

Technical and Bibliographic Notes / Notes techniques et bibliographiques

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

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

Coloured covers/
Couverture de couleur

Coloured pages/
Pages de couleur

Covers damaged/
Couverture endommagée

Pages damaged/
Pages endommagées

Covers restored and/or laminated/
Couverture restaurée et/ou pelliculée

Pages restored and/or laminated/
Pages restaurées et/ou pelliculées

Cover title missing/
Le titre de couverture manque

Pages discoloured, stained or foxed/
Pages décolorées, tachetées ou piquées

Coloured maps/
Cartes géographiques en couleur

Pages detached/
Pages détachées

Coloured ink (i.e. other than blue or black)/
Encre de couleur (i.e. autre que bleue ou noire)

Showthrough/
Transparence

Coloured plates and/or illustrations/
Planches et/ou illustrations en couleur

Quality of print varies/
Qualité inégale de l'impression

Bound with other material/
Relié avec d'autres documents

Continuous pagination/
Pagination continue

Tight binding may cause shadows or distortion along interior margin/
La reliure serrée peut causer de l'ombre ou de la distorsion le long de la marge intérieure

Includes index(es)/
Comprend un (des) index

Title on header taken from: /
Le titre de l'en-tête provient:

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

Title page of issue/
Page de titre de la livraison

Caption of issue/
Titre de départ de la livraison

Masthead/
Générique (périodiques) de la livraison

Additional comments: /

Commentaires supplémentaires: Les pages ondulées peuvent causer de la distorsion. Comprend des textes en anglais.

This item is filmed at the reduction ratio checked below /
Ce document est filmé au taux de réduction indiqué ci-dessous.

10X	12X	14X	16X	18X	20X	22X	24X	26X	28X	30X	32X
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

L'Enseignement Primaire

Revue illustrée de l'École et de la Famille

C.-J. MAGNAN - - - - Propriétaire et rédacteur-en-chef



AVIS OFFICIELS

Département de l'Instruction Publique

Nominations de Commissaires d'écoles

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, le 10 juin 1899, de faire les nominations suivantes, savoir :

Comté d'Hochelaga, St-Jean-Baptiste.—M. Henri St-Pierre, en remplacement de M. Édouard Roy, qui a quitté la municipalité.

Comté de Montcalm, Rawdon.—M. Jos. Labrèche, en remplacement de M. Joseph Loranger, absent.

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, le 29 juin 1899, de nommer M. Joseph Thibodeau, commissaire d'écoles de la municipalité de St-Blaise, comté de St-Jean, en remplacement de M. Valentin Pinsonnault, absent.

Révocation de nomination d'un commissaire d'écoles

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, le 30 juin dernier (1899), de révoquer la nomination de M. Joseph Labrèche, comme commissaire d'écoles pour la municipalité de Rawdon, comté de Montcalm, faite le 9 juin 1899, en remplacement de M. Joseph Loranger, absent, vu que ce dernier a été remplacé le 22 mai par un M. Joseph Nadeau.

Erection de nouvelles municipalités scolaires

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 9 juin (1899), de détacher de la municipalité scolaire Ste-Scholastique, comté des Deux-Montagnes, les lots Nos 343 jus-

qu'au lot No 449 inclusivement, du cadastre de la paroisse de Ste-Scholastique, formant les arrondissements numéros trois et quatre de la dite paroisse, et les ériger en municipalité scolaire distincte sous le nom de "Mirabel."

Cette érection a pris effet le 1^{er} juillet 1899.

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 27 juin (1899), d'ériger en municipalité scolaire distincte la nouvelle paroisse de "La Visitation de la Bienheureuse Vierge Marie," dans les comtés de Nicolet et Yamaska, sous le même nom qu'elle porte comme paroisse, et avec les mêmes limites qui lui sont assignées par la proclamation du 2 février dernier 1899.

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 27 juin (1899), d'ériger en municipalité scolaire distincte, sous le nom de "Notre-Dame de Lourdes de Ham Nord," comté de Wolfe, la nouvelle paroisse de ce nom, avec les mêmes limites qui lui sont assignées par la proclamation du 26 juillet dernier (1898).

Cette annexion a pris effet le 1^{er} juillet 1899.

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 30 juin dernier (1899), de détacher de la municipalité scolaire de Saint-Paul de Chester, comté d'Arthabaska, l'arrondissement No 10, comprenant le village de

Saint-Paul de Chester, avec les limites qui lui sont assignées comme tel arrondissement et tel village, et l'ériger en municipalité scolaire distincte sous le nom de "Village de Saint-Paul de Chester."

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 30 juin dernier (1899), de détacher de la municipalité scolaire du Coteau du Lac, comté de Soulanges, les Nos suivants du cadastre de la paroisse de Saint-Ignace du Coteau du Lac, savoir : depuis et y compris le No 454 jusqu'au No 512 inclusivement, et ériger ce territoire en municipalité scolaire distincte sous le nom de "Côte Saint-Emmanuel."

Délimitations de municipalités scolaires

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 9 juin (1899), d'annexer à la municipalité scolaire de Saint-Michel No 5, dans le comté d'Yamaska, le territoire connu sous le nom de "les lots," depuis et y compris le No 737 jusqu'au No 761 inclusivement, du cadastre de la paroisse de Saint-Michel d'Yamaska, pour les fins scolaires.

Cette annexion a pris effet le 1er juillet 1899.

Il a plu à son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 9 juin (1899), de détacher cette partie du numéro cadastral 215 de la paroisse de Sainte-Rose, comté de Laval, qui se trouve entre le chemin de la "Grande Côte" et celui de la "Petite Côte," de la municipalité scolaire du "Haut de la Grande Côte," de Sainte-Rose, et l'annexer pour les fins scolaires, à la municipalité scolaire du "Haut de la Petite Côte" de Sainte-Rose, dans le même comté.

Cette annexion a pris effet le 1er juillet 1899.

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 27 juin (1899), de détacher de la municipalité scolaire de Saint-Pierre de Véronne, comté de Missisquoi, les lots suivants, savoir : Nos 98 et 99 de la municipalité de Stanbridge Station, et les lots Nos 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130 et 131 de Notre-Dame des Anges, et les annexer, pour les fins scolaires, à la municipalité de "Notre-Dame des Anges," comté de Missisquoi.

Cette annexion a pris effet le 1er juillet 1899.

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 30 juin dernier (1899), de détacher de la municipalité scolaire de Saint-Norbert, comté d'Arthabaska, les lots suivants du cadastre de la paroisse de Saint-Norbert, savoir : les lots Nos 205 jusqu'à et y compris le No 228, ainsi que les lots Nos 247, 248, 249, et aussi les Nos 159, 161 et 162 du dit cadastre, et les annexer, pour les fins scolaires, à la municipalité de Saint-Christophe, dans le même comté.

Cette délimitation a pris effet le 1er juillet 1899.

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 30 juin dernier (1899), de détacher de la municipalité scolaire de Sainte-Anne de Bellevue, comté de Jacques-Cartier, la partie du lot No 296, du cadastre de la paroisse de Sainte-Anne-du-Bout-de-l'Île, mesurant deux cents pieds de front sur la profondeur qu'il y a à partir du chemin public qui le borne en front, à aller au Lac Saint-Louis, qui le borne en profondeur ; tenant d'un côté au nord-est au No 237, et d'autre côté à M. Robert Reford, et l'annexer pour les fins scolaires, à la municipalité scolaire de Sainte-Anne du Bout-de-l'Île, dans le même comté.

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 30 juin dernier (1899), de détacher de la municipalité scolaire de Sainte-Cécile, comté de Beauharnois, les lots suivants du cadastre de la paroisse de Sainte-Cécile, savoir : Nos 84, 85, 88, et partie des lots Nos 83, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97 et 98, et leur subdivision, et les annexer pour les fins scolaires, à la municipalité scolaire de "Salaberry," dans le même comté.

Cette annexion a pris effet le 1er juillet 1899.

Rectification de limites de municipalités scolaires

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil, en date du 30 juin dernier (1899), d'accorder la demande faite pour que la municipalité scolaire de "Notre-Dame de Bonsecours," comté d'Ottawa, ait les mêmes limites que celles reconnues pour la paroisse du même nom, servant aux fins religieuses ; moins, la partie détachée par la proclamation en date du 29 août 1878, formant le village de Monte Bello, dans le même comté.

PÉDAGOGIE

Notre Journal

L'Enseignement Primaire commence aujourd'hui sa vingt et unième année d'existence.

Quand nous l'avons acquis, nous voulions donner à l'enseignement primaire un organe spécial à l'usage des instituteurs et des institutrices de tout ordre, une revue pédagogique et pratique qui vint, chaque mois, apporter à ses lecteurs, avec de nombreux devoirs choisis, expliqués et commentés, des directions, des conseils et des modèles de leçons. Nous voulions aussi créer un journal d'éducation qui fut en même temps une véritable tribune d'où les représentants accrédités du corps enseignant pussent faire entendre les revendications légitimes des éducateurs.

Ce but, nos lecteurs peuvent dire si nous l'avons atteint.

Nous apparaissions à la veille de la formation d'un Bureau central d'examineurs pour le brevet de capacité et au moment même où plus que jamais la grande question de l'instruction populaire était discutée dans la presse et dans le parlement. Les anciennes revues pédagogiques, qui avaient rendu de grands services dans le passé, périlcliaient. La famille enseignante allait être privée de son meilleur ami, de son plus constant soutien : la revue pédagogique.

Nous n'hésitâmes pas un seul instant. A nos risques et périls nous entreprîmes une œuvre des plus ingrates au point de vue des affaires. Humainement parlant, le succès nous semblait impossible. Mais la Providence, sur qui nous comptions, ne nous fit pas défaut. Chacun sait que grâce à la haute clairvoyance du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique et à la générosité bien comprise du gouvernement provincial, nous avons pu faire de notre publication une revue complète d'enseignement élémentaire qui est adressée gratuitement à chacune des cinq mille écoles catholiques de la province de Québec.

Afin de continuer à mériter la confiance des autorités, nous n'épargnerons rien, durant la prochaine année scolaire, pour faire de *L'Enseignement Primaire* un guide sûr à l'usage des instituteurs et des aspirants au brevet d'enseignement.

A cette fin, nous publierons, avec l'aide de nos collaborateurs, plusieurs articles pédagogiques et une partie pratique qui seront d'un grand secours dans la gouverne quotidienne de la classe.

Nous indiquerons aussi, d'après les renseignements qui nous seront fournis par le Bureau central, quelles sont les matières les plus négligées dans la préparation des candidats, et nous traiterons spécialement ces matières dans les colonnes de *L'Enseignement Primaire*.

C'est ainsi que dans la présente livraison nous commençons à publier : 1° une *Petite Histoire des Etats-Unis*, traduite spécialement par notre zélé collaborateur, M. le professeur H. Nansot ; 2° une série de *compositions* : lettres, narrations, descriptions, etc., avec explications, canevas et développement, se rapportant aux degrés élémentaire et modèle ; 3° une collection de *planches* relatives au *dessin* qui aideront énormément aux maîtres dans la préparation de leurs leçons ; 4° des leçons de lecture expressive par M. A. Rivard, le distingué professeur d'élocution à l'Université Laval ; 5° une série d'articles par le directeur de la revue, sur *l'enseignement de la lecture*.

Ajoutons que l'Agriculture, l'Hygiène, les Leçons de choses et l'Histoire naturelle illustrée occuperont une place d'honneur dans *L'Enseignement Primaire*.

M. l'inspecteur Lippens traitera des *leçons de choses* théoriquement et pratiquement. C'est une matière du programme qui mérite d'être étudiée avec soin, car il est impossible de bien enseigner sans le secours précieux de ce procédé.

Nous vivons dans un pays faiblement peuplé et encore plus faiblement exploité, dont chaque arpent, peut-on dire, invite nos efforts. Il nous offre l'abondance de son sol, de son sous-sol et de ses eaux ; nous pouvons y puiser à pleines mains ; il suffit d'ouvrir les yeux et d'être préparés à tirer parti de ces richesses par un travail intelligent. Dans ces conditions, n'est-ce pas qu'un des grands fondements de notre système d'éducation devrait être la diffusion des connaissances *usuelles* ? On devrait commencer par enseigner à l'enfant, au moyen de leçons très simples, de quels éléments se composent le sol qu'il foule et d'où l'on tire sa subsistance ; de quels éléments aussi se composent l'air qu'il respire et l'eau qu'il boit ; il devrait être initié aux phénomènes physiques et chimiques d'occurrence quotidienne, aux merveilles de la croissance des plantes et des métamorphoses des animaux ; être habitué à distinguer parmi les productions végétales et animales celles qui sont utiles et celles qui sont nuisibles. Bref, il faudrait lui faire connaître et comprendre ce qu'il voit, ce qu'il entend, ce qui se passe à chaque instant sous ses yeux, autour de lui. Cette intelligence des phénomènes physiques et naturels, en même temps qu'elle préparera mieux l'enfant à la lutte pour la vie, lui donnera une meilleure formation d'esprit, lui fera mieux saisir la valeur relative et l'enchaînement des choses humaines. Elle lui rendra aussi le séjour à la campagne plus agréable, parce que là il sera mieux à même d'observer le jeu des forces naturelles, les actions et réactions des éléments, toutes choses auxquelles il aura appris à s'intéresser.

Déjà, un grand pas a été fait dans ce sens par l'honorable Surintendant de l'Instruction publique. Il y a à peine deux ans, les Frères de l'Instruction chrétienne ont publié, à la demande de M. de LaBruère, un livre bien fait intitulé : *L'Agriculture dans les écoles*, rédigé sous forme de leçons de choses et très bien approprié aux conditions du pays.

Cette année, nous voulons particulièrement tourner les regards de la classe enseignante vers l'enseignement attrayant de l'agriculture. L'instituteur habile trouvera là une excellente occasion de faire aimer l'école à l'enfant et de lui faire trouver le séjour de la campagne plus agréable.

Tout récemment, le bureau des Etudes de la Nature de l'université de Cornell, l'état de New-York, a commencé la publication d'une série de bulletins intitulés : *Leaflets on nature study*. Ce sont des leçons très simples destinées à donner aux élèves une notion exacte et pratique des choses qu'ils voient tous les jours. Ces publications ont encore un autre but, celui d'inspirer aux jeunes générations le goût de la vie des champs en leur ouvrant les yeux sur les phénomènes intéressants qu'on peut y observer en toute saison.

Nous avons confié au secrétaire de la rédaction, M. H. Magnan, le soin de traduire ces leçons que nous publierons cette année dans la revue.

La *nouvelle loi de l'Instruction publique* fera aussi le sujet d'une étude comparative qui ne manquera pas d'intéresser les personnes chargées de son application.

A propos de *colonisation*, un employé supérieur du département de la Colonisation de Québec nous fournira une série d'articles sur les principales régions colonisables de la province, les articles, illustrés à profusion, formeront un véritable cours de *géographie nationale* que les instituteurs et les institutrices devront faire connaître à leurs élèves. Le temps est arrivé où la petite école ne doit plus rester indifférente aux choses qui regardent les intérêts sacrés du peuple canadien-français. Et la colonisation de nos terres publiques par *les nôtres* est certainement une de ces choses que l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire doit s'appliquer à faire comprendre et aimer.

Fort du bienveillant accueil que nous avons reçu des quatre coins du pays depuis deux ans, nous nous mettons résolument à l'œuvre avec bonheur. La tâche que nous accomplissons est rude parfois, mais elle n'est pas sans offrir de douces consolations. Le seul fait d'être en contact direct avec le personnel enseignant de tout un pays, constitue pour nous la plus belle récompense qu'il nous était possible d'espérer. Nous tâcherons de toujours mériter cet honneur en luttant avec persévérance pour le véritable progrès scolaire.

C.-J. MAGNAN.

Tribune pédagogique

I.—On a dit que “ *les meilleures écoles sont celles où l'on use le plus de craie.* ” Appréciez et développez cette assertion en vous plaçant au double point de vue théorique et pratique.

(Cert. d'aptitude pédagogique, Besançon.)

II.—Faites connaître l'usage du tableau noir pour l'enseignement des diverses matières du programme, pour chacun des trois cours.

(Cert. d'aptitude pédagogique, Carcassonne, Montauban.)

III.—Conditions matérielles que doit remplir le tableau noir.—Place qu'il doit occuper.—Son rôle dans l'enseignement.

(Conférence cantonale, Gard.)

I.—On a dit que les meilleures écoles sont celles où l'on use le plus de craie. Nulle affirmation ne nous paraît plus exacte et les meilleures écoles, les seules vraiment bonnes au double point de vue de l'acquisition des connaissances pratiques et du développement intellectuel, sont bien celles où non seulement le maître a pour ainsi dire continuellement la craie à la main, mais où les élèves eux-mêmes sont le plus fréquemment au tableau noir.

Tout le monde admet aujourd'hui que le rôle du maître ne doit pas se borner à faire étudier et réciter “ les leçons ” mais qu'il doit s'attacher surtout à les bien faire comprendre, que savoir par cœur n'est pas nécessairement savoir, et que pour la correction des devoirs il ne suffit pas de dire : “ C'est bien ” ou “ C'est mal ”, ni même d'indiquer ce qu'il fallait faire, mais qu'il faut le montrer ou mieux encore le faire trouver.

Si le maître se contente d'expliquer de vive voix, rien ne garantit que les élèves entendront et comprendront exactement ; il y a, au contraire, bien des chances pour qu'il en soit souvent autrement. Nous savons par nous-mêmes—(et cependant nous avons une plus grande force d'attention que des enfants)—que nous ne sommes certains de bien connaître une expression nouvelle qu'après l'avoir vue écrite.

“ *Verba volant, scripta manent,* ” a-t-on dit il y a bien longtemps. “ Les paroles volent et les écrits restent. ” Certes les paroles volent ! Et elles volent quelquefois tellement vite que l'oreille a peine à les saisir et ne parvient pas à les fixer dans l'esprit (1).

Si il est vrai que les connaissances s'acquièrent surtout par les sens, on peut dire que l'œil est bien par excellence l'instrument d'éducation et d'instruction. Quel est celui d'entre nous qui peut se vanter de rapporter exactement des paroles entendues dans telle ou telle circonstance ? Bien heureux lorsqu'on a pu retenir exactement le sens général. Il n'en est plus de même lorsqu'on a lu : la phrase écrite peut se représenter exactement à la mémoire.

(1) Au moment où j'écris ces lignes, un autre journal pédagogique, la *Revue de l'enseignement primaire*, m'apporte un article intitulé “ *QUI PRO QUO,* ” où l'auteur, un de mes collègues, cite un certain nombre d'expressions absolument dénaturées par les enfants : il serait facile de grossir sa liste déjà longue cependant.

La conclusion de mon collègue, pour éviter ces confusions, est la suivante : “ Etre simple, clair avec les enfants, leur apprendre à bien articuler en leur articulant vous-même, augmenter leur vocabulaire un peu chaque jour..... et tendre l'oreille quand ils répondent ou chantent. ”

A ces moyens, excellents, j'ajouterais le suivant : “ Faites usage du tableau noir ; mettez sous les yeux des enfants, dès qu'ils savent lire, les mots que vous avez lieu de croire nouveaux pour eux et étrangers à leur vocabulaire courant. ”

Mais alors, me dira-t-on, vous condamnez la leçon orale. A Dieu ne plaise ! Nous avons déjà démontré dans ce journal que la leçon orale est le seul moyen de soutenir l'attention des élèves, de les amener à comprendre, en un mot de rendre l'enseignement vivant, intéressant et par suite vraiment fructueux. Mais au lieu de parler sans se préoccuper d'être entendu et suivi de ses élèves, l'instituteur peut fixer d'un mot, d'une courte phrase les points principaux de sa leçon au tableau noir : de cette façon les élèves voient en même temps qu'ils entendent et ils ne sont plus exposés à acquérir des idées fausses ou des notions inexactes, comme il arriverait infailliblement avec un enseignement trop exclusivement oral. La vue vient ainsi au secours de l'ouïe et la complète.

Lorsqu'il faut revenir sur la leçon et s'assurer que les enfants ont compris et qu'ils ont retenu les idées essentielles, ce travail est encore facilité par les courtes notes écrites au tableau noir, tout prêt encore pour un court résumé de la leçon, de sorte que lorsqu'on demande aux enfants d'étudier au livre, leur leçon est déjà sue et qu'il ne leur faut plus qu'un petit effort de mémoire pour se l'assimiler entièrement.

Rien ne peut remplacer le tableau noir pour les indications et les explications d'ensemble. S'agit-il de faire comprendre exactement aux élèves ce qu'ils ont à faire dans tel devoir, de leur montrer même comment il faut disposer le travail ? Le tableau noir est là. Tout le monde voit et nul ne peut invoquer cette excuse de n'avoir pas compris ce qui était demandé.

Sans le tableau noir, pas d'enseignement simultané possible : il faut dans bien des cas que le maître passe derrière chaque élève pour le guider ; mais quelle perte de temps et quelle cause de trouble et d'indiscipline !

Et si tout cela est vrai des enfants déjà débrouillés, combien à plus forte raison peut-on le dire des classes de petits, qui comprennent difficilement et à qui il faudrait pouvoir montrer toutes les choses dont on parle. A défaut de choses, on peut presque toujours, en quelques coups de craie, mettre sous leurs yeux une représentation assez exacte.

Pour la correction des devoirs, l'utilité du tableau noir apparaît plus nettement encore. Qu'il s'agisse d'orthographe, de calcul, etc., l'insuffisance des corrections purement orales n'est plus à démontrer ; il faut que l'enfant voie les rectifications à opérer. Pour la dictée, par exemple, l'épellation littéraire, assez longue cependant, n'est pas toujours suivie par les élèves, qui n'arrivent pas, si attentifs qu'ils soient, à corriger exactement. En calcul, est-il besoin de dire qu'il ne suffit pas de donner la réponse exacte : il faut que l'enfant qui s'est trompé voie ce qu'il aurait dû faire ; mieux encore : il faut qu'il le fasse lui-même, devant ses camarades. Les corrections individuelles, les annotations sur les cahiers ne remplissent pas le même but, on peut même dire que, sauf les plus grands élèves, ceux qui sont déjà assez avancés pour comprendre toutes les remarques du maître et se rapporter à leurs livres, et assez raisonnables pour chercher à s'instruire sans y être en quelque sorte contraints, ces corrections et ces annotations qui prennent tant de temps à l'instituteur sont pour la plupart perdues pour les élèves, qui ne les lisent pas ou qui ne les comprennent pas. C'est donc avec raison que l'arrêté ministériel du 18 janvier 1887 (1) a prescrit que les corrections de devoirs autres que les exercices de composition française se feraient en commun et au tableau noir.

(1) Art. 14, § IV.

En résumé, c'est la craie et le tableau noir qui permettent au maître de s'adresser avec fruit à la masse de ses élèves, d'être suivi de tous et de donner l'enseignement en commun ; sans la craie et le tableau noir il n'y aurait pas véritablement école, mais une série de leçons particulières. Les plus intelligents parmi les enfants pourraient profiter et faire des progrès suffisamment rapides, mais les autres resteraient bientôt en arrière, et comme la différence ne pourrait aller qu'en s'accroissant, on en viendrait bientôt à l'enseignement individuel, c'est-à-dire à l'impossibilité de tout progrès sérieux, attendu qu'on ne peut demander à un maître qui a une quarantaine d'élèves, de s'occuper de chacun en particulier et de lui expliquer devoirs et leçons.

A suivre

(L'École et la Famille).

Autour de l'enseignement de l'histoire

Nous détachons d'un article signé Jules Trabuc, article paru il y a quelque temps dans *L'Instruction Primaire* de Paris, le passage suivant qui peut s'appliquer à nos écoles. C'est un argument sérieux en faveur de l'enseignement concentrique de l'histoire :

· D'après l'arrêté du 4 janvier 1894, le dernier en date visant le programme d'histoire, il est prescrit aux maîtres de ne pas dépasser la période de la guerre de Cent ans, avec les élèves du cours élémentaire.

Cette décision condamne, pour l'histoire, l'enseignement concentrique, qui donne pourtant de si bons résultats, dans les autres matières enseignées à l'école.

On peut avancer qu'en général les instituteurs ne se sont séparés qu'à regret du procédé qui leur permettait de faire voir toute l'histoire, à chacun des trois cours, dans le courant de l'année. J'ajoute que, s'ils étaient consultés, ils se prononceraient certainement, en majorité, pour l'étude intégrale de l'histoire dans toutes les divisions.

Parmi les raisons qu'ils font valoir quelquefois, en conférence pédagogique, en faveur de l'enseignement concentrique de l'histoire, je ne retiendrai qu'un argument, qu'il me paraît difficile de réfuter, et dont il faudra tôt ou tard reconnaître la valeur. Je veux parler de la situation dans laquelle se trouvent les garçons et les filles qui ne peuvent pas, pour un motif ou pour un autre, parcourir tout le programme du cours moyen dans leurs études. Les enfants qui se trouvent dans cette fâcheuse situation deviennent d'année en année plus nombreux.

En effet, personne n'ignore que la fréquentation scolaire laisse de plus en plus à désirer, ni qu'il résulte de ce fait qu'un assez grand nombre d'enfants, à la campagne, abandonnent définitivement la classe, aussitôt après la première communion, sans avoir pu franchir le cours élémentaire. On sait, en outre, qu'à ces irréguliers de la scolarité obligatoire, viennent s'ajouter d'autres élèves mal doués ou peu appliqués, qui sont forcés de séjourner trop longtemps dans la division inférieure et ne la quittent même jamais pour suivre les leçons du cours moyen.

Voilà donc des enfants qui sortent de l'école et entrent dans la vie, avec l'idée que notre histoire nationale finit aux derniers événements de la rivalité de la France et de l'Angleterre, pendant le quinzième siècle.

On reconnaîtra que cet état de choses constitue une lacune dans l'éducation que ces jeunes gens emportent de nos établissements publics, lacune d'autant plus regrettable, qu'il s'agit dans l'espèce de privation de connaissances indispensables pour développer le sentiment du patriotisme et former de bons citoyens.

Il ressort de ces brèves explications qu'un intérêt supérieur — en dehors des considérations pédagogiques tirées de l'utilité de pouvoir faire des leçons communes dans les écoles à un seul maître — s'attache à ce qu'on revienne à l'ancien système et que l'histoire de France soit enseignée depuis les Gaulois jusqu'à nos jours, dans les trois cours de l'école primaire. "

Le musée d'enseignement ménager

D'une manière générale, quand on envisage l'ensemble des établissements d'instruction réservés aux jeunes filles de tout âge, deux sortes d'exercices paraissent nécessaires, pour rendre l'enseignement ménager réellement profitable, pour faire, dans cet ordre d'idées, quelque chose de sérieux et de durable. Il est utile qu'il y ait, d'une part, des leçons orales dans lesquelles on explique et on étudie les principes raisonnés de l'enseignement ménager et, d'autre part, des leçons expérimentales, où on exerce les élèves à la tenue du ménage, où on leur fasse faire, en un certain sens, l'apprentissage des occupations dont elles seront chargées, tôt ou tard, à la tête d'une maison.

