

L'ÉCOLE PRIMAIRE

JOURNAL

D'ÉDUCATION ET D'INSTRUCTION

Paraissant le 1er et le 15 de chaque mois

J.-B. CLOUTIER, Rédacteur

MERCIER & CIE., Editeurs

Prix de l'abonnement : UNE PIASTRE par an, payable d'avance

Les abonnements partent du premier janvier et ne se prennent pas pour moins d'une année. Ceux qui s'abonneront dans le courant de l'année recevront tous les numéros parus depuis le premier janvier. Toute correspondance concernant la rédaction devra être adressée à J.-B. CLOUTIER, Ecole normale Laval, Québec : celles ayant rapport à l'administration, à MERCIER & CIE., 16, Côte du Passage, Lévis, P. Q.

SOMMAIRE.—Actes officiels.—PÉDAGOGIE : Congrès pédagogique — Exposition scolaire — Enseignement de la langue maternelle. — METHODOLOGIE : Leçon intuitive de grammaire, formation du féminin et du pluriel dans les adjectifs qualificatifs. — PARTIE PRATIQUE : I. Application des deux règles précédentes — II. Devoir d'invention — III. Dictée, la vérité, par Massillon, avec questions et explications — Arithmétique, récréations — Problèmes — DIVERS : Poésie — Bibliographie — Solécismes et barbarismes — Note — L'épée du capitaine.

ACTES OFFICIELS

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Nomination de commissaires d'écoles.

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur, par un ordre en conseil en date du 18 Juin dernier (1880), de nommer le Révd. M. J. F. Stevenson, commissaire des écoles protestantes, pour la cité de Montréal.

Avis de demande d'érection de municipalité scolaire, en vertu de la 5e section, Vic., ch. 6.

Eriger le canton de De Salaberry et le canton de Grandisson, tel qu'actuellement connu comme paroisse Saint-Jovite dans le comté d'Argenteuil.

GÉDÉON OUMET,
Surintendant.

Québec, 7 juillet 1880.

Avis de demandes d'érections, annexions, délimitations, etc., de municipalités

scolaires, en vertu de la 5e section, 41 Vic., ch. 6.

Eriger en municipalité scolaire distincte, le canton Provost, dans le comté de Berthier, avec les limites qui lui sont assignées comme tel.

Eriger en municipalité scolaire distincte, le canton Brassard, dans le comté de Berthier, avec les limites qui lui sont assignées comme tel.

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

Eriger les cantons de Portland et Derry, comté d'Ottawa, en municipalité scolaire, sous le nom de Municipalité scolaire de Notre-Dame de la Selette.

Avis de demande d'érection de municipalité en vertu de la 5e section, 41 Vict., ch. 6.

Eriger en municipalité scolaire de la paroisse de St. Joachim de Shefford, tel que délimité comme paroisse.

Erections de municipalités scolaires.

Il a plu à Son Honneur le Lieutenant-Gouverneur par un Ordre en Conseil en date du 24 juillet courant, (1880), d'ériger en municipalités scolaires distinctes, les cantons Provost et Brassard, dans le comté de Berthier, avec les mêmes limites qui leur sont assignées comme tels.

CONGRÈS SCOLAIRE

DES INSTITUTEURS CATHOLIQUES DE LA
PROVINCE DE QUÉBEC.

Parmi les événements qui feront époque dans nos annales scolaires pour l'année mil-huit-cent-quatre-vingt, on peut sans contredit placer au premier rang cette imposante assemblée d'instituteurs et d'institutrices, venus de tous les points de la province pour prendre part à la grande fête de famille qui a eu lieu à Montréal les 21, 22 et 23 de septembre dernier.

Vu l'état de gêne dans lequel se trouve la plupart de ceux qui se livrent à l'enseignement, par suite de la modicité des salaires qu'ils reçoivent et de l'irrégularité avec laquelle ils sont payés, nous pensions qu'il ne serait donné qu'à un petit nombre d'entre eux de profiter des avantages du Congrès ; mais contre nos prévisions, l'assistance a été aussi nombreuse qu'on pouvait le désirer.

Il est vrai que l'Honorable Surintendant avait mis tout en œuvre pour rendre facile et agréable notre séjour dans la grande cité. Il avait pourvu au logement et à la pension gratuite des instituteurs et des institutrices ; les premiers à l'école normale Jacques-Cartier, les secondes chez les Dames de la Congrégation. Que ces bonnes Dames veuillent bien nous permettre, ainsi que M. le Principal Verreau, de leur exprimer, au nom de la classe enseignante, notre gratitude pour l'affabilité, la prévenance, la délicatesse dont nous avons tous été entourés pendant les quelques jours que nous avons passés sous leur toit hospitalier.

Les Messieurs de St. Sulpice, avec cette libéralité qui les distingue, avaient mis à la disposition de M. le Surintendant la spacieuse salle du Cabinet de lecture paroissiale pour y tenir les séances. On ne pouvait assurément désirer un local mieux approprié à cet objet.

À la première réunion, mardi soir, il y avait salle comble. On remarquait Sa Grandeur, Mgr de Rimouski, Mgr Guay, plusieurs prêtres, les Chers Frères de la doctrine chrétienne et un grand nombre de Dames et de Messieurs, en dehors de l'enseignement, qui avaient bien voulu

honorer de leur présence l'ouverture de cette grande manifestation pédagogique.

À sept heures précises, M. le Surintendant ouvrit le Congrès par un discours approprié à la circonstance, et exprima sa satisfaction de voir l'empressement du corps enseignant à répondre à son appel.

Il fit ensuite connaître la nature et la portée pédagogique de cette réunion, sans oublier les heureux résultats que la cause de l'Instruction publique pourrait en retirer.

L'Honorable P. J. O. Chauveau étant absent, M. le professeur Cloutier fut appelé à prendre la parole sur l'uniformité de l'enseignement, et fut suivi par M. l'abbé Lagacé, principal de l'école normale Laval, qui parla de la lecture à haute voix, et par M. U. E. Archambault, principal de l'Académie du Plateau, qui fit voir les avantages que comporte la nouvelle loi des pensions de retraite des instituteurs.

