

L'Enseignement Primaire

Revue illustrée de l'École et de la Famille

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



CHAMPLAIN, 1608-1635

COMITE CATHOLIQUE
DU
CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

SESSION DE L'AUTOMNE 1901

Séance du 11 septembre 1901.
(Avant-midi).

Présents :

M. le Surintendant, président,
Mgr l'archevêque d'Ottawa,
" " de Québec,
" " de Montréal,
" l'évêque de Pembroke,
" " de Rimouski,
" " de Valleyfield,
" " de Sherbrooke,
" " de St-Hyacinthe,
" " Brunault, représentant Mgr l'évêque de Nicolet,
Le très révérend M. Baril, représentant Mgr l'évêque de Trois-Rivières,
L'honorable juge Langelier,
" " Robidoux,
" H. Archambault,
" L. Gouin,
" Dr Guérin,
" Th. Chapais,
" Géd. Ouimet,
MM. Eugène Crépeau,
" M.-T. Stenson,
" Alphonse Pelletier.

Lecture de l'arrêté ministériel nommant l'honorable Dr Guérin, membre du Conseil de l'Instruction publique.

Lecture de lettres de Mgr l'évêque de Nicolet et de Mgr l'évêque de Trois-Rivières déléguant pour assister, à leur place, à la présente réunion du comité : Mgr l'évêque de Nicolet, Mgr Brunault et Mgr l'évêque de Trois-Rivières, le très révérend H. Baril, vicaire général.

Lecture d'un télégramme de M. H.-R. Gray informant le comité qu'il lui sera impossible d'assister à la présente réunion.

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

Il est résolu :

1. Sur proposition de l'honorable M. Gédéon Ouimet, appuyé par Mgr l'évêque de Montréal : " que ce comité exprime son regret sincère de la perte qu'il a faite dans la " personne de M. P.-S. Murphy, membre du Conseil de l'Instruction publique depuis vingt- " quatre ans, qui, en toutes circonstances, a montré tant de dévouement pour la cause de " l'éducation."

2. Sur proposition de Mgr l'archevêque de Montréal, appuyé par l'honorable M. Archambault : " que ce comité exprime son profond regret de la perte qu'il a faite dans la " personne de Sa Grandeur Mgr Moreau, évêque de Saint-Hyacinthe, membre du Conseil de

“ l’Instruction publique, qui n’a cessé de donner des preuves de son zèle et de son dévouement pour la cause de l’éducation.”

3. Sur proposition de Mgr l’archevêque de Québec, appuyé par M. Crépeau : “ Que le comité catholique du Conseil de l’Instruction publique exprime le vif regret que lui cause la mort de M. l’abbé H.-A. Verreau qui a rempli avec tant de zèle et d’habileté les fonctions de principal de l’Ecole normale Jacques-Cartier de Montréal, durant quarante-trois ans.”

Le sous-comité chargé de l’examen des livres de classe, auquel étaient présents : Mgr Blais, président, l’honorable M. Ouimet, l’honorable M. F. Langelier et M. le Surintendant de l’Instruction publique, fait le rapport qui suit de sa session du 10 septembre 1901, lequel est adopté :

I. Après étude et délibération, le sous-comité est d’avis que le manuel de comptabilité pratique, par M. R. Goltman, n’est pas supérieur aux livres que le comité catholique du Conseil de l’Instruction publique a déjà approuvés sur cette matière, et, se conformant aux règlements qu’il a adoptés à ce sujet, il croit ne pas devoir l’approuver.

II. Le tableau synoptique de l’Histoire du Canada, présenté par les révérendes Sœurs Ursulines de Québec, est recommandé au comité catholique du Conseil de l’Instruction publique pour approbation, en tenant compte des modifications suggérées ci-après :

1° Consacrer aux événements religieux une colonne plus large, afin de ne pas dépasser une ligne pour chaque fait et de tracer les noms saillants en plus gros caractères. Cette remarque s’applique surtout au tableau de la *Domination française* ;

2° Mettre les millésimes des accessions des Papes et des Rois de France et d’Angleterre dans la colonne des siècles, afin d’écrire ces noms de souverains en caractères plus visibles ;

3° Ajouter aux faits historiques dans la colonne réservée à l’histoire contemporaine des Etats-Unis ;

4° Tracer les *dates* en plus gros caractères ;

5° Faire certaines abréviations, dans les *titres* surtout ;

6° Accentuer la couleur rose dans le tableau de la domination anglaise ;

7° Affecter des couleurs différentes à chacune des trois périodes de la domination française, et des cinq périodes de la domination anglaise ;

8° Elargir par la gauche la colonne réservée aux noms des Présidents des Etats-Unis, afin que noms et dates soient plus visibles.

(Signé)

† ANDRÉ-ALBERT,

Evêque de Rimouski,

Président.

L’honorable M. F. Langelier propose et il est résolu : “ Que l’honorable M. Robidoux remplace M. le Dr Leprohon, et l’honorable M. Guerin remplace M. P.-S. Murphy comme membre du sous-comité d’examen des livres de classe.”

Le rapport du bureau d’examineurs des aspirants à la charge d’inspecteur d’écoles est lu et adopté.

Sur proposition de Mgr l’évêque de Sherbrooke, appuyé par l’honorable F. Langelier, il est résolu : “ Que M. M.-T. Stenson remplace M. P.-S. Murphy comme membre du comité d’examen des candidats à la charge d’inspecteurs d’écoles.”

Lecture du rapport du bureau central des examineurs catholiques, lequel est adopté.

Proposé par l’honorable M. Chapais, appuyé par M. Crépeau et adopté : “ Que le déficit de trois cent vingt-cinq piastres signalé par le rapport du secrétaire du bureau central d’examineurs, dans les dépenses de ce bureau comparées à ses recettes, soit comblé

“ à même les fonds qui sont à la disposition de ce comité et que le gouvernement soit prié
“ d'autoriser le paiement de cette somme.”

Mgr l'archevêque de Montréal fait motion qu'un sous-comité chargé d'étudier la question de l'enseignement du dessin soit formé et que ce sous-comité soit composé de Mgr Bégin, de Mgr Bruchési, de l'honorable M. Gouin, de M. Crépeau et du Surintendant.—
Adopté.

Séance du 11 septembre 1901

(après-midi.)

Présents :—Les mêmes.

Il est proposé par l'honorable M. Robidoux, appuyé par l'honorable M. Langelier :

“ Que ce comité est d'opinion que, vu qu'il n'existe aucun manuel de dessin en usage dans
“ nos écoles et que des candidats à l'enseignement n'ont pu obtenir leur diplôme pour
“ n'avoir pas répondu d'une manière satisfaisante aux questions relatives au dessin, il serait
“ utile de distribuer parmi les instituteurs et les institutrices de la province la méthode
“ nationale de dessin de E.-M. Templé, pour servir jusqu'à ce qu'une autre méthode soit
“ approuvée par ce comité.”

En amendement, Mgr l'évêque de Montréal propose, appuyé par l'honorable Th. Chapais :

“ Que ce comité attende le rapport du sous-comité chargé d'étudier la question de
“ l'enseignement du dessin avant de se prononcer sur la méthode déjà ancienne de M.
“ Templé et de le faire distribuer temporairement aux instituteurs et aux institutrices de
“ la province.”

Cet amendement est adopté sur la division suivante :

Pour : NN. SS. les archevêques d'Ottawa, de Québec, de Montréal, NN. SS. les évêques de Pembroke, de Valleyfield, de Sherbrooke, de St-Hyacinthe, Brunault, le très révérend M. Baril, les honorables Th. Chapais, Géd. Ouimet et M. Eug. Crépeau—12.

Contre : Les honorables F. Langelier, J.-E. Robidoux, H. Archambault, L. Gouin, Dr Guerin, et MM. Th. Stenson et A. Pelletier.—7.

La liste des instituteurs et des institutrices qui ont obtenu des gratifications est communiquée au comité.

Le comité prend connaissance des rapports des inspecteurs diocésains de Québec et de St-Hyacinthe.

Le comité prend aussi communication des lettres de MM. J.-B. Lagacé et Paul Wiallard, et d'un mémoire qui lui a été adressé au nom des inspecteurs d'écoles, lesquels restent sous considération.

La résolution suivante est adoptée :

Sur proposition de l'honorable H. Archambault, appuyé par M. Stenson : “ Que le
“ comité recommande qu'une somme additionnelle de six cent soixante dollars (\$660.00)
“ soit prise sur son fonds de réserve, pour défrayer tout le montant des dépenses de la
“ convention des institutrices catholiques à Montréal, en août dernier, la somme déjà
“ accordée à cet effet n'étant pas suffisante.”

Le comité donne instruction à son secrétaire de remercier les dames religieuses de la Congrégation de Montréal, et les compagnies de chemins de fer Grand-Tronc, Pacifique, Intercolonial et Vermont Central, pour la part qu'elles ont prise au succès obtenu par la conférence pédagogique pour les institutrices catholiques qui a eu lieu à Montréal en août dernier, sous la direction de Sa Grandeur Mgr l'archevêque de Montréal.

Il est proposé par Mgr l'archevêque de Québec, appuyé par Mgr l'évêque de Rimouski :
“ Que des conférences pédagogiques semblables à celles qui ont eu lieu à Montréal dans

"le mois d'août dernier, qui ont si bien réussi, soient données à Québec l'été prochain."
—Adopté.

Sur proposition de Mgr l'archevêque de Montréal, appuyé par l'honorable M. Géd. Ouimet, le comité recommande : "Que M. l'abbé Nazaire Dubois, docteur en théologie, soit nommé principal de l'Ecole normale Jacques-Cartier, en remplacement de feu M. l'abbé Verreau."

Séance du 12 septembre 1901.

(Avant-midi).

Présents :—Les mêmes, plus Mgr l'évêque de Chicoutimi.

Le comité accorde le titre d'académie à l'école modèle de St-Grégoire-le-Thaumaturge, connue sous le nom de St-Jean-Berchmans.

Le comité commence la distribution du fonds de l'Education supérieure.

Mgr l'archevêque de Montréal, appuyé par l'honorable M. Géd. Ouimet, propose et il est résolu : "Qu'il est irrévocablement décidé que les écoles qui ne se sont pas conformées aux règlements et n'ont pas envoyé le rapport exigé ne recevront pas d'allocation."

Le comité recommande au Surintendant d'adresser à toutes les commissions scolaires et écoles modèles et académiques une circulaire pour les informer que l'allocation sur le fonds de l'éducation supérieure sera retranchée pour toute école dont le rapport ne sera pas parvenu au département de l'Instruction publique avant le 1er août.

Le comité termine la distribution du fonds de l'Education supérieure.

Séance du 12 septembre 1901.

(Après-midi).

Présents : M. le Surintendant, Mgr l'archevêque d'Ottawa, Mgr l'archevêque de Québec, Mgr l'archevêque de Montréal, Mgr l'évêque de Pembroke, Mgr l'évêque de Rimouski, Mgr l'évêque de Chicoutimi, Mgr l'évêque de Valleyfield, Mgr l'évêque de Sherbrooke, Mgr l'évêque de St-Hyacinthe, Mgr Brunault, le très révérend H. Baril, l'honorable juge Lange-lier, l'honorable Th. Chapais, l'honorable Géd. Ouimet.

Sur proposition de Mgr l'archevêque de Montréal, appuyé par l'honorable M. Langelier, il est résolu : "Que la somme de mille piastres soit accordée à l'Université Laval de Montréal pour l'aider à payer les dépenses du cours de littérature française pour l'année académique 1901-1902, et que cette somme soit prise sur le fonds du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique."

Sur proposition de Mgr l'archevêque de Québec, appuyé par Mgr l'archevêque de Montréal, il est aussi résolu : "Que la somme de mille piastres soit mise à la disposition de l'Université Laval, à Québec, pour l'aider à payer les dépenses d'un cours public de littérature française pour l'année académique 1901-1902, et que cette somme soit prise sur le fonds du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique."

Communication d'une lettre de M. l'inspecteur d'écoles Hébert soumettant au comité un projet de cours pédagogiques qu'il ferait dans certaines des municipalités de son district.

Le comité autorise M. Hébert à mettre son projet à exécution pendant l'année scolaire courante.

Le comité fait la distribution du fonds des municipalités pauvres.

Il est résolu, sur proposition de l'honorable M. Chapais, appuyé par l'honorable M. Ouimet : "Que, si une réduction doit être faite sur le chiffre des allocations sur le fonds de l'Education supérieure et des municipalités pauvres, cette réduction ne s'applique qu'aux allocations au-dessus de vingt piastres."

Le comité s'ajourne."

LES CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES DE MONTREAL

Nous avons promis à nos lecteurs de parler de nouveau de la grande convention pédagogique du Mont Sainte-Marie. Nous revenons sur ce sujet avec bonheur, car le congrès organisé par Mgr l'archevêque de Montréal a laissé dans notre esprit de bien doux souvenirs.

De plus, l'événement intellectuel qui vient d'avoir lieu dans la métropole sous le titre bien modeste de *conférences pédagogiques*, a une portée si considérable, suivant nous, qu'une revue comme la nôtre ne saurait trop en préciser l'importance.

En effet, qu'avons-nous vu à ces conférences? L'archevêque d'un vaste diocèse présider lui-même toutes les séances d'un cours de pédagogie organisé par le Surintendant de l'Instruction publique, représentant l'Etat; nous avons vu ce même archevêque prendre part aux délibérations et commenter les conférences avec un savoir pédagogique qui ferait honneur aux professeurs de la Sorbonne; nous avons vu encore des centaines d'institutrices laïques accourir de toutes les parties de la province pour venir entendre des professeurs expérimentés leur parler des méthodes et des modes les plus propres à rendre l'exercice de leur profession plus facile et leur noble tâche plus fructueuse; nous avons vu aussi quelques centaines de religieuses, choisies parmi les différentes communautés enseignantes, se faire humbles élèves pendant plusieurs jours, elles qui occupent dans leur couvent de hautes et importantes fonctions; nous avons vu surtout les dévouées religieuses de la Congrégation livrer littéralement leur bel établissement du Mont Sainte-Marie à près d'un millier de personnes, et cela pendant une semaine. Dire les fatigues et les privations que ces généreuses sœurs se sont imposées durant le congrès, serait trop long. Qu'il nous suffise de remercier hautement ces Dames dévouées pour toutes les bontés qu'elles ont prodiguées aux institutrices à l'occasion de la convention.

Puis, que dire du choix des conférenciers, choix fait exclusivement parmi les professeurs laïques, à l'exception de M. le chanoine Dauth, à qui l'on avait confié la tâche de parler de l'enseignement du catéchisme?— N'avons-nous pas là la preuve du bon esprit qui anime les autorités religieuses et civiles chez nous à l'égard de l'instituteur.

L'inauguration des conférences pédagogiques de 1901 a mis en évidence le fait suivant: c'est qu'actuellement, la question de l'éducation populaire dans la Province de Québec est placée sur un terrain solide, que cette question fait des progrès considérables grâce à l'union de toutes les forces vives de notre nationalité.

Oui, depuis quelques années surtout, rendons-en grâce à Dieu, l'Eglise et l'Etat, dans notre province, travaillent de concert à promouvoir la cause sacrée de l'instruction publique. Et parmi le corps enseignant, religieux et laïque, chacun rivalise de zèle dans l'accomplissement de son devoir. C'est cette union admirable qu'il nous faut conserver et défendre au besoin si jamais l'on veut diviser les deux éléments de la famille enseignante afin de les opposer l'un à l'autre.

La convention scolaire de Montréal est en quelque sorte la consécration de notre système d'éducation dans ce qu'il a de beau, de grand et d'admirable par son côté tout à la fois catholique et pratique.

Et cette convention nous a convaincu une fois de plus du dévouement sans bornes de nos institutrices et du zèle intelligent et infatigable de nos communautés religieuses enseignantes, lorsqu'il s'agit du progrès pédagogique.

Nous saluons donc l'inauguration des conférences *diocésaines*, comme l'aurore d'une véritable renaissance pédagogique au Canada-français. Nous faisons des vœux pour que les bienfaits de semblables conférences soient étendus à tous les diocèses de la Province de Québec. C'est le meilleur moyen de relever le niveau du corps enseignant et de faire comprendre au peuple la grandeur de la profession d'instituteur.

C.-J. MAGNAN.

Cloture des Conférences Pédagogiques du Mont Sainte-Marie

Les institutrices et les religieuses enseignantes ont suivi avec autant de satisfaction que de régularité, les conférences du Mont Sainte-Marie.

Ce n'est pas sans un regret assez profondément ressenti que toutes ces amies d'une semaine se sont séparées après six jours de rapports familiaux et sympathiques. Mais enfin, il fallait partir. Mlle Viger a exprimé au nom de ses compagnes, religieuses et laïques, les sentiments que toutes ont éprouvés à cause de l'intérêt que Mgr l'archevêque de Montréal leur avait montré et pour les soins maternels qu'elles avaient reçus de la part des excellentes religieuses du Mont Sainte-Marie.

Voici le texte de l'adresse lue ensuite à Mgr Bruchési :

“ Monseigneur,

L'émotion profonde qu'il vous a été facile de lire sur toutes les figures, au cours de ces conférences pédagogiques, vous a déjà exprimé notre reconnaissance. Mais nous ne saurions nous disperser ce matin sans vous en offrir de nouveau l'expression.

Nous allons retourner à nos foyers, en attendant que dans quelques jours nous recommencions nos fonctions d'institutrices. Il nous en coûte, Monseigneur, de vous quitter ; cette semaine passée sous votre regard de père, elle a été si heureuse, et notre

labeur, si noble qu'il soit, est parfois si rude !... Mais si dans l'avenir notre tâche allait nous paraître trop difficile, nous nous rappellerions alors l'ouverture des séances normales faite par le prince de notre Eglise et monsieur le surintendant de l'Instruction publique. Nous penserons à ces conférenciers, hommes d'Eglise ou professeurs distingués qui sont venus nous redire la gravité de nos devoirs et la grandeur de notre responsabilité. Surtout, Monseigneur, nous nous rappellerons et nous tâcherons de les mettre en pratique, les conseils, les leçons, les enseignements que nous avons reçus de votre Grandeur. Vous aviez été l'inspirateur de ces séances, vous en avez été l'âme.. Nous partons : de nouveaux horizons sont ouverts devant nous ; nous serons fortes et généreuses, faisant de notre mission un apostolat dont l'influence saura contribuer à former des citoyens intègres et des femmes chrétiennes."

Mgr l'archevêque a répondu avec l'éloquente douceur qui est un des traits distinctifs de son esprit. Le succès incontestable de cette première semaine de conférences pédagogiques a inspiré à Mgr Bruchési la résolution de les renouveler et de les faire ajouter comme un rouage nouveau à notre système d'enseignement primaire.

Les institutrices rendent un hommage unanime à la tendresse de l'hospitalité qu'elles ont reçue au Mont Ste-Marie. Nous avons nous-même visité les quartiers occupés par les institutrices. Les parents seront heureux de savoir que leurs chères filles ont été traitées dans cette maison en vraies enfants gâtées.

Samedi matin, le 24 d'août, Mgr Bruchési a dit la messe à laquelle les institutrices ont communie, et Sa Grandeur a donnée la bénédiction du Pape obtenue par Elle-même comme faveur spéciale.

Echos de la récente convention de l'Association d'Education du Canada

Dans la dernière livraison de *L'Enseignement Primaire*, nous n'avons eu ni le temps ni l'espace de raconter les principaux détails de la dernière réunion de l'Association d'Education du Canada.

Aujourd'hui, nous voulons faire part à nos lecteurs des impressions qui nous sont restées de ce congrès pédagogique.

D'abord, je dois dire que les confrères des provinces anglaises ont témoigné beaucoup de respect et de courtoisie aux deux représentants de la province de Québec : le Surintendant de l'Instruction publique et le directeur de *L'Enseignement Primaire*. L'honorable M. de la Bruère a lutté héroïquement contre le projet d'un Bureau fédéral d'éducation, et ses efforts ont été couronnés d'un plein succès. Nous publions plus loin le discours que M. le Surintendant a prononcé sur ce sujet en réponse au Dr Harper. A propos de ce monsieur, il est assez curieux de constater que le seul membre de la convention d'Ottawa qui se soit montré agressif envers les représentants de Québec, est un inspecteur d'écoles de cette province, un membre de la minorité protestante si généreusement traitée par les Canadiens-français. A tout événement, M. le Dr Harper en a été quitte pour assister à la défaite de son projet, et une défaite peu glorieuse, car le comité des *vœux* (résolutions), composé de quatre Canadiens-anglais et d'un Canadien-français (le directeur

de *L'Enseignement Primaire*), n'a pas même remis ce projet sur l'ordre du jour. L'idée d'un Bureau fédéral est donc à l'eau, du moins pour le moment.

Tous les délégués d'Ontario et des Provinces maritimes ont appuyé loyalement les confrères de Québec dans leur lutte en faveur de l'autonomie provinciale en matière scolaire.

Le comité des vœux, qui avait une tâche très délicate à remplir, était composé comme suit : Dr Bridges, de Fredericton ; le professeur W. S. Ellis, principal du "Collegiate Institute", de Kingston ; le professeur Harstone, de Lindsay ; le principal Marshall, de Halifax ; le professeur C.-J. Magnan, de Québec.

Ce comité a présenté un rapport à la dernière réunion plénière de la convention. Toutes les résolutions qu'il a proposées ont été adoptées. Ces résolutions ont trait aux sujets suivants : *La ligue des filles et des fils de l'Empire*, avec un programme scolaire s'y rapportant, projet rejeté ; le *Système métrique obligatoire au Canada*, projet approuvé ; les *Bibliothèques circulantes*, projet approuvé ; *Enseignement anti-alcoolique à l'école*, projet approuvé ; le *Certificat fédéral pour les instituteurs*, projet soumis pour la première fois et renvoyé à une commission des différents surintendants d'Education des provinces.

Ce projet du *Dominion certificate* aura le même sort que celui du *Bureau fédéral*, l'un et l'autre proviennent de la même source (1).

Nous nous faisons un devoir de rendre publiquement hommage à nos confrères du comité des *résolutions* pour leurs bons précédés à l'égard de la Province de Québec. Le directeur de *L'Enseignement Primaire* a rencontré chez ces messieurs une largeur de vue qui les honore. MM. Ellis, Marshall et Harstone ont approuvé en tout point la thèse que soutenait M. Magnan, à savoir : "Que chaque province doit conserver le contrôle absolu de ses écoles, sauf à respecter les droits d'une minorité, qu'elle soit catholique ou protestante."

Il y a un autre témoignage que nous nous plaisons à rendre à nos confrères d'origine anglaise, c'est celui-ci : ils ont travaillé sérieusement ; les travaux des différentes sections ont été suivis avec ponctualité et intérêt ; une grande dignité a présidé à toutes les réunions de la convention ; tout le monde a pris part aux délibérations ; chaque membre exprimait sa manière de voir avec une grande indépendance.

En somme, notre séjour à Ottawa a été des plus agréables et des plus instructifs ; si nous avons été obligé de lutter, en retour nous avons rencontré des confrères qui savent respecter et admirer les convictions d'un adversaire loyal mais décidé.

*
* *

Nous avons parlé, il y a un instant, de l'attitude de l'honorable M. de LaBruère à l'égard du Bureau fédéral. Nos lecteurs aimeront sans doute à lire la magistrale réponse que le surintendant de l'Instruction publique de Québec a faite au Dr Harper, promoteur du fameux projet. Voici ce discours, c'est un document qui servira à l'histoire plus tard.

(1) Le Dr. Bridges n'a pu assister aux réunions du comité des vœux.

**Discours important de l'hon. M. de La Bruère sur l'idée de la
création d'un bureau fédéral d'éducation, devant
la Convention à Ottawa**

BUREAU FÉDÉRAL D'ÉDUCATION

Messieurs,

Je regrette que l'idée émise il y a trois ans, à la convention d'Halifax, de solliciter du gouvernement du Dominion, la création d'un bureau d'éducation, à Ottawa, revienne sur le tapis, et que l'on cherche de nouveau à la faire adopter. L'auteur de cette proposition, le Dr Harper, s'est efforcé depuis 1897, de faire partager sa manière de voir par la presse et par la convention des instituteurs protestants de la province de Québec. Il en a bien le droit, strictement parlant ; cependant, il n'est pas sans savoir qu'en cherchant à faire prévaloir cette opinion, il combat sur cette question les idées de la majorité des habitants de la province de Québec, et froisse, plus peut-être qu'il ne le pense, les sentiments des catholiques qui tiennent à contrôler leurs propres écoles et ne désirent nullement, en matière d'éducation, l'immixtion du pouvoir fédéral en dehors des limites tracées par la constitution du pays.

En m'opposant aujourd'hui à la proposition qui est faite de créer un bureau d'éducation à Ottawa, sous la direction du gouvernement fédéral, je n'exprime pas seulement mon opinion personnelle, mais celle du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de ma province.

Or, dans sa séance du mois de mai 1899, cet honorable comité, composé de tous les évêques de la province et de citoyens haut placés dans la hiérarchie civile, ayant été appelé à se prononcer sur l'opportunité de cette mesure, la résolution suivante fut adoptée, à l'unanimité des membres présents, sur proposition de l'honorable juge Langelier, secondé par monseigneur Laflamme, ancien recteur de l'Université Laval :

“ Que ce comité, après avoir pris communication, à la demande du Surintendant, du mémoire que le comité exécutif de l'Association d'Education du Dominion désire présenter au Premier Ministre du Canada, pour lui demander la création d'un département d'éducation sous le contrôle du pouvoir fédéral, est d'avis que la création d'un tel département fédéral n'est ni constitutionnelle ni désirable.”

Cette décision ne renferme aucune ambiguïté et on ne saurait se méprendre sur l'opinion si clairement exprimée du Conseil de l'Instruction publique, qui, dans notre province, représente la très grande majorité de notre population.

Quant au comité protestant, je dois déclarer qu'il ne s'est pas prononcé sur la question. Il est évident qu'on est allé puiser aux Etats-Unis cette idée d'un bureau central d'éducation. En effet, elle est américaine ; elle n'est pas canadienne. On ne s'en cache pas du reste, car je lisais, en toutes lettres, dans un journal anglais de Montréal, en novembre 1898, la phrase suivante que le Dr Harper admit, je crois, représenter très bien son opinion :

“ The Bureau of Education or Education Office at Washington owes its existence to a law passed on the 2nd of March 1867. It is a branch of the Department of the Interior. The head of the Office is called the Commissioner of Education and its function is to collect statistics and facts showing the condition and progress of education in the several states and territories and to diffuse such information respecting

" the organisation and management of school systems and methods of teaching as shall
" aid the people of the United States in the establishment and maintenance of efficient
" school systems and otherwise promote the cause of Education throughout the
" Country."

Eh bien ! si on examine les principes des constitutions qui régissent la République des États-Unis et le Canada, il est évident qu'il y a des différences notables.