Je reconnais volontiers que ces dernières leçons, c'est-à-dire les exercices pratiques, ne pourront pas toujours avoir lieu régulièrement dans les écoles élémentaires, là du moins où les enfants quittent prématurément la classe et où il n'y a point de cours supérieur. Mais j'ajoute aussitôt que ce qui ne peut être fait à l'école du jour est parfaitement réalisable, avec les adultes, à l'aide des œuvres post-scolaires qui existent à la campagne comme à la ville. On devra songer à créer des cours d'enseignement ménager pour les adolescentes, sans compter que ce sera une excellente manière de rendre intéressantes les classes du soir ainsi que les réunions du dimanche et les séances des patronages scolaires.

En attendant, partout, jusque dans la plus petite école rurale, il est possible de rompre avec l'ancienne méthode usitée en économie domestique et d'organiser des exercices oraux attrayants et instructifs, en employant le même procédé que dans les leçons de choses. C'est aux yeux et aux autres sens de l'enfant qu'il convient, en effet, de s'adresser, si on veut que les jeunes filles acquièrent rapidement en classe, et conservent après leur sortie de l'école, les notions de ménage qu'il n'est pas permis à une femme d'ignorer : oui, il faut se servir de l'intuition sensible, si on tient d'un autre côté, à ce que l'enseignement ménager sorte enfin du vague qui a enveloppé trop souvent les leçons d'économie domestique. Pour cette étude, comme du reste pour beaucoup d'autres enseignements, l'exposé sec et froid de la théorie est monotone et fastidieux ; il ne tarde pas à rebuter les élèves et ne produit dans ces conditions aucun résultat appréciable. Dans les écoles rurales, à une classe, qui, pour les raisons indiquées plus haut, n'ont pas la faculté de pouvoir faire des exercices d'application, il est essentiel de vivifier l'enseignement technique, de le présenter sous une forme claire et précise, en montrant aux élèves les objets ou les produits dont on les entretient ; en un mot, il s'agit de donner à l'enseignement ménager le caractère concret déjà conseillé par l'instruction civique.

Prenons deux exemples : vous avez à faire une leçon sur la nature et l'emploi de certaines épices aux élèves du cours moyen, ou bien une leçon sur la désignation et les usages des ustensiles de cuisine dans le cours élémentaire. Sans être très expert en ces sortes de matières, il me paraît cependant indispensable que, dans la première leçon, vous montriez quelques spécimens des diverses épices employés dans l'alimentation, afin d'apprendre à vos fillettes de dix et douze ans à distinguer ces substances les unes des autres, d'après leur forme, leur couleur et autres qualités. De même, il me semble tout naturel que, dans la leçon au cours élémentaire, sur les objets qui servent à faire la cuisine, vous preniez ce qu'on appelle communément le ménage de la poupée, de manière à placer sous les yeux des jeunes enfants de cette division les pièces qu'il renferme et qui leur feront mieux connaître les ustensiles en question qu'une étude de noms, purement mnémotechnique.

Mais, pour procéder de la sorte, il importe que l'on ait à sa disposition les collections d'objets nécessaires, c'est-à-dire qu'on possède un musée d'enseignement ménager, comme il en existe un pour les sciences physiques et un autre pour l'instruction civique.

Il y a deux marches à suivre pour arriver à créer un musée : on rassemble au fur et à mesure, après chaque exercice, le matériel et les produits qui ont servi à une leçon ; ou établir à l'avance toutes les collections dont on aura besoin dans le courant de l'année. Dans l'un ou l'autre cas, il doit y avoir un classement de tous les échantillons du musée et il faut le faire avec ordre et méthode d'après la répartition mensuelle des matières adoptées dans l'école.

Il serait à désirer, je crois, que le musée d'enseignement ménager comprit la classification suivante :

I. Installation et entretien de la cuisine.—1° Ustensiles de ménage (modèle réduit du ménage de la poupée) ;

2° Echantillons pour l'entretien des ustensiles (cire, encaustique, vernis, mine de plomb, blanc d'Espagne, etc.)

II. Chauffage.—1° Gravures représentant les différentes sortes d'appareils ; 2° spécimens des diverses espèces de bois de chauffage et de charbon.

III. Eclairage.—1° Appareils d'éclairage ; 2° spécimens des différentes huiles ; 3° spécimens des différentes sortes de bougies et de chandelles.

IV. Le linge.—1° Trousseau de poupée ; 2° ustensiles pour le lessivage ; 3° diverses espèces de savons ; 4° spécimens de potasse, de bleu indigo, etc ; 5° matériel pour la confection des vêtements.

V. Alimentation.—1° Produits pour faire le potage : céréales ; légumes ; farines et féculents ; pâtes alimentaires, etc ; 2° substances employées pour l'assaisonnement : sel, poivre, safran, etc ; 3° Spécimens de diverses sortes de sucre, de chocolat ; 4° produits coloniaux : thé, café, cacao, etc ; 5° spécimens de conserves alimentaires ; 6° échantillons des principales boissons usitées dans les repas, etc.

VI. Pharmacie de ménage.—1° Plantes médicinales d'un usage fréquent : mauve ; fleurs de violette, de roses, de lis, etc ; tilleul ; bourrache ; gentiane ; camomille ; centauree, etc ; 2° médicaments pour l'usage externe : camphre ; alcool camphré ; pommade camphrée ; ammoniacque ; eau sédative ; sinapismes ; vésicatoires ; teinture d'iode ; 3° médicaments pour l'usage interne : huile de ricin ; magnésie ; bicarbonate de soude ; cachets de quinine ; éther ; eau de fleur d'oranger ; ipéca ; sirop de tolu ; pastilles au chlorate de potasse, etc.

On comprendra sans peine que je n'aie pas pu indiquer ici tout ce que devra renfermer le musée d'enseignement ménager. C'est plutôt l'affaire des institutrices dont, sur ce point, la compétence n'est pas discutable, tandis qu'il serait difficile d'en dire autant de la mienne. On leur sait l'esprit assez ingénieux et inventif, pour être persuadé d'avance qu'elles réussiront dans l'organisation de ce musée, le jour où elles en auront reconnu l'utilité et, partant, où elles voudront s'en occuper sérieusement.

Je me permettrai, en terminant, de faire appel à leur zèle bien connu, pour les engager vivement à transformer leurs leçons d'économie domestique en exercices d'enseignement ménager, afin de leur donner un caractère plus pratique et d'entrer résolument dans la voie que l'administration souhaite qu'elles suivent, en ce qui concerne la préparation des jeunes filles aux futurs travaux du ménage. Il en est de ces travaux comme des autres occupations ; quand on se rend bien compte de leur importance, quand on est capable d'y voir quelque noblesse, quand on est à même de les exécuter avec intelligence, on les fait sans effort et même par goût.

Les institutrices ne doivent pas perdre de vue que c'est à ce prix seulement que l'éducation donnée dans les écoles de filles méritera de porter le titre d'éducation générale.

JULES TRABUC.

(du *Journal des Instituteurs*.)

L'envoi du journal

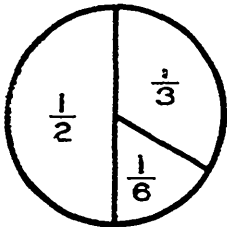
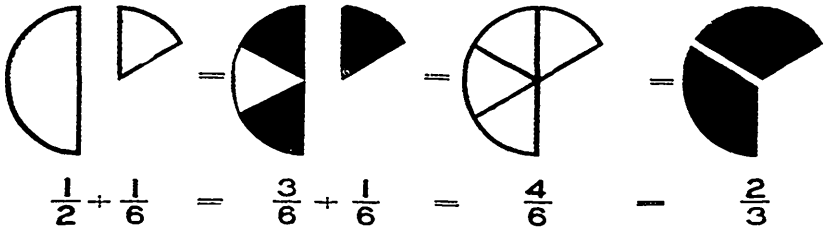
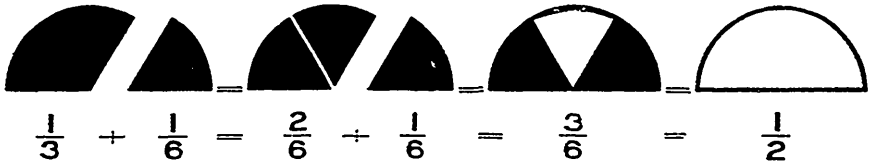
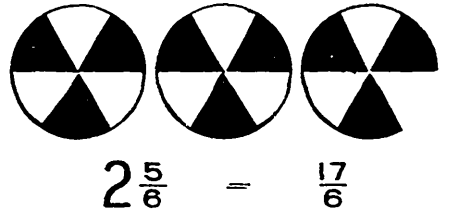
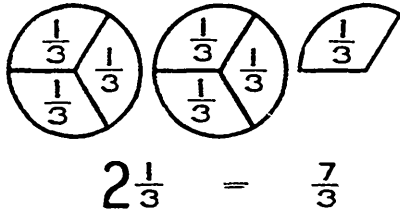
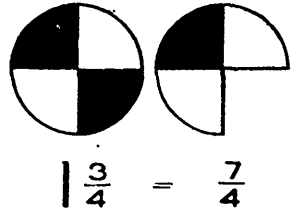
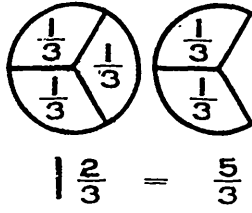
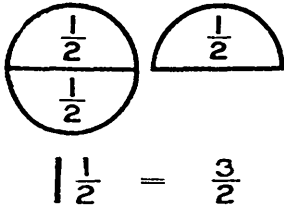
Nous prions Messieurs les secrétaires des écoles, ainsi que nos abonnés, de vouloir bien avertir si quelques-unes des adresses à leurs écoles étaient fausses ou incomplètes. L'adresse postale doit être claire : selon le *Guide officiel* du service postal. Les Maîtres des Bureaux de Poste sont tous pourvus de ce volume. Nous demandons aussi à Messieurs les secrétaires et à nos abonnés de nous avertir s'ils reçoivent la revue en double, ou si des numéros de trop sont envoyés dans certaines municipalités.

Il ne faut pas oublier qu'un seul exemplaire de *L'Enseignement Primaire* est envoyé à *chaque école*, quand même il y aurait deux classes dans chaque école. La revue peut être envoyée au nom de l'instituteur ou de l'institutrice.

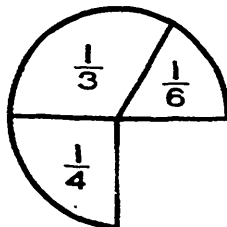
Avec toute la meilleure volonté du monde, il peut arriver que quelques-uns des numéros ne se rendent pas à destination ; qu'on n'attende pas à la fin de l'année pour réclamer des numéros égarés par la poste : le mois écoulé, il sera inutile de réclamer.

Nous prions ceux qui n'ont pas réglé leur abonnement de le faire de suite. L'abonnement commence avec la livraison de septembre pour se terminer avec celle de juin. La revue ne paraît pas durant les mois de juillet et d'août.

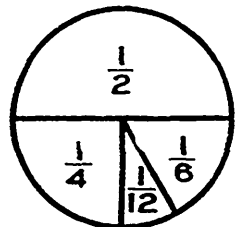
FRACTIONS -III-



$\frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{6} = 1$



$\frac{1}{4} + \frac{1}{3} + \frac{1}{6} = \frac{3}{4}$



$\frac{1}{4} + \frac{1}{2} + \frac{1}{6} + \frac{1}{12} = 1$

L'enseignement des fractions

Nous avons le plaisir de présenter à nos lecteurs une reproduction en petit du troisième *Tableau des Fractions*, de M. Lippens. Le format en miniature et l'absence des couleurs ne permettent pas de donner une idée parfaite de l'apparence des tableaux, qui sont réellement magnifiques, mais cette photogravure servira à expliquer la méthode suivie par l'auteur. C'est une application très heureuse du procédé intuitif, *voir pour comprendre*, et son raisonnement par intuition, qui va du concret à l'abstrait, de l'exemple aux règles.

Il ne suffit pas que l'élève sache machinalement transformer un nombre fractionnaire en fraction impropre ou réduire les fractions au même dénominateur ; il faut qu'il comprenne le *pourquoi* de ces opérations. A l'aide du tableau, l'élève *voit* de quelle manière s'opèrent les transformations que subissent les fractions ; il se forme une idée claire et précise de l'équivalence des quantités exprimées de différentes manières. C'est un travail raisonné d'analyse, de synthèse et de comparaison qui le conduit sans effort à la théorie, aux principes généraux et à leur application, aux problèmes usuels.

Ce tableau est tellement clair par lui-même que toute explication de détail serait ici superflue.

Les exemples figurés d'addition servent en même temps à expliquer la soustraction ; il suffit de faire chaque opération en sens inverse. La marche est la même que pour les nombres entiers. L'élève ayant compris que $\frac{1}{3} + \frac{1}{6} = \frac{1}{2}$, n'aura pas de peine à comprendre que $\frac{1}{2} - \frac{1}{6} = \frac{1}{3}$ et que $\frac{1}{2} - \frac{1}{3} = \frac{1}{6}$.

A sa session du mois de mai dernier, le comité catholique a approuvé les Tableaux des Fractions, de M. Lippens ; nous en félicitons notre distingué collaborateur, et nous espérons que toutes les commissions scolaires s'empres seront de les placer dans leurs écoles. La dépense est tout-à-fait minime, et leur utilité pratique sera très grande.

C. J. MAGNAN. (1)

HYGIÈNE SCOLAIRE

MALADIES CONTAGIEUSES

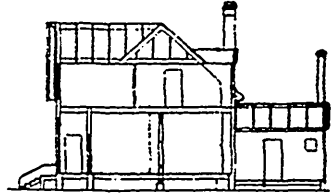
La question des maladies contagieuses est une des plus graves de l'hygiène scolaire. C'est pourquoi nous parlerons ici de quelques-unes de celles qui atteignent plus particulièrement l'enfant et le jeune homme ; et nous exposerons, avec précision et clarté, les mesures d'urgence qu'il faut prendre dès l'apparition de l'une de ces maladies.

Disons de suite qu'il ne faut jamais se fonder sur la légèreté d'un cas de maladie contagieuse pour attacher une importance moindre aux mesures à prendre pour en empêcher la propagation.

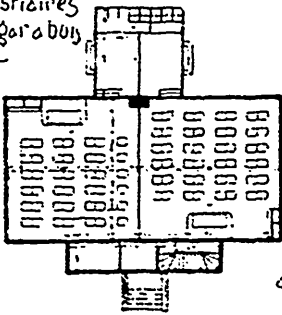
(1) L'encouragement que M. Lippens a reçu du gouvernement, des communautés religieuses et des commissions scolaires lui permet d'offrir ses Tableaux des Fractions au prix réduit de \$1.25 la série complète, y compris les frais d'envoi. Prière d'adresser les commandes à : B. LIPPENS, Notre-Dame de Grâce, près de Montréal.

SERIE No 10.

MAISON D'ÉCOLE.
 POUR 80 ÉLÈVES
 COÛT APPROXIMATIF \$1600⁰⁰

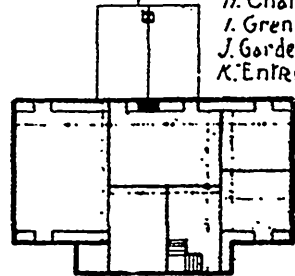


- AA Classes
- B Vestibule
- CC Vestiaires
- D Hangar à bois
- E W.C



1^{er} ÉTAGE.

- F Cuisine
- G Salle
- H Chambres
- I Grenier
- J Garde-robe
- K Entrée



MANSARD.

Ch. Clavel
 architecte D. J. O.

Echelle 32 Pieds au Pouce.

Voici les maladies que nous mentionnons ici : variole, varicelle, rougeole, scarlatine, diphtérie et croup, oreillons, fièvre typhoïde, tuberculose, coqueluche, gale, teigne.

L'ÉPILEPSIE se développe fréquemment sous l'influence de la terreur causée par la vue d'une attaque épileptique. C'est encore un genre de contagion qui veut l'exclusion de l'école de l'élève qui en est atteint.

L'EXCLUSION

L'éloignement de l'élève atteint d'une maladie contagieuse ne cessera que lorsque tout danger de contagion aura disparu.

Dans le cas de VARIOLE, l'exclusion durera sept semaines au moins depuis le début.

Dans le cas de VARICELLE, la réadmission ne sera accordée qu'après quatre semaines.

Dans le cas de SCARLATINE, l'exclusion se prolongera au moins sept semaines.

Dans le cas de DIPHTÉRIE, la réadmission ne sera permise que quand toute rougeur de la gorge et toutes traces de coryza seront disparues, c'est-à-dire après trois ou six semaines depuis le début.

Dans le cas d'OREILLONS, l'éloignement durera jusqu'à huit jours après guérison complète, c'est-à-dire six semaines au moins depuis le début.

Dans le cas de FIÈVRE TYPHOÏDE, l'exclusion durera jusqu'à rétablissement complet, c'est-à-dire sept semaines au moins depuis le début.

Dans le cas de COQUELUCHE, la réadmission ne devra se faire que dix jours au moins après guérison complète.—(A suivre.)

J.-I. DESROCHES.

MÉTHODOLOGIE

PETITE HISTOIRE DES ÉTATS-UNIS

Depuis l'origine jusqu'en 1870

(Traduit de l'anglais pour *L'Enseignement Primaire*)

I.—PÉRIODE QUI PRÉCÉDA L'ARRIVÉE DES EUROPÉENS

Les Indiens de l'Amérique du Nord.—Longtemps avant sa découverte par les Européens, le continent américain était habité par une race d'hommes à la peau rouge qui vivaient par tribus. Ces tribus portaient des noms variés, et différaient plus ou moins entre elles de caractère et d'habitudes ; elles s'étendaient du Labrador au Golfe du Mexique, tout autour des Grands Lacs, assez loin dans les terres, le long des côtes de l'océan Pacifique ; elles peuplaient presque toute l'Amérique du Nord. Les principales familles de ces hommes rouges qu'on a appelé Indiens, étaient les Esquimaux, les Aïgonquins, les Iroquois, les Cris, les Dakotas : chacune de ces grandes familles était subdivisée en tribus dont les plus remarquables étaient les Outaouais, les Narragansets, les Mohicans, les Powhotans, les Hurons, les Mohawks et les Seminoles. L'origine des Indiens est enveloppée de mystère ; mais toutes les traditions s'accordent à indiquer le Nord-Ouest comme point de départ du courant d'émigration : ce fait et quelques autres circonstances ont fait adopter l'opinion, généralement admise, qu'ils sont d'origine asiatique.

Les Mount Builders (constructeurs de remparts)—Les Indiens ne furent pas les aborigènes de l'Amérique du Nord. Il est évident qu'ils furent précédés par une autre race supérieure qui, à cause des monuments qu'ils construisirent et qui subsistent encore, ont été appelés *Mount Builders* (constructeurs de remparts). La région des Grands Lacs, la vallée du Missisipi et les environs du Golfe du Mexique abondent en ouvrages de terre d'une grande antiquité et d'un aspect imposant, attribués à cette race depuis longtemps éteinte. Ces ouvrages consistent en murailles, enceintes, remparts, fossés, réservoirs, autels de toutes les formes géométriques, et dont l'antiquité remonte à 1500 ou 2000 ans. Les uns étaient certainement érigés en vue du culte, d'autres étaient destinés aux inhumations, d'autres étaient construits en vue de moyens de défense. On trouve des ruines remarquables de ces monuments dans l'Ohio, près de Newark et de Chilicotte; d'autres dans le Wisconsin et l'Iowa. Ils démontrent l'existence dans cette contrée, avant l'occupation des indiens, d'une race nombreuse, intelligente, puissante et possédant un certain degré de civilisation; mais quand à savoir d'où elle venait et quand elle disparut, la science historique ne peut, jusqu'à ce jour, que se livrer à des conjectures.

II.—PERIODE DES DÉCOUVERTES. 860-1534

860. Les Norvégiens et l'Icelande.—Colomb ne fut pas le premier dans l'entreprise dans la découverte de l'Amérique. L'Icelande, qui appartient au continent américain, quoique politiquement elle soit rattachée à l'Europe, fut découverte vers 860 par des Norvégiens. Une tradition dit même qu'elle fut visitée avant cette époque par des aventuriers irlandais. Aucun établissement n'y fut fait jusqu'à la fondation de Reykiavik par les Norvégiens en 874. Un demi siècle plus tard l'Iceland devint une république.

983. Groenland.—Les Norvégiens visitèrent les côtes du Groenland presque en même temps qu'il découvrirent l'Icelande; dès l'année 983 et dans les suivantes, ce pays fut habité et exploré par les Norvégiens et, en deux siècles, devint le centre d'une nombreuse population. Il est probable que le Groenland était alors moins désolé et plus habitable que de nos jours.

1009-1200. Les Normands et la Nouvelle-Angleterre.—Des traditions nous apprennent que, pendant les 11ème, 12ème et 13ème siècles, les Normands explorèrent les côtes de la Nouvelle-Angleterre. Mais on ne peut affirmer d'une manière certaine jusqu'où s'étendaient leurs explorations, ni quels lieux ils visitèrent.

1492. Premier voyage de Colomb.—Le 3e jour d'août 1492, Christophe Colomb, natif de Gènes, marin instruit et expérimenté, convaincu de l'existence d'un continent occidental, et dûment chargé de pouvoirs par leurs Majestés Ferdinand et Isabelle, roi et reine d'Espagne, mit à la voile et partit de Palos (S.-E. de l'Espagne) pour un voyage de découverte. Il était âgé, selon toute probabilité, de 50 à 60 ans. Son équipage composé de 120 hommes, montait trois caravelles: la Santa Maria, la Pinta et la Nina. Ils touchèrent aux Iles Canaries, sur la côte d'Afrique, et, de là, partirent pour une heureuse traversée de la mer inconnue. Sur le soir du 11 octobre, Colomb lui-même aperçut du large une lumière, et le lendemain un marin en vigie signalait la terre. Colomb avait découvert une des îles Bahama; il lui donna en débarquant le nom de San Salvador. Après avoir encore découvert, dans ces parages, plusieurs îles, entre autres Hispaniola (petite Espagne) aujourd'hui Haïti, Colomb mit à la voile pour l'Espagne, laissant une trentaine de ses hommes pour commencer une colonie à Hispaniola. Il fit encore dans les années suivantes plusieurs autres voyages de découvertes dans le Nouveau-Monde.

1497 Jean Cabot.—En mai 1497, Jean Cabot, que l'on croit Vénitien, mais résidant alors en Angleterre, ayant obtenu une charte de Henri VIII, partit de Bristol pour le Nouveau-Monde, emmenant avec lui son fils Sébastien. Vers la fin de juin il atteignit le Labrador, et l'on suppose qu'il côtoya l'Amérique sur une espace de 1000 milles en se dirigeant vers le sud. Il fit un débarquement, planta les drapeaux d'Angleterre et de Venise pour prendre possession du sol, et, au mois d'août il retourna en Angleterre.

1497. Amerigo Vespucci.—La même année, Amerigo Vespucci, né à Florence, se joignit à une expédition qui partait d'Espagne pour le Nouveau-Monde. L'expédition longea, en l'explorant, la côte nord de l'Amérique du Sud et retourna l'année suivante en Espagne, (quelques historiens pensent que cette expédition eut lieu en 1499-1500). Vespucci fit plusieurs voyages sur cette même côte, et en 1507, un géographe de Fribourg en Allemagne, supposant Vespucci le vrai découvreur du Nouveau Continent, donna à ce continent le nom de *Americi terra*, d'où est venu le nom d'Amérique. Il semble certain qu'Amerigo ne fut pour rien dans cette affaire où l'on paraît oublier Colomb, dont il était ami.

1500. Gaspar Cortéreal.—En 1500, le Portugais Gaspar Cortéreal traversa l'océan à la tête d'une expédition, et explora les rivages les plus au nord de l'Amérique, donnant le nom de Labrador à la contrée qui porte encore ce nom. Il ne revint jamais d'un second voyage qu'il fit dans les mêmes régions.

1502. Quatrième voyage de Colomb.—En 1502, Colomb partit de Cadix pour un quatrième et dernier voyage au Nouveau-Monde, dans l'intention de chercher un court passage aux Indes Orientales ; il retourna en Espagne en 1504, et mourut quelque temps après.

1512. Ponce de Léon.—Ponce de Léon qui avait accompagné Colomb dans son second voyage, avait été fait gouverneur de l'île de Porto Rico. Il partit de cette île le 3 mars 1512, pour aller à la recherche d'une terre où, disait-on, il y avait une fontaine capable de restaurer et d'entretenir la jeunesse et la beauté. Dans les premiers jours d'avril il fut en vue de la terre ferme ; le 8, il débarqua près de l'endroit où se trouve aujourd'hui la ville de St-Augustin ; il prit possession du pays au nom de l'Espagne et, à cause de sa luxuriante végétation, lui donna le nom de Floride. En 1513, Ponce de Léon fut nommé gouverneur de la Floride, et quelques années après, en combattant contre les Indiens, il fut blessé et alla mourir à Cuba.

1513. Vasco Nunez de Balboa.—Un aventurier espagnol, Vasco Nunez de Balboa, qui s'était réfugié à Hispaniola pour échapper à ses créanciers, s'engagea dans une expédition qui explora l'isthme de Darien, et du haut d'une montagne découvrit l'Océan Pacifique. C'était le 25 septembre 1513. Il planta une croix sur le sol, et en prit possession, suivant l'usage au nom de l'Espagne.

1519. Fernando Cortez.—Fernand Cortez, né en Espagne, passa plusieurs années à Hispaniola ; il entreprit ensuite la conquête du Mexique où il débarqua en 1519. La campagne se prolongea et fut marquée par un grand nombre de combats où les chances furent partagées. Enfin Cortez s'empara de la ville de Mexico et subjuga entièrement tout le pays. Son caractère et sa manière d'administrer lui créèrent des ennemis, et quoiqu'il fût établi gouverneur du Mexique, son administration qui ne dura pas longtemps fut loin d'être prospère et paisible. En 1536, il explora en partie la Californie et le golfe du même nom, puis il retourna en Espagne où il mourut en 1547 dans une obscurité relative.