M. le Surintendant ayant manifesté le désir de publier en pamphlet les conférences et les délibérations du Congrès, nous nous abstenons pour le moment de tout commentaire, de toute appréciation sur ce point, nous réservant de publier plus tard, *in extenso*, les travaux les plus remarquables, et de faire nos réflexions sur les discussions que ceux-ci ont provoquées.

SÉANCE DU 22 SEPTEMBRE, DE 2 A
4 HEURES P. M.

Lecture du procès-verbal de la première séance.

Conférence sur les édifices scolaires par M. l'inspecteur d'écoles. C. BRAULT.

Conférence sur l'histoire naturelle par M. L'ABBÉ PROVANCHER.

Conférence sur l'arithmétique par M. LE PROFESSEUR TOUSSAINT.

Une vive discussion s'engage au sujet de l'article 9 de l'amendement à nos lois d'éducation, passé à la dernière session de la législature locale. Le Révd. M. Tassé, M. l'inspecteur Pilon et M. Toussaint y prennent une part active.

À six heures, M. le Surintendant ajourne la séance et la continuation de la discussion est remise au lendemain.

SÉANCE DU 23 SEPTEMBRE, DE 9 A
11½ HEURES, A. M.

Lecture du procès-verbal de la dernière séance.

Conférence sur l'enseignement de l'agriculture par M. SCHMOUTH.

Conférence sur le traitement des instituteurs, par M. L'INSPECTEUR LS. GRONDIN.

Conférence sur la tenue des livres, par M. LE PROFESSEUR C. DUFRESNE.

Les débats commencés la veille sont continués par M. le curé Rousselot et M. l'inspecteur Stenson. M. le Surintendant résume ensuite la discussion et donne les explications les plus claires et les plus précises sur la manière dont l'article 9 doit être interprété.

SÉANCE DU 23 SEPTEMBRE, DE 2 A
4 HEURES, P. M.

Lecture du procès-verbal de la dernière séance.

Conférence : Quelle doit être dans l'enseignement la part du maître et celle du livre? par M. LE PROFESSEUR RAYNOLDS.

Conférence sur l'enseignement du français, par M. LE PROFESSEUR LACASSE.

Conférence sur les beaux-arts, par M. N. BOURASSA.

Mlle McGrath, institutrice de St. Colomb lut un *essai* sur la position difficile de l'institutrice. Nous félicitons de tout cœur Mlle McGrath de son courage à vaincre la timidité si naturelle à la femme, pour faire part à l'assemblée du fruit de ses intéressantes études. Nous espérons qu'un aussi bon exemple sera suivi par plusieurs institutrices canadiennes au prochain Congrès.

M. le professeur Cloutier présenta ensuite, au nom des instituteurs et des institutrices, une adresse à M. le Surintendant pour le remercier d'avoir, par sa généreuse initiative, réuni la famille enseignante en Congrès et procuré à ses membres l'avantage de se voir, de se connaître et d'échanger leurs idées sur l'enseignement.

M. le Surintendant répondit à cette adresse de la manière la plus gracieuse, après quoi l'on procéda à l'adoption des résolutions d'usage en pareille circonstance.

Remerciements :

1. A M. le supérieur des Sulpiciens pour avoir mis la salle du Cabinet de lecture paroissiale à la disposition de M. le Surintendant pour y tenir les séances du Congrès.

2. Aux Révérendes Dame de la Congrégation pour la généreuse hospitalité qu'elles ont donnée aux institutrices.

3. A M. l'Abbé Verreau pour avoir reçu à l'école normale Jacques-Cartier. MM. les inspecteurs d'écoles et les instituteurs.

4. Aux conférenciers.

5. Aux journaux français et anglais pour leur empressement à publier toutes les annonces et avis concernant le Congrès.

6. Aux Chers Frères pour l'offre d'une salle pour y recevoir les instituteurs,

7. Dans la dernière motion, les instituteurs expriment leur satisfaction d'avoir pu, tout en assistant au Congrès, visiter l'Exposition scolaire.

M. le principal Verreau adressa aux instituteurs des paroles d'encouragement, et ajouta qu'il n'avait qu'un regret, celui de n'avoir pas vu un plus grand nombre d'instituteurs assister à ces assises de l'enseignement. Il espère qu'à la prochaine réunion de ce genre, on ajoutera des exercices religieux aux discussions pédagogiques.

M. le Surintendant clos le Congrès par une allocution très heureuse. Il fait ressortir tous les avantages pour le corps d'assister à ces grandes réunions, où des questions du plus haut intérêt sont traitées avec science et habileté, et exprime l'espoir que ce premier grain de sénevé, jeté dans une terre fertile et bien préparée, poussera de profondes racines, puis deviendra un grand arbre qui produira d'excellents fruits.

L'EXPOSITION SCOLAIRE

Après avoir parlé du Congrès pédagogique, nous devons dire quelques mots de l'Exposition scolaire que nous avons visitée avec le plus grand intérêt.

Cependant, ce n'est pas sans de grandes difficultés que nous avons pu atteindre les compartiments où se trouvaient les devoirs de classe envoyés des différentes parties de la Province pour

figurer à l'Exposition, tant la foule était grande et compacte.

Après une étude attentive des nombreux objets exposés dans le département scolaire, il nous a été facile de comprendre la position critique dans laquelle ont dû se trouver les personnes chargées de porter un jugement équitable sur le mérite des travaux soumis à leur examen.

En effet, dans tout concours, il y a certaines conditions, certaines règles auxquelles les concurrents doivent se soumettre, s'ils veulent avoir droit aux honneurs et aux récompenses promises.

Comme le but des expositions scolaires est de faire connaître à quel degré d'avancement se trouve l'éducation d'un pays, de faire juger l'école d'après ses œuvres, M. le Surintendant avait, par une circulaire, posé comme condition première de n'envoyer que les devoirs journaliers des élèves tels qu'ils avaient été faits en classe, avec leurs qualités et leurs défauts.

Ce n'est pas ainsi cependant que les choses ont été faites, car nous avons remarqué quatre classes de devoirs différents :

1o Des devoirs journaliers avec toutes les fautes, les erreurs, même les taches d'encre que le maître le plus habile, le plus vigilant ne peut faire éviter en classe. Les fautes y étaient scrupuleusement indiquées ; quelquefois même, on voyait à la marge la note, *passable, mal, très mal, devoir à recommencer*, etc.