Notre régime gouvernemental est une confédération de provinces, dont les attributions ou les pouvoirs diffèrent de ceux des différents États de l'Union Américaine. De la sorte, ce qui pourrait convenir à un pays peut ne pas convenir à l'autre, et il peut aussi ne pas être dans l'intérêt général du Canada, ni même de l'Empire Britannique, de chercher à imiter en tout le peuple qui nous avoisine ou de vouloir assimiler nos institutions aux siennes.

C'était l'idée de Washington de créer une université au centre de l'Union où viendraient se fondre tous les éléments hétérogènes et d'imprimer aux intelligences une direction unique pour en faire résulter l'âme américaine. Il était soutenu par Pinckney, de la Caroline du Sud et par James Madison, de la Virginie. Le projet de constitution, rédigé par Pinkney, à l'époque des réunions constitutionnelles de Philadelphie en 1787, portait ces mots : " Le congrès aura le pouvoir d'établir une université nationale au siège du gouvernement."

Le comité rejeta le projet et le gouverneur Morris, en répondant à Pinckney, déclara que la motion était inutile, le congrès ayant déjà, par des textes formels, le droit d'émettre tous règlements ou lois au sujet de l'éducation nationale.

Il ressort de ces tentatives centralisatrices que le fondateur de la République et ceux de ses amis qui partageaient son opinion voulaient par la création d'un haut enseignement et la formation de professeurs spéciaux, préparer les générations pour la vie fédérale, en dehors des intérêts particuliers des États.

Ces tentatives du commencement de la République, renouvelées depuis, ont échoué, et même à l'aurore de ce siècle, on peut dire que l'influence fédérale n'a pas encore profondément pénétré dans la nation. Cependant la National Educational Association dont fait partie l'officier fédéral, le Commissioner of Education, travaille au ralliement des opinions, et d'après certains écrivains, l'esprit qui y domine devient de plus en plus centralisateur, avec une tendance manifeste à faire intervenir l'action du pouvoir central.

Il me semble, et je ne crois pas me tromper, en disant que ce sont des principes qu'on désire mettre en pratique au Canada, en s'efforçant de faire établir, au siège du gouvernement fédéral, un ministère ou bureau d'éducation auquel la constitution pourtant ne pourvoit pas.

On allègue le besoin de statistiques. Si c'est là le but unique, il n'est pas nécessaire de créer un bureau d'éducation. Il suffit de lire le chapitre 59 des statuts refondus du Canada pour constater que le gouvernement fédéral possède le pouvoir de recueillir toutes les statistiques qu'il croira utile de posséder. Le ministre de l'agriculture peut établir des règles à cet effet. Même, si dans une des provinces de la Confédération, il existe quelque mode en application ou quelque moyen de recueillir des statistiques vitales, agricoles, commerciales, criminelles ou autres, le gouverneur en Conseil peut faire, avec le lieutenant-gouverneur de cette province ou de ce territoire ou même avec l'organisation en possession du système, des arrangements pour le recouvrement et l'envoi des renseignements qui seront demandés. C'est le paragraphe 4 de la loi.

Je le répète, si le but unique de la proposition soumise à notre considération est d'amasser des renseignements en matière d'éducation, la loi fédérale actuelle est suffisante pour permettre au ministre de l'agriculture de les obtenir sans recourir à la nécessité d'augmenter les dépenses publiques par la création d'un département spécial et la nomination d'un haut commissaire de l'Instruction publique. Les provinces n'ont jamais refusé au gouvernement fédéral la transmission de leurs statistiques, et au besoin, celui-ci peut s'entendre avec le pouvoir local, ce que permet la loi que je viens de citer.

Mais on veut aller plus loin, et ce sont les idées de centralisation des auteurs de la proposition que je combats, constitution en mains et avec l'appui précieux de membres distingués du Conseil de l'Instruction publique de la Province que je représente. Alors quel peut être le second motif, et tout probablement le principal, des partisans de la mesure? Je le trouve d'abord dans les écrits des journaux favorables au mouvement.

J'ai cité tout à l'heure le but qu'on assignait au bureau d'éducation à Washington. Une des raisons d'être était: "To diffuse such information respecting the organisation and management of schools and school systems and methods of teaching as shall aid the people of the United States in the establishment and maintenance of efficient school systems and otherwise promote the cause of education throughout the Country."

Le journal que je cite parle de plus du commissaire d'éducation et lui donne le titre de "Statistician and counsellor general to the nation in all questions of public instruction". Il ajoute: "There is no possible phase of education, elementary, superior, university, industrial, medical, legal, sanitary and special of every variety, in operation or contemplated in the United States that does not come within the purview of the commissioner's enquiry."

Cette même raison, je la trouve, en outre, dans une conférence faite en octobre 1899 devant la convention des instituteurs protestants de la province de Québec.

L'auteur ne voit dans la Confédération du Canada qu'un assemblage de petits Etats, "Petty commonwealth of Provinces", sans lien solide pour les unir, sans esprit d'union pour former une véritable nation, par conséquent sans esprit national. Le remède, le grand remède, serait de créer des écoles vraiment nationales, fondues dans un même moule, et dont la matière en fusion aurait pour effet de faire disparaître, sans doute, toute différence de race et de religion, pour ne constituer qu'un tout compact et homogène. Il est à présumer que chaque école pourrait jouer dans la municipalité scolaire un rôle jusqu'à un certain point semblable à celui qu'aurait joué l'université nationale suggérée par Washington. Et comme couronnement à ce type unique d'écoles, il faudrait comme bien on pense, un bureau d'éducation à Ottawa. Pour améliorer le système scolaire, l'auteur ajoute qu'au besoin, il ne faudra pas même hésiter de recourir au pouvoir central, "Even to look to the federal executive for amelioration".

Le conférencier, dont je puis citer le nom, et qui n'est autre que notre ami, le Dr Harper, est allé, dans sa thèse, encore plus loin. Il fait pressentir ses préférences pour l'union législative des provinces et la destruction du pacte fédéral de 1867. Sous sa plume, se trouve le mot "révolution," dont sortirait, comme une rose de son bouton, l'école de son rêve.

"The constitution given us by the British North America Act, dit-il, has in it the 'elements of nation building. But there is in these elements no bottom on which to build a national school. The national school must come with a revolution.'"

Toutefois, la révolution que M. Harper indique comme remède à l'état présent de la Confédération, semble assez éloignée, même dans son idée, et à l'avance il se console en disant dans sa conférence: "But we can at least have the connecting link in 'educational affairs which they have in the United-States. We can have a central 'advisory sub-department at Ottawa, which without any direct administrative function, shall be the exponent of the nation..."

C'est précisément dans la province de Québec ce que nous ne voulons pas, et nous ne serons pas les seuls, j'ose croire, à refuser de recevoir d'un commissaire fédéral les opinions qu'il lui plaira d'exprimer et les remontrances qu'il pourrait s'arroger le droit de faire sur la manière d'agir des gouvernements provinciaux.

Tout le monde sait que par la constitution du pays, l'éducation est sous le contrôle exclusif des provinces, or en vertu de quel principe, le parlement d'Ottawa voudrait-il adopter une loi pour lui permettre d'avoir ce que le Dr Harper appelle "A central advisory sub-department?" Quel pouvoir aurait le gouvernement fédéral de nommer un commissaire d'éducation qui agirait à la fois et comme statisticien et comme conseiller général de la nation dans les questions qui regardent l'instruction publique?

Dans mon opinion, ce serait une violation de l'esprit et de la lettre de la constitution de 1867, et un empiètement sur l'autonomie des provinces.

Tout le monde a présent à l'esprit les graves difficultés scolaires du Manitoba. Si malgré l'Acte de l'Amérique britannique du Nord; si malgré la décision du plus haut tribunal de l'Angleterre, qui reconnaît au gouvernement fédéral le droit d'intervenir pour faire rendre justice à la minorité, le gouvernement manitobain n'a pas voulu se soumettre, comment peut-on croire que le Conseil Exécutif du Dominion réussirait à organiser un département d'éducation effectif, quand rien dans la constitution n'indique qu'il a le droit de le faire.

Je comprends que chaque individu peut avoir ses préférences, concevoir un idéal de ce que devrait être le pays ou son régime scolaire. Cependant, en examinant ce qui se passe chez nos voisins, nous voyons que dans les différents Etats de l'Union, les méthodes très souvent diffèrent, de même que les programmes; j'oserais dire que la décentralisation est absolue, et il n'appert pas que le bureau d'éducation qu'on nous offre comme modèle ait réussi à établir l'uniformité scolaire. Croit-on qu'au Canada, il pourrait en être autrement?

Le commissaire général qu'on nommerait, quelle que soit sa compétence, aurait-il l'autorité de dicter par exemple ce qu'il croirait être le meilleur enseignement dans les écoles de droit quand les lois des provinces diffèrent et que dans la province de Québec en particulier, c'est le droit français qui prévaut?

Il y a aussi une différence notable entre l'enseignement catholique romain et l'enseignement protestant. Comparez les High Schools protestants aux collèges classiques catholiques. Serait-il possible au commissaire en chef ou au département d'éducation fédéral de définir les méthodes de ces maisons d'éducation, de manière à les assimiler les unes aux autres et les rendre uniformes?

Dans cette question compliquée, il faut nécessairement tenir compte du caractère, des tendances, des aspirations et des besoins des races qui habitent le Dominion, ce

dont on semble ne pas se préoccuper. Veut-on une fusion de tous les éléments qui composent le Dominion ? Au profit de qui se fera-t-elle ? C'est un problème assez difficile à résoudre. Je puis dire qu'il n'est pas dans la pensée de l'élément français d'absorber l'élément anglais ; ce qu'il veut, c'est de vivre en paix avec tout le monde et de jouir des libertés politiques et religieuses que l'Angleterre lui a octroyées. La confédération a été décrétée pour cimenter ces libertés et toute tentative faite sous un prétexte ou sous un autre pour en arriver à l'Union législative est regardée par le peuple de la province de Québec, comme une atteinte aux droits et privilèges qu'il possède. Nous savons rendre justice à la minorité religieuse dans notre province, en lui accordant même plus que sa part des deniers publics, et dans le Dominion, où nous sommes la minorité, nous avons raison d'espérer que la majorité aura pour nous les mêmes égards.

Présentement une question se présente à mon esprit. Quel sera ce commissaire en chef d'éducation ? Par l'excellente et haute culture littéraire et philosophique que l'on donne dans les collèges classiques canadiens-français, on peut dans la province de Québec émettre avec chance de succès la prétention que le chef du nouveau département soit canadien français. Les partisans du bureau d'éducation fédéral pensent-ils que ce commissaire, cet interprète de la nation "exponent of the nation", comme on l'appelle, dont l'intelligence aura été façonnée dans un moule autre que celui de son concitoyen anglo-saxon, qui aura sa manière à lui d'apprécier les régimes scolaires, pourra réellement justifier son titre d'interprète et exprimer sur les questions d'enseignement des opinions propres à satisfaire tout le monde sans susciter des récriminations dans certaines provinces ?

Si au lieu d'être Canadien-français, ce commissaire est d'origine anglaise, pourrait-il faire mieux ? Je ne crois pas.

Le véritable interprète des provinces, c'est le Conseil de l'Instruction publique, qui, composé de membres compétents, est, dans mon opinion, beaucoup plus apte à décider des questions scolaires que ne le serait un conseiller général, parce qu'il est au fait des besoins locaux, tout en ayant une juste et intelligente compréhension de ce que doit être le sentiment national du pays.

Le Dr Harper voudrait "a central Advisory sub-department", à Ottawa. Qu'il me permette de lui dire que, pour ma part, j'aurais moins confiance dans ce comité pour décider les questions qui regardent les écoles protestantes de Québec que dans le comité protestant du Conseil de l'Instruction publique.

Au commencement de cette année, le gouvernement impérial a publié en plusieurs volumes que vous avez dû voir, messieurs, des documents très intéressants et très détaillés sur les systèmes scolaires des principales colonies anglaises. J'ajouterai que pour obtenir ces renseignements, le ministre des colonies n'a pas cru qu'il fallait demander la création, à Londres, d'un bureau d'éducation dont le chef aurait été reconnu comme l'interprète des diverses colonies.

S'il était dans l'intérêt public que le gouvernement d'Ottawa publiât de semblables rapports, pourquoi lui demanderait-on qu'il organise "an Advisory board" pour indiquer aux provinces du Dominion le système scolaire qu'il croirait leur convenir ?

En Angleterre, on sait gouverner, et le cabinet anglais agit sagement en laissant à chaque colonie la responsabilité de sa propre gouverne.

Je conclus donc que l'Association d'Education du Dominion aurait tort de décider de s'adresser au gouvernement fédéral pour établir un département d'éducation contre lequel il y a de si fortes objections tant au point de vue des intérêts particuliers des provinces qu'à celui de la constitution qui nous régit.

Que l'on discute dans nos réunions les questions d'éducation, mais n'ayons pas l'imprudence de solliciter une intervention de la part d'un pouvoir au contrôle duquel on a soustrait, avec connaissance de cause, l'organisation scolaire des provinces.

Nous n'en serons pas moins bons canadiens, et dans chaque province on saura rivaliser de zèle pour augmenter l'efficacité des écoles, bien former les instituteurs, et donner à nos enfants une instruction en rapport avec les besoins du pays et les destinées glorieuses qui l'attendent.

ÉLOGE FUNÈBRE

DE M. L'ABBÉ VERREAU

PRONONCÉ PAR M. L'ABBÉ ROULEAU, PRINCIPAL DE L'ÉCOLE NORMALE
LAVAL

A L'Islet le 20 de mai 1901

L'homme fidèle recevra beaucoup de louanges,
Vir fidelis multum laudabitur (Prov. 28, 20).

Mes Frères,

Monsieur l'abbé Hospice Anthelme Verreau revient dormir son dernier sommeil au milieu des siens, auprès de ses parents bien-aimés, dans cette belle paroisse de l'Islet qui lui était restée si chère, en dépit d'un éloignement prolongé que nécessitait l'exercice de ses fonctions. Vous avez dans cette dernière volonté du vénéré défunt une preuve bien touchante de sa fidélité inébranlable à toutes les causes qu'il a épousées, aux institutions qu'il a honorées de son patronage distingué, à toutes les personnes qu'il a estimées et aimées.

C'est ici qu'il a été baptisé, que son esprit et son cœur se sont ouverts à tout ce que la religion a de plus doux et de plus sacré. Les mystères divins, qui font éclore une âme à la vie surnaturelle, avaient laissé en l'abbé Verreau une empreinte faite de foi, d'espérance et de charité. Avec quel bonheur ne revenait-il pas au lieu de son berceau, dès que ses occupations importantes et nombreuses le lui permettaient. En franchissant les portes du temple témoin de ses premiers vœux, des joies les plus pures, ses ossements ont dû tressaillir d'allégresse et chanter avec le prophète : " Qui vous est semblable, ô Dieu de mon enfance ? *Omnia ossa mea dicent : quis similis tibi ?* " (Ps. 34-10). C'est le lieu de mon repos, je l'ai choisi, je le tiens et je ne le quitterai qu'au jour de la résurrection. *Vir fidelis multum laudabitur.*

Après la maison paternelle, après sa paroisse natale, le jeune Verreau voit s'ouvrir devant lui les portes du séminaire de Québec. Son esprit sérieux saisit le rôle immense que doit jouer, l'influence prépondérante que doit exercer une institution dont les traditions, religieusement conservées, remontent jusqu'à l'illustre et saint évêque François de Montmorency Laval. Elève aussi solide que brillant, il tient à son "*Alma Mater*" par tout son cœur et, dans la mauvaise comme dans la bonne fortune, durant la lutte comme pendant la paix, au milieu de circonstances qui auraient pu déprimer les caractères les mieux trempés, il reste fidèle à cette maison vénérable qui incarne à ses yeux la science, la loyauté et toutes les vertus sacerdotales : *Vir fidelis multum laudabitur.*

Qui dira l'attachement de l'abbé Verreau pour le séminaire de Ste-Thérèse, où il fut appelé à enseigner avant même d'être prêtre, et où il trouva et contribua à conserver l'esprit de régularité, le culte des hautes études et le désintéressement qui avaient capté son admiration au séminaire de Québec ? Il tenait à ces amitiés saintes contractées au sein d'un labeur commun, d'un dévouement qui ne se lasse pas, de sacrifices partagés de si bon cœur. *Vir fidelis multum laudabitur.*

C'est cette constance inlassable qui a fait de l'abbé Verreau un érudit dont l'autorité incontestée et incontestable a été reconnue même à l'étranger. Membre de plusieurs sociétés historiques et littéraires, officier de l'Instruction publique de France, Docteur ès-Lettres de l'Université Laval, membre de la Société Royale du Canada, de la Société des Arcanes de Rome, M. Verreau était un travailleur infatigable. Epris du rôle que la Providence réserve à notre pays, il n'épargnait aucun sacrifice, pas plus les heures de la nuit que celles du jour, quand il s'agissait d'éclaircir les faits de notre histoire, de jeter de la lumière sur une question controversée, de faire ressortir les bons côtés de notre race. A d'autres plus savants que moi incombera le devoir d'étudier plus au long—et dans des enceintes moins sacrées que celle-ci—cet aspect d'ailleurs si brillant de la physionomie de l'illustre défunt. Je devais cependant y toucher en passant, et avec d'autant plus de raison que c'est surtout au saint autel que ce prêtre vénérable puisait la grandeur d'âme, l'amour de l'étude et de son pays, la fidélité à toutes les belles causes, vertus qui ont fait de lui une de nos gloires les plus pures. *Vir fidelis multum laudabitur.*

Nommé, à l'âge de 29 ans, principal de l'Ecole normale Jacques-Cartier, l'abbé Verreau a donné la mesure de sa fidélité en consacrant les quarante-quatre dernières années de sa vie à la grande œuvre de l'éducation. C'est là que la mort est venue le chercher, c'est dans l'accomplissement d'une tâche trop lourde pour ses forces affaiblies, que la maladie l'a terrassé. Il corrigeait de simples exercices d'arithmétique, quand le bon Dieu lui a fait entendre le dernier appel : *Quia semper pauca fuisti fidelis, super multa te constituam ; intra in gaudium domini tui*, parce que tu as été fidèle dans de petites choses, je t'établirai sur de plus grandes, entre dans la joie de ton Seigneur.—C'était durant la nuit. Tout son monde reposait sans aucune appréhension du malheur qui allait fondre sur leur chère école, du crêpe de deuil que la mort allait étendre sur tous ceux qui s'intéressent aux questions d'éducation, en particulier sur les nombreux élèves de Jacques-Cartier restés si attachés à un ancien directeur, dont ils ont été à même tant de fois d'apprécier le zèle et la

fidélité. C'est en travaillant, en veillant que l'abbé Verreau a été surpris par la mort : *Beatus ille servus quem Dominus invenerit vigilantem.*



M. L'ABBE TH. G. ROULEAU, Ptre
Principal de l'Ecole normale Laval

Il faisait ce qu'il a fait pendant 44 ans, il travaillait, et de jour et de nuit, pour ses chers élèves, pour la famille que Dieu lui avait confiée. Il poussait le zèle et la fidélité au-delà des bornes du devoir, se dépensant sans compter.

Il se rappelait souvent cette parole de nos Saints Livres et il l'a réalisée à la lettre : *Esto fidelis usque ad mortem*. Il a été fidèle jusqu'à la mort. Nul doute que le bon Dieu n'ait été fidèle à sa promesse : *Dabo tibi coronam vitæ*. Il a dû lui donner une couronne de vie.

Cet aperçu de la vie de M. l'abbé Verreau, cette photographie d'une carrière bien remplie, prise d'après ses œuvres sociales : œuvres éducationnelles, historiques et littéraires, suffirait amplement à la mémoire d'un simple chrétien, même illustre. Ce n'est cependant pas le plus bel aspect de la carrière qui vient de se terminer.

L'éminent archevêque de Montréal, dans l'éloge qu'il a prononcé sur la tombe du vénéré défunt, a peint, en une phrase, cette vie toute de piété et de labeur : "M. Verreau, dit l'illustre prélat, a été en tout et avant tout un prêtre, un bon prêtre." Cette louange, tombée des lèvres et du cœur de son archevêque, nous montre la source d'où provenait chez M. Verreau la fidélité inaltérable aux hommes et aux institutions de son pays. Il a été d'abord et toujours "fidèle à son Dieu". On peut résumer cette vie chrétienne et sacerdotale en trois mots : Il a cru, il a espéré, il a aimé. *Fides, spes, charitas tria haec : major autem horum caritas*.

Il a cru, "*fides*" : Tout jeune enfant il se fait remarquer par sa piété, sa douceur, l'amour de l'étude. Il mérite ainsi ce premier appel auquel il obéit en entrant au séminaire. Plus tard, une seconde invitation retentit à ses oreilles : "*Venite post me, faciam vos piscatores hominum*". Viens à moi, je te ferai pêcheur d'hommes. "Je veux que tu sois prêtre". Il répond comme Samuel : "*Ecce adsum quia vocasti me*. Me voici, puisque vous m'avez appelé". Au Grand Séminaire, à Ste-Thérèse, à l'Ecole normale, c'est la foi qui le guide dans les études théologiques et profanes, qui le soutient dans ses exercices de piété, qui l'inspire dans son enseignement. "*Credidi propter quod locutus sum*". J'ai parlé à Dieu dans la prière, aux hommes dans des instructions diverses, parce que j'ai cru. C'est sous l'inspiration de cette foi qu'il a sacrifié ses veilles, sa santé, sa vie pour former à Dieu une génération d'éducateurs parfaitement chrétiens. *Vir fidelis multum laudabitur*.

Il a espéré, *spes* : Depuis sa plus tendre enfance, formé par des parents chrétiens, sous la direction d'un prêtre vénérable pour sa grande piété, il a appris à mépriser les joies du monde, à faire peu de cas des plaisirs qui passent. Il songeait aux récompenses éternelles, il vivait pour le ciel. C'est dans cette atmosphère qu'il réchauffait sa piété, ranimait son courage. "Le ciel en est le prix", se disait-il souvent. Aussi quelle ferveur au Saint Autel ! Vous avez pu l'admirer bien des fois. Quel recueillement dans la récitation de son bréviaire ! Quel zèle dans la formation de ses élèves ! L'attente de la récompense adoucissait les sacrifices, le reconfortait au milieu des tribulations, le soutenait dans le travail. *Vir fidelis multum laudabitur*.

Il a aimé, *caritas* : *Ubi amatur non laboratur et si laboratur, labor amatur*, (St-Augustin). Quand on aime on ne sent pas le travail et si parfois on le sent, on l'aime. La charité a été l'âme de cette vie sacerdotale, le secret du dévouement incessant de M. Verreau à ses élèves, de son empressement à donner ses services à tous ceux qui les réclamaient, quitte à combler, durant les veilles de la nuit, les lacunes que les actes de charité avaient produites dans l'accomplissement de ses devoirs d'état, de cette sollici-

tude pour certaines âmes plutôt faibles que perverses, charité qui nous rappelait avec tant d'exactitude le bon Samaritain de l'Evangile. Combien d'argent n'a-t-il pas dépensé, que de peines ne s'est-il pas données, quels sacrifices n'a-t-il pas faits pour remettre et maintenir dans la voie de l'honneur et de la religion de pauvres blessés qui avaient besoin d'une hôtellerie où leurs plaies morales fussent pansées et cicatrisées, leur âme réconfortée et leur vie régularisée. C'est cette charité qui suppléait si avantageusement à l'éloquence dans ses instructions à ses élèves sur l'Eucharistie, le Sacré-Cœur de Jésus, la Sainte-Vierge, sur l'importance de la religion dans l'éducation, sur la piété et la pureté de mœurs qui doivent être l'apanage de tout instituteur.

Ce sont les vertus de foi, d'espérance et de charité qui entretenaient dans son cœur un si profond respect pour la dignité du prêtre. Aussi était-il impossible de le rencontrer sans être édifié de sa tenue parfaitement ecclésiastique, toujours correcte, toujours modeste, sans négligence ni ostentation ; de son maintien recueilli bien qu'aimable, délicat et prévenant ; de sa conversation pleine d'égards et de charité même pour ses adversaires. La distinction des manières était chez lui le fruit naturel d'une noblesse de caractère peu commune, alimentée sans cesse par les trois sources vives de toute perfection chrétienne : la Foi, l'Espérance et la Charité. *Vir fidelis multum laudabitur.*

Que le livre d'une vie toute remplie des plus belles vertus ne se ferme pas en même temps que cette tombe. Qu'il reste ouvert à notre esprit et à notre cœur, pendant que nous prierons pour le repos de son âme. *Defunctus adhuc loquitur.* L'abbé Verreau défunt nous parle encore. Nous trouverons dans cette noble, chrétienne et sacerdotale carrière, de puissants motifs pour ranimer notre ferveur, rectifier notre conduite, en un mot, nous orienter plus fidèlement vers la Jérusalem céleste.— Ainsi soit-il.

Le nouveau principal de l'Ecole normale Jacques-Cartier

Comme nos lecteurs ont pu le constater par la lecture du procès-verbal de la dernière réunion du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique que nous publions dans la présente livraison, M. l'abbé N. Dubois a été appelé à succéder à feu M. Verreau, comme principal de l'Ecole normale Jacques-Cartier. M. l'abbé Dubois occupait le poste d'assistant-principal de cette institution depuis trois ans.

L'Enseignement Primaire offre ses sincères félicitations au nouveau titulaire.

Enseignement de l'écriture

Il est de la première importance que l'écriture soit enseignée d'une manière pratique aussitôt que possible pour les raisons suivantes : (a) la connaissance de cet art est d'une très grande utilité dans l'acquisition des autres branches du cours d'études ; (b) la grande majorité des enfants ne fréquentent l'école que pendant un temps très limité.

Autrefois, l'enfant apprenait d'abord les vingt-cinq lettres, puis on le faisait syllaber, lire et écrire.

Le comité catholique du conseil de l'Instruction publique, d'accord avec les principes de la vraie pédagogie, recommande de modifier cet ordre en faisant lire l'enfant dès sa première leçon. Il trouve, de plus, de grands avantages dans le système combiné de lecture-écriture. L'enfant doit donc écrire dès qu'il commence à lire, c'est-à-dire, dès le début. L'écriture aide aux progrès de la lecture et réciproquement.

Ainsi on met un crayon entre les mains de l'enfant en même temps que son premier livre.

Est-ce à dire que ce crayon doit lui servir à exécuter ce qu'on appelle communément les exercices préparatoires à l'écriture, (*barres ou bâtons bien droits, d'épaisseur uniforme, également espacés, plus ou moins inclinés, mais parallèles dans toute la longueur de la ligne,—jambages, liaisons, etc.*) ? Non, cet enseignement aride, sans intérêt pour l'enfant, est une perte de temps.

Contentons-nous, avec les débutants, d'une reproduction des caractères qu'ils lisent ; ils réussiront à copier passablement des lettres et des mots dans un temps plus court que celui qu'ils emploieraient à apprendre à faire de mauvais bâtons ; sans doute, cette reproduction sera grossière, mais ce sera la copie de signes et de mots que l'élève connaît et qui ont pour lui une signification ; on ne peut pas en dire autant de la reproduction des déliés, des pleins, des ovales, des liaisons et des fioritures diverses qui ne lui diraient rien du tout ; d'ailleurs, avec un peu de bonne volonté et de patience de la part du maître, cette écriture informe s'améliorera rapidement.