1524. **Verazzani.**—Verazzani partit de France en 1524, côtoya la Caroline du Nord jusqu'aux ports actuels de New-York et Newport et s'en retourna enthousiasmé des merveilleuses beautés du Nouveau-Monde.

1531-1533. **Conquête du Pérou par Pizarre.**—François Pizarre qui fit la conquête du Pérou, était un aventurier venu d'Espagne au Nouveau-Monde vers le commencement du 16^e siècle, pour chercher fortune. Il se joignit d'abord aux expéditions de Balboa dans l'Amérique centrale. Plus tard, en compagnie de Diégo de Almagro, il explora les côtes de la Nouvelle-Grenade. Ayant entendu parler des richesses du Pérou, il retourna en Espagne et obtint l'autorisation et les moyens de subjuguier ce pays. En 1530, il traversa l'Atlantique à la tête d'une expédition peu nombreuse dans laquelle étaient quatre de ses frères. En 1531, il marcha sur le Pérou, par l'isthme de Panama, mit les Indiens en déroute, s'empara de Cuzco leur capitale, et fonda la ville de Lima. Le gouvernement militaire qu'il établit au Pérou était sévère et cruel, et finalement il mourut assassiné par des gens à la tête desquels était le jeune Almagro, dont le père avait été mis à mort à la suite d'une querelle avec Pizarre. Pizarre était un homme ignorant, dur de cœur et avide de richesses ; mais c'était un habile et vaillant soldat.

(A suivre.)

Les leçons de choses

A l'école primaire, les leçons de choses offrent de grands avantages. Cet enseignement habitue les enfants à observer et à réfléchir, à voir et à se rendre compte de ce qui les entoure. La méthode des leçons de choses suit dans ses opérations la même marche que l'esprit dans ses perceptions, et repose absolument sur les principes innés qui guident la mère au milieu de ses enfants. En donnant ces sortes de leçons, il faut suivre un plan conforme à la méthode naturelle : 1^o mettre devant les yeux des élèves *l'objet* qui fait le sujet de la leçon ; 2^o en faire remarquer la *couleur* ; 3^o la *forme* ; 4^o en indiquer *l'usage* ; 5^o faire connaître la *matière* qui le compose ; 6^o enfin, remonter à la *provenance*, à la cause première.

Dans une école bien organisée, l'instituteur ou l'institutrice a soin de pourvoir, de ses mains et à l'aide des enfants, la maison qu'il dirige d'un petit musée comprenant les objets nécessaires aux leçons de choses. Une leçon de choses est donnée régulièrement tous les vendredis de chaque semaine de 3 à 4 heures de l'après-midi. Le sujet en est emprunté aux sciences physiques et naturelles, à l'agriculture, aux industries, etc. Après la leçon, le maître en inscrit le résumé au tableau noir, et les enfants copient ce travail dans leur cahier de notes. Le lundi, ils doivent rapporter ce résumé, accompagné du développement qu'ils auront *rédigé* sans l'aide de personne.

M. J.-B. Cloutier, ancien professeur à l'École normale Laval, a publié, en 1886, un *Recueil de leçons de choses* très propre à servir de guide aux instituteurs et aux institutrices dans l'enseignement de cette matière du programme scolaire. Ce livre continue à rendre de grands services à la classe enseignante. Nous donnons ci-après un modèle de leçons de choses.

C.-J. MAGNAN.

Mon crayon

— Qu'est-ce que je tiens entre les mains ?

— Monsieur, c'est un crayon.

— A qui est-il ?

— A moi, monsieur. Je croyais que je l'avais perdu.

— Vous ne l'auriez pas retrouvé en effet, mon ami, si, le soir lorsque vous êtes partis, je ne prenais la précaution de ramasser tous les petits objets que les enfants turbulents laissent tomber à terre. Eh bien, pour votre pénitence, vous allez nous faire une leçon de choses sur votre crayon qui est bien joli, ma foi. Je vais vous aider un peu. Dites-nous d'abord de quelle couleur est votre crayon et en quoi il est ?

— Monsieur, mon crayon est rouge ; il est en bois.

— Alors il est en bois rouge ?

— Non, monsieur.

— Comment voyez-vous qu'il n'est pas en bois rouge ?

— Monsieur, cela se voit bien quand il est taillé.

— Bien ; donc votre crayon est fait avec du bois que l'on a coloré, et c'est pour cela qu'il y a des crayons rouges, bleus, verts, jaunes. Voyons, Jean, venez un peu en aide à votre camarade et dites-nous ce qu'il y a au milieu du crayon ?

— Monsieur, je ne sais pas comment cela s'appelle, mais je sais que ce qui est au milieu marque sur le papier.

— Je vais vous le faire deviner : vous avez déjà écrasé du crayon, n'est-ce pas ? Nous allons encore en écraser ici. Voilà qui est fait, regardez : j'étale bien avec mon doigt, sur le papier, le crayon écrasé. A quoi cela ressemble-t-il ?

— Monsieur, à du charbon.

— Et cela en est aussi, mon ami. Cette petite baguette grise qui occupe le milieu du crayon n'est pas autre chose qu'une espèce de charbon qu'on appelle plombagine, graphite ou mine de plomb. Voilà un mot bien difficile à retenir, je vais l'écrire au tableau, ce sera pour les savants. Nous disons donc que *le crayon est un petit bâton de bois renfermant une baguette de plombagine ou mine de plomb, dont on se sert pour tracer, marquer et écrire.*

— Maintenant, Henri, vous pouvez reprendre votre crayon et tâchez de ne plus le perdre. Je prends un autre crayon et je trace un trait sur cette belle feuille de papier blanc. De quelle couleur est le trait que j'ai tracé, Louis ?

— Monsieur, il est bleu.

— Cette fois ce n'est plus de la mine de plomb que j'ai dans mon crayon. Qu'est-ce donc ? Ah ! je vais bien vous étonner quand je vous dirai que c'est de la terre. Eh ! oui, de la terre, non pas celle que vous voyez dans le jardin, mais une espèce de terre qu'on appelle argile et avec laquelle on fait beaucoup de choses. On fait avec cette argile, une pâte que l'on colore en bleu, en rouge, en jaune ou en vert et on a ainsi des crayons qui écrivent bleu, rouge, jaune ou vert.

Tous les crayons, mes enfants, ne sont pas faits qu'avec de la mine de plomb ou de l'argile colorée. Il y en a encore une quantité qui sont faits avec d'autres substances ; mais je vous en parlerai pas aujourd'hui, car vous auriez trop de choses à retenir. Reprenons la définition du crayon : *Le crayon est un petit bâton de bois renfermant une baguette de plombagine ou mine de plomb, dont on se sert pour marquer, tracer ou écrire.* Ajoutons : *Les crayons qui écrivent bleu, rouge ou jaune sont faits avec une terre nommée argile que l'on a colorée en bleu, rouge ou jaune.*—(Le Journal des Instituteurs.)

De la lecture à haute voix dans l'enseignement primaire (1)

PRONONCIATION

(Pour *L'Enseignement Primaire*)

I

Il a été publié un grand nombre de traités de prononciation, dont plusieurs excellents. Mais ces ouvrages, publiés en France, ne répondent peut-être pas à tout ce que nous, Canadien-Français, leur demandons. En France, l'on connaît mal, ou l'on ne connaît pas du tout certains vices de prononciation, certaines habitudes de langage qui nous sont propres ; et partant, les traités français ne savent pas nous éclairer là-dessus. Pour combler cette lacune, il n'est cependant pas nécessaire de faire un traité complet de prononciation ; il suffit de quelques notes complémentaires. C'est l'objet de ce travail, que feront d'ailleurs paraître plus clairement les remarques préliminaires qui suivent.

* * *

Nous l'avons déjà dit, une langue ne doit pas rester stationnaire ; vouloir immobiliser, fixer une langue, c'est vouloir sa décadence. Car la vie du langage est dans la perpétuelle altération de ses éléments. Or ces changements, qui marquent le *mouvement* de la langue, s'opèrent sous l'influence de deux forces opposées "qui tendent, dit M. Darmesteter : l'une, la force conservatrice, à la maintenir dans son état actuel ; l'autre la force révolutionnaire, à la pousser dans de nouvelles directions." La *santé* de la langue tient à l'action simultanée et bien équilibrée de ces deux forces.

Quant à la force révolutionnaire, il est rarement besoin de l'aiguillonner. Elle est généralement assez vigoureuse, grâce à la paresse naturelle et à l'incapacité de nos organes vocaux, grâce aussi à la tendance qui nous porte à simplifier les formes grammaticales et à les réduire autant que possible, par analogie, à un type unique, grâce encore au besoin que nous éprouvons de créer des mots nouveaux pour exprimer de nouvelles idées.

Il n'en est pas ainsi de la force conservatrice. Celle-ci n'a pas d'alliés naturels, comme la force révolutionnaire. Et si ceux-là qui, chez un peuple, se sont constitués les gardiens de la langue, n'y veillent avec soin, la force conservatrice, laissée à elle-même, offre aux ambitions déréglées de l'esprit nouveau une résistance de plus en plus faible, s'amule peu à peu, et disparaît. Alors, en peu de temps, la langue devient un jargon, effet d'altérations excessives et désordonnées.

D'un autre côté, si la force conservatrice était seule maîtresse de la langue, celle-ci, immobile, isolée, inerte, ne recevant plus de sang nouveau, mourrait bientôt,— noblement, il est vrai,— comme est mort le latin classique,— comme serait peut-être mort le français, si le romantisme n'était venu le secouer, un peu trop rudement parfois.

C'est donc le rôle de la force révolutionnaire, de faire marcher la langue, de modifier, d'altérer, de créer. C'est la mission de la force conservatrice de

(1) Voir *L'Enseignement Primaire*, janvier, février et avril, 1869.

modérer les élans trop impétueux, de résister aux entraînements aveugles de faire un choix judicieux parmi les formes nouvelles qui surgissent, et de n'admettre dans la langue que ce qui porte le sceau de la tradition.

Donc, si la vie d'une langue est dans l'action simultanée de ces deux énergies, il y a péril, dès que l'équilibre est rompu et que l'une d'elles exerce seule son influence.



Phénomène assez étrange, qui d'ailleurs n'est pas nouveau, le langage canadien souffre de ces deux maux à la fois : excès de force conservatrice, excès de force révolutionnaire.

Ainsi, pour ne donner qu'un exemple, nous employons avec le sens de *aussi, de même*, le mot *itou*, relique que la tradition nous a conservée du vieux français (*itel*, devant une consonne *itou*). Mais, d'autre part, nous avons des mots comme *briquade, tabacconniste, congress*, etc., produits évidemment de la force révolutionnaire affranchie de toute contrainte.

Il en est de même pour la prononciation. Nous prononçons *ageter* pour *acheter*, *hureux* pour *heureux*, ce qui fait dire à quelques-uns que nous parlons comme on parlait, en France, au XVII^e siècle. Mais nous disons aussi *mé-kerdzi* pour *mercredi*, prononciation que la tradition n'a jamais légitimée.

Les prononciations vicieuses canadiennes peuvent donc être divisées en deux catégories ; les unes, trop vieilles ; les autres, trop jeunes ; les premières, respectables souvenirs d'une *parlure* tombée en désuétude ; les secondes, produits échevelés d'une langue qui se développe sans frein.

Parmi les vieilles prononciations que nous avons pieusement conservées, il s'en trouve qui méritaient en effet de n'être pas oubliées et qui tôt ou tard reparaitront en France. De même, certaines altérations phonétiques que nous faisons subir à la langue française n'y font pas mauvaise figure et finiront peut-être par s'y acclimater. Mais, à l'heure qu'il est, l'usage, cet arbitre souverain, n'admet pas encore ces façons de prononcer, et notre devoir est de les proscrire comme vicieuses,—à regret quelquefois.



Relever nos *principales* fautes de prononciation, indiquer le plus sûr moyen de s'en corriger, et ajouter à cela au besoin quelques considérations générales, tel est le but de ce travail ; travail aride et nécessairement dépourvu de tout agrément, mais qui sera peut-être de quelque utilité dans *L'Enseignement Primaire*. Car il nous a semblé qu'une étude de ce genre, faite au point de vue canadien, serait plus pratique qu'un traité complet de phonétique française.

(à suivre)

ADJUTOR RIVARD, avocat,
Professeur agrégé d'élocution à l'Université Laval.

ÉTUDE SUR L'ADJECTIF—(Suite)

(Pour L'Enseignement Primaire)

ACCORD DE L'ADJECTIF.—L'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte :

Un *petit* garçon, une *petite* fille, de *petits* enfants.

Si l'adjectif se rapporte à *plusieurs noms*, il se met au *pluriel*. Si les noms sont *masculins*, il se met au *masculin pluriel*. Si les noms sont *féminins*, il se met au *féminin pluriel*. Si les noms sont de *différents genres*, il se met au *masculin pluriel*.

Un *pantalon* et un *habit* NEUFS.

Une *blouse* et une *veste* NEUVES.

Une *redingote* et un *pardessus* NEUFS.

REMARQUES.—I. Avec un seul nom accompagné de plusieurs adjectifs on peut désigner plusieurs choses différentes ; dans ce cas, bien que le nom soit pluriel, les adjectifs restent au singulier :

Il étudie les *langues* GRECQUE et LATINE.

II. L'adjectif peut s'employer adverbialement, dans ce cas, il accompagne un verbe ou modifie un autre adjectif :

Ces élèves *chantent* FORT (fortement)

Sa mère est FORT *mécontente*.

ADJECTIFS COMPOSÉS.—Les adjectifs composés sont formés de *deux adjectifs* ou d'*un mot invariable et d'un adjectif*.

Lorsque l'adjectif composé est formé de deux adjectifs, les deux parties s'accordent :

Des oranges *aigres-douces*.

Lorsque l'adjectif composé est formé d'un mot invariable et d'un adjectif, l'adjectif seul varie :

Mes parents *bien-aimés*.

EXCEPTIONS : Les adjectifs *frais-cueilli*, *frais-éclos*, *tout-puissant*, dont la première partie est un adjectif employé adverbialement et devrait par conséquent être invariable, font exception ; au *féminin*, on fait varier *frais* et *tout* par euphonie :

rose FRAICHE-CUEILLIE ; *roses* FRAICHES-CUEILLIES ;

fleur FRAICHE-ÉCLOSE ; *fleurs* FRAICHES-ÉCLOSSES ;

volonté TOUTE-PUISSANTE ; *volontés* TOUTES-PUISSANTES ;

Mais on écrit au masculin pluriel : *TOUT-puissants*.

REMARQUE : Dans l'expression *nouveau-né*, *nouveau* est considéré comme adverbe et reste invariable :

Des enfants *nouveau-nés*.

Ailleurs il est considéré comme adjectif et varie :

Des convives *nouveaux venus*.

ADJECTIFS DÉSIGNANT DES COULEURS.— Les adjectifs désignant des couleurs suivent la règle générale :

des *fleurs* BLEUES.

EXCEPTIONS : 1° Lorsque ces adjectifs sont formés de deux parties formant un adjectif composé, les deux parties restent invariables :

Des *cheveux* CHATAIN-CLAIR ;

Des *rubans* ROSE TENDRE.

2° Lorsqu'ils sont formés d'un nom pris adjectivement, ils restent invariables.

Des *jupes* CRÈME,

Des *étoffes* ORANGE.

Cependant on fait varier : *cramoisi, écarlate, rose, pourpre*, qui sont d'un emploi fréquent comme adjectifs.

REMARQUES SUR CERTAINS ADJECTIFS.— *Ci-joint, ci-inclus*.— Ces deux expressions sont *invariables*, lorsqu'elles commencent la phrase ou lorsqu'elles accompagnent un nom employé sans article ;

CI-JOINT votre note.

Elles sont variables lorsqu'elles sont dans le corps de la phrase et qu'elles accompagnent un nom précédé de l'article :

La note CI-JOINTE m'a été remise.

Demi.—L'adjectif *demi*, lorsqu'il précède le nom reste *invariable* et se joint au nom par un trait d'union.

Une DEMI-heure.

Lorsqu'il suit le nom il *varie en genre seulement* et ne se joint pas par un trait d'union :

Une heure et DEMIE ;

Deux arpents et DEMI.

Mi et *semi*, qui ont le même sens que *demi*, sont invariables, se placent toujours en avant et se joignent par un trait d'union :

A MI-chemin ;

Une SEMI-colonne.

A *demi* est adverbe et signifie *demiment* qui est inusité.

Le mot *demie* employé comme nom suit les règles du nom.

Feu (défunt).—L'adjectif *feu* ne varie que s'il est placé *immédiatement* avant le nom :

Ma FEUE tante, FEU ma tante,

Mes FEUS oncles, FEU mes oncles.

Franc de port.—Invariable lorsqu'il précède le nom, variable lorsqu'il le suit :

Vous recevrez FRANC de port les fruits que je vous enverrai.

Ces envois nous arrivent FRANCS de port.

Grand.—Dans les expressions *pas grand'chose, grand'mère, grand'messe, à grand'peine, grand'route, grand'rue, grand'tante*, l'adjectif *grand* éliidé reste invariable.

Des grand'mères, des grand'routes, etc.

Nu.—L'adjectif *nu* lorsqu'il précède le nom et forme avec lui une locution adverbiale, reste invariable et se joint par un trait d'union :

Les enfants aiment à marcher NU-pieds.

Si le mot *nu* suit le nom ou s'il le précède sans former une locution adverbiale, il est variable et ne se joint pas par un trait d'union.

Ces enfants marchent pieds NUS et tête NUF.

Il n'y a que la NUF propriété de son bien.

Possible.—L'adjectif *possible* est invariable lorsqu'il est employé au superlatif avec *le plus, le mieux, le moins*.

On arrivera avec *le moins d'efforts POSSIBLE*.

ADJECTIFS EMPLOYÉS COMME PRÉPOSITIONS.—*Approuvé, attendu, non compris, y compris, excepté, passé, plein, sauf, supposé*, sont adjectifs et variables lorsqu'ils suivent le nom. Lorsqu'ils précèdent le nom ce sont de véritables *prépositions qui restent invariables*.—(A suivre.)

H. NANSOT.

ANALYSE LOGIQUE

PROPOSITIONS COORDONNÉES

Quand une phrase renferme plusieurs propositions de même nature et suivant toutes le même ordre d'idées, ces propositions sont dites *coordonnées*.

Toutes les différentes espèces de prépositions peuvent être coordonnées :

1° Propositions principales coordonnées :

Je suis venu—j'ai vu—j'ai vaincu.

2° Propositions complétives déterminatives coordonnées :

Les lois—*qui régissent le monde—qui ramènent les saisons—et qui renouellent tout dans la nature*, prouvent un Dieu créateur.

3° Propositions complétives explicatives coordonnées :

Rome,—*qui fut autrefois si célèbre—et qui subjuga le monde entier*, n'a plus aujourd'hui aucune importance politique.

4° Propositions complétives directes coordonnées :

Je crois que *Dieu est souverainement juste—qu'il récompensera les bons—et qu'il punira les méchants.*

5° Propositions complétives indirectes coordonnées :

Souviens-toi que *tu es poussière—et que tu retourneras en poussière.*

6° Propositions complétives circonstanciellles coordonnées :

On fait une chasse active aux loups, *parce qu'ils sont très dangereux pour le bétail,—et qu'ils ne sont pour l'homme d'aucune utilité.*

PROPOSITION PLEINE, ELLIPTIQUE, EXPLÉTIVE

Considérée d'après l'énonciation des parties qui la composent, la proposition est *pleine, elliptique* ou *explétive*.

Lorsque tous les mots nécessaires à l'expression de la pensée sont énoncés, la proposition est *pleine* : toutes les propositions déjà citées jusqu'ici sont dans ce cas.

Lorsque, au contraire, quelques mots sont sous-entendus, la proposition est *elliptique* : *Frappez, et l'on vous ouvrira*, c'est-à-dire, *vous, frappez*, etc.

Certaines propositions renferment plus de mots que n'en demande l'expression naturelle de la pensée ; la même idée s'y trouve exprimée plusieurs fois, sinon inutilement, au moins sans nécessité manifeste. Cette surabondance de mots est appelée *pléonasme*, et les propositions où elle a lieu sont dites *explétives*.

On cherche les rieurs, et moi je les évite. La seconde de ces propositions est explétive, car le sujet est exprimé deux fois, par *moi* et *je*.

(D'après P. LAROUSSE.)

COURS ILLUSTRÉ D'HISTOIRE DU CANADA**III****HELENE BOULLE**

1598-1654

Champlain avait épousé, le 30 décembre 1610, Hélène Boullé, fille de Nicolas Boullé, secrétaire de la Chambre du roi. La famille Boullé était calviniste, et partant coreligionnaire de Pierre du Guast, sieur de Monts, qui avait poussé Champlain à contracter ce mariage disproportionné d'âge et de fortune. La jeune fille n'avait pas encore atteint sa douzième année, tandis que Champlain comptait quarante ans sonnés. Hélène Boullé apportait six mille livres dans sa corbeille de noce, et le futur mari ne faisait que lui assurer la jouissance de tous les biens qu'il posséderait à sa mort. En vertu des conventions matrimoniales, les parties contractantes n'eurent la liberté de vivre ensemble qu'au bout de deux ans, en attendant la nubilité de la jeune demoiselle. Ce fut après ce laps de temps que madame Champlain entra dans le giron de l'Eglise catholique, malgré les persécutions qu'elle dut subir du côté de sa famille. Il est assez plausible de croire que ce fut grâce aux sollicitations de Champlain que s'opéra cette heureuse conversion. Un autre retour au catholicisme non moins remarquable fut celui d'Eustache Boullé, frère d'Hélène, qui, après plusieurs années de séjour à Québec, rentra en France et se fit religieux minime.

Ce ne fut que dix ans après son mariage que Champlain eut la consolation de pouvoir emmener sa chère épouse en Canada. L'on conçoit aisément qu'il eût été cruel d'exiger de cette enfant, élevée dans un milieu comme Paris, de venir plus tôt à Québec, bourg presque désert, dépourvu de tout amusement. Même en 1620, son voyage était peut-être prématuré. La société de Québec ne comptait encore que quatre ou cinq personnes du sexe, n'ayant aucunes prétentions aristocratiques, et s'occupant plutôt d'élever leurs enfants que des plaisirs du monde.

Avant que de quitter Paris, Hélène Boullé avait dû comprendre qu'elle serait exposée aux ennuis de l'isolement. Si elle n'en avait pas calculé la somme d'inconvénients, jamais elle n'eût montré autant de résignation à son sort. Le courage qu'elle déploya en entreprenant la traversée de l'océan, ne faiblit pas devant les ennuis de la vie solitaire, à côté d'artisans et d'ouvriers. Mais l'affection pour son mari suppléait à tout, et l'on peut ajouter que les consolations de la religion lui aidèrent puissamment à rompre la monotonie de son existence en Canada.

L'histoire rapporte que madame Champlain, devenue l'hôte de la modeste habitation de la basse ville, consacrait beaucoup de son temps à l'étude de la langue algonquine, et s'occupait aussi de catéchiser les petits sauvages. C'est par là qu'elle sut s'attirer l'affection de ces barbares. La mode du temps voulait que toute personne de qualité portât à sa ceinture un petit miroir de toilette. Les naturels étaient émerveillés de voir se reproduire exactement leurs traits derrière cette glace polie, et ils disaient dans leur naïveté enfantine : " Une femme aussi jolie, qui guérit nos maladies, et qui

“ nous aime jusqu'à porter notre image près de son cœur, doit être plus “ qu'une créature humaine.” Aussi lui vouaient-ils une espèce de culte, à défaut de la divinité suprême dont ils n'avaient qu'une idée bien imparfaite.

Madame Champlain vécut respectée des Français de l'habitation et des autres. On ne sait pas au juste quelle fut la nature de ses rapports avec les familles installées à Québec. Il est peu probable qu'elle gardât une réserve complète à l'égard de la famille Hébert, comme semble le croire l'abbé Faillon. Toute distinguée qu'elle fut, par le rang et la position de son époux, elle dut avoir quelque liaison avec la femme de Couillard, qui était à peu près de son âge. Pourquoi eût-elle consenti à vivre seule, durant les absences répétées de Champlain, au lieu de chercher des distractions légitimes dans le commerce journalier avec des personnes aussi respectables que Marie Rollet, Marguerite Lesage, Françoise Langlois et Marguerite Langlois ?

Après avoir séjourné à Québec pendant quatre ans, madame Champlain retourna dans sa famille, à Paris, rue Saint-Germain l'Auxerrois. Les *Chroniques de l'Ordre des Ursulines* donnent pour raison de ce départ l'ennui qu'elle avait éprouvé. Nul doute que les privations, la peur des Iroquois qui étaient déjà la terreur de la colonie, l'engagèrent à rentrer dans son pays natal. Elle n'oublia pas le Canada ; elle lui porta même beaucoup d'intérêt, lorsqu'elle devint religieuse à Meaux, où nous la retrouvons vingt-cinq ans plus tard.

Les *Chroniques des Ursulines* racontent ainsi la première phase de sa vie : “ On la maria devant sa sœur aînée, et même avant qu'elle eût atteint “ l'âge de douze ans, pour ménager son avantage, qui s'offrit en la personne “ de M. de Champlain, gentilhomme de mérite, capitaine de la marine et “ lieutenant pour le roi en la Nouvelle France, où il avait déjà conduit et “ introduit les ouvriers évangéliques. . . Elle fit fort généreusement ses adieux : “ puis elle quitta Paris et l'ancienne France pour la nouvelle, l'an 1620. “ Elle s'embarqua avec son mari et traversa seize cents lieues de mer, avec “ toutes les incommodités d'une longue et fâcheuse navigation.

“ Les sauvages à son arrivée la voulaient adorer comme une divinité, “ n'ayant jamais rien vu de si beau. Ils admiraient son visage et ses habits, “ mais pardessus tout un miroir qu'elle portait à son côté, ne pouvant com- “ prendre comment toutes choses étaient, ce leur semblait, renfermées dans “ cette glace, et qu'ils se trouvassent tous pendus à la ceinture de cette dame. “ Elle ne fut pas longtemps sans entendre et parler passablement la langue “ barbare des sauvages, et tout aussitôt elle apprit à prier Dieu à leurs femmes “ et à leurs petits enfants.

“ Enfin elle coula quatre années dans cette manière de vie, au plus beau “ de son âge, dans un lieu pire qu'une prison et dans la privation d'une quan- “ tité de choses nécessaires à la vie. En effet la disette des vivres et d'autres “ fortes raisons obligèrent M. de Champlain de repasser en France et d'y “ ramener sa femme.”

