt.—Réouverture de l'École normale Jacques-Cartier.—EDITORIAL.—Les écoles Normales.—Architecture des écoles, second article, continué.—Compte-rendu de la seconde conférence de l'Association des instituteurs à l'école normale Laval.—Discours de M. Juneau sur la discipline.—Discours de M. le professeur de Fenouillet sur l'étude de la grammaire française.—Distribution de prix à l'école Normale Jacques-Cartier.—Examen des élèves de l'école Normale McGill.—Revue Bibliographique.—Voyages du Dr. Kane au pôle arctique, suite.—Bulletin des publications et réimpressions les plus récentes, Paris, Londres, Boston, New-York, Montréal.—Petite Revue Mensuelle.—DOCUMENTS OFFICIELS: Circulaire No. 23, concernant l'engagement des institutrices.—Circulaire No. 23, concernant la perception des cotisations.—Etat des sommes payées par le département du 1er janvier au 31 juillet.—Etat des sommes déposées à la banque d'épargnes.—Etat de la correspondance du département.—PALMARE des collèges de Québec et de Montréal.—GRAVURES: Plans d'une maison d'école primaire élémentaire.

POÉSIE.

LES MEDISANTS.

Vous les connaissez bien, car ils ont leurs entrées
Aux plus brillants salons. Ils sont étincelants ;
Leurs gilets sont brodés, leurs jupes à volants ;
Ils ont des fleurs au front, des cravates moirées,
Des robes de Palmyre et des habits pimpants
Sortis des mains de Staub ; ce sont de beaux serpents
Avec des écailles dorées.

Leur sourire est câlin et leur charme est complet ;
Leurs propos caressants, qui vers eux vous entraînent,
Sont plus doux que le miel où les monches se prennent,
Ils vous brûlent en face un encens qui vous plaît,
Dont le parfum dépasse et la myrrhe et la rose ;
Mais, dès que vous partez, étrange et triste chose !
Ils jettent l'encensoir pour prendre le sifflet.

Ils disent, ces flatteurs, avant que l'on ne sorte,
Qu'on est la fleur, la perle et l'astre des salons !
Puis, quand vous les quittez, ils mordent vos talons.
Hélas ! n'écoutez pas, si l'écho vous apporte
Leurs paroles !... Les gens dont les cœurs satisfaits
Comptent beaucoup d'amis, ce sont ceux qui jamais
N'écotent derrière la porte !

Vipères aux doux yeux, aspics frisés, parés,
Quand un de vous saisit une proie et l'enlace,
Comme il sait, ô mon Dieu ! l'étouffer avec grâce,
Comme il a des venins emmiellés et sucrés !
Dans ses anneaux charmants, il serre, il broie, il blesse
La réputation, l'honneur, puis, il en laisse
Les lambeaux tout saignants sur les parquets cirés.

Beaux railleurs, quelquefois, jaloux de ses lumières,
Vous frondez le génie, et vos petits ciseaux
Lui coupent sa grande aile !... ou, de leurs piédestaux,
Vous osez renverser les vertus les plus fières.
Plus les jardins d'autrui laissent aux curieux
Voir de fruits veloutés, friands et précieux,
Et plus on y jette de pierres.

Quand un soleil se lève en pompeux appareil,
Vous ne le chantez pas, comme fait l'aloëtte ;
Vous voudriez l'éteindre, et l'envie inquiète
Vous dit qu'il faut souffler sur cet astre vermeil.
Dès qu'on ne verra plus ses splendeurs, ses magies,
Vous pourrez briller, vous ! Les petites bougies,
Quand le jour disparaît, remplacent le soleil.

Vous cherchez le berceau, la source, la famille
De tout ce qui s'élève et semble étinceler.
Si l'origine est humble, empressés d'en parler,
Vous dites, en voyant le papillon voler :
" Autrefois il était chenille."

Vous, superbe jalouse, au bal tourbillonnant,
S'il se trouve une femme encor belle et splendide,
Vous calculez son âge, et l'augmentez, perfide !
Vous prenez un fer rouge, et, sur le front d'Armide,
Vous marquez sous les fleurs un chiffre impertinent !

Vous pouvez quelquefois ne pas voir, ma divinç,
La paille au coin de l'œil de votre beau voisin ;
Mais vous apercevez, grâce à l'esprit malin,
Le premier cheveux blanc, qui se cache humble et fin
Sur la tête de la voisine !

Si dans un jeune cœur, innocent autrefois,
Une flamme coupable un jour est allumée,
Vos lèvres de corail l'ont bientôt proclamée :
Quand vous voyez le feu, vous êtes la fumée
Qui va, d'un vol léger, l'annoncer sur les toits !

Votre poison, qui cause une douleur aiguë,
Dans des propos fleuris se glisse ; votre main
L'apprête élégamment, avec un gant Jouvin ;
Vous savez ciseler avec un art divin
La coupe où l'on boit la ciguë !

Votre esprit est coquet, et, lorsqu'il prend l'essor,
C'est souvent sans vengeance et sans haine qu'il blesse ;
C'est pour tendre son arc et prouver son adresse,
Pour se faire applaudir comme un toréador,
Pour lancer un trait fin, à la pointe brillante :
Il ne vise et n'atteint la victime sanglante
Que pour montrer ses flèches d'or.

Si l'esprit court la rue, il aime aussi le monde,
Mais le cœur n'y va pas : l'esprit, qui rit et fronde,
Grand railleur, grand mondain, pour briller au salon,
Met tous ses diamants, part superbe et folâtre,
Et, comme Cendrillon, qui restait près de l'âtre,
Laisse le cœur à la maison.

Mais sans doute, ô railleurs ! qui tirez sur les vices,
Vous êtes parfaits, vous, et vos âmes novices,
Candides, où jamais Satan ne s'est glissé,
Brûlent d'un feu plus saint que la lueur des cierges ;
Elles ont la blancheur que, sur les Alpes vierges,
A la neige où nul n'a passé !

Mais non..., votre âme, hélas ! n'est qu'une pécheresse,
Aussi faible qu'une autruche, et cent fois plus traitresse !
On y voit mainte tache, avec un bon flambeau.
Quand vous riez d'autrui, dans vos folles histoires,
On dirait que, voulant railler ses plumes noires,
Le merle siffle le corbeau !

Oh ! soyez indulgents, pour qu'un ami vous vienne !
Et, si vous rencontrez la charité chrétienne,
Prenez-la par la main, puis, à tous nos lions,
Aux beautés au cœur vide, à la tête légère,
De grâce, présentez cette noble étrangère
Qui ne connaît pas nos salons.

Voyez-vous, l'indulgence est la belle des belles !
C'est un bandeau charmant qu'on met sur ses prunelles,
Afin de ne pas voir les fautes du prochain.
N'égrotiguez donc plus avec votre ongle rose ;
Hâtez-vous de couper vos griffes, pour qu'on ose
Vous prendre et vous serrer la main.

ANATIS SEGALAS.

BEAUX ARTS.

DU TYPE TRADITIONNEL DE JÉSUS-CHRIST : QUE LE CHRIST ÉTAIT LE PLUS BEAU DES ENFANTS DES HOMMES.

I.

La tradition la plus ancienne, et qui remonte même jusqu'aux temps apostoliques, nous représente l'image de Jésus-Christ sous les traits suivants :—

« Il avait le visage très beau et plein de vie. Sa taille était au-dessus de la moyenne. Sa chevelure était blonde, peu épaisse, et légèrement bouclée. Ses sourcils étaient noirs et sensiblement arqués. De ses yeux gris et brillants, fendus à l'orientale, sortait une grâce admirable. Il avait le nez long, un peu aquilin, la bouche épanouie, exprimant la bienveillance du cœur, la barbe blonde et d'une médiocre longueur. Ses cheveux, séparés sur le milieu du front, retombaient en deux longues masses sur ses épaules. Les ciseaux ne passèrent jamais sur sa tête, et nulle main d'homme ne la toucha, si ce n'est la main de sa mère, tandis qu'il était jeune. Il portait son cou tant soit peu incliné, mais sans roideur dans son maintien. Son teint était généralement doré. Sa figure, de forme ovale, légèrement allongée, était fort semblable à celle de Marie, sa sainte et divine mère. La gravité, la prudence, la douceur, la sérénité y brillaient avec éclat. Tout, enfin, s'y harmoniait avec sa nature choisie toute marquée d'une céleste empreinte. »

C'est ainsi que l'art chrétien, fidèle aux pieux enseignements de la tradition, consacre également sur ses monuments primitifs le type de l'homme-Dieu.

Saint-Luc, l'évangéliste, avait peint, dit-on, la double image de Christ et de sa sainte mère, et parmi les reliques vénérées du premier âge chrétien, l'histoire de l'art distingue toujours ces divines ressemblances.

C'est à l'historien Nicéphore Callixte que nous devons la principale de ces données hagiographiques, qu'il avait puisées lui-même dans la tradition et les livres des anciens.

D'ailleurs, le berceau de la peinture et de la sculpture chrétiennes se retrouve presque tout entier dans les ténèbres éloquentes des catacombes : c'est là qu'au sein des inspirations les plus ardentes et les plus pures qui furent jamais, les premiers artistes chrétiens ne cessèrent de reproduire ces saintes images, comme le vivant symbole de notre antique foi, comme le plus précieux héritage de leur noble piété.

On peut consulter avec fruit sur l'authenticité du portrait d'

Jésus-Christ, l'écrivain Sandini, pages 287 et suivantes, ch. XVII, de son histoire de la sainte famille.—*Hist. Familiae Sacrae.*

Il existe bien une autre description du portrait du Sauveur, donnée par Lentulus, prétendu proconsul romain, précisément à l'époque où Jésus-Christ accomplissait sa mission ; mais on est convenu de la prendre pour *apocryphe*, et nous n'avons aucun droit de l'apprécier autrement. Il nous suffira de dire seulement que la physionomie du Sauveur, tant au moral qu'au physique, rayonne là dans toute sa beauté, et qu'elle confirme par sa ressemblance les principaux traits du type divin dessiné ci-devant par Nicéphore.

II.

Dire que le Christ était le plus beau des enfants des hommes, c'est affirmer ce que la tradition, les livres saints, presque tous les saints pères, l'Eglise, l'histoire et l'art n'ont jamais cessé d'enseigner, malgré les quelques dissidences d'une certaine époque.

David, le roi prophète, a dit lui-même, dans le psaume 44ème où il célèbre les fiançailles du Christ et de l'Eglise, son épouse : *Speciosus formâ præ filiis hominum*, ce qui se peut parfaitement traduire, en respectant la latinité, par ces mots : *le plus beau d'entre les enfants des hommes.*

Or, l'Eglise, soit avec le saint roi, soit avec la tradition qui est si souvent la première et la plus sûre source de l'histoire, a dit, et elle répète chaque jour, à l'autel et dans la chaire, en parlant du Christ, qu'il était le plus beau des enfants des hommes.

Au reste, le type de l'homme-Dieu, participant ainsi de la nature divine et de la nature humaine, ne pouvait revêtir parmi les hommes que ces formes parfaites qui font sentir le Dieu présent dans la beauté ravissante du visage.

Le Jupiter et l'Apollon des anciens, ces mortels déifiés par l'humaine superstition, qui n'étaient que l'ombre de la beauté du Christ, nous sont représentés partout comme le type idéal de la beauté humaine ; et le Christ, lui, la vraie beauté, la vraie perfection divine, n'aurait exprimé qu'une forme vulgaire, que les disgrâces même de la laideur ?

Oh ! il faudrait se révolter sans cesse contre cette aberration de notre esprit qui tourmenterait, qui défigurerait ainsi le type éternel du Beau, du Saint, du Divin.

Il est vrai qu'Isaïe annonce et dépeint le Sauveur sous des traits dont l'ensemble exprime la déchéance, la laideur, la dégradation mêmes :

« Il est, nous dit le prophète, comme un arbrisseau qui languit dans une terre sans rosée ; ils est sans éclat, sans beauté ; nos yeux l'ont vu et ne l'ont point reconnu, car il était devenu comme le rebut des hommes, comme si la lèpre se fut étendue sur lui, etc. »

Mais Isaïe parle ici figurativement : le Messie, qu'il entrevoit à travers les siècles, est cet homme-Dieu qui résume en soi toutes les souffrances, tous les dégoûts, toutes les humiliations de l'humanité ; c'est cette immense victime qui se courbe volontairement sous le poids de nos fautes, et qui consent, elle seule, à payer le prix de la rédemption.

Aussi, voilà pourquoi Saint Jean Chrysostôme nous dit : « Gardez-vous bien d'entendre le passage d'Isaïe comme s'appliquant à la laideur du corps : à Dieu ne plaise que nous le prenions en ce sens ! Il s'agit là visiblement du mépris de tout ce que le monde estime et de la bassesse dans laquelle le Christ a voulu paraître. »

III.

Néanmoins, le texte du psaume 44ème, ainsi que l'interprétation diversement faite du passage précité d'Isaïe, devaient créer dans les premiers temps de l'Eglise, entre les plus illustres évêques de l'empire romain, de malheureuses divisions.

Il s'agissait de savoir et d'enseigner quel était ou quel devait être le vrai type de l'image du Christ, et cette question de la plus haute importance pour l'avenir de l'art, affectait, par plus d'un endroit, l'unité de la tradition.

Heureusement qu'après les longues agitations suscitées par ce curieux incident, prévalut, comme on va le voir, dans la famille chrétienne, cette croyance demeurée à peu près universelle, que le Christ était le plus beau des enfants des hommes.

Saint Cyrille, Tertullien, Saint Justin même, soutenaient de leur part qu'en revêtant la condition humaine, le Christ prit par Isaïe avait dû subir jusqu'aux formes les plus honteuses de la plus repoussante laideur.

Ne aspectu quidem honestus, disait Tertullien : *n'ayant pas même le visage décent.*

Le contraire de la question fut vivement et glorieusement soutenu par les plus grandes lumières de l'Eglise latine, savoir : par Saint Jérôme et Saint Ambroise, et, dans l'Eglise d'Orient, par Saint Jean Chrysostôme et Saint Grégoire de Nysse, tous proclamant ainsi dans

un admirable accord, que le Christ était le plus beau d'entre les fils des hommes.

Saint Jérôme dit, en propres termes, que l'éclat qui brillait sur son visage sacré et la majesté de sa divinité qui rejaillissait sur son humanité, attiraient sur cet homme-Dieu, dès la première vue, les cœurs de ceux qui avaient le bonheur de le regarder : *« Certè fulgor ipse et majestas divinitatis occultæ, quæ etiam in humanâ facie relucebat, ex-primo ad se videntes trahere poterat aspectu. »*

Cette controverse si curieuse dans l'histoire de l'Eglise et de l'art, assoupie pour un temps, quand des dogmes fondamentaux étaient en grave péril, puis, de nouveau reprise, se prolongea bien avant dans le 8ème siècle, époque à laquelle Saint Jean de Damas et le pape Adrien dépeignirent Jésus comme un nouvel Adam, c'est-à-dire, comme le modèle des formes les plus accomplies.

L'autorité du pape Adrien, sa forte influence dans l'Eglise, entraînent toutes les résistances, toutes les volontés contraires, et, de ce jour, la question se trouva pour jamais irrévocablement fixée dans l'Eglise latine.

Et lorsque, quelques siècles plus tard, certains hideux produits des pinceaux byzantins essayèrent de pénétrer dans l'Eglise, leur influence ne put tenir contre l'éloquence de Saint Bernard, qui disait, que la merveilleuse beauté du Christ surpassait celle des anges et faisait la joie et l'admiration de ces êtres célestes.

C'est Saint Bernard qui dit encore que les multitudes nombreuses qui suivaient le divin Sauveur, pendant qu'il prêchait dans les villes et les bourgades, demeuraient attachées à sa personne par l'attrait de ses grâces et par la douceur de ses discours, et parce que sa voix était pleine de douceur et sa face environnée de beauté.

« Adhærebant ei affatu pariter et aspectu illius delectati : cujus « nimirum vox suavis et facies decora »; ce qui est imité presque mot pour mot de Saint Jean Chrysostôme, qui dit lui-même que les peuples étaient comme cloués au Sauveur d'une manière très tendre, ne pouvant se lasser de le voir et de l'admirer.

Toutefois, sommes-nous forcés de reconnaître que, malgré l'autorité de Saint Jean Chrysostôme et de Saint Grégoire de Nysse, ces grandes puissances de l'Eglise d'Orient, l'opinion contraire prévalut dans l'Eglise byzantine; à ce point même que les enfants de Saint Basile, par respect pour leur fondateur, se torturèrent l'imagination pour représenter le Sauveur dans tout l'idéal de la laideur.

Chose bien étrange ! ces mêmes Grecs, les descendants de ceux qui avaient conçu le beau dans toute sa perfection, et qui l'avaient si magnifiquement réalisé dans les œuvres d'art, se font gloire d'être résolument les derniers à dédaigner, à repousser le beau, élevé par l'incarnation du Verbe à sa plus haute puissance.

Malheureusement, ce n'est là que le commencement de cette déviation déplorable, qui finit par faire tomber les Byzantins dans le schisme, et de là dans un abîme de dégradation intellectuelle et morale d'où rien n'a pu les faire sortir, pas même les hautes prescriptions de l'Eglise.

Aussi, voilà pourquoi Rio, cet écrivain si compétent dans les choses de l'art chrétien, nous dit :

« Toutes les fois qu'on rencontre une madone au teint noirâtre, au « costume oriental, aux doigts pointus et démesurément allongés, « avec un enfant avorté sur les bras, le tout peint dans un style qui « ressemble beaucoup à celui des Chinois, ou bien un Christ en « croix, qui semblerait copié d'une momie récemment exhumée, « si les flots de sang qui coulent de chaque plaie sur un corps ver- « dâtre et déjà cadavéreux, n'annonçaient que la vie n'y est pas « encore éteinte ; dans l'un comme dans l'autre de ces deux cas, « on ne risque jamais de se tromper, en affirmant que c'est une « œuvre conçue ou inspirée par des artistes grecs. »

IV.

Or, c'est à l'ombre de toutes ces puissantes autorités, que nous avons dit nous-même, dans notre article sur deux tableaux de la cathédrale et du séminaire de Québec (page 37 du *Journal de l'Instruction Publique*), que le Christ était le plus beau des enfants des hommes, et que même, dans sa mort humaine, l'artiste lui devait laisser ce rayonnement calme et doux qui est la beauté et l'espérance encore, et qui devient ainsi sur le visage de l'homme-Dieu, réfléchissant la victoire sur la mort, le verbe le plus élevé de la pensée et de la poésie.

L'esthétique chrétienne ne donnera jamais d'autres enseignements : elle manquera autrement à la sublimité de sa mission, aux lois éternelles de l'inspiration et du beau : elle deviendrait même hérétique à la façon de l'Eglise byzantine, qui, après avoir renié les magnifiques traditions du passé, persiste encore aujourd'hui dans ses folles adorations du faux, de l'absurde et du laid.

Non, non : le Christ n'est et ne peut être que le type éternel du

beau, même dans l'ordre visible et humain : et quand l'art, qui est la reproduction idéale de la beauté, nous traduit l'homme-Dieu dans sa céleste image, il faut que nous y retrouvions sans cesse les merveilleuses empreintes du sceau divin.

L'art connaît tous ces éblouissants prodiges, et l'admiration des hommes s'attachera éternellement à ces glorieuses pages où Léonard de Vinci, le Pérugin, son immortel disciple Raphaël Sanzio, Le Corrège, le Titien, Paul Veronèse, Rubens, Van Dyck et tant d'autres princes de la peinture, ont exprimé les beautés rayonnantes du Christ vivant, enseignant ou mourant sur la croix, même parmi les inexprimables tortures de sa passion.

E. DE FENOUILLET.

EDUCATION.

PEDAGOGIE.

DE L'EMPLOI DU TEMPS DANS LES ÉCOLES.

Nécessité d'un plan d'études.

(Suite.)

Pourquoi dans l'instruction secondaire y a-t-il en quelque sorte des résultats plus assurés ? Est-ce parce qu'il y aurait plus de savoir chez ceux qui sont chargés de la donner ? Sans aucun doute, les maîtres dans l'enseignement secondaire ont plus de savoir, ils ont fait des études plus longues et plus approfondies, parce que les connaissances qu'ils ont à transmettre sont plus difficiles et plus ardues ; mais s'ils en savent plus que les instituteurs, savent-ils mieux ce qu'ils doivent enseigner ? Est-ce à dire aussi qu'il y aurait plus de zèle et de dévouement chez les premiers ? Nous serions injustes envers les instituteurs si nous nous arrêtons un instant à cette supposition.

A quoi tient donc la différence des résultats qu'on remarque entre l'instruction primaire et l'instruction secondaire ? C'est que dans celle-ci il y a un plan d'études bien arrêté et déterminé depuis longtemps.