Ainsi pour la leçon d'écriture aux petits enfants, que le modèle au tableau noir ou au tableau d'écriture, s'il y en a, reproduise une lettre, un mot, une courte phrase comprise dans la précédente leçon de lecture. Que le maître fasse comparer la forme des lettres manuscrites avec celle des lettres imprimées, qu'il explique de nouveau le sens du mot ; qu'il fasse reproduire ce mot par plusieurs élèves au tableau noir, avant que le travail sur les ardoises ou sur les cahiers ne commence. Cette reproduction multiple, dirigée par le maître, permet à tous les élèves de se rendre compte des mouvements exécutés pour produire l'effet désiré.

Pour leur travail individuel, ils ont le modèle au tableau noir et le souvenir de mouvements plusieurs fois exécutés sous leurs yeux.

Pendant toute la leçon le maître circule entre les bancs, faisant relire le mot imité, corrigeant sur le cahier ou sur l'ardoise la lettre la plus défectueuse, la refaisant sous les yeux de l'enfant, dirigeant au besoin sa main pour produire le mouvement voulu.

Lorsque l'enfant connaît la lettre *a*, qu'il sait la retrouver dans tous les mots qu'on écrit au tableau noir, il est suffisamment préparé à la copier. Il imitera un mot connu avec la même facilité qu'une lettre.

La première imitation sera grossière, malgré le soin que vous aurez pris de lui indiquer tous les mouvements à faire ; mais le *tour de main* viendra avec l'exercice.

ÉCRITURE DANS LES CAHIERS MODÈLES.—Il est connu de tous ceux qui enseignent cette matière, qu'un élève occupé à copier un modèle regarde d'abord un mot, puis l'écrit ; pendant qu'il écrit il regarde son écriture.

L'écriture de l'élève n'est donc rien autre chose que la représentation imparfaite, il est vrai, non pas du modèle, mais de l'image du modèle qu'il a dans l'esprit. Plus l'image qu'il s'est formée est fidèle, plus la copie sera ressemblante ; au contraire, plus elle est vague, mal définie, plus la copie laissera à désirer.

Il est donc d'une grande importance que l'image que l'élève se forme du modèle soit exacte et nette. Pour atteindre ce résultat il faut :

1. Que la lumière soit bonne.

Quoique la responsabilité pour ce premier point incombe surtout aux autorités scolaires, l'éducateur ne doit pas ignorer que c'est surtout du côté gauche que doit venir l'éclairage ; il peut sans inconvénient venir des deux côtés, mais s'il ne vient que d'un seul côté, ce doit être du côté gauche ; il faut rejeter l'éclairage qui apporte la lumière par derrière et par devant l'élève.

2. Que l'élève voie bien.

Ce qu'il y a à faire quant à ce deuxième point, c'est de placer les élèves qui n'ont pas une bonne vue là où ils auront la lumière qui convient le mieux à leur état.

3. Que l'élève observe bien.

Un des meilleurs moyens de cultiver chez l'élève l'esprit d'observation, si nécessaire aux progrès en toutes choses, et en même temps de l'exercer, de bonne heure, à une écriture prompte et *aisée*, c'est de lui ordonner de bien *regarder*, sur son cahier, une lettre ou un mot, puis de fermer son cahier, de reproduire sur son ardoise ou sur du papier, la lettre ou le mot en question, enfin de comparer son travail avec le modèle. Qu'il recommence cet exercice jusqu'à ce que sa copie soit une preuve qu'il a bien regardé, bien vu et bien observé ; alors seulement on lui permettra d'écrire cette lettre ou ce mot dans son cahier.

Des élèves habitués ainsi apprennent à voir juste, à observer exactement, et ils acquièrent une aisance, une facilité à écrire qui ne vient que tardivement—si elle vient jamais—à des enfants qui ont maîtrisé les difficultés de la calligraphie en copiant laborieusement, petit à petit, des modèles qu'ils avaient constamment sous les yeux.

Il est souvent utile de faire écrire aux commençants depuis le haut jusqu'au bas de la page, d'abord le premier mot du modèle, puis le deuxième, le troisième, etc.

ÉCRITURE GROSSE, MOYENNE (DEMI-GROSSE), ET FINE.—Il convient de débiter par l'écriture *moyenne* (*demi-grosse*). Hauteur des petites lettres : un cinquième de pouce. Dès que les élèves écriront la *moyenne* d'une manière passable, on commencera la *fine*, sans pour cela abandonner complètement la moyenne.

AVIS ET RECOMMANDATIONS SUR LA TENUE DU CORPS, DU PAPIER, DE LA PLUME, ETC.

Enseignez aux commençants la lecture en même temps que l'écriture. Voyez à ce que chaque élève ait un siège et un pupitre qui conviennent à sa taille.

DU MAINTIEN.—Le corps de l'enfant doit être bien d'aplomb, le siège droit, les pieds appuyés sur le plancher, les coudes écartés du corps et les avant-bras appuyés symétriquement sur le pupitre. (Voir fig. 1, 2.)

Cette position, la plus aisée, la plus naturelle et la plus hygiénique, est celle qu'il faut toujours prendre.

Ne permettez pas aux élèves de se coucher, ni de s'appuyer la tête sur la main gauche. C'est au commencement, avant qu'ils soient devenus des habitudes, qu'il faut corriger les défauts.



Fig. 1.

DE LA POSITION DU CAHIER.—Le cahier doit être droit sur la table, mais un peu à droite de la ligne médiane du corps. Les tranches du cahier doivent être parallèles aux bords de la table. La main gauche tient le cahier en position et le fait mouvoir selon le besoin. Lorsqu'une ligne est écrite, au lieu de changer la position de la main droite, il faut avancer le cahier avec la main gauche. (Voir fig. 2, 3.)

DE LA TENUE DE LA PLUME.—Il faut tenir la plume légèrement entre le pouce d'un côté, l'index et le doigt majeur de l'autre. Le pouce doit être plié assez pour pouvoir en appuyer l'extrémité sur le porte-

plume vis-à-vis de la dernière articulation du doigt majeur. La plume doit porter toujours sur ses deux carnes et le porte-plume incliné dans la direction de l'avant-bras droit. L'annulaire et l'auriculaire doivent être courbés de telle façon que la dernière phalange de l'auriculaire—ou petit doigt,—serve d'appui à la main, qui doit pencher quelque peu à droite. (Voir fig. 3, 4.)

Dès la première classe, enseignez à l'élève la tenue de la plume, comment il faut prendre l'encre pour ne pas salir le cahier et ne pas se noircir les doigts, comment il faut essuyer la plume et quels autres soins elle requiert.

Au lieu de dire simplement ce qu'il faut faire il vaut mieux le montrer. Ainsi montrez-lui la position qu'il faut prendre, la manière de placer le cahier et de tenir la plume.



Fig. 2.

Un travail lent et soigné au commencement est le moyen le plus certain d'obtenir des progrès rapides dans la suite.

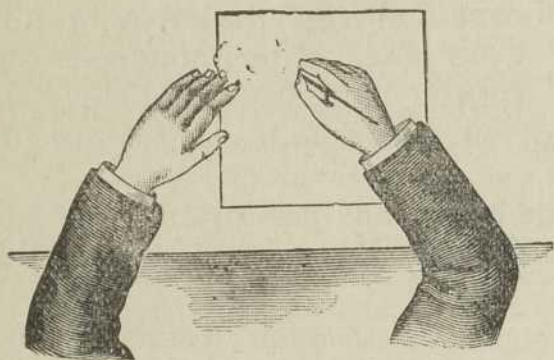


Fig. 3.

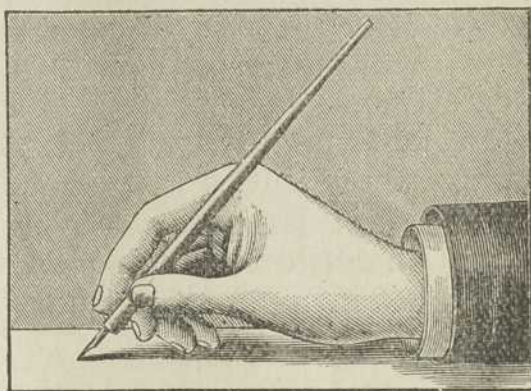


Fig. 4.

L'écriture des commençants, que ce soit dans les cahiers ou sur les ardoises, doit être surveillée d'une manière spéciale. Par des questions habiles, il faut amener les élèves à voir leurs défauts et à les corriger.

Afin que chaque leçon produise le plus d'effet possible, excitez l'intérêt des élèves : 1. en variant leurs exercices ; 2. en les encourageant ; 3. en expliquant aussi souvent que cela est nécessaire, la formation des lettres et des liaisons ; 4. en corrigeant leurs fautes.

Dans les premières leçons, sur les ardoises ou sur le papier, faites écrire les mots sans liaisons ; lorsque les élèves sont capables d'écrire passablement, employez le tableau noir et expliquez chaque modèle jusqu'à ce que les élèves comprennent parfaitement comment les lettres sont liées ensemble dans la formation des mots.

Surveillez et étudiez d'une manière spéciale ceux qui ont une mauvaise écriture, ainsi que ceux qui ont quelque défaut de l'œil ou de la main.

Si les dernières lignes d'une page sont plus mal écrites que les premières, la faute en est au maître, excepté quand il s'agit de très jeunes élèves qui se fatiguent en peu de temps.

La durée d'une leçon d'écriture doit être bien limitée, surtout quand il s'agit de jeunes enfants.

Écrire dans le cahier d'application est un des moyens d'apprendre l'écriture, mais ce n'est pas le seul : il faut donc y suppléer par la *copie*, la *dictée* et la *composition*.

L'examen des devoirs écrits d'un élève permettra au maître de se former une idée juste de son écriture générale.

Nous ne croyons pas à propos de parler de la formation des lettres et de leurs liaisons : les différentes séries de cahiers d'écriture, notamment le *Nouveau Cours Canadien d'Écriture Droite*, contiennent des modèles qui n'ont besoin d'aucun commentaire.

MOYENS À PRENDRE POUR EXCITER L'ÉMULATION CHEZ LES ÉLÈVES ET HATER LEURS PROGRÈS.—Le maître classera les enfants pour cette spécialité comme pour toutes les autres, mettant ceux qui ont le cahier *numéro un* dans la première classe, ceux du cahier *numéro deux* dans la 2^e classe, etc. Il examinera les cahiers, classe par classe. En procédant de cette manière,

il lui sera facile d'établir une comparaison entre l'écriture des élèves qui écrivent dans le même numéro. L'effet de cette comparaison sera de créer de l'émulation entre les élèves, ce qui manque bien souvent dans l'enseignement de cette branche.

En corrigeant l'écriture, le maître se borne à corriger la lettre la plus défectueuse dans chaque cahier, il ne passe à des observations nouvelles que lorsque la première a à peu près disparu. Appeler l'attention de l'élève sur plusieurs défauts à la fois, ou insister tantôt sur un défaut, tantôt sur un autre, c'est dérouter sa bonne volonté.

En écriture, comme en toute chose, ne cherchons pas à rompre le faisceau des mauvaises habitudes, mais prenons-les *une à une* pour en avoir plus facilement raison.

J. AHERN.

Rapport du surintendant de l'Instruction publique

AUX HONORABLES MEMBRES DU COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE
L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA PROVINCE DE QUÉBEC

Messeigneurs,

Messieurs,

J'ai l'honneur de vous faire le rapport qui suit :

Nommé délégué à l'Exposition universelle de Paris par votre comité, en vertu d'une proposition adoptée le neuf mai 1900, à l'effet d'étudier sur place l'exposition scolaire et de faire rapport, je quittai Québec pour la France le quatre d'août dernier.

Après une visite de quelques jours à Londres et en Belgique, j'arrivai à Paris le vingt-neuf d'août, et, les jours suivants, je visitai l'exposition scolaire des divers pays et plusieurs importantes écoles professionnelles et autres de la capitale et de ses environs.

Mon premier devoir est de rendre hommage aux directeurs et aux directrices de nos maisons d'éducatons primaires et supérieures, à nos communautés enseignantes d'hommes et de femmes et aux commissions scolaires qui ont participé avec tant de bonne volonté et de patriotisme à l'exposition scolaire que le gouvernement m'avait chargé d'organiser.

Ils ont répondu avec zèle à l'appel qui leur a été fait et nous leur devons le magnifique succès que la province de Québec a remporté au milieu de ses concurrents des autres provinces de la confédération canadienne et des pays étrangers.

Je crois que tous ceux qui ont pris part à cette exposition scolaire méritent que je mentionne leurs noms dans ce rapport. Ce sont parmi les communautés de femmes, les Sœurs de Sainte-Anne, de Lachine, les Sœurs de la Présentation de Marie, de Saint-Hyacinthe; les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, de Montréal; les religieuses du Bon Pasteur, de Québec; les Sœurs Grises de la Croix, de Hull; les Ursulines des Trois-Rivières; les Ursulines de Roberval; les Sœurs de la Charité de Québec; le couvent Notre-Dame de Bonsecours, de Montebello; la Congrégation du Saint-Rosaire, de Rimouski; la Congrégation des Sœurs de l'Assomption, de Nicolet. Parmi les écoles dirigées par des institutrices laïques à Montréal: les écoles de Mme Desormeaux, de Mme Marchand, de Mlle E. Viger, de Mlle Labelle, de Mme MacKay-Wolff, de Mme Fournier, de Mme Richer, de Mlle McDonnell. Parmi nos communautés de frères; l'institut des clercs de Saint-Viateur, l'institut des Frères de Saint-Gabriel, l'institut des Frères Maristes, les Frères de l'Instruction chrétienne, les Frères du Sacré-Cœur, les Frères des Ecoles chrétiennes.

Les écoles primaires qui ont participé à l'exposition sont : l'école modèle de Notre-Dame-des-Neiges, celles de Saint-Pascal, de Maniwaki, de Maria (Bonaventure), de Saint-Isidore (Dorchester), de Chicoutimi, de Percé, de Saint-Jean, de Saint-Valentin, de Saint-Sébastien, de Sainte-Brigide, de Sainte-Marguerite-de-Blairfindie, de Saint-George d'Henryville, de Saint-Blaise, de Saint-Cyprien, de Saint-Michel de Napierville, de Saint-Luc, de Saint-Athanase, de Saint-Jovite, et à Montréal l'Académie Commerciale Catholique, les écoles Champlain, Montcalm, Olier, Sarsfield. Les commissaires des écoles protestantes, et les commissaires des écoles catholiques de Montréal, avaient une superbe exposition de travaux d'élèves, et aux maisons d'éducation déjà nommées, j'ajouterai le collège Bishop de Lennoxville et le Séminaire de Chicoutimi.

Quoique l'espace réservé aux travaux scolaires de notre pays fût très exigü, les personnes cependant qui avaient été préposées au groupement des objets et à l'arrangement des vitrines avaient fait leur travail avec méthode et sans causer d'encombrement. Il est regrettable de constater, toutefois, que la salle d'exposition, comme tout le bâtiment destiné au Canada, accusât de la part de ceux qui en avaient dressé les plans et l'avaient érigé un notable manque de goût et de savoir-faire.

Je suis heureux de constater le succès obtenu par la province de Québec à l'Exposition de Paris sur le terrain de l'éducation. Les travaux scolaires qui y étaient exposés ont attiré non seulement l'attention des membres du jury chargé de les apprécier, mais d'hommes marquants parmi les lettrés et les éducateurs de tous les pays. Les professeurs et les instituteurs de France particulièrement ont paru attacher un intérêt considérable aux développements de notre enseignement primaire, et plusieurs ont exprimé leur satisfaction de voir qu'au Canada l'instruction avait fait autant de progrès et promettait pour l'avenir des résultats encore plus importants.

Je crois que votre comité ne lira pas sans intérêt quelques-unes des critiques bienveillantes et les flatteuses appréciations qui ont été faites de notre organisation scolaire, de nos livres de classe et des travaux de nos élèves.

Ces passages d'écrits publiés dans les revues pédagogiques de France n'accentueront que davantage le succès de notre exposition.

Je citerai en premier lieu M. de Caux, éducateur français très en vue, qui cite avec éloge plusieurs des livres en usage dans nos écoles et fait une revue fort complète des travaux scolaires, exposés par nos communautés religieuses d'hommes et de femmes.

Le sympathique écrivain s'exprime ainsi :

“ Le livre de lecture de M. Delahaye, professeur de diction, destiné au cours supérieur, est à la fois théorique et pratique : il donne d'abord des règles de véritable prononciation française pour la correction de l'accent local, des préceptes excellents pour l'observation de l'accent prosodique, de la quantité, des conseils sur la manière de respirer en lisant, de prendre des inflexions justes : puis le choix de morceaux *est beaucoup moins exclusif* qu'il ne l'est chez nous dans les livres de ce genre..... Le livre de M. Delahaye est beaucoup plus varié..... c'est un ensemble très religieux, très national, très intéressant, cela ressemble enfin à la vie intellectuelle, morale et pratique de jeunes filles instruites et bien élevées. Nous n'en avons pas d'analogue et il serait à désirer que nous l'eussions.

“ Quant au cours d'écriture de M. Ahern, il est tout à fait spécial. On sait comment bien les hygiénistes préconisent aujourd'hui l'écriture droite dont la formule : “ écriture droite, cahier droit, corps droit ” exprime les avantages pour le développement physique et la bonne tenue des enfants. Malheureusement, il faut bien dire que l'écriture droite telle qu'elle nous est montrée dans les cahiers de l'Angleterre, des Etats-Unis, des peuples du Nord, n'est pas jolie : c'est une espèce de ronde sans principes et irrégulière, qui ne saurait rivaliser avec l'écriture française penchée quand on la possède bien. Le cours de M. Ahern montre que l'on peut arriver à une jolie écriture droite, conservant l'aspect de l'écriture française, car ses lettres ne sont ni celles de la ronde, ni les caractères hybrides et sans régularité que montrent les écoles anglaises, les lettres sont élégantes, nettes et l'écriture qui en résulte est très lisible, régulière et doit être rapide.

“ Parmi les travaux de maître, mentionnons encore les 4 tableaux, pour l'enseignement des fractions, de M. l'inspecteur Lippens, qui a su si ingénieusement faire voir aux enfants à l'aide d'objets usuels coloriés ce qu'il est si difficile de leur faire comprendre quand on le leur enseigne dans la forme abstraite.

“ Enfin l'incomparable méthode de dessin de M. C.-A. Lefèvre, qui permet aux
 “ maîtres le véritable enseignement simultané du dessin au moyen de la reproduction,
 “ directe d'un objet usuel par toute la classe en même temps.

“ Les Frères des Ecoles chrétiennes du Canada ont obtenu une médaille d'argent
 “ à l'Exposition universelle. C'est une récompense ajoutée aux prix d'ordre supérieur
 “ qu'ils remportaient dans les autres sections. Dans leur vitrine, on apercevait ces
 “ magnifiques travaux d'enseignement commercial qui sont partout une de leurs
 “ grandes supériorités.

“ Les autres congrégations de Frères sont aussi brillamment représentées. Des
 “ mentions honorables ont été accordées aux Clercs de Saint-Viateur, aux Frères de
 “ l'Instruction chrétienne, aux Frères du Sacré-Cœur. Notons que ces récompenses
 “ particulières doivent être regardées comme des distinctions *très remarquables*, l'ex-
 “ position scolaire du Canada ayant été récompensée collectivement par un *Grand prix*
 “ mérité par la *province de Québec*, des médailles d'or attribuées à la commission
 “ scolaire catholique et à la commission scolaire protestante de Montréal.....

“ Si nombreux sont les envois des Religieuses que nous ne pouvons les signaler
 “ tous, bien que tous aient de la valeur et un admirable caractère de sincérité. On a
 “ pris tout simplement les cahiers journaliers des élèves pour les réunir en liasse et les
 “ envoyer à Paris. C'est comme cela qu'il faut comprendre une exposition. Nous
 “ avons feuilleté beaucoup de ces cahiers, voici comment peut se résumer notre
 “ impression générale : enseignement *très complet* et *très varié*, *se modifiant selon les*
 “ *besoins locaux*—*très bien donné*—très bien compris par les élèves qui, évidemment,
 “ en tirent profit.

“ Un sentiment, très personnel et très intime, m'a fait demander l'ouverture de la
 “ vitrine des Religieuses de la Congrégation de Notre-Dame de Villa-Maria (Montréal),
 “ et j'ai pu admirer à loisir les magnifiques registres envoyés par leurs pensionnaires.
 “ La famille canadienne de Saint Pierre Fourier donne à l'éducation le même caractère
 “ de distinction profonde, simple, aisée et naturelle que l'on aime à trouver dans les
 “ maisons françaises de la Congrégation de N.-D. Les traditions emportées par
 “ Marguerite Bourgeois ont été filialement et pleinement conservées et cultivées.
 “ L'enseignement est donné en français et en anglais, les cahiers de mathématiques
 “ comprennent l'enseignement de l'algèbre. Ceux de botanique et de zoologie, de
 “ *physic and chemistry*”, bien illustrés, montrent que l'on suit, dans les limites qui
 “ conviennent à une éducation féminine bien comprise, mais très exactement, les
 “ progrès de la science ; ceux de littérature, que nos auteurs, que nos critiques contem-
 “ porains même sont, avec toute la discrétion convenable, mais aussi avec largeur et
 “ hauteur de vues, bien connus et bien appréciés ; les herbiers sont tout à fait remar-
 “ quables, non pas seulement classés par une sèche nomenclature, mais donnant l'idée
 “ d'une intelligente étude des plantes du Canada. L'album de tricot et de couture
 “ prouve que l'enseignement des travaux manuels est en harmonie avec les études
 “ littéraires et scientifiques. Et le tout porte l'empreinte délicate de sagesse et de
 “ mesure qui distingue partout et toujours les jeunes filles bien élevées.

“ Les autres communautés canadiennes de femmes récompensées sont : les Sœurs
 “ de Ste-Anne, les Sœurs du Bon Pasteur, de Québec, les Sœurs de la Charité, les
 “ Sœurs de la Présentation de Marie. (Mentions honorables).

“ Très remarquable, en effet, est l'enseignement des Sœurs de Ste-Anne, très
 “ sérieux et très complet. Les élèves sont habituées à réfléchir par elles-mêmes, à
 “ fournir une somme de travail personnel considérable, cela se sent. Nous avons
 “ examiné avec le plus grand intérêt des devoirs de philosophie, de littérature, des
 “ explications de poésies, et des travaux scientifiques : algèbre et arithmétique, physi-
 “ que, chimie, des herbiers. Tous ont le même caractère sérieux. Une idée excellente
 “ qu'on y met en pratique, est celle de donner des raisonnements faux à justifier. Dieu
 “ sait s'il en court par le monde, à l'heure qu'il est ! et cette habitude d'en redresser
 “ quelques-uns, sous la direction éclairée de leurs sages maîtresses, doit développer
 “ chez ces jeunes filles une grande rectitude de jugement.

“ Dans l'exposition des Sœurs de la Présentation de Marie, nous avons remarqué
 “ un beau travail sur les femmes célèbres du Canada. C'est un des traits de la mé-
 “ thode d'enseignement de l'histoire au Canada, donner une grande part aux études

“ bibliographiques auxquelles nous n'accordons peut-être pas assez de place dans le nôtre. La vie de ces femmes énergiques, à la foi si ardente, aux qualités si françaises, est bien faite pour donner aux jeunes filles l'amour d'une patrie qui s'est créée par tant d'énergie et de vertu.

“ Beaucoup de devoirs littéraires témoignent aussi quelle importance on attache à l'étude de la *propriété* des mots, étude si nécessaire à qui veut comprendre les délicatesses de notre belle langue qui n'a point de synonymes, et si claire qu'elle ne peut, dans l'expression, se contenter d'un à peu près.

“ Ce sont aussi des travaux littéraires que nous avons remarqués dans l'exposition des Religieuses du Bon Pasteur. Plusieurs de leurs maisons ont envoyé des cahiers d'“ Essais littéraires,” qui font honneur à la fraîcheur d'imagination et à la distinction de langage de leurs jeunes élèves. Il y a même des poésies charmantes dans les cahiers d'honneur qu'une écriture très élégante contribue encore à rendre agréable à feuilleter... et les dédicaces “ à la France ” nous ont, là encore, très particulièrement touchés.

“ Chez les Sœurs de la Charité, s'est surtout la sage et régulière méthode révélée par les cahiers de devoirs journaliers qu'il faut admirer, et l'album de couture et de tricot prouve quelle importance on attribue à l'enseignement des travaux manuels : l'exposition de toutes les écoles, de tous les pensionnats canadiens nous l'ont d'ailleurs montré pratique et florissant.

“ Je ne saurais passer sous silence les envois des Religieuses Ursulines qui dirigent l'une des écoles normales d'institutrices et dont l'historique de la Communauté est si intéressant. Leurs concours de fin d'année donne une excellente idée de la force de leurs élèves, et les cahiers de devoirs journaliers nous montrent combien l'enseignement est méthodique et complet.”

(à suivre)

CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES DE MONTREAL

(AOUT 1901)

RÉSUMÉ DES CONFÉRENCES-LEÇONS DE M. CHS.-A. LEFÈVRE

SUR L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN À L'ÉCOLE PRIMAIRE (I)

M. Lefèvre cite tout d'abord un extrait du rapport de M. le Surintendant sur son voyage en Europe, extrait qui se termine par les lignes suivantes :

“ Quoique inscrit au programme d'études, cet enseignement (2) produit des résultats presque nuls, et il ne faut pas s'en étonner. En général, on ne l'enseigne qu'imparfaitement, ou d'après des méthodes trop anciennes qu'on ne s'empresse pas assez de modifier ”

Le conférencier ne s'attarde pas à démontrer l'importance du dessin, ce que tout le monde admet, mais il s'attache surtout à l'enseignement même de cette science. Puis il explique ce que doit être cet enseignement à sa partie essentiellement primaire, dont dépend tout le reste.

(1) Nous aurions voulu publier les conférences dans l'ordre qu'elles ont été données, mais nous n'avons pas reçu les premières assez tôt. Le mois prochain nous publierons le travail de M. Lacroix, puis, successivement, toutes les autres conférences.

(2) L'enseignement du dessin.

Apprenons à voir, dit d'abord M. Lefèvre. Tout l'enseignement primaire du dessin est là. En effet, dessiner, ce n'est rien autre chose que *savoir voir*. Donc : " Il nous faut apprendre à voir si nous voulons apprendre à dessiner ".

