



NOTRE-DAME DES ÉCOLES

Photographie de la belle statue en marbre blanc, installée dans la chapelle de l'École normale de la Congrégation Notre-Dame de Montréal et bénite par S. G. Mgr l'Archevêque de Montréal, le 7 octobre 1915. Cette statue, d'une admirable beauté, est l'œuvre du sculpteur italien Balducci et Giacomini. Voir ci-contre l'intéressante et édifiante page consacrée à *Notre-Dame des Ecoles* par M. l'abbé R. Labelle, S.S.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Revue illustrée de l'École et de la Famille

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

LE SURINTENDANT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

L'honorable P.-B. de LaBruère, malade depuis quelques mois, ayant donné sa démission comme Surintendant de l'Instruction publique, le gouvernement a appelé l'honorable C.-F. Delage, pour lui succéder. M. Delage était président de l'Assemblée législative et député du comté de Québec; il est aussi membre du Conseil de l'Instruction publique depuis plusieurs années. Nous offrons nos sincères félicitations au nouveau Surintendant et lui souhaitons une longue et fructueuse administration.

M. de LaBruère emporte dans sa retraite l'estime et le respect de tous. Durant les vingt et un ans qu'a duré son règne, l'Instruction publique a fait de réels progrès dans notre province. Il a attaché son nom à plusieurs mesures de progrès et encouragé tous les efforts louables. Dans un avenir rapproché, nous nous proposons de faire l'historique de l'administration du quatrième Surintendant, l'honorable P.-B. de LaBruère, à qui nous souhaitons plusieurs années d'un repos bien mérité.

NOTRE-DAME DES ECOLES

ALLOCATION PRONONCÉE DANS LA CHAPELLE DE L'ÉCOLE NORMALE, PAR MONSIEUR L'ABBÉ R. LABELLE, S.S., CURÉ DE NOTRE-DAME, A L'OCCASION DE LA BÉNÉDICTION DE LA STATUE DE NOTRE-DAME DES ÉCOLES, PAR SA GRANDEUR MONSIEUR L'ARCHEVÊQUE DE MONTRÉAL, LE JEUDI, 7 OCTOBRE 1915

Monseigneur, mes sœurs, mes enfants,

Nous sommes réunis au pied d'une statue qui va recevoir à l'instant la bénédiction de l'Église.

Il y a quelques mois à peine, cette œuvre de l'art était un marbre brut égaré dans le filon d'une montagne d'Italie. Détaché par le pic intelligent du mineur, il fut apporté dans l'atelier d'un statuaire, où la matière première, la plus informe, s'idéalise. Le marteau de Balducci et Giacomini, en effet, dégagait d'abord les formes abruptes, et prépara les premiers linéaments de la statue; son ciseau merveilleux fit ensuite disparaître les aspérités, arrondit les faces anguleuses, creusa des sillons pour les ombres et la lumière, puis fit jaillir ce groupe harmonieux de la Vierge Mère et de son divin Fils.

Remarquez bien l'attitude des personnages. Marie présente Jésus; Jésus s'offre avec son inséparable Croix. Marie place Jésus sur un globe parsemé d'étoiles; Jésus retient le bras de Marie comme pour affirmer que le domaine du Fils est aussi la propriété de la Mère, et qu'elle partage son universelle royauté. "*Si ipse Dominus, ipsa etiam domina; si ipse Rex, ipsa et regina*".

Il est pourtant une souveraineté de la Vierge que l'art chrétien n'avait pas encore suffisamment affirmée, celle que Marie exerce sur l'écolier.

Or, voyez, sous le globe étoilé, les instruments du travail intellectuel: le livre, la plume, l'encrier, tous les attributs, tous les symboles de l'enseignement qui se donne à l'école ou dans l'université.

Ce sont là les détails caractéristiques de cette Madone, lesquels ajoutés à l'ensemble de l'ouvrage, consacrent une œuvre spéciale et provoquent un vocable nouveau. Nous l'appelons Notre-Dame des Écoles!

Laissez-moi vous dire brièvement l'origine et l'opportunité de l'œuvre de Notre-Dame des Écoles.—C'est au royaume de Marie qu'elle prit naissance, il y a 21 ans. Pendant que des lois néfastes se préparaient pour ruiner l'éducation chrétienne en France, un pauvre Curé de La Roche, dans l'Yonne, songeant à l'amour quinze fois séculaire de Marie pour sa chère et infortunée patrie, créa l'œuvre de Notre-Dame des Écoles. C'était en 1894. L'Archevêque de Sens et un grand nombre de prélats lui donnèrent aussitôt leur approbation. Des secours et des encouragements lui vinrent de toutes parts, même du Canada, dont le chef hiérarchique d'alors, Son Éminence le cardinal Taschereau, voulut s'inscrire au nombre de ses insignes bienfaiteurs.

Tout alla bien jusqu'au jour où le sanctuaire de Notre-Dame des Écoles, érigé à La Roche même par les soins du pieux fondateur, ouvrit ses portes à la jeunesse française. La France officielle en décréta sèchement la fermeture, poursuivit l'œuvre admirable qu'elle incarnait dans ses pierres, et harassa tellement son dévot promoteur que celui-ci en mourut bientôt de chagrin.

L'œuvre tombait donc avec l'ouvrier sous les coups perfides de la libre-pensée. Mais la très sainte Vierge, qui en était l'inspiratrice, est plus forte qu'une armée rangée en bataille—et ce qui mourait là-bas dans la terre classique de ses miracles, elle le ressuscitait ici, dans cette autre portion choisie de son héritage temporel.

Vers la même époque, en effet, en 1899, se fondait à Montréal l'École Normale de la Congrégation de Notre-Dame. Sous quel vocable fallait-il la placer? à quel patronage devait-on la confier? Mère Saint-Anaëct, dont on garde ici la bienfaisante mémoire, et qui dirigeait alors les études de son Institut, n'hésita pas un instant. "Ce sera Notre-Dame des Écoles", pensa-t-elle. Une École normale ne peut avoir ni plus doux vocable, ni plus puissante Patronne. Au surplus, la très sainte Vierge ne veut pas que l'œuvre providentielle de Notre-Dame des Écoles, à laquelle déjà la plupart de nos maisons canadiennes se sont affiliées, périclite et meure."

Le Canada catholique la fera donc revivre, et la Congrégation de Notre-Dame l'abritera sous son toit. Cette pensée généreuse, vous en souvient-il, Monseigneur, vous fut humblement soumise; elle vous parut lumineuse et belle comme tout ce qu'inspire la Vierge Illuminatrice, et votre bénédiction paternelle réalisera pleinement le vœu de Mère Saint-Anaëct.