Le fondateur de Québec fit un séjour de près de deux ans à Paris (1624-26) et, étant retourné au Canada, il n'en repartit plus qu'en 1629. Durant ces trois années, madame Champlain vécut dans le grand monde comme n'y étant point, tant elle était absorbée par l'amour des choses divines. Poussée par l'Esprit d'en haut, elle se sentit la vocation religieuse à un tel degré

qu'elle courut à son mari pour lui demander la permission de se renfermer dans un couvent d'Ursulines. Champlain ne crut pas devoir obtempérer à cette demande, qui pouvait n'être qu'un caprice ou une résolution de nature passagère. Pour mitiger son refus, il lui offrit de vivre dans la continence, le reste de ces jours.

Champlain quitta son épouse pour la dernière fois, en 1633, et ne la revit plus. Après sa mort, en 1635, le Père Charles Lalemant, qui l'avait assisté dans ces derniers moments, informa sa veuve de la lugubre nouvelle. Madame Champlain ressentit une extrême douleur de cette mort, qui cependant lui rendait sa liberté, lui permettant d'accomplir son dessein de se donner à Dieu dans la solitude du cloître.

Par son contrat de mariage, le fondateur de Québec devait laisser à sa femme, si elle lui survivait, la jouissance de tous ses biens. Son testament vint tout déranger. Entraîné par une dévotion extraordinaire à Notre-Dame de Reconvrance, et présumant aussi que sa compagne, dont la piété dépassait peut-être la sienne, applaudirait à ce legs louable, Champlain institua l'église qu'il avait fondée sa légataire universelle. En effet, la veuve ne présenta pas d'opposition, et le prévôt des marchands de Paris confirma le testament, par sa sentence du 11 juillet 1637. Néanmoins le testament fut cause d'un procès célèbre.

Une cousine germaine de Champlain, du nom de Marie Camaret, épouse de Jacques Hersaut, contrôleur des traites foraines et domaniales de la Rochelle, attaqua le document sur deux points. Son avocat, maître Boileau, prétendit qu'il n'était pas conforme au contrat de mariage, et que, de ce seul chef, il devait être annulé. Il ajoutait de plus, à l'encontre de la vérité, qu'il avait été fabriqué par des mains étrangères, car on ne pouvait pas supposer que Champlain eût institué *Vierge-Marie pour son héritière*. Ce sont les termes mêmes de la disposition testamentaire. Le procureur général Bignon refuta aisément les allégations du procureur de Marie Camaret, et il prouva que madame Champlain elle-même reconnaissait la signature de son mari, son style et ses expressions. Ce legs à la Vierge-Marie n'avait rien que de très-naturel dans la bouche de Champlain, " que l'on sait, dit Bignon, avoir été " assez accoutumé à se servir de paroles bien chrétiennes, pour avoir voulu, " sur ce sujet, témoigner par exprès des sentiments particuliers d'une âme " pieuse et catholique." Bien qu'il reconnut l'authenticité du testament, le procureur général finissait par conclure qu'il devait être rejeté, comme contraire au contrat de mariage. La Cour en jugea ainsi et les biens de Champlain, moins une somme de 900 livres provenant de la vente de ses meubles, retournèrent à ses héritiers naturels.

Ce procès et d'autres affaires de famille retinrent madame Champlain dans le monde, pour dix années de plus. Ce ne fut que le 7 novembre 1645 qu'elle put entrer au monastère de Sainte-Ursule, à Paris, d'abord comme bienfaitrice, puis comme novice sous le nom de sœur Hélène de Saint-Augustin. " Mais comme elle s'était trouvée maîtresse d'elle-même depuis l'âge " de douze ans jusqu'à sa quarante-sixième année où elle était parvenue alors, " et qu'elle n'avait presque jamais été dépendante, ni de sa mère ni de son " mari toujours absent, il y eut quelque difficulté pour sa profession, et afin de " les lever, elle proposa de fonder un monastère d'Ursulines à Meaux, ce qui " fut agréé par Monseigneur Séguier, évêque de cette ville."

Nous lisons dans les Annales du premier couvent de Paris que madame Champlain destina tous ses biens à la communauté de nouvelle fondation. Elle obtint la Mère Madeleine de Milly de la Mère Dieu, alors maîtresse des novices, pour être supérieure à Meaux. On lui accorda pour deux ans. Elle emmena aussi deux autres religieuses professes et une novice converse qui, l'ayant servie dans le monde, était entrée avec elle en religion. Toutes cinq partirent de Paris pour se rendre à Meaux, le 16 mars 1648.

Dix jours auparavant l'évêque de Meaux, Mgr Séguier, avait consacré la fondation du couvent des Ursulines dans sa ville par un document dont la teneur nous a été conservée.

Hélène de Saint-Augustin fit profession, le 4 août 1648, cinq mois après sa sortie du couvent de Paris. Pour se préparer dignement à cet acte solennel et pieux, elle avait, à force d'instances, obtenu la permission d'écrire ses fautes et de les lire publiquement en communauté. Elle en fit la lecture à genoux, pieds nus, une corde au cou, et un cierge allumé à la main; et l'on ajoute que sa profonde humilité lui fit même étrangement aggraver cette accusation.

La digne fondatrice des Ursulines de Meaux ne vécut que six années dans son couvent. Elle mourut en odeur de vertu, le 20 décembre 1654, à l'âge de cinquante-six ans.

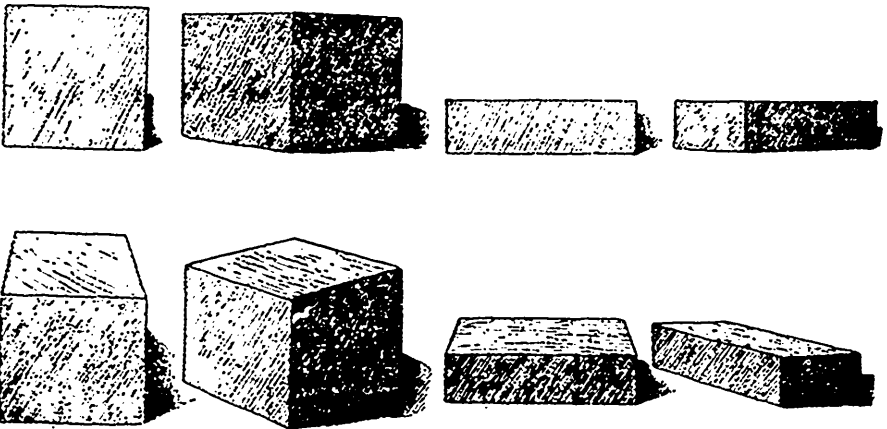
N.-E. DIONNE.

DESSIN

SEPTEMBRE

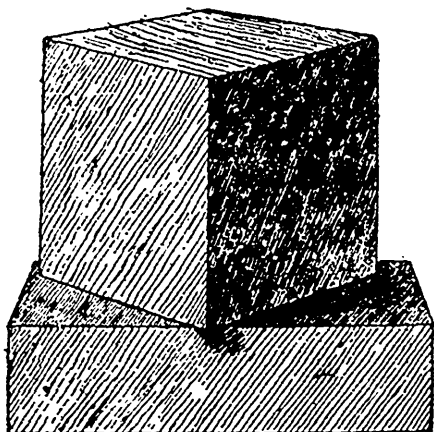
1^{re} SEMAINE

2^{me} SEMAINE

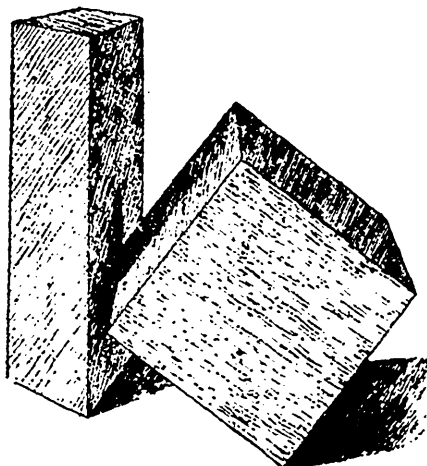


Cube : 1^o vu de face, 2^o vu de profil, 3^o vu de face et d'en haut, 4^o vu de profil et d'en haut.

Parallépipède rectangle, 1^o vu d'une de ses faces, 2^o vu de profil, 3^o vu de face et d'en haut, 4^o vu de profil et d'en haut.

3^{em} SEMAINE

Cube posé sur un parallépipède rectangle : cube vu de profil et d'en haut, parallépipède vu de face et d'en haut.

4^{em} SEMAINE

Cube et parallépipède rectangle : cube penché appuyé sur le parallépipède qui est lui-même posé sur une de ses petites faces.

Les dessins ci-dessus ne sont pas destinés à servir directement de modèles aux élèves. Ils indiquent simplement au maître l'emploi méthodique d'objets faciles à se procurer et à mettre sous les yeux des élèves dans la position où ils sont représentés. Dans l'emploi du temps que nous publions aujourd'hui l'heure consacrée au dessin n'est pas indiquée. Dans l'école où cet emploi du temps était suivi l'enseignement du dessin était donné pendant le premier semestre, le mardi et le vendredi de 9 h. 5 à 9 h. 30. à la place des travaux manuels, et pendant le deuxième semestre, le mercredi de 3 h. 30 à 4 h., à la place du chant.

(Du Journal des Instituteurs.)

De la composition littéraire au brevet de capacité

Nous donnerons chaque mois le *sujet*, le *canavas* et le *développement* de lettres, narrations et descriptions appropriés aux différents brevets de capacité. La méthode à suivre est simple :

En premier, on écrit un sujet de rédaction au tableau noir.

1^o Lire le développement du sujet en expliquant le texte.

2^o Relire le modèle sans interruption.

3^o Ecrire le canavas du modèle au tableau noir.

4^o Les élèves développent seuls le même sujet.

La correction de ces devoirs doit être effectuée au point de vue des *mots*, des *idées* et des *phrases*. Les rédactions de semaine sont faites sur des *quarts* de feuille. L'élève laisse une *marge* assez large pour que le maître puisse y mettre les corrections nécessaires.

Des principes du style épistolaire et de la composition littéraire

L'espace nous manque pour donner une série de leçons théoriques sur le style. Nous renvoyons nos lecteurs aux charmants et pratiques petits ouvrages de l'auteur des *Paillettes d'Or*.

Voici ces ouvrages :

Leçons pratiques de littérature, spécialement rédigées pour les pensionnats de demoiselles.

Premier volume.—**Traité de style épistolaire**, quatorzième édition revue et complétée. Un joli volume in-18 (1)

Sur le désir de plusieurs Communautés religieuses, nous dit l'éditeur, nous venons de publier ce volume, fruit de l'expérience et de la pratique d'un long enseignement. Nous croyons qu'il rendra de réels services dans les Communautés et les Pensionnats de jeunes filles, pour lesquelles il n'existait que jusqu'à présent que des abrégés trop succincts ou des ouvrages trop étendus. Les préceptes que renferme ce livre et les exemples qu'il contient sont exprimés et choisis avec goût. Ce volume écrit avec une clarté rare dans les ouvrages de ce genre sera d'une grande utilité pratique.

Le meilleur moyen de faire connaître ce nouvel ouvrage de l'auteur *Des Paillettes d'Or* est d'en publier la *préface* et une partie de la *table des matières*.

PRÉFACE

« Les différents genres de littérature ont des règles, le style épistolaire n'a que des secrets. »

Pensée délicate qui nous aurait empêché d'écrire ce petit traité, si nous n'avions eu pour but spécial de *vous former à penser et à écrire*.

Non, on n'apprend pas directement à faire une lettre. Une lettre tient plus de la nature que de l'art, et les écrivains qui se sont fait un nom par les *lettres* qu'ils ont écrites, ont ignoré qu'ils fussent auteurs.

Ils n'écrivaient que parce qu'ils avaient des amis à *affectionner*, à *consoler*, à *diriger*, à *protéger*, à *amuser* ; ils ne pensaient pas que leurs lettres seraient lues par d'autres que par ceux à qui ils les destinaient ; mais parce qu'ils avaient l'esprit cultivé par l'étude et par la réflexion,—le goût formé par la lecture attentive des belles pages qu'ils lisaient chaque jours,—l'imagination guidée et embellie par un cœur dévoué et aimant, ce qu'ils ont écrit dans l'intimité est, même pour nous, une lecture pleine de charme.

EXTRAIT DE LA TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

I. Règles pour le fond d'une lettre

- 1^{re} Règle : Avoir quelque chose à dire.
 2 — Réfléchir sur ce qu'on a à dire.
 3 — Ne pas oublier son âge et sa position.
 4 — Penser à qui l'on écrit.
 5 — N'écrire jamais rien qui puisse nuire à quelqu'un.
 6 — Saisir l'à-propos et le temps pour faire et envoyer une lettre.
 7 — Répondre à toute lettre reçue.

II. Règles pour la forme d'une lettre

- 1^{re} Règle : Se conformer aux usages reçus.
 2 — Connaître les usages reçus : *papier—titre de la personne—marge—date—signature—post-scriptum—pliage—enveloppe—adresse—affranchissement—cachet*.

DEUXIÈME PARTIE

Différentes sortes de lettres.

TROISIÈME PARTIE

Sujets de lettres à traiter.

(1) En vente chez les libraires de Québec et de Montréal.

QUATRIÈME PARTIE

Auteurs français célèbres par leurs lettres :

1. S. François de Sales.
2. Madame de Sévigné.
3. Madame de Maintenon.
4. Racine le père.
5. Fénelon.
6. Joseph de Maistre.
7. Epistolaires modernes.
8. Lettres écrites par les saints.

Ces trois dernières parties que nous indiquons seulement ici, forment plus de la moitié du volume, qui a près de 300 pages.

DEUXIÈME VOLUME. — De la composition littéraire. — Onzième édition revue et complétée. — Un joli volume in-18, de 411 pages.

« Ce second volume de nos *Leçons de Littérature*, renfermant le *Traité de la Composition littéraire*, est déjà connu et aimé dans les Pensionnats.

« Cette édition nouvelle, entièrement refondue, présente une forme *plus didactique* et en même temps *plus pratique*. La bienveillance qui accueillit ce travail lorsqu'il vint, pour la première fois, se présenter aux Maîtresses, ne lui fera pas défaut cette fois encore, nous osons l'espérer. »

« Un livre enseignant la *manière de composer* est bien difficile à rédiger. Il le faudrait à la fois simple et élevé, — attrayant et sérieux, — parlant à l'esprit, à l'imagination, à l'âme, au cœur, — ne se contentant pas d'apprendre à *écrire*, mais apprendre à *penser* et à *juger*, — tendant, tout à la fois, à mettre dans l'âme de grandes et belles pensées, à mettre sur les lèvres de grandes et belles paroles, à mettre dans la conduite de grandes et belles actions. »

Oui, un livre renfermant tout cela est difficile à composer ; mais nous croyons pouvoir le dire avec les Maîtresses expérimentées qui ont étudié et fait étudier ce volume, que l'auteur en écrivant ces lignes semble lui-même avoir jugé son livre.

Une maîtresse de pension qui avait fait suivre les *Leçons de Littérature* que nous annonçons, écrivait à l'auteur : « Vos cahiers m'ont été utiles à moi plus qu'à mes élèves à qui je les dictais. Oh ! si j'avais eu ce travail pendant que j'étais jeune, que d'ennuis et de dégoûts je me serais épargnés. »

Troisième volume complémentaire. — *Différents genres de Compositions*, conseils et sujets. — Sixième édition, revue, complétée et augmentée de 86 pages. Un joli volume in-18, de 456 pages.

Ce volume nous a été souvent demandé ; nous sommes heureux de l'offrir aux Maîtresses de Pensionnat. Elles y trouveront pour plusieurs années des *Sujets de Compositions* très variés et choisis avec le goût qui distingue l'éminent auteur des *Paillettes d'Or*.

EXTRAIT DE LA PRÉFACE. — Ce volume de nos *Leçons de Littérature* sera pour les élèves un des *plus attrayants*.

N'étant pas destiné à être appris par cœur, il n'exigera pas cette application toujours un peu difficile que demande une leçon à retenir et quelquefois, hélas ! fait trouver désagréable le livre le mieux écrit.

Les *conseils* qu'il donne ne sont pas présentés sous une forme trop didactique ;

Les *modèles* qu'il présente sont variés, intéressants ;

Les *sujets* qu'il offre à traiter sont *assez faciles* pour ne pas décourager les élèves peu exercés, en même temps *assez élevés* pour permettre à une intelligence plus forte et à une imagination plus brillante de se montrer dans toute leur force et dans tout leur éclat.

Presque tous ces sujets ont été traités sous nos yeux par de jeunes filles de quinze à dix-huit ans et nous avons conservé des pages que nous ne craignons pas d'appeler *raffinées*.

Essayez de les traiter vous-mêmes, jeunes filles à qui s'adresse ce livre, et guidées par les conseils du volume de *la Composition littéraire*, vous aussi vous produirez des pages que vos maîtresses et vos parents surtout liront avec bonheur.

Notions générales de Littérature et Histoire Littéraire.—Présentées en tableaux synoptiques pour la préparation du brevet supérieur, par l'auteur des *Paillettes d'Or* et des *Leçons de Littérature*. Un beau volume in-16.

PREMIÈRE PARTIE : Prose.—Les excellents ouvrages de littérature de l'auteur des *Paillettes d'Or*, universellement connus et appréciés, sont adoptés dans la plupart des Pensionnats et Maisons d'éducation. Ils sont indispensables aux élèves se préparant à subir leurs examens, pour revoir de manière à les raviver dans leur mémoire et à les grouper avec intelligence. les matières littéraires étudiées pendant les deux ou trois dernières années.

Nous conseillons vivement les *Les Notions de Littérature* aux instituteurs et aux institutrices, ils y trouveront des documents singulièrement utiles, les élèves qui préparent leur brevet supérieur, seront heureux d'avoir sous les yeux un résumé parfait de la science littéraire.

(*Semaine Religieuse de Digne*, 16 novembre 1884.)

Ce livre sera très utile : 1° aux élèves qui, se préparant aux examens, veulent raviver dans leur mémoire et grouper avec intelligence les matières littéraires déjà étudiées ; 2° aux maîtres pour revoir rapidement avant la classe le sujet de la leçon ; 3° aux jeunes gens entrés dans le monde pour rappeler de temps en temps dans leur mémoire ce qu'ils ont appris.

(*Semaine Religieuse de Cambrai*, 22 novembre 1884.)

DEUXIÈME PARTIE : Poésie.—Un beau volume grand in-16 de VIII-196 pages.

Notre but a été, non pas précisément d'être *auteur* mais d'être *utile à la jeunesse*, et ce livre peut s'appeler modestement *un résumé*. Nous n'avons pas cherché à être neuf ; dans un ouvrage de ce genre, ce n'est pas la nouveauté que l'on doit chercher, mais *la méthode et la clarté*. On doit tendre à rendre la science accessible à la jeunesse à la lui faire apprécier, à la lui faire aimer afin que, plus tard, elle complète elle-même les premières notions qu'elle a reçues.

(*Extrait de la Préface*.)

Les élèves à la veille des examens, pourront en quelques heures à l'aide de ces tableaux, raviver dans leur mémoire les matières littéraires étudiés. Il n'existe pas chez nous un seul ouvrage de ce genre aussi consciencieux, aussi méthodique, aussi solide solide, aussi élevé, par conséquent aussi utile que celui là.

(*Bibliographie catholique*.)

Style épistolaire

LETTRE DE JEANNE À MAURICE

CANEVAS.—Maurice, jeune ouvrier, a quitté la maison paternelle pour entrer à l'atelier. Il se conduit mal. Jeanne, sa petite sœur, lui écrit. Elle lui dépeint le chagrin qu'il cause à son père, à sa mère et à elle-même. Elle l'engage à se corriger.

Mon cher frère,

Si tu revenais aujourd'hui à la maison, tu la trouverais bien changée. On n'y est plus joyeux comme autrefois. Papa est toujours aussi bon mais il y a dans toutes ses manières quelque chose de dur que je ne lui connaissais pas. Maman ne chante plus en s'occupant des soins du ménage, et moi, en voyant toute cette tristesse, je ne suis pas bien gaie non plus.

Ah ! Maurice, pourquoi ne veux-tu pas nous rendre le bonheur que tu nous as ravi ! Depuis que tu es en apprentissage, tu n'es plus le même, et ma mère pleurait l'autre jour en contant ses peines à Madame Robert, notre voisine. Il paraît que tu ne travailles pas régulièrement, que tu fréquentes de vilaines sociétés et que ton patron ne te gardera pas dans son atelier si tu ne changes pas de conduite.

Réfléchis à toutes ces choses, mon bon frère, pendant qu'il en est temps encore. Papa et maman t'aime beaucoup tu le sais, et ils seront heureux de te pardonner.

J'ai confiance en ton bon cœur, cher Maurice. Fais renaître dans notre maison la joie que nous avons perdue.

Je t'embrasse comme je t'aime, c'est-à-dire, bien fort.

JEANNE.

RÉPONSE DE MAURICE À JEANNE

CANEVAS.—Maurice remercie sa sœur de ses conseils ; il est repentant et promet de devenir un ouvrier modèle.

Ma chère petite sœur,

Il ne sera pas dit que ma famille souffrira plus longtemps à cause de moi. Tu as bien fait de m'écrire, et je suis sûr maintenant de me conduire convenablement.

Notre père est un ouvrier modèle, jamais on le voit au cabaret. Ma mère ne songe qu'à son ménage, tout le monde l'estime dans le pays. Quant à toi, ma petite Jeanne, tu es si bonne qu'il suffit de te connaître pour t'aimer. Et voilà que je ferais tache dans ce tableau, et que le fils de parents unanimement honorés viendrait grossir le nombre des paresseux qui n'ont de l'ouvrier que le nom et le costume ! Non, cela ne sera pas.

J'ai été trouver le patron, je lui ai demandé de me laisser finir chez lui mon apprentissage, et il y a consenti si je voulais lui promettre de travailler comme autrefois. J'ai promis, et tu peux être sûre que je tiendrai parole.

Prie nos bons parents de ne plus avoir de chagrin ; dis-leur que j'ai pris la ferme résolution de devenir un ouvrier honnête et laborieux. Merci encore de tes excellents conseils, ma chère Jeanne, et reçois en récompense deux bons baisers de ton grand frère qui t'aime bien.

MAURICE.

(D'après Claude Augé.)

Composition littéraire

DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE

SUJET.—*Racontez l'accident dont a été victime un de vos condisciples qui avait voulu s'emparer d'un nid de pinson.*

DÉVELOPPEMENT

Mon condisciple, Charles D., a été victime hier d'un grave accident. Profitant du congé de l'après-midi, il voulut aller chercher un nid de pinson ; celui-ci était situé sur un pommier du verger Guérin. Au moment où il mettait la main sur une couvée de cinq œufs, il lâcha prise et tomba. On l'entendit pousser des cris affreux, on accourut, le malheureux avait la jambe cassée. On dit qu'il lui faudra de longs mois avant d'être guéri complètement. D'ici là, que de souffrances il aura encore à endurer ! Oui, voilà un terrible exemple pour les petits dénicheurs.

DEGRÉ MODÈLE

Sujet.—*N' dénichons pas les oiseaux.*

DÉVELOPPEMENT

Depuis quelque temps, déjà, les oiseaux chanteurs sont réapparus : l'hirondelle, autour de nos habitations, fait entendre son gentil gazouillement. La fauvette, le rossignol, le pinson égaient de leurs chansons agréables et variées nos vergers et nos bois. Dans les champs, l'alouette infatigable emplit l'air de ses notes sonores.

N'est-il pas attristant de penser que beaucoup d'enfants cruels et mal élevés vont maintenant courir à la recherche des nids de nos petits musiciens ailés ?

Ce faisant, ces imprudents s'exposent à une condamnation, sans compter la sévère punition que le maître réserve toujours aux dénicheurs. Les enfants qui enlèvent aux oiseaux leurs œufs ou leurs jeunes font montre d'un bien mauvais cœur. Qu'ils songent donc à la douleur qu'ils éprouveraient si on venait les ravir à l'affection de leurs parents et dans quelle désolation se trouveraient ceux-ci. Et puis, oublient-ils donc les immenses services que les oiseaux nous rendent ? Sans eux, les bois et les campagnes deviendraient silencieux et mornes et l'agrément de nos promenades en serait beaucoup diminué. Sans eux, nos végétaux, arbres et plantes, seraient ravagés par les insectes : plus de légumes, plus de fruits, plus d'ombrages !

Oui, elles sont nombreuses les raisons qui devraient engager les enfants à respecter et, mieux encore, à protéger les oiseaux insectivores.

(*L'Observateur*).

MATHÉMATIQUES

ARITHMÉTIQUE

FRACTIONS ORDINAIRES.—FRACTIONS DÉCIMALES

Cette partie importante des mathématiques peut être considérée comme la clef de tout le reste de l'arithmétique. L'élève qui la *comprend facilement* peut devenir son propre professeur de mathématiques. On oublie parfois que bien comprendre ne veut pas dire être en état d'appliquer un certain nombre de règles sans pouvoir les expliquer.

Avant de traiter des fractions décimales, nous indiquerons brièvement les principes à suivre dans tout enseignement rationnel et nous résumerons ce que nous avons déjà publié dans *L'Enseignement Primaire* sur la manière d'appliquer ces principes, pour donner aux élèves une connaissance solide et raisonnée des fractions ordinaires.

L'expérience acquise, comme membre du Bureau central d'examineurs pour la Province, nous porte à croire que ce ne sera pas peine perdue.

PRINCIPES :—1. *L'intuition* ;—2. *aller du connu à l'inconnu* ;—3. *Aller du particulier au général* ;—4. *Aller du concret à l'abstrait*.—

1. **L'intuition.**—Enseigner intuitivement, *c'est faire le contraire de ce qui se fait trop souvent*, c'est parler d'abord au sens, aux yeux, au toucher, pour arriver plus sûrement à l'esprit, pour mieux faire comprendre les principes et les opérations intellectuelles. L'enfant acquiert toutes ses connaissances premières par l'intuition. Il a une idée de ce qu'est du pain, du lait, du sucre, des bonbons, etc., plusieurs mois avant de pouvoir dire pain, lait, sucre, etc., et des années avant d'être en état d'écrire les mots pain, etc. S'il commence ses études de calcul de la même manière, c'est-à-dire de la manière naturelle en comptant des objets, il connaîtra les premiers nombres, il saura additionner, et soustraire un peu avant d'apprendre les chiffres.

Au moyen de l'intuition on va des objets au nombre et du nombre au chiffre ;— de l'objet divisé en plusieurs parties égales à l'idée de fractions, de l'idée à la représentation au moyen de chiffres et à la définition,— de la représentation à la définitions des termes.