Qu'est-ce que voir, bien voir ? " Bien voir, comme doit le faire un dessinateur, c'est analyser la forme de l'objet que l'on regarde, c'est se rendre compte de la position de ses lignes, de leur mouvement, de leurs proportions ; c'est chercher les rapports de grandeur qui existent entre elles. C'est ensuite remarquer la manière dont la lumière vient frapper les surfaces et la façon dont elle les éclaire, c'est saisir comment les parties ombrées se séparent de celles qui sont éclairées, comment les demi-teintes viennent former une transition entre les deux ; c'est se rendre compte des reflets et de leur cause, c'est observer la coloration et les influences que les surfaces différemment colorées exercent les unes sur les autres.

" De l'analyse simultanée, de tous ces éléments résulte, pour celui qui sait voir, c'est-à-dire pour le dessinateur, la perception nette du *caractère* de son modèle, et comme couronnement de ses efforts, le sentiment intime de l'œuvre placée devant lui. "

Pouvons-nous espérer voir ainsi du jour au lendemain ? non certes ; mais nous devons y tendre, et notre tâche, *toute notre tâche* va être, au degré primaire, de donner à l'enfant le plus possible de ce compas dans l'œil dont parle Michel-Ange.

Le conférencier pose ensuite la question suivante, et il y répond immédiatement :

" Comment procéder pour apprendre à voir ?

— Puisque bien voir c'est comparer constamment les formes et les fragments de formes, ne s'ensuit-il pas que pour apprendre à voir, *il faut s'entraîner de ce côté*, c'est-à-dire s'habituer à comparer entre elles les formes qui frappent nos yeux, à les analyser, à évaluer leurs proportions, en un mot à les observer minutieusement ? "

Mais comment faire acquérir cette pratique de l'observation minutieuse, de l'évaluation des proportions ?

Y parviendra-t-on à force de faire dessiner n'importe quoi, dans n'importe quelle position, sans méthode et sans ordre ?

N'y a-t-il pas des exercices préliminaires gradués qui doivent conduire plus rapidement et plus sûrement au but, *sans laisser de lacunes dans l'esprit des enfants* ?

Il est évident pour lui que la réponse doit être affirmative.

" Si pour l'étude de la langue des formes, cette gradation n'était pas nécessaire, pourquoi le serait-elle pour l'étude des autres langues ?

Et ne vaudrait-il pas autant admettre que, pour apprendre à lire à un enfant, la meilleure méthode consisterait à placer un livre quelconque devant ses yeux, à l'inviter à regarder un mot quelconque, à le prononcer, à le lui faire prononcer à son tour, et à répéter cet exercice jusqu'à ce qu'il sache lire couramment. "

Il existe pour l'enseignement primaire du dessin, une méthode admirablement graduée, une pédagogie précise et sûre qui nous permettra sans tâtonnements, et en peu de temps, quoique nous ne soyons point des artistes,

de réussir à apprendre à voir aux enfants comme sait voir le véritable dessinateur.



M. C.-A. LEFÈVRE, *Professeur*
ECOLE NORMALE LAVAL

Mais en dessin comme en toute chose, il faut aller du facile au difficile par le possible, et n'essayer de surmonter qu'un obstacle à la fois : " Si, par suite, dit M. Lefèvre, j'ai su vous convaincre qu'en présentant *dès l'abord* aux enfants, *sous prétexte de les intéresser*, des motifs poudre aux yeux, on ne peut raisonnablement espérer leur apprendre à voir, laissez-moi vous mettre en garde contre vous-mêmes, laissez-moi vous demander de ne plus céder à l'attrait de modèles qui ne seraient pas pédagogiques, c'est-à-dire qui ne vous fourniraient pas l'occasion ou le moyen de procéder avec gradation et méthode ".

Le conférencier passe alors à la *Pédagogie de l'enseignement primaire du dessin*.

Le *point* s'imposera tout d'abord. Pourquoi ? parce qu'il est le moyen par excellence d'indication ; que c'est lui qui détermine le lieu, la position : centre, gauche, droite, etc., le commencement et la fin des lignes, l'endroit où elles se croisent, etc., et que sans détermination *préalable* des positions, il n'est pas de dessin.

Voilà ensuite la *ligne* quelconque, la ligne qui est une trace d'un point à un autre, la ligne au moyen de laquelle nous pourrions plus tard figurer les contours des objets.

L'habile professeur donne ici une leçon pratique au tableau noir, sur la manière de tracer une ligne d'après les principes suivants :

1. — Que le crayon soit toujours bien taillé, et jamais mouillé. Qu'il soit tenu sans raideur et à 1 1/2 pouce environ de la pointe.
2. — Avant de tracer, jalonnez, c'est-à-dire déterminez *au moins* les extrémités de la ligne par des points.
3. — Donnez au bras et à la main une position *facile* et telle que le crayon soit toujours directement opposé (perpendiculaire) à la ligne à tracer.

C'est au bras et à la main de changer de position suivant les directions des lignes à tracer ; non au cahier.

4. — Au moment de tracer, le crayon, à demi couché, doit-être au point de départ, et l'œil au point d'arrivée.
 5. — Cherchez la direction, le mouvement de la ligne en en simulant plusieurs fois le tracé *en blanc*, jusqu'au moment où la main, ayant l'allure voulue, vous soyez sûr, en appuyant la pointe du crayon sur le papier, de tracer correctement.
 6. — Tracez, non d'un seul jet, non en traînant la main et le poignet sur le papier, mais par tronçons successifs et réguliers, dont le suivant devra prendre un peu sur le précédent. C'est le seul moyen de *chercher* une ligne.
 7. — Il est bon de s'habituer à tracer une ligne en commençant indifféremment à l'une ou à l'autre de ses extrémités.
 8. — Le trait doit être léger, gris plutôt que noir, et régulier sans sécheresse.
- N.-B. — Toute gêne ou fatigue est l'indice d'une mauvaise position, soit de la main, soit du bras, soit du corps.

Les explications qui précèdent s'appliquent aussi bien au tracé des courbes qu'au tracé des droites. ”

Toutes les leçons de dessin pourraient être rendues plus intéressantes par des exercices additionnels et appropriés d'observation.

Pour celle-ci, par exemple, l'instituteur peut faire trouver et désigner par les élèves les objets qui présentent l'apparence d'une ligne ; les lignes que l'on peut observer dans la salle d'école à l'extérieur. (cheveu, aiguille, fil, cordon ; bords des livres, des cahiers, des pupitres, du tableau ; lignes du plancher, du plafond, coutures des habits, etc.) Faire remarquer que tous les objets que nous pouvons voir paraissent terminés par des lignes ; — Faire suivre

du doigt par les élèves, les contours apparents d'un objet : tableau noir, porte, fenêtre, etc. Les inviter à observer toute chose, afin de se rendre plus vite capable de les dessiner, etc., etc.

Après la ligne quelconque, donnez aux enfants la notion de la verticalité, fournie par la direction du fil à plomb, du mur, etc., celle de l'horizontalité, indiquée par le niveau des eaux tranquilles, du plancher, etc., celle de l'inclinaison, illustrée par la pente du toit, le dessus du pupitre, etc.

C'est alors que le conférencier donne la notion du *parallélisme* et de la *convergence*. " Bien entendu, rien de savant, pas de grands mots. De l'intuition, toujours de l'intuition. N'oublions pas notre idée fixe : **habituer à l'observation.**"

Il est nécessaire maintenant d'apprendre aux enfants à diviser, *au jugé*, des droites en parties égales, et de leur donner ainsi une idée juste du fractionnement d'une longueur et, plus tard, du rapport de deux longueurs.

Maintenant, n'attendons pas plus longtemps pour donner à l'enfant une idée suffisamment précise des grandeurs absolues. Il ne faut pas qu'il commette ces erreurs grossières d'appréciation qui lui feraient dire qu'une ligne a 3 pouces lorsqu'en réalité elle en a 5.

Intuition.—Mettez sous les yeux des élèves un piédroit et attirez leur attention sur cette longueur. Puis demandez *de découvrir* combien de fois elle est contenue dans la longueur de votre pupitre, dans sa hauteur, dans la hauteur du mur, etc., etc.

Dites et montrez que le piédroit est divisé en douze parties égales qu'on appelle *pouce* et, comme pour les pieds, faites apprécier en pouces des longueurs réelles.

Exercices de tracés : Comme d'habitude.

On arrivera ainsi, assez rapidement, à faire évaluer des longueurs à $\frac{1}{2}$ pouce près. Ce résultat a déjà sa valeur.

EVALUER DES RAPPORTS, LÀ EST TOUT LE DESSIN

En effet, ce n'est guère en évaluant des grandeurs absolues que le dessinateur procède, c'est en appréciant constamment des rapports ou des proportions. Le dessinateur exercé fait cette opération excessivement vite, presque inconsciemment ; mais l'enfant ne pouvant procéder avec la même facilité, il est nécessaire de *l'entraîner*, par des exercices suivis et méthodiques, afin de l'amener à évaluer et à reproduire des proportions comme fait le véritable dessinateur, c'est-à-dire à première vue et presque instantanément.

Evaluer le rapport de deux lignes ou leurs grandeurs relatives, c'est chercher combien de fois l'une est contenue dans l'autre, en les comparant.

Jusqu'à présent, le conférencier ne s'est occupé que d'une seule dimension : la *longueur* ; il aborde la seconde, la *hauteur*.

" Vous savez tous, dit-il, combien il est difficile de tracer, à vue, une verticale qui soit rigoureusement égale à une horizontale. C'est ce qui rend si ardue, pour un commençant, la construction d'un carré et, plus tard, celle d'un rectangle de proportion déterminée. Cependant, si on considère que toute figure plane, quelque compliquée qu'elle soit, *peut toujours s'inscrire* dans un rectangle dont un côté étant vertical, l'autre est horizontal et est

dans un rapport de longueur déterminé avec lui, on comprendra l'intérêt qu'il y a à exercer les enfants à faire ce que l'on pourrait appeler des évaluations de rectangles, comme on a fait, pour une ligne droite, des évaluations de rapports."

Puis il démontre au tableau comment procéder.

"Faites aussi ces exercices avec des objets nature, dit-il : une carte de visite, un cahier, le tableau noir, une enveloppe etc. . . . et insistez surtout pour que les enfants, *avant de tracer*, évaluent correctement les dimensions *proportionnelles* de la hauteur et de la largeur. **N'oubliez jamais que l'œil doit comparer, mesurer, calculer avant de confier le trait à la main.**

Répétez-les souvent ces exercices, sans toutefois lasser les enfants ; ils constituent une excellente, la meilleure gymnastique du coup d'œil."

M. Lefèvre passe ensuite à l'étude des DIRECTIONS, autrement dit des lignes de mouvement, laquelle nous est indispensable pour établir la *position* des objets.

Les formes, les objets n'ont pas seulement des dimensions, ils ont aussi des directions : ils peuvent être plus ou moins inclinés, penchés, en tout ou en partie. Cette pente, cette inclinaison, qu'en dessin on nomme "mouvement", inutile de dire combien il importe de savoir aussi l'apprécier. C'est elle d'ailleurs qui conduit au dessin perspectif.

A quoi se réduit cette étude ? A apprécier la pente d'une ligne.

Les angles nous en fournissent l'occasion. Evaluer des angles n'est-ce pas en effet évaluer l'ouverture, la direction de leurs côtés !

Après avoir suivi la marche ci-dessus tracée, les enfants commencent à voir, c'est-à-dire à se rendre compte de ce qu'ils voient. Sans doute ils ne possèdent pas encore la troisième dimension : la profondeur ; mais comme ils ont été habitués à bien observer, c'est-à-dire à comparer, à analyser, bientôt il sera facile de leur fournir cette troisième dimension et de leur faire représenter les objets en perspective. Il importait **avant tout** de leur faire acquérir cette précieuse habitude : elle contient tout le reste, et c'est pour cela, dit le conférencier, que je vous ai tant recommandé, au début de l'enseignement, de diriger tous vos efforts de ce côté, **uniquement de ce côté.**

M. Lefèvre aborde ensuite la question des *modèles-nature*.

Il est entendu que l'instituteur fera dessiner souvent, le plus souvent possible d'après nature, même au degré primaire.

Les modèles-nature devront être choisis parmi les objets qui entourent généralement l'enfant, afin qu'il soit toujours possible de se les procurer facilement et à peu de frais. Ce seront des choses faisant partie du mobilier scolaire ou de la maison paternelle, des outils appartenant à une industrie locale, des feuilles caractéristiques, des jouets, etc., etc.

Passant au *dessin de mémoire*, le professeur s'exprime comme suit :

"Voulez-vous des progrès rapides et durables en dessin : faites souvent dessiner de mémoire.

En quoi consiste ce travail ? A figurer *sans l'avoir sous les yeux* un motif ou objet quelconque observé antérieurement.

Le dessin de mémoire obligera l'enfant, à une attention, à un effort d'analyse sans lesquels il lui serait absolument impossible, une fois l'objet

disparu, de se le rappeler suffisamment pour le représenter. Il offrira de plus au professeur une sanction irrécusable des leçons données, en même temps qu'une indication des lacunes à combler, des faiblesses à fortifier dans son enseignement. Enfin il servira de récapitulation."

La *couleur* est ensuite étudiée au point de vue de l'enseignement primaire du dessin.

"La forme et la couleur, si différentes qu'elles soient entre elles, n'en sont pas moins pour l'enfant une chose non divisée, non séparée; l'intelligence des couleurs s'acquiert même surtout par le moyen de la forme, comme aussi les formes nous apparaissent plus saisissables par le moyen des couleurs."

Le lien étroit qui existe entre la forme et les couleurs, l'influence de celles-ci sur le goût, l'attirent qu'elles ont pour les enfants, leur importance dans les métiers, les industries et les arts, imposent à l'école le devoir d'enseigner aux élèves à distinguer les couleurs, à percevoir leurs tonalités et leurs nuances, à se rendre compte des lois les plus élémentaires de leur harmonie.

Au degré primaire, il suffira que vous fassiez reconnaître les trois couleurs fondamentales : *le bleu, le jaune et le rouge*, et les trois couleurs secondaires : *le violet, le vert et l'orangé*, puis, que vous fassiez distinguer une couleur claire d'une couleur foncée, les *tons* d'une même couleur.

A cette fin, se servir des objets, des étoffes, des papiers que chacun a sous la main. De temps à autre, il ne serait pas mauvais de permettre l'usage des crayons de couleur, mais gare à l'abus.

M. Lefèvre termine par le conseil suivant :

"Développer la faculté d'observation est peut-être, au point de vue pédagogique, le but le plus important de l'enseignement du dessin, parce que ce développement particulier a une influence immédiate et considérable sur l'éducation intellectuelle tout entière."

Puisse cette pensée, qui résume cette conférence, orienter et féconder l'enseignement primaire du dessin !

Bien entendu, nous ne donnons ici qu'un résumé des conférences de M. Lefèvre. Ces conférences ont été données en face du tableau : c'est ce côté pratique du travail du conférencier qui a surtout été admiré des auditeurs.

Après la conférence de M. Lefèvre, Mgr l'archevêque de Montréal fit quelques remarques très judicieuses, au cours desquelles il promit au nombreux auditoire, qui avait été si vivement impressionné par la leçon pratique que nous venons de résumer, que d'ici à peu de temps une méthode de dessin signée par le conférencier serait publiée. Ces paroles de l'éminent archevêque furent accueillies avec une satisfaction marquée.

 RÉPONSES AUX QUESTIONS DE DESSIN

Afin d'être utile aux candidats aux brevets de capacité, M. Lefèvre publiera en brochure, d'ici au 15 décembre prochain, toutes les réponses aux questions posées sur le dessin par le Bureau central depuis quatre ans. Ces réponses seront illustrées et accompagnées de quelques explications. En attendant la méthode mentionnée plus haut, cette brochure rendra de grands services.

 CHRONIQUE PEDAGOGIQUE

Association des Institutrices catholiques de la province de Québec.—*La Patrie*, de Montréal, annonçait, tout récemment que plusieurs institutrices catholiques avaient formé entre elles une association semblable à celles des instituteurs des circonscriptions des écoles normales. Mlle Joséphine Samson est la fondatrice de cette association, qui, suivant le journal auquel nous empruntons ces détails, a pour objet de réunir les membres qui la composent, de leur fournir l'occasion de se perfectionner dans l'art de l'enseignement et dans toutes les sciences qui leur sont utiles, d'améliorer leur condition sociale et de s'encourager mutuellement à la pratique de la religion et de toutes les vertus qui peuvent contribuer à leur faire remplir leurs devoirs importants avec honneur pour elles-mêmes et avec avantage pour la société.

L'Association s'occupera aussi de favoriser le placement des institutrices.

A sa séance initiale tenue le 24 août 1901, le premier soin du conseil d'administration de l'Association des Institutrices Catholiques de la Province de Québec a été de voter des remerciements à Mgr Paul Bruchési, archevêque de Montréal, à l'honorable Boucher de la Bruère, surintendant de l'Instruction Publique de la province de Québec, et aux Révdes Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, pour leur dévouement infatigable à la cause des institutrices.

Nous n'avons reçu aucun document relatif à cette association. Aussitôt que l'on nous fournira l'occasion d'en étudier la constitution et les règlements, nous répondrons aux institutrices qui nous ont demandé ce que nous pensons de l'Association des Institutrices catholiques. La présidente est mademoiselle Joséphine Samson, et la secrétaire Mlle M. P. Racette, rue Berri, No. 1012, Montréal.

Le recensement de 1901.—Les chiffres officiels du recensement de 1901 ont été récemment publiés. Ils donnent au Canada une population totale de 5,338,883. Ces chiffres ne comprennent pas les territoires d'Athabaska, de Keewatin, de Mckenzie, de Yukon, etc. Voici la population par provinces :

PROVINCES	1891	1901
Ontario.....	2,114,321	2,167,978
Québec.....	1,488,535	1,620,974
Nouvelle-Ecosse.....	450,396	459,116
Nouveau-Brunswick.....	321,263	331,093
Manitoba.....	152,506	246,464
Colombie Anglaise.....	98,173	190,000
Ile du Prince Édouard.....	109,078	103,258
Territoires.....	98,967	145,000

L'augmentation de toute la population sur 1891 est de 505,844 âmes.

Les instituteurs dans l'Indiana.—L'Indiana vient de fixer un minimum de salaire pour les instituteurs. Ce n'est pas que jusqu'ici le salaire était absolument inférieur, mais il variait suivant les comtés et cette différence dans la rémunération d'instituteurs cherchant à améliorer leur sort, provoquait une émigration constante. A l'avenir, tous les instituteurs dans l'Etat seront payés suivant le degré de science pédagogique constaté par leur diplôme, et le minimum sera de 2½ centins par degré. Ainsi, un instituteur ayant obtenu 100 points au concours recevra \$2.50 par jour; celui qui n'aura conservé que 95, \$2.27½ et ainsi de suite.

Deux piastres et demie par jour, c'est à faire rêver nos instituteurs; mais ils rêveront longtemps.

Ce système a du bon, puisque l'aspirant instituteur peut de lui-même déterminer le salaire qu'il gagnera en entrant dans l'enseignement.

Nous ne voudrions point mettre notre tête au jeu en suggérant d'adopter ici un aussi fort minimum, mais en tenant compte des conditions, on pourrait peut-être essayer ce moyen de rendre justice à la classe enseignante.

(*Le Journal*).

Deuxième centenaire du couvent de Boucherville.—La paroisse de Boucherville a été récemment témoin de fêtes grandioses. On y a célébré avec éclat le deuxième centenaire du couvent de l'endroit et le premier centenaire de l'église paroissiale. Mgr Bruchési et plusieurs personnages de distinction ont pris part à la fête. Le R. P. Lalande, S. J., a prononcé le sermon de circonstance, à la messe du 2 septembre. Nous détachons le passage suivant de ce superbe morceau d'éloquence :

“ Quelle est l'œuvre de l'école pour un peuple ? Elle est sa formation, et par conséquent sa force, sa morale, son avenir. L'homme est ce qu'a préparé l'enfant, ce qu'il a voulu devenir. L'âge mûr est contenu dans l'enfance, l'épi dans sa tige. Le peuple, lui, n'étant qu'une réunion d'hommes groupés sous les mêmes lois, avec les mêmes aspirations, sous le même drapeau, sera, par une extension naturelle, ce que sont les enfants. Or, c'est dans l'école,—dans la famille aussi, sans doute, et tout d'abord,—que l'enfant prépare l'homme de l'avenir;—à condition, toutefois, que l'école joignant la religion à la science, forme cet enfant tout entier, dans son intelligence comme dans son cœur. ”

M. l'abbé Fournet a aussi écrit à cette occasion une magnifique pièce de vers que nous reproduirons en entier dans un autre numéro du journal.

La langue française au Canada.—M. Alphonse Leclaire vient d'adresser à MM. les secrétaires-trésoriers des écoles une circulaire que nous recommandons particulièrement à l'attention des intéressés. Il s'agit de répandre parmi les enfants de notre province la belle conférence de M. J.-P. Tardivel sur la *Langue française au Canada*. Ce travail a été mis en une jolie brochure illustrée qui peut être distribuée aux élèves sous forme de récompenses. La brochure se vend seulement six piastres le cent. On peut s'adresser à M. Alphonse Leclaire, 290, rue Université, Montréal.

Visiteurs royaux.—Le fils aîné de Sa Majesté Edouard VII, roi d'Angleterre, le duc d'York, accompagné de son épouse, visite actuellement le Canada. Leurs Excellences ont été reçues avec une grande pompe à Québec, à Montréal et à Ottawa.

La chapelle des Ursulines de Québec.—Les Ursulines de Québec ont été obligées de faire démolir leur antique chapelle construite en 1720. *La Semaine Religieuse* de Québec dit à ce sujet : “ Mercredi, le 28 août dernier, au monastère des Ursulines de

Québec, eut lieu la bénédiction de deux pierres angulaires, celle du nouveau chœur des religieuses, et celle de la chapelle extérieure, actuellement en voie de construction.

La démolition de ces deux édifices antiques, et surtout du dernier, a excité de vifs regrets. Archéologues, antiquaires, historiens, amateurs, touristes n'ont eu qu'une voix pour déplorer la disparition de ces monuments contemporains de l'ancien régime et consacrés par de si glorieux et touchants souvenirs.

Plus que tous, les anciennes élèves, aïeules, mères et filles de l'élite de la ville et de la Province, sont inconsolables de la disparition du

Temple témoin des premiers vœux
Et des beaux jours de l'innocence.

Il leur semble qu'on a déchiré sans pitié la plus belle page de leur vie printanière, pour en disperser les fragments aux quatre vents du ciel.

Et tous ces regrets, et toutes ces plaintes sont justes et raisonnables. Et personne ne le sent mieux que l'autorité religieuse qui a consenti à cette destruction, et les pieuses gardiennes de ces trésors historiques qui, s'inclinant devant l'inévitable nécessité, ont vu crouler des monuments qu'elles avaient jusque-là crus impérissables."

Les écoles catholiques de Winnipeg.—Nos coréligionnaires de la capitale manito-baine traversent un temps d'épreuve. La commission scolaire de Winnipeg refuse d'accorder aux catholiques, en matière scolaire, la liberté d'engager à leur guise les instituteurs et les institutrices à qui ils veulent confier leurs enfants. Cette intolérance de la part d'une majorité toute-puissante par le nombre est honteuse.

L'enseignement au cours préparatoire.—Il ne s'agit pas d'apprendre prématurément à ces petits plus d'histoire, plus de géographie, etc., mais de leur donner de bonnes habitudes d'esprit qui hâteront leurs progrès dans les cours plus élevés ; lire, mais en pensant à ce qu'on lit, écrire en épelant les mots qu'on rencontre, copier en réfléchissant au sens des mots qu'on écrit, écrire lentement en tenant bien le crayon ou le porteplume, observer avec ordre un objet, examiner avec méthode une gravure, etc.

Beaucoup d'habitudes sont d'abord à détruire, parce qu'elles sont en opposition avec les véritables besoins du jeune âge.

Dans quelques écoles, les enfants du cours préparatoire restent, comme les autres, assis pendant toute la durée des classes, c'est-à-dire, en tenant compte de la récréation, pendant près d'une heure et demie. C'est les condamner à une immobilité très pénible à leur âge. Il faut trouver l'occasion d'envoyer ces débutants au tableau noir pour y exécuter des lettres, des chiffres, des dessins ; il faut les grouper en cercle pour une lecture, un exercice de langage, une causerie sur image, etc. Un autre jour, on leur fera conjuguer un temps d'un verbe d'action, en leur faisant exécuter des gestes appropriés : je croise les bras, tu tournes la tête, René se lève...

Tous ces moyens, et bien d'autres, qu'un maître ingénieux sait inventer, donnent satisfaction au besoin de mouvement si impérieux dans le jeune âge.

(*Bulletin pédag. du Pas-de-Calais.*)

Etats de services de l'Ecole normale Jacques-Cartier. — Voici le résumé d'une intéressante brochure traitant des états de services de l'Ecole normale Jacques-Cartier, de 1857 à 1900 :

Nombre d'élèves qui ont fréquenté l'Ecole (approximatif).....	1300
“ “ diplômés à un ou plusieurs degrés.....	485
“ “ “ qui ont enseigné.....	336
“ “ “ qui n'ont pas enseigné.....	149
“ “ “ qui enseignent encore.....	105
“ d'années d'enseignement déjà données par les diplômés.....	3404

Donc :

1° 69 pour cent des diplômés sont passés dans l'enseignement ;

2° Chaque diplômé a déjà donné une moyenne de 7 années d'enseignement.

REMARQUE. — Cette moyenne de 7 années d'enseignement pour chaque élève diplômé, sera bien plus considérable après 25 ou 30 ans, quand les instituteurs de la période 1857 à 1900 auront tous terminé leur carrière ; en effet, 40 instituteurs, qui enseignent encore, appartiennent à la dernière décade seulement, et plusieurs autres trouveront peut-être aussi de l'emploi. D'après un calcul approximatif, la moyenne sera alors de 10 ou 11 années d'enseignement pour chaque élève diplômé dans cette période.

3° En ne comptant pas les dix dernières années, c'est-à-dire sur 286 diplômés qui ont enseigné :

43	ont déjà enseigné 25 ans et plus (15%)
89	“ “ “ 15 “ “ (31%)
126	“ “ “ 10 “ “ (44%)

REMARQUE. — Les carrières ne sont cependant pas encore toutes terminées.

Conférences pédagogiques chez les Ursulines de Québec.— Pendant qu'à Montréal les sœurs de la Congrégation donnaient l'hospitalité aux huit cents institutrices qui ont suivi un cours de pédagogie du 19 au 24 août dernier, les Ursulines de Québec, qui ne peuvent s'éloigner de leur antique monastère, recevaient des leçons de méthodologie que notre distingué confrère, M. J. Ahern, avait été invité à donner. Ces leçons ont porté des fruits précieux. Voilà un fait qui prouve éloquemment jusqu'à quel point nos communautés enseignantes de femmes font des sacrifices pour suivre avec intelligence le mouvement pédagogique.