En 1903, nous inaugurons la bannière de Notre-Dame des Écoles; en 1906, nous recevons des mains de Pie X une bénédiction spéciale pour son image vénérée; en 1911, du même Pontife, et à la demande de notre bien-aimé Pasteur, nous obtenons l'autorisation de placer l'oratoire de la nouvelle École normale sous le vocable de Notre-Dame des Écoles, et ce jeudi, 7 octobre 1915, vous mettez le comble à vos faveurs, Monseigneur, en venant bénir cette statue de notre Patronne, que nous devons à la générosité royale d'un dévot serviteur de Marie.

Et maintenant, que me reste-t-il à dire, mes Enfants? Que vous devez honorer Notre-Dame des Écoles, promouvoir ses intérêts, répandre son culte, la prier de surnaturaliser vos études, de protéger nos écoles, et d'assurer à la province de Québec la conservation des lois salutaires qui mettent l'instruction morale et religieuse, à la base de notre enseignement national.

Ce sont là des œuvres que vous pratiquez personnellement. Je préfère vous rappeler l'exhortation de nos saints Livres: "*Inspice et fac secundum exemplar quod tibi in monte monstratum est!*"

Oui, sur cette montagne qui est l'autel du sacrifice, regardez et faites selon le modèle qui vous est montré. Marie vous présente Jésus pour vous inonder de clartés surnaturelles dans ces antres plus ou moins obscurs qu'on appelle les sciences humaines. Car Jésus, c'est la splendeur du Père, c'est la Lumière qui éclaire tout homme venant en ce monde; c'est le vrai, le beau et le bien inspirés d'où découlent les quelques gouttes de vérité, de beauté et de bonté que Dieu a semées en ce monde. Or, Jésus est caché sous l'écorce de toute science, dit admirablement le Docteur séraphique: "*Patet quod in omni re qua cognoscitur interius latet ipse Deus!*".—Sachez donc le dé-

couvrir en remontant à la question des lois, des principes, des causes primordiales jusqu'à l'Infini, car l'Infini c'est Lui, et après l'avoir adoré, vous vous trouverez toujours et plus fortes et plus éclairées.

Marie vous présente Jésus pour vous inviter à le présenter vous-mêmes aux petits que vous serez appelées bientôt à instruire. N'est-ce pas un païen qui a dit: "Toute espèce de science séparée de la justice et de la vertu n'est qu'une aptitude à mal faire, et non une vraie sagesse". Mais nous avons mieux que la sagesse de Platon pour nous convaincre, nous avons la divine Sagesse qui nous avertit qu'un des effets naturels de la science est de nourrir l'orgueil: "*Scientia inflat*" et que l'orgueil est la source de tous les vices. Nous avons en plus l'expérience des siècles qui nous démontre que l'enfant le plus instruit peut être en même temps le plus vicieux. Nous avons enfin l'exemple des pays qui ont doublé, triplé, quadruplé le budget des écoles et qui ont vu croître, dans la même proportion, la criminalité infantile partout où Jésus-Christ n'avait pas sa place à l'école.

Vous serez donc fidèles à l'y installer, vous, mes Enfants, qui remplirez bientôt la sacerdotale mission d'instruire l'enfance et la jeunesse. Vous ferez de la sainte religion le premier de vos enseignements. Vous jetterez à pleines mains dans les jeunes âmes des semences de vérité et de vertu.

Vous les ferez croître en un mot "dans la connaissance de Dieu et de notre Sauveur Jésus-Christ", et vous accomplirez ainsi, à la gloire de Notre-Dame des Écoles, pour l'honneur de la sainte Église et pour le salut de notre Patrie, tout le programme de l'œuvre de Notre-Dame des Écoles.

PÉDAGOGIE

"COMPRENDRE POUR APPRENDRE"

Un récent article du *Temps*, de Paris, entretenant ses lecteurs des réformes introduites pour la restauration de l'orthographe dans l'examen des écoles normales d'instituteurs(1), a remis à l'ordre du jour cette importante question pédagogique: vaut-il mieux dans l'enseignement primaire, faire "apprendre d'abord puis faire comprendre", ou "faire comprendre avant de faire apprendre". Il y a quarante ans, en présence d'abus évidents, les éducateurs français entreprirent une guerre à mort à l'enseignement exclusivement livresque, et quelques années après, vers 1880, la même lutte s'engagea dans la province de Québec, contre les excès du "par cœur", par quelques pédagogues courageux. Dans l'ardeur du débat, certains auteurs français ont pu dépasser les bornes de la modération et nier à la mémoire son rôle important dans l'éducation. Mais ici, dans la province de Québec, je ne sache pas qu'aucun instituteur ou professeur canadien-français n'ait jamais demandé le bannissement du manuel et méconnu l'importance de la mémoire.

Tout ce que les adversaires de l'enseignement "machinal", du "par cœur" pur et simple négligeant toute explication, ont combattu chez nous (et nous en sommes), c'est l'abus du livre, la négligence du maître à ne pas préparer l'intelligence des enfants à recevoir l'enseignement des notions

(1) Voir *L'Action Catholique*, de Québec, du 17 février 1916, page 3.

abstraites, l'absence de tout enseignement oral clair, intelligible et attrayant; en un mot, c'est l'ignorance absolue de cette vérité pédagogique: "Il importe de faire comprendre avant de faire apprendre", formule qui dérive directement de ce principe de saint Thomas: "Rien n'arrive à l'intellect sans qu'il ait passé par les sens". C'était aussi l'avis du vieux Lhomond, qui écrivait dans la préface de sa grammaire, à la fin du dix-huitième siècle: "Le meilleur livre élémentaire, c'est la voix du maître. Rien ne peut tenir lieu de ce secours. Prétendre qu'un livre muet puisse le remplacer, c'est pur charlatanerie". Et Lhomond lui-même n'était que l'écho de cet éducateur incomparable qui l'avait précédé d'un demi-siècle dans l'enseignement: saint Jean-Baptiste de la Salle. Dans le magistral ouvrage: *Éléments de pédagogie pratique à l'usage des Frères des écoles chrétiennes*, nous lisons: "Pour ne pas laisser les enfants "se payer de mots" dans ce qu'ils étudient par cœur, commencez toujours par bien lire et par expliquer le texte à retenir; puis assurez-vous, par des interrogations, que tous les mots en sont intelligibles aux élèves. Que votre règle soit: "Ne rien faire apprendre sans l'avoir fait comprendre(1)" Et l'auteur dit dans une note:

"On sait avec quel soin saint Jean-Baptiste de la Salle s'est tenu à la portée des enfants dans tout ce qu'il composa pour leur usage, et avec quelle insistance il nous recommande de chercher avant tout à faire comprendre aux élèves ce que nous leur enseignons. "Il faut que vous leur donniez des instructions conformés à leur portée. C'est pourquoi vous devez vous étudier à bien faire comprendre vos demandes et vos réponses dans les catéchismes, à les expliquer nettement, à vous servir de mots qui soient aisés à entendre."

"Dès 1720, saint Jean-Baptiste de la Salle avait dit: "Le maître interrogera les élèves par plusieurs demandes et sous demandes afin de leur faire comprendre ce qu'il leur enseignera(2)."