2. **Aller du connu à l'inconnu.**— Se servir de ce que l'élève sait déjà pour l'initier à de nouvelles connaissances, et ainsi, ne former du nouveau et de l'ancien qu'un seul tout, est ce qu'on appelle *aller du connu à l'inconnu*. *Exemple.* Il vous arrive un élève qui sait compter jusqu'à deux, rien n'empêche que vous lui montriez les chiffres 1 et 2 ;— vous lui faites comprendre parfaitement que ces chiffres ne sont que des signes ou symboles de nombres qu'il connaît déjà ; puis, vous lui donnez la notion du nombre trois au moyen des deux nombres déjà connus, et du nombre trois vous allez au chiffre 3.

Autre exemple.—Vous enseignez les fractions. Vous faites diviser un morceau de papier en deux parties égales. Vous demandez à l'élève quel nom il donne à chaque morceau. Il répond $\frac{1}{2}$. Vous lui dites qu'une demie est une fraction ; vous lui demandez combien de demies dans le morceau de papier. Il répond 2. Vous faites diviser un morceau de papier de mêmes dimensions que le premier en trois parties égales. Vous lui demandez quel nom on donne à un morceau, à deux morceaux. Il répond $\frac{1}{3}$, $\frac{2}{3}$. Vous lui dites $\frac{1}{2}$ est une fraction, $\frac{2}{3}$ est une fraction, etc., etc.

3. **Aller du particulier au général.**—C'est-à-dire commencer par des exemples choisis et gradués en vue de faire un principe ou une règle. Chaque exemple étant une application particulière de la règle, lorsque l'élève a suffisamment remarqué ces exemples la réflexion fait jaillir de tous ces cas particuliers une loi générale. En un mot, on demande à l'élève de découvrir lui-même le principe ou la règle avant de lui imposer la tâche de l'apprendre.

La méthode qui consiste à partir de faits particuliers pour remonter à un principe, à une règle, est appelée **induction**.

4. **Aller du concret à l'abstrait.**—Qu'est-ce que le concret ? Qu'est-ce que l'abstrait ?—Questions plus faciles à poser qu'à résoudre. On peut dire que le concret, c'est tout ce que nos sens nous font immédiatement connaître, c'est la réalité directement perçue. L'abstrait à vrai dire n'existe que dans notre pensée. Les qualités considérées en elles-mêmes sans applications à des personnes ou à des choses forment l'abstrait.

Résumé.—J'enseigne l'arithmétique à de jeunes enfants ; je leur fait compter des points,—par l'intuition ils parviennent rapidement à une première connaissance des nombres, alors je leur fais compter d'autres objets, boutons, élèves, bâtonnets, etc.,—ils savent déjà que 4 points et 2 points font

6 points, leur intelligence ne sera pas lente à conclure que 4 boutons et 2 boutons font 6 boutons, que 4 élèves et 2 élèves font 6 élèves, etc., de tout ces exemples il n'y a qu'un pas à l'énoncé de la *généralisation* : 4 objets et 2 objets font 6 objets,—de ce principe *général*, ils arriveront insensiblement à la vérité *abstraite* : 4 et 2 font 6,—sans qu'il soit nécessaire que les nombres 4, 2, 6 soient appliqués à des objets. Ils ont maintenant une idée juste des nombres abstraits et ils peuvent s'en servir en calculant.

Il n'y a pas d'autre moyen de donner la véritable notion du nombre ou des fractions que de l'inculquer *intuitivement*, de la *généraliser* ensuite en l'étendant à d'autres objets et enfin de l'*abstraire* en la dégageant de toute signification *concrète*.

On aurait tort de croire que de longs espaces de temps doivent séparer les trois opérations ; les deux premières se suivront de près dans chaque leçon, pour la troisième un peu plus de temps est nécessaire.

Ce serait absurde de parler aux élèves d'intuition, de généraliser, d'abstraire. Les élèves des écoles primaires peuvent faire les opérations pour obtenir la notion des nombres et la connaissance de l'arithmétique comme M. Jourdain faisait de la prose, c'est-à-dire sans le savoir.

RÉSUMÉ DES ARTICLES SUR LES FRACTIONS ORDINAIRES

(Voir *L'Enseignement Primaire*, année 1898-1899, livraison d'avril, mai, juin.)

1. Développer, au moyen des tableaux Lippens, ou du tableau de *L'Enseignement Primaire* (mai et juin), ou encore avec des lignes, des rectangles ou des objets une *idée nette* de ce qu'on entend par fraction.

Ce résultat atteint, exiger que les élèves eux-mêmes formulent la définition.

2. Faire diviser une ligne ou un objet en parties égales, en faire séparer quelques parties, représenter la portion séparée au moyen de chiffres, commençant par le terme inférieur, faire trouver par les élèves la fonction de chaque terme, répéter avec d'autres lignes divisées en un plus grand nombre de parties jusqu'à ce que les élèves comprennent exactement le rôle de chaque terme, alors leur donner les noms des termes puis exiger qu'ils en formulent la définition.

3. Lorsque les élèves ont une notion claire de ce qu'est une fraction et de ce que représente ses termes, leur faire découvrir par les *procédés intuitifs* déjà mentionnés, les *principes* suivants qui sont la base du calcul fractionnaire.

(a) Dans un entier il y a $\frac{2}{2}$, $\frac{3}{3}$, $\frac{4}{4}$, etc. (b) Deux fractions peuvent être représentées par des chiffres différents et avoir cependant la même valeur. (c) La multiplication du numérateur d'une fraction par un nombre entier a pour effet de multiplier la fraction, la division du numérateur de la diviser. (d) La multiplication du dénominateur d'une fraction par un nombre entier a pour effet de diviser la fraction, la division du dénominateur de multiplier la fraction. (e) La multiplication ou la division des deux termes d'une fraction par le même nombre n'altère en rien la valeur de la fraction.

4. Ces principes compris faire trouver par les élèves la manière de transformer une fraction en d'autres ayant la même valeur.

5. Addition et soustraction. Donner d'abord à additionner ou à soustraire des fractions ayant le même dénominateur, puis des fractions ayant des déno-

minateurs différents. Faire trouver le plus petit multiple commun des dénominateurs ; au moyen de multiple faire transformer ces fractions en d'autres ayant le même dénominateur, jusqu'à ce que les élèves comprennent parfaitement, exiger que les deux termes des fractions transformées soient écrits.

Pour additionner des entiers joints à des fractions (*nombres mixtes*), additionner *séparément* les fractions, et *séparément* les entiers.

Pour soustraire un entier joint à une fraction d'un entier joint à une fraction, retrancher la *fraction de la fraction* et l'*entier de l'entier*.

Ne jamais enseigner de réduire les entiers et les fractions en nombres fractionnaires avant de les additionner ou de les soustraire.

6. La démonstration de tous les problèmes qui se sont présentés jusqu'ici, addition et soustraction, multiplication ou division d'une fraction par un entier, a été basée sur la définition *élémentaire* qu'une *fraction est une ou plusieurs parties de l'unité divisée en un nombre quelconque de parties égales*.

Pour expliquer la multiplication ou la division d'un entier ou d'une fraction, une définition plus *abstraite*, mais en même temps plus féconde que la première, est nécessaire. C'est cette définition qu'il faut par des questions habiles, amener les élèves à formuler eux-mêmes.

(*A suivre*)

J. AHERN.

HISTOIRE NATURELLE

LE RÈGNE ANIMAL

INTRODUCTION

Supposons, mes enfants, qu'une personne vienne à la classe et vous dise : " Je vous apporte une foule de petits objets de toute sorte. J'ai des cubes de différentes couleurs, des baguettes pour vos dessins, des billes, des crayons, des cahiers, des plumes ; puis des graines pour semer dans vos jardinets ; des noisettes, des amandes pour votre collation. Tout cela est pêle-mêle dans un grand sac : prenez, tout est pour vous. " Que feriez-vous d'abord ?

Vous commenceriez par vider le sac, puis vous feriez le triage de toutes ces choses. Vous mettriez les cubes avec les cubes, les baguettes avec les baguettes, les graines avec les graines, faisant ainsi autant de groupes qu'il y aurait de genres d'objets. Et si je vous demandais pourquoi vous faites cela ? vous me répondriez : " C'est pour mettre les choses en ordre, afin de mieux connaître toutes nos richesses. "

C'est ainsi, en effet, qu'il faut faire, mes enfants, car il faut de l'ordre en toute chose.

Donc pour nous reconnaître parmi les choses diverses qui nous entourent, il faut les disposer par *groupes* ; et ne mettre dans le même groupe que des choses semblables. Ainsi voyez ce que nous faisons en arithmétique : nous réunissons les nombres de même espèce, les unités simples avec les unités simples, les dizaines avec les dizaines, les centaines avec les centaines. Disposer par groupes les choses semblables, cela s'appelle *classer*, parce que le mot *classe* veut dire réunion, groupe ; une classe d'écoliers est la réunion de tous les enfants qui étudient ensemble.

Vous aimeriez beaucoup, n'est-ce pas, à connaître les animaux, leur forme, leur manière de vivre. Mais il y en a tant d'espèces diverses que nous pourrions les confondre dans notre esprit ; il faut donc absolument que nous les classions. Après avoir examiné un animal nous le comparerons à ceux que nous connaissons déjà, et nous le mettrons dans le même groupe que ceux auxquels il ressemble. Puis nous donnerons un nom à ce groupe ; ce sera disions-nous, l'année dernière, comme un nom de famille, qui exprimera les traits communs aux animaux dont chaque groupe se compose.

QUESTIONS

Qu'est-ce que *classer* ?

À quoi est-ce utile ?

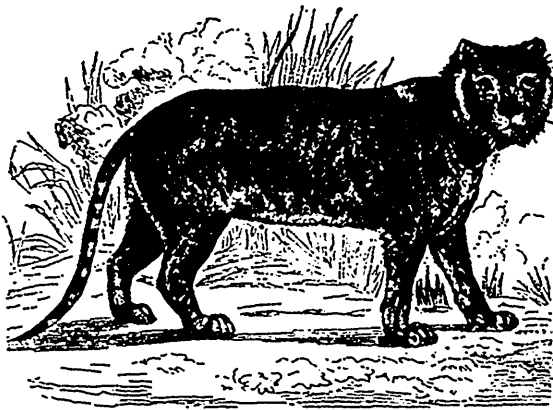
Quels animaux faut-il mettre dans un même groupe ?

Faut-il toujours, quand on veut former des groupes, réunir les choses de même espèce ?

LES MAMMIFÈRES

1. LES CARNIVORES

Vous vous souvenez que nous avons déjà classé par groupes les animaux que vous connaissez. Ainsi nous avons réuni sous le nom de *mammifères* tous ceux qui allaitent leurs petits ; puis nous avons fait une autre classe avec les *oiseaux* ; une troisième avec les *reptiles* ; une quatrième avec les *batraciens* ; une cinquième avec les *poissons* ; une sixième avec les *insectes*. Nous avons formé chacune de ces grandes classes par la réunion de groupes plus petits ; nous allons continuer de même cette année. Occupons-nous d'abord des mammifères.



Le tigre

Commençons par les mammifères féroces. Nous leur avons donné le nom de *carnivores*, c'est-à-dire : mangeurs de chair. Nous avons observé, parmi ceux-là, le chat et le chien, qui de sauvages sont devenus domestiques. Les animaux qui ont besoin de manger de la chair pour vivre doivent nécessairement *chasser* pour saisir les animaux dont ils font leur nourriture, leur proie. Et que leur faut-il pour être bons chasseurs ?

Il leur faut des yeux perçants, qui voient de loin et dans la nuit, pour apercevoir le gibier ; l'odorat très-fin pour suivre le gibier à la piste ; des jambes agiles pour le poursuivre ; des griffes pour le saisir, enfin de grandes dents incisives et canines pour déchirer et manger la chair crue. Eh bien, les carnivores ont tout cela. Chaque fois que nous rencontrerons un animal ainsi armé, nous le rangerons donc parmi les carnivores.

Voyez le tigre : il ressemble au chat ; mais quel chat !..... haut comme vous, et long à proportion ; une grosse tête, une gueule énorme, avec des canines longues comme votre petit doigt ; des yeux brillants comme ceux d'un gros matou en colère ; des jambes vigoureuses qui lui permettent de grimper sur les arbres, et de bondir sur l'animal qu'il a guetté ; des pattes armées d'énormes griffes, qu'il allonge quand il en a besoin, et qu'il rentre habituellement pour ne pas les user en marchant ; son poil fauve et court, est rayé de grandes bandes noires. Oh ! bien certainement l'envie de jouer avec lui ne vous viendrait pas, même si vous le voyiez tranquillement couché, et passant sa patte par-dessus ses longues moustaches, à la manière de notre minet. Vous auriez bien raison, car ce carnivore est une bête extrêmement féroce



Le lion

Le lion, vous allez le voir, est de la même famille que le tigre. Aussi long que lui, il a les jambes un peu plus hautes. Il est si fort qu'il emporte un bœuf comme le loup emporte un mouton. Le lion n'a pas de rayures sur sa robe ; mais il a sur la tête et le cou, une épaisse crinière de longs poils fauves, qui lui donne un air terrible ; la lionne, elle, n'a pas de crinière. Vous trouverez sans doute que le lion ressemble moins au chat que le tigre ; mais regardez bien ; ses pattes, ses griffes, ses dents, sont encore faites comme celles du chat.

Ces animaux si redoutables vivent dans les grandes forêts, et près des déserts des pays chauds, en Asie, en Afrique : il n'y en a point dans les pays tempérés.

Les carnivores féroces les plus communs dans les pays tempérés et dans les pays froids, sont le loup et le renard. Ils ressemblent tellement au chien que, si ce n'était son air farouche, on prendrait presque le loup pour un grand *mâtin* esflanqué, et le renard pour un chien plus petit. Ils vivent, comme vous le savez, dans les forêts, et chassent surtout la nuit. Le renard dévaste les basses-cours ; le loup s'attaque aux

moutons. Les griffes de ces carnivores ne sont pas aiguës comme celles des chats, elles ne sont pas non plus *rétractiles*, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent pas s'allonger et se retirer comme celles des chats, à la volonté de l'animal.

QUESTIONS

Que font les *carnivores* pour trouver leur nourriture ?

Quels sont les dents particulières aux carnivores ?

À quoi servent les dents canines ?

Faites la description du tigre, du lion.

En quoi ces animaux ressemblent-ils au chat ?

Citez des animaux féroces qui ressemblent au chien.

Où vivent les loups ? De quels animaux font-ils ordinairement leur proie ?

Quelle est la proie que chassent les renards ?

En quoi ces animaux différent-ils surtout de ceux qui ressemblent au chat ?

Mme P. C.

Une fête scolaire

Il y a quelques semaines, M. J. E. Savard, inspecteur d'écoles des comtés de Chicoutimi et Lac St-Jean, célébrait le vingt-cinquième anniversaire de sa nomination à l'inspection des écoles. A cette occasion, la *Patrie* a publié les notes suivantes que nous reproduisons avec plaisir :

« Lorsque M. Savard reçut sa nomination, en 1874, le district de Chicoutet et Saguenay ne comptait que 15 municipalités scolaires et 50 écoles fréquentées par moins de 2,000 élèves. Aujourd'hui, on compte 38 municipalités et 172 écoles fréquentées par au-delà de 7,000 élèves. Comme on le voit le nombre des municipalités s'est plus que doublé tandis que le nombre des écoles et des enfants qui en suivent les cours, s'est plus que triplé. C'est là un bien beau résultat dont M. Savard a droit de s'enorgueillir. Mais si le nombre des écoles et des enfants a augmenté aussi rapidement, il ne faut pas croire que l'instruction et l'éducation soient demeurées stationnaires. Au contraire, le mode d'enseignement s'est beaucoup modifié et aujourd'hui nous comptons dans presque toutes nos municipalités scolaires, des écoles modèles et élémentaires excellentes, des écoles où l'instruction et l'éducation sont prodiguées d'une manière tout à fait digne d'éloges.

A l'occasion de cet anniversaire, M. Savard a reçu un grand nombre de cadeaux de la part des institutions religieuses du district et d'un grand nombre d'institutrices ; des lettres de félicitations des curés de presque toutes les paroisses de sa division scolaire ; des résolutions passées par les commissions scolaires lui présentant leurs félicitations et formant des vœux pour une longue continuité de services aussi signalés.

M. Savard a aussi occupé plusieurs charges, lesquelles, d'ordinaire, ne sont décernées qu'à un citoyen probe et intègre ; parmi ces positions, nous signalons celles de syndic officiel, député-coroner, vice-président de la société St-Jean-Baptiste, conseiller de notre village, etc.

Comme marque de la haute estime que le conseil de l'Instruction Publique lui porte, il a été résolu, lors de son vingt-cinquième anniversaire, de lui

accorder une augmentation de \$100.00 sur son salaire habituel. Cette demande de l'Instruction Publique n'a cependant pas encore été sanctionnée par le gouvernement, mais nous ne doutons pas que les membres du Parlement se rendront de bonne grâce à cette demande. Les bons serviteurs du peuple sont trop rares pour que l'un des plus méritants soit oublié !

La Patrie souhaite à M. l'inspecteur Savard, une longue carrière. Qu'il continue longtemps encore à travailler au progrès de notre système d'instruction dans la province de Québec. Il aura droit à la reconnaissance et à l'admiration de ses concitoyens, de tous ceux qui aiment véritablement leur pays.



M. J.-EDOUARD SAVARD

Inspecteur d'écoles

L'Enseignement Primaire prie M. Savard d'accepter ses meilleurs souhaits de bonheur et de prospérité. Nous faisons des vœux pour que notre ami soit longtemps encore laissé à la tête des nombreuses écoles de son vaste district.

**SESSION DU BUREAU CENTRAL DES EXAMINATEURS
CATHOLIQUES DE LA PROVINCE DE QUÉBEC
ANNÉE 1899**

Le 1er et le 2 du courant les membres du Bureau central se sont réunis à Québec, au Palais législatif, afin d'accorder les diplômes aux candidats au brevet d'enseignement qui ont subi leurs examens les 27, 28 et 29 juin dernier.

Mgr J.-C. K.-Lafamme présidait ; étaient présents : M. le chanoine Dauth, de Montréal, M. l'abbé Roy, supérieur du Séminaire de Sherbrooke, M. l'abbé Neveu, du Séminaire de Valleyfield, MM. J. Ahern et C.-J. Magnan, de l'École normale Laval de Québec, M. J.-O. Cassegrain, de l'École normale Jacques-Cartier, de Montréal, M. Tompkins, professeur au collège de Montréal, M. l'inspecteur d'écoles Brault, et M. J.-N. Miller, le dévoué secrétaire du Bureau.

Les délibérations ont duré deux longues journées. La correction des compositions par les membres du Bureau s'est faite du 1er juillet au 1er août.

Le total des candidats qui se sont présentés aux derniers examens se chiffre à 1480, soit 856 pour le brevet élémentaire, 612 pour le brevet modèle, et 12 pour le brevet d'académie.

Sur ce nombre 846 ont obtenu un diplôme : ce qui donne 634 refusés ; ainsi 58 pour cent ont été admis et 42 pour cent renvoyés. C'est à peu près le même *pourcentage* que l'année dernière. Mais si l'on considère que le Bureau a rendu les examens plus difficiles cette année que l'année dernière, qui était la première année d'épreuve du Bureau nouvellement créé, nous pouvons affirmer que dans la préparation des examens il y a eu un progrès marqué cette année.

Les épreuves sur l'histoire du Canada ont été trouvées très satisfaisantes par les correcteurs. On se rappelle que l'année dernière le Bureau central avait constaté que l'enseignement de l'histoire nationale laissait beaucoup à désirer dans nos écoles. Immédiatement, *L'Enseignement Primaire* jeta le cri d'alarmes et supplia, à maintes reprises, le personnel enseignant de la province d'accorder une attention spéciale à cette branche importante de nos programmes scolaires. Cet appel a été entendu, car, sur les quinze cents candidats, il ne s'en trouve pas *cinquante* qui ont échoué sur cette matière.

Voici d'autres détails : candidats pour brevet d'académie, 12—admis, 8 ; candidats pour le brevet modèle, 612—admis, 366 ; candidats pour le brevet élémentaire, 856—admis, 472.

Dans la présente livraison de *L'Enseignement Primaire*, nous publions les noms des candidats heureux, ainsi que des tableaux détaillés démontrant les progrès réalisés dans chaque centre où des examens ont eu lieu ; nous indiquons aussi les matières les plus faibles.

Voici les branches sur lesquelles un grand nombre de candidats étaient préparés d'une manière insuffisante :

Arithmétique—encore FAIBLE à tous les degrés.

Tenue des livres—(degré élémentaire)—MAL.

Dessin—généralement FAIBLE.

Composition—(degré modèle)—FAIBLE.

Composition : lettre (degré élémentaire) TRÈS FAIBLE.

Pédagogie—(degré modèle) encore UN PEU FAIBLE.

Pédagogie—(degré élémentaire) TROP FAIBLE.

Composition anglaise—encore FAIBLE à tous les degrés.

Bienséances—TRÈS FAIBLE à tous les degrés. (1)

Lecture à haute voix—MÉDIOCRE au cours élémentaire encore *trop faible* au cours modèle. Aucune *expression* dans la lecture ; la *prononciation* est défectueuse et l'*articulation* souvent nulle. On *chante* en lisant.

Art épistolaire—(degré élémentaire)—très FAIBLE. (2)

Maintenant, les épreuves sur les matières suivantes ont été trouvées très satisfaisantes :

Histoire du Canada—bien au degré élémentaire et très bien aux deux autres degrés.

Histoires de France et d'Angleterre—très bien.

Dictée (modèle)—très bien.

Dictée (élémentaire)—satisfaisant.

Géographie—grande amélioration mais encore un peu faible.

Écriture—amélioration notable : surtout dans les Bureaux de St-Hyacinthe, Nicolet et Hull.

Grammaire française—très bien à tous les degrés.

Grammaire anglaise—il y a eu progrès.

Lois scolaires—il y a eu progrès.

Histoire sainte—généralement très bien.

Tenue des livres (modèle)—bien.

Mesurage—très bien.

Toutes les matières du *degré académique* ont été très bien préparées.

Nous croyons devoir avertir qu'à sa prochaine session le Bureau sera particulièrement sévère pour les branches suivantes : *Pédagogie*, *Composition*, *Arithmétique* et *Dictée*.

Tous les candidats qui correspondent avec le Secrétaire du Bureau central doivent toujours donner le *numéro* de la carte d'admission.

Nous donnons maintenant la liste officielle des candidats heureux aux derniers examens.

Liste des Candidats qui ont obtenu un Brevet à la dernière session du Bureau central des examinateurs catholiques

MONTREAL

Elémentaire français—Satisfaisant.

Lasalle, Augustine-Alma ; Cardinal, Marguerite-Hélène ; Jasmin, M.-Parmélie ; Jodoin, M.-Denise ; Charbonneau, Maria-Anne-Eléonora ; Rocant dit Bastien, M.-Justine-Anna ; Lazure, M.-Alexine ; Pelletier, Malvina ; Schmidt, Léa ; Besner, M.-L.-Joséphine ;

(1) Pour cette matière, il serait très facile de se préparer en peu de temps dans l'excellent *Manuel des Bienséances* de M. l'abbé Th. G. Rouleau, Principal de l'École normale Laval.

(2) Nous recommandons spécialement pour cette matière le petit traité de *Style épistolaire* par l'auteur des *Paillettes d'Or*, ouvrage dont nous parlons dans la Méthodologie de la présente livraison.

Laporte, M.-Antoinette; Dupras, M.-Edesse; Demers, M.-Cécile-Adèle; Goulet, M.-Anna; Roy, M.-Reine-Dina; Meilleur, M.-Évéline; Mireault, M.-Anne-Bernadette alias Graziella; Lamarche, M.-Flore; Forest, M.-Dalila-Augustine; Chaput, M.-Edwilda-Ida; Gaudette, Elisa-Camilla; Latour-Forget, Alphonsine-Delmina; Courchaine, M.-Lse alias Albertine; Gauthier, M.-Martine; Labelle, M.-Léocadie; St-Jacques, M.-Rose-Alba; Benoit, M.-Thérèse-Rose-Alida; Léveillé, M.-Reine-Bernadette; Lefebvre, M.-Clara-Donelda; Rivest, M.-Lse-Rose-Alba; Gadbois, M.-Azéline-Orasia-Aurore; Morin, M.-Antonia; Facette, M.-Bl.-Alberta; Boucher, M.-Fidélia; Clément, M.-Lse-Florida; Gravel, Ala-Aurée; Larose, M.-Anna; Therrien, M.-Bernadette; Bourgeois, M.-Anne-Albina; Trudel, M.-Olivine; Laurin, M.-Eugénie; Granger, M.-Justine; Lavallée, M.-Antoinette; Landry, M.-Louise; Guilbaut, M.-Emélie-Rose-de-Lima; Giguère, M.-Alexina; Paré, M.-Philomène-Césarine; Lenoir dit Rolland, M.-Antoinette-Thérèse-Gabrielle; Vigeant, M.-Azilda-Aurore; Labrecque, M.-Aurore-Eglantine-Florida; Loiseau, M.-Florestine; Lafontaine, M.-Clara; Girard, M.-Catherine-Aldée; Trudelle, Georges-Alphonse-Cyrille; Bleau, M.-Augustine-Eglantine; Gauthier, M.-Georgiana-Emensiasse; Bacon, M.-Anne-Bernadette.

Elémentaire français.—Distinction.

Pinsonneault, M.-Morandy; Girouard, M.-Rosa-Edva; Bastien, M.-Anna-Angéline; Lacroix, M.-Florida; Tellier, M.-Mélanie-Elzire; Collette, M.-Léonie-Célauire; Racette, M.-Lse-Méline; Rousselle, M.-Philomène-Corine; Moreau, M.-Valéda-Rosa; Tellier, M.-Rachel-Octavia; Gauthier, M.-Elisabeth; Robillard, M.-Virginie; Roy, M.-Lse-Christiana; Yell, M.-Albertina; Girard, Rosalie; Ouellette, M.-Alvine-Joséphine; Paquette, M.-Anne; St-Jean, M.-Rose-Alexandrine; Montpellier dit Beaulieu, M.-Emma-Angéline; Legault, M.-Anne-Henriette-Olivonne; Archambault, M.-Analda; Larochele, M.-Agnès; Thétreault, M.-Aurélié; L'Espérance, M.-Virginie-Louise-Albertine; Bernard, M.-Anne-Florette; Brassard, M.-Valentine.

Elémentaire anglais.—Satisfaisant.

Lechy, M.-Lucy-Modest.

Elémentaire anglais.—Distinction.