METHODOLOGIE

Dans nos études précédentes nous avons traité neuf des parties du discours et nous avons laissé de côté le *verbe*. Nous allons donner, pendant l'année scolaire qui s'ouvre, une *étude suivie du verbe*, que nous commençons dans le présent numéro de l'*Enseignement primaire* et que nous continuerons dans les numéros subséquents. Nous tenons à faire remarquer que notre dessein n'est pas de faire enseigner le *verbe* après avoir enseigné toutes les autres parties du discours. Nous sommes d'avis, au contraire, que le *verbe* doit être étudié *dès le commencement* avec le *nom* et l'*adjectif*, dans la proposition.

H. NANSOT.

ETUDE SUR LE VERBE

Le *verbe* est un mot qui signifie *parole*. Sans le verbe on pourrait dire des mots, exprimer des idées ayant plus ou moins de rapport les uns avec les autres ; mais on ne pourrait *faire une proposition* c'est-à-dire *exprimer un jugement* par la parole ou par écrit.

Dans la proposition en effet :

Le mot qui représente l'être principal dont on s'occupe est le *sujet*.

Le mot qui représente la qualité que l'on applique à l'être principal est l'*attribut*.

Le mot qui *affirme* que l'attribut convient ou ne convient pas au sujet est le *verbe*.

VERBE SUBSTANTIF.—A la rigueur *un seul verbe est absolument nécessaire* pour exprimer toutes les propositions : c'est le verbe ÊTRE que l'on appelle *verbe substantif*. Mais pour apporter plus de variété dans le langage on a imaginé une sorte de combinaison du verbe et de l'attribut à laquelle on donne le nom de *verbe attributif*. Ainsi au lieu de dire.

Je suis *pensant* ; tu étais *courant* ; il fut *exagérant* ; nous serons *répondant* ; vous seriez *approuvant* ; qu'ils soient *rendant* justice, etc.

On dit : Je *pense* ; tu *courais* ; il *exagéra* ; nous *répondrons* ; vous *approuveriez* ; qu'ils *rendent* justice, etc.

Par cette combinaison la répétition sans cesse renouvelée du verbe *être* est évitée, et la langue s'enrichit et s'embellit en évitant la monotonie.

Quoique le verbe substantif soit unique, on remplace souvent le verbe *être* par un des verbes *sembler, paraître, demeurer, rester, devenir*. Il y a alors une modification dans l'affirmation, ainsi : *sembler, paraître* affirment d'une manière retenue, incertaine, douteuse ; *demeurer, rester* affirment la continuation d'un état déjà existant ; *devenir* affirme une manière d'être peu à peu, progressivement.

Ex. : Vous *semblez* fatigué = Vous *êtes peut-être* fatigué.

Ils *demeurent* unis = Ils *sont constamment* unis.

Cela *devient* ennuyeux = Cela *est peu à peu* ennuyeux.

Les mots *fatigué, unis, ennuyeux* sont respectivement *attributs* des sujets *vous, ils, cela*.

VERBE ATTRIBUTIF.—On peut définir le *verbe attributif* un mot qui affirme une action faite par un être :

Ex. : Le cheval *trotte*.—Le feu *brûle*.—La lampe *éclaire*.

Le mot qui représente l'être qui fait l'action est le *sujet* du verbe.

Ex. : Le cheval *galope*.—Le feu *brûle*.—La lampe *s'éteint*.

MODES.—Le verbe exprime l'action de *six* manières différentes :

1. Elle est *indiquée* simplement.

Ex. : Je *travaille*. Nous *partirons*.

2. Elle est indiquée comme devant avoir lieu moyennant une *condition*.

Ex. : Je *travaillerais* si j'étais moins fatigué.

3. Elle est *commandée* ou *conseillée*.

Ex. : *Travaillez*. *Partons*.

4. Elle est présentée comme *douteuse* dans une *proposition complétive*.

Ex. : On désire que tu *travailles*.

5. Elle est présentée d'une *manière générale*.

Ex. : Tout le monde doit *travailler* ici-bas.

6. Elle est présentée d'une manière générale avec une forme qu'on emploie souvent comme adjectif.

Ex. : On réussit en *persévérant*.

Ces six manières d'affirmer l'action s'appellent les *modes* du verbe.

Les six modes (en suivant l'ordre des exemples précédents) portent les noms suivants : *indicatif*, *conditionnel*, *impératif*, *subjonctif*, *infinitif* et *participe*.

REMARQUE.— Dans les grammaires on trouve généralement le mode infinitif le premier. Le mode participe n'y est pas indiqué comme mode distinct de l'infinitif. Nous croyons cependant qu'il est mieux de le distinguer.

Si l'on n'adopte pas cette distinction on n'aura alors que cinq modes au lieu de six. D'ailleurs la chose a très peu d'importance.

(A suivre)

H. NANSOT.

Leçons pratiques de géographie à propos de colonisation

IÈRE LEÇON

Les élèves sont groupés en face de la belle carte de la province de Québec, que le gouvernement a fait distribuer dans toutes les écoles.

L'INSTITUTRICE.— Mes enfants, que représente la carte que vous avez devant vous ?

L'ÉLÈVE.— Cette carte représente la province que nous habitons, la province de Québec.

L'INSTITUTRICE.— Très bien. La province de Québec est une partie notable de notre pays, le Canada. Cette province nous est surtout chère, parce qu'elle constitue ce que l'on nomme à juste titre le Canada-français. La province de Québec est le berceau de notre nationalité, c'est le domaine propre de la race française en Amérique, c'est le château-fort du catholicisme sur le Nouveau-Continent.

Jusqu'aujourd'hui, mes enfants, vous avez appris à connaître les bornes, l'étendue, les divisions et la population de la province de Québec. Nous nous sommes surtout appliqués à étudier les régions habitées de ce territoire, grand à lui seul comme la France entière. Il est temps, maintenant, de vous apprendre que notre province peut contenir à l'aise au moins vingt fois plus d'habitants qu'elles n'en contient.

L'ÉLÈVE.— Mademoiselle, voulez-vous me permettre une question ?

L'INSTITUTRICE.— Avec plaisir, mon ami.

L'ÉLÈVE.— Voulez-vous être assez bonne de répéter le chiffre du recensement de 1901 que vous avez donné à la dernière leçon de géographie. J'étais absent, ce jour-là, pour cause de maladie ; maman vous a appris la

raison de mon absence par un billet que je vous ai remis ce matin, en arrivant à la classe.

L'INSTITUTRICE.—Avec plaisir, Alfred. Le dénombrement de 1901 donne au Canada une population de 5,763,883, et à la province de Québec : 1,620,974 personnes qui sont en grande partie d'origine française.

Je disais, il y a un instant, que notre province peut contenir au moins vingt fois plus d'habitants qu'elle n'en contient. C'est dire que si les Canadiens-français restent fidèles à leur religion, à leurs institutions et à leur langue, dans un avenir plus ou moins éloigné, ils atteindront le chiffre considérable de *vingt-cinq millions* d'âmes : ils seront alors en nombre suffisant pour aspirer, sans danger, aux hautes destinées que la Providence leur réserve.

L'ÉLÈVE.—Une simple remarque. Où ces vingt-cinq millions de Canadiens-français pourront-ils s'établir. Dans notre paroisse, il me semble que toutes les terres sont occupées, qu'il n'y a pas de place pour vingt cultivateurs de plus.

L'INSTITUTRICE.—C'est précisément ce que je me propose de vous faire connaître. La paroisse que nous habitons, comme beaucoup d'autres, du reste, est colonisée depuis un grand nombre d'années. Il y a même des paroisses canadiennes qui remontent à deux et même trois siècles : ce sont les anciens établissements. Mais ces anciens établissements ne couvrent pas la moitié du territoire de la province ; il y a encore *plusieurs millions d'acres* de terres non défrichés, qui sont la propriété du gouvernement de Québec. Ces terres sont mises en vente à des conditions excessivement faciles : 20 à 60 centins l'acre ; elles constituent le *domaine public*.

Regardez sur la carte, mes enfants. Voyez-vous cette immense région, comprise dans les limites des comtés du Lac Saint-Jean et de Chicoutimi. Eh ! bien, il y a encore là plus d'un million d'acres de bonne terre à vendre. De grandes et magnifiques rivières, des lacs nombreux arrosent cette belle partie de notre province. Tous les ans des centaines de courageux défricheurs vont s'établir dans la région du Lac St-Jean.

Il en est de même des belles régions de l'Outaouais et du Témiscamingue, ici, au sud-ouest ; de la Matapédia, dans les comtés de Matane et de Bonaventure que vous voyez au sud du Saint-Laurent ; de la Gaspésie dans le comté de Gaspé.

Dans les leçons qui suivront, je me propose de vous faire connaître, en détail, chacune de ces belles régions de colonisation, qui n'attendent que des bras vigoureux pour être transformées en riches paroisses.

UN ÉLÈVE.—Mademoiselle, cette première leçon me donne l'envie de devenir défricheur et de ravir ainsi à la forêt un beau et fertile champ qui ajoutera quelque chose au patrimoine national.

L'INSTITUTRICE.—Très bien ! Jean-Baptiste. Je constate que vous êtes le digne fils d'un de ces vaillants cultivateurs qui ont su conserver avec orgueil le bien paternel défriché par les ancêtres.

Au mois prochain, mes amis ! nous causerons encore colonisation.

C.-J. MAGNAN.

ENSEIGNEMENT PRATIQUE

INSTRUCTION RELIGIEUSE

CATECHISME

CHAPITRE DOUZIÈME

Des attributs et des notes de l'Eglise

145. Q. Comment l'Eglise est-elle une ?

R. L'Eglise est *une* parce que tous ses membres ont la *même foi*, sont dans une *même communion* et soumis au *même chef*.

—L'Eglise est *une*, signifie que tous les fidèles qui la composent sont unis entre eux de manière à ne former qu'une seule société, de même que de plusieurs membres réunis ensemble résulte un seul corps, ou de beaucoup de pierres un seul édifice.

Cette union entre les fidèles est produite par l'unité de la foi, l'unité de la communion, et l'unité du chef.

Les fidèles ont la même foi, signifie que tous les fidèles qui composent l'Eglise sont obligés de croire les mêmes vérités, quels que soient leur rang, leur âge ou le pays qu'ils habitent.

Les fidèles sont tous dans une même communion, signifie qu'ils reçoivent tous les mêmes sacrements, qu'ils ont part aux mêmes mérites de Jésus-Christ, de la Sainte Vierge et des saints, aux bonnes œuvres de tous les membres de l'Eglise et à tous les biens spirituels de l'Eglise, comme dans une famille les enfants participent aux avantages et à la fortune de leurs parents.

Les fidèles sont soumis au même chef, signifie que tous les membres de l'Eglise de Jésus-Christ dans le monde entier doivent obéir au même supérieur qui est le Pape.

146. Q. Pourquoi dites-vous que l'Eglise est sainte ?

R. Je dis que l'Eglise est sainte, parce que Jésus-Christ son fondateur, est saint, et qu'elle *peut* nous sanctifier par sa doctrine et ses sacrements.

—Quand on dit que l'Eglise est sainte, cela ne veut pas dire que tous les chrétiens soient des saints, mais seulement que tous devraient être des saints, et que réellement tous seraient des saints s'ils suivaient bien ses enseignements, car l'Eglise a été fondée par Jésus-Christ, le Saint des saints, pour sanctifier les hommes. L'Eglise a toujours produit des saints, et elle peut encore sanctifier tous ses enfants, s'ils le veulent, car par sa doctrine elle nous fait connaître tout ce qu'il faut croire et pratiquer pour devenir saint, et par ses sacrements elle nous donne tous les secours nécessaires et suffisants pour arriver à la sainteté.

147. Q. Comment l'Eglise est-elle universelle ou catholique ?

R. L'Eglise est *universelle* ou *catholique*, parce qu'elle ne doit cesser d'exister qu'à la fin du monde et qu'elle enseigne toutes les *nations*, et maintient toutes les *vérités* nécessaires au salut.

—Catholique vient d'un mot grec qui signifie universel et universel veut dire qui s'étend à tout.

L'Eglise s'étend donc à tout ce qui a rapport au salut des hommes, c'est-à-dire à tous les temps, à tous les lieux et à toutes les vérités.

A tous les temps, en effet, la société des fidèles fondée par Dieu a toujours existé puisque avant Jésus-Christ elle était formée des Juifs qui étaient le peuple de Dieu, et que telle qu'elle a été établie par Notre-Seigneur elle existera jusqu'à la fin des temps.

A tous les lieux ou à toutes les nations, car l'Eglise n'a pas été fondée pour certaines catégories d'hommes ou pour certains pays seulement, mais pour toutes les contrées du monde.

A toutes les vérités, car l'Eglise enseigne tout ce qu'il faut croire et pratiquer pour mériter le ciel, sans qu'il soit nécessaire de chercher des lumières en dehors de sa doctrine.

148. Q. Comment l'Eglise est-elle apostolique ?

R. L'Eglise est *Apostolique* parce qu'elle a été fondée par Jésus-Christ *sur les apôtres*, qu'elle est gouvernée par leurs successeurs légitimes, et a enseigné et enseignera toujours leur doctrine.

—L'Eglise a été fondée sur les apôtres, signifie que les apôtres ont été les premiers chefs de l'Eglise.

Dire que l'Eglise est apostolique c'est dire qu'elle est aujourd'hui ce qu'elle était du temps des apôtres, elle n'a changée ni dans sa constitution, ni dans sa foi.

149. Q. Ces notes et attributs se trouvent-ils ailleurs que dans l'Eglise catholique romaine ?

R. Ces notes et attributs ne se trouvent que dans la sainte Eglise catholique *romaine*.

—L'Eglise catholique est appelée *romaine* parce que son chef visible est l'évêque de Rome, et ne peut être un autre évêque ; que la résidence habituelle du Pape est la ville de Rome, et que par conséquent Rome est la capitale de l'Eglise catholique comme Ottawa est la capitale du Dominion.

Les notes et attributs de l'Eglise catholique romaine étant les marques de la véritable Eglise, toutes les autres Eglises sont fausses.

ED. LASFARGUES, Ptre,

de la Congrégation des FF. de St-Vincent de Paul. (1)

LANGUE FRANÇAISE

COURS ÉLÉMENTAIRE

GRAMMAIRE PRATIQUE

XXIII. Les personnes et le nombre dans le verbe. (*Suite*).—Quand le sujet d'un verbe est désigné par un nom, il est évident que ce sujet n'est ni la première, ni même ordinairement la seconde personne ; mais *celle dont on parle* en la troisième personne. Ainsi :

Mathurin conduit la charrue.

Qui est-ce qui conduit la charrue ? Ce n'est ni vous, ni moi ; c'est lui, Mathurin ; c'est la troisième personne.

Il reste à connaître si c'est au singulier ou au pluriel que doit être le verbe. Si une seule personne ou une seule chose fait l'action, le sujet est au singulier, et le verbe est à la troisième personne du singulier, comme ici :

Le laboureur conduit sa charrue.

La neige blanchissait la campagne.

Si le sujet est un nom pluriel, l'action étant faite par plusieurs êtres ou plusieurs choses, le verbe est alors à la troisième personne du pluriel :

Les oiseaux construisent leurs nids.

Les feuilles des arbres jaunissent et tombent à l'automne.

Enfin, si plusieurs noms sont sujets d'un même verbe, quand même chaque nom serait au singulier, c'est que l'action est faite par plusieurs personnes ou plusieurs choses ; et le verbe est encore au pluriel. Exemple :

Paul et Marie coururent au jardin.

Le lierre et la ronce croissaient le long du mur.

(1) Les leçons de catéchisme que nous publions dans *L'Enseignement Primaire* sont empruntées à l'excellent ouvrage : *Explication littérale et sommaire du catéchisme* publiée par les Frères de Saint-Vincent de Paul de Québec.

Vous raisonnez encore de même si, au lieu d'être appelés par leurs noms, les êtres ou les choses sont indiqués par des pronoms démonstratifs qui ne désignent évidemment ni la première ni la seconde personne ; exemple :

Celui-ci étudie l'histoire, et ceux-là apprennent la géographie.

Celui-ci et celui-là dessineront des fleurs.

Pour indiquer à quelle personne et à quel nombre se trouve un verbe, on change simplement sa terminaison. Ainsi, voyez les différentes terminaisons du verbe *aimer*, suivant la personne et le nombre :

Singulier

1^{ère} personne J'*aime* ma mère,
2^e — Tu *aimes* la campagne,
3^e — Il *aime* à modeler.

Pluriel

1^{ère} personne Nous *aimons* notre patrie,
2^e — Vous *aimez* la musique,
3^e — Ils *aiment* le Canada

L'habitude du langage vous aidera beaucoup à reconnaître tous ces changements de forme ; mais en outre, ils sont soumis à des règles que nous vous apprendrons plus tard.

Comptons bien. Nous avons considéré jusqu'ici dans le verbe :

Deux nombres : le singulier et le pluriel.

Trois personnes dans chaque nombre ; c'est à-dire, trois personnes au singulier, et trois personnes au pluriel.

QUESTIONNAIRE

Quand le sujet du verbe est indiqué par un nom, à quelle personne est ordinairement ce verbe ?

A quel nombre doit être mis ce verbe ?

Si le verbe a plusieurs noms pour sujets, à quel nombre doit être le verbe ?

EXERCICE

Mettre les verbes à la troisième personne du pluriel avec deux noms pour sujets, dans les phrases suivantes :

Louis accourt.—Hélène lisait à l'ombre.—Le lilas... fleurit au printemps.—Les poires... mûrissent à l'automne.—Une rivière arrose la vallée.

La lampe éclaire la chambre.—La fumée s'élève par la cheminée.—Une vache paît dans le pré.—Un rossignol chantait hier soir.

... aime les terrains humides.—... embaume l'air autour de nous.—... entoure l'étang d'une guirlande de verdure.—... sert pour tisonner le feu dans la cheminée.

Grammaire et Orthographe

DICTÉES

I

L'Arabe (1) tremble lorsque le lion pousse ses rugissements (2).—Le jardinier soigne les plantes et taille (3) les arbres.—On fabrique le beurre avec le lait de la vache.—Notre fermière hospitalière (4) versa au pauvre homme affamé une jatte (5) de lait.—Le navigateur traverse les mers (6), il redoute la tempête.

EXPLICATION DES MOTS.—(1) *Arabe* : peuple qui habite une contrée située à l'ouest de l'Asie.—(2) *Rugissements* : cris que font entendre les lions.—(3) *Taille* : coupe un certain nombre de bourgeons à bois sans toucher aux bourgeons à fruits.—(4) *Hospitalière* : qui reçoit volontiers chez elle des étrangers et leur donne ce dont ils ont besoin.—(5) *Jatte* : vase de bois ou de faïence, rond et sans rebord.—(6) *Mers* : grandes étendues d'eau salée.

CORRIGÉ DE LA DICTÉE.—Corriger ou faire corriger la dictée avant d'en indiquer les applications.

INTERROGATIONS.—Qu'est-ce que l'*Arabe*? des *rugissements*? Que signifie *taille* les arbres? Qu'est-ce qu'une personne *hospitalière*? une *jatte*? les *mers*?

— (Voir les explications ci-dessus.)

APPLICATIONS DES MOTS.—1. Ecrire les noms de la dictée qui sont au pluriel :

— Rugissements, plantes, arbres, mers.

2. Ecrire les noms de la dictée qui sont au singulier :

— Arabe, lion, jardinier, beurre, lait, vache, fermière, homme, jatte, lait, navigateur, tempête.

3. Ecrire ces noms au pluriel :

— Arabes, lions, jardiniers, beurres, laits, vaches, fermières, hommes, jattes, laits, navigateurs, tempêtes.

II

Le puits (1) de votre ferme est profond.—Ecoule la voix de ta conscience (2).—Henri cueille une noix (3), il la casse et la mange.—Le Chinois (4) mange du riz.—Le lilas est une fleur violette ou blanche.—Le bûcheron (5) forme un tas immense du bois coupé dans la journée ; il allumera ce bois pour avoir du charbon.

EXPLICATION DES MOTS.—(1) *Puits* : trou profond creusé pour tirer de l'eau.—(2) *Conscience* : partie de notre être qui nous dit si nous avons bien ou mal agi.—(3) *Noix* : fruit du noyer.—(4) *Chinois* : habitant de la Chine, contrée située à l'est de l'Asie.—(5) *Bûcheron* : ouvrier qui coupe les arbres dans les forêts, et fait des bûches.

CORRIGÉ DE LA DICTÉE.—Corriger ou faire corriger la dictée avant d'en indiquer les applications.

INTERROGATIONS.—Qu'est-ce qu'un *puits*? la *conscience*? une *noix*? un *Chinois*? un *bûcheron*?

— (Voir les explications ci-dessus.)

APPLICATIONS ÉCRITES.—1. Ecrire les noms de la dictée qui, au singulier, sont terminés par *s*, *x*, *z* :

— Puits, voix, noix. Chinois, riz, lilas, tas, bois, bois.

2. Mettre ces noms au pluriel :

— L'orthographe de ces noms ne changera pas : puits, voix, noix, Chinois, riz, lilas, tas, bois.

3. Ecrire les autres noms de la dictée qui sont au singulier :

— Ferme, conscience, fleur, bûcheron, journée, charbon.

4. Mettre ces noms au pluriel :

— Fermes, consciences, fleurs, bûcherons, journées, charbons.

III

La neige

Le ciel est gris, la terre est blanche, les arbres n'ont plus de feuilles, leurs rameaux (1) semblent être enveloppés d'une ouate fine. Les sentiers, les sillons (2) n'existent plus, les champs et les chemins sont cachés sous la neige. On s'imagine marcher sur un tapis moelleux qui étouffe le bruit des pas. On n'entend pas un son, pas un souffle. Les flocons (3) de neige descendent, voltigent comme un léger duvet. Ces blanches fleurettes (4) de l'hiver sont si frêles, si délicates qu'un souffle les fait évanouir.

EXPLICATION DES MOTS.—(1) *Rameaux* : petites branches d'arbre.—(2) *Sillon* : tranchée longue et peu profonde faite dans la terre par la charrue.—(3) *Flocons* : aiguilles de glace réunies et tombant sous forme d'étoiles.—(4) *Fleurettes* : petites fleurs ; fleurette est un diminutif de fleur.

CORRIGÉ DE LA DICTÉE.—Corriger ou faire corriger la dictée avant d'en indiquer les applications.

INTERROGATIONS.—Qu'est-ce que des *rameaux*? un *sillon*? des *flocons*? des *fleurettes*?

— (Voir les explications ci-dessus.)

APPLICATIONS ÉCRITES.—1. Ecrire tous les noms de la dictée qui sont au singulier avec l'article qui les accompagne :

— La neige, le ciel, la terre, une ouate, un tapis, le bruit, un son, un souffle, un duvet, l'hiver.

2. Mettre ces noms au pluriel :

— Les neiges, les cieux, les terres, des ouates, des tapis, les bruits, des sons, des souffles, des duvets, les hivers.

3. Ecrire les noms de la dictée qui sont au pluriel avec l'article ou l'adjectif qui les accompagne.

— Les arbres, leurs rameaux, les sentiers, les sillons, les champs, les chemins, des pas, les flocons, les blanches fleurettes.

Exercices d'invention

1. Compléter les phrases suivantes : La cuisine est moins grande que... la salle à manger.— Le chien est moins gros que... le cheval.— Le liège est moins lourd que... le plomb.— Le ruisseau est moins long que... le fleuve.— Un arbuste est moins grand qu'... un arbre.

2. Nommer cinq animaux n'ayant pas de pieds. — (*Exemple :*) La sangsue, l'escargot, la vipère, un ver, une anguille.

3. Nommez cinq animaux ayant deux pattes. — (*Exemple :*) La poule, le coq, l'autruche, le pigeon, le canard.

Récitation

LA PREMIÈRE RÉCOMPENSE

Fanfan a bien su sa leçon.

Que faut-il lui donner ? une image ? un bonbon ?

“ Non, dit Fanfan, plus rusé (1) qu'on ne pense,
Un baiser de maman sera ma récompense. ”

VILLEFRANCHE.

EXPLICATION DES MOTS.— (1) *Plus rusé* : plus fin, plus malin.

SENS GÉNÉRAL.— Fanfan a bien raison de dire qu'un baiser de sa maman est sa meilleure récompense. Cela prouve que Fanfan est un bon enfant bien affectueux et, s'il continue, il fera la joie de tous ceux qui l'entourent. Souhaitons qu'il y ait beaucoup d'enfants qui lui ressemblent.

COURS MOYEN

Elocution et Grammaire

DICTÉES

I

UN RAPPORTEUR

“ Sire (1), disait un jour le renard au lion, je voudrais vous faire une confidence importante, mais je n'ose. — Parle en toute liberté, répondit le monarque (2). — Eh bien, sire, croiriez-vous que l'âne a l'audace de parler mal de votre majesté ? Que je vante votre courage, ou que j'exalte (3) votre générosité, quoi que je dise enfin à votre louange (4), il soutient aussitôt le contraire ”. Ayant ainsi parlé, le renard s'arrêta. “ Continue donc, lui dit le lion. — C'est tout, sire ! — Vraiment ? J'espérais, je te l'avoue, qu'il y aurait autre chose. Si tu n'as pas d'autre révélation (5) à me faire, renard, garde le silence ; car, que veux-tu que me fassent les propos d'un âne. ”

EXPLICATION DES MOTS.— (1) *Sire* : titre que l'on donne aux empereurs ou aux rois.— (2) *Monarque* : chef d'une monarchie ; ici il signifie le roi (des animaux).— (3) *Exalte* : vante (avec exagération).— (4) *Louange* : à votre éloge.— (5) *Révélation* : secret, plus important.

CORRIGÉ DE LA DICTÉE.— Corriger ou faire corriger la dictée avant d'en indiquer les applications.

INTERROGATIONS.— Que signifie *sire* ? *monarque* ? *j'exalte* ? *louange* ? *révélation* ?

— (Voir les explications ci-dessus.)

APPLICATIONS ÉCRITES.— I. De quel genre est le mot *sire*. Quel est son homonyme, à quel genre appartient-il ?

— *Sire* : titre, est masculin.

Cire : substance produite par les abeilles, est féminin.

2. Écrire à l'infinitif les verbes de la dictée et mettre entre parenthèses la conjugaison à laquelle ils appartiennent.

—Dire (4e conjugaison) ; vouloir (3e conjugaison) ; faire (4e conjugaison) ; oser (1re conjugaison) ; parler (1re conjugaison) ; répondre (4e conjugaison) ; croire (4e conjugaison) ; avoir (3e conjugaison) ; parler (1re conjugaison) ; vanter (1re conjugaison) ; exalter (1re conjugaison) ; dire (4e conjugaison) ; soutenir (2e conjugaison) ; etc., etc.

II

LE PAYS NATAL

La véritable patrie *de tout homme* est ce petit coin de terre qui l'a vu *naître*, et où s'est *écoulée* son enfance. C'est celui qui *tient* le plus à sa nature, et qui s'imprime le plus profondément dans toutes les facultés de son âme à mesure *qu'elles se développent*.