Cette théorie du saint fondateur a été reprise, il y a quelques années, par l'un de ses plus illustres disciples, le Frère Bernard-Louis, dans son *Manuel du catéchiste*, livre admirable que Pie X honora d'un bref spécial: - "Une bonne méthode est avant tout une méthode naturelle, c'est-à-dire une méthode qui s'adapte aux dispositions naturelles de l'élève et aux lois qui régissent le développement de ses facultés. Or, chez l'homme, la vie intellectuelle commence par les sens. Rien n'arrive à l'esprit que ce qui a d'abord passé par les sens. . . . (3)" Et tout le traité n'est que l'application de ce principe: *il faut faire comprendre avant de faire apprendre*. Ce qui ne veut pas dire qu'on puisse se passer du manuel dans l'enseignement primaire. Le livre a un rôle utile dans l'enseignement, mais il ne doit pas se substituer au maître, le précéder. "Le maître doit se servir du manuel, il ne doit jamais en abuser et négliger la leçon orale(4)." Certes, en

(1) *Éléments de pédagogie pratique*—Paris 1901; vol. 1, page 86.

(2) *Conduites des Ecoles*, page 99.

(3) *Manuel de Catéchiste*, p. 108.

(4) *Règlements du Comité catholique*.

catéchisme et dans les récitations de mémoire, le texte doit s'apprendre à la lettre et le livre est la condition même du travail; il doit en être de même à la suite de la leçon orale, c'est-à-dire *après avoir fait comprendre*, quand il s'agit d'une définition qui ne comporte pas d'à peu près, d'une formule qui doit rester dans la mémoire, des résumés de l'histoire, des prières. Mais là se borne le rôle du manuel. Et ce rôle du manuel nous le trouvons très bien défini dans une étude récente sur l'"Éducation de la Mémoire," parue dans *L'Ecole Française* de Paris, du 3 février 1916:

"Certes oui, il faut faire à la leçon orale une part dans l'enseignement, même au cours élémentaire. Mais la leçon orale en elle-même met en jeu la mémoire aussi bien que l'intelligence et, pour être fructueuse, doit laisser, comme suite et conclusion, un travail formel à la faculté de conservation.

"Prenons un exemple: Leçon de grammaire: sujet: le verbe. Il est évident qu'il y a deux choses à faire: *faire pénétrer* dans l'intelligence la notion de verbe et de sujet, de leur rapport, la possibilité d'employer un nom ou un pronom pour sujet.—*Faire retenir* par la mémoire la *définition* du verbe et du sujet,—la nature du sujet,—et . . . un ou deux temps de verbe.

"Cette double opération ne peut se faire que par une *leçon orale* suivie d'une *leçon apprise*. Supprimez la leçon orale: quand même vous vous serviriez d'une grammaire très intelligente comme on en fait de nos jours l'intelligence n'aura pas sa part, l'enfant verra et lira des mots. Il faut que le maître ait *sollicité et retenu l'attention*, présenté l'idée toute vive pour la faire saisir, qu'il ait lui-même agi, parlé, montré pour la faire pénétrer, qu'il ait interrogé pour être sûr d'être compris. Tout cela c'est la *leçon orale*, au tableau."

Dans l'excellent *Manuel de pédagogie à l'usage des écoles catholiques*, par Edmond Gabriel(1), ouvrage qui porte l'imprimatur de l'Archevêque de Tours (1909), nous lisons au chapitre de la mémoire, page 35. "La culture rationnelle de la mémoire suppose, exige qu'on ne lui confie rien que la raison n'ait d'abord compris".

Ce sont ces théories si raisonnables que *L'Enseignement Primaire* préconise depuis trente ans, théories qui sont aujourd'hui généralement admises au Canada, et dont les *Règlements* du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de Québec consacrent l'application comme suit:

"*Pour que l'étude d'un texte puisse être de quelque ressource pratique aux élèves, il faut que cette étude soit précédée, ou tout au moins accompagnée, d'une explication sérieuse donnée par l'instituteur. A défaut de cette explication, les élèves sont jetés sans préparation dans l'inconnu; et tous leurs efforts restent stériles, ou à peu près. La mémoire peut bien se charger de mots, mais l'intelligence est vide d'idées précises et justes. Le livre finit par*

(1) Maison Mame & Fils éditeurs, Tours.

leur inspirer une horreur instinctive, dont ils auront plus tard mille peines à se défendre.

“En résumé, le manuel n'est qu'un auxiliaire. (1)”

Et plus loin :

“Mais encore une fois, et c'est le point à retenir, toute étude dans un manuel, pour être profitable, suppose et exige des explications suffisantes et de nombreuses interrogations de contrôle.

“Le livre ne devient l'ami de l'enfant, que quand celui-ci le comprend bien, quand il lui sert d'auxiliaire pour retrouver les choses dont le maître lui a parlé. Il l'ouvre alors avec plaisir, et se plaît à chercher et à apprendre la leçon qui lui a été expliquée.” (2)

Nous trouvons la justification de cette théorie pédagogique dans l'ouvrage cité il y a un instant : *Eléments de pédagogie pratique* :

“Le maître qui enseigne la grammaire aura égard aux remarques suivantes :

1° Il s'agit de faire bien comprendre, apprendre, puis appliquer très peu de règles à la fois.

2° Pour apprendre une règle, une définition, la voie expérimentale et inductive, qui remonte de plusieurs exemples à cette définition ou à cette règle, semble préférable à la voie déductive qui descend du principe d'abord formulé, à l'exemple qui en est l'application. Sur ce point cependant, les avis sont partagés.” (3)

L'éminent Institut des Frères de l'Instruction chrétienne est aussi du même avis sur ce point important :

“Avant que les élèves s'occupent des verbes, il est nécessaire de leur mettre une grammaire entre les mains, il est même bon de leur faire apprendre de petites leçons. Mais prenez garde de les rebuter en les contraignant à étudier des choses auxquelles ils n'entendent rien. Ne leur donnez que des leçons fort courtes que vous leur expliquerez toujours soigneusement d'avance. Entrez dans quelque détail, en donnant vos explications; et surtout faites l'application des règles sur de nombreux exemples. Pour l'ordinaire, il est utile d'écrire ou de faire écrire ces exemples au tableau noir: personne n'ignore que les enfants apprennent beaucoup plus par les yeux que par les oreilles.” (4)

Mais il n'y a pas que les éducateurs catholiques qui soient d'avis que dans l'enseignement primaire, il convient “de faire comprendre avant de faire apprendre”. Compayré, dans son *Cours de pédagogie*, page 317, cite Bréal :

“Jusqu'à présent, dit M. Bréal, le livre était le personnage essentiel de la classe et l'instituteur n'était que le commentateur du livre. C'est au con-

(1) *Règlements du Comité catholique*, p. 61.

(2) *Règlement du Comité catholique*, p. 62.