2o Des devoirs journaliers faits en classe, mais proprement recopiés, en vue de l'exposition ; on y avait cependant laissé les fautes et les erreurs telles que les avaient faites les élèves, afin de montrer leur degré d'avancement.

3o Des concours de fin d'année faits aussi en vue de l'exposition, et avec les fautes indiquées.

4o Des devoirs parfaits à tous les points de vue ; de vrais petits chefs-d'œuvre artistiques. Dictées sans fautes, compositions irréprochables sous le rapport du style, par des élèves de 9 à 12 ans, calligraphie admirablement bien exécutée, etc., etc.

Quelle n'a pas dû être l'embarras des

juges en présence d'une telle disparité, pour accorder à chacun selon son mérite.

Nous ne connaissons pas encore leur décision ni les raisons sur lesquelles ils l'ont basée, mais, dans notre humble opinion, nous pensons qu'en toute justice, ceux qui se sont le plus conformés aux conditions posées auraient dû passer en premier lien, pourvu que la méthode pédagogique qu'ils ont suivie fût la meilleure. Car, dans une exposition scolaire, ce n'est pas le travail du maître qu'il faut exhiber, mais celui de l'élève : autrement, ces grands concours n'auraient aucune valeur.

D'ailleurs, on conçoit fort bien qu'un seul coup d'œil suffit aux hommes du métier pour distinguer le travail du maître de celui de l'élève, et qu'un cahier, fût-il rempli de fautes et de taches, s'il dénote l'application d'une bonne méthode, aura à leurs yeux plus de mérite, plus de valeur qu'un autre, où l'élève n'aura été qu'une machine à copier.

Il est bien vrai cependant que dans notre pays les bons juges, en fait de méthode pédagogique sont rares, et nous en avons eu bien souvent la preuve pendant l'exposition : nous en avons vu plus d'un s'extasier devant des pages fort insignifiantes pourtant, mais dont l'écriture, la symétrie, l'arrangement était irréprochable, tandis qu'ils ne daignaient pas même regarder des travaux d'un mérite réel, mais qui n'offraient pas à l'œil une aussi belle apparence que les premières.

Cela ne doit pas néanmoins décourager ceux qui travaillent sérieusement et qui comprennent que pour instruire l'enfance, il faut la faire passer par une série d'exercices en rapport avec sa capacité.

C'est avec bonheur qu'on constate, chez un grand nombre, le louable désir de sortir de la routine ; les devoirs, les cahiers, tout atteste un progrès en ce sens.

Nous avons vu des dictées faites d'après les règles de la plus intelligente pédagogie.

Les élèves y rendaient compte de la signification des mots qu'ils étaient cen-

sés ignorer, ils les groupaient ensuite par famille et faisaient voir comment, au moyen des préfixes et des désinences, on peut faire subir à certains mots *racines* de nombreuses modifications.

La manière pratique dont certains professeurs enseignent la géographie nous a aussi beaucoup intéressé. Ce procédé qui consiste à faire voyager les enfants sur la carte d'un pays à l'autre, en leur faisant indiquer les ports de mer, les échanges de produits, etc., est bien propre à les encourager, à leur faire aimer cette science dont ils subissaient autrefois l'étude avec la plus grande répugnance, parce qu'on les condamnait à apprendre par cœur, un manuel aride, sans même leur donner d'explications.

En résumé, l'exposition scolaire produira de bons résultats, et M. le Surintendant doit être satisfait de la bonne volonté qu'ont montrée les chefs de nos principaux établissements d'éducation à répondre à son appel.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATERNELLE

ORTHOGRAPHE. — PONCTUATION.

A l'étude de la langue maternelle se rattache celle de l'orthographe et de la ponctuation.

§ 1. — Si l'on veut conduire cet enseignement d'une manière intelligente, il faut d'abord écarter les longues et fastidieuses conjugaisons pour lesquelles la spéculation a tracé des cadres. Ses cahiers de verbes inondent, hélas ! la plupart de nos classes. Le plus souvent ils y sèment l'ennui, et les élèves se vengent de leur dégoût par la négligence qu'ils mettent à les tenir proprement. Sans doute, il importe d'habituer l'enfant à faire passer un verbe par tous ses temps, ses modes et ses personnes ; mais la conjugaison orale ne devrait-elle pas prévenir les abus de l'exercice écrit, et faut-il avoir toujours la plume à la main pour suivre les verbes *chanter*, *s'ennuyer*, depuis le présent de l'indicatif jusqu'au participe passé ? "Y a-t-il, demande avec raison le P. Girard, rien d'aussi dégoûtant que ces arides et interminables paradigmes dont on charge

la mémoire des enfants, on dirait presque pour les tourmenter ; ce sont là de véritables squelettes qu'il faut mettre à l'écart."

§ 2. — Vous voulez amener les enfants à reconnaître certaines désinences ? Soumettez-les à un ensemble de questions bien conduites ; l'usage éclairé par la réflexion leur révélera ces désinences. — Ainsi : "que faisait ma petite Octavie, cette nuit, pendant que le tonnerre grondait ? — Je dormais. — Et votre sœur ? — Elle dormait aussi. — Que ferez-vous la nuit prochaine ? — Nous dormirons encore. — Que vous dit votre maman lorsqu'elle vous met au lit ? — Donnez votre cœur au bon Dieu et dormez. — Et, le matin, quand arrivent les huit heures, que vous dit-elle encore ? — Il faut que vous déjeuniez pour aller à l'école et que vous y soyez bien sages ? — Eh bien ! Octavie, l'êtes-vous toujours ? — Hélas ! je parle quelquefois à ma voisine. — Mais, quand vous avez parlé, qu'a fait votre maman ? — Elle m'a grondée. — Et si vous êtes sage ? — Elle m'embrasse. Serez-vous sage maintenant ? — Je le voudrais bien. — Essayez donc..."