On objectera peut-être que ce plan a subi avec le temps bien des modifications différentes. Je ne le nie pas, mais remarquons que ces modifications, malgré l'importance de plusieurs, ne touchent pas au fond des choses. Ce sont des modifications de détail qui n'altèrent pas l'ensemble. Ajoutons qu'à toutes les époques, malgré ces modifications, le plan d'études dans l'instruction secondaire a été nettement circonscrit, bien tracé et surtout bien connu de chacun ; ce plan guide les plus inexpérimentés, ceux qui seraient les plus incapables de s'en faire un.

Dans l'instruction secondaire, l'enseignement est divisé en un nombre de classes déterminées, dont chacune a son rang et son temps assignés, et dans chacune on sait à chaque instant ce qu'on a à faire et quels auteurs on doit étudier. La marche est tellement tracée, l'emploi du temps est si bien fixé, que l'élève qui quitte un collège dans une province, pour suivre sa famille à l'autre bout de la France, retrouve à l'instant les mêmes études, la même répartition des leçons, et presque aux mêmes heures le même emploi du temps. Il n'a pour ainsi dire qu'à faire connaître quelle classe il quitte, et immédiatement il trouve dans le nouveau collège où il entre une place analogue à celle qu'il avait dans le collège d'où il sort. Il a changé de condisciples et de professeurs, mais il n'a pas changé d'études. Dès le premier jour il est au courant de ce qu'il doit faire.

Je ne prétends pas diminuer par là le mérite des professeurs, ni donner à croire que le plan soit tout, et qu'il puisse suppléer à l'insuffisance des maîtres. On sait trop que, même avec les meilleurs programmes, il y a des classes très-faibles. Mais sans un plan bien arrêté, qui prévient les divagations et empêche de s'égarer, les classes faibles seraient plus faibles encore. On peut donc dire avec raison, que la supériorité incontestable, à beaucoup d'égards, des résultats fournis par l'instruction secondaire tient au bonheur qu'elle

a de posséder un plan d'études dont les linéaments principaux ont été tracés depuis longtemps.

Pour l'instruction primaire, il n'y a rien de semblable ; elle date, pour ainsi dire, d'hier, et sa nouveauté même, qui, à certains égards, a aussi ses avantages, a empêché jusqu'ici d'en bien comprendre la vraie nature et l'objet essentiel. On ne sait pas encore au juste, je ne dis pas, ce qu'elle doit embrasser, mais le temps nécessaire à l'enseignement de chacune de ses parties. On n'est pas fixé sur l'époque à laquelle doit commencer cet enseignement, ni l'ordre dans lequel les études doivent se suivre ; bien différente en cela de l'instruction secondaire, dont toutes les études, connues depuis longues années, ont leur durée déterminée dans le plan général, et viennent chacune à sa place et en son temps.

Faut-il s'étonner après cela que, dans l'instruction primaire, on ne trouve presque nulle part un plan d'études tracé avec précision ? Chacun doit se faire le sien, et n'ayant pour cela aucune direction, aucun guide, chacun le fait au hasard, l'arrangeant à peu près dans sa tête, sans se donner la peine de l'arrêter sur le papier. De là, en quelque sorte, autant de plans qu'il y a d'écoles, ou, pour parler plus exactement, pas plus de plan dans l'une que dans l'autre.

Qu'est-ce, en effet, qu'un plan d'études, et que serait en particulier un plan d'études dans l'instruction primaire ?

Un plan d'études, c'est à la fois la détermination des matières à étudier, l'ordre dans lequel on doit les étudier, et le temps à consacrer à chacune. Pour l'instruction primaire spécialement, c'est la détermination de ce qu'il convient d'enseigner à tous les enfants qui fréquentent les écoles, l'ordre suivant lequel les différentes matières que comporte le programme ainsi arrêté doivent être présentées aux enfants, avec l'indication du temps qu'il convient d'assigner à chacune, parce qu'on peut raisonnablement espérer de les enseigner dans ce temps à la majorité des élèves.

Nous comprenons cependant que dans l'instruction primaire, moins encore que dans l'instruction secondaire, un plan d'études ne puisse pas être tracé avec une rigueur absolue. Il doit avoir une certaine élasticité qui satisfasse aux besoins divers résultant de la position des élèves, et qui se prête également aux aptitudes et aux dispositions particulières des maîtres.

Ainsi, tous les enfants ne peuvent pas passer le même temps à l'école, et cependant tous ont besoin que le temps qu'ils auront passé ait été un temps utilement employé pour eux. Un plan rationnel d'études dans l'instruction primaire doit donc être conçu de telle manière qu'en chaque instant ce que l'enfant aura étudié, sans être aussi complet que s'il avait poussé plus loin ses études, lui soit immédiatement profitable et puisse lui servir, lors même qu'il n'irait jamais au-delà.

De même, tous les enfants sont loin d'avoir la même intelligence ; il faut plus de temps aux uns qu'aux autres pour savoir la même chose, et cependant la masse ne doit pas perdre son temps pour attendre les esprits retardataires, comme il ne faut pas non plus lui faire improviser des études pour suivre à la piste des esprits d'élite qui, en quelque sorte, ont besoin seulement d'entrevoir les choses pour les comprendre. Un plan d'études doit donc être calculé de telle sorte que la moyenne des élèves puisse voir avec fruit dans le temps prescrit toutes les matières qu'il comporte. Et, comme dans l'instruction secondaire, malgré les huit ou neuf années assignées dans la règle à ses huit ou neuf classes, les esprits plus lents ou doués de moins d'intelligence et de facilité sont obligés de doubler ou recommencer une classe, tandis que, plus rarement, des esprits très-heureusement doués en parcourent deux dans une seule année, de même dans l'instruction primaire les intelligences engourdies recommenceraient les études d'une division inférieure si elles n'étaient pas en état de suivre celles de la division suivante, tandis que quelques élèves plus favorisés de la nature pour-

raient parfois ne rester dans l'une que la moitié du temps ordinaire.

Mais, pour arriver à établir un plan d'études qui se prête avec facilité à ces besoins divers, il faut non-seulement être bien fixé sur la nature et l'étendue des matières qu'il doit embrasser, il faut encore s'être rendu compte du temps qui est nécessaire en moyenne à chacune. La diversité des méthodes et le choix plus ou moins intelligent des procédés d'enseignement amèneront sans doute des différences dans la rapidité des résultats : on devra nécessairement aussi avoir égard à une foule de circonstances particulières. Mais quelles qu'elles puissent être, on sera d'autant moins pris au dépourvu qu'on ne marchera pas au hasard, et qu'on se sera fait un plan sagement conçu et combiné avec prévoyance.

Or, c'est un plan de ce genre qui manque dans l'immense majorité des écoles. De là l'irrégularité, le décousu des leçons, le désordre même qu'on remarque dans la plupart. De là, comme nous le disions en commençant, l'incertitude et la faiblesse des résultats.

Pour obtenir des résultats plus satisfaisants et plus certains, il faut, de toute nécessité, arriver à se tracer un plan régulier d'études. C'est en quoi nous allons chercher à aider les instituteurs.

La question de l'emploi du temps dans les écoles embrasse, pour ainsi dire, la question tout entière de l'enseignement primaire. Car, pour bien savoir comment on occupera les élèves, aux différentes heures de la journée et chaque jour de la semaine, il faut savoir ce qu'on leur enseignera, non-seulement pendant le cours de l'année, mais encore pendant toute la durée du temps qu'ils sont présumés devoir passer en classe.

Mais, pour cela, il faut deux choses essentielles :

En premier lieu, être bien fixé sur la nature de l'enseignement, c'est-à-dire sur les matières qu'il doit comprendre et sur le développement à donner à l'enseignement de chacune ;

En second lieu, avoir déterminé à la fois la forme ou le mode d'enseignement, et les méthodes ou procédés généraux qu'il convient d'adopter.

Selon que l'école sera constituée de telle ou telle manière, selon qu'on suivra un mode d'enseignement ou un autre, on pourra, ou plutôt on devra recourir à un autre emploi du temps. Ainsi, nous voyons déjà qu'il serait impossible de songer à appliquer le même système dans une école de 40 ou 50 élèves, et dans une de 120 ou 150 et plus ; dans une école tenue par un seul maître, et dans une école dirigée par un instituteur aidé d'un ou deux adjoints. L'organisation d'écoles placées dans des conditions aussi dissimilaires entraîne de toute nécessité un emploi du temps qui y soit approprié : celui qui donnerait les meilleurs résultats dans l'une échouerait dans l'autre ; je ne dis pas assez, il serait le plus souvent impraticable.

Ce n'est pas tout. Telle forme d'enseignement convient mieux que telle autre pour transmettre telles ou telles connaissances aux enfants, ou bien elle est plus propre à faire atteindre le but qu'on doit se proposer dans l'instruction primaire. Puis il faut considérer la nature de l'enfance et ses besoins en général pour savoir ce qu'on doit se proposer dans l'enseignement de chacune de ces connaissances, et la direction à donner à cet enseignement.

C'est donc l'enseignement primaire, sa nature et son objet, avec les connaissances qu'il comprend, qui doivent appeler avant tout notre attention.

Il semble, au premier abord, qu'il ne puisse pas y avoir d'hésitation sur les matières qu'il faut faire entrer dans le cadre de l'instruction primaire. L'état de l'enfance lorsqu'elle arrive à l'école, ses besoins et ceux de la population qui aime nos classes élémentaires, auraient dû mettre d'accord, est-on disposé à croire, sur ce qu'il est nécessaire d'enseigner à tous les hommes dans l'état actuel de la société, telle que l'ont faite les progrès de la civilisation et le développement de l'industrie. Il n'en est rien. Consultez à cet égard, et vous serez étonné d'obtenir les réponses les plus divergentes. Ainsi, tandis que les uns méconnaissent la nature de l'esprit humain et ce qu'il est possible d'enseigner à de

jeunes enfants pendant le peu de temps qu'ils passent aux écoles, ne tendent à rien moins qu'à faire de l'instruction primaire une espèce d'encyclopédie des connaissances humaines, d'autres plus modérés dans leurs prétentions, mais ne comprenant pas mieux les besoins des individus et les nécessités sociales, voudraient réduire l'instruction primaire à savoir *lire, écrire et compter*.

La vérité ne saurait se trouver ni dans l'un ni dans l'autre de ces systèmes : l'un est matériellement impossible, l'autre ne pourrait suffire aujourd'hui aux exigences de notre état social. Ni trop, ni trop peu ; s'il est un ordre d'idées où ce principe rencontre son application, c'est assurément dans l'instruction primaire.

Or, cette mesure qu'il importe tant de conserver, se trouve précisément dans le programme officiel, tel qu'il est déterminé par la loi qui régit l'enseignement en France.

L'enseignement primaire, dit la loi, comprend :

“ L'instruction morale et religieuse ;

“ La lecture ;

“ L'écriture ;

“ Les éléments de la langue française ;

“ Le calcul et le système légal des poids et mesures.”

Il peut comprendre en outre, ajoute la loi :

“ L'arithmétique appliquée aux opérations pratiques ;

“ Les éléments de l'histoire et de la géographie ;

“ Des notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle, applicables aux usages de la vie ;

“ Des instructions élémentaires sur l'agriculture, l'industrie et l'hygiène ;

“ L'arpentage, le nivellement, le dessein linéaire ;

“ Le chant et la gymnastique.”

Cette énumération à la fois large et prudente des matières que peut comprendre l'enseignement primaire, nous dispense de faire des recherches pour arriver à la désignation de celles qui peuvent entrer dans le plan des études de nos écoles. Cependant pour bien comprendre ce qui est contenu dans les termes nécessairement concis d'un programme, il importe de se faire une idée exacte de la nature et du but de chaque objet d'enseignement.

Qu'on se garde bien de croire que nous voulions, en pressant les termes du programme, en tirer ce qu'il ne contient pas. Nous voulons seulement montrer ce qui y est renfermé, et indiquer dans quel esprit chaque chose doit être enseignée.

Le programme, d'ailleurs, n'est pas tellement détaillé qu'il ne puisse donner lieu à des interprétations différentes ; puis, il n'est pas tellement absolu dans son énoncé qu'il ne laisse une certaine latitude, de nature à satisfaire tous les besoins dans les différentes localités, mais pouvant permettre parfois des divagations et des erreurs. Il dit, en effet, ce que l'enseignement primaire doit comprendre nécessairement, et ce qu'il peut comprendre en outre.

Or, s'il est une limite en deça de laquelle aucune école ne doit rester, le champ qu'elle peut embrasser n'a pour ainsi dire plus de bornes. Et, en effet, si théoriquement l'enseignement primaire paraît se diviser en enseignement obligatoire et en enseignement facultatif, cette distinction n'existe pas toujours en réalité. Il n'est, pour ainsi dire, presque pas d'écoles où l'enseignement ne s'étende, du moins pour une partie des élèves, un peu au delà de la première partie du programme. Dans presque toutes, on donne au moins quelques notions de géographie et d'histoire de France ; je ne parle pas, bien entendu, de l'histoire sainte, qu'on peut considérer comme faisant exclusivement partie de l'instruction religieuse. Dans un très grand nombre aussi, on enseigne le chant, c'est-à-dire tout au moins le chant religieux, qui permet de prendre plus de part aux offices, et le dessin linéaire si utile à des élèves qui doivent presque exclusivement exercer des professions manuelles. Enfin, l'autorité recommande aujourd'hui l'enseignement, dans les écoles rurales, des notions élémentaires d'agriculture.

La distinction qui existait en droit dans le programme de l'instruction primaire n'existe donc pas toujours en fait dans l'enseignement des écoles. Mais de cette circonstance découle l'obligation de bien circonscrire les matières sur lesquelles il peut porter utilement, afin de l'empêcher de s'égarer en se répandant sur un espace presque sans limites.

Nous avons donc à considérer ici les différentes branches que

comprend le programme de l'instruction primaire, afin de déterminer le caractère et le but des différentes branches d'enseignement, ainsi que le développement à donner à chacune. Toutefois, de crainte d'étendre démesurément ces considérations, nous nous garderons bien d'embrasser dans notre examen le cadre tout entier du programme, tel qu'il est tracé par la loi. Nous nous bornerons aux matières qui peuvent être enseignées avec succès dans la plupart des écoles.

Il serait, en effet, contraire au but que nous nous proposons, de nous arrêter à des connaissances qu'on peut donner seulement à quelques élèves. Désirant arriver à poser les bases d'un plan d'études qui puisse convenir au plus grand nombre des écoles, nous devons nous borner, pour le moment, aux études qui semblent le besoin le plus pressant, nous nous occuperons de la partie de l'enseignement qui s'adresse seulement à la petite portion des élèves qui poussent leurs études au delà de l'enseignement purement élémentaire.

Mais, avant de commencer l'examen des connaissances qui peuvent entrer dans le plan d'études de la grande majorité des écoles, qu'on nous permette de dire quelques mots de l'instruction primaire en général et du but qu'elle doit se proposer. Ces considérations préliminaires auront l'avantage de jeter quelque jour sur la question ; elles abrègeront la discussion, en dispensant de revenir sur les mêmes idées.

L'instruction primaire, et c'est là ce qu'on est trop porté à oublier en théorie comme dans la pratique, l'instruction primaire a un double but : donner des connaissances et développer l'intelligence de l'enfant.

Elle en a même un troisième non moins important, et qu'on ne semble pas moins perdre de vue, c'est la culture morale de l'enfant, ou, en d'autres termes, son éducation proprement dite. Cependant, malgré son importance, nous renverrons à la fin ce que nous avons à en dire. Arrêtons-nous d'abord à ce qui est plus spécialement du domaine de l'enseignement, les connaissances et la culture de l'intelligence.

Nous avons déjà signalé une différence qui existe entre l'instruction primaire et l'instruction secondaire. Nous en avons une autre à constater ici. Dans l'enseignement secondaire, la transmission des connaissances est l'objet essentiel. Sans doute la culture de l'esprit a aussi sa valeur dans cet enseignement, et elle ne saurait être négligée par un professeur qui comprend sa mission. Mais enfin, les connaissances à posséder par l'élève, et les examens qu'il doit subir à la fin de ses études, sont l'objet dont on se préoccupe principalement. Apprendre telles ou telles choses, et les apprendre à la fois le plus promptement et le plus sûrement possible, est le point qu'on a spécialement en vue. Le développement de l'intelligence ne vient qu'en seconde ligne ; on le considère en quelque sorte, non pas comme le but de l'instruction, mais comme un moyen.

L'élève arrive d'ailleurs au collège avec une intelligence déjà largement développée, si on la compare à celle de l'enfant qui met pour la première fois le pied dans une école. Il a reçu un commencement d'instruction et sait même une bonne partie de ce que l'enfant des écoles ne saura qu'à la fin de ses études : en outre, par le fait de son âge et plus encore du milieu dans lequel il a vécu, il possède une masse d'idées beaucoup plus considérable, et surtout il est bien plus habitué à les énoncer ; son vocabulaire est infiniment plus étendu, et, s'il a besoin d'apprendre les règles théoriques du langage, l'usage lui en est assez familier pour qu'il ne soit embarrassé pour exprimer aucune de ses idées.

Dans l'instruction primaire tout change. L'enfant ne vient plus à l'école, comme au collège, vers l'âge de dix ans, sachant déjà lire, écrire, possédant des notions de divers genres, ayant des idées de toutes sortes et sachant les rendre par la parole. Il y arrive à l'âge de six ans, quelquefois plus tôt dans les communes où n'existent pas encore de salle d'asile, c'est-à-dire dans le plus grand nombre ; non-seulement ne sachant ni lire ni écrire, mais même ne connaissant pas une lettre, et par conséquent incapable de s'occuper seul et de rien faire par lui-même. Il y vient surtout avec une intelligence inculte, possédant un très-petit nombre d'idées étroites et restreintes comme le milieu où il a passé ses premières an-

nées, et, dans l'isolement où l'a tenu la vie laborieuse de ses parents, ayant à peine acquis l'habitude du langage.

Dans des conditions semblables, la culture de l'intelligence n'est pas seulement la première chose dont on doit s'occuper, elle est le point important. C'est le but, je ne crains pas de le dire; les connaissances à transmettre ne sont qu'un moyen d'arriver à ce but.

Je ne prétends pas nier, tant s'en faut, l'utilité des connaissances que l'enfant peut acquérir dans nos écoles. Je serais d'autant moins porté à la contester que l'enfant ne sait rien en y arrivant, et que ce qu'il y apprendra constituera peut-être tout ce qu'il doit posséder d'instruction par la suite. Il est évident dès lors que l'on ne saurait attacher trop d'importance au choix des objets qu'on lui fera étudier. Plus le temps pendant lequel nous pouvons l'instruire est restreint, et plus les objets que nous soumettons à son attention sont limités, plus il est de notre devoir d'apporter de circonspection dans la détermination de ces objets, chacun de ceux que nous admettrons devant peut-être interdire à jamais à l'élève la connaissance d'un autre.

Mais précisément de ce que les connaissances que nous pouvons transmettre à l'enfant de nos écoles sont infiniment bornées, nous devons considérer avec le plus grand soin les facilités qu'elles offrent pour le développement des facultés. Quoi que ce soit que nous parvenions à lui apprendre, ce qu'il saura n'aura de véritable valeur que par l'intelligence qui lui permettra d'en tirer parti. Sans la culture de l'esprit l'instruction serait pour lui comme un outil entre les mains d'un ouvrier incapable de s'en servir.

Ne sacrifions donc pas l'instruction à donner à l'enfant des classes laborieuses; ce sera souvent tout le bagage qu'il apportera en entrant dans ce monde, sa seule mise de fonds dans la société et son unique avoir pour arriver un jour à la possession de l'aisance et du bien-être. Mais ne perdons pas de vue l'intelligence qui seule peut faire valoir ce capital. N'oublions pas qu'avant ces connaissances à transmettre il y a un esprit à dégrossir, à former, des facultés à exercer et à conduire au point où l'enfant devenu homme pourra trouver en elles les ressources dont il a besoin pour faire son chemin dans la vie.

N'oublions donc plus que, dans l'enseignement primaire, il faut considérer la manière de transmettre l'instruction autant et plus que l'instruction elle-même. Les ressources que nous trouverons dans telle méthode ou tel mode d'enseignement pour développer l'intelligence et exercer les facultés devront nous les faire préférer à d'autres. C'est donc essentiellement dans leurs rapports avec cette culture que nous aurons à envisager les connaissances qu'embrasse le programme de l'instruction primaire, l'ordre à suivre pour les enseigner et les méthodes à employer pour cet enseignement.

Enfin, et quoique nous l'ayons renvoyé à la fin, et que nous nous contentions, pour ainsi dire, de l'énoncer ici, n'oublions pas non plus le troisième et dernier but qu'on doit se proposer dans l'instruction primaire, l'éducation.

On l'a dit avant nous, et nous-même nous l'avons déjà répété bien des fois: tout moyen d'instruction doit être moyen d'éducation. Si cela est vrai dans tout degré d'enseignement, c'est une vérité incontestable dans l'enseignement primaire, où l'individu, rencontrant dans son instruction et dans la culture de son esprit moins de ressources pour se conduire dans le monde et pour échapper aux dangers auxquels une position nécessaire expose toujours l'homme, aura besoin de trouver une force et un appui dans la solidité de ses principes et la puissance de ses habitudes.