(3) *Eléments de pédagogie pratique* à l'usage des Frères des Ecoles chrétiennes, vol. II, p. 227.

(4) *Le Guide de l'instituteur chrétien*, par un membre de l'Institut des Frères de l'Instruction chrétienne, Ploërmel, 1889, page 156.

traire par la bouche du maître que les élèves doivent d'abord connaître les règles. Le livre sera consulté comme un memento."

Et sans nier l'utilité de la mémoire, tout en recommandant de la cultiver avec soin en temps et lieu, Compayré dit: "Nous ne sommes pas de ceux qui pensent que la mémoire doit jamais devancer l'intelligence, et qu'il y ait intérêt à procéder à une sorte de culture mécanique de la mémoire, en faisant apprendre des choses, qui ne sont pas comprises.(1)

Nous pourrions citer vingt autres auteurs qui font autorité pour prouver que cette théorie pédagogique, faire comprendre avant de faire apprendre, (2) n'est pas "l'illusion théorique soufflée d'en haut par les idéologies de l'enseignement."

C.-J. MAGNAN.

ANALYSE LITTÉRAIRE

Un Evangile (François Coppée: *Récits épiques*)

Ce morceau est une narration poétique. Elle n'est ni *historique*, parce que les faits n'y sont pas tous vrais, ni *fabuleuse*, parce que les faits n'y sont pas tous inventés, mais *mixte*, parce que le fond est vrai, quoique d'une manière éloignée, et que les détails sont imaginés.

Le titre en est bien choisi pour piquer la curiosité, ce que doit faire, autant que possible, un titre, tout en contenant en germe, plus ou moins clairement, plus ou moins obscurément, la matière du récit.

Il s'agit donc de narration, par conséquent d'un *fait principal* et de détails, ou *faits secondaires*, qui s'y rattachent. Ce fait, *où* et *quand* s'est-il passé? Quels en sont les *personnages*, le dominant et les autres? Quel en a été le résultat?

C'était "en ce temps-là", comme s'exprime toujours l'Évangile de la messe, auquel veut ressembler celui du poète, qui raconte un acte ravissant de Notre-Seigneur. "En ce temps-là" marque le temps du Sauveur, celui particulièrement de sa vie publique, celui où il prêchait aux foules et accomplissait ses miracles. La date précise n'est pas indiquée, mais le moment. C'était "à l'heure où le brûlant soleil de midi plane." Ceci a son importance pour expliquer la lassitude de la veuve dont il sera question.

Le lieu est bien marqué: la rive du lac de Génésareth, où habitait le Christ, un massif d'arbres et le seuil d'une cabane. Voilà où sont les personnages: les uns en observation, c'est Jésus et Pierre, l'autre, l'héroïne du récit, une pauvre veuve en habits de deuil, qui pleure son mari en filant et

(1) Compayré, page 126.

(2) Ce qui ne signifie nullement qu'il ne faut pas avoir recours à la mémoire, car elle est nécessaire à toutes les opérations de l'esprit. Mais on ne doit pas lui sacrifier les autres facultés.

en berçant son enfant. Maintenant le *fait* va se passer. Un autre personnage, un mendiant, surgit sur la route, en face de la veuve. Il porte un vase de lait sur sa tête, à la façon orientale. Il a encore du chemin à faire, mais il est épuisé, et c'est un vieillard. D'un autre côté, il faut qu'il se rende au bout de sa route pour avoir de quoi manger. Il demande donc de l'aide à la femme. Celle-ci, sans hésiter, se rend à sa prière, bien qu'elle doive laisser là sa quenouille et son enfant au berceau. Pierre et Jésus voient la scène sans être vus, cachés par des figuiers. Pierre blâme la femme et prétend que la charité ne doit pas aller jusqu'à tout quitter pour suivre le premier venu qu'aussi bien un passant quelconque aura occasion de secourir. Mais le divin Maître n'en juge pas ainsi. Il reprend son apôtre en lui disant que la charité oublie ces calculs et que Dieu lui-même prend soin des intérêts de celui qui l'a faite. Sur ce, Jésus quitte Pierre un moment et vient remplacer la veuve auprès du berceau et même filer la quenouille abandonnée. Quand la femme revint, elle ne put que constater, en ne s'expliquant pas, mais en admirant et en rendant grâce à Dieu, comment sa charité avait été récompensée.

Voilà le fait dans sa touchante simplicité. Tout converge vers l'acte de charité accompli, ce qui le prépare comme sa *cause* et ce qui s'en suit comme son *effet*. Il y a donc *unité* parfaite. Le personnage principal, non en *soi*, puisque c'est Jésus, mais au point de vue l'art, c'est évidemment celle qui fait l'acte de charité et qui attire sur elle l'intérêt dominant. L'unité est donc là, dans ce personnage et dans son action: la *variété* est dans tous les détails expliqués plus haut, de temps, de lieu, etc.

Rien de plus *touchant* que ce court récit: c'est le sentiment qui le caractérise. Il n'est que de le lire pour l'éprouver.

A l'égard du style, c'est une simplicité tout unie. L'auteur s'efforce d'imiter celle de l'Évangile.

Les poésies de Coppée ont souvent ce caractère. Presque pas d'ornement, de figure, d'image. Dans celle qui nous occupe, la femme est "très tristement assise", elle "retient dans ses yeux la larme qui les mouille"; "Dieu de sa bonté lui donne une preuve", inversion toute dépaycée dans l'ensemble: c'est tout. Pour le reste, ce sont de belles choses dites le plus simplement du monde. Toute la poésie émane d'elles pour se renfermer dans le cœur. L'imagination n'a de rôle que juste ce qu'il en faut pour arranger la petite scène. Les vers de Coppée, ce ne sont presque pas des vers, s'il n'y avait la rime. Ils charment pourtant, et c'est un don. Au reste, Coppée est tout aussi poète en prose qu'en vers, et sa prose est si riche et si savoureuse qu'on peut la préférer à ses vers. Témoins les belles pages de la *Bonne souffrance*, qui racontent la conversion de celui qui avait aimé les humbles et les avait chantés et que la grâce ramena au véritable Évangile par la voie de la douleur et aussi par l'amour de Jésus pour les petits.

Un Evangile

En ce temps-là, Jésus, seul avec Pierre, errait
Sur la rive du lac, près de Génésareth,
A l'heure où le brûlant soleil de midi plane,
Quand ils virent, devant une petite cabane,
La veuve d'un pêcheur, en longs voiles de deuil,
Qui s'était tristement assise sur le seuil,
Retenant dans ses yeux la larme qui les mouille,
Pour bercer son enfant et filer sa quenouille.
Non loin d'elle, cachés par des figuiers touffus,
Le Maître et son ami voyaient sans être vus.