Qui ne peut par des questions semblables et des exercices intéressants habituer les enfants à faire entrer, dans de petites conversations, et avec leurs désinences de modes, de personnes, tous les verbes que leur apprend l'usage de chaque jour ? On les écrira sur le tableau noir, avec ces mêmes désinences, que l'on aura soin de noter. Cet exercice n'aura-t-il pas plus de charmes que celui du cahier, avec le silence qu'il impose ?

§ 3. — Est-ce à dire que l'on doit bannir entièrement la conjugaison écrite ? Non vraiment, mais il faut savoir la conduire. Voici comment l'entend le P. Girard.

"C'est toujours par propositions et par phrases que conjuguent nos élèves, et jamais le verbe seul. La conjugaison y trouve son profit, car par là les différentes formes de verbes acquièrent un sens qu'elles-mêmes ne peuvent donner... Ayez la complaisance de faire conjuguer par propositions d'abord, puis par phrases, tels et tels temps du même verbe, vous ferez plaisir à vos élèves,

parce qu'ils auront une pensée et une pensée à varier, et qu'ils auront le sentiment de l'utilité de leur travail. Vous augmenterez cette jouissance, si, pour devenir plus pratique encore, vous ne donnez que le verbe, laissant aux élèves le soin de trouver la pensée qui doit l'accompagner. L'homme aime à produire, et aime aussi à varier son ouvrage, et l'enfant n'est-il pas un homme ?

§ 4. — Et le P. Girard joint aux préceptes des exemples. Il nous donne d'abord des *conjugaisons par phrases et vocabulaire*, puis par *propositions et vocabulaire*. Ses enseignements sont développés dans deux volumes de la plus haute importance. Tous les maîtres de l'enfance devraient le méditer. Ils trouveraient là un guide sûr qui fait parfaitement comprendre comment l'enseignement régulier de la langue maternelle, et même de ses conjugaisons, contribue au développement des facultés intellectuelles, à la formation du caractère, à la culture du cœur et de la tendance morale et religieuse.

Prenons au hasard quelques exemples. Il s'agit de conjuguer à l'impératif les propositions suivantes, en y ajoutant quelques réflexions :

“ Ne pas répondre avec hauteur à ses parents.

“ Se montrer sensible aux malheurs d'autrui...”

Achievez les phrases suivantes, indiquez-en la nature, notez le bien ou le mal.

“ L'avare ne donne rien, tandis que...”

“ Quelques faibles que soient les enfants, ils...”

“ A ton réveil remercie ton créateur : dire pourquoi.”

§ 5. — Qu'il y a loin de ces idées élevées à celles que nous présentent certains recueils qui courent dans les classes, avec ce titre : *Exercices orthographiques* ! En les composant, on paraît s'être proposé d'apprendre aux enfants : 1^o l'orthographe des règles ; 2^o l'orthographe d'usage ; 3^o l'orthographe en général, c'est-à-dire l'orthographe des règles et celle d'usage. Le but ne peut être blâmé. Mais voyez les moyens d'exécution ! On veut enseigner l'orthographe et l'on place sous les regards des élèves des mots mal écrits. Et encore quel ensemble d'expressions ! quelle vulgarité d'idées ! Ainsi : “ Les *cordonniers* font des *souliers*. — Les enfants mal-

propres ont souvent des *pou*. — Il y a des *nez* depuis qu'il y a des *hommes*. — C'est une chose *plaisant* que de voir faire l'exercice à des gens qui n'ont jamais eu que des bonnets *bleu* sur la tête. — Il y a deux océans *glacia*. — Les maires rédigent des *procès-verba*. — Ce monsieur a la tête *gros*, les épaules *étroit*, les bras *long* et *pendant*, les mains *petit* et *délicat*, etc., etc.”

On sert tout cela aux enfants pour apprendre à former le pluriel dans les substantifs ou à faire accorder les adjectifs avec les noms auxquels ils se rapportent, etc, et leurs regards doivent s'arrêter chaque jour, pendant des années, sur des mots ainsi orthographiés, qui souvent n'appartiennent à aucune langue (*glacia*, *verba*...). — Il y a quelque trente ans, on appelait *cacographies* les livres composés d'après ce système. Ils nous livraient des locutions dignes du plus détestable patois. Les hommes intelligents de l'époque les chassèrent des classes, persuadés qu'il y a des spectacles qu'il ne faut jamais montrer aux enfants : des mots mal écrits, sous prétexte de leur enseigner l'orthographe, de mauvaises actions si l'on veut former leur cœur à la vertu. On dit cependant que ces *cacographies* tendent à pénétrer dans nos classes, sous une autre forme. On les prétend même fort en vogue dans quelques-unes. Chassons-les impitoyablement.

§ 6. — Ne nous renfermons pas davantage dans le texte pur et simple d'une grammaire. Je me rappelle ce que disait un jour à ce sujet un inspecteur général de l'instruction primaire.

“ Dans une ville dont je dois oublier le nom, je visitais une école importante. Je prie l'instituteur de faire la classe comme si je n'étais pas là ; il s'adresse à son élève le *plus fort* et lui fait réciter sa grammaire. L'enfant répète imperturbablement : pas une seule faute en deux pages apprises par cœur !

“ Le maître me regardait d'un air de satisfaction contenue. Je m'adresse alors à l'élève, et je lui demande l'explication des termes de grammaire qu'il venait de réciter : pas de réponse. Je l'interroge sur le sens des mots les plus simples : silence complet. Je le prie

de passer au tableau, et je lui dictai cette phrase que j'ai retenue, parce qu'elle a provoqué des réponses si... comment dirai-je ? si réjouissantes, qu'en vérité, je ne l'oublierai de ma vie. Voici cette phrase : *Le général Bonaparte a passé les Alpes qu'Annibal avait autrefois traversées.* L'enfant, après bien des hésitations, écrivit comme il suit : "*Le général Bonne a parte a passé les Alpes qu'une ni bal ou balle... je ne me souviens pas bien, etc.*" (Explosion de rires). Vous riez, je le comprends ; ce qu'une telle manière d'écrire de tels noms suppose de naïveté ignorante... franchement !... J'appelai un autre élève et lui fis écrire la phrase à son tour. Il remplaça les mots *qu'une ni bal...* par celui-ci : *Cannibal.* (Nouveaux éclats de rires)... De tels calembours excitent naturellement votre gaieté ; mais, dans une école, devant de pauvres enfants qui n'y voyaient pas malice, le rire n'eût pas été de saison. Je fis ce que doit faire un instituteur ; j'expliquai le sens de chaque mot ; je dis ce qu'avait été Bonaparte ; je racontai rapidement l'épisode du siège de Toulon, et comment, à vingt-six ans, Bonaparte était général en chef ; puis, l'attention du jeune auditoire étant vivement éveillée, je dis quelques mots d'Annibal et de son armée aux prises avec les neiges des Alpes. Les yeux des élèves pétillaient de plaisir. Tout cela avait duré dix minutes ; je passai alors à la leçon de grammaire, et je fis expliquer les règles à mesure que les difficultés se présentaient : point de définitions récitées de mémoire ; mais l'enfant était amené à trouver de lui-même la formule qui résumait l'explication donnée.