Or, on ne saurait nier que certains modes d'enseignement ne se prêtent mieux que d'autres, non pas seulement à la culture intellectuelle dont nous parlions tout à l'heure, mais à la culture morale dont nous nous occupons en ce moment, et que nous avons placée ici comme le couronnement de l'œuvre. On ne saurait surtout s'empêcher de reconnaître que certaines connaissances doivent plus que d'autres offrir des facilités pour donner cette éducation morale si nécessaire à des élèves qui trop souvent n'en recevront pas d'autre ni dans la famille, ni ailleurs.

Donner à l'enfant les connaissances qui lui sont indispensables dans toutes les positions de la vie, développer son intelligence, former son cœur et son âme, tel est donc le triple but de l'instruction

primaire. C'est à ce triple besoin que doit satisfaire un plan d'études dans les écoles.

C'est aussi sous ces différents points de vue que nous allons considérer les principales branches de l'enseignement primaire.—*Bulletin de l'instruction primaire.*

AVIS OFFICIELS.

Municipalités Scolaires.

SEPARATION ET ANNEXIONS.

Son Excellence, l'Administrateur de la Province, a bien voulu approuver la séparation des numéros 43 et 44 de la paroisse de St. Jean Chrysostôme, dans le Comté de Châteauguay, de la municipalité scolaire de St. Jean Chrysostôme numéro un et de les annexer à la municipalité de St. Jean Chrysostôme numéro deux, dans le même comté.

Son Excellence a bien voulu aussi approuver la séparation de la municipalité scolaire du Côteau St. Pierre, dans la municipalité d'Hochelaga, des terres des personnes dont suivent les noms, et les annexer à celle de la Côte des Neiges, dans le même comté, savoir: MM. Eustache Prudhomme, Jérémie Décarie, René Leduc, Léon Prudhomme, Léandre Chanut, Félix Prudhomme, Michel Houle, J. M. Lécuyer, Prosper Sauvage et Robert Brodie.

Bureau de l'Éducation,—Montréal 21 juin 1857.

Les élèves-maîtres suivants de l'école normale Jacques Cartier ont obtenu des diplômes les autorisant à enseigner dans les écoles modèles: MM. Edouard Corbeil, Charles Piché, Hercule Perrin, François Gauvreau, Elie Moineau, François-Xavier Desplaines et Pierre St. Hilaire. M. Auguste Guibord a obtenu un diplôme l'autorisant à enseigner dans les écoles élémentaires.

Les élèves-maîtres et maîtresses dont suivent les noms ont obtenu des diplômes les autorisant à enseigner dans les écoles élémentaires: MM. James White, George Webb, Lonsdale Green, John McKillop et James Evert; et Mlles. Mary A. Hutchison, Christiana McFee, Prudence Bell, Janet Middlemiss, Annie Montgomerie, Mary A. Walling, Harriet A. Moore, Isabella W. Carson, Maria McIntosh Machin, Mary S. Reynolds et Eliza H. Elder.

PIERRE J. O. CHAUVEAU,
Surintendant de l'Éducation.

INSTRUMENTS DE PHYSIQUE EXEMPTS DE L'IMPÔT.

L'attention des directeurs de Collèges, Académies, et autres institutions littéraires est appelée sur le fait qu'il a plu à Son Excellence de déclarer que l'exemption de l'impôt, auquel les instruments de physique étaient soumis, n'a lieu *seulement* que pour les instruments de physique devant servir à l'usage particulier des sociétés philosophiques, Universités, Collèges, Ecoles publiques et autres institutions du même genre.

L'ÉCOLE NORMALE JACQUES-CARTIER.

Les classes de l'école normale et celles de l'école-modèle annexe seront ouvertes de nouveau, le 15 de septembre prochain.

Les candidats à l'école normale sont informés qu'il ne reste plus que sept bourses à donner, et que, sauf les deux dernières qui seront réservées au concours, elles se donneront dans l'ordre des demandes. Personne ne sera admis à l'étude pour cette année, après le 1er octobre prochain.

M. le Principal sera à son bureau, à l'École Normale, pour examiner les candidats, tous les jours, depuis le 1er septembre, de dix heures du matin jusqu'à 4 heures de l'après-midi.

JOURNAL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

MONTREAL, (BAS-CANADA,) JUILLET, 1857.

Les Ecoles Normales.

On trouvera plus loin le compte-rendu des séances publiques qui ont eu lieu pour l'ouverture des vacances, aux écoles normales Jacques-Cartier et McGill.

L'école normale Laval, qui n'a été en opération que pendant deux mois, a dû s'ajourner sans aucune séance de ce genre; mais le Principal et les professeurs parlent on ne peut plus avantageusement des bonnes dispositions de leurs

élèves et de leur bonne tenue. La grande chaleur a rendu nécessaire l'ouverture des vacances dans cette école comme dans les autres, malgré la brièveté de la première session.

Il y a eu en tout 102 élèves dans nos trois écoles normales, et plus de 300 enfans ont fréquenté les écoles-modèles annexes. Ce nombre est beaucoup plus considérable qu'on ne pouvait l'espérer et s'accroîtra encore, lorsque les écoles Laval et Jacques-Cartier auront pu ouvrir leurs pensionnats et leurs écoles-modèles de filles.

Il a été donné sept diplômes pour écoles-modèles et un diplôme pour école élémentaire à l'école Jacques-Cartier, et seize diplômes pour école élémentaire à l'école McGill. Il est bon d'expliquer que ces diplômes ont tous été donnés, à l'école Jacques-Cartier, à d'anciens instituteurs qui y sont venus se perfectionner dans l'enseignement, et que les élèves, qui n'avaient pas encore enseigné, suivront un cours d'une année pour obtenir le diplôme pour école élémentaire et un cours de deux ans, s'ils désirent obtenir le diplôme pour école élémentaire. Hâtons-nous de dire que tous nous paraissent bien décidés à faire leurs deux années et qu'il est même à espérer que plusieurs ne voudront point faire compter dans les deux années la session qui vient de se terminer.

Qu'un si grand nombre d'instituteurs ait répondu tout d'abord à l'appel qui leur était fait, c'est bien là une des choses qui font le plus d'honneur au corps enseignant, ainsi qu'aux commissaires d'école zélés et intelligens qui ont compris ainsi toute l'importance du rôle que devra jouer l'école normale dans notre système d'instruction publique. On concevra facilement que de cette manière le corps des instituteurs sera régénéré et amélioré en beaucoup moins de temps qu'on ne pouvait s'en flatter. De tous les résultats de l'école normale ce sera là le plus prompt et le plus certain. Non seulement, messieurs les curés et messieurs les commissaires des écoles où enseignaient ces instituteurs leur ont permis de se faire suppléer par d'autres instituteurs ou par des institutrices; mais encore, dans plusieurs circonstances, ils ont formé de petites souscriptions pour leur fournir les moyens de payer la moitié de la pension qui leur restait à fournir, en sus de la bourse du gouvernement. Les instituteurs eux-mêmes presque tous pauvres ont fait les plus grands sacrifices pour se mettre en état de continuer l'enseignement avec plus d'avantage pour leurs élèves. Si l'on considère l'apathie signalée il n'y a pas longtemps encore par les rapports des inspecteurs chez un grand nombre d'instituteurs, apathie qui était, nous en sommes bien certains, l'œuvre du temps, des désappointements et des découragements, plutôt qu'un vice du cœur ou de l'intelligence, si l'on se rappelle tout ce qui a été dit et écrit avec beaucoup trop de raison sur le mauvais vouloir et l'indifférence d'un grand nombre de commissaires d'école, on ne pourra qu'admirer davantage les traits de zèle et de dévouement que nous venons de citer.

Parmi ces instituteurs, il en est un qui, pauvre, et père d'une nombreuse famille, a cependant vendu le peu qu'il possédait et placé ses enfans en pension du mieux qu'il a pu, pour venir suivre les cours de l'école normale, et cela sans aucune perspective assurée d'une augmentation de salaire; mais

heureusement son zèle et son énergie ont été récompensés et il vient d'accepter une école à raison de £90 par année.

La plus grande harmonie a régné dans les écoles normales et les élèves ont trouvé dans leurs professeurs plutôt des amis que des maîtres. Une stricte discipline a cependant été maintenue sous le rapport de l'ordre, de la ponctualité et de la décence. Persuadé qu'en pareille matière tout dépendait surtout des commencemens, le Principal de l'école Jacques-Cartier et M. le Surintendant de l'instruction publique n'ont pas cru devoir hésiter un seul instant à expulser un élève dont la conduite n'était pas ce qu'elle devait être. Du reste, à cette exception près, on n'a eu qu'à se féliciter dans les trois écoles de la bonne tenue et des excellentes dispositions manifestées par les élèves. On a appliqué la même discipline aux écoles-modèles, et l'on y a infligé fort peu de punitions; mais les élèves paresseux, peu assidus, ou insubordonnés, après des avertissemens donnés à eux-mêmes et à leurs parens, ont été expulsés. Leurs places ont été prises de suite par d'autres enfans dont les parens avaient fait des demandes depuis que le cadre de l'école était rempli. Et c'est ici le lieu de dire que, par suite de l'insuffisance du local, il a été impossible d'admettre plus de 80 élèves dans chacune des écoles modèles Laval et Jacques-Cartier, tandis que des centaines ont sollicité la faveur d'y être admis.

Pour ce qui est des écoles normales elles-mêmes, les instituteurs et les jeunes gens, qui désirent se livrer à l'enseignement et qui veulent s'assurer des bourses du gouvernement pour la prochaine session, feront bien de ne pas perdre de vue cette clause du règlement qui dit que les bourses sont accordées dans l'ordre des demandes, et surtout ils feront bien de ne pas oublier qu'il y a déjà quinze bourses d'occupées par les élèves qui doivent continuer leurs études et que, par conséquent, il n'en reste plus que neuf sur les vingt-quatre.

Le prochain cours sera nécessairement plus complet et plus développé que le premier; les cabinets de physique et les laboratoires ont été complétés, les gymnases vont être préparés, des collections d'histoire naturelle vont être commencées, et il est probable (ce qui dépendra du reste en partie du nombre d'élèves qui se présenteront) que de nouveaux professeurs adjoints vont être nommés. Il est aussi question d'organiser des cours de lectures publiques et familières pour l'avantage tant du public que des élèves, dont quelques-uns devront eux-mêmes y prendre part.

Nous parlons souvent dans ce journal des écoles normales, parce que nous les considérons comme un des plus puissans moyens d'amélioration, et que de leur succès ou de leur non-succès dépend, à notre avis, toute la cause de l'instruction publique dans le Bas-Canada. *Donnez-nous de bons maîtres*, tel est le cri universel, non seulement des amis de l'éducation, mais encore de ses ennemis qui en font le prétexte de toutes leurs résistances. Et ce ne sont pas ces derniers qui crient le moins fort!

Architecture des Ecoles.

SECOND ARTICLE.

(Suite.) *

Nous donnons avec cet article les vues en face et en perspective, une coupe transversale et deux plans de distribution intérieure, d'une simple école élémentaire.

Pour plus d'agrément et d'élégance, la porte, les fenêtres et les lucarnes ont été revêtues de quelques légers ornemens que l'on pourrait supprimer sans nuire beaucoup à l'effet de l'ensemble, dans le cas où on les trouverait trop dispendieux.

La porte est placée dans le pignon et cette face devra être la moins exposée aux vent prédominant dans la localité. Les ouvertures sont, comme on le voit, larges et de belles proportions. Une petite cave avec des soupiraux est disposée de manière à empêcher l'humidité du sol de pénétrer

à l'intérieur, et à donner sous ce rapport des garanties de salubrité très importantes. Le toit fait saillie, est soutenu par une petite corniche peu dispendieuse et protège l'édifice contre la pluie. Il est orné d'un joli clocher; et c'est ici le lieu d'observer que la cloche nous paraît un accessoire d'une nécessité absolue à toute maison d'école. Sans cette inflexible régulatrice des heures d'école, les parens et les enfans ont toutes sortes d'excuses à donner pour l'irrégularité des élèves; c'est d'ailleurs, d'un côté, une voix d'encouragement qui appelle à l'étude les bons petits enfans et, de l'autre, une voix accusatrice qui signale à l'attention publique les paresseux et les retardataires. Que de choses, du reste, dans les sons argentins de la cloche de l'école, sœur cadette de celle de l'église, dont le souvenir ne nous laisse point, dans tout le cours de notre vie! Heureux celui qui a obéi ponctuellement à cette première monitrice du devoir et de l'étude!

Nous avons préféré le style grec à l'architecture gothique, et plusieurs raisons nous y ont engagé. Les angles brisés et capricieux du gothique ne nous paraissaient point faits pour notre climat; les toits élevés nous semblent une dépense inutile pour de petits édifices qu'il s'agit de rendre aussi peu dispendieux que possible; enfin, le genre que nous avons choisi permet d'éclairer plus facilement et plus largement la salle d'école, chose fort essentielle dans nos contrées, où les courtes journées d'hiver et d'automne sont encore si souvent obscurcies par le mauvais temps.

Avant d'entrer dans le détail de la distribution intérieure, et dans ceux du devis de tout ce petit édifice, qui peut être indifféremment construit en bois, en pierre ou en brique, nous croyons devoir donner quelques conseils sur ces deux derniers modes de construction bien préférables au premier. Les commissaires d'école le plus souvent sont eux-mêmes

(*) Voir les livraisons d'avril et de juin.

leurs propres architectes et, qui plus est, bien souvent, la maison d'école s'élève par corvées, sans l'intervention de gens de l'art. Les avis que nous allons extraire d'un mémoire qui nous a été remis par l'habile dessinateur de ces plans, ne seront donc pas déplacés. (*)

Le vice de la plupart des constructions modernes en

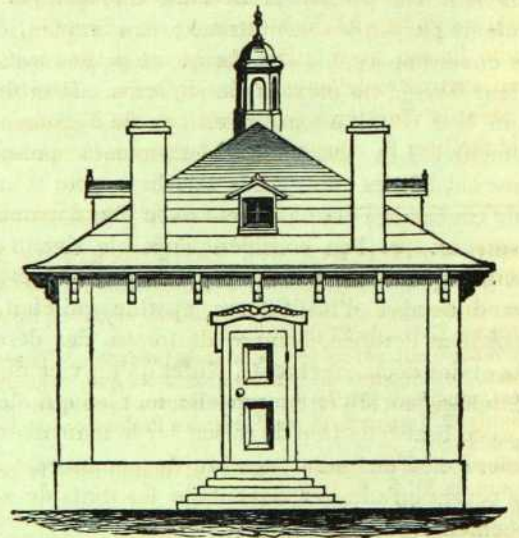
pierre de taille vient du peu de soin qu'on met dans la taille des lits.

En général, les tailleurs de pierre donnent aux lits une surface concave, de manière qu'en parement (face) les joints ont tout au plus une ou deux lignes d'épaisseur, tandis qu'à l'intérieur ils en ont cinq à six fois plus, et il arrive que la charge se porte sur les bords qui se brisent, forment des déchiremens et des lézardes profondes; c'est ce qui était arrivé aux piliers qui soutiennent le dôme de Ste. Geneviève, à Paris.

Il faut donc avoir grand

soin de donner aux lits une surface parfaitement plane et plutôt convexe que concave, et que les joints soient soigneusement alternés, c'est-à-dire plein contre vide.

Quelquefois on relie les pierres de taille au moyen de tenons en fer; mais l'emploi du fer a le grand inconvénient de faire éclater les pierres au bout d'un très court espace de temps. Cet effet résulte de l'augmentation de volume qu'acquiert le fer en se rouillant; on a pensé que les os qui résistent à de grands efforts dans l'emploi de la force des animaux réuniraient la solidité à l'inaltérabilité, et l'on a fait des essais qui ont parfaitement réussi.



Lorsqu'on pose deux pierres de taille, on pratique sur leurs lits supérieurs une mortaise à double queue d'aronde perpen-

* M. P. L. Morin, géomètre du cadastre et professeur à l'Ecole Normale Laval, à qui l'on doit aussi les gravures publiées dans les deux dernières livraisons du journal anglais.

diculaire au joint; on y incruste un tibia (os de la patte) de bœuf, puis, on coule soit du soufre, soit un mélange de résine et de cendre, et ce scellement présente la plus grande solidité.

Dans quelques contrées, on construit les murs des habitations en cailloux, employés seuls, ou mélangés avec des briques; dans l'une et l'autre de ces méthodes, on pose les cailloux de champ, inclinés et par assises.

Lorsqu'on met alternativement les assises de cailloux et de briques, on pourrait, dans les fortes épaisseurs, substituer à cet arrangement celui-ci: on réserverait les

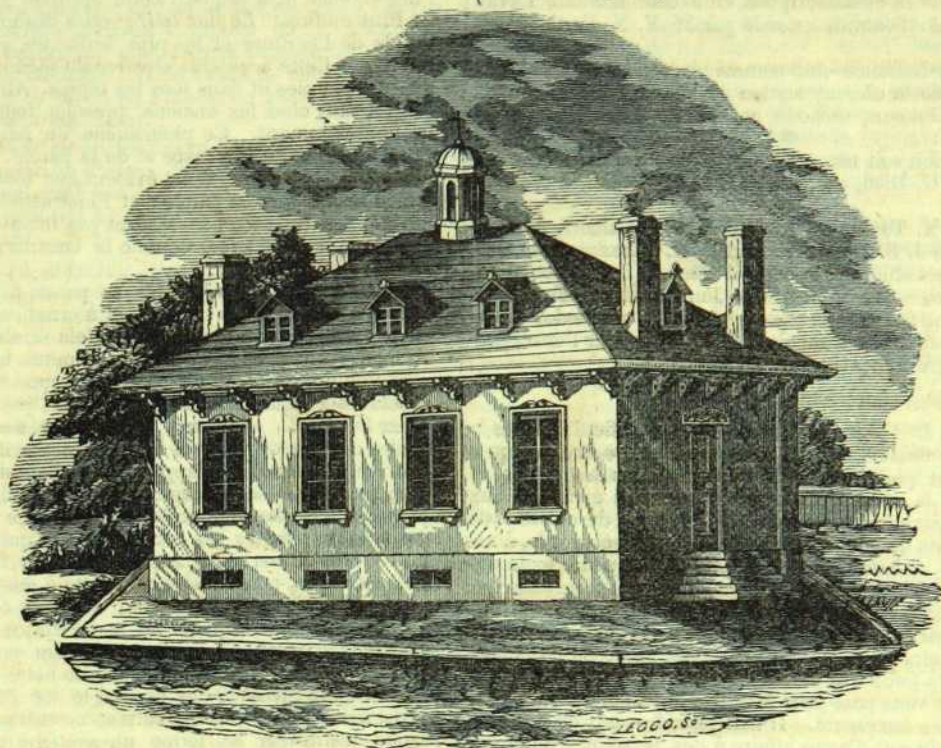
briques pour former les deux paremens, et l'intervalle serait rempli de cailloux à bain de mortier. A chaque cinq ou six assises on placerait une ou deux assises de briques formant parpaing (a) pour relier et consolider le tout.

La maçonnerie en brique est une des plus communes c'est une des plus solides et des plus agréables.

Le principal avantage de la maçonnerie en brique est d'être plus prompte et plus facile à exécuter qu'aucune autre, puisqu'il ne s'agit que de bien asseoir les briques, les placer en bonne liaison avec suffisante quantité de mortier, mais pas trop, surtout pour les mortiers de terre. Il suffit que les joints aient la vingtième partie d'un pouce d'épaisseur.

Pour faciliter la construction et surtout l'accélérer, il est

sage de fixer autant que possible l'épaisseur des murs d'après les dimensions de la brique. Il vaut mieux leur donner un pouce de plus, s'il le faut; cette épaisseur sera bien compensée par la promptitude de la construction.



Une des choses les plus importantes dans la maçonnerie en brique, c'est la liaison. Celle du mur où, dans plusieurs pays, la brique fait parpaing, consiste à placer les joints verticaux alternativement comme la pierre de taille; mais dans ceux dont l'épaisseur est formée de plus d'une brique, il faut non-seulement que les joints apparemment soient alternatifs, mais que les joints intérieurs et horizontaux le soient aussi;

pour cet effet, on se sert de demi briques ou tiers de briques mêlées avec le grand échantillon.

Avec les précautions dont nous venons de parler, on construira en briques avec une extrême solidité; mais il faut se garder, par une fausse économie, d'employer du mortier de terre au lieu de mortier de chaux: ce dernier doit être exclusivement employé dans la totalité des murs tournés vers les côtés d'où vient ordinairement la pluie; et, lorsqu'on veut employer du mortier de terre aux autres expositions, on doit bâtir en chaux jusqu'à 3 pieds au-dessus du niveau du sol, même pour les murs de refend où on emploie la brique crue, laquelle doit être exclusivement maçonnée avec du mortier de terre.

Seconde Conférence des Instituteurs de la Circonscription de l'école Normale Laval.

Cette conférence a eu lieu à Québec, dans une des salles de l'école normale Laval, le 21 du courant.