La modeste église du village ne s'oublie jamais. *Petit enfant*, comme on est impatient d'y accompagner ses parents ! Le prêtre à l'autel, les chantres au *chœur*, les cérémonies avec leur caractère de nouveauté et de grandeur, le peuple si nombreux dans la *nef* : tout, à cet âge, produit une impression durable. On *pourra* plus tard habiter des *grands centres*, être témoin des pompeuses cérémonies de nos *cathédrales*, mais lorsqu'on reviendra au pays, on sera toujours heureux d'assister aux offices de la paroisse. Les souvenirs *se presseront* dans l'esprit, et produiront une émotion inconnue partout ailleurs.

l'abbé HENRI CIMON.

EXPLICATIONS ET EXERCICES.—*de tout homme* : exprimez autrement : *d'un homme*.—*naître* : remarque sur l'accent circonflexe dans les verbes en *naître* et en *naître*. Donnez le passé défini : je *naquis*, etc ; le passé indéfini : je *suis né*, etc.—*écoulée* : expliquez l'accord : verbe réfléchi, auxiliaire *être* mis pour *avoir*, accord avec le compl. dir. *s'* (*se* qui remplace *enfance*) placé avant.—*tient* : donnez le participe présent : *tenant* ; le subj. prés. : (irrégulier) que je *tiens*, *tiennes*, *tienne*, *tenions*, *tiennent*.—*elles se développent* : pluriel, ce sont les *facultés* et non *l'âme* qui se développent.—*Petit enfant* : qu'y a-t-il de sous-entendu ? *quand on est*, ou *lorsqu'on est*.—*chœur* : partie de l'église où se met le clergé. Homonymes : *chœur* de chant ; *cœur*, organe.—*nef* : partie de l'église entre la porte et le chœur. Le mot *nef* signifie navire, on l'applique maintenant à l'église qui est comparée à la *barque* de Pierre.—*pourra* : donnez le prés. de l'indic. : je *peux*, (ou je *puis*, moins affirmatif) tu *peux*, il *peut*, nous *pouvons*, vous *pouvez*, ils *peuvent*.—*grands centres* : que signifie cette expression ? *les grandes villes*.—*cathédrales* : on donne ce nom à l'église où se trouve le siège de l'évêque d'un diocèse.—*se presseront* : exprimez autrement ? *viendront en foule*.

REDACTION (Narration)

MON CAHIER D'ÉCRITURE

PLAN.—Un cahier neuf —La couverture.—Les feuillets.—Les modèles.—Tenue du cahier.

Développement.—Au commencement de l'année, tous nos cahiers sont neufs. Le plus joli, c'est le cahier d'écriture.

Sa couverture est bleue, à l'endroit et à l'envers. Il y a des dessins représentant une caisse, un pot à fleurs, une boîte à sel, des ciseaux ; je m'amuserai à les copier.

Mon cahier d'écriture a dix feuillets ; en haut et au milieu de chaque page les modèles d'écriture sont imprimés. Comme c'est bien écrit ! Je voudrais connaître le monsieur qui fait de si belles lettres ; j'ai bien peur de ne jamais pouvoir écrire aussi bien.

Les premiers modèles sont simples : il y a d'abord des lettres, puis des mots faciles ; après, des mots avec des lettres à boucles comme dans *fragile*. A la fin du cahier, ce sont de longues phrases, de deux ou trois lignes, tout est écrit fin, très fin, avec des lettres majuscules, des pleins et des déliés ; ça c'est très difficile. Je ne sais pas comment je ferai quand j'arriverai à ces pages-là.

Notre maître veut que le cahier d'écriture soit toujours bien tenu. L'année dernière j'avais fait des pâtés sur les feuilles, la couverture était déchirée. Je tâcherai, maintenant que je suis dans les grands, d'être plus soigneux. Un pâté est si vite fait quand on a trop d'encre dans sa plume ; ou bien si l'on pose mal son porte-plume sur la table, il roule et toute la page est noircie. Il faudra que je fasse bien attention !

Récitation

LA FEUILLE D'AUTOMNE

De ta tige détachée
 Pauvre feuille desséchée,
 Où vas-tu ?—Je n'en sais rien.
 L'orage a brisé le chêne
 Qui seul était mon soutien.
 De son inconstante haleine,
 Le zéphyr ou l'aquilon
 Depuis ce jour me promène
 De la forêt à la plaine,
 De la montagne au vallon.
 Je vais où le vent me mène
 Sans me plaindre ou m'effrayer ;
 Je vais où va toute chose,
 Où vont la feuille de rose,
 Et la feuille de laurier.

ARNAULT.

COURS SUPÉRIEUR

Orthographe, Idées et Grammaire

DICTÉES

I

LES ANIMAUX UTILES

La plupart des animaux vivent au dehors de nos demeures. Les uns peuvent nous rendre certains services : la chouette, le hibou détruisent les souris et préservent nos récoltes. Le pinson, le rouge-gorge font la chasse aux chenilles et aux insectes qui attaquent les arbres fruitiers ou les plantes. Notre intérêt nous commande de protéger les animaux qui nous viennent en aide dans notre lutte contre les espèces nuisibles.

Il faut donc non seulement ne pas les détruire, les tourmenter, mais encore faire ce qui dépend de nous pour assurer leur propagation et augmenter le nombre de nos auxiliaires. Ce n'est pas seulement notre intérêt qui nous commande d'agir ainsi envers les animaux utiles, c'est encore notre devoir, car un homme raisonnable doit toujours rendre le bien pour le bien.

QUESTIONS GRAMMATICALES.—1. Que signifie *les espèces nuisibles*?—2. Mots de la même famille que *fruitiers*, *raisonnable*?—3. Synonymes de *récolte*, *plante*, *commander*?—4. Analyse grammaticale : *certains services*.—5. Avec quels mots s'accorde *vivent*? Formulez la règle d'accord.

II

ABORDAGE D'UN NAVIRE

Par un gros temps, c'est une affaire difficile et périlleuse que d'*aborder* un navire avec une chaloupe ou une berge. La petite embarcation doit *se couler* soigneusement sous le vent ; un des rameurs saisit le câble qui lui est lancé d'en haut ; l'équipage veille avec attention, pour empêcher qu'une rame, maladroitement posée en travers, n'*envoie* matelots et passagers naviguer avec les poissons. *Avez-vous réussi à aborder sans accident ?* alors commence une danse désagréable qui se compose d'une série de plonges. Pendant un instant, *élevé* sur la *crête* d'une vague, vous *pouvez* promener vos regards sur tout le pont voisin ; un moment après, vous *descendez* dans un gouffre profond, tandis qu'une masse noire se balance au-dessus de votre tête et menace de vous écraser de ses flancs goudronnés. C'est là-haut, cependant, qu'il faut vous *hisser*. Une échelle de corde vous est jetée ; en vous redressant pour la saisir, prenez garde qu'un *soubresaut* de la berge ne vous lance sur un banc de rameur, contre lequel vous vous briseriez les côtes. Lorsque la vague vous rapproche du navire, saisissez ce cordage au vent, et montez bien vite, *si la vie vous est chère*.

L'ABBÉ FERLAND.

EXPLICATIONS ET EXERCICES.—*aborder* : toucher au bord.—*se couler* : se glisser doucement, sans secousse.—*envoie* : quel mode ? subjonctif. Si l'on mettait à l'imparfait l'équipage veillait, comment faudrait-il mettre le verbe envoyer ? *envoyât*.—*Avez-vous réussi à aborder sans accident ?* : Pourquoi la forme interrogative ? Pour éveiller davantage l'attention. Détruisez cette forme : *Quand vous avez réussi à aborder...*—*élevé* : à quoi se rapporte ce mot ? à *vous* représentant la personne à qui l'auteur s'adresse ; quoique *vous* soit pluriel ordinairement, il est ici employé par politesse et, à part le verbe, les mots qui s'accordent avec lui sont toujours, alors, au singulier masculin ou féminin, suivant le cas.—*crête* : sommet de la vague lorsqu'il est en forme de lame. On dit aussi *la crête des montagnes* en parlant de la ligne de séparation des deux versants d'une chaîne de montagnes.—*pouvez* : donnez les temps primitifs : *pouvoir* ; *pouvant* ; *pu* ; je *peux* (ou je *puis* moins affirmatif), tu *peux*, il *peut* ; je *pus*, tu *pus*, etc. ; je *pourrai*, tu *pourras*, etc. ; au subjonctif, que je *puisse*, que tu *puisses*, etc.—*descendez* : donnez le passé indéfini : ce verbe est un de ceux qui se conjuguent avec *avoir* ou avec *être* selon qu'on veut exprimer une action ou un état. J'ai *descendu*, tu *as descendu*, etc., ou bien je *suis descendu*, tu *es descendu*, etc.—*hisser* : hausser, élever ; ou *hisse* les voiles, *se hisser* signifie monter en se servant de l'échelle de corde.—*Soubresaut* : saut brusque, à contretemps, auquel on ne s'attend pas.—*Si la vie vous est chère* : exprimez autrement : si vous *tenez à la vie*, comme on tient à une chose qui nous est précieuse.

Classez les verbes de la dictée en plusieurs colonnes, selon qu'ils sont substantifs, transitifs, intransitifs, réfléchis, etc.

ANALYSE.—Une échelle de corde vous est jetée ; en vous redressant pour la saisir, prenez garde qu'un soubresaut de la berge ne vous lance sur un banc de rameur, contre lequel vous vous briseriez les côtes.

Quatre propositions : deux principales coordonnées et deux complétives.

1. *Une échelle de corde vous est jetée*, première principale.
2. *en vous redressant pour la saisir, prenez garde*, deuxième principale.
3. *qu'un soubresaut de la berge ne vous lance sur un banc de rameur*, complétive déterminative du mot *garde*.
4. *contre lequel vous vous briseriez les côtes*, complétive explicative du mot *banc*.
vous (à vous), compl. indirect de *jetée*. — *en*, préposition, unit *redressant* à *prenez garde*. — *redressant*, partic. prés., compl. circ., de *prenez garde*. — *la*, pron. pers., compl. dir. de *saisir*. — *saisir*, verbe, inf. prés., compl. indir. de *redressant*. — *qu'* (que), conj., rattache la proposition suivante au mot *garde* qu'elle complète. — *soubresaut*, suj. de *lance*. — *ne*, négation modifie *lance*. — *vous*, compl. dir. de *lance*. — *banc*, compl. circ. de *lance*. — *contre*, préposition, unit *lequel* à *briseriez*. — *lequel*, pron. rel., compl. circ. de *briseriez*, *vous vous*, le premier est *sujet* et le second, compl. indir. de *briseriez*. En réalité le second *vous* est plutôt compl. déterm. de *côtes*, car *se briser les côtes* signifie *briser les côtes de soi*.

III

LES PAPIERS DE FAMILLE

Dans les familles, on conserve avec un grand soin certains objets, souvent de peu d'importance en eux-mêmes, mais dont le prix est inappréciable lorsqu'ils se rattachent à quelques souvenirs du passé : de ce nombre sont les *papiers* de famille. Quelle famille n'a pas ses papiers !... C'est un vieux *folio* où l'aïeul a enregistré, jour par jour, la note de la dépense et de la recette ; c'est le journal de la grand'maman où, dans sa jeunesse, elle a *inscrit* ses *impressions quotidiennes* ; c'est le livre du ménage où l'époux dit les époques mémorables de sa vie, où la mère annonce la naissance de sa fille ; c'est le *carnet* de la jeune fille où elle *confie* ses petits plaisirs et ses grands chagrins ; c'est même le livret tout barbouillé, malpropre, *maculé* d'encre et de poussière du turbulent écolier. Ces papiers sont pour toutes les circonstances et pour tous les besoins ; il y en a de toutes les sortes et sur tous les sujets. De génération en génération, ces papiers *se transmettent*. On les *conserve* avec un soin précieux parce qu'on y *voit* l'image d'un ancêtre, le souvenir d'une époque importante. Ils sont comme le lien qui nous rattache aux choses anciennes et aux hommes passés. *La plupart* sont d'une écriture jaunie, illisible, d'un papier usé, racorni, sans commencement ni fin : qu'importe ? on les conserve avec plus de soin encore. Et on a raison, car ce sont les *archives* de la famille.

EDMOND LAREAU.

EXPLICATIONS ET EXERCICES.—*Ils se rattachent* ; pourquoi le pluriel ? ce n'est pas le *prix* mais les *objets* qui se rattachent.—*papiers* : il s'agit ici de papiers sur lesquels sont écrites les choses dont on veut conserver la mémoire : certificats de baptême, de décès, contrats, acte de mariage, etc. *folio* : (du latin *folium*) feuille, page ; ainsi *folio 5* signifie *page 5*.—*aïeul* : grand-père. Au pluriel *aïeux* ; ne fait *aïeuls* que lorsqu'il désigne les deux grands-pères.—*inscrit* : [écrit dans] donnez des mots de la même famille : *écrire* [autrefois *escrire*] *souscrire*, *souscription*, *écrivain*, *scribe*, *transcrire*, etc.—*impressions quotidiennes* : ce qui l'a frappée jour par jour.—*carnet* ; petit cahier de poche pour prendre des notes.—*où* : qu'est-ce que ce mot ? un pronom relatif, on pourrait le remplacer par *auquel*, qui serait mieux.—*confie* : ne confondez pas avec le verbe *confire* ; donnez l'indicatif présent, imparfait, passé défini, futur simple, etc., des deux verbes : *confier* ; je *confie*, tu *confies*, nous *confions*, etc. ; je *confiais*, nous *confions* ; je *confiai*, tu *confias*, etc. ; je *confierai*, tu *confieras*, etc. *Confire* : je *confis*, nous *confisons*, etc. ; je *confisais*, etc. ; je *confis*, nous *confimes*, etc. : je *confirai*, tu *confiras*, etc.—*maculé* : taché, sali. Donnez le contraire : *immaculé*, sans tache.—*se transmettent* : voie réfléchie employée pour le passif *sont transmis*.—*conserve* : le sujet *on* est toujours singulier.—*voit* : les temps primitifs ? *voir* ; *voyant* ; *vu* ; je *vois*, tu *vois*, il *voit* : je *vis*, tu *vis*, etc. ; je *verrai*, tu *verras*, etc. ; [évitez je *voirai*]. Au subj. prés. que je *voie*, *voies*, *voie*, qu'ils *voient*.—*La plupart sont* : pourquoi pas *est* ? On fait accorder le verbe avec le déterminatif *papiers* sous-entendu.—*archives* : ce mot désigne l'ensemble des papiers importants ; il désigne aussi le *lieu* où on les garde. Toujours employé au pluriel.

ANALYSE.—Dans les familles, on conserve avec un grand soin certains objets, souvent de peu d'importance en eux-mêmes, mais dont le prix est inappréciable lorsqu'ils se rattachent à quelques souvenirs du passé.

Quatre propositions : une principale, trois complétives.

1° *Dans les familles, on conserve avec grand soin certains objets*, principale.

2° *qui sont* (sous-entendu) *souvent de peu d'importance*, complétive explicative du mot *objets*.

3° *dont le prix est inappréciable*, complétive explicative de *objets*, rattachée à la précédente par la conjonction de subordination *mais*.

4° *ils se rattachent à quelques souvenirs du passé*, complétive circonstancielle de *inappréciable* rattachée par la conjonction *lorsque*.

Dans, préposition, qui unit *familles* à *conserve*, — *familles*, compl. circ. de *conserve*, — *on*, pron. indéf. 3e pers. sing., sujet de *conserve*, — *avec*, préposition, qui unit *soin* à *conserve*, — *soin*, compl. circ. de *conserve*, — *certain*, adj. indéf., détermine *objets*, — *de peu d'importance* équivaut à *peu importants*, attribut de *qui* (*qui sont* étant sous-entendu), — *en eux-mêmes*, compl. circ. de *importants* ; la préposition *en* fait rapporter *eux-mêmes* à *importants*, — *dont*, pron. rel., compl. déterm. de *prix*, — *se*, compl. dir. de *rattachent*, — *souvenirs*, compl. indir. de *rattachent*, — *du*, art. contracté détermine *passé* ; la préposition *de* fait rapporter *passé* à *souvenirs*.

Récitation

LE SAINT MICHEL DE RAPHAEL

Saint Michel et Satan, dans un duel sublime,
Ont combattu : Satan a roulé dans l'abîme,
Et calme, sans effort, l'Archange glorieux,
Sous sa lance le tient, terrassé, furieux.

La fierté, peinte encor sur le front du rebelle,
Dit qu'il fut ange aussi ; mais il gît, et son aile
Ne l'emportera plus dans les hauteurs des cieux ;
L'Archange sous son pied foule l'audacieux.

Du bien contre le mal c'est la lutte éternelle ;
Plus le combat est dur, plus la victoire est belle :
Jeune homme, reste fort et ferme dans le bien.

Et pour les saints combats, de l'Ange prends l'armure ;
Passe, intrépide et pur, à travers la souillure :
L'Archange vainqueur, c'est le jeune homme chrétien.

MGR LAGRANGE,
Evêque de Chartres.

Rédaction orale et Instruction religieuse

LE RESPECT HUMAIN

RÉCIT.—Il n'est malheureusement pas rare de rencontrer des enfants qui ont honte de se montrer chrétiens, c'est-à-dire d'accomplir extérieurement des actes de religion, comme de saluer une croix en passant, de s'agenouiller en entrant dans une église ; si l'on se trouve avec de mauvais sujets, c'est déjà un mal, il serait encore plus malheureux de craindre leurs railleries.

Voici un fait, dont le héros fut un enfant de huit ans, et qui vous montrera qu'à tous les âges de la vie il faut agir selon sa croyance.

Un homme (1), mort il y a un an à peine, et qui fut un grand citoyen et un fervent chrétien, entra, vers 1818,—il n'avait alors que huit ans,—dans un collège d'une grande ville.

A cette époque, non moins qu'aujourd'hui, un véritable esprit d'irrégion régnait dans ces sortes d'établissements. Il fallait un courage rare chez des jeunes gens pour accomplir les plus élémentaires devoirs du chrétien. Le dimanche, à peu près personne n'assistait aux offices, ou si l'on y venait, c'était pour se moquer.

Or voici qu'un beau dimanche, un billet est lancé dans les classes pour avertir les élèves tentés d'aller à la Messe, qu'ils auront à passer entre une double haie de poings et de pieds vengeurs. Personne n'osait braver la menace. Le billet arrive à ce jeune enfant récemment entré dans la maison ; il est jeune, très jeune, nouvellement arrivé, double raison d'être timide et craintif. Mais il a été élevé dans une famille chrétienne et il ignore le respect humain. Seul, de toute cette bande d'écoliers, l'enfant de huit ans prend sa plume et écrit au bas du billet : "*J'irai.*" Et il signe bravement son nom. Et il alla à la Messe, sans que personne osât élever la voix. Peut-être même y en eut-il beaucoup qui admirèrent et envièrent cette énergie de caractère.

LEÇON ET QUESTIONS.—Le respect humain est une mauvaise honte qui nous empêche de faire une bonne action, par crainte des railleries de mauvais sujets. C'est surtout quand il s'agit d'accomplir ses devoirs envers Dieu que l'on est exposé au respect humain. Il faut donc s'habituer de bonne heure à combattre cette fausse honte ; les railleries de n'importe quelle personne ne doivent pas nous empêcher d'accomplir notre devoir ; à plus forte raison quand ce sont les railleries de gens que nous ne pouvons pas estimer.

Quel âge avait le petit Paul quand il entra au collège ?

Lui était-il facile d'accomplir ses devoirs de chrétien ?

Pourquoi fallait-il un certain courage pour cela ?

Que firent plusieurs élèves un certain dimanche ?

Quelle fut la conduite de la plupart des élèves ?

Que fit le petit Paul ?

Que pensez-vous de sa réponse ?

Suivriez-vous son exemple, à l'occasion ?

Composition

AGRICULTURE.—Supposez que vous avez une plante devant vous. Faites-en la description, c'est-à-dire indiquez clairement toutes les parties dont elle se compose, depuis la racine jusqu'à la graine, en ayant soin de faire connaître leurs fonctions.

— *Développement.* — Une plante est un être vivant comme un animal ; elle ne possède, il est vrai, ni la sensibilité ni le mouvement, mais elle a besoin de se nourrir et sait se reproduire.

Les organes de nutrition de la plante sont : la racine, la tige et les feuilles. Ses organes de reproduction sont : la fleur, le fruit et la graine.

La racine s'enfonce dans la terre pour y fixer le végétal et y puiser une partie de la nourriture dont il a besoin. Toutes les racines ne se ressemblent pas ; celles de la carotte, de la luzerne sont pivotantes, c'est-à-dire longues et simples ; celles du blé, de

[1] Paul Lamarche, l'un des fondateurs, avec Ozanam, des Conférences de St-Vincent-de-Paul.

l'avoine sont fasciculés, c'est-à-dire courtes et très divisées. Mais quelle que soit la forme d'une racine, ses extrémités se terminent toujours par une coiffe (calotte dure), un peu au-dessus de laquelle se trouvent les poils absorbants. Ce sont ces poils qui puisent dans le sol, non seulement l'eau, mais encore certaines substances : azote, phosphore, potasse, chaux, etc., qui y sont dissoutes.

La tige met en communication les racines et les feuilles et sert de support aux feuilles, fleurs et fruits. C'est par la tige que circule la sève (le sang de la plante). Les unes, dures, consistantes, sont dites ligneuses (bois) ; les autres sont herbacées (blé).

Les feuilles sont des membranes de couleur ordinairement verte. Ce sont de véritables usines où les plantes mettent en œuvre toutes les matières qui y arrivent. Elles sont à la fois des organes de respiration, de nutrition et de transpiration. Pendant le jour, la production d'acide carbonique, produit de leur respiration, est insensible, parce qu'elle est compensée et au delà par la décomposition de l'acide carbonique de l'air.

La fleur est constituée par le calice, la corolle, les étamines et le pistil. Seules ces deux dernières parties sont essentielles, car la corolle est en quelque sorte la parure, la robe de fête de la fleur et le calice son vêtement extérieur. Les étamines sont disposées autour du pistil. Chacune est formée d'une tige très mince ou filet supportant une sorte de sac nommé anthère lequel est rempli de pollen (poussière jaune très odorante). Cette poussière donne aux ovules contenus dans l'ovaire du pistil la force de se développer et de se transformer peu à peu en graines.

Le fruit n'est que l'ovaire de la fleur qui a grossi. Au centre du fruit se trouvent les graines : les pépins dans la poire, le noyau dans la cerise. La graine, mise en terre, donne naissance à une plante semblable à celle qui l'a produite.

MATHEMATIQUES

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.

Combien font :

3 et 1 ?	3 et 11 ?	3 et 21 ?	3 et 31 ?	3 et 41 ?	3 et 51 ?
3 et 3 ?	3 et 13 ?	3 et 23 ?	3 et 33 ?	3 et 43 ?	3 et 53 ?
3 et 5 ?	3 et 15 ?	3 et 25 ?	3 et 35 ?	3 et 45 ?	3 et 55 ?
3 et 7 ?	3 et 17 ?	3 et 27 ?	3 et 37 ?	3 et 47 ?	3 et 57 ?
3 et 9 ?	3 et 19 ?	3 et 29 ?	3 et 39 ?	3 et 49 ?	3 et 59 ?
3 et 2 ?	3 et 12 ?	3 et 22 ?	3 et 32 ?	3 et 42 ?	3 et 52 ?
3 et 4 ?	3 et 14 ?	3 et 24 ?	3 et 34 ?	3 et 44 ?	3 et 54 ?
3 et 6 ?	3 et 16 ?	3 et 26 ?	3 et 36 ?	3 et 46 ?	3 et 56 ?
3 et 8 ?	3 et 18 ?	3 et 28 ?	3 et 38 ?	3 et 48 ?	3 et 58 ?

Une école a trois classes : dans la première, il y a 15 élèves ; dans la deuxième, 23 ; dans la troisième, 34. Combien cette école a-t-elle d'élèves ?

J'ai acheté deux livres. L'un m'a coûté 26 cts et l'autre 18. Combien de cts le libraire m'a-t-il rendus si je lui ai donné une pièce de 50 cts.

Paul avait 12 cts ; on lui en a donné autant ; combien en a-t-il maintenant ?

On a 2 pêches pour 6 cts. Combien en aura-t-on pour 30 cts ? pour 24 cts ? pour 12 cts ? pour 18 cts ?

Votre frère avait 25 cts ; il en a dépensé 12 pour acheter un cahier et 3 pour un crayon. Combien lui reste-t-il de centins ?

Vous payez avec une pièce de 20 cts un livre de lecture qui vaut 14 cts. Combien vous rendra-t-on ?

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

7. Un bassin contient 2560 pintes. Combien faudrait-il de temps pour le remplir en faisant couler un robinet qui donne 40 pintes d'eau en 5 minutes ? Rép. 320 minutes, ou 5 heures et 20 minutes.

8. Un maquignon achète des chevaux pour \$2275; en les revendant \$2437, il gagne \$9 sur chaque cheval. Combien a-t-il acheté de chevaux ? Rép. 18 chevaux.

9. Un marchand achète 2400 assiettes pour \$112, et il dépense \$6.20 de transport. Quel sera son bénéfice s'il les vend \$5.60 le cent ? Rép. \$16.20.

10. Deux ouvriers, en travaillant ensemble pendant 15 jours, ont gagné \$27. Si l'un a gagné \$1 par jour, quel est le prix de la journée du second ? Rép. 80 cts.

11. Un marchand achète une pièce de drap à \$2.60 la verge; en revendant ce drap à \$3.40 la verge, il fait un bénéfice de \$30.40. Quelle était la longueur de la pièce ? Rép. 38 verges.

12. Un marchand a reçu 24 douzaines d'oranges dans deux caisses, dont l'une contient 54 oranges de plus que l'autre. Combien y a-t-il d'oranges dans chaque caisse ? Rép. 117 oranges dans la plus petite caisse et 171 dans la plus grande.

FRACTIONS

1^{re} LEÇON

En commençant l'enseignement des fractions, il faut aller du concret à l'abstrait, il faut se servir de ce que l'élève voit et mesure avec les yeux pour arriver à son intelligence.

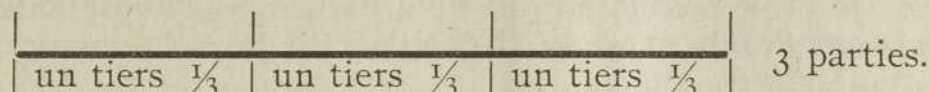
Dites aux élèves : tirez sur vos ardoises une ligne d'une longueur quelconque, divisez-la en deux parties égales; au-dessus de chaque partie écrivez en chiffres et en mots le nom que vous lui donnez, à l'extrémité de la ligne indiquez combien il y a de parties dans la ligne.