"Quand j'eus fini, l'instituteur voulut bien me dire que la leçon l'avait intéressé ; à quoi je répondis qu'il était bien bon, mais qu'il pouvait en faire autant, sinon mieux que moi, — il savait ce dont j'avais parlé, — et qu'il ne lui manquait que la manière de se servir de ses connaissances et de les transmettre, c'est-à-dire la *méthode.*"

METHODOLOGIE

FORMATION DU FÉMININ ET DU PLURIEL
DANS LES ADJECTIFS.

M. — Vous savez maintenant, mes enfants, distinguer les adjectifs des autres mots. Votre devoir me prouve que vous avez bien saisi la règle que je vous ai apprise la dernière fois et que vous savez l'appliquer. Aujourd'hui vous allez encore apprendre trois autres règles très importantes, mais il vous faudra comme toujours les trouver vous-mêmes.

Le maître écrit au tableau :

Un homme *savant*.

Une femme *savante*.

Des hommes *savants*.

Des femmes *savantes*.

M. — Qu'est le mot *savant*, Louis ?

Louis. — C'est un adjectif qualificatif, parce qu'on dit : *une personne savante.*

M. — Combien de fois ai-je écrit le mot *savant* ?

E. — Quatre fois, monsieur.

M. — Joseph, l'ai-je toujours écrit de la même manière ?

Joseph. — Non, monsieur, à la seconde ligne vous avez ajouté *e*, à la troisième *s*, et à la quatrième *es*.

M. — Qui peut me dire pourquoi j'ai ajouté un *e* à la seconde ligne ?

Les enfants hésitent.

M. — Examinez bien les noms placés à votre gauche et réfléchissez un peu.

Un élève. — Parce que le mot *savant* se rapporte à femme qui est un nom féminin, je suppose.

M. — C'est cela, mon ami. Vous Eudore, dites-moi pourquoi une *s* à la fin du mot *savant* dans la troisième ligne.

Eudore. — Je pense, monsieur, que c'est parce qu'il se rapporte à *homme* employé au pluriel.

M. — C'est cela, et vous, Pamphile, pourquoi *e, s* à la fin du même mot dans la quatrième ligne ?

Pamphile. — Je pense que l'adjectif *savant* se rapportant à *femme* employé au pluriel doit avoir un *e* pour marquer le féminin, comme dans la seconde ligne, et une *s* pour former le pluriel, comme dans la troisième.

M. — Très bien, mes enfants. Maintenant je vais écrire les trois règles que vous venez de trouver. Vous tâcherez

de les apprendre et de me les réciter la prochaine fois.

10. *Tout adjectif doit être du même genre et du même nombre que le nom auquel il se rapporte.*

20. *Quand un adjectif ne finit pas par un e muet on y ajoute un e muet pour former le féminin.*

30 *Pour former le pluriel dans les adjectifs, on ajoute s à la fin, BON, BONNE, au pluriel, bon s, bonne s.*

M. — Je vais maintenant écrire sur le tableau votre devoir pour la prochaine fois. Tâchez d'y mettre la plus grande attention et de bien faire l'application des trois règles que nous venons d'apprendre.

PARTIE PRATIQUE

I

L'élève remplacera les tirets par l'adjectif placé devant le premier nom de chaque série en lui faisant subir les modifications convenables.

Un homme *instruit, prudent*. — Une femme—. Des hommes—. Des femmes—. —Un écolier *poli, obéissant*. — Une écolière—. Des écoliers—. Des écolières—. Le bâtiment *grand, habité*. — La maison—. Les bâtiments—. Les maisons—. Le banc *brisé, noirci, brûlé*. — La chaise—. Les bancs—. Les chaises—. Le cheval *joli, fort*. — La jument—. Les chevaux—. Les juments—. L'habit *usé, décousu*. — La blouse—. Les habits—. Les blouses—. Le fruit *mûr, charnu, succulent*. — Les pommes—. Les fruits—. Les pommes—. Le vase *plein, pesant*. — La cruche—. Les vases—. Les cruches.

II

DEVOIR D'INVENTION.

L'élève remplacera les tirets par les mots convenables.

DEVOIR.

La sève est comme le 1—de l'arbre. Les racines sont comme les 2—de l'arbre. Le lis est 3—de l'innocence. — L'automne récompense les travaux du 4—. Le 5—est le plus utile des minéraux, le 6—le plus utile des végétaux, le 7—le plus utile des animaux — L'éponge est un — et la mousse un 9—. Le vin est le 10—des vieillards. L'asphalte est une matière de même nature que le 11—. Le fruit

du 12—sert à fabriquer le kirsch. On doit regarder la terre comme la 13—commune des hommes. La lecture est l'antidote de 14—. L'ennui est entré dans le monde par la 15—. Nous voyons l'éclair avant d'entendre le 16—. Le ciel est comme un 17—magnifique au-dessus de nos têtes. Celui qui porte une bougie est exposé aux taches de 18—. Le bien que l'on fait la veille fait le bonheur du 19—.

L'élève a dû remplacer le tiret par le mot convenable.

1 *Sang*, 2 *pieds*, 3 *l'emblème*, 4 *laboureur*, 5 *fer*, 6 *blé*, 7 *cheval*, 8 *animal*, 9 *végétal*, 10 *lait*, 11 *bitume*, 12 *cerisier*, 13 *mère*, 14 *l'ennemi*, 15 *paresse*, 16 *tonnerre*, 17 *dais*, 18 *cire*, 19 *lendemain*.