Soudain un de ces vieux dont le tombeau s'apprête,
Un mendiant, portant un vase sur sa tête,
Vint à passer, et dit à celle qui filait :
"Femme, je dois porter ce vase plein de lait
Chez un homme logé dans le prochain village.
Mais, tu le vois, je suis faible et brisé par l'âge ;
Les maisons sont encore à plus de mille pas,
Et je sens bien que seul je n'accomplirai pas
Ce travail, que l'on doit me payer une obole."
La femme se leva sans dire une parole,
Laissa, sans hésiter, sa quenouille de lin
Et le berceau d'osier où pleurait l'orphelin,
Prit le vase, et s'en fut avec le misérable.
Et Pierre dit : "Il faut se montrer secourable,
Maître ! Mais cette femme a bien peu de raison
D'abandonner ainsi son fils et sa maison
Pour le premier venu qui s'en va sur la route.
A ce vieux mendiant, non loin d'ici, sans doute,
Quelque passant eût pris son vase et l'eût porté."
Mais Jésus répondit à Pierre : "En vérité,
Quand un pauvre a pitié d'un plus pauvre, mon Père
Veille sur sa demeure et veut qu'elle prospère.
Cette femme a bien fait de partir sans surseoir."
Quand il eut dit ces mots, le Seigneur vint s'asseoir
Sur le vieux banc de bois, devant la pauvre hutte ;
De ses divines mains, pendant une minute,
Il fila la quenouille et berça le petit ;
Puis, se levant, il fit signe à Pierre et partit
Et quand elle revint à son logis, la veuve,
A qui de sa bonté Dieu donnait cette preuve,
Trouva, — sans deviner jamais par quel ami, —
Sa quenouille filée et son fils endormi.

LA LANGUE FRANÇAISE ET LA CAPITULATION DE MONTREAL (1760)

UN POINT D'HISTOIRE INTÉRESSANT

Nous nous faisons un devoir de publier la lettre suivante, que nous adresse l'un des éducateurs les plus distingués du Canada, et de la faire suivre des explications qui s'imposent :

“Montréal, 30 mars, 1916.

“Monsieur C.-J. Magnan,
“Inspecteur général des Ecoles catholiques,
à Québec.

“Monsieur l'Inspecteur,

“Dans “L'Enseignement Primaire” de mars 1916, vous donnez à la page 422 une leçon modèle d'Histoire du Canada pour le degré élémentaire.(1) Je n'ai pas à discuter la méthode d'après laquelle cette leçon est donnée; je me permets seulement de vous signaler, au sujet des clauses de la capitulation de Montréal, ce qui me paraît une inexactitude historique. L'auteur dit: “Cet acte garantissait aux Canadiens français la liberté d'administrer la justice d'après les lois françaises”. Plus loin, il répète l'affirmation en résumant la leçon: “*Clauses*: 1° Les Français conservaient les lois françaises.”

“J'ai sous les yeux le texte même de la capitulation; à l'art. 42, je vois bien ceci: “Les Français et Canadiens continueront d'Estre Gouvernés Suivant La Coutume de Paris et les Loix et Usages Établis pour ce pays.” C'est le texte qui avait été proposé par le Marquis de Vaudreuil et le Conseil de guerre français; mais, cette rédaction ne fut pas acceptée par Amherst, qui écrivit en marge de l'art. 42: “Répondu par les articles précédents, et particulièrement par le dernier.” Or le *dernier article*, l'art. 41, est ainsi annoté en marge par Amherst: “Ils deviennent sujets du roi”. Est-ce que cette note marginale ne réservait pas au bon plaisir du roi la situation et le gouvernement futurs de la colonie pour ce qui regardait les lois à y appliquer? Pour ma part, je ne crois pas qu'on puisse conclure à la garantie des lois françaises par le traité de capitulation signé le 8 sept. 1760.

J'ai l'honneur d'être, Monsieur l'Inspecteur,

Votre très humble,

X.”

RÉPONSE

L'Article 42 de la Capitulation de Montréal

Notre distingué correspondant a raison quand il affirme qu'à cette proposition de Vaudreuil: “Les Français et les Canadiens continueront d'estre gouvernés suivant la coutume de Paris et les Loix et Usages établis pour le pays. . . .”, Amherst répondit: “Ils deviennent sujets du Roi”. Seulement, nous ne partageons pas son avis quand il dit, s'appuyant sur la réponse apparemment obscure du général anglais: “Je ne crois pas qu'on puisse conclure à la garantie des lois françaises par le traité de capitulation signé le 8 septembre 1760”.

(1) *Note du Directeur*.—Exactement, une esquisse de préparation de classe, par une élève-institutrice de l'École normale de X.

Tout d'abord que voulait bien dire Amherst par cette note: "Ils deviennent sujets du roi"? Il importe de remarquer avant de répondre à cette question, que la stipulation proposée par Vaudreuil ne fut ni accordée, ni refusée.(1) Par ces paroles: "Ils deviennent sujets du roi", Amherst affirmait avec beaucoup de noblesse que la conquête n'entraînait, pour les Canadiens, qu'un changement de souveraineté. C'est là l'opinion des plus hautes autorités anglaises de l'époque, entr'autres le procureur général Wedderburne et son collègue, le solliciteur général Thurlow. Ce fut aussi l'opinion du gouverneur Murray qui prit courageusement la part des Canadiens contre les fanatiques nouveaux-venus qui voulurent refuser à nos pères leur droit indéniabie de parler français et de garder les lois françaises.

"Les ministres anglais, dit DeCelles, furent aussi d'avis que les Canadiens avaient droit à leurs lois civiles, parce que l'article du traité de Paris, garantissant la possession de leurs biens, entraînait, comme conséquence naturelle, l'usage des lois qui régissaient la propriété avant la conquête, et aussi parce qu'il est de l'usage du droit des gens que le peuple conquis ne peut être tenu qu'à changer d'allégeance. Près des quatre-cinquièmes des députés (anglais) de ce temps partagèrent cette libérale manière de voir.(2)"

Il est bon aussi de rappeler(3) que l'article 2 de la Capitulation de Québec n'a été abrogé ni par l'article 42 de la capitulation de Montréal, ni par le traité de Paris. Or que dit cet article: "que les habitants soient conservés dans la possession de leurs maisons, biens, effets et privilèges". M. Bourassa dit à ce sujet: "Le plus élémentaire et le plus naturel des privilèges, celui de tout peuple de parler et de conserver son idiome national et de le transmettre aux générations à venir, ne fut pas exclu de cette stipulation. Donc, il subsiste en entier, dans toute l'étendue des anciennes possessions de France."(4)

Effectivement, c'est dans ce sens qu'Amherst et Murray interprétèrent la note marginale de l'article 42 de la Capitulation de Montréal: "Ils deviennent sujets du roi".

Il est de fait historique que dans toutes ses proclamations, le général Amherst se servait de la langue française, *exclusivement*.