On y remarquait parmi les personnes présentes, l'honorable M. Chauveau, Surintendant de l'Instruction Publique, venu exprès de Montréal, ainsi que M. le Principal Horan, messieurs les Inspecteurs Bardy et Tanguay, et messieurs les Professeurs de Fenouillet, Juneau et Doyle.

La séance s'ouvrit à onze heures du matin, sous la présidence temporaire de M. F. E. Juneau.

M. le Surintendant fit une allocution aux instituteurs présents, les encourageant à prendre part à ces réunions dans lesquelles leur intérêt personnel était grandement concerné.

On procéda ensuite à la lecture de la constitution de l'association, telle qu'adoptée à la dernière conférence des instituteurs de la circonscription de l'école normale Jacques-Cartier. Cette constitution fut adoptée avec les amendements suivants:

(a) Pierre qui passe à travers la muraille.



Sur motion de M. A. Vallières, secondé par M. A. Soulard, il est résolu:

Que les questions à discuter dans les assemblées de section, seront choisies par le conseil de section.

Sur motion de M. N. Lacasse, secondé par M. C. Dion, il est résolu:

Que, dans le cas de décès ou de démission d'un des officiers de l'association, il sera remplacé à l'assemblée générale suivante, de la même manière qu'il est pourvu par l'article 9e de la constitution, ou à une assemblée spéciale, tel qu'il est aussi pourvu par l'article 10e.

Sur motion de M. J. C. Leveque Lafrance, secondé par M. J. Létourneau, il est résolu:

Que la constitution de l'association des instituteurs de la circonscription de l'école normale Jacques-Cartier, telle que soumise et amendée, soit adoptée pour l'association des instituteurs de la circonscription de l'école normale Laval.

On procéda ensuite à l'élection des officiers de l'association pour l'année courante.

Sur motion de M. J. C. L. Lafrance, secondé par M. Joseph Létourneau, il est unanimement résolu:

Que M. F. E. Juneau soit nommé président de l'association des instituteurs de la circonscription de l'école Normale Laval.

Sur motion de M. N. Lacasse, secondé par M. F. X. Gilbert, il est unanimement résolu :

Que M. Benoit Marquette soit nommé vice-président de l'association des instituteurs de la circonscription de l'école normale Laval.

Sur motion de M. A. Soulard, secondé par M. F. X. Fortin, il est unanimement résolu :

Que J. C. Levêque-Lafrance soit nommé secrétaire de l'association des instituteurs de la circonscription de l'école normale Laval.

Sur motion de M. Juneau, secondé par M. de Fenouillet, il est unanimement résolu :

Que M. Charles Dion soit nommé trésorier de l'association.

Sur motion de M. C. Dion, secondé par M. J. Croteau, il est unanimement résolu :

Que messieurs F. X. Toussaint, A. Doyle, F. X. Gilbert, A. Desrochers, A. Vallières, J. B. Dugal, F. Fortin, N. Lacasse et A. Soulard, forment, avec les officiers, le conseil général de l'association.

Après quoi messieurs les Professeurs Juneau et de Fenouillet donnèrent chacun une lecture; le premier, sur les méthodes d'enseignement de la grammaire française, et le second sur l'enseignement de la grammaire française.

Honorable monsieur, et chers confrères,

Nous rencontrons, dit M. Juneau, deux grandes difficultés dans la pratique de notre profession : la première vient de ce que quelques parents des élèves, et quelques-uns des commissaires des écoles, et surtout de celles de la campagne, veulent que nous ajoutions aux premières notions élémentaires de lecture, d'écriture, de calcul et de grammaire, des leçons de géographie, d'histoire, de géométrie, d'astronomie, de chimie, de botanique, enfin une encyclopédie toute entière ; la seconde procède de ce que quelques-unes des personnes que nous venons de désigner, insistent sur la mise en pratique de la *méthode individuelle*, par laquelle le maître instruit ses élèves l'un après l'autre ; et ces derniers sont les plus exigeants, parce qu'ils croient nous foudroyer par la force irrésistible de leur logique, qui consiste à dire : *monseigneur, je vous paie pour instruire mon enfant par vous-même, et non par des moniteurs.* Il faut plaindre ceux de nos confrères qui subissent le sort d'avoir affaire à des personnes tellement privées de lumières et de connaissances positives en fait d'éducation qu'elles ne sentent pas la position déplorable où elles placent les instituteurs, et l'obstacle qu'elles mettent à l'éducation en exigeant des choses presque impossibles. Ce que nous pouvons conseiller de mieux à nos confrères, dans des circonstances aussi fâcheuses, c'est de se conformer autant que possible à ces demandes, surtout quand elles sont accompagnées de menaces qui pourraient être suivies de destitutions, comme cela pourrait bien arriver, si les instituteurs n'étaient pas sur leurs gardes. Quant à celles de ces personnes qui sont capables d'entendre raison, et je me plais à croire que c'est le plus grand nombre, il faut leur remonter en quoi leurs opinions sont mal fondées. C'est ce que je me propose de faire dans cette petite lecture.

Ces difficultés peuvent se réduire à deux questions : la première, qui consiste à déterminer *en quoi consiste l'instruction primaire*, et la seconde, à décider *quel est le meilleur mode d'enseignement.*

Quant à la première question, savoir, en quoi consiste l'instruction primaire, qu'il soit bien entendu que mon désir le plus ardent est qu'elle soit aussi libérale et étendue que les circonstances dans lesquelles le pays se trouve placé le permettent ; mais aussi que les objections que je fais à ce qu'on l'étende trop subitement, après l'avoir si longtemps négligée, n'a pour motif que la crainte, suivant moi, bien fondée, qu'on la retardera au lieu de l'accélérer. Il me semble que, dans un pays comme le nôtre, où l'on a, pendant tant d'années, négligé d'instruire la masse de la population, c'est un grand pas vers l'instruction primaire que de mettre tous les individus qui l'habitent à même d'apprendre à lire, à écrire, à compter et à savoir grammaticalement sa langue. Mais ce qui est une vérité évidente pour les uns ne l'est pas pour les autres ; c'est pourquoi j'aurai recours à une autorité décisive sur cette question ; c'est un extrait du livre sur l'enseignement élémentaire universel par MM. Andrieux, Baudet, et une société de savants, publié en 1844, page 833 et suivantes : "*En quoi consiste l'instruction primaire ?* Les méprises dans lesquelles tombent certaines personnes, au sujet de l'instruction, proviennent de ce qu'elles ne voient pas nettement qu'il s'agit avant tout de développer les facultés intellectuelles de l'âme, comme on développe les facultés du corps ; qu'il s'agit de les exercer, de les assouplir, en un mot, de leur donner toute la mesure de mouvement dont elles sont susceptibles. Sera-ce l'érudition, c'est-à-dire, l'histoire, la géographie, les mathématiques, etc., qui pourra tout d'abord procurer à l'esprit le développement dont nous parlons ? non, évidemment ; car toutes ces sciences sont une application des études

et ne sauraient jamais en être l'objet immédiat. On ne commence pas par être savant ; et, avant d'arriver là, il faut, pour ainsi dire, apprendre à apprendre. Reconnaissons donc, sur la foi de l'expérience et de l'usage, que ce n'est que par l'étude du langage, ou, pour parler d'une manière plus explicite, par les lettres, que l'intelligence peut acquérir cette aptitude générale, qui est la fin de l'instruction. Le mot *lettre* sert à désigner les caractères matériels de l'écriture et les plus brillantes productions de l'esprit humain. Cette acception étendue du même mot se retrouve chez tous les peuples et dans tous les temps. Ainsi le mot *grammaire* comprenait, chez les anciens, presque toutes les connaissances de l'enseignement. Ce phénomène du langage a sa raison dans l'union intime de la pensée et de la parole. La parole étant inséparable de la pensée, il est évident que tout le secret de l'intelligence réside dans la parole ; et l'instruction ayant pour objet de développer l'intelligence, il n'est pas moins évident que les lettres doivent être considérées comme la base fondamentale des études.

" Tout le temps des études se passe à apprendre à lire et à écrire, à arranger des phrases, et à orner sa mémoire de morceaux choisis de poésie et d'éloquence. Cela semble bien peu de chose ; et c'est pourtant ce qui contribue à mettre tant de différence entre un homme et un homme, sous le rapport de l'intelligence. La spécialité à laquelle on se destine n'est pas une raison pour modifier la règle. Avant tout, il faut être instruit, c'est-à-dire, se rendre capable de faire le meilleur usage de son esprit, quel que soit l'objet auquel on s'applique ultérieurement.

" Ajoutons que le langage n'est pas seulement un instrument propre au développement de l'intelligence ; qu'il est encore une préparation à toutes les connaissances, qui doivent devenir plus tard l'objet de son application. C'est par l'étude du langage que l'esprit reçoit, pour ainsi dire, goutte à goutte, ces notions d'anti-*quité*, d'histoire, de géographie, qui sont comme les fondements sur lesquels doit reposer un jour l'édifice entier de la science."

La seconde question consiste à décider *quel est le meilleur mode d'enseignement* ; cette question mérite notre plus grande attention, car c'est de la méthode que dépend le succès ou l'insuccès de l'enseignement. Il y a presque autant de méthodes qu'il y a d'écoles. Chaque instituteur se forme un système particulier suivant les lieux où il se trouve placé, le nombre d'élèves qu'il est obligé d'enseigner. M. de Gérando, célèbre écrivain français, dit que l'instituteur habile et instruit se forme et se distingue par le choix du mode et par la manière de l'employer." Il y a trois principales méthodes d'enseignement : l'enseignement individuel, simultané et mutuel. Dans le dernier siècle, les écoles étaient dirigées d'après le mode individuel. A cette époque, on trouvait rarement, dans les campagnes, des instituteurs qui sussent bien écrire et compter correctement, et, à quelques exceptions près, telle était l'ignorance des maîtres d'école. Si nous ajoutons à toutes ces causes d'ignorance, la lenteur de la méthode individuelle, on comprendra facilement pourquoi les enfants n'y apprenaient rien : car il était impossible qu'un enfant envoyé à ces écoles fit des progrès rapides, puisque, sur trois heures que durait chaque classe, il ne devait recevoir que quelques minutes d'instruction, et que le reste du temps était entièrement perdu pour lui ; en effet, la durée de chaque classe se divisait entre tous les élèves. On conçoit facilement que, dans une école un peu nombreuse, la part de chacun était extrêmement petite. S'agissait-il de lire, le maître, assis à une des extrémités de l'école, faisait venir un enfant devant lui, ouvrait un livre, lui faisait lire ou épeler deux ou trois phrases et passait ensuite à un autre. L'enfant, revenu sur son banc, au lieu d'étudier la leçon du soir ou du lendemain, troublait l'ordre de la classe en causant avec ses voisins. Tout le monde sait comment les enfants étudient, quand, par une surveillance active, ils ne sont pas forcés de fixer leur attention. Ils n'étudiaient donc pas ; et, au bout de trois ou quatre années, ils n'étaient guères plus avancés. L'écriture et l'arithmétique n'allaient pas mieux, parcequ'il ne restait plus assez de temps au maître pour leur en expliquer les principes.

Joignons à tous ces inconvénients que l'émulation, ce puissant mobile de progrès chez les enfants, ne pouvait venir en aide au maître : car l'enseignement individuel exclut tout désir d'égaliser ou de surpasser ses condisciples.

Supposons maintenant les conditions les plus favorables : un maître laborieux et instruit, des écoliers sages et studieux, une classe suffisamment grande, que le nombre d'élèves soit limité à cinquante ; supposons encore que le maître ne sera jamais interrompu par qui que ce soit pendant la durée de la classe, et qu'enfin tout son temps sera consacré à ses élèves, et voyons les résultats obtenus dans une école dirigée d'après le mode individuel.

Admettons trois heures de classe, le matin, et trois heures l'après-midi. Disons que le maître fera lire trois minutes chaque élève ;

cinquante écoliers, voilà donc 2½ heures pour la lecture ; il ne reste plus qu'une demi-heure pour l'écriture. Encore 2½ heures de la classe du soir pour la lecture et une demi-heure pour l'arithmétique. Ainsi donc, en supposant le concours d'une foule de circonstances qui ne peuvent guères se rencontrer, nous voyons aisément que les élèves ne peuvent faire que de très faibles progrès. Cependant le plus grand nombre d'écoles compte 60 et même 75 enfants. Que l'on juge maintenant quel progrès feraient les enfants, si l'on suivait l'ancienne méthode. Il est facile de comprendre par cet exposé combien on a eu raison en France, en 1833, de bannir le mode individuel des écoles publiques.

Des personnes instruites, parmi lesquelles on compte le vénérable J. B. de La Salle, chanoine de Rheims, frappées de cette vérité que l'enseignement individuel était loin de faire progresser la jeunesse, ont imaginé une autre méthode à laquelle elles ont donné le nom d'*enseignement simultané*.

Leur but était d'abord d'exciter l'émulation des enfants en les classant suivant leur aptitude et en leur assignant dans leurs divisions respectives la place que leur aurait méritée leur assiduité et leur travail. Tous les élèves d'une même division recevaient la même leçon et le même devoir, en sorte que chaque élève participait à toute la leçon de la classe. Le maître n'étant pas obligé de donner autant de leçons qu'il avait d'écoliers, n'en donnait qu'une à chaque classe qui profitait à tous également, tous les élèves étant instruits en même temps ; c'est ce qui fit donner à cette nouvelle méthode le nom de *méthode simultanée*. On sait facilement quelle économie de temps elle offrait au maître, et quel avantage les élèves en devaient recueillir, puisqu'ils profitaient en commun de la durée d'une leçon dont ils n'auraient eu qu'une faible partie d'après l'ancienne méthode.

Cette méthode, quoique supérieure à l'ancienne, ne laissait pas d'avoir des vices : car pendant que le maître donnait une leçon à une classe, les autres classes badinaient au lieu d'étudier ; il aurait donc fallu, pour obvier à cet inconvénient, qu'il y eût eu autant de maîtres que de divisions ; mais comme il n'en pouvait être ainsi, les maîtres ont essayé de diminuer cette perte de temps en variant les exercices, en faisant écrire une classe pendant que le maître était occupé à en faire lire une autre, et en plaçant des surveillants qui devaient veiller au travail de leurs condisciples.

Les avantages attachés à l'enseignement simultané sont incontestables ; mais ce qui donne à cette méthode un prix précieux, c'est que mettant continuellement le maître en contact avec ses élèves, elle lui procure le moyen de développer leurs intelligences, d'étudier leurs caractères et leurs inclinations, et de former leur cœur à la vertu.

L'enseignement simultané peut s'appliquer à toute école composée de 50, 60 et même 100 élèves. Cette méthode est la plus généralement suivie aujourd'hui. Malgré les meilleures dispositions des maîtres, les enfants ne font que peu de progrès. D'où vient cela ?—C'est que, généralement, les salles d'école sont trop petites pour le nombre d'enfants qui les fréquentent. Comment, en effet, pouvoir enseigner à 80, ou à 100 élèves, dans une classe de 15 à 20 pieds carrés ?—Comment peut-on organiser une école où les enfants sont placés pêle-mêle, de manière à ne laisser aucun espace entre eux ? « Contraindre, dit M. Lamothe, dans son Manuel des Aspirants au brevet d'aptitude pour l'enseignement, de jeunes enfants à rester une journée entière sur un banc, tenant en main un livre de lecture, sans varier leur position, sans varier leur travail, c'est vouloir les dégoûter pour toujours de l'envie d'apprendre, c'est leur donner un juste dégoût pour l'étude qui doit un jour leur procurer tant d'avantages précieux. »

L'expérience nous a démontré plus d'une fois la justesse de ces observations.

Aujourd'hui, l'enseignement mutuel est reconnu et apprécié par ses résultats. Les principales écoles élémentaires de Paris et de Londres sont dirigées par ce mode d'enseignement. Rollin indique, dans son traité des études, les principes qui servent de base à l'enseignement mutuel ; mais il y avait loin de ces idées générales à la mise en pratique. En 1747, Herbaut appliqua cette méthode à une école de 300 enfants ; et réussit à montrer à ses élèves la lecture, l'écriture et les principes de la religion. En 1780, le chevalier Paulet, aidé des secours de Louis XVI, ouvrit, à Vincennes, une école et instruisit 200 enfants à la fois, d'après les principes d'enseignement mutuel. Enfin, cette méthode fut répandue en Angleterre, en 1801, par Joseph Lancaster, qui réunit dans un vaste local un grand nombre d'enfants qu'il instruisit seul avec beaucoup de succès et sans désordre. Les premiers essais de cette méthode, d'après le système de Lancaster, eurent lieu à Paris, le 13 juin 1815 ; ils obtinrent un grand succès.

M. l'abbé Gaultier, pendant son séjour en Angleterre, a instruit beaucoup de familles françaises réfugiées en ce pays, par cette méthode, et a parfaitement réussi.

Les moniteurs sont la base de l'enseignement mutuel. La classe est divisée en un certain nombre d'élèves. Chaque classe a son moniteur. Les élèves lisent, écrivent, calculent, etc., tous à la fois.

L'enseignement mutuel, par la classification qu'il introduit entre les élèves, permet de les distribuer suivant leur degré d'aptitude. Il réunit les avantages de la simultanéité et ceux de l'individualité. Le maître donne des leçons privées aux moniteurs, et ceux-ci, à leur tour, donnent des leçons aux élèves, les font lire, écrire, etc. L'élève, dans les fonctions de moniteur, revoit ce qu'il a déjà appris, s'en rend compte et se perfectionne par là dans ce qu'il sait. Les échanges qui s'opèrent entre les élèves doublent les forces de chacun.

L'enseignement mutuel demande un vaste local, un mobilier au grand complet, un instituteur ferme et instruit, et des moniteurs assidus. L'enseignement mutuel convient dans les écoles de 100 à 300 enfants.—Nous sommes convaincu de l'excellence de cette méthode, et nous aimerions à la voir se propager. Cependant, l'enseignement simultané convient mieux dans les écoles des campagnes, parcequ'il y est très difficile de se procurer un matériel convenable à l'enseignement mutuel, et qu'enfin il l'est de même de se procurer de bons moniteurs ; quand le maître est parvenu à les former, les parents les retirent de l'école, et cet inconvénient n'est pas le moindre, puisqu'il rend impossible cette méthode."

M. de Fenouillet s'exprima ensuite dans les termes suivants :

Messieurs et Confrères,

Le sujet que j'apporte au sein de vos conférences vous est à tous bien familier, puisqu'il constitue le fond principal de vos études et de votre enseignement.

Je suis donc assuré qu'il vous intéressera sous plus d'un rapport, sous le rapport surtout de ces curiosités de notre esprit, qui nous portent à rechercher si ceux qui ont suivi les mêmes chemins que nous, traversé les mêmes pays, gravi les mêmes hauteurs, défriché le même sol, n'ont pas fait quelques nouvelles observations, entrevu de nouveaux horizons, découvert de nouvelles et plus faciles voies, recueilli de plus riches et de plus abondants produits.

II.

Toute science a ses tatonnements, ses aspérités, ses rudes labeurs, ses obscurités, ses secrets, ses erreurs mêmes ; mais, pour se faire comprendre et saisir dans toutes ses profondeurs, la science n'a-t-elle pas en soi ses voies et ses propres lumières, sa forte raison, sa logique, la puissance de ses déductions et de ses faits ?

Or, messieurs et confrères, la science moderne, c'est-à-dire la science vraie, éclairée par l'étude des sources et des origines, justifiée par les procédés sévères de l'analyse, ne peut être acceptée qu'à ces seules conditions.

Je n'ai pas compris autrement la science de la grammaire en général, et si je me sens quelque peu le droit de vous parler aujourd'hui sur la bonne manière d'apprendre et d'enseigner la grammaire française, c'est que l'expérience, de profondes études sur nos grands écrivains et de longues réflexions m'ont démontré que la vraie méthode était là.

III.

Les lois du progrès ne permettent plus de notre temps de s'arrêter à mi-chemin ; il faut faire sa route jusqu'au bout et hardiment, en regardant bien, il est vrai, derrière soi, à tous les jalons du chemin parcouru, c'est-à-dire à la science et aux leçons des vieux maîtres, mais en regardant bien plus particulièrement encore aux nouveaux aperçus de la science, à ses nouveaux faits et partant à ses nouvelles conclusions, afin qu'on ne dise pas de nous, que nous croyons parce que les vieux maîtres nous ont dit de croire, sans nous mettre en peine d'interroger les dernières tentatives, les plus récentes méthodes, de les discuter, de les juger dans leurs bonnes ou mauvaises tendances, d'en appliquer enfin, pour les besoins de notre vie pédagogique, toutes les bonnes règles qui en seront sorties.

IV.

L'enseignement de la grammaire n'a été le plus souvent, faut-il bien en convenir, messieurs, qu'une simple affaire mécanique et de pure mémoire, empruntant une formule et des mots qu'on imposait comme une sorte de dogme, sans y mêler ces raisonnements, ces explications lucides qui aident l'esprit à tout comprendre, à tout s'assimiler.