III

LA VÉRITÉ. (Massillon)

La vérité, cette lumière du ciel 1, est la seule chose ici-bas qui soit 2 digne 3 des soins et des recherches 4 de l'homme. Elle seule est la lumière de notre esprit, la règle de notre cœur, la source des vrais plaisirs, le fondement de nos espérances, la consolation de nos craintes, l'adoucissement de nos maux, le remède de toutes nos peines; elle seule est la source de la bonne conscience, la terreur de la mauvaise, la peine secrète du vice, la récompense intérieure de la vertu; elle seule immortalise ceux 5 qui l'ont aimée 6, illustre les chaînes 7 de ceux qui souffrent pour elle, attire des honneurs publics aux cendres de ses martyrs 7 et de ses défenseurs, et rend respectables l'abjection et la pauvreté de ceux qui ont tout fait pour la suivre; enfin, elle seule inspire des pensées magnanimes, forme des âmes héroïques 8, des âmes dont le monde n'est pas digne, des sages, seuls dignes de ce nom. Tous nos soins devraient donc se borner à la connaître; tous nos talents 9 à la manifester, tout notre zèle 9 à la défendre; nous ne devrions donc chercher dans les hommes que la vérité et ne 11 souffrir 12 qu'ils voulussent 10 nous plaire que 11 par elle: en un mot, il semble qu'il devrait suffire 12 qu'elle se montrât 13 à nous pour se faire aimer, et qu'elle nous 14 montrât à nous 14 mêmes, pour nous 14 apprendre à nous 14 connaître.

QUESTIONS

1o Comment est employée l'expression *cette lumière du ciel*, et pourquoi est-elle mise entre deux virgules? — 2o Pourquoi *soit* au subjonctif? — 3o Peut-on donner les mêmes compléments aux adjectifs *digne et indigne*? — 4o Quand supprime-t-on l'article devant le complément de *digne*, et pourquoi n'est-il pas supprimé devant *soins et recherches*? — 5o Pourquoi, dans la seconde phrase, toutes les propositions principales sont-elles relatives? — Le point devant la première proposition est-il nécessaire? Pourquoi le point-virgule entre la seconde et la première, entre la troisième et la seconde? A quoi servent toutes les virgules qui sont dans la première proposition et dans la seconde? — 6o Expliquer la double signification du participe *aimée*, comme cause de ce qu'il ne s'accorde pas avec le sujet et de ce qu'il s'accorde avec le complément direct. — 7o Dire les homonymes de *chaîne* et de *martyr*. — 8o En quoi *héroïque* diffère-t-il de son primitif *héros*? — 9o Après *tous nos talents* et *tout notre zèle*, qu'y a-t-il de sous-entendu? — 10o Pourquoi *qu'ils voulussent* au subjonctif et à l'imparfait? — 11o *Ne*, devant *souffrir*, et *que*, devant *par elle*, forment-ils ici la locution adverbiale signifiant *seulement*? Voir si *ne* n'a pas le sens de la négative et quel est alors le sens de *que*? — 12o Comment voit-on que *souffrir* et *suffire* ne sont pas de la même conjugaison et se terminent différemment? — 13o Pourquoi *montrât* au subjonctif: Comparer *montrât*, après *suffire*, avec *devrait*, après *il semble*; expliquer l'analogie. — 14o Que sont les quatre *nous*; quelle est leur fonction dans la dernière proposition?

RÉPONSES

1o *Cette lumière du ciel*, expression explicative, se rapportant par apposition à *vérité*. Tout qualificatif explicatif, ajouté à un substantif précédent, se met entre deux virgules; précédant le substantif auquel il se rapporte, on le fait suivre de la virgule.

2o Après *le seul*, suivi du pronom relatif, on met le subjonctif ou l'indicatif.

3o Après *digne*, on peut mettre un complément qui exprime quelque chose de bon ou de mauvais; après *indigne*, le complément doit toujours exprimer quelque chose de bon.

4o Le complément des adjectifs *digne* et *indigne* rejette l'article quand ce complément n'est pas pris dans toute l'étendue de son acception ou dans un sens déterminé; ici le sens de *soins* et de *recherches* est déterminé par *de l'homme*.

5o Le point qui précède la seconde phrase pourrait être remplacé par le point-virgule; les propositions principales de cette seconde phrase sont relatives par le pronom *elle* à la première phrase; on doit séparer entre elles par le point-virgule celles qui sont d'une certaine étendue, surtout lorsque la virgule est employée pour séparer leurs parties secondaires; toutes les virgules, dans les deux premières propositions, servent à séparer les attributs, lesquels ne sont pas joints par *et*.

6o *Aimée* s'accorde avec *la*, son complément direct, mis pour *vérité*; on parle de *la vérité aimée*; le participe a donc, à l'égard de son complément direct qui le précède, la signification d'un adjectif; mais, par rapport au sujet, il ne forme avec l'auxiliaire *avoir* qu'une seule expression, un mot composé, ayant seulement la nature du verbe et signifiant l'action du sujet; d'où il suit qu'étant joint à *avoir* il ne s'accorde pas avec le sujet, à l'égard duquel il ne saurait être adjectif.

7o *Chaîne*, féminin, lien formé d'anneaux, a pour homonyme *chêne*, masculin, arbre. *Martyr*, celui qui souffre pour la foi, a pour homonyme *martyre*, supplice.

7o *Héroïque*, *héroïsme* et *héroïne*, dérivés de *héros*, ont une *h* muette au lieu de l'aspirée du mot *héros*.

9o Après les sujets *tout notre zèle*, *tous nos talents*, il y a ellipse du verbe *devraient se borner*.

10o *Qu'ils voulussent* doit être au subjonctif après *souffrir*, signifiant *permettre*; l'imparfait du subjonctif est motivé par le conditionnel *devrions*, de la proposition précédente.