Dès le 17 septembre 1764, le général Murray expliquait que son conseil avait "eû qu'il était raisonnable et nécessaire de laisser les avocats et les procureurs canadiens pratiquer devant cette cour des plaids communs seulement (car ils ne sont pas admis à exercer leur profession dans les autres cours) parce que, nous n'avons pas encore un seul avocat ou procureur anglais comprenant la langue française.(5)"

Si les avocats canadiens étaient exclus de certains tribunaux, ce n'était pas en leur qualité de Français, mais bien de catholiques: car ils refusèrent de prêter le serment anti-catholique du *test*. Et le texte ci-dessus établit clairement que Murray, l'un des premiers interprètes de la capitulation de Montréal, reconnaissait aux colons le droit de plaider et de témoigner en français devant les cours de justice.

(1) Marriott, Rapport au Roi, 1774, page 291.

(2) *A la conquête de la liberté—Les Constitutions du Canada*, par A.-D. DeCelles. Paris, 1914, page 4.

(3) Voir sur cette question de la langue française, l'admirable discours prononcé par M. Henri Bourassa, à Montréal, le 19 mai 1915: *La Langue Française au Canada—Ses droits—Sa nécessité—Ses avantages*. Imprimerie "Le Devoir".

(4) *La Langue Française au Canada*, page 11.

(5) Cité par M. Bourassa des *Archives canadiennes*: Documents concernant l'histoire constitutionnelle du Canada, 1759-1791, p. 127.

C'est certain qu'une nuée d'employés anglais, aussi ignorants que fanatiques, nièrent aux Canadiens l'usage officiel du français, en s'appuyant à tort sur la capitulation de Montréal. Mais les hommes d'Etat de l'Angleterre et plusieurs gouverneurs du Canada interprétèrent en faveur de la langue française, l'article 42 de la capitulation de Montréal. Sir Guy Cartelon écrivait à lord Shelburne (24 décembre 1767): "Quel traitement faudrait-il offrir à des membres intègres et savants du barreau (anglais) qui *connaissent la langue française* pour les induire à venir dans cette province? Je ne puis le dire. De tels hommes sont néanmoins plus *indispensables* ici que dans toute autre colonie du Roi...."(1)

M. Lareau, ancien professeur de droit à l'Université McGill, dans son *Histoire du Droit canadien*, dit, sur le même sujet qui nous occupe ici: "De tout ce qui précède, on doit conclure que les Chambres de Justice, surtout celles du gouvernement de Montréal, sous le règne militaire, ont jugé d'après les lois et usages anciens du pays, et non d'après les lois anglaises ou l'équité simplement....", et plus loin le même auteur ajoute: "Il ne faut pas une pénétration bien grande pour se persuader, après avoir parcouru ces registres et presque tous les monuments judiciaires de ce temps, que les gouverneurs de cette époque n'avaient rien tant à cœur que de nous attacher à eux en *conservant nos usages et nos lois*."(2)

M. Lareau n'est pas le seul historien canadien qui ait émis cette judicieuse prétention. M. B. Sulte, dit, en citant tous les articles des capitulations de Québec et de Montréal: "Les lois, les propriétés, la langue, la religion des Canadiens étaient respectés. Du sein d'un désastre inouï, nous sortions armés pour les luttes de l'avenir".(3)

Bien avant M. Sulte, le Dr Jacques Labrie, qui a laissé un nom illustre dans l'histoire du Canada, avait affirmé la même chose, donnant en plus des preuves justifiant sa prétention. M. Lareau, dans son *Histoire du Droit Canadien*, volume II, pages 91 et 92 résume comme suit la thèse du Dr Labrie:

"S'appliquerait-elle avec autant de raison à la première moitié de cet article? Non. En effet, par le 37e article, il était stipulé "que les Canadiens conserveraient leurs propriétés. Or, comme d'après l'opinion des plus savants juriconsultes, *conserver ses propriétés* signifie conserver les lois qui les régissent, il s'en suit que l'espèce d'inconséquence que comportait la réponse, *ils deviennent sujets du roi*, n'était point applicable à la demande des lois, pour signifier qu'on les refusait, mais seulement pour dire qu'on réservait à Sa Majesté et à son parlement le droit d'y faire par la suite des changements s'ils le trouvaient juste. La réponse convenait encore mieux à l'exception demandée de servir et de payer les impositions. Et il faut bien que les généraux l'entendissent de même, puisque quelques jours après ils s'accordèrent tous à établir des tribunaux et à nommer des officiers, pour l'administration de ces mêmes lois qu'avait demandées M. de Vaudreuil. Supposons-nous que le général Murray qui était présent à la capitulation et qui dût être consulté sur les réponses à faire à chacun des articles, n'en entendait pas la vraie signification? C'est impossible. Les faits parlent d'une manière trop péremptoire. Les Canadiens devenaient sujets anglais, et dans cette qualité obtenaient des droits à la protection que leur devait le gouvernement: mais quelle protection eût été celle qui les aurait privés de leurs lois, les seules qu'ils entendissent, les seules qui fussent adaptées à leur position et qui pussent leur être de quelque utilité? Sans aucune notion de la langue anglaise, n'ayant pas la moindre

(1) *Archives canadiennes*, déjà citées, p. 178.

(2) Lareau, *Histoire du Droit canadien*, vol. II, page 87.

(3) Sulte, *Histoire des Canadiens-Français*, Tome VII, page 97.

idée des lois de l'Empire, n'eût-ce pas été, au contraire, un acte de vraie tyrannie que de les y assujettir? M. Murray, ainsi que les autres généraux anglais qui avaient assisté à la capitulation, avait sans doute été consulté sur les réponses à faire aux articles dont elle se compose; il savait donc comme eux en quel sens il fallait entendre l'article 42. Or, comme en y référant, M. Murray établit des cours et des officiers pour administrer les lois françaises du pays; comme il l'énonce dans le préambule de la commission des deux procureurs; comme dans la pratique, il y adhéra; il s'en suit donc, et l'on doit regarder comme vérité constante, que par la capitulation (de Montréal) le pays avait la promesse de n'être point privé de son code civil."(1)

Les témoignages qui précèdent suffisent, je crois, pour démontrer que l'élève-institutrice dont nous avons reproduit l'esquisse de préparation de classe, était justifiable de dire que la capitulation de Montréal nous garantissait les lois françaises. Et cette garantie s'applique à tout le territoire cédé par la France à l'Angleterre (y compris Ontario) en 1763 (2).

C.-J. MAGNAN.

Hygiène

LES CABINETS D'AISANCE

Il est une question qui relève autant de la morale que de l'hygiène et au sujet de laquelle nos institutrices doivent exercer une infatigable surveillance: nous voulons parler des cabinets d'aisance.

Il est assez délicat d'insister ici; nous croyons, toutefois, qu'il est de notre devoir de protester contre la négligence que l'on apporte à faire l'éducation des enfants en cette matière.

Nous prions la maîtresse de relire, dans notre Manuel d'Hygiène, le chapitre qui traite de cette question et de l'expliquer clairement aux enfants.