De là sont venus ce dédain, ces dégoûts profonds pour une étude réputée complètement aride, n'offrant ni ces belles théories, ni ces vives lumières qui donnent tant de joie à l'intelligence.

La grammaire était donc le vrai tourment de la jeunesse des écoles, qui la subissait, pour ainsi dire, comme une de ces nécessités classiques, qu'accompagnent toujours de si tristes ennus.

C'était justice : car du moment que la grammaire ne se rattachait point au système tout entier de l'enseignement par ces fortes raisons de logique générale, qui l'établissent comme l'indispensable fondement de la science, comme la source féconde de l'analyse et de la saine critique, comme la vraie loi du discours, que devenaient alors l'importance et l'autorité de la grammaire ?

Non, l'esprit toujours si avide de comprendre et de savoir, ne doit pas se payer longtemps des pratiques d'un enseignement servi de la sorte, qui n'explique rien, qui ne justifie rien, pas même l'étymologie des premiers termes sacramentels de la grammaire.

D'ailleurs, quand une science, comme celle de la grammaire, touche par des endroits si intimes à la philosophie, à la littérature et à la philologie, c'est-à-dire à toutes ces belles sciences qui s'occupent tout particulièrement des choses de la pensée et du langage, il faut que cette même science soit lumineuse et évidente, comme la raison qui en est le principal élément.

La grammaire, comme science didactique, a sa terminologie propre, terminologie sémi-barbare le plus souvent, couvrant des définitions et des règles abstraites, axiomatiques, qui restent lettre morte pour l'élève, quelquefois même pour le maître, faute de trouver dans la grammaire elle-même ces explications claires et précises qui en sont la vive lumière.

Regardez en effet, messieurs, à tous ces mots techniques, plus ou moins altérés et défigurés, pris à des langues mortes, généralement ignorées de la plupart d'entre-vous, qui vous attendent au seuil de la grammaire française et qui vous en rendent l'abord si étrange et si malaisé : eh bien ! si vous traversez, comme on le fait malheureusement trop encore, toutes ces premières broussailles de la terminologie grammaticale, sans y pénétrer bien profondément, sans y voir clair à tous les endroits, c'est un double tort que vous commettez contre la science et contre vous-même, parce qu'au lieu d'aller du connu à l'inconnu, d'après les lois d'une méthode toute rationnelle et progressive, vous irez au contraire de l'inconnu à l'inconnu, manquant par ce moyen à la règle du progrès et au premier but de votre éducation ; vous ne serez donc plus alors qu'un mauvais savant ou un demi-savant ou, pour parler plus humblement et avec tout autant de vérité, vous ne serez qu'un pitoyable instituteur, après avoir été un pitoyable élève.

V.

Certes, rien n'est à négliger dans l'étude d'une science primordiale, comme l'est celle de la grammaire et de la grammaire française en particulier, parce que, dans l'économie qui embrasse les diverses parties dont elle se compose, depuis le vocable le plus simple jusqu'au vocable le plus abstrait, tout se joint, s'entraide et se solidarise dans un ensemble parfait d'ordre et de raison.

Quand je prenais possession de ma chaire à l'école normale Laval, j'étais dominé par toutes ces idées ; aussi, regardai-je comme un premier devoir, comme une première nécessité d'en faire l'immédiate application.

J'étais sur un terrain libre, assez bien disposé : je commandais à des intelligences dociles, pleines d'ardeur, ayant foi dans le maître, comprenant le sentiment du devoir, et voici comment je m'y pris avec elles :

Je leur dis d'abord, à titre d'observations préliminaires, qu'après les cours de religion et de morale, l'enseignement de la grammaire est le plus important de tous.

« Que la grammaire est, d'après Bacon, la loi du discours, la règle infallible des langues, que celui qui l'ignore doit renoncer à bien savoir quelque chose.

« Que, dans un état libre, c'est une obligation pour tous les citoyens de connaître leur propre langue, de savoir la parler et l'écrire correctement.

« Venant ensuite à désigner la grammaire, comme vocable dans sa propre étymologie, par ses origines premières, j'ai dit à mes élèves-maîtres que le mot en lui-même, dérivé du grec *gramma*, qui signifie peinture, trait, ligne, est l'art de graver, de tracer des lettres pour exprimer ses pensées par écrit : mais que, depuis qu'on a fait l'application des règles de la langue écrite à la langue parlée, la grammaire était devenue la science du langage en général.

« Que, considérée comme une science, comme un art ou bien comme la collection de toutes les règles que l'homme est obligé de suivre pour exprimer ses idées, soit de vive voix, soit par écrit, la grammaire est une science toute rationnelle, toute expérimentale et toute d'induction.

Qu'il y avait d'ailleurs deux sortes de principes, admis par la

grammaire, les uns étant, selon Bescherelle, d'une vérité immuable et d'un usage universel, tenant à la nature et à l'exercice de la pensée elle-même, et les autres constituant une vérité hypothétique et dépendante de conventions libres et variables, en usage seulement chez les peuples qui les ont adoptées librement, sans renoncer au droit de les changer ou de les abandonner, quand il plaira à l'usage de les modifier ou de les proscrire.

« Que les premiers constituaient précisément la grammaire générale, tandis que les autres étaient l'objet des diverses grammaires particulières :

« Qu'ainsi la grammaire générale est la science raisonnée des principes immuables et généraux de la parole prononcée ou écrite dans toutes les langues ;

« Et la grammaire particulière, l'art de faire concorder les principes immuables et généraux de la parole prononcée ou écrite, avec les institutions arbitraires et usuelles d'une langue particulière.»

C'est ainsi que j'arrivais, par cette naturelle pente, à notre grammaire particulière, à la grammaire de cette belle langue française, qui fera l'éternel honneur de la philologie et de cette noble race gauloise dont nous sommes si fiers les uns et les autres de descendre.

Et ces façons de procéder et d'exposer à priori les éléments de la science grammaticale intéressaient vivement nos jeunes élèves, et je sentais vite qu'ils faisaient effort sur eux-mêmes, afin de suivre avec profit le développement des premières théories et d'être plus tôt en état de saisir l'ensemble d'une pédagogie nouvelle.

Ne m'accusez point pour cela, messieurs et confrères, d'être trop ambitieux dans mon enseignement : car je ne dois jamais oublier que je m'adresse à de jeunes hommes de bonne volonté, qui ont besoin d'une nourriture forte et qui ont, comme élèves de l'école normale, à considérer toutes les choses de l'éducation, dans le sens le plus large et le plus complet de la science.

Les prolégomènes de la grammaire, qui prêtent à des développements si curieux et si féconds, arrêtent de cette manière l'attention de mes élèves ; mais toute chose a sa mesure et sa raison, et malgré l'évidente utilité qu'il y a de leur parler quelque peu de l'origine du langage, de l'invention des lettres, de leur alphabet, de la formation des mots, des origines de la langue française, des phases principales que cette langue a subies, de son perfectionnement au 17^e siècle, sous le grand Roi, du rôle et de l'influence de l'académie sur ses destinées, je ne touche à toutes ces questions qu'avec une réserve extrême, en commençant ; mais j'y reviens volontiers de temps à autre et, lorsque les nécessités de l'enseignement m'y ramènent, assuré d'y trouver toujours des éléments d'instruction, bien propres à murir l'intelligence de nos élèves.

Non, rien n'est arbitraire, messieurs, dans la science de la grammaire, tout y a son pourquoi et sa justification, sa logique, pour mieux dire. Et pourrait-il en être autrement, quand il s'agit de l'étude d'un corps de doctrines et de règles, où l'on enseigne l'art de bien penser et de bien dire, conformément aux principes d'une science où s'est déposée lentement, à travers les âges, toute l'espérance des peuples.

Ainsi je démontre, en parlant des dix espèces de vocables ou mots essentiels composant les éléments du discours, que l'ordre observé sous leur respective dénomination se base sur la nature de leur fonctionnement grammatical.

Mais ici pourtant j'ai bien soin de faire remarquer, au point de vue des choses de l'intelligence et de la philosophie, que ces divers vocables ne sont pas également essentiels dans leur ministère respectif, que le nom ou le substantif et le verbe seuls sont tellement de la condition intellectuelle de l'homme, qu'en les supprimant, tout n'est plus que ténèbres dans la vie de sa pensée : car le verbe, c'est la parole, c'est l'action, c'est la puissance ; car le nom ou le substantif, c'est l'être animé ou inanimé, que le verbe s'assimile en lui-même, comme sa cause ou son sujet, parce qu'il faut qu'il y ait quelqu'un qui parle, qui agisse, qui souffre, qui affirme, parce qu'il faut qu'il y ait quelque chose qui subisse les diverses actions du verbe.

Je me contente d'énoncer en passant l'importance de ces distinctions, mais il n'en faut pas plus pour savoir dans quel sens et avec quelle attention doivent s'entendre ces matières de l'enseignement grammatical.

La grammaire s'attache avec une sorte de complaisance à vous définir chacune des dix parties ou espèces de mots qui forment le discours, ou soit la charpente du langage. Elle procède à cet égard comme ce maître horloger qui dit à son jeune apprenti : voici vos outils, les outils à l'aide desquels vous parviendrez, après un certain temps d'épreuve et d'attention, à faire vous-même des montres aussi bien que moi. Tous ces outils ont des noms particuliers, des tâches différentes à remplir : vous le comprenez ; la matière est délicate, l'art est difficile, la science lente et laborieuse, mais le

temps est surtout fort précieux. Méfiez-vous des ressemblances, il y en a de toutes sortes, et il en coûte toujours trop de se tromper.

La comparaison, messieurs et confrères, est des plus vraies : car nous avons nous aussi nos élèves, nos jeunes apprentis, qui ont leur besogne à faire, et comment s'y prendront-ils ? comment réussiront-ils, s'ils ne savent pas parfaitement reconnaître et manier, avec intelligence et à propos, les divers instruments que nous mettons à leur disposition ?

Nous leur disons nous aussi, comme le maître orfèvre : prenez garde avec vos divers outils : connaissez-en bien l'usage, avant de vous en servir : on dirait, à première vue, que plusieurs d'entr'eux se ressemblent et qu'on peut indifféremment les employer pour les mêmes besoins, pour les mêmes œuvres, mais ce n'est là qu'une fausse parenté qui vous égarera et vous portera à mal faire la besogne.

Ne voyez-vous pas en effet vos *synonymes*, vos *pronoms*, vos *verbes* qui jouent si bien le mirage de la ressemblance et qui vous trompent à plaisir, faute par vous d'avoir fait avec eux meilleure et plus longue amitié !

Mais enfin, messieurs, voici que nos élèves sont devenus habiles à distinguer, sans s'y tromper, les divers éléments du langage, soit sous leurs propres dénominations, soit dans la nature et les nombreuses variétés de leur fonctionnement respectif : or, ce qu'ils demandent bien et résolument aujourd'hui, c'est de procéder eux-mêmes à la construction de l'édifice, à l'assemblage de chacune de ses parties, de les ordonner et lier entr'elles, chacune à leur vraie place, dans cet ordre parfait que la nature, le bon sens et le bon goût indiquent ; eh bien ! leur répondons-nous alors : c'est la *syntaxe* qui va vous rendre ces diverses sortes de services, parce que la *syntaxe*, qui n'est autre chose que l'ordonnance, la méthode et la justification dans les diverses parties du discours, arrive là tout exprès pour réaliser ce but glorieux, en confirmant la vérité de cette première allégation de notre part, que rien n'est arbitraire et casuel dans la science de la grammaire, que tout y exprime au contraire ces sages prévisions que la bonne logique et le vrai sentiment de l'ordre peuvent seuls inspirer.

Il me faudrait, certes, bien des heures et de très longues pages pour vous dire toute ma pensée sur la *syntaxe* et sur tout ce qu'elle vaut comme principe et comme application dans l'économie de la grammaire ; mais, pour aller si loin et si haut, il me faudrait mieux que le temps d'être court.

La *syntaxe* marche avec la *logique*, la *critique* et la *littérature*, et, bien que, dans ses rapports rigoureux avec la grammaire, il faille nécessairement la restreindre et limiter dans son domaine, elle ne nous oblige pas moins d'étudier quelque peu les choses de l'intelligence pure, à savoir : les *facultés de l'esprit*, la nature de l'*idée*, le *jugement*, la *proposition*, enfin tout ce qui concerne les premiers éléments de la *logique* ou la *science* du raisonnement ; or, ce sont là tout autant de questions délicates, abstraites, susceptibles d'être approfondies, mais dont nous nous gardons bien toutefois de faire tout le tour, de peur de trop dire ou de tenir trop haut notre tête ; car nous avons la mission de faire des *grammairiens* beaucoup plus que celle de faire des *philosophes*, et cependant la grammaire est une des *filles aînées* de la philosophie.

VI.

Quand nous parlons *syntaxe*, mes élèves et moi, tenez, messieurs, c'est bien malgré nous, mais nous *dérivons* toujours quelque peu vers la *littérature* et la *critique*. Il serait difficile de faire autrement ; car avec la *syntaxe*, nous regardons presque autant à la valeur grammaticale du mot qu'à sa signification morale et littéraire.

Or, c'est le style que voilà, le style qui s'éveille, qui se nomme et que nous saluons avec révérence.

Le style est un personnage de bonne famille, qui impose, qui oblige et dont la bonne connaissance importe grandement au grammairien, au philosophe, au littérateur, et pourquoi ne pas dire en même temps au parfait maître-d'école ?

Nous entrons avec lui en familière conversation, nous lui demandons de se faire bon prince avec nous, en nous expliquant là tout simplement, tout gracieusement, tout ce qu'il faut être, tout ce qu'il faut savoir, pour devenir un des bons serviteurs de son empire ; car, messieurs, le grand Buffon l'a dit : *Le style, c'est l'homme*, parce que c'est le style qui met en vif relief l'intelligence, le savoir, la vraie valeur individuelle de l'homme, c'est-à-dire, la propre originalité de son esprit et de sa raison.

VII.

C'est ainsi, messieurs, d'après ces procédés tout rationnels, tout méthodiques, que je travaille résolument, sans cesse à faire bien

comprendre la grammaire, à la faire sentir, si je peux m'exprimer de la sorte, à la faire aimer surtout : j'y suis déjà quelque peu parvenu, et, si je vous parle de la façon, après deux simples mois de travail et d'expérience, c'est que je raisonne et compte nécessairement avec les progrès réellement sensibles de nos élèves, qui ont pris le meilleur goût à nos études grammaticales et qui savent d'ailleurs parfaitement bien que la véritable instruction ne peut trouver que là sa véritable base.

J'ai entrepris la rédaction de quelques cahiers sur la grammaire française. S'il m'est donné d'y mettre la dernière main, j'ose espérer qu'après avoir facilité l'intelligence de la grammaire, ils rencontreront l'entière approbation de Mr le Surintendant, que je sais si dévoué au perfectionnement et à l'amélioration des diverses méthodes de l'enseignement.

A la suite de ce discours, l'assemblée s'ajourna au dernier vendredi de janvier prochain.

(Signé.)

F. E. JUNEAU,
Président.
B. MARQUETTE,
Secrétaire pro tempore.

Distribution de Diplômes et de Prix à l'école Normale Jacques-Cartier.

La première session de l'école normale Jacques-Cartier s'est terminée, le 16 juin dernier, par une distribution solennelle de diplômes et de prix. La séance était présidée par M. le Surintendant de l'éducation, qui en fit l'ouverture par un discours de circonstance. Autour de lui se pressait un cercle nombreux d'auditeurs, parmi lesquels on remarquait le révérend P. Schneider, du collège Ste. Marie, quelques messieurs du Séminaire de Montréal, MM. Tassé, Supérieur du collège Ste. Thérèse, W. C. Baynes, secrétaire de la corporation du collège McGill, et A. Howe, recteur de l'école supérieure de ce collège. On y remarquait aussi un grand nombre de Dames.

Après le discours de M. le Surintendant, M. le Principal Verreau fit lecture du rapport sémi-annuel de l'institution.

M. LE SURINTENDANT.

L'École Normale Jacques Cartier termine aujourd'hui sa première session.

Ouverte le 4 Mars dernier sous les auspices les plus favorables, honorée de la sympathie de tous les hommes sincèrement dévoués à la religion et au pays, elle a vu le nombre de demandes d'admission s'élever à trente-sept, les admissions à trente-deux, quoique vingt-sept élèves seulement aient suivi les cours. Des circonstances imprévues, des maladies, l'impossibilité de se faire remplacer par un autre instituteur, ont retenu quelques-uns de ceux qui avaient été admis.

Le nombre de 27, quoique peu considérable en lui-même, est néanmoins beaucoup plus grand que nous devions l'espérer, en considérant l'époque où l'école a été ouverte, l'espèce d'incertitude qui régnait dans les esprits et les justes craintes qu'on pouvait encore avoir pour une pareille institution. Et cependant plusieurs de ceux qui ont fréquenté cet établissement n'ont pu le faire qu'au prix des plus grands sacrifices, l'un en payant un remplaçant, l'autre en vendant son modeste mobilier, un autre en se privant généreusement de la présence d'une famille chérie.

Il n'est pas nécessaire de faire l'éloge de pareils actes qui honorent le corps des instituteurs ; il suffit de les publier, et je suis très heureux, M. le Surintendant, de les signaler à votre attention et à celle du public ami de l'éducation.

Huit de nos élèves avaient déjà enseigné et venaient se préparer à recevoir le diplôme d'école-modèle ; ils ont formé une première classe, les autres formaient la seconde. Pour les uns, le travail était secondé par le talent ; d'autres ont dû suppléer au talent par un travail constant et opiniâtre et ils ont prouvé, une fois de plus, la vérité de ce vieil axiome : *« Labor improbus omnia vincit. »*

Dans l'examen que nous avons fait subir à chaque élève, avant de l'admettre, nous avons pu nous assurer que plusieurs n'avaient acquis que des notions de la grammaire française et de l'arithmétique ; tandis que d'autres, en plus petit nombre, en avaient une connaissance assez étendue. On ignorerait généralement la géographie, la tenue des livres, l'histoire et différentes autres branches de l'instruction qu'il importe beaucoup à l'instituteur de posséder.

Dans le court espace de quatre mois et demi, nous avons dû enseigner la grammaire française, toute l'arithmétique, la géographie, l'écriture, la tenue des livres, l'histoire sainte et le dessin linéaire. Si l'on ajoute à cela l'instruction religieuse, les notions de pédagogie, les heures passées à l'école modèle, on aura une idée du travail de la première classe ; pour la seconde, il faut ajouter la grammaire, l'élocution anglaise et la musique ; mais comme les élèves de cette division ne faisaient que commencer leur cours

et qu'ils doivent revenir une autre année, ils n'ont pu qu'entamer l'étude de la plupart des matières que je viens d'énumérer. Il est inutile, je pense, de faire remarquer que tous les instants du jour et même une partie de ceux de la nuit ont été scrupuleusement consacrés au travail. Je ne sais ce que je dois le plus louer de l'ardeur et de l'émulation des élèves, ou du zèle et du dévouement de MM. les Professeurs, et je dois dire ici que, si cette école est destinée à obtenir quelques succès, elle les devra certainement aux efforts de MM. Devisme, Boudrias, Delaney et Labelle.

Si le peu de temps que nous avons eu ne nous a pas permis de répondre à l'impatience de plusieurs amis de l'éducation, et si nous n'avons pu rendre le public témoin de l'aptitude et des progrès de nos élèves, nous avons tâché au moins de nous assurer par un examen sérieux que nous avions rempli notre devoir et que nos efforts n'ont point été inutiles. Cet examen, commencé vendredi le 10 du présent mois, s'est terminé hier le 16: il a été partagé en deux parties, la partie écrite et la partie orale, en sorte que nous avons pu consacrer à chaque élève à peu près 4 heures.

Nous sommes heureux de pouvoir dire que plusieurs de nos élèves ont subi cet examen avec un succès bien marqué. Aussi, aurai-je l'honneur de vous recommander ceux de la première classe qui se présentent pour recevoir le diplôme d'école-modèle. Quant à ceux de la seconde classe, qui se sont distingués pendant le cours de la session, ils recevront de la libéralité du département quelques uns de ces beaux volumes, qu'ils considéreront, je l'espère, moins comme une récompense de leur travail que comme une marque de la bienveillance que vous leur avez toujours témoignée.

Outre ce compte-rendu, M. le Principal donne de tems à autre au département de l'Instruction publique un bulletin accompagné de remarques et constatant les progrès des élèves dans chacune des branches d'instruction qu'on leur enseigne.

Les élèves maîtres avaient péalablement subi un examen oral et écrit et les documents qui les concernaient ayant été déposés sous les yeux du public, les Messieurs suivans reçurent chacun un diplôme leur permettant d'enseigner dans les écoles-modèles: MM. Edouard Corbeil, Hercule Perrin, Elie Moineau, François Gauvreau, Charles B. F. Piché, François-Xavier Desplaines et Pierre St. Hilaire. M. Auguste Guibord reçut un diplôme l'autorisant à enseigner dans les écoles élémentaires.