McCabe, M.-Emily; Marleau, M.-Aurore; Patenaude, Joseph-Lucien-Evariste.

Elémentaire français et anglais.—Satisfaisant.

Rivard-Loranger, M.-Délia; Rivard-Loranger, Marie-Anne; Thoin, M.-Albina; Duguire, M.-Gabriel-Angéline.

Elémentaire français et anglais.—Distinction.

Carey, Anna-Cécile; Dessert, M.-Aurée; Langlois, Joseph-Achille; Lefebvre, M.-Rosa-Eva-Adélaïde; Aumond, M.-Anna-Caroline-Albina; Beaupré, M.-Céline-Auria; Gauthier, M.-Lse-Bertha.

Elémentaire anglais et français.—Satisfaisant.

Sullivan, Mary-Johanna.

QUÉBEC

Elémentaire français.—Satisfaisant.

Lauzé, M.-Ursule-Aline-Graziella; Naud, M.-Joséphine-Alice; Desalliers, M.-Aurée; Barry, M.-Louisiane-Eva; Auger, M.-Louise-Alice; Lemay, M.-Exélie-Rebella; Mercier, M.-Lse-Eugénie; Guilbaut, M.-Almoza; Miville dit Deschênes, M.-Lse-Hélène; Cantin, M.-Catherine-Aiodie; Laflamme, M.-Alexina; Dumas, M.-des-Anges-Albine; Lavallée, M.-Auxilia; Béliand, M.-Anne; Gagnon, M.-Adélie-Eva; Bourret, M.-Obéline; Renaud, M.-Esther; Boutin, M.-Lumina-Amanda; Couture, M.-Anne-Amarilda; Genest, M.-Adélia; Dubois, M.-Anne-Mathilda; Desrochers, M.-Emma-Vitaline; Roy, M.-Augustine; Latulippe, M.-Judith; Boulet, M.-Auxilia; Marquis, M.-Delphine-Eugénie; Beaudet, M.-Dulcine; Delisle, M.-Lse-Armandine; Grondin, Maria; Brie, M.-Justine; Labbé, M.-Octavie-Emmélie; Couillard, M.-Louise; Couture, M.-Joséphine-Eugénie; Barbeau, M.-Marguerite; Carrier, M.-Alma; Gravel, M.-Anne-Annette; Gosselin, M.-Bl.-Alice; Gagnon, M.-Julie-Salomée; D'Autueil, M.-Jeanne-Relique-Elmina; Bélanger, Maria-Octavie; Vermette, M.-Antonia-Alice; Lemay, M.-Lydia-Albertine.

Elémentaire français.—Distinction.

Pérusse, M.-Anne-Béatrice ; Paquin, M.-Rébecca ; Ouellet, M.-Amarryllis ; Lauzé, M.-Mathilda ; Laberge, M.-Lse-Anselmie ; Marcoux, M.-Olivette-Sara ; Langevin, M.-Bl.-Aurélié-Robertine ; Bélanger, M.-Rosana-Victorine ; Morneau, M.-Joséphine ; Toussignant, M.-Odila ; Guimont, M.-Bernadette ; Boissonneau, M.-Belzémire-Olivine ; Leclerc, M.-Clara ; Bédard, M.-Elmina-Laura-Albertine ; Bouffard, M.-Cordélia ; Turgeon ; M.-Adélia ; Dion, M.-Lse-Adéline ; Gagnon, M.-Emilie-Laura ; Morin, M.-Luce-Georgianna ; Paquet, M.-Mathilda ; Fréchette, M.-Anne ; Morrissette, M.-Albertine ; Morin, M.-Elzire-Gratia ; Paquet, Mary-Annie-Philomène ; Rochette, M.-Anne ; Morin, M.-Blanche ; Leclerc, M.-Ophilia ; Godbout, Maria-Rose-de-Iima ; Caron, M.-Claire-Sara ; Racine, M.-Albina ; Pelletier, M.-Louise-Joséphine.

Elémentaire anglais.—Satisfaisant.

Campagna, M.-Albertine.

Elémentaire français et anglais.—Distinction.

Hearn, Bridget-Edith.

Elémentaire anglais et français.—Satisfaisant.

Boyce, Mary-Ann.

NICOLET

Elémentaire français.—Satisfaisant.

Jutras, M.-Régina ; Therrien, M.-Eva ; Lambert, Rose-Anna ; Crevier, Anne-Aurize ; Desfossés, M.-Malvina-Arthémise ; Forcier dit Gaucher, M.-Delphine-Aristide ; Pinard, M.-Lse-Bernadette ; Lambert, M.-Cordélia-Georgina-Victoria ; Lussier, Mary-Adélia ; Cloutier, M.-Julia ; St-Germain, Marie ; Camirand, M.-Flore ; Foucault, Hélène-Vitaline ; Blanchard, M.-Alvina ; Beauchemin, M.-Apolline-Elmina ; Camirand, M.-Lumina ; Lacharité, M.-Anne ; Légaré, M.-Lse-Oliva ; Richard, M.-Anne ; Pratte, M.-Delphine ; Vigneault, M.-Anne. (d: St-Grégoire) ; Thibodeau, M.-Armélia-Georgiana ; Breault, M.-Rosalie ; Arseneault, M.-Adéline ; Hould, M.-Diana ; Dubé, M.-Véronique ; Richard, M.-Clara ; Cornier, M.-Bertha-Valéda.

Elémentaire français.—Distinction.

Bourbeau, M.-Anne-Aldéa ; Champagne, M.-Esther ; René, M.-Rose-Anna ; Houle, M.-Alexina ; Pepin, M.-Azilda ; Valcourt, M.-Antoinette ; Boudreault, M.-Anne-Angéline ; Boisvert, M.-Anne-Régina ; Vigneault, (de St-Wenceslas) M.-Anna ; Pepin, M.-Eva ; Baumier, M.-Laure ; DeFoy, M.-Anne-Edouardina-Léopoldine ; Fourrier, M.-Lse-Emma ; Lalancette, M.-Exina ; Mondou, Armantine-Aurize ; Côté, M.-Justine.

Elémentaire français et anglais.—Distinction.

Hébert, Marie-Aurore ; Allaire, M.-Clara ; Lavigneur, Mary-Régina ; Nadreau, Flora.

TROIS-RIVIÈRES

Elémentaire français.—Satisfaisant.

Sauvageau, M.-Elodie ; Demers, M.-Christiana ; Trudel, M.-Florence ; Mayrand, M.-des-Anges-Christine ; St-Onge, M.-Edouardina ; Lévasseur, M.-Antoinette-Céline ; Normandin, M.-Amanda ; Martin, M.-Anne ; Lord, M.-Albina ; Gauthier, M.-Angéline-Sara ; Cossette, M.-Adéline-Hélène ; Baril, M.-Anne ; Crête, M.-Louise ; Tourigny, M.-Corine-Alma ; Massicotte, M.-Léonie ; Jourdain, M.-Joséphine ; Guimond, Mary ; Plourde, M.-Edouardina ; Bastien, M.-Georgianna ; De Carufel, M.-Agnès ; Sauvageau, M.-Joséphine-Antoinette ; Gauthier, M.-Lse-Catherine ; Vézina, M.-Emérentienne-Clara.

Elémentaire française.—Distinction.

Sicard, M.-Eugénie-Alda ; Béland, M.-Edouardina-Flora ; Désaulniers, M.-Florida ; Girard, M.-Héloïse-Alice ; Martin, M.-Laura-Amanda ; Bellemare, M.-Albertine-Alexina ; Carignan, M.-Julie-Hortense ; Cossette, M.-Régina.

STE-MARIE

Elémentaire français.—Satisfaisant.

Breton, M.-Juliana ; Bouchard, M.-Elmina ; Carter, M.-Caroline-Alice ; Nolet, M.-Exarine ; Marceau, M.-Joséphine ; Bolduc, M.-Mathilda-Antonia ; Brochu, M.-Emilie-Amanda ; Carrier, M.-Orpha-Alice ; Gagné, M.-Florida-Sara ; Gagné, M.-Caroline-Amarilda ; Jacques, M.-Agnès-Belzémire ; Fradet, M.-Zoé ; Létourneau, M.-Louise ; Leclerc, M.-Adéline-Nathalie.

Elémentaire français.—Distinction.

Boisvert, M.-Antoinette-Emilie ; Beaudoin, M.-Clara ; Poulin, Marie-Louise ; Bolduc, M.-Angéline ; Joncas, M.-Joséphine ; Bisson, M.-Joséphine ; Roy, M.-Rose-de-Lima ; Rodrigue, M.-Joséphine ; Couture, M.-Georgina ; Routhier, M.-Mathilda ; Landry, M.-Aurélie-Emma.

Elémentaire anglais.—Satisfaisant.

Hearn, Maria-Ann.

Elémentaire français et anglais.—Satisfaisant.

Humphrey, M.-Hélène.

Elémentaire français et anglais.—Distinction.

Naud, M.-Angéline ; Lessard, M.-Lætitia-Léontine-Kate.

ST HYACINTHE

Elémentaire français.—Satisfaisant.

Côté, Eva-Odivina ; Simard, Maria-Anna-Exilia ; Rousseau, M.-Antoinette ; Richard, M.-Angélie ; Philibotte, M.-Lina-Albina ; Paquette, M.-Elmire-Florentine ; Giard, M.-Anne-Eva ; Lincourt, M.-Delvina ; Gendron, M.-Constance-Hélène ; Lefebvre, M.-Albine ; Allard, M.-Virginie-Léonie ; Rousseau, M.-Berthe-Aldéa ; Dalpé, M.-Claire ; Rousseau, M.-Clara-Léona ; Champigny, M.-Albina ; Préfontaine, M.-Julie-Emilie-Adéline.

Elémentaire français.—Distinction.

Tessier, M.-Louise ; Allard, Alexandrine ; Desnoyers, M.-Anne-Victorine ; Mathieu, M.-Emélie ; Dupuis, M.-Rosilda ; Malo, M.-Hermina ; Gaudette, M.-Rosanna-Bernadette.

Elémentaire français et anglais.—Satisfaisant.

Lusignan, M.-Anna-Eugénie.

Elémentaire français et anglais.—Distinction.

Nadeau, M.-Ernestine ; Barrett, M.-Claire.

VALLEYFIELD

Elémentaire français.—Satisfaisant.

Dumouchel, M.-Céline ; Tessier, M.-Auberta alias Bertha ; Barrette, M.-Ise-Eva.

Elémentaire français.—Distinction.

Charette, M.-Laure ; Bergevin, Anna-Maria ; Laberge, M.-Léonie ; Loiselle, M.-Olivine-Laura ; Labelle, M.-Albertine ; Leduc, M.-Albertine ; Sauvé dit Laplante, M.-Eugénie ; Deneau, M.-Alma-Agnès ; Piché, M.-Zoé-Délina ; Séguin, M.-Eugénie-Ernestine ; Dubuc, M.-Martine ; Simon, M.-Emilia.

Elémentaire anglais.—Satisfaisant.

Curran, Gertrude-Ida.

Elémentaire anglais.—Distinction.

Curran, Rose-Mary ; Finn, Catherine-Margaret.

Elémentaire français et anglais.—Distinction.

Reid, M.-Ernestine-Véline ; Trépanier, Mélanie-Valérie ; Robillard, M.-Annette-Helléna ; Danis, M.-Angèle.

SHERBROOKE

Elémentaire français.—Satisfaisant.

Trudeau, M.-Odile ; Mercier, M.-Joséphine ; Poirier, M.-Anne-Antoinette ; Lanciot, M.-Lucie-Adéline-Clara ; Gaumont, M.-Cordélie ; Patry, M.-Edvina.

Elémentaire français.—Distinction.

Aichambeault, M.-Denise-Virginie ; Durocher, M.-Louise ; Laliberté, M.-Odia-Ophilia ; Gendreau, M.-Stella-Alice ; Comtois, M.-Laura-Hélène ; Coderre, M.-Palmire-Flora ; Deschamplain, M.-Anne-Philomène ; Rathier, M.-Valentine ; Monfette, M.-Antoinette ; Ménard, M.-Aurore.

Elémentaire anglais.—Distinction.

Donaldson, Jane-Marguerite.

Elémentaire anglais et français.—Distinction.

Mercier, M.-Victorine.

FARNHAM

Elémentaire français.—Satisfaisant.—Côté, Olida-Hosanna ; Duquette, M.-Azélie ; Bouchard, M.-Alma ; St-Martin, M.-Eva-Lida.

Elémentaire français.—Distinction.—Rochon, M.-Cécile ; Robertine, Arthémise ; Desnoyers, M.-Lse-Eva ; Lamarre, M.-Lse-Eugénie ; Archambault, M.-Ella ; Demers, M.-Arzélia ; Deslauriers, M.-Rose-Anna.

Elémentaire français et anglais.—Satisfaisant.—Provost, M.-Lse-Aurélié ; Bouffard, M.-Oliva ; Ménard dit Bellerose, M.-Joséphine-Délia ; Choinière dit Sabourin, Angéline.

Elémentaire français et anglais.—Distinction.—Bachand, M.-Joseph-Théorisa-Eva ; Dufresne, Adéline-Alphonsine.

Elémentaire anglais et français.—Distinction.—McGuirk, Thérèse.

RIMOUSKI

Elémentaire français.—Satisfaisant.—Bernier, M.-Thérèse-Azilda-Caroline ; Lavoie, M.-Tacienne-Philomène ; Asselin, M.-Flavie-Malvina ; Morneau, M.-Philomène ; Pagé, M.-Louise-Caroline ; Charest, M.-Emmélie (alias) Amélia ; Joncas, M.-Emma ; Lavoie, M.-Rose-Anna ; Lepage, M.-Philippine ; Desjardins, M.-Louise ; Deschênes, Sarah-Anne ; Gamache, M.-Delphine.

Elémentaire français.—Distinction.—Delisle, M.-Eugénie-Adélia ; Bernier, M.-Lse-Mathilda ; Lévesque, M.-Eugénie-Anna ; Paradis, M.-Claire ; Côté, M.-Laure-Bernadette.

HULL

Elémentaire français.—Satisfaisant.—Martin, M.-Joséphine.

Elémentaire français.—Distinction.—Mondoux, M.-Athalie-Florida ; Valin, Joseph-Pierre-Arthur ; Provost, Joseph-Féréol ; Chatillon, Hector-Théophile-Lactance.

Elémentaire anglais.—Satisfaisant.—Maloney, Elizabeth-Agnes ; Neville, Agnes-Florence ; McAndrew, M.-Philomena ; Plunkett, Ann-Elizabeth.

Elémentaire anglais.—Distinction.—Harkins, Mary-Isabella ; Farley, Liddian-Mary-Ann ; Burke, Mary-Ellen.

Elémentaire anglais.—Grande distinction.—McKinnon, Elizabeth-Winifred.

Elémentaire français et anglais.—Distinction.—Poirier, Sara alias Louisa.

BAIE ST-PAUL

Elémentaire français.—Satisfaisant.—Ratté, M.-Odile alias Edée ; Fortier, M.-Héloïse-Delvina ; Boily, M.-Louise-Céline ; Lemieux, M.-Catherine ; Villeneuve, M.-Anne ; Desgagnés, M.-Anne ; Bouchard, M.-Rose-Anna ; Boivin, M.-Ange-Amanda-Amélia ; Boulianne, M.-Emma-Lucie.

Elémentaire français.—Distinction.—Bouchard, M.-Caroline ; Gagnon, M.-Marthe-Osianne ; Gagné, M.-Augustine ; Tremblay, M.-Edwidge.

FRASERVILLE

Elémentaire français.—Satisfaisant.—Soucy, M.-Delphine-Magdeleine alias Aline ; Hudon, M.-Eugénie ; Beaulieu, M.-Alma-Catherine ; Bérubé, M.-Henriette-Juliane ; Guéret, M.-Caroline-Arthémise ; Deschênes, M.-Venant-Alice ; Lévesque, M.-Virginie ; Nadeau, M.-Corine-Angéline ; Labonté, M.-Alice Anita ; Thériault, M.-Alice.

CARLETON

Elémentaire français.—*Satisfaisant.*—Bernier, M.-Louise-Alma ; Smith, Judith.

Elémentaire anglais.—*Satisfaisant.*—Day, Julienne.

Elémentaire anglais.—*Distinction.*—Guilé, M.-Alexandrine-Julie.

Elémentaire français et anglais.—*Satisfaisant.*—Pidgeon, Catherine-Anne ; Poirier, M.-Rose ; Aspireault, M.-Alma.

Elémentaire français et anglais.—*Distinction.*—Greene, Catherine.

CHICOUTIMI

Elémentaire français.—*Satisfaisant.*—Angers, M.-Anne ; Lavoie, M.-Anésie ; Desgagné, M.-Anne-Belle ; Rence, M.-Louise ; Tremblay, M.-Louise ; Vaillancourt, M.-Angéline.

Elémentaire français.—*Distinction.*—Harvey, M.-Lydia.

VICTORIAVILLE

Elémentaire français.—*Satisfaisant.*—Touchette, M.-Rosa ; Croteau, M.-Lse-Corinne-Rosanna ; Faucher, M.-Obéline ; Poulin, M.-Mathilda.

Elémentaire français.—*Distinction.*—Dubois, M.-Fridola ; Dubois, M.-Luciane-Angéline.

PORTAGE-DU-FORT

Elémentaire anglais.—*Satisfaisant.*—Maguire, Célestine ; McNally, Mary.

Elémentaire anglais.—*Distinction.*—Cull, Mary-M. ; McGuire, Sarah-Ellen ; McVeigh, Julia-Catherine ; Toner, Helen-Bertha ; Devine, M.-Cécile.

MONTEBELLO

Elémentaire français.—*Satisfaisant.*—Désabrais, M.-Georgiana ; Poulin, Eugénie-Zéphirine ; Lanthier, M.-Aldéa ; Drouin, M.-Z.-Olive (Vve Hector St-Pierre) ; Cyr, M.-Eliza.

Elémentaire français et anglais.—*Distinction.*—Daoust, M.-Azilda.

ST-FERDINAND

Elémentaire français.—*Satisfaisant.*—Demers, M.-Lse-Rosia ; Lacerte, Julie-Laure-Irma.

Elémentaire français.—*Distinction.*—Fortier, M.-Amérylda ; Lessard, M.-Camille.

ROBERVAL

Elémentaire français.—*Satisfaisant.*—Dufour, M.-Alexina.

Elémentaire français.—*Distinction.*—Lemay, M.-Bernadette ; Tremblay, M.-Irma.

HAVRE-AUX-MAISONS

Elémentaire français.—*Distinction.*—Turbide, Johanna.

Elémentaire français et anglais.—*Distinction.*—Bourque, M. Ernestine ; Turbide, M. Céleste.

NEW-CARLISLE

Elémentaire anglais.—*Distinction.*—Hall, M.-Eva.

Elémentaire français et anglais.—*Satisfaisant.*—McInnes, M.-Jeanne.

STE-ANNE-DES-MONTS

Elémentaire français.—*Satisfaisant.*—Thibault, M.-Julie-Rose-de-Lima.

ST-JOVITE

Elémentaire français.—*Distinction.*—Fournelle, M.-Anne-Béatrice.

PERCÉ

Elémentaire français et anglais.—*Satisfaisant.*—Ahern, Amélia-Anne.

POINTE-AUX-ESQUIMAUX

Elémentaire français.—*Satisfaisant.*—Cormier, M.-Catherine.

BREVETS MODÈLES ET ACADEMIQUES

MONTRÉAL

Modèle français. — Satisfaisant. — Durocher, M.-Rose-Anna ; — Prévost, M.-Eugénie ; Trudeau, M.-Anysie ; Gemme, M.-Anne.

Modèle français. — Distinction. — Gascon, M.-Corinne ; Jérôme, M.-Graziella ; Théoret, Luce-M.-Rose-de-Lima ; Boileau, M.-Rose-de-Lima ; Meunier, M.-Stella-Joséphine ; Desormeaux, M.-Rose-Alberta ; Champagne, M.-Aglæe-Alexandrine ; Lauzon, M.-Emma ; Brosseau, M.-Luce-Clara-Emilienne ; Plante, M.-Antoinette-Euphrosine ; Duval, M.-Thérèse ; Lauzon, M.-Angéline-Virginie ; Lamoureux, M.-Anne-Eva ; Rivest, M.-Georgianna-Parmélia ; Huet dit Dulude, Sophie-Albertine ; Noël, M.-Elisabeth-Bernadette ; Barbeau, M.-Léonie-Philomène-Yvonne ; Dufresne, M.-Anne ; Lemieux, M.-Sylvie ; Lasalle, M.-Philomène ; Flamand, M.-Anne-Philomène alias Laura ; Lalonde, Lucie ; Bélanger, M.-Marg.-Bernadette ; Léonard, M.-Bl.-Eléonore ; Lamoureux, M.-Adélia-Aurore-Berthe ; Loranger, M.-Eugénie-Rosalie ; Blouin, M.-Anne-Yvonne ; Leclair, M.-Délia-Emilia ; Demers, M.-Joséphine-Sylvia-Lauretta ; Robert, M.-Geneviève-Rose-Anna ; Bouthillette, Palmina-Hermine ; Dubreuil, M.-Anna-Albina ; Beaudry, M.-Cordélia-Zépherina ; Robert, Laura-Fabiola ; Demers, M.-Anne-Elisabeth ; Bonin, M.-Anne-Blandine ; Bonin, M.-Rosanna-Bernadette ; Beauré, M.-Alphonsine-Mathilda ; Boisjoly, M.-Rose-Anna ; Pichette, M.-Lia-Zénobie ; Lecoq, Marie ; Lavoie, M.-Louise ; Préfontaine, M.-Louise ; Théoret, M.-Louise ; Dupré, M.-Louise-Rose-Anna ; Gagné, M.-Fridoline ; Choquette, M.-Louise-Reine alias Regina ; Desrosiers, M.-Alma ; Lavallée, M.-Claire ; Flamand, M.-Marg.-Antoinette ; Lanctôt, M.-Anna-Florida ; Dubois, M.-Sara-Corinne ; Thifault, M.-Rose-de-Lima-Alexina ; LaFerrière, M.-Antoinette-Azéline ; Baillargeon, M.-Adèle-Eugénie ; Lachappelle, M.-Rose-de-Lima-Aurore ; Lévêque, M.-Elizabeth ; Taillon, M.-Louise-Sarah ; Roy, M.-Lse.-Alice-Auglare ; Brassard, Rose-de-Lima ; Bastien, M.-Arthémise-Lia ; Déranleau, M.-Anne-Joséphine ; Dérome, M.-Espérie ; Girardin, M.-Laure-Hectorine ; Paré, M.-Lse-Antoinette ; Côté, M.-Exilda ; Petitclerc, M.-Lse-Georgiana ; Guibord, M.-Rose-de-Lima ; Daignault, M.-Eva ; Végiard dit Labonté, M.-Georgianne-Alberta ; Bergeron, M.-Anne-Mélina ; Lachappelle, M.-Cécile-Emilie ; Cyr, M.-Hortense ; Chagnon, M.-Rosina-Alexandrine ; Bénéard, Antoinette-Elizabeth-Elmire ; Morel-Ladurantaie, M.-Anne-Berthe-Alice ; Laflamme, M.-Florida ; Turcotte, M.-Lse-Adélaïde.

Modèle anglais. — Satisfaisant. — Kehoe, Mary-Ethel-Maud.

Modèle anglais. — Distinction. — Robert, Béatrice-Victorine ; Hogan, Agnes ; O'Leary, Gertrude-May ; O'Keefe, Helen-Mary ; Meany, Annie ; Liston, Annie ; Lanning, Mary-Ann ; Brady, Mary-Cecilia.

Modèle français et anglais. — Satisfaisant. — Turcot, M.-Elizabeth-Irma.

Modèle français et anglais. — Distinction. — Beauchamp, M.-Anna-Marg.-Elizabeth-Lse ; Latulippe, M.-Hélène-Amanda ; Marleau, M.-Evangéline-Albertine alias Alberta ; Goyer, Maria-Régina-Blanche ; Brunet, M.-Anna-Anastasie ; O'Meara, Julia-Ellen-Lillian ; Santoire, M.-Anna-Rose-Alba ; Leclerc, M.-Eva-Alberta ; Castonguay, M.-Augustine-Philime-Yvonne ; Lapierre, M.-Florina ; Lavallée, M.-Antoinette-Blanche-Gilbert.

Modèle anglais et français. — Satisfaisant. — McPherson, Emma.

QUÉBEC

Modèle français. — Satisfaisant. — Thériault, M.-Lse-Catherine ; Cantin, M.-Alice-Corinthe ; Hamelin, M.-Adélaïde-Lætitia-Blanche ; Gosselin, M.-Lse-Angéline ; Vachon, M.-Lse-Eva ; Caron, M.-Cécile-Angèle ; Lacroix, M.-Anne-Adèle ; Marquis, M.-Anne-Joséphine-Octavie ; Lépinay dit Emond, M.-Malvina-Joséphine-Antoinette.

Modèle français. — Distinction. — Naud, M.-Lse-Adèle ; Sanschagrin, M.-Olive-Elodie ; Beaucage, M.-Eugénie-Aviana ; Paquin, M.-Antoinette-Cécile ; De la Chevrotière, M.-Elodie alias Blanche ; Pagé, M.-Lucine alias Alberta ; Paris, M.-Lætitia ; Meunier, M.-Diana ; Meunier, M.-Bernadette-Augustine ; Ruelland, Maria-Flore ; Godbout, M.-Amanda ; Grondin, M.-Blanche ; Brulotte, M.-Annie ; Boilard, M.-Yolande-Noëma ; Robitaille, M.-Anne-Léontine-Noëma ; Pelletier, M.-Lse-Elizabeth ; Leclerc, M.-Lse-

Anne-Zélia ; Dussault, M.-Madeleine-Bernadette ; Guay, M.-Anne-Céclina-Alice ; Drouyn, M.-Adélaïde-Alexina-Bethzaida ; Lepage, M.-Bl.-Adèle-Emma ; Letarte, M.-Eugénie-Elmina ; Brousseau, M.-Anna-Virginie ; Dubé, M.-Anna-Emma ; Corriveau, M.-Philomène ; Plante, M.-Angéline ; Lacroix, M.-Alvine-Albertine ; Watters, M.-Antoinette-Adélaïde ; Légaré, M.-Lse-Joséphine-Arabella ; Deschamps, Antoinette-Berthe-Catherine ; Poulin, M.-Belzémire ; Olivier, M.-Ange-Eva ; Lacoursière, M.-Lse-Augusta ; Renaud, M.-Laura ; Papillon, M.-Lse-Bernadette ; Donnely, M.-Lse-Laura ; Bergeron, M.-Blanche-Aug.-Joséphine ; Lévesque, M.-Caroline-Georgianna alias Régina ; Bernier, M.-Rose-Anna ; Labrecque, M.-Delphine Alexina ; Vézina, M.-Joséphine-Adèle-Honorine ; Hamel, M.-Alphéda ; Dutil, M.-Lse-Victoria ; Croteau, M.-Denise-Ernestine ; Bédard, M.-Delphine-Caroline ; Légaré, M.-Hélène-Suzanne ; Bibeault, M.-Rose-de-Lima ; Morissette, M.-Almanda-Léa ; Noël, M.-Malvina-Florida ; Normand, M.-Anna-Alice ; Falardeau, M.-Azélie-Sophie-Laura.