Les commissaires d'écoles ne doivent pas se désintéresser de cette question des cabinets d'aisance, et ils s'empresseront d'aider les institutrices, ici, comme dans tous les cas où il s'agit du *confort* et de l'*éducation* des enfants.

LA DIRECTION DE LA LUMIÈRE

On nous rapporte que dans certaines écoles, l'on néglige de se conformer aux instructions relatives à la position des enfants par rapport à la lumière du soleil. Ici, on place l'élève face à la lumière; ailleurs, cette lumière frappe du côté droit de l'enfant. Est-il donc si difficile de se conformer à cette sage prescription qui vous ordonne de placer vos pupitres de telle sorte que l'enfant reçoive la lumière par la gauche?

(1) Dr Jacques Labrie, *Règne Militaire, Mémoire*, page 76.

(2) Au moment où nous donnons le *bon à tirer* de cette première partie du présent numéro, nous recevons la très belle et très solide conférence de M. l'abbé L. Groulx sur les "Droits du français". Nous constatons avec plaisir que M. Groulx arrive aux mêmes conclusions que nous au sujet de l'article 42 de la Capitulation de Montréal.

Cette prescription est tellement raisonnable qu'elle s'impose par le plus simple bon sens.

L'enfant qui reçoit la lumière de face souffre cruellement, et il est forcé de faire une gymnastique pénible pour se soustraire à cet éblouissement qui l'aveugle.

La lumière venant de droite est défavorable pour l'enfant qui écrit : sa main droite faisant ombrage dans le cahier sur lequel elle se promène.

La lumière latérale gauche n'a aucun de ces inconvénients.

LA PROPRETÉ

Voici arrivée la saison du soleil et des brises plus douces. Il faudra donc ouvrir largement portes et fenêtres.

Évitons, toutefois, que les courants d'air même les plus légers, frappent directement les enfants.

Surveillons rigoureusement la propreté des enfants dans ses plus petits détails : que leurs vêtements soient propres, que leurs mains et leurs ongles soient bien lavés ; que leurs chaussures soient bien débarrassées de la boue recueillie sur la route et dans la cour.

Prêchons sans cesse, à ces chers petits la beauté et les bienfaits de la propreté et, toute leur vie, ils se rappelleront de ces préceptes.

J.-G. PARADIS, M.D.

ON ET L'ON

L'usage d'employer *l'on* pour *on*, indifféremment, semble se généraliser au Canada. Cette façon d'écrire n'est cependant pas conforme aux meilleures traditions de la langue française. On ne doit employer *l'on* pour *on* que par euphonie, après les mots *et, si, ou, où*. Exemples : "Parlez et *l'on* vous répondra. Si *l'on* pensait à tout." Cette règle ne s'applique pas lorsque *on* est suivi de *le, la, les*. Exemple : "Si *on* le savait". On emploie aussi *l'on* pour *on* pour éviter une cacophonie : "Il faut que *l'on* concoure" et non "Il faut qu'*on* concoure".

Il faut éviter l'emploi de *l'on* au commencement d'une phrase : "*L'on* dit que les Allemands commencent à faiblir".

Dès le seizième siècle, l'usage de commencer une phrase par *l'on* était condamné. Dans la *Nouvelle et parfaite Grammaire Française*, par le R. P. L. Chifflet, de la Compagnie de Jésus, publiée à Paris en 1687, on lit ce qui suit au sujet de *on* et *l'on* : "Au commencement de la période on est meilleur que *l'on*". (pp. 112 et 113)

Dans *L'Art de bien parler François*, Amsterdam, 1730, page 397, tome II, on lit : "Au commencement d'un discours, il faut dire *on* plutôt que *l'on*".

C'est encore la théorie des grammaires modernes. Larousse dit : "Au commencement d'une phrase, on emploie toujours *on*, car il n'y a pas d'hiatus à éviter". (1)

L'emploi de *l'on* au lieu de *on*, dans certains cas autorisés par la grammaire, a mérité l'honneur d'une mention spéciale dans la grammaire historique. Voici ce qu'en dit Larousse : "Le pronom

(1) Larousse. *Grammaire Supérieure*, 1878, page 442.

indéfini *on* n'est autre chose qu'une corruption du substantif *homme*. On écrivait *hom, hum; hon, hun; home, hume*; etc., etc. Puis, cette syllabe *a* en quelque sorte divorcé: d'un côté *homme* avec son sens relatif; de l'autre, *on* avec son sens absolu. Mais, dans cet acte de séparation, *on* a emporté avec lui la particule *le*, et, primitivement, on disait toujours *l'on*. Comme le degré de parenté va s'affaiblissant par l'éloignement, *l'on* a fini par perdre son article, et aujourd'hui il ne faut dire que *on*. Cependant, il y a eu une espèce de capitulation, et les grammairiens ont jugé convenable de conserver l'article chaque fois que l'euphonie l'exige, c'est-à-dire après que, si, et, ou, où, etc". (1)

C.-J. M.

"Annuaire Statistique"

DE LA PROVINCE DE QUÉBEC

(2e année)

L'*Annuaire Statistique* de 1915 mérite une mention spéciale. C'est l'un des documents les plus instructifs que publie le gouvernement de Québec. L'*Annuaire* de 1915 est fait d'après la même méthode que celui de 1914, mais il est plus complet encore que ce dernier. Le chef du Bureau des statistiques, M. G.-E. Marquis, ex-inspecteur d'écoles, mérite des éloges pour la préparation de ce document, qui renferme des études précieuses et variées ainsi qu'un résumé de toutes les statistiques de la province, statistiques groupées de la façon la plus ingénieuse. Un abrégé chronologique de l'histoire du Canada, très complet et préparé avec grand soin, est placé en-tête de l'ouvrage. Puis, outre de nombreux tableaux statistiques sur tous les services économiques de la province, l'*Annuaire* renferme des études intéressantes et absolument à point sur la province: *physiographie, faune, flore, géologie, colonisation, gouvernement et administration, lois promulguées, origines de la propriété privées dans la province de Québec, la Société de Saint-Vincent de Paul, les industries forestières*, etc. C'est une véritable mine que l'*Annuaire statistique de Québec*. Le personnel enseignant y trouvera une foule de renseignements précieux pour les classes.

L'*Annuaire statistique* fait honneur au Secrétariat provincial, sous l'égide duquel il est publié. Nos sincères remerciements pour l'envoi d'un exemplaire à *L'Enseignement Primaire*.

C.-J. M.