11o *Ne que* n'a pas la signification de l'adverbe de restriction *seulement*; le

sens est : *ne pas souffrir qu'ils voulussent nous plaire autrement que par elle.*

120 Les verbes en *ire* ont presque tous le participe présent en *ivant* ou *isant* ; il n'en est pas de même des verbes en *ir* ; voilà pourquoi *souffrir* (souffrant) est de la deuxième conjugaison, tandis que *suffire* (suffisant) est de la quatrième.

130 *Montrât* est au subjonctif, parce qu'il dépend de l'impersonnel *suffire*. Après *il semble*, on met tantôt l'indicatif, tantôt le subjonctif ; il y a ici le conditionnel, mais le sens de *devrait* est absolument le même que celui de l'imparfait du subjonctif *dût*.

140 Le premier *nous* est complément direct, et le second, complément indirect de *montrât* ; le troisième *nous* est complément indirect de *apprendre*, et le quatrième, complément direct de *connaître*.

RECREATIONS ARITHMETIQUE

I

La somme et la différence de deux nombres étant données, trouvez ces nombres.

Règle générale.—A la demi somme, ajoutez la demi différence, pour le plus grand nombre ; à la demi somme, soustrayez la demi différence pour le plus petit.

Exemple.—Joseph et Louis ont \$100, et le premier a \$30 de plus que le second. Quel est la part de chacun ?

100 div. 2=50 la demi somme

30 div. par 2=15 " différence.

Alors 50 plus 15=65 la part de Joseph,
et 50 moins 15=35 " Louis.

II

La somme et le quotient de deux nombres étant donnés, trouvez les nombres.

Règle.—Divisez la somme par le quotient plus 1, et le résultat sera le plus petit nombre cherché.

Exemple.—A et B jouant aux pommes, après que A en eut gagné plusieurs, il se trouva en avoir autant que son com-

pagnon, c'est-à-dire 70. On désire savoir combien A a gagné de pommes, sachant qu'il en avait au commencement quatre fois moins que son compagnon, et combien chacun en avait-il ?

70 mult. par 2=140 la somme.

Le quotient plus 1=5.

140 div. par 5=28 nombre qu'avait A en commençant.

140—28=112

III

La somme et le produit de deux nombres étant donnés, trouvez ces nombres.

Règle.—Du carré de leur somme, retranchez quatre fois leur produit, et la racine carrée du reste sera la différence des nombres.

Exemple.—La somme de deux nombres est 16, et leur produit 55. Quels sont ces nombres ?

16²=256 (4 fois 55)=36 et la racine carrée de 36 = 6 différence des deux membres. Alors 16 plus 6 div. par 2=11 le grand nombre, et 16 — 6 div. par 2=5 petit nombre.

Un ami de notre *feuille*, qui nous transmet le travail ci-dessus, nous promet de donner plus tard des démonstrations pour chacune des questions.

PROBLEMES

Le prix d'un article vendu au 100 ou 1000 étant connu trouvez le prix d'une quantité donnée.

Règle.—Multipliez la quantité par le prix et retranchez deux chiffres à droite si l'objet se vend au 100 et trois s'il se vend au 1000.

EXEMPLES

1. Combien coûteront 732 poissons à \$4 le cent ?

PROCÉDÉ.—Puisque cent poissons coûtent \$5, 1 coûtera $\frac{1}{100}$ de \$5 ou $\frac{5}{100}$; et si 1 poisson coûte $\frac{5}{100}$, 732 coûteront

732 fois plus : 5 multiplié par 732 = 3660 ; et \$3660 divisé par 100 = \$36.60.

2. Combien coûteront 3100 briques à \$6 le mille.

PROCÉDÉ.—Puisque 1000 coûtent \$6, 1 brique coûtera $\frac{1}{1000}$ de \$6, ou $\frac{6}{1000}$.

3100 coûteront 3100 fois de plus : \$6 multipliées par 3100 = \$18600 ; et \$18600 divisées par 1000 = \$18.60.

Règles de trois par la méthode de l'unité.

1. Un homme fait 243 milles en 9 jours, combien fera-t-il de milles en 24 jours ?

PROCÉDÉ. — S'il fait 243 milles en 9 jours, il fera $\frac{1}{9}$ de 243 milles = 27 ; alors, s'il fait 17 milles en un jour, en 24 jours il fera 24 fois 27 = 648 milles.

2. Si 15 verges coûtent \$48.90, combien coûteront 5 verges ?

PROCÉDÉ. — Si 15 verges coûtent \$48 90, 1 verge coûtera $\frac{1}{15}$ de \$48 90 = \$3.26 ; alors, si 1 verge coûte \$3.26, 5 verges coûteront 5 fois \$3.26 = \$16.39.

3. Si 15 acres de terre coûtent \$105, combien coûteront 256 acres ?

PROCÉDÉ. — Si 15 acres coûtent \$105, 1 acre coûtera $\frac{1}{15}$ de 105 = \$7. Si 1 acre coûte \$7, 256 coûteront 7 fois plus = \$1792.

POÉSIE

LE MAÎTRE ET L'ÉCOLIER.

Qu'il fait sombre dans cette classe !
Rien qu'un mur gris, un tableau noir,
Et puis toujours la même place,
Et toujours le même devoir !
Toujours, toujours ce même livre,
Et toujours ce même cahier !
Peut-on appeler cela vivre ?
Moi je l'appelle s'ennuyer !
Ainsi parlait, dans son école,
Un petit écolier mutin.
Le maître alors prit la parole
Et lui dit : Quoi ! chaque matin,
Toujours de cette même chaire
Répéter la même leçon,
Enseigner la même grammaire
A ce même petit garçon
Qui reste toujours, quoi qu'on fasse,
Ignorant, distrait, paresseux
Lequel devrait, dans cette classe,
S'ennuyer le plus de nous deux ?
Tu le vois, l'élève et le maître
Ont chacun son jong à charger,
Mon enfant : mais veux-tu connaître
Le vrai moyen de l'alléger ?
Accepte-le du Seigneur même,
En le portant pour le servir ;
Aime ton maître comme il t'aime :
C'est tout le secret d'obéir !

BIBLIOGRAPHIE

Nous accusons réception de trois petits pamphlets intitulés : *Petite Grammaire française, Petite Arithmétique, Petite Histoire des Etats-Unis, très élémentaires, à mes enfants*, par HUBERT LARUE.