M. le Professeur Devisme fit ensuite un discours sur l'importance et l'utilité des écoles normales et sur la mission de l'instituteur et fut vivement applaudi.

Voici la liste des élèves de la classe inférieure à qui des prix ont été décernés immédiatement après: MM. F.-X. Sylvestre dit Beausoleil, Raymond Giroux, Charles Pelland, Atchez Mousseau, Tancrède Dostaler, Joseph Dalcour, Eugène Archambault, Joseph E. Valois, Joseph Mousseau, Louis Fortier, Janvier Lalonde, Paul Labossière et Anthyme Lemery.

Cette dernière distribution fut suivie d'une excellente allocation faite en anglais par M. le Professeur Delaney et couverte d'applaudissemens. Il signala les difficultés qu'il a fallu vaincre, le printemps dernier, pour organiser une école et pour classifier, chacun selon leur degré d'instruction, les jeunes élèves de l'école-modèle sortis la plupart des différentes écoles de la ville.

Ce discours terminé, M. Boudrias fit l'appel des enfans qui avaient mérité des récompenses.

Classe Française.

Prix de bonne conduite décerné à M. Didace Bleau.

1RE DIVISION.

Lecture française, 1er prix, A. Picault; 2, R. Smith. Epellation franç., 1er prix, T. Basilière; 2, B. Lamontagne. Grammaire franç., 1er prix, A. Picault; 2, F.-X. Martin. Exercices franç., 1er prix, G. Cadieux; 2, F.-X. Martin. Analyse gram., 1er prix, A. Picault; 2, W. E. Dillon. Arithmétique, 1er prix *ex-æquo*, A. Picault, et D. Howley; 2 *ex-æquo*, D. Hervey et W. E. Dillon. Arithmétique, 2d division, 1er prix, J. Sheridan; 2, G. Cadieux.

2D DIVISION.

Lecture française, 1er prix, C. Laporte; 2, A. Lamontagne. Epellation franç., 1er prix, D. Bleau; 2, P. Bélanger. Grammaire franç., 1er prix, A. Fowler; 2, P. Bélanger. Exercices franç., 1er prix, A. Lamontagne; 2, D. Bleau. Arithmétique, 1er prix, U. Tessier; 2, A. Raimond. Arithmétique, 2d division, 1er prix, B. Lamontagne; 2, F.-X. Martin.

3E DIVISION.

Lecture franç., 1er prix, J. Hausselman; 2, J. Moore. Epellation franç., 1er prix, D. Howley; 2, M. Laroche. Grammaire franç., 1er prix, J. Hausselman; 2, D. Howley. Exercices franç., 1er prix, H. Laroche; 2, J. Moore. Arithmétique, 1er prix, P. Bélanger; 2, A. Gagnon. Arithmétique, 2e division, 1er prix, R. Smith; 2, J. Moore.

4E DIVISION.

Lecture franç., 1er prix, A. Rolland; 2,—Sauvé. Epellation franç., 1er prix, C. Tymonds; 2, A. Ouellette. Arithmétique, 1er prix, A. Ouellette.

5E DIVISION.—1RE DIVISION

Lecture: syl., 1er prix, A. Lefebvre; 2, A. Bourdon. Epellation franç., 1er prix, D. Demers; 2, G. Laparre.

2E DIVISION.

Lecture: syl., 1er prix, A. Viau; 2, H. Pelletier. Epellation franç., 1er prix, T. Coffay; 2, A. Viau.

3E DIVISION.

Lecture: syl., 1er prix, E. Lafricain; 2, E. Pelletier. Epellation franç., prix, A. Lapierre.

4E DIVISION.

Epellation: franç. syl., 1er prix, F. Gosselin; 2, J. Myer.

5E DIVISION.

Epellation: syl., 1er prix, E. Quinn; 2, R. Terroux.

6E DIVISION.

Epellation franç. syl., 1er prix *ex-æquo*, R. Donahoe et C. Lafontaine; 2 *ex-æquo*, C. Terroux et G. Francisco.

7E DIVISION.

Epellation franç. syl., 1er prix, H. Lafricain; 2 *ex-æquo*, T. Hanley et J. Conroy. Arithmétique à l'aide du calculateur, prix, A. Lefebvre.

Classe Anglaise.

PREMIERE CLASSE.

Epellation et lecture: 1er prix, Thomas Handly; 2, Richard Donaghy; 3, Robert Terroux. Ecriture, David Demers.

SECONDE CLASSE—1RE DIVISION.

Epellation et lecture, 1er prix, Alphonse D. Laliberté; 2, Charles Lafontaine; 3, Arthur Bourdon. Bonne conduite: Alphonse D. Laliberté.

2DE DIVISION.

Epellation, lecture: et géographie: 1er prix, Thomas Coffey; 2, Alfred Lefebvre; 3, John Dwyer. Bonne conduite: Félix Gosselin.

TROISIEME CLASSE.

Lecture: Charles Tymonds; 2, Fred Finlay. Epellation et signification des mots: 1er prix, Alfred Lamontagne; 2, Joseph Hausselman. Géographie: 1er prix, Oscar Laurer; 2, Joseph Hausselman. Grammaire: Oscar Laurer; 2, John Halpin. Ecriture: 1er prix, John Quinn; 2, Benjamin Lamontagne. Assiduité: 1er prix, John Moore; 2, Charles Tymonds; 3, Ferd. Finlay.

QUATRIEME CLASSE.

Assiduité: John Sheridan; 2, William E. Dillon; 3, Daniel Howley; 4, D. Harvey. Epellation: 1er prix, Alfred Picault; 2, W. Dillon. Grammaire: 1er prix, Daniel Howley; 2, W. Dillon; 3, John Sheridan. Géographie et usage des globes: 1er prix, D. Howley; 2, W. Dillon; 3, D. Harvey. Assiduité: A. Picault.

Deux discours prononcés, l'un par le Révd. P. Schneider, l'autre par M. le Surintendant, mirent fin à la séance, durant laquelle M. le professeur Labelle exécuta sur le piano divers morceaux d'une musique choisie.

Examen des Ecoles Normale et Modeles McGill.

Quoique ces deux écoles n'aient été en opération que cinq mois à venir jusqu'au 15 du courant, époque des vacances, on a cru cependant à propos d'en faire un examen public, afin de faire connaître les méthodes que l'on y a suivies.

Les écoles-modèles fonctionnèrent à l'ordinaire depuis 9 heures du matin jusqu'à midi; durant ce tems, les visiteurs et les parents des élèves parcoururent les appartemens et furent personnellement témoins du travail des classes. A midi, les enfans, au nombre de 200, se rendirent dans la grande salle de l'école où, à la suite d'une courte allocation que leur fit le principal et après avoir exécuté quelques morceaux de musique vocale, ils furent congédiés.

A deux heures de l'après-midi, les élèves-maîtres s'assemblèrent

dans la même salle, où, entr'autres personnes, se trouvaient réunis M. le Surintendant de l'Éducation, Sa Seigneurie l'évêque anglican de Montréal, quelques membres du clergé anglican de la ville et ces messieurs appartenant à la corporation du collège McGill.

Après la prière d'usage, faite par Sa Seigneurie l'évêque de Montréal, M. le Principal prit la parole et passa en revue la série des matières enseignées aux élèves-maîtres et les exercices journaliers auxquels ils s'étaient livrés depuis l'ouverture de l'école. M. le professeur Robbins les interrogea ensuite sur l'arithmétique; puis, Sa Seigneurie témoigna sa satisfaction de ce qu'il voyait et leur adressa quelques mots touchant les devoirs qu'ils devaient accomplir.

Des questions de géographie, d'algèbre, de géométrie et de grammaires anglaise et française et de zoologie leur furent alors tour-à-tour posées par MM. les professeurs Hicks, Robbins, Fronteau et Dawson. Leurs réponses sur tous ces sujets furent pleines d'aprosos et donnèrent complète satisfaction.

M. le Juge Day, exprima tout le contentement que lui donnait le présent examen, et se déclara convaincu de l'utilité des écoles normales.

M. le Surintendant de l'Éducation se leva ensuite et dit que, quoiqu'on ait longtemps affirmé qu'il était impossible de créer des écoles normales dans le Bas-Canada, celles qui existent aujourd'hui mettent à néant cette assertion. Non seulement elles existent, mais elles fonctionnent parfaitement. L'école normale McGill a 45 élèves-maîtresses et 6 élèves-maîtres; 27 élèves-maîtres ont reçu des leçons à l'école normale Jacques-Cartier, et 22 à l'école normale Laval. Si les examens que nous venons de faire, ajoute le Surintendant, doivent donner la mesure des succès que nous attendons de l'enseignement normal, nous avons tout lieu d'être fiers des résultats déjà obtenus. Il termina son discours par des conseils aux élèves-maîtres.

L'hymne "God save the Queen" fut aussitôt chantée en chœur par les élèves, et une prière faite par M. Kemp termina la séance.

Revue Bibliographique.

Arctic Explorations, par Elisha Kent Kane, M. D., publié par Childs et Peterson, Philadelphie, 3 vols. 8o 1857.

(SUITE.)

M. Kane est un savant et un littérateur distingué à la fois. S'il se fût seulement borné à décrire les magnifiques choses qu'il a sous les yeux, son livre, quelqu'utile qu'il soit, eût peut-être été monotone; mais il a soin d'y jeter de temps en temps des épisodes intéressants qu'il emprunte aux voyageurs qui l'ont précédé dans ces régions. Ses souvenirs, il les exploite en homme qui entend son lecteur, et ils lui fournissent de charmantes pages. Ses souffrances, il les peint avec de telles couleurs, et il les décrit avec de telles paroles qu'il faut en lire le récit pour voir combien cette douloureuse épopée qui s'appelle "Arctic Expeditions," décèle de noble talent et d'ardente imagination chez son auteur.

Le 15 Août, non loin du cap York, deux esquimaux vinrent sur la glace, à la rencontre des navigateurs. Ils font, écrit M. Kane, probablement partie des pêcheurs nomades que vit Sir John Ross, en 1819, et qu'il désigne sous le nom de "Montagnards Arctiques."

Onze ans après, l'équipage d'un baleinier, échappé aux désastres causés par la débacle de 1830, débarqua au même endroit et y découvrit des huttes qui parurent d'abord inhabitées. Mais, en soulevant le rideau de peau qui fermait l'entrée de l'une d'entr'elles, on vit, groupés autour d'une lampe vide et gardant encore des attitudes qui semblaient indiquer la vie, quatre à cinq cadavres humains aux lèvres noircies et aux yeux atrophiés, mais tous parfaitement conservés au milieu de la glace éternelle qui les entourait. Le chien gelé était couché à côté de son maître et l'enfant au corps raide et bleu gisait auprès de sa mère, dans le manteau de peau de renne qui les enveloppait tous deux. Et pourtant, rien de ce qui pouvait les empêcher de mourir ne paraissait leur manquer: ils avaient là tout un appareil de chasse; la baie abondait en loup-marin, dont ils mangent la chair, et dont l'huile et les os leur donnent à la fois de la lumière et de la chaleur. Le froid excessif avait sans doute fermé les trous qui servent d'issue à cette sorte de gibier; peut-être aussi une épidémie était-elle venue les frapper. Les trois huttes voisines renfermaient à-peu-près le même nombre de cadavres que la première.

Parvenue au détroit de Lancaster, l'escadre américaine fut ralliée par l'escadre anglaise commandée par le capitaine Parry; le 25, des effets trouvés sur le cap Riley, des pierres entassées avec symétrie, des débris d'ossements et d'ustensiles de cuisine, divers fragments de papier sur lesquels se lisaient entr'autres noms celui d'un

des officiers qui avaient suivi Sir John Franklin, indiquèrent clairement que les équipages de l'Erebus et du Terror y avaient fait étape; à peu de distance de cet endroit se trouvaient les tombes de trois marins appartenant aux mêmes équipages et morts dans l'hiver de 1846.

Depuis le commencement de septembre jusqu'aux premiers jours de décembre, il n'y eût rien de bien remarquable. Sans cesse assailli par la tempête et au milieu d'une neige épaisse et presque continuelle, l'expédition n'en continua pas moins ses mouvements. Mais les longs jours polaires avaient fait place aux nuits sans fin, et les glaces, qui jusqu'alors s'étaient rompues sous l'effet du flux et du reflux périodiques de la mer, n'entraient plus seulement la marche des navires, mais s'amoncelaient autour d'eux en masses énormes. Le 7 décembre, la position du "Rescue" devint extrêmement critique, au point que ceux qu'il abritait furent momentanément contraints de l'abandonner pour se réfugier à bord de l'autre vaisseau. La glace qui menaçait de briser le premier ne promettait pas pourtant d'épargner l'autre; à chaque instant on s'attendait à la voir mettre le navire en pièces. Prêts à affronter tous hazards, les marins se disposaient déjà à l'abandonner; et, durant tout ce temps, pas un seul rayon de soleil, mais une obscurité profonde, mêlée par intervalle de clairs de lune et de crépuscules blafards.

S'il est des circonstances où il soit permis de se livrer à l'angoisse, c'est assurément celles où se trouve maintenant M. Kane. L'espoir de revoir son pays, il l'avoue lui-même, l'abandonne presque; mais il se résigne à son sort et le carnet dans lequel il consigne ses impressions de chaque instant atteste que la gaieté qui lui était naturelle ne subissait aucunement l'influence des heures mauvaises. Cependant la santé des hommes de l'équipage était de nature à faire naître en lui bien des inquiétudes et s'affaiblissait de jour en jour par l'effet des ténèbres continues et du froid. Le scorbut venait même de se déclarer violemment parmi eux et menaçait de faire de nombreuses victimes. Tout cela nécessairement diminuait les chances de retour. Kane n'a dans ce moment qu'un léger mouvement d'impatience: "Quand donc viendra la lumière, s'écrie-t-il. Beau soleil, il n'est pas étonnant que tu sois adoré!"

"1er Janvier 1851! Au lever du jour, le thermomètre marquait 28o et, au tomber, 31o audessous de zéro. Nous essayâmes de chômer cette fête; mais notre gaieté avait disparu; nous étions fatigués des ténèbres; ceux que tourmente l'insomnie attendent le matin avec moins d'impatience que nous ne désirions l'arrivée du jour.

"Ce ne fut que le 3 que la bande rouge, qui se dessinait vers le sud, nous donna l'espérance du prochain retour de la lumière. Une lueur crépusculaire de bien courte durée nous permit alors de nous aventurer hors de notre abri, sans trébucher à chaque pas. L'aspect de la lutte du jour et de la nuit qui avait lieu audessus de nos têtes me donna l'envie de faire une promenade. Je sortis donc encore une fois du vaisseau et me hasardai parmi les glaçons qui le retenaient captif. J'avais devant moi l'horizon dont les teintes prismatiques finissaient par se confondre avec le bleu pâle du firmament au zénith, tandis qu'à l'occident régnait une nuit profonde. Près de cette ligne de démarcation que les ombres et le jour semblaient n'oser franchir, les plus grandes constellations paraissaient nébuleuses; mais le ciel un peu plus loin brillait du feu d'innombrables étoiles. La partie septentrionale du firmament avait la beauté particulière à nos claires nuits d'hiver. Les Pléiades jetaient une clarté étincelante et les milliers de diamans qui forment les constellations d'Orion et du Taureau avaient une splendeur incomparable. Ce partage que faisaient l'obscurité et la lumière de tout un hémisphère est un rare spectacle! J'avoue n'en avoir jamais vu d'aussi beau.

Le 29 Janvier, le soleil, après quatre-vingt six jours d'absence, parut quelques instants; sa venue est saluée avec une joie délirante. Le marin que la maladie n'a pas perclus de tous ses membres s'est rendu sur la glace pour recevoir ses premiers rayons. "Jamais, dit l'auteur, je n'oublierai l'effet que cette clarté bienfaisante produisit sur moi. Je la contemplais avec extase, quand la voix des matelots interrompit ma méditation par trois bryans *hourras* poussés en son honneur." Le lendemain, ce retour désiré du soleil fut célébré au moyen d'une représentation théâtrale montée à *grands frais*; il y eût *comédie* et *pantomime*! rien n'y a manqué, pas même l'affiche.

Quand on songe que c'est au milieu de périls incessants et de souffrances contre lesquelles luttent les deux tiers de ces hommes que se manifeste une pareille gaieté, on se prend malgré soi d'admiration pour ce courage héroïque qui semble narguer la mort, quoiqu'à chaque instant elle soit, sous mille formes, présente à leurs yeux. Les soldats de la science et du dévouement à l'humanité ont droit à notre admiration autant que ceux que la grande guerre vient d'immortaliser.

Le froid et les douleurs sont deux terribles ennemis à combattre, surtout lorsqu'ils se réunissent; mais l'énergique volonté de M. Kane le mit en quelque sorte à l'abri de leur influence. Scorbutique comme le reste de ces compagnons, il n'en continue pas moins ses expériences et ses observations scientifiques. Ses forces physiques vont l'abandonner; mais le moral s'arc-boute et est loin d'être abattu. Les pages qu'il écrivit alors ne diffèrent aucunement de celles qui forment la première partie de son journal; la même beauté dans les descriptions, la même chaleur dans le récit s'y retrouvent.

Il y a dans ce livre de curieux et intéressants chapitres: ce sont ceux qu'il consacre à la narration du genre de vie que l'on menait à bord de l'Advance, durant ses longues heures d'isolement. Nous signalons entr'autres les 30e, 31e, 32e, 33e, 34e, 35e et 37e. Que l'on se fasse une idée de ce que cette vie pouvait être, quand l'on aura appris que tous les comestibles soumis à l'action du froid acquerraient une telle consistance qu'il fallait, pour en faire usage, se servir de la hache ou de la scie. Un jour, le cuisinier, séduit par la belle apparence d'un objet qui provoquait son appétit, voulut le rompre avec ses dents; mais sa langue et ses lèvres y adhèrent et il dut, pour s'en débarrasser, se faire de profondes blessures.

C'est vers la fin de décembre, dans le détroit de Barrow, que les glaces bloquèrent complètement l'expédition. Elle y fut emprisonnée cinq mois environ, c'est-à-dire jusqu'au commencement de juin de l'année suivante. Pendant ce temps, l'immense plaine congelée sur laquelle elle se trouvait dérivait imperceptiblement jusqu'à ce qu'elle eut atteint la côte nord-ouest de la Baie de Baffin; la débacle eut lieu le cinq de ce mois. Dès lors, le retour devint facile. Quelques semaines plus tard, les deux navires rentraient dans le port de New-York, après deux ans et quatre mois d'absence. Les détails de ce premier voyage forment le volume dont nous venons de rendre compte.

(A continuer.)

Bulletin des publications et réimpressions les plus récentes.

Paris, Juillet 1857.

HOMÈRE.—Œuvres complètes d'Homère, traduction nouvelle, avec une introduction et des notes, par P. Giguët, in-18, 716 pages. 3 fr. 50c. Hachette.

BOSSUET.—Œuvres complètes. Édition de l'abbé Migne, grand in-8, à 2 colonnes, suivies des Œuvres inédites du même; 11 vols. Prix: 60 frs. pour tout l'ouvrage. Comme toutes les éditions-Migne, c'est d'un bon marché fabuleux, mais, aussi comme on peut le croire, le papier et l'impression ne sont pas ce qu'il y a de mieux.

BRASSEUR DE BOURBOURG.—Histoire des nations civilisées du Mexique et de l'Amérique centrale, durant les siècles antérieurs à Christophe Colomb. Tome 1er, grand in-8, 440 pages. L'ouvrage aura 4 volumes.

BOUILLET.—Supplément au Dictionnaire Universel des sciences; 129 pages. 1 f. 50c. Hachette.

LARDNER.—Le Museum des sciences et des arts, traduit de l'anglais et annoté par Ach. Genty; tome 1er, 272 p. L'ouvrage complet formera 6 volumes in-8, illustrés de plus de 600 gravures sur cuivre. L'ouvrage anglais a un très grand succès en Europe et en Amérique, et doit être connu de beaucoup de nos lecteurs.

Londres, Juin et Juillet 1857.

COLLEGIATE education discussed in a description of Gnull College Stanford.

«Trois hommes de bonne volonté et pleins d'excellentes intentions, dit l'*English Journal of Education*, MM. Webster, Hertslet et Saunders, se sont constitués en Comité exécutif et ont réuni autour d'eux un certain nombre de professeurs qui tous auront l'ambition de devenir à leur tour membres du Comité exécutif. Avec cela ils ont formé un programme qui parcourt toutes les branches imaginables des connaissances humaines, depuis la lithographie et l'exploitation des mines, jusqu'à l'art vétérinaire et à l'histoire de l'humanité, ce qui ne les empêche pas de s'occuper de l'astronomie cosmographique et nautique et de la préparation du lin. Leur cours renferme toutes les choses possibles et impossibles, excepté l'instruction religieuse qui est laissée au vicaire de l'endroit ou à tel ministre dissident qu'il plaira aux élèves d'aller chercher. Ce programme ne paraît avoir qu'une objection; mais cette objection est de celles que l'on appelle *in limine*. Il est trop complet pour pouvoir être exécuté.»