		2 parties.
—		—
une demie $\frac{1}{2}$		une demie $\frac{1}{2}$

Questions.—Dans 1 livre combien d'onces ? 16. Dans $\frac{1}{2}$ livre combien ? 8.—Dans une année combien de mois ? 12. Dans $\frac{1}{2}$ année combien ? 6.—Dans un jour combien d'heures ? 24. Dans $\frac{1}{2}$ journée combien ? 12.—Dans une heure combien de minutes ? 60. Dans $\frac{1}{2}$ heure combien ? 30.—Dans $\frac{1}{2}$ douzaine de pommes il y en a 6, combien dans une douzaine ? 12. Si $\frac{1}{2}$ livre de sucre coûte 3 cts, combien coûtera une livre ? 6. Si $\frac{1}{2}$ livre de café coûte 20 cts, combien coûtera 1 $\frac{1}{2}$? 60 cts. Un homme perd $\frac{1}{2}$ de son argent et il lui reste \$5, combien a-t-il perdu ? \$5. Jean et moi nous avons des sommes égales d'argent et la $\frac{1}{2}$ de mon argent est \$7. Combien avons-nous chacun et combien avons-nous en tout ? \$14, \$28.

Faites effacer la 1^{re} ligne. Dites aux élèves : Tirez une ligne. Divisez-la en trois parties égales, au-dessous de chaque partie écrivez le nom que vous

lui donnez et à l'extrémité de la ligne indiquez combien il y a de parties en tout



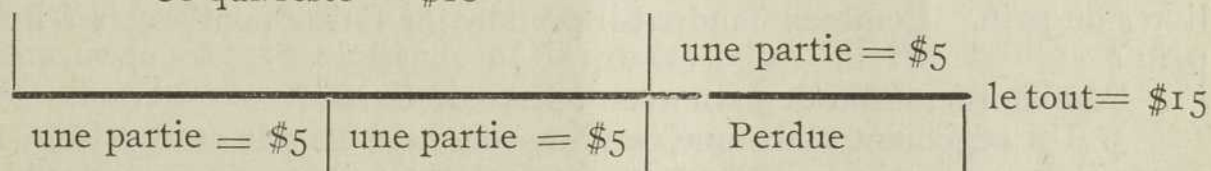
Dans 1 an combien de mois ? 12.—Dans $\frac{1}{3}$ d'année combien de mois ? 4.—Dans un pied combien de pouces ? 12.—Dans $\frac{1}{3}$ de pied combien de pouces ? 4.—Dans une verge combien de pieds ? 3.—Dans $\frac{1}{3}$ de verge combien de pieds ? 1.—Dans une verge combien de pouces ? 36.—Dans $\frac{1}{3}$ de verge combien de pouces ? 12.—Dans $\frac{1}{3}$ de douzaines de pêches il y en a 4, combien y en a-t-il dans $\frac{2}{3}$? 8.—Dans $\frac{3}{3}$? 12.

Un homme perd le $\frac{1}{3}$ de son argent, il lui reste \$10, combien avait-il avant d'en avoir perdu ?

Solution :

Je tire une ligne qui représente l'argent qu'il avait tout d'abord. Je divise cette ligne en trois parties *égales*, parce que dans le problème il s'agit de tiers. Sur cette ligne j'indique la partie perdue ainsi que la valeur de la partie qui reste ;

Ce qui reste = \$10

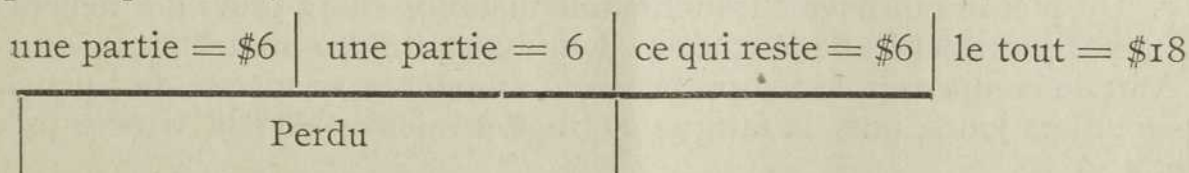


Puis je fais le raisonnement suivant : si les 2 parties qui restent = \$10, une partie égalera la moitié de \$10, c'est-à-dire \$5, et les 3 parties égaleront 3 fois \$5, ou \$15.

Un homme perd $\frac{2}{3}$ de son argent, il lui reste \$6, combien a-t-il perdu et combien en avait-il avant d'en avoir perdu ?

Solution :

Je tire une ligne qui représente l'argent qu'il avait tout d'abord. Je divise cette ligne en 3 parties égales parce que dans le problème il s'agit de tiers. Sur cette ligne j'indique les 2 parties perdues ainsi que la valeur de la partie qui reste ;



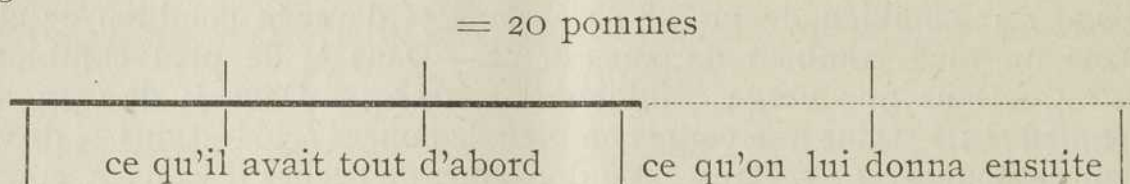
Puis je fais le raisonnement suivant : si une partie = 6, les deux parties perdues égaleront chacune \$6 et le tout égalera 3 fois \$6, ou \$18. Les $\frac{2}{3}$ perdus égaleront \$12.

Un enfant a une quantité de pommes et on lui donne un nombre de pommes égal au $\frac{2}{3}$ de ce qu'il a déjà. Il compte ses pommes après cette augmentation et constate qu'il en a alors 20 ; combien en avait-il tout d'abord ?

Solution :

Je tire une ligne qui représente le nombre de pommes qu'il avait *tout d'abord*. Je divise cette ligne en 3 parties égales, parce que dans le problème

il s'agit de tiers. Je prolonge cette ligne de 2 parties pour représenter l'augmentation dans le nombre de pommes. Au-dessus j'indique la valeur de toute la ligne :



Puis je fais le raisonnement suivant : la ligne entière est divisée en 5 parties égales : toute la ligne = 20 ; 1 partie = 4, et 3 parties, ce qu'il avait d'abord, = 12, et 2, ce qu'on lui a donné ensuite, = 8.

NOTE.—*Dans cette première leçon il n'est question ni de la définition de la fraction ni du dénominateur ni du numérateur.*

PROBLÈMES DE RÉCAPITULATION SUR LES FRACTIONS

4. Un baril contenant 196 livres de farine de bonne qualité donnera 249 livres de pain. Combien faudra-t-il prendre de farine pour avoir 1 livre de pain ?

Combien fera-t-on de pain avec 1 livre de farine ?

5. Un négociant place une certaine somme dans une entreprise. La 1^{re} année il éprouve une perte de $\frac{1}{8}$ du capital placé ; la 2^e année il perd le $\frac{1}{5}$ du reste ; mais la 3^e année le bénéfice est de $\frac{1}{4}$ de ce qui lui restait à la fin de la 2^e année. Sa perte réelle étant de \$4000, trouver quel a été le capital engagé dans l'entreprise.

6. Un entrepreneur a occupé des ouvriers dans deux chantiers : dans le premier, 32 ouvriers pendant 12 jours ; dans le second, 38 ouvriers pendant 15 jours. Chacun des ouvriers du second chantier a reçu un salaire quotidien égal aux $\frac{3}{4}$ des $\frac{8}{5}$ des $\frac{11}{10}$ du salaire de chacun des ouvriers du premier chantier, et la somme totale payée par l'entrepreneur aux deux groupes d'ouvriers s'est élevée à \$4578. Trouvez quel était le salaire quotidien de l'ouvrier dans chaque chantier ?

7. Un piéton qui devait franchir une distance en 12 jours à 8 heures de marche par jour, perd une journée et demie avant de se mettre en route.

Afin de compenser le temps perdu, il augmente sa vitesse de $\frac{1}{5}$ pendant les 4 premiers jours, puis la fatigue l'oblige à ralentir de $\frac{1}{5}$ la vitesse précédente.

Combien d'heures et de minutes devra-t-il marcher par jour pendant le reste du temps pour arriver au but à l'époque primitivement indiquée ?

Solutions :

4. 249 livres de pain proviennent de 196 livres de farine
 1 livre " " proviendra de $\frac{1}{249}$ de 196 livres = $\frac{196}{249}$ Rép.
 196 livres de farine donnent 249 livres de pain.

$$1 = \frac{249}{196} = 1 \frac{53}{196} \text{ Rép.}$$

5. $\frac{8}{8} - \frac{1}{8} = \frac{7}{8}$ ou capital en commençant la 2^e année
 Ayant perdu $\frac{1}{5}$ de ce capital, il lui en reste donc les $\frac{4}{5}$ c'est-à-dire les $\frac{4}{5}$ de $\frac{7}{8}$ ce qui en simplifiant = $\frac{7}{10}$ du capital primitif.

En commençant la 3^e année il a $\frac{7}{10}$ du capital primitif. Le bénéfice pendant la 3^e année = $\frac{1}{4}$ du capital qu'il avait en commençant cette année ; il a donc à la fin de la 3^e année $\frac{5}{4}$ de ce qu'il avait au commencement de cette année, c'est-à-dire $\frac{5}{4}$ de $\frac{7}{10}$ = en simplifiant $\frac{7}{8}$ du capital primitif. Au bout de 3 ans il lui reste $\frac{7}{8}$ de ce qu'il avait tout d'abord. Donc il a perdu $\frac{1}{8}$ de son capital. Comme il a perdu \$4000, il s'ensuit que :

$$\frac{1}{8} = \$4000$$

$$\frac{8}{8} = \$4000 \times 8 = \$32000 \text{ Rép.}$$

$$6. \frac{3}{4} \text{ de } \frac{3}{5} \text{ de } \frac{11}{10} = \text{en simplifiant } \frac{33}{25}$$

Ainsi chaque ouvrier du second chantier a reçu, par jour, $\frac{33}{25}$ fois ou $1 \frac{8}{25}$ fois ce qu'a reçu un ouvrier du premier chantier.

En supposant \$1 par jour pour les ouvriers du premier chantier, les ouvriers du second recevraient $\frac{33}{25}$

$$32 \text{ ouvriers pendant } 12 \text{ jours} = 384 \text{ ouvriers pendant } 1 \text{ jour.}$$

$$384 \text{ ouvriers pendant } 1 \text{ jour à } \$1 \text{ par jour} = \$384.$$

$$38 \text{ ouvriers pendant } 15 \text{ jours} = 570 \text{ ouvriers pendant } 1 \text{ jour.}$$

$$570 \text{ ouvriers pendant } 1 \text{ jour à } \frac{33}{25} \text{ par jour} = \$752.40$$

$$\$384 + \$752.40 = \$1136.40.$$

Autant de fois \$4578 contiendront \$1136.40, autant de fois les ouvriers du premier chantier recevront \$1 et ceux du second $\frac{33}{25}$ ou \$1.32 par jour.

$$4545.60 \div 1136.40 = 4.$$

$$\$1 \times 4 = \$4 \text{ salaire journalier des premiers.}$$

$$\$1.32 \times 4 = \$5.28 \text{ salaire journalier des seconds.}$$

7. D'après la donnée il doit parcourir $\frac{1}{12}$ du trajet entier en 1 jour. mais ayant augmenté sa vitesse de $\frac{1}{5}$ il se trouve à faire par jour $\frac{1}{12} + \frac{1}{5}$ de $\frac{1}{12}$ = $\frac{1}{10}$ de la distance totale, ce qui fait dans les 4 premiers jours de marche $4 \times \frac{1}{10} = \frac{2}{5}$ du chemin à parcourir. Il lui reste donc $\frac{5}{5} - \frac{2}{5} = \frac{3}{5}$ à faire, et 12 jours — $(1\frac{1}{2} + 4) = 6\frac{1}{2}$ jours pour le faire.

La fatigue l'obligeant de ralentir de $\frac{1}{5}$ la vitesse des 4 premiers jours, il n'avance plus qu'avec $\frac{4}{5}$ de cette vitesse initiale, c'est-à-dire $\frac{4}{5}$ de $\frac{1}{10} = \frac{2}{25}$ de la distance entière par jour.

Il y a $6\frac{1}{2}$ ou $\frac{13}{2}$ jours pour ce qui reste du voyage c'est-à-dire les $\frac{3}{5}$. Il faut donc parcourir $\frac{3}{5} \div \frac{2}{25} = \frac{6}{5}$ de la distance totale par jour.

Il fait $\frac{2}{25}$ dans 8 heures, il s'agit donc de savoir en combien d'heures il fera $\frac{6}{5}$.

$$\frac{2}{25} \text{ de la distance en } 8 \text{ heures.}$$

$$\frac{6}{65} \text{ " " " ? "}$$

$$\frac{8 \times 25 \times 6}{2 \times 65} = 9\frac{3}{13} \text{ heures ou } 9 \text{ heures } 13\frac{11}{13} \text{ minutes.}$$

RÈGLES DE L'UNITÉ, PERCENTAGE, ETC.

6. Deux élèves ont à calculer l'intérêt d'un capital placé pendant 60 jours à 6%. Il y a une différence de \$0.20 entre leurs solutions. Cette différence provient de ce que l'une a supposé l'année de 366 jours, tandis que l'autre l'a considérée comme composée de 365 jours.

On demande quel est le capital ?

7. Un capital de \$13,400 est partagé en deux parties, dont la première, placée à $4\frac{1}{2}\%$ pendant 9 mois, donne un intérêt triple de celui que produi-

rait la seconde pendant 5 mois au taux de 4%. Quelles sont les deux parties de ce capital ?

8. Une personne possède 2 billets de même valeur, l'un payable dans 3 mois et l'autre dans 7 mois.

Elle fait escompter le 1er par un banquier dont le taux d'escompte est de 6% par an et le 2e par un autre banquier dont le taux d'escompte est de 6½%.

Elle reçoit du premier banquier \$4.50 de plus que la somme donnée par le second.

On demande la somme portée sur chacun des 2 billets.

9. Quelle est la différence entre l'escompte en dedans et l'escompte en dehors de \$4840 pendant 1 an et 8 mois à 6%.

10. En vendant une maison pour \$2500, j'ai perdu 16⅓%, quel prix aurais-je dû vendre cette propriété pour réaliser un bénéfice de 33⅓%.

Solutions :

6. Trouvons la différence entre l'intérêt de \$1 pendant 60 jours à 6% en supposant : 1° l'année de 365 ; 2° de 366 jours.

$$\frac{.06 \times 60}{365} = \frac{72}{73} \text{ de centin}$$

$$\frac{.06 \times 60}{366} = \frac{7}{73} \text{ de centin ou } .01$$

$$\frac{72}{73} \text{ de centin} - \frac{7}{73} \text{ de centin} = \frac{1}{73} \text{ de centin.}$$

Chaque $\frac{1}{73}$ de centin dans 20 centins représentera \$1 de capital.

$$.20 \div .00 \frac{1}{73} = \$1460 \text{ Rép.}$$

7. \$1 placée à intérêt pendant 5 mois à 4% donne \$.01⅔, quelle somme faudrait-il placer pendant 9 mois à 4½% pour que l'intérêt soit 3 fois \$.01⅔ ou \$.05 ?

\$1 placée à intérêt pendant 9 mois à 4½ donne \$.03⅔.

Si \$1 donne \$.03⅔, quel capital donnera \$.05 ?

Autant de fois \$1 qu'il y a de \$.03⅔ en \$.05.

$$.05 \div .03 \frac{2}{3} = \$1 \frac{13}{27}.$$

Donc \$1 $\frac{13}{27}$ à intérêt pendant 9 mois à 4½% donnera un intérêt triple de celui que produirait \$1 pendant 5 mois à 4%.

Ainsi autant de fois \$13,400 contiendront $2\frac{13}{27}$, autant il y aura de fois de \$1 $\frac{13}{27}$ dans la première partie et de \$1 dans la seconde.

$$\$13400 \div \$2\frac{13}{27} = 5400 \text{ fois.}$$

$$5400 \text{ fois } \$1 \frac{13}{27} = \$8000 \text{ la première partie. Rép.}$$

$$5400 \text{ fois } \$1 = 5400 \text{ la seconde partie. Rép.}$$

8. Supposons que les billets soient chacun de \$1.

Trouvons l'escompte de deux billets de \$1 chacun aux taux donnés et pour les temps donnés.

$$\text{L'escompte de } \$1 \text{ pour 3 mois à } 6\% = \$.01 \frac{1}{2}.$$

$$\text{" " 1 " 7 " à } 6\frac{1}{2}\% = .03 \frac{19}{24}.$$

Un des banquiers retient 1½% d'un des billets, l'autre 3 $\frac{19}{24}$ % de l'autre billet.

La différence entre $3\frac{19}{24}\%$ d'une certaine somme et $1\frac{1}{2}\%$ d'une somme égale est de \$4.50 ; quelle est cette somme ?

$$3\frac{19}{24}\% - 1\frac{1}{2}\% = 4.50$$

$$2\frac{7}{24}\% = 4.50$$

$$1\% = 4.50$$

$$100\% = 4.50 = \$196.36\frac{4}{11}. \text{ Somme portée sur chaque billet. Rép.}$$

9. Pour avoir l'escompte en dedans d'une somme il faut commencer par trouver la valeur présente de cette somme.

\$1 à intérêt pendant 1 an et 8 mois à 6% produirait \$.10. Ainsi si je dois \$1.10 payable au bout de 1 an et 8 mois, la somme qui solderait cette dette aujourd'hui, calculant à 6%, serait \$1. \$1 est donc la valeur présente de cette dette.

La valeur présente de \$4840 est égale à $\$4840 \div \$1.10 = \$4400$

$\$4840 - \$4400 = \$440$ l'escompte en dedans.

L'escompte en dehors n'est rien autre chose que l'intérêt.

L'intérêt de \$4840 pendant 1 an et 8 mois à 6% = \$484.

L'escompte en dehors \$484 — l'escompte en dedans \$440 = \$44 la différence. Rép.

Mais $\$4840 =$ la valeur présente $\$4400 +$ l'escompte en dedans $\$440$; donc l'intérêt de \$4840 sera égal à l'intérêt de la valeur présente + l'intérêt de l'escompte en dedans.

L'intérêt de la valeur présente = \$440

L'intérêt de l'escompte en dedans = l'intérêt de \$440 = \$44. $\$440 + \$44 = \$484$.

Ainsi la différence entre l'escompte en dedans et l'escompte en dehors est égal à l'intérêt de l'escompte en dedans.

10. Pour chaque piastre que j'ai donnée pour la maison je n'ai reçu au moment de la vente que \$.83 $\frac{1}{3}$. Ainsi autant de \$.83 $\frac{1}{3}$ dans \$2500, autant de piastres j'ai payées.

$2500 \div .83\frac{1}{3} = 3000$ fois, donc j'ai payé la maison \$3000. Prix d'achat.

Pour réaliser un bénéfice de 33 $\frac{1}{3}\%$ j'aurais dû vendre pour \$1.33 $\frac{1}{3}$ ce qui m'avais coûté \$1. Chaque \$1 payé par moi deviendrait \$1.33 $\frac{1}{3}$ au moment de la vente ; \$3000 deviendrait 3000 fois 1.33 $\frac{1}{3}$ = \$4000. Rép.

ALGÈBRE

INTRODUCTION

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

49. Un père a 27 ans et son fils 7 ans ; combien y a-t-il de temps que l'âge du premier était cinq fois celui du second ?

50. Il est 3 heures : à quelle heure les aiguilles seront-elles sur le prolongement l'une de l'autre ?

51. Un maître propose 16 problèmes à un élève et lui promet 5 points pour chacun des problèmes qu'il résoudra, à condition que l'élève lui donnera 3 points pour chacun de ceux qu'il ne résoudra pas. Or, il arrive que le maître et l'élève ne se doivent rien ; combien l'élève a-t-il résolu de problèmes ?

Solutions :

49. Soit x le nombre d'années.

L'âge du père était alors $27 - x$ et l'âge du fils $7 - x$.

Mais d'après la donnée, $27 - x = 5(7 - x) = 35 - 5x$

Transposant, on a : $5x - x = 35 - 27$

$$4x = 8$$

$$x = \frac{8}{4} = 2$$

50. Représentons l'arc (ou les divisions) que l'aiguille des heures aura à parcourir par x .

L'aiguille des minutes aura à parcourir 45 divisions $+ x$ dans le même temps.

Or l'aiguille des minutes va 12 fois plus vite que celle des heures, on a donc l'équation.

$$12x = 45 + x$$

Transposant, on a $12x - x = 45$

$$11x = 45$$

$$x = \frac{45}{11} = 4 \frac{1}{11} \text{ divisions.}$$

L'aiguille des minutes aura à parcourir $45 + 4 \frac{1}{11}$ divisions = $49 \frac{1}{11}$ divisions.

Il est 3 heures $49 \frac{1}{11}$ minutes.

51. Soit x le nombre de problèmes résolus ; alors $16 - x$ le nombre de problèmes non-résolus.

$$5x = 3(16 - x) - 48 - 3x$$

$$5x + 3x = 48$$

$$8x = 48$$

$$x = \frac{48}{8} = 6 \text{ Rép.}$$

BIBLIOGRAPHIE

GALERIE NATIONALE. — Belle collection de portraits historiques, publiée par la maison Cadieux et Derome de Montréal. Trente jolis portraits sont contenus dans la *première série*. Le format des portraits est de 12 pouces par 9. Le prix n'est que de 10 centins par portrait. Les éditeurs ont reçu des lettres très flatteuses de son Excellence le Délégué apostolique et de la plupart des évêques du Canada-français. Nous souhaitons ardemment que, dans un avenir rapproché, la *Galerie Nationale* orne les murs de toutes nos écoles primaires.

MANUEL DE LA PAROLE. — *Traité de prononciation*, par Adjutor Rivard, avocat. L'éminent professeur d'élocution à l'Université Laval de Québec, a publié récemment, sous le titre ci-dessus, un travail sérieux que nous recommandons à nos lecteurs. Le *Manuel de la parole* constitue un guide complet en matière de prononciation française. A la fin de l'*introduction* à son laborieux ouvrage, l'auteur dit : " Nous avons voulu aider, dans la mesure de nos forces, ceux qui s'exercent à conserver, pure de tout alliage, la langue française au Canada, et qui pensent avec nous que la prononciation est un élément important de la vie des mots. "

Voilà des paroles qui s'adressent directement au corps enseignant. Nous souhaitons qu'elles soient appréciées comme elles le méritent.

Nous félicitons sincèrement notre ami pour son beau et utile travail et formons des vœux pour qu'il reçoive un encouragement digne de son talent.

CONFÉRENCES PUBLIQUES. — *L'Université Laval* (Québec). — 1900-1901. Fort intéressant recueil des travaux littéraires accomplis au cours de l'année dernière sous les auspices de l'Université Laval. Nos remerciements à M. le recteur de cette institution pour l'envoi d'un exemplaire.

MÉLANGES ou *Recueil d'Etudes Religieuses, Sociales, Politiques et Littéraires*, par J. P. Tardivel, rédacteur en chef de la *Vérité*. — Première série. — Tome deuxième. — 1901.

Un volume de quatre cents pages, contenant les principaux articles publiés dans la *Vérité* en 1882 et en 1883. Nous signalons cet ouvrage aux personnes instruites ; elles le liront avec un vif intérêt.

FIRST LATIN BOOK AND READER, par J. Henderson et J. Fletcher.—Toronto. Ouvrage autorisé par le Ministère de l'Éducation d'Ontario. La méthode suivie dans ce livre nous semble bonne. Quant aux autres qualités de l'ouvrage, nous aimerions à connaître l'opinion de quelques uns des professeurs de nos collèges classiques. En vente à la maison Copp & Clark, de Toronto. Prix \$1.00.

VIEUX MUET ou *Un Héros de Châteauguay*, par J. B. Caouette, Québec.

Merci à l'auteur pour l'envoi de son honnête et intéressant roman. Dans un *avant-propos* de quatre lignes, M. Caouette dit : "Glorifier la religion, la patrie, la vertu, et être utile et agréable à la jeunesse canadienne-française : tel a été mon unique but en écrivant ce modeste ouvrage, que je dédie à mes jeunes compatriotes."

L'auteur du *Vieux Muet* a atteint le noble but qu'il se proposait, car ses héros sont des modèles de vertu chrétienne et de vrais canadiens-français.

En vente chez les libraires.

Notes de l'administration

Quand on réclame *L'Enseignement Primaire* pour une école, qu'on veuille donc nous dire si c'est une école sous contrôle; dans ce cas, il faut indiquer le numéro d'arrondissement, l'adresse postale et le comté.

Neuf fois sur dix on demande *L'Enseignement Primaire* sans aucune explication. Nous répétons encore que la revue n'est envoyée gratuitement qu'aux écoles qui sont sous le contrôle des commissaires.

Le secrétaire des écoles de la municipalité doit, lui-même, nous faire la demande de la revue.

Nous prions nos abonnés arriérés de vouloir bien payer leur abonnement. Nous n'acceptons pas de timbres.

Pour rendre service aux abonnés, le secrétaire de la rédaction, M. Hormidas Magnan, a bien voulu se charger de la vente d'un certain nombre de livres recommandés par le Bureau Central. Les demandes de livres doivent être accompagnées de l'argent nécessaire pour payer et les livres et la poste. On est prié d'ajouter 3 centins en plus pour la poste.

Les timbres-poste ne sont pas acceptés.

LISTE DE LIVRES RECOMMANDÉS, EN VENTE AU BUREAU DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Traité de Pédagogie, par MM. Th.-G. Rouleau, ptre, C.-J. Magnan et J. Ahern. 50 cts l'exemplaire; \$5.40 la doz. \$40 le cent.

Organisation politique et administrative du Canada, par C.-J. Magnan. 25 cts l'exemplaire; \$2.50 la doz.

Tenue des livres, par J. Ahern, (en anglais et en français). 30 cts l'exemplaire; \$3.00 la doz.

Manuel des Bienséances, par l'abbé Th.-G. Rouleau, ptre. 25 cts l'exemplaire; \$2.50 la doz.

La Nouvelle Géographie, par M. J.-N. Miller. 75 cts l'exemplaire, \$7.20 la doz.

Recueil contenant un abrégé d'histoire du Canada, de France, d'Angleterre et des Etats-Unis, ainsi qu'un résumé de littérature, par les Sœurs de la Providence. 60 cts l'exemplaire; \$6.60 la doz.

Catéchisme des lois scolaires, par l'abbé Th.-G. Rouleau, ptre. 10 cts l'exemplaire; \$1.08 la doz.

Les Questions et Réponses, 1898, 1899, 1900, 1901. 25 l'exemplaire; \$2.50 la doz.

Le style épistolaire, par l'auteur des Paillettes d'Or. 35 cts l'exemplaire; \$4.50 la doz.

Tableau pour l'enseignement de la lecture latine, grand format. 10 cts l'exemplaire.

Le premier tirage du *Traité de Pédagogie* par MM. Th. G. Rouleau, ptre, C.-J. Magnan et J. Ahern étant épuisé, un nouveau tirage est actuellement à se faire. L'ouvrage sera prêt vers le 25 octobre prochain.