Modèle anglais.—Satisfaisant.—Martin, M.-Ann-Sarah.

Modèle anglais.—Distinction.—O'Neil, Catherine-Germana ; Kavanagh, M.-Francois alias Fanny.—Maguire, Sarah-Agnes.

Modèle français et anglais.—Satisfaisant.—Gagnon, Louise-Amanda.

Modèle français et anglais.—Distinction.—Piuze, M.-Noémi-Amélia ; Daveluy, M.-Almandine-Eulalie ; Morin, M.-Eugénie-Alma ; Clavet, M.-Alma-Georgianna ; Morissette, M.-Anne-Hélène-Joséphine-Caroline ; Roy, M.-Sara-Léa-Antonia.

ST HYACINTHE

Modèle français.—Satisfaisant.—Marc-Aurèle, M.-Cécile-Marg.-Alméda ; Dorion, M.-Bl.-Eugénie-Victoria ; Gazaille, M.-Marceline-Alma ; Côté, M.-Régina-Valérie ; Mulaire, M.-Séraphine ; Gaudette, M.-Azilda ; Dancause, M.-Mathilde ; Cournoyers, M.-Lse-Mathilde ; Dufault, M.-Emma-Joséphine ; Dufort, M.-Albina.

Modèle français.—Distinction.—Gladu, M.-Joséphine ; Dussault, M.-Anne-Angéline ; Collette, M.-Anna-Valéda-Mathilde-Alida ; Massé, M.-Anne ; Leroux, M.-Elise-Joséphine ; Auclair, M.-Régina-Clémentine ; Caouette, M.-Anna ; Dufort, M.-Rose-Albina ; Hubert, M.-Rosana-Clarinda ; Gadbois, M.-Alphonsine-Zélire ; Normandin, Rose-Alma-Médérise ; Desnoyers, M.-Isola-Florida ; Lemay, M.-Osithe-Emma ; Lemaire, M.-Perpétue ; Lefebvre, M.-Emilie-Émeralda ; Duff, M.-Clorinthe ; Blanchette, M.-Joséphine-Anna ; Blanchet, Grasiella-Albertine ; Sénécal, M.-Cordélia-Joséphine ; Maynard, M.-Alb.-Alma-Rose-Anna ; Marc-Aurèle, Vitaline-Anna ; Beauchemin, M.-Rose-Laura ; Poirier, Maria-Marguerite ; Gaudette, M.-Clara-Emma ; Cormier, M.-Luce-Aurélié ; Authier, M.-Dorilla ; Allard, M.-Anne ; Beaudry, M. Clarinda.

Modèle français, Élémentaire anglais.—Satisfaisant.—Brady, Eva ; Guertin, Césarie-Lucile.

Modèle français, Élémentaire anglais.—Distinction.—Beauregard, Emma ; Gilbert, M.-Anne-Rosalie-Arzélia.

Modèle français et anglais.—Satisfaisant.—Legrand, M.-Emma-Eléonore ; Lemieux, M.-Louise-Anna.

Modèle français et anglais.—Distinction.—Montplaisir, M.-Anne ; Lussier, M.-Anne-Rosalba-Eliza ; Turcot, M.-Joseph-Henriette-Alice ; Gaudette, Anna-Exilda ; Mackie, M.-Joséphine-Béatrice ; Mackie, M.-Lse-Henriette ; Daunais, M.-Alice-Cora.

NICOLET

Modèle français.—Satisfaisant.—Bergeron, Maria-Délina ; Bergeron, M.-Anna ; Désilets, M.-Anny ; Nadeau, M.-Alice-Gradiella ; Beaudet, M.-Exérine-Vitalie ; Duval, M.-Aglaré-Alma.

Modèle français.—Distinction.—Daneau, M.-Carmel-Isabella ; Marcotte, M.-Virginie-Albina ; Beauchemin, M.-Lydia-Yvonne ; Caron, M.-Elmire-Henriette ; Legris, M.-Lse-Yvonne ; Mailhiot, M.-Laure ; Béliveau, M.-Anne-Ida ; Jutras, M.-Sévérine ; Bourgeois, M.-Louise ; Turcotte, M.-Eva ; Poisson, Maria-Oliva ; Houle, M.-Athala-Léonie ; Dubuc, M.-Lucinda ; Béliveau, M.-Honorine.

Modèle français et anglais.—Satisfaisant.—Garneau, Mary-Elodie.

Modèle français et anglais.—Distinction.—Legris, M.-Mathilde-Lidwine-Lucie ; St-Cyr, M.-Hélène-Alvina ; Baril, M.-Elisabeth ; Courchesne, M.-Eulalie ; Lusignan, M.-Délia ; Cabana, M.-Délia ; Cartier, Maria ; O'Donoghue, Laurent-Henri.

TROIS-RIVIÈRES

Modèle français.—Satisfaisant.—Desfossés, M.-Jeanne; Mayer, M.-Ovida-Donalda; Bellemare, M.-Anne-Angéline-Léonie; Germain, M.-Anne-Armance-Florentine; Massicotte, M.-Reine-Lydia; Morinville, M.-Ernestine-Eva.

Modèle français.—Distinction.—Desjarlais, M.-Auréli-Albertine; Désaulniers, M.-Léonide-Aglaré; Julien, M.-Albina-Lucette; Bérard, M.-Anna; Valois, M.-Diana; Dufresne, M.-Clara-Stella; Lacroix, M.-Corinne; Poisson, M.-Cécile-Bernadette; Ferron, M.-Anna-Eva-Emma; Massicotte, M.-Alpha-Bernadette; Tessier, M.-Lse-Laura; Laquerre, M.-Joséphine-Alice; Côté, M.-Olive-Claudia; Rocheleau, M.-Rachel-Rebecca; Lacoursière, M.-Joséphine-Aurée; Douville, M.-Vénérence; Beaudoin, M.-Cécile.

Modèle français, élémentaire anglais.—Distinction.—Marcotte, M.-Eugénie-Alexina-Augustine.

Modèle français et anglais.—Distinction.—Cooper, M.-Virginie alias Mamie.

HULL

Modèle français.—Distinction.—Larose, M.-Emélie-Alma.

Modèle anglais.—Satisfaisant.—Latourelle, M.-Dora alias Donalda.

Modèle anglais.—Distinction.—L'Allemand dit Albert, M.-Rosa; Portelance, M.-Claudia; Dumontier, M.-Anne-Alberta; Brunet, M.-Elise; Martin, Mary-Ethel; Spooner, Mary-Ann; O'Neil, Jane-Agnes; Edge, Catherine.

Modèle français, élémentaire anglais.—Distinction.—Lafèche, M.-Anne-Dona.

Modèle français et anglais.—Distinction.—Rochon, M.-Lse alias Louisa; Simon, M.-Thérèse; Carle, M.-Joseph-Noémie-Jeanne; Boyle, M.-Albine-Iéda; Léveillé, M.-Joséphine-Aldégonde-Eliza; Charlebois, M.-Emma.

FARNHAM

Modèle français.—Satisfaisant.—Quintin, Rose-Alba-Blanche-Aldivinie; Deslauriers, M.-Anna-Donalda.

Modèle français.—Distinction.—Bourgeois, M.-Lsa-Bertha-Flora; Côté, Malvina; Bessette, M.-Herméline alias Maria; Fortin, M.-Anne-Angéline-Georgiana; Fontaine, Anna; Martel, M.-Alberta-Alphonsine-Florina.

Modèle français, élémentaire anglais.—Distinction.—Gomeau, M.-Alphonsine-Régina; Bérard, M.-Horélie-Alphonsine.

Modèle français et anglais.—Distinction.—Philie, M.-Elmina; Grondin, M.-Blanche-Henriette-Elisa; Corriveau, Mary-Offra-Yvonne alias Estelle; Morin, Maria-Adèle-Bibiane.

FRASERVILLE

Modèle français.—Satisfaisant.—Hudon, M.-Anne-Laure; LaBrie, M.-Hermance; Laplante, Azilda-Emma; Tardif, M.-Régina-Paula alias Maria; Marquis, M.-Lse-Alexandra.

Modèle français.—Distinction.—Bélanger, M.-Jeanne-Rosana; Gauvin, Emilie; Level, M.-Dorilda-Yvonne.

Modèle français et anglais.—Distinction.—Langlais, M.-Eugénie-Euphémie; D'Anjou, M.-Aimée.

SHERBROOKE

Modèle français.—Distinction.—Audet, M.-Anna; Robitaille, M.-Eva-Corinne.

Modèle anglais.—Distinction.—Kelliher, Ellen.

Modèle anglais, élémentaire français.—Distinction.—Mullins, Mary-Lse-Florine.

Modèle français et anglais.—Distinction.—Fontaine, M.-Eulalie-Louisella; Desaulniers, M.-Lse-Laura; Chassé, M.-Hélène-Florida; Caron, M.-Eugénie alias Gabrielle.

RIMOUSKI

Modèle français.—Distinction.—Thibault, M.-Elmire-Clémence; Tremblay, M.-Eugénie-Emma; Devost, M.-Caroline; Caron, M.-Rose; Quimper, M.-Emma; Rinfret, M.-Louise; Michaud, M.-Anne.

CHICOUTIMI

Modèle français.—Distinction.—Lévesque, M.-Effiema-Hermine ; Fortin, M.-Louise-Emélie ; Rénald, M.-Henriette-Eva ; Lacombe, M.-Evangéline-Elvia ; Gravel, M.-Elisabeth.

ST-FERDINAND

Modèle français.—Distinction.—Bertrand, Maria-Diana-Armosa ; Paradis, M.-Elmire-Annaïs ; Garneau, M.-Alix ; Gosselin, M.-Rosalie.

Modèle français et anglais.—Distinction.—Poisson, M.-Anne-Lse-Anita.

VALLEYFIELD

Modèle français.—Distinction.—Poirier, M.-Alexina ; Laberge, M.-Anne-Eléonide-Georgine ; Lafrance, Florentine.

Modèle anglais.—Distinction.—Moore, Mary-Margaret.

Modèle anglais, élémentaire français.—Distinction.—Grace, Caroline-Heien.

STE-MARIE

Modèle français.—Distinction.—Bisson, M.-Suzanne-Léontine ; Vallée, M.-Adéline-Alice ; Couture, M.-Emma ; Chassé, M.-Emma-Félixine.

Modèle français, élémentaire anglais.—Distinction.—Payer, M.-Joseph-Amabilis.

BAIE ST-PAUL

Modèle français.—Distinction.—Simard, M.-Adèle-Eugénie-Irma ; Boudreault, M.-Blanche ; Harvey, M.-Elizabeth-Orpha ; Martel, M.-Anna.

VICTORIAVILLE

Modèle français.—Distinction.—Larochelle, M.-Agnès.

Modèle français et anglais.—Satisfaisant.—Héon, M.-Lydia-Oliva.

CARLETON

Modèle français.—Distinction.—Leblanc, M.-Octavie-Eléonore.

Modèle français et anglais.—Satisfaisant.—Gauthier, M.-Aurore.

MONTEBELLO

Modèle français.—Distinction.—Legault, Marie ; Gariépy, M.-Lucie.

PORTAGE-DU-FORT

Modèle anglais.—Distinction.—Banks, William-Stephen-Constantine.

Modèle français et anglais.—Satisfaisant.—Bastien, David.

ROBERVAL

Modèle français.—Distinction.—Laliberté, M.-Elisabeth-Hélène.

QUÉBEC

Académie français.—Distinction.—Nansot, Henri-Ernest ; Desjardins, Mercedes-Anne-Marie ; Dussault, Blanche-Laurina.

Académie anglais et français.—Grande distinction.—Lindsay, M.-Zoé-Henriette.

MONTRÉAL

Académie français.—Distinction.—Parent, M.-Valérie-Fabiola.

SHERBROOKE

Académie français.—Distinction.—Charest, M.-Valda-Joséphine.

VALLEYFIELD

Académie anglais et élémentaire français.—Distinction.—Bartlett, Mary-Eva-Winifred.

ENSEIGNEMENT PRATIQUE

INSTRUCTION RELIGIEUSE

CATECHISME

CHAPITRE SIXIÈME—*Suite*

Du péché et des différentes espèces de péchés.

54. Q. Faut-il beaucoup de péchés mortels pour mériter l'enfer ?

R. Non, pour mériter l'enfer il suffit d'un seul péché mortel.

— Un seul péché mortel qui n'aura pas été effacé par une bonne confession ou par un acte de contrition parfaite conduira donc en enfer, pour toujours, celui qui l'a commis.

55. Q. Qu'est-ce qu'un péché véniel ?

R. Un péché *véniel* est une désobéissance à Dieu en *matière légère*, ou bien en matière grave, mais sans réflexion ou connaissance suffisante ou sans un plein consentement de la volonté.

— Le mot *véniel* veut dire qui peut être pardonné facilement.

On appelle matière légère un point moins important de la loi de Dieu. Pour faire un péché mortel il faut trois choses : 1. une matière grave, 2. une réflexion suffisante, 3. un plein consentement, si l'une de ces trois choses vient à manquer le péché n'est que véniel.

56. Q. Quels sont les effets du péché véniel ?

R. Le péché véniel *affaiblit* en nous la vie de la grâce, diminue l'amour de Dieu dans notre cœur et nous rend dignes des peines *temporelles* en *cette vie* ou en *l'autre*.

— Le péché véniel affaiblit en nous la vie de la grâce, signifie qu'il rend notre âme moins agréable aux yeux de Dieu, moins forte contre les tentations, sans cependant lui faire perdre complètement l'amitié de Dieu. Le péché véniel produit dans nos âmes des effets semblables à ceux des maladies qui défigurent notre corps et diminuent les forces sans cependant nous donner la mort. On appelle peines temporelles des peines qui ne durent qu'un certain temps, qui ne durent pas toujours.

En cette vie, c'est-à-dire pendant que nous sommes sur la terre, ces peines sont : les chagrins, les maladies, etc. ou en l'autre vie, c'est-à-dire après notre mort ; ces peines sont : les souffrances du purgatoire.

ED. LASFARGUES,

Prêtre de la Cong. des FF. de St-Incent de Paul.

LANGUE FRANÇAISE

COURS ÉLÉMENTAIRE

LEÇONS PRATIQUES DE GRAMMAIRE

IV. Le Nombre.—Vous n'avez pas oublié que lorsqu'on parle de plusieurs personnes ou de plusieurs choses semblables, le nom qui les désigne doit être mis au pluriel, pour faire connaître qu'il y a, non pas une seule chose, mais plusieurs.

Le *singulier* et le *pluriel* sont appelés en grammaire les deux *nombre*s.

Dans vos analyses, vous indiquerez qu'un nom est au singulier en ajoutant un petit *s* à *droite* du signe placé sous le nom : le pluriel se marque par un petit *p* placé de même :

La *pluie* rafraîchit les *plantes*.

| *s*

| *p*

Remarquez, mes enfants, que lorsque nous disons au singulier le *lion*, et au pluriel les *lions*, ce ne sont pas des noms différents que nous employons. C'est toujours le même nom, désignant la même espèce d'animaux ; la seule différence c'est qu'il y a un seul lion ou qu'il y en a plusieurs.

Pour exprimer le pluriel, il faut changer un peu la forme du mot ; et comme vous savez que les changements de forme des mots se font ordinairement à leur terminaison ; nous changerons quelque chose à la terminaison du mot *lion* ; au pluriel, nous y ajoutons un *s*.

Le plus souvent ce changement n'est que dans l'écriture ; on ne l'entend pas dans la prononciation ; jugez-en vous-mêmes :

La rose — Les roses
Le jardin — Les jardins

Quelquefois, au contraire, le changement est à la fois dans l'écriture et dans la prononciation :

Le cheval — Les chevaux
Le travail — Les travaux

Faire à un nom le changement qui indique le pluriel, cela s'appelle : *former le pluriel* de ce nom.

QUESTIONNAIRE.

Qu'appelle-t-on, en grammaire, les deux *nombres* ?

Qu'appelle-t-on *former le pluriel* d'un nom ?

EXERCICE.

Ecrire les phrases suivantes ; marquer les noms, en indiquant le genre et le nombre :

La chaleur du jour diminue.—L'ombre des arbres monte le long du mur.—Les petits insectes ailés dansent leurs rondes du soir.—On gravit la colline par un sentier tortueux.—La vigne est chargée de grappes de raisin.—En Bretagne il y a de vastes terrains, arides et pierreux, qu'on appelle des landes : ces étendues sont couvertes de bruyères, et de buissons de genêt épineux.

MME P. C.

COURS MOYEN ET SUPÉRIEUR

ORTHOGRAPHE, IDÉES ET GRAMMAIRE

DICTÉES GRADUÉES ET EXPLIQUÉES

I

L'ÉCOLE

La salle de classe est grande et bien éclairée. Les fenêtres et les portes sont hautes et larges. Les murs sont blanchis à la chaux. Le pavement est en carreaux gris. Les tables et les bancs sont neufs et propres. Le pupitre du maître est verni. Les tableaux noirs sont ardoisés. Les cartes géographiques, un crucifix et d'autres objets sont accrochés à la muraille. Le poêle est placé au milieu de la classe. Nous sommes attentifs aux leçons. La cour est plantée d'arbres. Le préau est couvert. L'eau de la pompe est fraîche. L'habitation de l'instituteur est spacieuse. Le jardin est rempli de fleurs et de fruits. Les enfants sages sont aimés du maître et de leurs parents. J'ai soin de mes livres et de mes cahiers.

II

LES ANIMAUX DOMESTIQUES

Les animaux domestiques sont ceux que l'homme nourrit et entretient ; ils sont très utiles. Le cheval, l'âne et le mulet traînent les voitures ou portent de lourds fardeaux sur leur dos. On fait du cuir avec leur peau. Le bœuf tire la charrue ou herse et nous mangeons sa chair après l'avoir tué. La vache nous donne du lait et nous nous nourrissons de la chair de son veau. Le mouton sert aussi à notre alimentation ; nous em-

ployons sa laine à la confection des tissus dont nous faisons les vêtements. Le chien garde la maison, surveille le troupeau, poursuit le gibier et conduit l'aveugle; c'est l'ami de l'homme. Le chat fait la chasse aux rats et aux souris. Les oiseaux de la basse-cour, comme les poules, les canards, les oies, les dindons nous donnent des œufs et des plumes; leur chair est agréable à manger. Nous devons bien soigner les animaux domestiques, les traiter avec douceur et ne jamais leur faire de mal. Qui est bon envers les bêtes est bon envers les gens.

III

LES DEUX SŒURS

Qui n'a vu, dans quelque visite matinale, l'étrange contraste que présentent parfois deux sœurs dans une même famille. L'une, levée dès l'aurore, a déjà fait sa toilette, arrangé sa chambre, nettoyé et mis en ordre ses effets, rempli enfin les mille petits devoirs qui suivent le réveil d'une jeune fille.

Sa sœur, éveillée en même temps, n'a pas trouvé le courage de sortir de son lit. Elle rêve ou se rendort. Quand enfin, elle se décide à se lever, c'est en se traînant mollement. Le contact de l'eau lui répugne, elle se coiffe nonchalamment et s'habille en bâillant après avoir cherché partout ses vêtements qu'elle a jetés dans tous les coins avant de se coucher. A laquelle des deux voulez-vous ressembler?

APPLICATIONS.— Raisonner l'orthographe des mots variables; remarques sur *quelque, mille, tout*. Inversions contenues dans la première et dans la dernière phrase: les faire disparaître.

Mettre la dictée au pluriel en prenant pour titre: les *sœurs* et en remplaçant, *l'une, deux* par *les unes, plusieurs*.

Transcrire la même dictée au masculin en prenant pour titre: *les deux frères*.

IV

LE PREMIER COLON DE SOMERSET (1835)

Lorsque, le premier soir de son arrivée, seul avec son fils, assis sur un tronc d'arbre devant le feu qu'il venait d'allumer pour se réchauffer et préparer son frugal repas, Joseph Pèlerin rêvait à son avenir, qu'aurait-il pensé de celui qui serait venu lui dire: " Brave homme, vous voilà seul en ce moment avec l'ennui; mais gardez-vous bien de vous laisser vaincre par son inséparable compagnon, le découragement. La pauvreté avec son hideux cortège de souffrances va bientôt, il est vrai, vous assaillir et chercher à vous faire regretter la démarche que vous venez de faire; les plus grandes privations attendent ceux qui vont suivre vos traces; mais, avant vingt ans, tout cela sera fini. Plus de deux cents familles formeront une belle paroisse, où tout annoncera l'aisance et la prospérité. Une superbe église sera construite sur les bords aujourd'hui sauvages de la petite rivière qui coule à quelques arpents d'ici, et, autour de cette église, seront groupées les maisons d'un joli village, centre d'affaires auquel la station d'un chemin de fer donnera la plus grande activité." Il eût sans doute pris pour un rêve extravagant ces paroles alors incroyables, et cependant il est donné à ce premier habitant de Somerset de voir que ce rêve est une réalité.

(Foyer Canadien.)

EXPLICATIONS ET EXERCICES.— *Devant*: différence entre *devant* et *avant*? *devant* indique le lieu, la place; *avant* indique le temps. On disait autrefois *devant* pour *avant*, mais on ne trouve plus cela que dans les livres anciens. On ne dit plus aujourd'hui: *devant* qu'il fut parti, mais *avant* qu'il fut parti.— *venait*: faites conjuguer le passé défini, pas. indéf., fut. simpl., subj. prés., imparf.— *rêvait*: un équivalent? *songeait, pensait*.— *lui dire*: Analysez *dire*? compl. ind. de *venu*: *venu* (pour) *dire* à lui.— *vous laisser*: pourquoi *er* et non *ez*? *vous* n'est pas *sujet*, il est *compl. dir.* de *vaincre*.— *assaillir*: Donnez la conjugaison des temps simples? *assaillant*; *assailli*; *j'assaille*; *j'assailiais*; *j'assailis*; *j'assailirai*; *j'assailirais*; *assaille, que j'assaille*; *que j'assailisse*.— *cents*: justifiez le pluriel? *cent* est multiplié par deux et n'est pas suivi d'un autre adjectif numéral.— *où*: pourquoi l'accent? *où* n'est pas conjonction; il signifie *dans laquelle* et marque le lieu.— *arpents*: qu'est-ce qu'un arpent? Une mesure de longueur valant 10 perches, ou 30 toises ou 180 pieds.— *seront groupées*: pourquoi le féminin pluriel? *auxiliaire être*, accord avec le *sujet maisons* (placé après par inversion).— *auquel*: remplace *centre* et non *affaires*.— *Il eût sans doute pris*: quel mode? conditionnel 2e forme du passé; on pourrait *dire* aussi bien: *il aurait pris*.— *extravagant*: comparez avec le participe présent *extravagant*, même remarque sur les mots *fatigant, fabricant, convaincant* dont les participes présents correspondants sont *fatiguant, fabriquant, convainquant*.

V

LA CROIX

A l'extrémité de la pointe, s'élève une haute croix, appuyée sur le roc et soutenue par quelques pierres. Bien qu'exposée à la fureur des vagues, qui, dans les grandes marées, viennent battre contre son pied, elle a jusqu'à ce jour résisté à toute la violence des vents et des flots. Dans notre catholique pays, la religion a planté ce signe sacré aux lieux qu'elle veut particulièrement honorer, et elle l'a placé sur la voie de l'homme, partout où il a besoin de force et de consolation.

La croix veille sur le champ de la mort, afin que le chrétien, conduit par la douleur auprès du tombeau de ceux qui lui furent chers, y trouve un gage d'union entre les vivants et les morts. Avec respect et reconnaissance, le *navonnier* salue la croix du rivage, qui lui désigne l'écueil à éviter et l'avertit de prier pour l'âme du pauvre naufragé. Succombant sous la fatigue et brûlé par l'ardeur du soleil, le pèlerin, qui a suivi le chemin poudreux de la vallée, s'arrête pour se reposer près de la croix, au pied de laquelle murmure un ruisseau et qu'ombragent les longs rameaux de l'érable ou de l'orme. La croix marque l'endroit où furent déposés les restes de l'inconnu, qui mourut au coin du bois, sans qu'une voix amie lui adressât un mot de consolation ; rudement taillée, elle apparaît au détour du tortueux sentier qui circule dans l'épaisseur de la forêt, et elle étend ses bras sur l'aventureux pionnier, pour lui rappeler que, même dans ces solitudes profondes, il est toujours sous la sauvegarde de Dieu.

L'ABBÉ FERLAND.

(La Gaspésie).

EXPLICATIONS ET EXERCICES.—*Roc* : donnez des mots de la même famille ? *rocaille, rocailloux, rocher, rocheux, roche*.—*marée* : le flux et le reflux de la mer, ou en termes de marines, le montant et le descendant ou jasant font ce qu'on appelle une marée.—*veut* : donnez les deux premières personnes ? je veux, tu veux. Les verbes *valoir, vouloir* et *pouvoir* prennent ainsi un *x* au lieu d'un *s* aux 2 premières personnes du prés. de l'indicatif.—*force, consolation* : pourquoi le singulier ? il s'agit de la force et de la consolation en général, dans quelque temps ou circonstance ce qu'on en ait besoin.—*union* : donnez des mots de la même famille ? *un, unir, commun, unique, communication, unifier*, etc.—*navonnier* : (du latin *nauta*) matelot, marin.—*ombragent* : quel est le sujet ? *rameaux*.—*mourut* : donnez le futur simple ? je mourrai etc ; le présent de l'impératif ? meurs, mourons, mourez ; le subj. prés. ? que je meure, ... que nous mourions, ... qu'ils meurent. Un temps composé ? passé indéf. je suis mort, tu es mort, etc. (auxil. être)—*adressât* : quel mode et quel temps ? subj. imparfait (sous la dépendance de *mourut sans que*).—*taillée* : justifiez le féminin ? compl. qualificatif de *elle* (la croix).—*pionnier* : on nomme *pionniers* ceux qui vont s'établir les premiers dans des terres nouvelles, ouvrant ainsi la voie aux autres.