Nous pensons beaucoup comme le journal que nous venons de citer; seulement, nous prendrons la liberté d'ajouter que ce programme peut trouver des rivaux sur le continent américain. A titre d'excentricité, nous recommandons le livre à la curiosité bienveillante de nos lecteurs.

THE PUPIL TEACHERS, Manual of Government examination questions, by J. Pardoe; Simpkin and Co.

EXAMINATION PAPERS ON History, Science and Literature, by C. Marshall; M. A. Wyand and Co.

Ces deux livres traitent d'un sujet dont on s'occupe beaucoup en Angleterre. Les journaux d'éducation y sont pleins de programmes à l'usage des élèves-maîtres des *training schools* et des examinateurs. Cela prouve du moins que l'on y veut faire des examens sérieux et que l'on n'y admet point les candidats avec une trop grande facilité, chose déplorable partout où elle existe.

Boston, Juillet 1857.

SISTERS OF CHARITY and the communion of labor, by Mrs. Jameson; Ticknor and Field, libraires.

Freeman Hunt dit avec raison: "This small volume is worth all the books we have ever seen on woman's rights or wrongs." Appuyée sur l'exemple des Sœurs de Charité et de Florence Nightingale, l'auteur fait un appel chaleureux aux dames protestantes pour qu'elles fondent et soutiennent de semblables institutions.

New York, Juin et Juillet 1857.

ABRIDGMENT of the debates in Congress, from 1789 to 1856, by Thomas Hart Benton, in-8; D. Appleton and Co.

Cet ouvrage, lorsqu'il sera complet, formera 15 volumes in-8 de 750 pages chacun. Il a pour objet de mettre à la portée des fortunes particulières, en les condensant, les interminables compte-rendus des débats du Congrès, qui forment plusieurs centaines de volumes.

BIOGRAPHICAL and Historical Sketches, by T. Babington Macaulay, 335 in-12; Appleton and Co.

THE CHILD'S book of nature for families and schools, by W. Hooker, M. D.; Harper, libraires.

Voici un excellent et charmant petit livre de 180 pages, large format in-12, rempli d'utiles et jolies gravures. Il est divisé en trois parties, que l'on peut se procurer, si on le désire, cartonnées séparément. C'est ce que devront faire les instituteurs qui voudront l'introduire dans leurs écoles. Il est difficile de s'imaginer toutes les connaissances sur l'anatomie, la physiologie, la chimie, la physique et l'histoire naturelle qui sont condensées dans ce petit livre et inculquées dans un style clair, familier, et cependant poétique et agréable. Cet ouvrage sera d'un grand secours aux maîtres ou aux parents qui voudront donner aux enfants des *leçons de choses*.

ILLUSTRATED school history of the United States and the adjacent parts of America, by G. P. Quakenboss; Appleton.

GERALD GRIFFIN'S works; D. and J. Sadlier.

L'Irlande est un pays que les Canadiens-Français connaissent peu et qu'ils devraient étudier d'avantage, ne fut-ce que parce que la Providence les a destinés à vivre avec les enfants de la verte Erin, qui, de fait, sont leurs petits cousins, puisque les Bretons d'Armorique, les Gallois et les Irlandais, ont une même origine et parlent la même langue. Comme l'a si bien dit le poète breton, Brizieux:

Et les vierges d'Erin, et les vierges d'Avor,
Sont les fruits détachés du même rameau d'or.

Gerald Griffin est un des plus élégants écrivains contemporains, et ses romans historiques peignent, d'une manière admirable, les mœurs, les paysages et les légendes du beau pays de Moore. L'édition qu'en font les libraires Sadlier, de New York et de Montréal, sera la plus complète qui ait encore été publiée; elle comprendra 12 volumes, reliure élégante et verte, ce qui va sans dire, que l'on pourra placer en toute sûreté dans sa bibliothèque à côté d'Irving, de Cooper et de Scott.

Montréal, Juillet 1857.

EXAMEN MEDICO-LEGAL des procès d'Anaïs Toussaint, de Joseph Bérubé et de César Thériault, par J. Emery Coderre, M. D., brochure, 50 pages à 2 colonnes in-80.

Dans cette brochure, l'auteur s'attache à démontrer que la preuve dans ces trois procès, où il s'agit d'empoisonnement, n'est pas suffisante, d'après les règles suivies en France et en Angleterre, et d'après celles de la prudence en pareille matière.

Dans l'affaire d'Anaïs Toussaint, condamnée à mort, pour avoir empoisonné son mari, Joseph Bisson, par l'arsenic, le docteur Coderre, prétend que la preuve est insuffisante; 1^o parce que les vases dans lesquels on a conservé les matières analysées n'ont pas été préalablement lavés à l'eau distillée; 2^o parce que les matières provenant du foie, et celles provenant des intestins et de l'estomac n'ont pas été analysées séparément et que dans le cas d'empoisonnement la plus grande partie de l'arsenic se retrouve dans le foie, ce qui n'arrive pas dans le cas où le poison a été introduit dans le corps après la mort; 3^o parce que les précipités n'ont pas été conservés dans des tubes de verre fermés à la lampe; 4^o parce que l'on n'a pas fait la contre-épreuve des réactifs employés qui eux-mêmes pouvaient contenir l'arsenic; 5^o parce qu'aux épreuves dites de Marsh et de Reinsch on n'a pas ajouté d'autres épreuves comme on le fait

en France depuis la célèbre discussion entre Orfila et Raspail, au sujet du procès Lafarge, et depuis que M. Marsh lui-même a constaté que plusieurs autres métaux pouvaient avoir la même apparence que l'arsenic déposé en petites taches brillantes sur les lames de cuivre dont on se sert pour le découvrir.

Sur ces deux derniers points il cite les faits suivants : " M*** homme marié, vivait dans un état d'aisance, il y a douze ans, à Montréal, et fut atteint soudainement de vomissemens et d'évacuations sanguinolentes, suivis d'une mort prompte. Il existait, paraît-il, de la mésintelligence entre lui et sa femme, ce qui éveilla des soupçons. Les Drs. Hall et Holmes, sont chargés de l'expertise médico-légale. Le premier avait importé, de Glasgow, de l'acide hydrochlorique pur. Les premières épreuves des matières soumises à l'examen fait avec cet acide fournirent une grande quantité d'arsenic. Immédiatement on procéda à l'analyse de ce qui restait d'acide hydrochlorique non employé et l'on trouve qu'il contient une forte proportion d'arsenic. On renouvelle l'expérience de Reinsch avec d'autre acide hydrochlorique purifié, sur une autre portion des matières soumises à l'examen et l'on ne trouve plus d'arsenic. On essaie d'autres expériences inutilement et l'on conclut que le poison trouvé d'abord n'existait que dans l'acide dont on s'était servi." Une lettre du Dr. Hall corrobore ce qu'on vient de lire. Voici l'autre fait : " Dans une affaire qui fit beaucoup de bruit en France, une accusation de parricide par empoisonnement portée contre Madame*** MM. Idt et Ozanam avaient remis à la justice un rapport d'après lequel ils concluaient à la présence de l'arsenic dans les intestins et le foie du défunt. Peu de temps après cependant, M. Idt écrit au procureur général que des expériences qu'il vient de faire avaient donné les mêmes résultats apparens sans qu'il eût réellement d'arsenic, et il prononce lui-même que son épreuve est insuffisante."

Dans l'affaire Bérubé, on allègue les mêmes raisons et, de plus, l'absence de preuve quant à l'identité du cadavre. Le Dr. Coderre ajoute que, dans ce procès où l'on recherchait les traces d'un double empoisonnement par l'arsenic et par le phosphore, on aurait pu constater la présence de cette dernière substance par des épreuves chimiques, malgré le temps écoulé depuis l'inhumation, ce que l'on a omis de faire.

Petite Revue Mensuelle.

Palmare quod felix, faustum, fortunatumque sit omnibus alumnis minoris Seminarium Quebecensis, quod gratum, jucundumque sit ornatissima astantium coronæ in solenni præmiorum distributione, etc.

Il nous semble que ce n'est qu'hier encore que la voix solennelle de quelqu'heureux élève de philosophie ou de rhétorique, faisant retentir dans une salle remplie de nos parens et de nos amis, ces paroles magiques, imprimait à nos jeunes cœurs d'indicibles émotions. Et puis, lorsque à chaque prix, la voix grave et ronflante du supérieur du collège, ajoutait le mot sacramental : *Accedat*, (lequel, par parenthèse, nous semblait incomparablement plus long que tout autre mot de trois syllabes), il nous semble que nous éprouvions quelque chose que nous n'avons jamais éprouvé depuis, dans tous les succès et les désappointemens dont la pauvre existence humaine est si habilement tissée.

C'est qu'il est un âge dans la vie, où, de même qu'au lever du jour, dans la nature, tout est calme, frais et lucide, et prêt à recevoir toute impression, bien plus profondément que plus tard, lorsque les organes et l'intelligence elle-même sont fatigués, et épuisés par la grande tâche dont ils ont remplie la plus forte partie. Toute chose à cet âge a une valeur relative beaucoup plus grande, de même que l'objet, qui se dessine sur un horizon vaste et nud, paraît beaucoup plus imposant que s'il tombait sous notre vue au milieu d'une foule d'autres objets qui lui serviraient de terme de comparaison.

Eh bien ! le *palmare* lui-même a eu le sort de toutes nos belles illusions de jeunesse, il s'est fait vuie, il est disparu, et dans aucune des distributions de prix auxquelles nous avons assisté cette année, nous n'avons entendu ces phrases latines si sonores et si agréablement polies qui venaient couronner si dignement les exercices littéraires d'autrefois. Cela dit, nous n'insisterons pas d'avantage sur cette idée, de crainte que quelque rhétoricien ne nous interloque en nous appelant : *laudator temporis acti* ; ce qui n'est pas plus agréable que de se faire dire en français que l'on ne marche pas avec le siècle, reproche injuste dans tous les cas, car on ne connaît aucun mortel que le siècle ait laissé ainsi en arrière, jaloux qu'il est au contraire de tout emporter dans sa course furibonde.

Du reste, si le *palmare* ne se lit plus en latin partout, les prix distribués n'en sont ni moins nombreux ni moins beaux. Nous avons remarqué cette année un véritable luxe tant dans la quantité que dans la qualité et nous ne pouvons qu'applaudir à la moitié de ce progrès ; l'autre moitié, c'est-à-dire la première nous paraît douteuse. Où est l'émulation si les récompenses sont universelles ? On nous objectera que c'est autant de bons livres de répandus ; et nous serions assez disposés à nous rendre à cet argument si l'on ne pouvait répliquer que, pour répandre des bons livres, il n'est point nécessaire de le faire aussi solennellement.

Autre innovation : c'est que cette année, on a presque partout fait main basse sur les longs examens publics entremêlés de dialogues, de musique, de représentations dramatiques, de discours, et de mille autres choses, qui durent plusieurs jours, et qui, pour bien dire, menaçaient de ne jamais finir. On se contente d'une seule séance publique remplie par un petit drame, l'exécution de quelques morceaux de musique, la distribution des prix et les discours obligés des élèves et de quelques amis de l'éducation.

Le grand nombre d'exercices publics de ce genre qui ont lieu vers la même époque de l'année, par une température caniculaire, et la sévérité que l'on nous assure avoir été déployée dans les examens particuliers qui ont remplacé les examens publics, nous réconcilient assez facilement à la suppression de ces derniers. D'ailleurs, on commençait à ne plus avoir foi dans ces sortes d'exercices, qui faisaient à beaucoup de gens l'effet d'une loterie, où les élèves les plus paresseux et les moins timides avaient quelquefois les meilleures chances. Mais comme une grande partie du progrès qui se fait dans ce monde consiste précisément à *réinventer* les choses tombées en désuétude, nous prédisons hardiment que bien des années ne s'écouleront pas avant que quelque zélé réformateur de l'instruction publique ne rétablisse dans toute leur splendeur les trois grandes journées d'exercices littéraires, dont tous nos collèges étaient naguères si fiers.

En attendant, nous devons dire que c'est un exemple que nous serions fâchés de voir imiter par les écoles primaires, que la loi astreint à des examens publics, lesquels nous paraissent d'ailleurs nécessaires pour faire juger aux parens de l'importance de l'éducation, de la bonne tenue de l'école et des progrès que font les élèves. Les écoles normales et les écoles modèles annexes n'en ont été dispensées cette année qu'à raison du court espace de temps pendant lequel elles ont été ouvertes, et il est bien entendu que l'année prochaine elles auront à se soumettre à la loi commune.

Comme nous comptons un bon nombre d'abonnés parmi les élèves des collèges et parmi leurs parens, nous publions dans un supplément le *palmare* de quelques unes de nos principales maisons d'éducation. Nous donnerons ceux des autres avec notre prochaine livraison. Ainsi, le *Journal* relié à la fin de l'année, (et qui est-ce qui ne le fera pas relire, ne serait-ce que pour conserver quelque souvenir de cette babillarde qui s'appelle la *petite revue* ?) le journal relié sera une espèce de livre d'or où l'on cherchera non pas ses titres de noblesse, mais ses titres de gloire juvénile, gloire menteuse il est vrai dans plusieurs cas, mais le plus souvent, gloire de meilleur aloi que celle qui peut nous venir plus tard. Déjà nous voyons les jeunes filles et les collégiens d'aujourd'hui chercher, à l'aide de leurs lunettes, dans le premier volume du journal de l'instruction publique, tout vieux et moisi, de quoi montrer à leurs petits enfans ce qu'étaient leurs grands pères et leurs grand'mères dans leurs bonnes années.—Comment ! grands pères, dites vous ?—Eh, mon Dieu, oui ! grands pères et grand'mères ; mais pour cela toutefois, il faut compter sans la peste et la guerre qui depuis un siècle ont épargné à bien des gens le désagrément de se voir vieillir.

Les anglais et les français surtout ont pris goût à ce dernier remède aux maux de la vie ; et à peine en ont ils eu fini avec leur grande campagne d'Orient que les uns en ont entrepris une seconde presque aussi sanglante, mais aussi presque aussi glorieuse contre les Kabyles, et que les autres se sont mis à la fois trois guerres sur les bras, une en Perse, l'autre en Chine et la troisième dans l'Inde. Dans la seconde de ces expéditions entreprises par le grand empire dont nous formons partie, l'amiral Seymour a détruit les flottilles chinoises et il paraît que, fort de ce succès, on va laisser à Lord Elgin le soin d'en conquérir d'autres d'une nature toute diplomatique, pour concentrer sur l'Inde toutes les forces dont on peut disposer. Elles n'y seront point de trop, car l'insurrection qui vient d'éclater est des plus formidables. Elle a eu pour occasion, l'ordre donné aux cipayes ou troupes indigènes de se servir de cartouches graissées, tandis que la religion des Indous leur défend, à ce qu'il paraît, de faire aucun usage des substances animales, et de se rendre complices après coup du crime qu'il y a selon eux à mettre à mort tout être vivant.

Par suite de cette révolte, l'armée indigène du Bengale se trouverait détruite et c'est sur cette armée que l'Angleterre a toujours dû compter pour le maintien de son autorité. Elle était composée de 70 régimens ; 48 sont en partie révoltés, on s'est hâté de désarmer la plupart des autres. Le gouvernement et le peuple en Angleterre ont montré dans cette occasion l'indomptable énergie qui les caractérisent, de grands renforts de troupes et d'approvisionnement ont été envoyés, et il est bien probable, quelque soit la gravité des événemens, que l'on finira par en triompher. La presse anglaise accuse la Russie d'avoir suscité et provoqué cette insurrection, tandis qu'une partie de la presse continentale accuse l'Angleterre elle-même d'avoir favorisé les complots qui viennent d'éclater en Italie. Le mouvement insurrectionnel a été comprimé à Naples, en Piémont et partout où il s'est montré ; mais l'on n'est point sans inquiétude sur la gravité de la situation. Plus que jamais l'Europe est sur un volcan, et ce qui a été tenté hier sans succès peut réussir demain. Trois Italiens ont été arrêtés à Paris pour conspiration contre la vie de l'Empereur et Mazzini et Ledru-Rollin sont accusés avec eux devant les tribunaux comme complices de l'attentat projeté.

Le bruit de tous ces graves événemens ne paraît pas avoir plus ému le monde que la mort de deux hommes remarquables, l'un dans les sciences et l'autre dans les lettres, Thénard et Béranger. Tant il est vrai qu'aujourd'hui les sciences et les lettres absorbent plus que jamais l'attention publique !

Thénard fut l'un des plus grands chimistes qui aient existé, et il joignait à ses talens un esprit de religion et de charité qui placent chez lui l'homme moral aussi haut que l'homme intellectuel. Un de ses titres à la vénération du genre humain sera d'avoir fondé la société de secours des amis des sciences. Béranger était une de ces gloires nationales pour lesquelles les français éprouvent une espèce de fanatisme ; et cela s'explique lorsqu'on songe qu'il fut le chantre des triomphes récents de la France au moment de ses plus grands revers. Lebrun qui fit des odes sublimes, fut le premier nous croyons à dire ce mot, tant de fois répété depuis, que Béranger avait élevé la chanson à la sublimité de l'ode. Il est à regretter

1er accessit, Léon Lambert, 2e do Elzéar Pouliot, 3e do Edouard O'Brien. Version latine.—1er prix, Henri Taschereau, 2e do Léon Lambert; 1er accessit, Napoléon Cinq-Mars, 2e do Louis Dion, 3e do James O'Brien. Thème latin.—1er prix, . . . 2e do Léon Lambert; 1er accessit, Napoléon Cinq-Mars, 2e do Henri Taschereau, 3e do Auguste Laverdière. Version grecque.—1er prix, James O'Brien, 2e do Henri Taschereau; 1er accessit, Napoléon Cinq-Mars, 2e do Charles Hallé, 3e do Auguste Laverdière. Thème grec.—1er prix Léon Lambert, 2e do Wilfrid Larue; 1er accessit, Julien Auger, 2e do Charles Hallé, 3e do Henri Taschereau. Versification latine.—1er prix, Napoléon Cinq-Mars, 2e do Elzéar Pouliot; 1er accessit, Henri Taschereau, 2e do Louis Dion, 3e do Léon Lambert.

LANGUE ANGLAISE.

Récitation 1er prix, Henri Taschereau, 2e do Joseph Cadoret; 1er accessit, Napoléon Cinq-Mars, 2e do . . . 3e do . . . do. Traduction.—1er prix, Napoléon Cinq-Mars, 2e do Henri Taschereau; 1er accessit, Auguste Laverdière, 2e do Pierre Fiset, 3e do Daniel Doran. Histoire du Canada.—Rhétorique et seconde réunies.—1er prix Louis Honoré Paquet (Rhétorique), 2e do Alexis Pelletier (Rhétorique), 3e do Eugène Méthot (Seconde); 1er accessit, Edouard O'Brien (Seconde), 2e do Narcisse Fortier (Rhétorique), 3e do Charles Hallé (Seconde), 4e do James O'Brien (Seconde).

CLASSE DE TROISIÈME.

(25 Elèves.)

Excellence.—1er prix, Jean Gagné, 2e do Marcel Chabot; 1er accessit Patrick Doherty, 2e do Maurille Bouchard, 3e do Pierre McKay. Mention honorable.—Napoléon Laliberté, Pierre De Salles Laterrière, Ménélaque Tremblay. Narration française et lettre.—1er prix, . . . 2e do Pierre De Salles Laterrière; 1er accessit, Patrick Doherty, 2e do Jean Gagné, 3e do Pierre McKay. Version latine.—1er prix, Jean Gagné, 2e do Maurille Bouchard; 1er accessit, Patrick Doherty, 2e do Pierre De Salles Laterrière, 3e do Pierre McKay. Thème latin.—1er prix, Pierre McKay, 2e do Jean Gagné; 1er accessit, Marcel Chabot, 2e do Pierre De Salles Laterrière, 3e do Patrick Doherty. Version grecque.—1er prix, Marcel Chabot, 2e do Jean Gagné; 1er accessit Pierre McKay, 2e do Patrick Doherty, 3e do Napoléon Laliberté. Thème grec.—1er prix, . . . 2e do Jean Gagné; 1er accessit, Marcel Chabot, 2e do Pierre McKay, 4e do Maurille Bouchard. Versification latine.—1er prix, Jean Gagné, 2e do Marcel Chabot; 1er accessit, Napoléon Laliberté, 2e do Pierre McKay, 3e do Patrick Doherty. Arithmétique.—1er prix Jean Gagné, 3e do Maurille Bouchard; 1er accessit, Patrick Doherty, 2e do Odilon Roy, 3e do George Dufresne. Histoire moderne.—1er prix, Jean Gagné, 2e do Patrick Doherty; 1er accessit, Marcel Chabot, 2e do Lucien Morand, 3e do Maurille Bouchard. Géographie de l'Amérique.—1er prix, Jean Gagné, 2e do Napoléon Laliberté; 1er accessit, Marcel Chabot, 2e do George Dufresne, 3e do Odilon Roy.