DOCUMENTS OFFICIELS

BUREAU CENTRAL DES EXAMINATEURS CATHOLIQUES DE
LA PROVINCE DE QUÉBEC

SESSION DE 1901

CANDIDATS AU BREVET MODÈLE ET AU BREVET ACADÉMIQUE

Liste des aspirants et aspirantes qui ont subi l'examen
avec succès (1)

MONTREAL

Modèle français.—Satisfaisant.—Bérubé, M.-Virginie-Alice ; Lacombe, M.-Ange-Léda ; Trudeau, M.-Lse-Rose-Alda ; Vigeant, Azilda-Aurore ; Corbeille, Jos.-Chs.-Edouard ; Boucher, Rose-Anna ; Desrochers, M.-Azilda ; Gauthier, M.-Anne-Bl.-Orinda ; Riendeau, Rose-Fleurange.

Modèle anglais.—Satisfaisant.—Deegan, Florence-Julia.

Modèle français, avec distinction.—Robitaille, M.-Anne-Humbéline ; Mathieu, M.-Marg.-Cécile ; Lachapelle, Joséphine-Dina ; Lavallée, M.-H.-Joséphine ; Laporte, M.-Albertine ; Pigeon, Maria-A.-Angéline ; Robert, M.-A.-Florianne ; Deschamps, M.-Eva-Marguerite ; Mageau, M.-Joséphine ; Bastien, M.-Bernadette ; Beauchemin, M.-Anne-Azarine ; Brouillet, M.-Anne ; Durocher, M.-Emilienne Eugénie ; Perrier, M.-Anne-Délia ; St-Arnaud, M.-Ant.-Yvonne ; Leblanc, M.-Laure ; Beaudin, Marie ; Beaudoin, M.-Ludivine-Mirza ; Gauthier dit Landreville, M.-L. ; Lachapelle, M.-Martine-Adrienne ; Dufort, M.-Malvina-Zélie ; Coutu, M.-Lse. ; Daoust, M.-Anne-Malvina ; Brosseau, M.-Lse-Bertha ; Charbonneau, M.-Anne-Cécile ; Moranville, M.-Aug.-Alphonsine ; Malo, M.-Zéph.-Orpha ; Cloutier, M.-Laura ; Auger, M.-Rose-Rhéa ; Lefebvre, M.-Alexandrine ; Lamarre, M.-Alice ; Lanctôt, M.-Berthe ; Fortier, M.-Rose-Cordélia ; Laurier, M.-Diana-Graziella ; Bouthillet, M.-Eva-Vitaline ; Chagnon, M.-Clémence-Yvonne ; Gaudet, M.-Rose-de-Lima ; Arpin, M.-Anne-G.-Clémentine ; Robillard, M.-Marg.-Alice ; Boivin, Antoine-Achille-Jean ; Lalumière, M.-Alice ; Lasnier, M.-Flora ; Deschênes, M.-Amanda ; Plessis, M.-R.-A.-Virginie ; Bourgon, M.-Lse-Elisabeth ; Patenaude, M.-Louise ; St-Jean, M.-Rose-Alexandrine ; Landes, M.-Léonide ;

Modèle anglais, avec distinction.—Patenaude, Alberta-Winifred-Clarinda ; Cuddihy, Richard-J.

Modèle français, élémentaire anglais, avec distinction.—Martin, M.-Flora-Catherine.

Modèle français et anglais, avec distinction.—Benoît, M.-Clara-Evéline ; Carney, Margaret-Ann ; Dubuc, Berthe ; Caron, M.-Bl.-Antonia ; Trudel, Julie-M.-Lse-Rita.

Modèle anglais et français, avec distinction.—Maguire, Alice-Elizabeth.

QUÉBEC.

Modèle français.—Satisfaisant.—Bergeron, M.-Marthe-Domithilde ; Brochu, M.-Anna-Cyrilla ; Pelletier, M.-Hélène-Emilie ; Paradis, M.-G.-Rose-Anna ; Thérien, M.-Eugénie ; Gilbert, M.-Lse-Alma ; Tremblay, M.-Anne-Christine ; Bédard, M.-Cléopée-Sévérine ; Côté, M.-Séraphie-Mechtilde ; Bernier, M.-Lucrèce ; Pérusse, M.-Lse-Zélia ; Lemay, M.-Anne-Émérentienne ; Morin, M.-Rose-Anna ; Guilbault, M.-Almoza ; Roy, M.-Anna ; Drolet, Marie-H.-A. ; d'Auteuil, M.-Jeanne-Relique.

Modèle anglais.—Satisfaisant.—McDermoth, Mathilda.

Modèle français, avec distinction.—Keith, M.-Régina ; Fournier, M.-Anne-Amélie ; Rochette, M.-Anne ; Richard, M.-Lse-Eva ; Bélanger, M.-Imelda-Julia ; Laroche, M.-Zénaïde-Eugénie ; Auger, M.-Joséphine-Auziana ; Pelletier, M.-Joséphine-Adél. ; Blanchet, M.-Joséphine ; Gobeil, M.-Virginie-Antonia ; Poisson, M.-Emma-Lydia ; Descarreaux, M.-Eugénie ; Meunier, M.-Alice ; Laberge, M.-Méline-Elmire ; Roy, M.-Corinne-Eugénie ; Parent, M.-Ella-Léontine ; Demers, M.-Laura-Valéda ; Boutin, M.-Albertine-Sophonie ; Morin, Maria-Eva ;

(1) Pour le brevet élémentaire, voir *L'Enseignement Primaire* de septembre 1901.

Gendron, M.-Evelina-Bernadette ; Boucher, M.-Lse-Virginie ; Lortie, M.-Albertine-Célestine ; Bertrand, M.-Anne-Victoria ; Germain, M.-Ange ; Tessier-Dussault, M.-Emérent ; Séguin, M.-Anne-Emma-Léda ; Laberge, M.-Antoinette-E.-A. ; Gagnon, M.-Lucia-Lumina ; Desrochers, M.-Octavie-Rosilda ; Guay, M.-Lse-Corinne ; Jinchereau, M.-Laure-Clara ; Martin, M.-Alice-Joséphine ; Allard, M.-Léda-Joséphine ; Godbout, M.-Bl.-Eugénie ; Robitaille, M.-Elisabeth-Irma ; Ferland, M.-Octavie-Ar-mosa ; Martineau, M.-Lse-Léontine-A. ; Dumas, M.-Anastasie ; Pelletier, M.-Euphémie-Giral ; Pouliot, M.-Bl.-Eugénie-H. ; Rousseau, M.-Elise-Fabiola ; Lemay, M.-Eva ; Patry, M.-Phil.-Lucia-Amanda ; Cantin, M.-Gracia-Esther ; Falardeau, M.-Bl.-Cécilia ; Turcot, M.-Anne-Bl.-Corinne ; Hamel, M.-Elisabeth-Marg. ; Boutin, M.-Phil.-Joséphine ; Beaudoin, M.-Rose-Anna ; Létourneau, M.-Angéline ; Lemay, M.-Emérentienne ; Taschereau, M.-Alice ; Caron, M.-Edwina ; Turgeon, M.-Eva ; Turgeon, M.-Laura ; Dugal, Maria-Gratia ; Laverdière, Marie-M. ; Forgues, M.-Augusta ; Sawyer, M.-Rollia ; Massé, M.-Louise.

Modèle anglais, avec distinction.—Brown, Mary-Lily ; Kerr, Sarah-Florence ; Kerwin, Elizabeth ; Drouin, Marie-Flore ; Richard, Marie-Anne-Caroline ; Fortier, M.-Auréli-Edith ; McGuire, Anna-Laura ; Gleason, M.-Ann-Ellen.

Modèle français, élémentaire anglais, avec distinction.—Morin, M.-E.-C.-Hénédine.

Modèle français et anglais.—Satisfaisant.—Lagueux, Annie-Emma ;

Modèle français et anglais, avec distinction.—Guay, Maria-Anne-Philom.-Joséphine ; Moore, M.-Hermine-Marguerite.

TROIS-RIVIÈRES

Modèle français.—Satisfaisant.—Vallée, M.-Angéline ; Bélanger, M.-V.-Lucrèce-C. ; Massicotte, M.-Indianna ; Aubry, Rose-Anna-Marie ; Marchand, M.-Anne-Béatrice ; Langlois, M.-E.-Angéline.

Modèle français, avec distinction.—Côté, M.-Marg.-Mathilda ; Rochette, Marie-Edouardina ; Thibeau, M.-Anna ; Desfossés, M.-Jessé ; Bellemare, M.-Anne-Aurée ; Lambert, M.-Julie-Léonida ; Lacourcière, M.-Adélaïde ; Chartier, M.-Flore-Antoinette ; Beaudoin, M.-Alice ; Douville, M.-C.-Alvina ; Tessier, M.-Rose-Hélène ; Rivard, M.-Virg.-Zélia ; Proulx, M.-Anna-Rosilda ; Normandin, M.-Sophrona ; Jacob, M.-Antoinette-Aurée.

NICOLET

Modèle français.—Satisfaisant.—Marchand, M.-Emma ; Poisson, M.-Eva-Alma ; Bourque, M.-Alida ; Dionne, M.-A.-Albiana.

Modèle français, avec distinction.—Hamel, M.-Ernestine ; Boisvert, M.-J.-Emérentienne ; Legris, M.-Adèle-Cécile ; Livernoche, M.-Anne-Flore ; Béliveau, M.-Antoinette ; Gagnon, M.-Antoinette-Ada ; Hébert, M.-Louise ; Fourquin dit Léveillé, Béatrice ; Roy, M.-Laura-Alphonsine ; Lassonde, M.-Eugénie ; Proulx, M.-A.-Adéline.

Modèle français, élémentaire anglais.—Satisfaisant.—Boisclair, Marie-Hortense.

ST-HYACINTHE

Modèle français.—Satisfaisant.—Lapointe, M.-Orise ; Brodeur, M.-Rose-de-Lima ; Boulay, M.-Joséphine-Céline ; Langelier, M.-Rose-Eugénie ; Lemay, M.-Anne ; Nadeau, Maria-Graziella ; Cordeau, M.-Anne-Gilda ; Pinsonneault, Mélanie-Albertine.

Modèle français, avec distinction.—Lefebvre, M.-Lse-Thaïs ; Bonin, M.-Lse-Angéline ; Pelland, M.-Léona ; Alix, M.-Adél.-Joséphine ; Bernard, M.-Dorilla-Alexandrine ; Tétrault, M.-D.-Victorine ; Guy, M.-Orosie-Herménie ; Besse, M.-Alida-Alméida ; Noiseux, Flore-Elmina-Reine ; Messier, M.-Rose-Imelda ; Côté, M.-Jeannette ; St-Germain, M.-Antoinette ; Mongeau, M.-Anna ; Fortin, M.-Reine-Blanche ; Fréchette, M.-Dora-Clérilda ; Archambault, M.-Alice ; Robert, M.-C.-Anastasie ; Lussier, M.-J.-Florina ; de Grandpré, M.-Antoinette ; Desnoyers, M.-Fabiola-Alma ; Jeannotte, Joséphine-A.-E. ; Nadeau, M.-Anne-Clara ; Martin, M.-Albertine ; Morin, M.-Emma-Albina ; Guertin, M.-E.-Elméida.

Modèle anglais, avec distinction.—Bélisle, M.-Lse.-Albertine-Mathilda ; Brennan, Will.-Jos.

Modèle français, élémentaire anglais, avec distinction.—Chagnon, M.-Anne-Berthe ; Noiseux, M.-Georgine-Guelmine.

Modèle français et anglais.—Satisfaisant.—Duplessis, M.-Edwidge-Albertine ; Moulin, Emma.

Modèle français et anglais, avec distinction.—Morin, M.-Eugénie-Noélie ; Comtois, Anne-Marie-Alexandrina ; Auger, Marie-Georgiana ; Croteau, Marie-Anne ; Handfield, Marie-Louise ; Chaput, Marie-Léda.

VALLEYFIELD

Modèle français.—Satisfaisant.—Boursier, M.-Louise ; Vallée, M.-Victorine-Evelina ; Despocas, M.-Lse-Victoria.

Modèle anglais.—Satisfaisant.—Feeney, Marie ; Valois, M.-Lse-Alma ; Grace, Delia-Bridget ; Grace, Mary-Lilian.

Modèle français, avec distinction.—Païement, M.-A.-P.-Corine ; Pelletier, M.-A.-E.-Eugénie ; Faucher, M.-A.-Evangéline ; Billette, M.-Angéline.

Modèle anglais, avec distinction.—Lorange, Agatha-Marion-Violetta.

Modèle anglais et français, avec distinction.—Logan, M.-Lebay.

SHERBROOKE

Modèle français, avec distinction.—Thibault, M.-Elise-Délia ; Lagassé, M.-Rose-Anna ; Préfontaine, M.-J.-Florida ; Fréchette, M.-A.-Amanda ; Richard, M.-Judith-Stella.

Modèle anglais, avec distinction.—Walsh, Catherine-Malvina.

Modèle français et anglais, avec distinction.—Plamondon, Marie-Elodia ; Fortier, Marie-Elmire ; Martin, M.-Oliva-Mélina.

RIMOUSKI

Modèle français.—Satisfaisant.—Chouinard, M.-Eugénie-Ern. ; Martin, M.-Albertine ; Lefebvre, M.-Anna-Alice ; Deschênes, M.-Flavie.

Modèle français, avec distinction.—Poirier, Marg.-Adélaïde ; Matte, M.-B.-Alexandrine ; Devost, M.-Amélie ; Riou, M.-Thérèse ; Michaud, M.-R.-Blanche ; Pelletier, M.-Anne-Hermine ; Lévesque, Olympe ; Bélanger, Maria-Aglaé-Léa ; Ouellet, M.-Luce.

STE-MARIE

Modèle français.—Satisfaisant.—Poulin, M.-Anne-Alph.-Emilia.

Modèle français, avec distinction.—Gagné, M.-Noémie ; Lacroix, M.-Lse-C.-Blanche ; Beaudoin, M.-Lse-Anna ; Doran, M.-Anne-Julie ; Gosselin, M.-Zélia.

CHICOUTIMI

Modèle français, satisfaisant.—Bouchard, M.-Lse-Rosanna ; Tremblay, M.-Lse-Athalie.

Modèle français, avec distinction.—Vézina, M.-Emelda ; Raymond, M.-Lse-Odile ; Paradis, M.-Cléosa ; Fortin, M.-Clara.

FRASERVILLE

Modèle français.—Satisfaisant.—LeBel, M.-Alice-Eugénie ; Langlais, M.-H.-Arthémise ; Dugal, M.-J.-E.-Albertine.

Modèle français, avec distinction.—Marchand, M.-Anna-Elisabeth ; Paradis, M.-Anne ; Mercier, M.-G.-Céculie ; Lévesque, M.-A.-Wilhelmine ; Levasseur, Jeanne-M.-Anna ; Bérubé, M.-Léopoldine ; Pelletier, M.-Elise-Philom. ; Laliberté, M.-Emma.

Modèle français, avec distinction.—Boulanger, M.-C.-Justine-Adèle.

Modèle français et anglais.—Satisfaisant.—Pelletier, M.-C.-H.-V.-Anna.

FARNHAM

Modèle français.—Satisfaisant.—Davignon, M.-Georgiana ; Choquette, M.-Irène-Florida.

Modèle français, avec distinction.—Ste-Maie, Joséphine-Réséda ; Gousy, M.-Rosette ; Marcoux, M.-Léa-Isola ; Leduc, Marg.-M.-Juliette ; Martel, M.-Zéphirine-Flora ; Ménard, M.-Emma ; Tarte, M.-Lse-Régina ; Fréchette, M.-Anna-Elmire ; Hillman, Marie-Anne-Josèphe ; Lefebvre, M.-Antoinette ; Deslongchamps, M.-Léontine.

Modèle français et anglais, avec distinction.—Philie, M.-Emma-Adélaïde-L.

ST-FERDINAND

Modèle français.—Satisfaisant.—Beaudet, M.-Anne.

Modèle français, avec distinction.—Montreuil, M.-Anne-Alice ; Turcotte, M.-Albertine-Anna ; Baillargeon, M.-Alma ; Lachance, M.-Joséphine ; Francœur, M.-Amanda ; Legendre, M.-Blanche-Ida ; Gosselin, M.-Eva-Albertine.

Modèle français et anglais, avec distinction.—Levack, Mary-Emma.

HULL

Modèle français.—Satisfaisant.—Duhâitre, Alice-Zérophie.

Modèle anglais.—Satisfaisant.—Dunnigan, Margaret-Marcellinus ; Gleason, Annie-Elizabeth.

Modèle français, avec distinction.—Lévesque, Marie-Rose-Anna ; Sabourin, Marie-Clara ; Casault, Marie-Sophie-Philomène ; Gauthier, M. Lydia-Lucia ; Leblanc, Marie-Régina ; Séguin, Marie-Bertha-Valérie-Georgiana.

Modèle anglais, avec distinction.—Quinn, Hélène ; McCormick, Catherine-Amelia ; Spooner, Margaret-Ellen ; Murphy, Mary-Theresa ; Mahoney, Ellen-Matilda ; McFaul, Frances-Theresa ; Cassidy, Mary-Ann ; Scott, Marie-Anna-Philomène.

Modèle français et élémentaire anglais, avec distinction.—Bouvier, Marie-Sylvia.

Modèle français et anglais, avec distinction.—Gagnon, Marie-Alice ; Gravelle, Eulalie-Albina ; Paquette, Marie-Fidélia ; Duret, Marie ; Laurin, Marie-Angéline ; Boyle, Marie-Lina-Bertha ; Pelletier, Marie-Mina-Eugénie ; Sauvé, Marie-Eléonore ; Tardif, Léonie ; Sirois, Laurenza ; Leduc, Diane ; Champagne, Dosia ; Daoust, Bertha ; Corbeil, Marie-Anne-Rhéa ; Gaudet, Marie-Evéline ; Robichaud, M. Joséphine-Elisabeth.

CARLETON

Modèle français.—*Satisfaisant.*—Boudreau, Marie-Régina.

Modèle anglais.—*Satisfaisant.*—Leblanc, Marie-Virginie.

Modèle français, avec distinction.—Loubert, Jeanne-Robertine.

BAIE-ST-PAUL

Modèle français.—*Satisfaisant.*—Trudel, Marie-Berthe-Laetitia ; Hervey, M.-A.-Régina-Elisabeth

Modèle français, avec distinction.—Savard, M.-Lse-Emélia.

MONTEBELLO

Modèle français.—*Satisfaisant.*—Labelle, Marie-Alexina.

Modèle français, avec distinction.—Chabot, Emilie-Georgiana ; Gariépy, Marie-Emilie.

PORTAGE-DU-FORT

Modèle anglais et français, avec distinction.—Lafrance, Marie-Emélie-Emma.

ROBERVAL

Modèle français, avec distinction.—Lévesque, Marie-Rose-Anna.

ST-JOVITE

Modèle français.—*Satisfaisant.*—Fournel, Marie-Rose.

BRÉVETS D'ÉCOLE ACADÉMIQUE

MONTRÉAL

Académie français. — *Satisfaisant.* — Laberge, J.-Polydore ; Chévrefils, J.-Antoine Omer.

Académie français, avec distinction.—Des Lauriers, Marie-Noémi ; Chamberland, Marie-Délia-Bianche ; Perrault, M.-Joséph.-Isab.-Fleurange ; Cousineau, M.-Louisa-Laura ; Groté, Albertine-Jeanne Céline-Georgiana ; Guyon, Marie-Octavie-Blanche ; Brunet, Marie-Anna-Anastasia.

QUÉBEC

Académie anglais.—*Satisfaisant.*—Généreux, Mary-Ida ; Buckley, Mary-Honora ; Redmond, Kathleen-Norah.

Académie français, avec distinction.—Dumas, Marie-Célestine ; Fortin, M.-Lse-Azilda.

Académie français et modèle anglais, avec distinction.—Deschamps, Antoinette-Berthe-C.

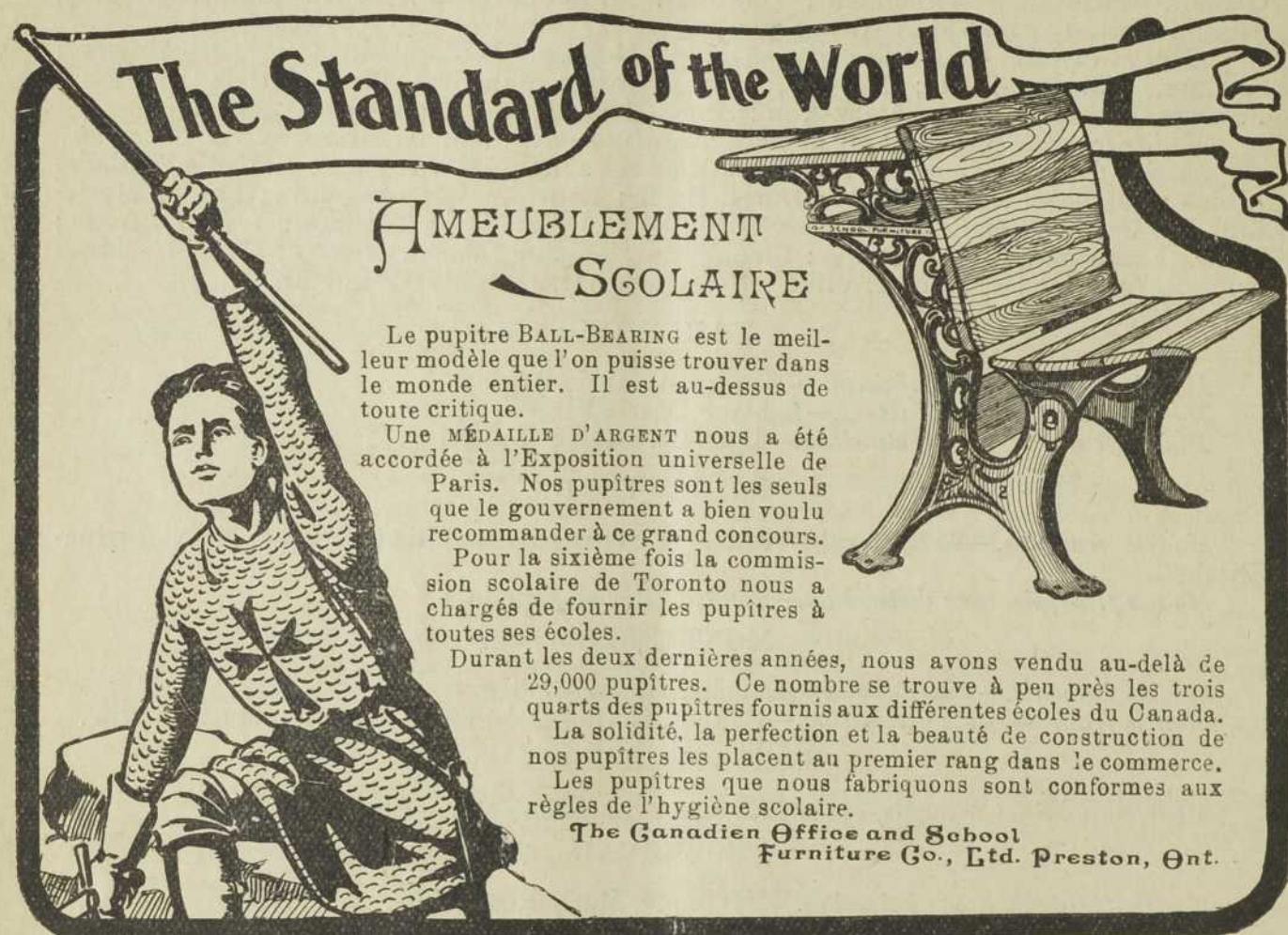
Académie français et anglais, avec distinction.—Hardy, Marie-Hénédine-Bernadette.

SHERRKOOKE

Académie français et anglais, avec distinction.—Durand, Maud-Mary-Joséphine.

HULL

Académie anglais.—*Satisfaisant.*—McGuire, Agnes-Mary.



The Standard of the World

AMEUBLEMENT SCOLAIRE

Le pupitre BALL-BEARING est le meilleur modèle que l'on puisse trouver dans le monde entier. Il est au-dessus de toute critique.

Une MÉDAILLE D'ARGENT nous a été accordée à l'Exposition universelle de Paris. Nos pupitres sont les seuls que le gouvernement a bien voulu recommander à ce grand concours.

Pour la sixième fois la commission scolaire de Toronto nous a chargés de fournir les pupitres à toutes ses écoles.

Durant les deux dernières années, nous avons vendu au-delà de 29,000 pupitres. Ce nombre se trouve à peu près les trois quarts des pupitres fournis aux différentes écoles du Canada.

La solidité, la perfection et la beauté de construction de nos pupitres les placent au premier rang dans le commerce.

Les pupitres que nous fabriquons sont conformes aux règles de l'hygiène scolaire.

**The Canadian Office and School
Furniture Co., Ltd. Preston, Ont.**

Références utiles

Librairie Sainte-Anne.— J.-A. Langlais & Fils, 177, rue St-Joseph, Québec.

A vendre à cette librairie :

L'assortiment le plus complet de livres classiques français et anglais, fournitures d'écoles, telles que crayons, plumes, encre, etc.

Livres blancs et blancs de toutes sortes pour Secrétaires de Municipalités scolaires et rurales. Cartes géographiques par Dufour, Meissas, Johnson et autres.

Nous offrons de ce temps-ci un lot de 450 cartes géographiques à 50% et 60% de réduction. Grand choix de Globes terrestres, depuis 35 cts à \$15 00 chacun.

Propriétaires de la série de cahiers de calligraphie canadienne en 9 cahiers, méthode pratique pour apprendre à bien écrire. Cette série de cahiers a remporté le prix d'excellence à l'Exposition de Chicago en 1893.

Organisation Politique et Administrative du Canada par C.-J. Magnan, ouvrage recommandé par le Bureau Central des Examineurs catholiques.

Attention spéciale et satisfaction garantie aux commandes reçues par la malle. Toute demande de prix fournie avec promptitude.

La Revue Canadienne.—La plus belle publication du Canada et la seule Revue littéraire française de l'Amérique, 36 années de publication. Elle forme à la fin de l'année deux beaux volumes de près de 500 pages magnifiquement illustrés. L'abonnement n'est que \$2 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 fonds étant à la disposition du Directeur de la Revue pour payer l'autre moitié.

Ed. Marcotte.—Imprimeur-Relieur et Papetier, 82 rue St-Pierre, Basse-Ville, Québec.

Impressions de toutes sortes, tels que livres, circulaires, en-têtes de comptes et de lettres, factums, catalogues, cartes d'affaires, programmes, menus, brochures et journaux illustrés.

Reliure : livre de comptes de toutes sortes, reliure de bibliothèque à des conditions faciles, cartes montées sur toile et vernies. Recherché pour éditions.

La Maison Marcotte relie *L'Enseignement Primaire* pour un grand nombre de municipalités.