Ces mots, à mes enfants, font voir que le Docteur ne s'en tient pas uniquement à sa chaire universitaire en fait d'enseignement, mais qu'il daigne même descendre jusqu'à la condition de simple maître d'école quand il s'agit de l'intérêt de l'éducation de ses enfants.

Pour quiconque connaît le laconisme proverbial du Docteur LaRue, il n'y aura rien d'étonnant qu'il ait trouvé le moyen de faire une petite grammaire française de 30 pages, une arithmétique de 8 pages et une petite histoire des Etats-Unis de 18 pages.

Nous pensons que l'idée pédagogique qui a guidé l'auteur en composant ces petits ouvrages a été celle-ci : indiquer au maître le cadre dans lequel il doit se renfermer pour ne pas dépasser les limites de l'intelligence du jeune enfant.

La délicatesse ne nous permet pas de porter un jugement sur ces ouvrages, vu que le conseil de l'Instruction publique ne s'est pas encore prononcé, mais qu'on nous permette de féliciter le savant Docteur de l'intérêt qu'il porte à l'éducation de la jeunesse, et d'exprimer le désir de voir un plus grand nombre de nos hommes instruits suivre son exemple.

SOLECISMES ET BARBARISMES

Sous ce titre, nous lisons dans l'*Educateur* du 1er août dernier :

“ Je suis loin d'être partisan du pédantisme et de l'affectation dans la manière de s'exprimer ; avec Boileau, j'appelle “ un chat un chat ” et, quand l'expression propre et populaire n'est ni triviale ni inconvenante, je l'emploie toujours de préférence au terme scientifique et recherché. Ainsi, ce n'est pas moi qui dirai jamais, dans la conversation surtout, un *pyrascaphe*, pour un ba-

teau à vapeur ; *torréfier* du café, pour le rôtir ; quelle *accalmie* ! pour quel temps calme ; *aller prendre l'onde*, pour aller se baigner ; une *éruclation*, pour un rapport ; *être sous l'influence d'une intoxication alcoolique*, pour être ivre ; une *exsudation* abondante, pour une forte transpiration ; *exultation*, pour tressaillement de joie ; *coryza*, pour rhume de cerveau ; *ampélothérapie*, pour cure de raisin, etc., etc. Mais, quand le mot ou l'expression vraiment français existe, qu'il est là, à côté de soi, pourquoi ne pas s'en servir plutôt que de l'expression provinciale ou patoise ?

Ainsi, pourquoi, certaines gens, instruits d'ailleurs, d'intéressante conversation du reste, s'obstinent-ils à dire : *je m'en rappelle*, pour je me le rappelle ou je m'en souviens ; *lire sur le journal*, pour dans le journal ; veuillez me passer le livre *quand vous serez prêt*, pour quand vous aurez fini de lire ; *donner un tour*, pour faire un tour de promenade ; *rencontrer quelqu'un sur rue*, pour dans la rue ; *de la salade à la chicorée, aux pommes de terre*, pour salade de chicorée, de pommes de terre ; *vilipender son argent*, pour le dilapider ; *se donner de l'émulation*, pour se donner du mouvement ; *une assemblée bien revêtue*, pour une assemblée bien nombreuse ; *tracer un nom sur une liste*, pour le rayer ; *tenir les arrêts*, pour surveiller la retenue ; *donner des succès à un élève*, pour des notes ou des bons points ; *poutzer* (1) les boutons d'une tunique, pour les astiquer ; *aiguiser un couteau avec le stahl*, (1) pour avec le fusil ; *le linge ou le chiffon à relaver*, (1) pour la lavette ; un *sarcloret*, pour une serfouette ; un *guichet*, pour un vasistas ; la *vapeur* des vitres, pour la buée.

Nous venons de recevoir la liste officielle des récompenses et des diplômes accordés par la Commission scolaire et le Comité permanent d'organisation. Nous les publierons *in extensa* dans notre prochaine livraison. Nous sommes heureux de constater que la décision du tribunal officiel est conforme au vœu que nous avons émis dans notre article sur ce sujet.

1. Cette expression est inconnue chez nous.

LE SABRE DU CAPITAINE

Le colonel est au balcon. Il voit passer un capitaine en uniforme et remarque que cet officier, contrairement à l'ordre de la place, n'a pas le sabre au côté.

—Capitaine, s'écrie-t-il, veuillez monter un instant.

Le capitaine obtempère, et déviant le motif pour lequel il est ainsi appelé, s'empresse de prendre un sabre au poste du rez-de-chaussée, en bas même de l'escalier du colonel, sous l'avancée de son balcon.

Puis il se présente en souriant.

L'officier supérieur le regarde avec attention et constate avec un certain étonnement que l'arme est bien, régulièrement accrochée au ceinturon de son subordonné.

—Ah ! capitaine, dit-il, pour expliquer l'invitation qu'il lui avait faite de monter, je voulais vous demander où en est... .. Au fait, ce n'est pas très important, vous pouvez vous retirer.....

Le capitaine redescend et remet le sabre où il l'a pris.

Le colonel qui était déjà venu à sa fenêtre, le voit de nouveau et se dit en se frottant les yeux :

—Ah ça, mais comment donc l'ai-je inspecté ! il n'a pas le moindre sabre.

—Hé ! capitaine ! un mot encore, montez donc un instant !

Le capitaine prend le sabre au poste, remonte et salue son colonel. Celui-ci écarquille les yeux, fixe bien son subordonné et voit que le sabre est à sa place.

—Pardon, capitaine, balbutia-t-il, j'avais oublié de vous dire... mais cela ne fait rien. Nous causerons de cela la semaine prochaine.

Le capitaine redescend et se débarrasse pour la deuxième fois du sabre. Dans la cour, il se trouve sous le regard du colonel, qui avait en toute hâte appelé la colonelle et lui disait tout bas :

—Vous voyez cet officier ?

—Oui, mon ami.

—A-t-il un sabre ?

La colonelle ajuste son lorgnon.

—Non, il n'en a pas !

Le colonel brusquement :

—Eh ! bien, c'est ce qui vous trompe, il en a un..... !