LANGUE ANGLAISE.

Récitation.—1er prix Patrick Doherty, 2e do Jean Gagné; 1er accessit, Marcel Chabot, 2e do F. X. Dion, 3e do Maurille Bouchard. Traduction.—1er prix, Patrick Doherty, 2e do Marcel Chabot; 1er accessit, Jean Gagné, 2e do Maurille Bouchard, 3e do F. X. Dion.

CLASSE DE QUATRIÈME.

(24 Elèves.)

Excellence.—1er prix, . . . 2e do Augustin Vézina; 1er accessit, Pierre Savoie, 2e do Honoré Constantin, 3e do Fabien Marcoux. Mention honorable.—Henri Paquet, George Roy, Jean-Baptiste Bourget. Version latine.—1er prix, Augustin Vézina, 2e do Honoré Constantin; 1er accessit, George Roy, 2e do Pierre Savoie, 3e do Isaïe Nolet. Thème latin.—1er prix, Fabien Marcoux, 2e do Augustin Vézina; 1er accessit George Roy, 2e do Henri Paquet, 3e do Pierre Savoie. Langue grecque.—1er prix, . . . 2e do Augustin Vézina; 1er accessit, Henri Paquet, 2e do . . . 3e do . . . do. Versification latine.—1er prix, Jean Baptiste Hamel, 2e do Augustin Vézina; 1er accessit, Honoré Constantin, 2e do . . . 3e do . . . do. Arithmétique.—1er prix, Isaïe Nolet, 2e do Fabien Marcoux; 1er accessit, Augustin Vézina, 2e do Théophile Théberge, 3e do Isaïe Dessaint. Histoire romaine.—1er prix, David Roy, 2e do Alfred Lapointe; 1er accessit, Onésime Carrier, 2e do Léonidas Larue, 3e do Pierre Savoie. Géographie de l'Afrique.—1er prix, David Roy, 2e do Alfred Lapointe; 1er accessit, Jean-Baptiste Bourget, 2e do Isaïe Dessaint, 3e do Augustin Vézina.

LANGUE ANGLAISE.

Récitation.—1er prix, Augustin Vézina, 2e do John Gilloran; 1er accessit, Georges Roy, 2e do Isaïe Nolet, 3e do Henri Paquet. Traduction.—1er prix, John Gilloran, 2e do Isaïe Nolet; 1er accessit, Fabien Marcoux, 2e do Honoré Constantin, 3e do Augustin Vézina.

CLASSE DE CINQUIÈME.

(25 Elèves.)

Excellence.—1er prix, Auguste Gosselin, 2e do Cyrias Pelletier; 1er

accessit, Thomas Roche, 2e do Louis Gauthier, 3e do Cyrias Bérubé. Mention honorable.—Thomas Gendron, Joseph Pelletier, Louis Turcotte, Wilbrod Couture, Aimé Paradis. Version latine.—1er prix, Auguste Gosselin, 2e do Joseph Pelletier; 1er accessit, Cyrias Pelletier, 2e do Thomas Roche, 3e do Louis Gauthier. Thème Latin.—1er prix, Auguste Gosselin, 2e do Thomas Roche; 1er accessit, Cyrias Pelletier, 2e do Louis Gauthier, 3e do Cyrias Bérubé. Exercice sur la Grammaire française.—1er prix Auguste Gosselin, 2e do Cyrias Pelletier; 1er accessit, Joseph Pelletier, 2e do Cyrias Bérubé, 3e do Thomas Gendron. Histoire ancienne (deuxième partie).—1er prix, Louis Gauthier, 2e do Cyrias Pelletier; 1er accessit, Thomas Gendron, 2e do David Larose, 3e do Auguste Gosselin. Géographie de l'Asie.—1er prix, Louis Turcotte, 2e do Auguste Gosselin; 1er accessit, Louis Gauthier, 2e do Cyrias Pelletier, 3e do Thomas Gendron. Langue Anglaise.—1er prix, Thomas Roche, 2e do Auguste Gosselin; 1er accessit, Georges Duval, 2e do Louis Gauthier, 3e do Aimé Paradis. Arithmétique.—1er prix, Cyrias Bérubé, 2e do Thomas Roche; 1er accessit, Wilbrod Couture, 2e do Auguste Gosselin, 3e do Cyrias Pelletier. Mémoire. 1er prix Louis Gauthier, 2e do Elzéar Turcotte; 1er accessit, Cyrias Pelletier, 2e do Thomas Roche, 3e do Auguste Gosselin.

CLASSE DE SIXIÈME.

(44 Elèves.)

Excellence.—1er prix, François Audet, 2e do Érançois-Xavier Hoffman, 3e do François Frenette; 1er accessit, François-Xavier Couillard, 2e do Jules Larue, 3e do Anselme Boucher, 4e do Evariste Lemieux. Mention Honorable.—Ferdinand Marcot, Romuald Boulet, Cyrille Pierre Roy, Pierre Pelletier, Pierre Lavoie. Version latine.—1er prix, François Audet, 2e do Romuald Boulet, 3e do Ferdinand Marcot; 1er accessit, Jules Larue, 2e do François Frenette, 3e do François-Xavier Hoffman, 4e do Anselme Boucher. Thème latin.—1er prix François Audet, 2e do François-Xavier Hoffman, 3e do Evariste Lemieux; 1er accessit, François-Xavier Couillard, 2e do François Frenette, 3e do Cyrille Pierre Roy, 4e do Jules Larue. Exercice sur la grammaire française.—1er prix, François Audet, 2e do Evariste Lemieux, 3e do François Frenette; 1er accessit, Panet Larue, 2e do François-Xavier Couillard, 3e do Cyrille Pierre Roy, 4e do François Audet. Histoire ancienne, (première partie).—1er prix, Anselme Boucher, 2e do Joseph Bédard, 3e do François Audet; 1er accessit, F. X. Couillard, 2e do Romuald Boulet, 3e do François Frenette, 4e do James Burke. Géographie de l'Europe.—1er prix, Joseph Bédard, 2e do François Audet, 3e do Alfred Morisset; 1er accessit, François-Xavier Hoffman, 2e do F. X. Couillard, 3e do Anselme Boucher, 4e do Edmond Defoy. Langue anglaise.—1er prix, Anselme Boucher, 2e do James Burke, 3e do Adolphe Caron; 1er accessit, Panet Larue, 2e do François Frenette, 3e do François-Xavier Couillard. Mémoire.—1er prix, Adolphe Caron, 2e do Dolphice Pelletier, 3e do François Audet; 1er accessit, Joseph Bédard, 2e do François-Xavier Hoffman, 3e do Romuald Boulet, 4e do Anselme Boucher.

CLASSE DE SEPTIÈME.

(74 Elèves.)

Excellence.—1er prix, Louis Langis, 2e do Joseph Lajeunesse, 3e do Georges Spink, 4e do Ferdinand Moreau, 5e do Eudore Cauchon; 1er accessit Prosper Vincent, 2e do Théodore Jobin, 3e do Georges Matte, 4e do Elzéar Audibert, 5e do Alfred Larue, 6e do Nérée Courteau. Mention honorable.—James McElroy, Narcisse Brunet, Joseph Parant, Théophile Morisset, Antoine Larue, François McKenzie, Alfred Simard, Jacques Plante, Joseph Rainville, Georges Kane, Louis Julien, Ferdinand Roy, Georges Parent, Romuald Beaumont, Frédéric Talbot, Prosper Bender, Eugène Spink, Fabien Campeau, Gaspard Raby, Charles Trudelle, Henri Duchesnay. Version latine.—1er prix, Eudore Cauchon, 2e do Louis Langis, 3e do Joseph Lajeunesse, 4e do Georges Matte, 5e do Georges Spink; 1er accessit, James McElroy, 2e do Ferdinand Moreau, 3e do Prosper Vincent, 4e do Théodore Jobin, 5e do Frédéric Talbot, 6e do Elzéar Audibert. Thème latin.—1er prix, Louis Langis, 2e do Ferdinand Moreau, 3e do Joseph Lajeunesse, 4e do Georges Spink, 5e do Théodore Jobin; 1er accessit, Prosper Vincent, 2e do Eudore Cauchon, 3e do Alfred Larue, 4e do Georges Matte, 5e do Narcisse Brunet, 6e do Elzéar Audibert. Exercice sur la Grammaire Française.—1er prix, Joseph Lajeunesse, 2e do Louis Langis, 3e do George Spink, 4e do Prosper Vincent, 5e do Georges Matte; 1er accessit, Elzéar Audibert, 2e do Eudore Cauchon, 3e do Charles Trudelle, 4e do Ferdinand Moreau, 5e do Alfred Larue, 6e do Narcisse Brunet. Arithmétique.—1er prix, Théodore Jobin, 2e do Louis Langis, 3e do Joseph Lajeunesse, 4e do Alfred Larue, 5e do George Spink; 1er accessit, Georges Fournier, 2e do, Uldéric Déroche, 3e do Théodore Fiset, 4e do George Matte, 5e do Alfred Simard, 6e do Jacques Plante. Mémoire.—1er prix, Louis Langis, 2e do Théodore Jobin, 3e do Joseph Lajeunesse, 4e do Prosper Vincent, 5e do Joseph Parent; 1er accessit, James McElroy, 2e do Elzéar Audibert, 3e do Ferdinand Moreau, 4e do François McKenzie, 5e do Antoine Larue, 6e do Alfred Larue. Langue anglaise.—1er prix, Louis Langis, 2e do James McElroy, 3e do Joseph Lajeunesse, 4e do Alexandre Vallière, 5e do Elzéar Audibert; 1er accessit, Thomas Kirwin, 2e do Romuald Beaumont, 3e do Georges Larochelle, 4e do Prosper Bender, 5e do Georges Spink, 6e do Joseph Parent.

COLLEGE DE MONTREAL.

DISTRIBUTION DES PRIX.

PHILOSOPHIE.

Instruction religieuse—1er prix, W Seers, 2d prix, ex œquo A Forget, F X Laberge; 1er accessit, R Jasmin, 2d acc H McMillan. Excellence—1er pr C O'Leary, 2d D Girouard; 1r acc B Globensky, 2d acc ex œquo R Jasmin, H McMillan. Dissertation latine—1r pr A Forget, 2d C O'Leary, 1r acc D Girouard, 2d R Jasmin, B Globensky. Chimie—1r pr D Girouard, 2d H Trudeau, 1r acc W Seers, 2d A Forget. Géométrie—1r pr D Girouard, 2d B Globensky, 1r acc H McMillan, 2d C O'Leary. Physiologie—1r pr C O'Leary, 2d D Girouard, 1r acc H McMillan, W Seers, 2d A Forget.

RHETORIQUE.

Instruction religieuse—Pr J Pagnuelo, acc J Benoit. Division anglaise—Pr M Donnelly. Excellence—Pr P Carreau, acc J Pagnuelo. Discours latin—Pr P Carreau, acc J Pagnuelo. Discours français—Pr S Pagnuelo, acc P Carreau. Vers latins—Prix P Carreau, acc S Pagnuelo. Version latine—Pr P Carreau, acc J Benoit. Version grecque—Prix P Carreau, acc J Benoit. Algèbre—Pr Siméon Pagnuelo. Mémoire—Pr S Pagnuelo, acc P Carreau, J Benoit, C Maillé.

BELLES LETTRES.

Instruction religieuse—Pr A Audet, acc N Longtin. Excellence—Pr A Audet, acc ex œquo S Lefebvre, N Longtin. Amplification latine—Pr N Longtin, acc A Audet. Amplification française—Pr L Morache, acc S Lefebvre. Vers latins—Pr D Durand, acc A Audet. Version latine—Pr A Audet, acc N Longtin. Version grecque—Pr N Longtin, acc A Audet. Arithmétique—Pr A Audet, acc M Colovin, N Longtin. Mémoire—Pr D Durand, acc B Durand, N Longtin.

VERSIFICATION.

Instruction religieuse—1r pr ex œquo N Masson, J Lussier, 2d ex œquo F Terriault, C Madore, 1 acc J Céné, 2 A Landry. Excellence—1r pr J Céné, 2 C Madore, 1 acc L Martel, 2 F Terriault. Vers latins—1r pr A Hébert, 2 C Madore, 1 acc N Masson, 2 J Céné. Thème latin—1r pr ex œquo N Masson, C Madore, 2 D Martel, 1 acc F Terriault, 2 A Hébert. Version latine—1r pr N Durand, 2 F Terriault, 1 acc ex œquo C Madore, N Masson, 2 J Céné. Version grecque—1r pr C Madore, 2 N Masson, 1 acc D Martel, 2 A Hébert. Arithmétique—1r pr A Hébert, 2 N Masson, 1r acc ex œquo D Lefavre, D Martel, 2 acc J B Poupart. Mémoire—1r pr J Lussier, 2 ex œquo N Durand, Masson, 1r acc J Céné, 2 F Terriault.

METHODE.

Instruction religieuse—1r pr J Grenier, 2 A Carayon, 1r accessit ex œquo A Céné, E Campbell, 2 P Terrault, J Campbell. Division anglaise—Prix ex œquo J Barry, C Foley. Excellence—1r pr H Terrault, 2d A Carayon, 1r acc C Foley, 2 A Céné. Thème latin—1r pr P Terrault, 2 A Carayon, 1r acc C Foley, 2 A Céné. Version latine—1r prix A Carayon, 2 A Céné, 1r acc P Terrault, 2 O Peltier. Arithmétique—1r pr A Carayon, 2 pr P Terrault, 1r acc A Céné, 2 J Barry. Grammaire française—Pr P Terrault, acc A Carayon. Histoire romaine—Pr A Deschamps, acc P Terrault.

SYNTAXE.

Instruction religieuse—1r pr A Longpré, 2 E Robidoux, 3 E Poupart, 1r acc E Normandeau, 2 A Bélanger, 3 J Beaudin. Division anglaise—Pr ex œquo Michael Burns, P Brown. Excellence—1r pr A Longpré, 2 P Brown, 3 E Robidoux, 1 acc J Beaudin, 2 E Poupart, 3 J Allard. Thème latin—1r pr A Longpré, 2 P Brown, 3 E Normandeau, 1r acc E Robidoux, 2 M Burns, 3 J Allard. Version latine—1r prix A Longpré, 2 J Beaudin, 3 C Doyon, 1r acc E Robidoux, 2 P Brown, prix ex œquo E Labelle, M Burns. Grammaire latine—Pr E Poupart, accessit ex œquo A Longpré, E Robidoux. Histoire profane—Prix J Beaudin, acc A Galarneau. Géographie—Prix E Poupart, acc C Prunevault.

ELEMENTS (1RE DIVISION.)

Instruction religieuse—Prix O Bruneau, acc ex œquo J Boissonneau, J B Morrisseau. Excellence—1r pr J Boissonneau, 2 O Bruneau, 1r acc S Huet, 2 R Eroie. Thème latin—1r pr O Bruneau, 2 S Huet, 1r acc J B Morrisseau, 2 J Boissonneau. Version latine—1r pr C Férard, 2 S Huet, 1r acc ex œquo A Primeau, N Eroie, 2 R Fissette. Grammaire latine—Prix O Bruneau, acc A Leduc. Grammaire française—Pr J Boissonneau, acc A Leduc. Histoire sainte—Pr ex œquo O Bruneau, R Fissette, acc J Boissonneau. Géographie—Pr J Boissonneau, acc O Bruneau.

ELEMENTS (2DE DIVISION.)

Instruction religieuse—Pr A Houle, acc ex œquo A Quolier, J Brazeau. Excellence—1r pr J Brazeau, 3 A Houle, 1r acc ex œquo P de Martigny, A St Germain, 2 A Quolier. Thème latin—1r prix J Brazeau, 2 P de Martigny, 1r acc A St Germain. Version latine—1er prix P DeMartigny, 2d J Brazeau, 1er acc A St Germain, 2 J Charlebois. Grammaire latine—Pr J Brazeau, acc ex œquo A Houle, A St Germain. Grammaire française—Pr A St Germain, acc ex œquo A Benoit, G. Roarke. Histoire sainte—Pr A Houle, acc ex œquo J Brazeau, J Goodwin. Géographie—Pr ex œquo A Thibault, A Houle, acc ex œquo A Quolier, P de Martigny.

COURS ANGLAIS.

1er cours—Thème anglais—1r pr M Donnelly; 2 ex œquo M. Colovin, C Foley; 1 acc J Barry, 2 S Pagnuelo. Version anglaise—1r pr A Audet, 2 P Carreau; 1 acc S Pagnuelo, 2 S Lefebvre. 2e cours—Thème anglais—Pr C Madore; acc R Masson. Version anglaise—pr ex œquo J Céné, D Martel; acc C Madore. 3e cours—Thème anglais—1r pr M Burns, 2 J Goodwin, 3 J Brazeau; 1 acc A Houle, 2 C Vilbon, 3 A Deschamps. Version anglaise—1r pr C Vilbon, 2 J B Poupart, 3 J Brazeau; 1 acc A Houle, 2 A Deschamps, 3 J Goodwin. 4e cours—Thème anglais—1r pr P Brown, 2 E Normandeau, 3 A Morissette; 1 acc G Roarke, 2 A Longpré, 3 R Latrémouille. Version anglaise—1r pr P Brown, 2 E Normandeau, 3 A Longpré; 1 acc A Morissette, 2 E Labelle, 3 G Roarke.

COURS PREPARATOIRE. (1RE DIVISION.)

1re division—Instruction religieuse—Pr E Wright. Lecture française—1r pr J B Sancer, 2 E Wright; acc F McWilliams. Lecture anglaise—1r pr M Audihy, 2 E Butler; acc J B Sancer. Ecriture—1r pr M O'Brien, 2 J Farmer; acc A Beauchamp. Grammaire française—1r pr E Wright, 2 F Pallacio. Grammaire anglaise—1r E Butler, 2 J Franklin; acc M. Welch. Orthographe française—1 E Wright, 2 E Chemidlin; acc J Franklin. Orthographe anglaise—1r pr J Gallagan, 2 W Garner; acc F McWilliams. Géographie—Prix ex œquo E Butler, E Wright; acc ex œquo G Pallain, M Welch. Arithmétique—1r pr J Gallagan, 2 W Farmer; acc M Audihy. Tenue des livres—Pr ex œquo J Gallagan, E Wright; acc M Welch.

COURS PREPARATOIRE. (2E DIVISION.)

2e division—Lecture française—1r pr O Lachapelle, 2 D Pilette; acc ex-œquo A Bourbonnière, J Pominville. Lecture anglaise—1r pr ex-œquo F Travers, W Coghlan, 2 A Travers; acc ex-œquo R. Pelletier, R Trudel. Ecriture—1r pr M Trudel, 2 H Roy. Grammaire française—1r pr ex-œquo O Lachapelle, R Trudel, 2 H Roy; acc ex-œquo F Prud'homme, W. Fulum. Grammaire anglaise.—1r pr F Travers, 2 ex-œquo F Blisch, A Parent; acc ex-œquo W Coghlan, J McNab. Orthographe française—1r pr O Lachapelle, 2 R Trudel. Orthographe anglaise.—1r pr W Coghlan, 2 ex-œquo F Travers, N Trudel. Arithmétique.—1r pr ex-œquo F Travers, O Pilon, D Pilette, A Versaille; 1 acc O Lachapelle.

MUSIQUE VOCALE.

Soprano—Prix : Bruno Aubuchon; acc ex-œquo C Beaubien, A Leduc. Alto—Prix A Quolier; acc R Céné. Tenor—Prix J Benoit; acc F Lefebvre. Basse—Prix F. Lavoix; acc A McKay.

MUSIQUE INSTRUMENTALE.

Prix M Burns; acc ex-œquo C Beaubien, C St Pierre.

On s'abonne, pour CINQ CHELINS par année, au Journal de l'Instruction Publique rédigé par le Surintendant de l'Éducation et par M. Joseph Lenoir, assistant-rédacteur.

On s'abonne pour CINQ CHELINS par année au "Lower Canada Journal of Education" rédigé par le Surintendant de l'Éducation et par M. John Radiger, assistant-rédacteur.

Les instituteurs peuvent recevoir, pour CINQ CHELINS, les deux journaux ou, à leur choix, deux exemplaires de l'un ou de l'autre. L'abonnement, dans tous les cas, est payable d'avance.

Le journal français se tire à 4,000 exemplaires et paraît vers le milieu de chaque mois. Le journal anglais se tire à 2,000 exemplaires et paraît vers la fin de chaque mois.

On ne publie que des annonces qui ont trait à l'Instruction publique, aux sciences, ou aux beaux arts. Prix : un chelin par ligne pour la première insertion, et douze sous par ligne, pour chaque insertion subséquente, payable d'avance.

On s'abonne au Bureau de l'Éducation à Montréal, chez M. Thomas Roy, agent à Québec, et pour la campagne, en adressant au bureau de l'Éducation une demande d'abonnement par la poste, avec le montant. On est prié d'indiquer clairement et lisiblement le bureau de poste auquel le journal doit être expédié. Les abonnés feront bien aussi d'écrire leur adresse lisiblement à part de leur signature.