MATHÉMATIQUES

ARITHMÉTIQUE

Questionnez les élèves à tour de rôle ; ne permettez pas aux élèves de répéter une question avant d'y répondre ; donnez à chaque élève un temps raisonnable pour trouver la réponse ; énoncez vos questions brièvement, clairement et rapidement.

Dites 1 et 1 et 2 et 3 et 4 et 5 et 6 et 7 et 8 et 9 ? 1 et 2 et 2 et 3 et 4 et 5 et 6 et 7 et 8 et 9 ? 1 et 3 et 3 et 4 et 5 et 6 et 7 et 8 et 9 ? 1 4 et 4 et 5 et 6 et 7 et 8 et 9 et 11 ? 1 et 5 et 5 et 6 et 7 et 8 et 9 et 11 ? 1 et 6 et 6 et 7 8 et 9 et 11 ? 1 et 7 et 7 et 8 et 9 et 11 ? 1 et 8 et 8 et 9 et 11 et 12 ? 1 et 9 et 9 et 10 et 11 et 12 ?

PROBLÈMES D'ADDITION, DE SOUSTRACTION, DE MULTIPLICATION ET DE DIVISION

1. Le multiplicateur est 12, le produit 20736, quel est le multiplicande ?
Rép. 1728.

2. Si 11 onces de beurre coûtent 11 cts que coûteront 3 livres et 7 onces :
 Rép. 55 cts.

3. Que coûteront 63 gallons de pétrole à 5 cts la pinte ? Rép. \$12.60.

4. Trois hommes : A, B et C travaillent à un ouvrage ; A consacre à cet ouvrage 3 jours, B, 4 jours, C, 5 jours ; la somme totale payée aux trois hommes a été de \$36. Combien ont-ils reçu chacun par jour, et combien chaque homme a-t-il reçu en tout ?

NOMBRES PREMIERS.— NOMBRES DIVISIBLES.

La connaissance des *nombres premiers* et des *nombres divisibles*, outre sa grande utilité dans les opérations avec les fractions, et pour abrégé les calculs dans un grand nombre d'autres cas, contribue puissamment à donner aux élèves une idée exacte de la formation des nombres en général, et à fixer les tables dans leur mémoire.

Un nombre divisible est le *produit* de deux nombres entiers ; 6, est un nombre divisible,— 6 est le *produit* de 2 et 3 ; 2 et 3 sont les *facteurs* de 6. 12 est un nombre divisible,— 12 est le *produit* de 3 et 4 ; 3 et 4 sont les *facteurs* de 12.

Un nombre **premier** n'a pas de facteurs ; c'est-à-dire qu'il n'est pas le produit de deux autres nombres : 2, 3, 5 sont des nombres premiers.

FACTEURS PREMIERS.—Un facteur qui est un nombre *premier* est appelé **FACTEUR PREMIER**.

FACTEURS DIVISIBLES.—Un facteur qui est un nombre divisible est appelé **FACTEUR DIVISIBLE**. Parmi les facteurs de 12 on trouve 3 et 4 ; 3 est un facteur *premier*—4 est un facteur divisible ; les facteurs de 4 sont 2 et 2.

Tout nombre divisible peut être décomposé en facteurs premiers ; les facteurs de 12 sont : 3 et 4 ; 2 et 6 ; mais les facteurs *premiers* de 12 sont 2, 2, 3. Les facteurs premiers de 24 sont : 2, 2, 2, 3. 24 a d'autres facteurs : 4, 6, 8, 12, mais ils ne sont pas des facteurs premiers.

FRACTIONS

PROBLÈMES DE RÉCAPITULATION SUR LES FRACTIONS

1. Un baril est rempli de vin aux $\frac{7}{8}$ de sa capacité, et il s'en faut de 8 gallons qu'il soit plein en totalité ; quelle est la contenance de ce baril ?

2. Un père de famille a besoin de $4\frac{2}{3}$ verges de draps pour habiller ses enfants, et il en a déjà $2\frac{3}{4}$ verges : combien doit-il encore en acheter pour compléter ce qui lui manque ?

3. Un ouvrier gagne \$36 par mois ; il en dépense les $\frac{7}{12}$ pour sa nourriture et son entretien, et en envoie le $\frac{1}{4}$ à ses parents. Combien en a-t-il de reste à la fin de l'année ?

4. Un ouvrier tisserand fait $9\frac{1}{12}$ verges en $7\frac{1}{2}$ heures : combien en fait-il de verges par heures ?

Solution

$$1. \quad \frac{7}{7} - \frac{5}{7} = \frac{2}{7} = 8$$

$$\frac{1}{7} = \frac{2}{14} = \frac{8}{56} \times 7 = 28 \text{ Rép.}$$

$$2. \quad 4\frac{2}{3} - 2\frac{3}{4} = 4\frac{8}{12} - 2\frac{9}{12}$$

Ne pouvant retrancher $\frac{9}{12}$ de $\frac{8}{12}$ on emprunte 1 de 4 qui vaut $\frac{12}{12}$; on ajoute ccs $\frac{12}{12}$ à $\frac{8}{12}$ et on a $3\frac{20}{12}$.

On a maintenant :

$$3\frac{20}{12} - 2\frac{9}{12} = 1\frac{11}{12} \text{ Rép.}$$

3. $\frac{7}{12} + \frac{1}{4} = \frac{10}{12}$
 $\frac{12}{12} - \frac{10}{12} = \frac{2}{12} = \frac{1}{6}$. Chaque mois il lui reste donc $\frac{1}{6}$ de \$36, \$6.
 $\$6 \times 12 = \72 Rép.
4. $9\frac{1}{12} \div 7\frac{1}{2} = \frac{109}{12} \div \frac{15}{2} = \frac{109}{12} \times \frac{2}{15} = \frac{109}{90} = 1\frac{19}{90}$.

RÈGLES DE SOCIÉTÉ ET DE RÉPARTITIONS PROPORTIONNELLES

La règle de société a pour but de partager entre divers associés le bénéfice ou la perte résultant d'une entreprise en commun.

I. Trois personnes : A, B, C, se sont associées pour faire une entreprise qui a rapporté \$480 de bénéfice. A avait mis \$500, B \$700, C \$800. Quelle part de bénéfice revient-il à chacun.

SOLUTION

$500 + 700 + 800 = \$2000$ total des sommes versées.

Avec \$2000 A, B, C ont fait un bénéfice de \$480.

Le bénéfice sur \$1 est \$2000 fois moindre, c'est-à-dire $\frac{480}{2000} = \frac{24}{100}$ ou .24.

A aura donc 500 fois le bénéfice sur \$1 c'est-à-dire $500 \times .24 = \$120$.

B aura donc 700 fois le bénéfice sur \$1 c'est-à-dire $700 \times .24 = \$168$.

C aura donc 800 fois le bénéfice sur \$1 c'est-à-dire $800 \times .24 = \$192$.

Autre solution

$500 + 700 + 800 = \$2000$ total des sommes versées.

\$2000 ont rapporté un bénéfice de \$480.

Le bénéfice sur \$1 est 2000 fois moindre, c'est-à-dire $\frac{480}{2000} = \frac{6}{25}$

A aura donc $500 \times \frac{6}{25} = \120

B " " $700 \times \frac{6}{25} = 168$

C " " $800 \times \frac{6}{25} = 192$

Total \$480

La première solution est basée sur le *pourcentage*, la deuxième sur les fractions ; laquelle faut-il préférer ? La plus courte. Dans certains cas la rère est la plus courte, dans d'autres, la 2e. Il faut donc choisir selon les circonstances. Il faut aussi que l'élève apprenne à choisir.

ALGÈBRE

INTRODUCTION

Ces exercices sont gradués de manière à servir de trait d'union entre l'arithmétique et l'algèbre.

Equations du 1er degré à une inconnue et à deux inconnues :

II. En trois mois une manufacture de coton a fourni 167700 verges ; trouvez la fourniture mensuelle, si chaque mois on livrait les $\frac{17}{10}$ du nombre de verges qu'on avait livré le mois précédent.

Solution :

Soit $100x$ le nombre de verges le 1er mois

alors $170x$ " " " " 2e "

et $289x$ " " " " 3e "

$$10x + 170x + 289x = 167700$$

$$559x = 167700$$

$$x = 300$$

$$100x = 30000 \text{ Rép.}$$

$$170x = 51000 \text{ "}$$

$$289x = 86700 \text{ "}$$

Autre Solution

Soit x le 1er mois, alors $\frac{17x}{10}$ le 2e mois et $\frac{289x}{100}$ le 3e mois.

$$\begin{aligned} x + \frac{17x}{10} + \frac{289x}{100} &= 167700 \\ 100x + 170x + 289x &= 16770000 \\ 559x &= 16770000 \\ x &= 30000 \\ &\text{etc., etc.} \end{aligned}$$

12. A la veille d'une bataille, les effectifs de deux armées étaient entre eux comme 4 est à 5 ; la première perd 8000 hommes, et la seconde 4000 ; le rapport est alors de 2 à 3 : trouvez de combien d'hommes chaque armée était composée :

Soit x la première armée

“ y “ seconde “

$$x = 4 \quad (1)$$

$$y = 5 \quad (2)$$

$$\frac{x-8000}{y-4000} = \frac{2}{3}$$

Chassant les dénominateurs de la 1e, on a : $5x = 4y$ (3)

“ “ “ “ 2e, “ $3x - 24000 = 2y - 8000$ (4)

Transposant la 1e, on a : $5x - 4y = 0$ (5)

“ “ “ “ 2e, “ $3x - 2y = 24000 - 8000 = 16000$ (6)

Multipliant (5) par (1) et (6) par 2 on a :

$$\begin{aligned} 5x - 4y &= 0 & (7) \\ 6x - 4y &= 32000 & (8) \end{aligned}$$

Retranchant (7) de (8) on a :

$$x = 3200 \text{ Rép.}$$

Mais $5x = 4y$

Donc $5 \times 3200 = 4y$

$$16000 = 4y$$

et $y = 40000 \text{ Rép.}$

Premiers éléments de Géométrie pratique

Dans l'enseignement de cette matière, il arrive souvent que l'élève est condamné à apprendre par cœur des définitions qu'il ne comprend pas et dont il n'a pas un besoin immédiat ; ceci a pour effet d'alourdir la tâche du maître sans profit correspondant pour l'élève, car il ne reste dans l'esprit de ce dernier que des idées confuses, parfois vides de sens. Veut-on une preuve de la vérité de cette affirmation :— combien de personnes ne trouve-t-on pas qui, après avoir suivi un cours complet de mesurage, sont incapables de faire la distinction entre une ligne et une surface, entre les cas où elles doivent faire usages des mesures de longueur et ceux où il faut appliquer les mesures de surface ?

Comme les premières leçons sont les plus importantes nous donnons ci-après un résumé des *Leçons de Géométrie pratique*, publiées dans *L'Enseignement Primaire*, années 1897-98, 1898-99.

ORDRE SUIVI :—1. Corps ou volume. 2. Dimensions. 3. Bornes des corps ou surface. 4. Dimensions des surfaces. 5. Bornes des surfaces ou lignes. 6. Dimension de la ligne. 7. Extrémité de la ligne ou points. 8. Ligne droite, ligne brisée. 9. Angle. 10. Perpendiculaire. 11. Angle droit. 12. Angle aigu. 13. Angle obtus. 14. Quadrilatères. 15. Carré. 16. Périmètre du carré. 17. Surface du carré. 18. Surface du carré étant donnée, à trouver le côté. 19. Périmètre étant donné, à trouver le côté. 20. Surface étant donnée, à trouver le périmètre et *vice-versa*. 21. Rectangle. 22. Périmètre. 23. Surface. 24. Surface et dimension données, à trouver l'autre. 25. Lignes parallèles. 26. Parallélogramme. 27. Surface. 28. Losange. 29. Surface. 30. Trapèze. 31. Surface.

DES QUADRILATÈRES

NOTIONS PRÉLIMINAIRES

Note.—En enseignant la géométrie ou le mesurage, à chaque problème, faites ou faites faire la figure au tableau. C'est le plus sûr moyen de faire comprendre les élèves.

30. Le plancher d'une chambre, à 15 pieds de longueur et 11 pieds de largeur. Combien faudra-t-il payer pour le couvrir avec un tapis qui a $\frac{3}{4}$ de verge de largeur, s'il y a une perte de 6 pouces par laize en appareillant et si le tapis coûte \$1.35 la verge ?

Solution

Trouvez d'abord combien il faut de laizes de tapis. Le plancher a 11 pieds de largeur et le tapis a $\frac{3}{4}$ de vg. ou $2\frac{1}{4}$ pieds; il faut donc $11 \div 2\frac{1}{4} = 4\frac{8}{9}$ laizes; mais une fraction de laize est comptée *une* laize; ainsi au lieu de $4\frac{8}{9}$ laizes, il faudra en acheter 5. Chaque laize, excepté la dernière, aura 15 pieds 6 pouces de longueur. Il faudra donc acheter 4 laizes de 15 pieds 6 pouces et 1 laize de 15 pieds.

$$(15\frac{1}{2} \times 4) + 15 = 77 \text{ pieds de tapis}$$

$$(77 \div 3) \times 1.35 = \$34.65 \text{ Rép.}$$

31. Quelle aurait été la réponse dans le problème précédent si le tapis avait $\frac{5}{8}$ de verge de largeur? Rép. \$34.65.

32. Un jardin a la forme d'un trapèze rectangle, qui aurait 86 pieds 8 pouces de hauteur, et dont les deux bases auraient, l'une 21 pieds et l'autre 27 pieds 6 pouces: on demande la superficie du jardin en verges?

$$\frac{(27\frac{1}{2} + 21) \times 86\frac{2}{3}}{2} = \frac{48\frac{1}{2} \times 86\frac{2}{3}}{2} = 21\frac{1}{4} \times 86\frac{2}{3} = 2101\frac{2}{3} \text{ pieds}$$

$$2101\frac{2}{3} \div 9 = 233\frac{1}{3} \text{ vges. Rép.}$$

TENUE DES LIVRES

*Droits réservés.**(De la 13e série d'opérations)**R**Balance de Vérification**Cr*

DIFFÉRENCES		TOTAUX		DÉSIGNATION DES COMPTES	TOTAUX		DIFFÉRENCES	
				<i>Nom de l'élève.</i>	4412	50	4412	50
				Edouard Martin.	4412	50	4412	50
2057	50	5082	50	Mds. (<i>non vendues</i>) \$2367.50.	3025			
575		1550		Effets à recevoir (<i>Billatsrecevables</i>)	975			
6072	50	7837	50	Caisse.	1765			
20		487	50	P. Richard.	467	50		
120		500		A. Joseph.	380			
		460		P. Boomer.	520		60	
35		75		N. Arthur.	40			
30		30		Frais généraux.				
		500		R. Pruneau.	525		25	
8910		16522	50		16522	50	8910	

Etat de l'Actif et du Passif.

ACTIF			
Mdises (<i>non vendues</i>).....	2367	50	
Effets à recevoir	575		
Caisse.....	6072	50	
P. Richard.....	20		
A. Joseph.....	120		
N. Arthur.....	35		9190
PASSIF			
P. Boomer.....	60		
R. Pruneau.....	25		85
Capital actuel.....			
Capital de l'Elève en commençant..	4412	50	9105
“ “ E. Martin “ “	4412	50	
Capital total en commençant.....			8825
Gain net.....			280
Gain de chaque associé.....	140		

Etat des Gains et des Pertes

GAINS			
Mdises.....			310
PERTES			
Frais généraux.....			30
Gain net.....			280
Capital en commençant.....			8825
Capital actuel.....			9105

LANGUE ANGLAISE

Synopsis of the lessons given the "Enseignement Primaire," 1897-98, 1898-99.

The sentence. — Division of the sentence into subject and predicate. — Complete subject, bare subject. — Complete predicate, bare predicate. — The bare subject a name-word or its equivalent. — The bare predicate a verb. — The compound sentence: elements of the compound sentence, independent clauses. — The joining word or conjunction. — The complex sentence: elements of the complex sentence, independent and dependent clauses. — The joining word, a conjunctive pronoun.

LESSON TWENTY-EIGHT

THE COMPLEX SENTENCE

Combine the two following sentences into a single sentence: France is a country in Europe; France is a republic.

First way.—France, a country in Europe, is a republic.

Second way.—France is a country in Europe and it is a republic.

Third way.—France, which is a country in Europe, is a republic.

1. Q. What kind of sentence is the first? **Ans.** It is a simple sentence.
2. Q. What is the subject? **Ans.** France, a country in Europe.
3. Q. What is the bare subject? **Ans.** France.
4. Q. What is the predicate? **Ans.** Is a country in Europe.
5. Q. What is the bare predicate? **Ans.** Is.
6. Q. What kind of sentence is the second? **Ans.** It is a compound sentence.
7. Q. Name the clauses of which it is composed. **Ans.** 1. France is a country in Europe; 2. it is a republic.
8. Q. What is each of these clauses? **Ans.** Each of the clauses is an independent clause.

9. Q. Why is each of these clauses called an independent clause? **Ans.** Each of these clauses is called an *independent* clause because *each one* of them *alone* is a simple sentence, having a *subject*, a *predicate*, and a *complete sense*.

10. Q. Name the clauses of which the third sentence is composed. **Ans.** 1. France is a republic; 2. which is a country in Europe.

11. Q. Has each of these clauses a complete sense by itself? **Ans.** No, the clause, — *which* is a country in Europe.— has not a complete sense by itself, it depends for its meaning on the word *France*.

12. What is the clause—*which is a country in Europe*— called? **Ans.** It is called a *dependent* clause.

13. Q. What is a sentence composed of *independent* and *dependent* clauses called? **Ans.** A sentence composed of *independent* and *dependent* clauses is called a *complex* sentence.

14. Q. By what word is the dependent clause introduced? **Ans.** By the word *which*.

15. Q. What is *which*? **Ans.** *Which* is a pronoun, it stands for *France*, but as it is also a *joining* word it is called a conjunctive pronoun.

EXERCISE.— Arrange in three paragraphs headed *simple*, *compound*, and *complex* the following sentences,—underline the dependant clauses in the complex sentence; underline with a double line the word introducing the dependant clauses.

1. The children wept when they heard the sad news.
2. Good fortune has come to you and we rejoice at it.
3. His comrade bent over him, while his life blood ebbed away.
4. The children loitered among the daisies.
6. The postman reported that the general was dead.
7. The boys walked the whole distance but they were tired after it.
8. The postman reported the death of the general.

SIMPLE SENTENCES.—4. The children loitered among the daisies. 8. The postman reported the death of the general.

COMPOUND SENTENCES.—2. Good fortune has come to you and we rejoice at it. 7. The boys walked the whole distance but they were tired after it.

COMPLEX SENTENCES.—1. The children wept *when they heard the sad news*. 3. His comrade bent over him, *while his life blood ebbed away*. 6. The postman reported *that the general was dead*.

DICTATION

THE CURATE AND HIS COUVENT

PART I

A *curate* in the south of France received *word* that his bishop intended *shortly* to come and *dine* with him. The messenger *went on* to say that the curate was *by no means* to get ready a costly *dinner*. When the bishop *came*, he was rather *offended* to

find his order had not been *obeyed*, but a luxurious *meal* had been *cooked* for him. He *rebuked* the curate, telling him it was *foolish* to spend *almost* his whole year's *income* on a single dinner. The curate *replied* that he had not spent a penny of his income as curate on this dinner, he always gave it to the poor. "Then," said the bishop, "may I ask *how* you have managed to prepare this meal for me?" "I have a convent of young ladies," replied the curate, "who *supply* me with everything."

Que les élèves trouvent des expressions équivalentes pour les mots en italiques. Par expressions équivalentes nous entendons des expressions qui pourraient être mises à la place des mots en italiques, sans que le sens des phrases en fut altéré.

Curate, parish priest. — *The south of France*, southern France. — *Word*, notice. — *Shortly*, soon. — *Dine*, take dinner. — *Went on to say*, added. — *By no means*, on no account. — *Dinner*, meal. — *Came*, arrived. — *Offended*, displeased. — *Obedyed*, followed. — *Meal*, dinner. — *Cooked*, prepared. — *Rebuked*, reprimanded. — *Foolish*, senseless. — *Almost*, nearly. — *Income*, revenue. — *A single*, one. — *Replied*, answered. — *Supply*, furnish.

J. AHÉRN.

Références utiles

Librairie Sainte-Anne.—J.-A. Langlais & Fils, Libraires-Éditeurs, 177, rue St-Joseph, St-Roch et 35, rue St-Pierre, Basse-Ville, Québec.

Pour les écoles.—Nous avons en magasin, tous les livres en usage dans les écoles catholiques de la province, comprenant les livres des Frères des Ecoles Chrétiennes, Clercs St-Viateur, Frères Maristes, et les cours de Lacasse, Lagacé et Cloutier.

Nous avons aussi toutes les autres fournitures d'écoles comprenant, papeterie, cahiers, plumes, crayons, ardoises, encre, poudre à encre, craie. Aussi le plus grand choix de cartes géographiques, comprenant les séries de Meissas, Dufour, Johnson, Raud, McNally, et la collection des cartes du Département de l'Instruction Publique, que nous vendons à très bas prix.

Nous avons ajouté à notre grande série de cahiers de la célèbre calligraphie canadienne diplômée à l'exposition de Chicago, une petite série en cinq cahiers gradués, pour les commençants, cette série se vend 45 cts la douzaine et est employée par plusieurs maisons d'éducation.

Nous gardons toujours en magasin un assortiment complet de globes terrestres, depuis 25 cts chaque jusqu'à \$20.00.

Nos prix et conditions de vente sont à la portée de tout le monde.

Correspondance sollicitée.

Nous donnons une attention spéciale aux commandes envoyées par la malle.

La Revue Canadienne.—La plus belle publication du Canada et la seule Revue littéraire française de l'Amérique.—35 années de publication. Elle forme à la fin de l'année un beau volume de près de 500 pages magnifiquement illustrées. L'abonnement n'est que \$2.00 par an. S'adresser au directeur-gérant de *La Revue Canadienne*, No 290, rue de l'Université, Montréal. Ne pas oublier que les instituteurs et les institutrices de la campagne peuvent avoir un abonnement à moitié prix, un fond étant à la disposition du Directeur de la Revue pour payer l'autre moitié.

Victor Lafrance, relieur, 4, rue Buade, Québec.—Livres de comptes; Reliures de luxe; Reliures en percaline gaufrée. Reliures de bibliothèques. Spécialités artistiques. Estimé pour éditions.

L'Union Franco-Canadienne, approuvée et fortement recommandée par tous NN. SS. les Archevêques et Evêques du Canada français et par un grand nombre de laïques éminents. Secours aux maladies: en temps de maladie, \$3.00 par semaine, les deux premières semaines. \$5.00 par semaine pendant dix autres semaines, et, de plus, \$3.00 par semaine pendant douze autres semaines, lorsque la réserve du Fonds de Secours aura atteint \$25,000, et tant qu'elle se maintiendra à ce chiffre. Caisse de dotation de \$250, \$500, \$1,000, \$2000 ou \$3,000. Bureau principal: 73, rue St-Jacques, Montréal.

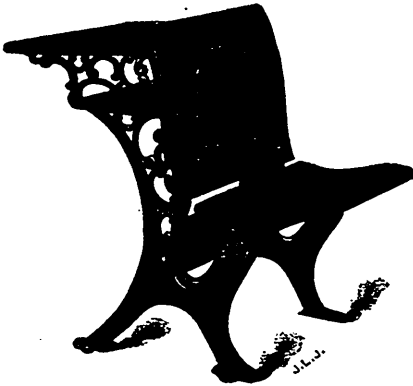
Ed. Marcotte, relieur et régleur, 28, Côte de la Montagne, Québec. — Livres de piété, livres de loi, livres blancs, gaufrage, dorure, réglage, cartes montées sur toile, etc.

Le mois littéraire et pittoresque.—M. Garneau (successeur de M. Chaperon) libraire, rue de la Fabrique Québec, reçoit des souscriptions pour cette superbe publication qui surpasse en beauté, variété, gravures, intérêt, tous les magazines de langue anglaise. De plus, c'est une œuvre catholique qui nous vient de la *Bonne presse* de Paris. Pour \$3 on peut recevoir chaque mois un riche volume, très bien illustré et contenant une foule de lectures intéressantes.

G. A. Lafrance, relieur, 109, Côte de la Montagne, Québec. Cette maison, fondée en 1865, exécute toutes sortes d'ouvrages concernant la reliure, le réglage et la fabrication des livres blancs et cartes montées sur toile et vernies. Spécialités : reliure à tranche dorée et à tranche rouge sous or, ainsi que livres destinés aux bibliothèques paroissiales. Conditions faciles.

Ameublement scolaire

Rien ne doit être laissé au hasard dans l'ameublement d'une école. C'est pourquoi nous recommandons spécialement *The Canadian office and school furniture Co., Lt.* Pendant cinq années consécutives, cette maison a fourni les écoles publiques de Toronto. Elle vient de s'acquitter envers cette ville d'un contrat de \$5,500.00 pour pupitres fournis à ses écoles.



La commission scolaire de Moncton, N. B., lui a récemment donné un ordre pour 1100 pupitres. Les directeurs d'écoles et les professeurs de Montréal sont unanimes à dire que les fournitures d'école et de bureau de la Compagnie Canadienne de Preston sont les meilleures et les mieux faites.

Les prix de cette maison défont toute concurrence. Elle donne satisfaction à tout le monde.

Le pupitre **Ball-Bearing** que cette maison offre est solidement fait. Le banc qui y est adapté se baisse et se monte sans bruit.

Demandez le catalogue et adressez vos commandes à :

The Canadian Office and School

Furniture Co., Ltd. Preston, Ont.

Conférence pédagogique

La réunion ordinaire des instituteurs de la région de Québec aura lieu à l'École normale Laval, le dernier samedi de septembre 1899.

Nos collaborateurs

Nos collaborateurs de l'année dernière continueront à faire bénéficier les lecteurs de *L'Enseignement Primaire* de leur savoir et de leur expérience.

A la prochaine livraison

Le compte rendu détaillé des délibérations et travaux du Bureau central des examinateurs catholiques que nous publions dans la présente livraison nous oblige à remettre au numéro d'octobre un grand nombre de documents très intéressants, entr'autres : Circulaire du Surintendant de l'Instruction publique relativement à l'exposition de Paris ; Délibérations des dernières réunions des Associations des Instituteurs catholiques de Québec et de Montréal ; etc., etc. La *Bibliographie* est aussi remise bien à regret. Nous recommandons, en attendant le mois prochain : *L'Art d'écrire enseigné en vingt leçons* ; le *Code scolaire* de M. Decazes et le *Guide du conciliateur* de M. Sauvalle.