Le Pays Laurentien

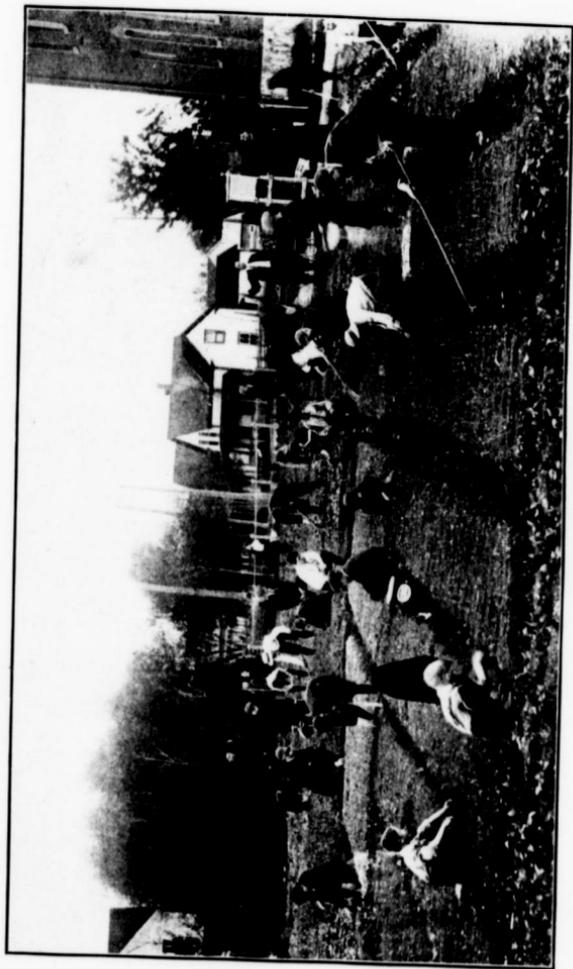
UNE NOUVELLE REVUE LITTÉRAIRE

Le "Pays Laurentien" est une revue mensuelle et paraît le 1er de chaque mois en livraisons de 24 pages ou plus. Il a pour but d'aider au mouvement de renaissance qui s'affirme aujourd'hui dans le domaine littéraire et national. Le "Pays Laurentien" publiera des relations, des études, des documents sur tout ce qui se rapporte à la vie de nos populations urbaines, rurales et maritimes. Une attention toute spéciale sera donnée à la Bibliographie canadienne.

Il publiera de l'inédit; mais il ne dédaignera pas reproduire des pages choisies de nos littérateurs quand l'actualité semblera l'y inviter.

L'abonnement au "Pays Laurentien" est de \$2.00 par année, invariablement payable d'avance et commence avec le No de janvier.

(1) Larousse. *Grammaire Supérieure*, p. 441.



AU JARDIN SCOLAIRE

Collège du Sacré-Cœur, Lac Mégantic, dirigé par les Frères du Sacré-Cœur

En effet, Dieu n'est pas seulement l'auteur, il est le prototype de toute beauté. "Toutes les créatures sont belles par ce qu'elles nous reflètent de Dieu, mais laides en comparaison de Lui", saint Augustin (Cujus imitatione pulchra, cujus comparatione foeda sunt omnia). Toutes les créatures, dans la mesure même de leur beauté, sont autant de miroirs où nous pouvons contempler la beauté divine. Quand un peintre ou un sculpteur veut se représenter lui-même, il recourt à un miroir. Les artistes, qui cherchent à fixer dans le marbre ou sur la toile l'ineffable Majesté, recourent aux créatures où Dieu reflète sa beauté. L'apôtre saint Paul le déclare en sa lettre aux Romains: "Les merveilles invisibles de l'essence divine, grâce aux créatures, on en a l'intelligence, on les voit, comme dans le jeu d'un miroir."

La foi elle-même n'oublie pas que l'imagination est la collaboratrice nécessaire de notre intelligence, dans les révélations qu'elle nous fait sur la nature divine. Elle recourt à des analogies empruntées à la création. Elle nous montre Dieu avec des yeux toujours ouverts, des oreilles toujours attentives aux besoins et aux désirs de ses créatures, avec des mains pleines de bénédictions; des bras qui déploient leur puissance. Mais en même temps, elle nous rappelle que ces expressions ne doivent pas être prises à la lettre; car Dieu est un pur esprit en qui il n'y a pas ombre de passion ou de vicissitude. Ces manières de parler s'accroissent à notre nature mixte, et mieux que toute autre font comprendre ce qu'elles veulent dire.

A l'aide de toutes ces données fournies soit par la nature, soit par la révélation, de grands artistes ont su, dans les œuvres de leur pinceau ou de leur ciseau, nous faire apparaître la beauté divine, la beauté créée du Dieu éternel. Citons en particulier Raphaël Sanzio, Michel-Ange. Tout en leurs œuvres rayonne de vie, de force, de sagesse, de puissance, de sérénité et de bonté; tout s'y harmonise dans une incomparable beauté.

Quelle que soit, cependant, la magnificence de leurs chefs-d'œuvre, ils restent infiniment en deçà de la réalité. En lui-même, Dieu est la beauté au même titre qu'il est la perfection. Il est la beauté absolue et sans mélange, comme il est l'être pur et absolu, il est l'idéal de toutes les beautés qui peuvent nous ravir, l'idéal du beau sensible comme l'idéal du beau intelligible et du beau moral. "Il n'y a de beau que Dieu, a dit Joubert, et après Dieu ce qu'il y a de plus beau, c'est l'âme, et après l'âme c'est la pensée, et après la pensée, la parole. Donc plus une âme est semblable à Dieu, plus une pensée est semblable à une âme et plus une parole est semblable à une pensée, plus tout cela est beau.

Rien ici-bas de divin comme le beau, si nous comprenons bien ce que c'est que la beauté en sa plénitude, nous verrons qu'il n'y a rien de plus divin même en Dieu, où tout est divin.

J.-A. DUPUIS

Les droits du Français dans l'Ontario

DEUXIÈME LETTRE DE L'HONORABLE T. CHAPAIS(1)

Au "Toronto Daily News"

Monsieur,

Laissez-moi d'abord vous remercier de m'avoir accordé tant d'espace pour discuter dans votre journal la situation respective des minorités dans les provinces d'Ontario et de Québec. Voulez-vous accueillir avec la même libéralité cette réponse à vos observations au sujet de ma lettre?

J'ai dit que la restriction du français au premier cours comme intermédiaire d'instruction est contraire à la science pédagogique. Vous répondez que mon affirmation "est réfutée par le règlement lui-même, qui décide que, si les élèves au delà du premier cours sont incapables de parler et de comprendre l'anglais, l'approbation de l'inspecteur "permettra" la continuation du

(1) Voir la première lettre de M. Chapais dans *L'Enseignement Primaire* d'avril 1916.

français comme intermédiaire". Et vous ajoutez: "Il est regrettable que monsieur Chapais induise ses lecteurs en erreur sur ce point". Eh bien, quels sont les faits? Le règlement 17 dit que, "dans le cas d'écoliers de langue française, le français peut être employé comme le langage de l'instruction et de communication; mais tel usage du français ne sera pas continué au-delà du premier cours". Sans doute on pourvoit aux exceptions, et le règlement ajoute: "sauf cette exception que le français, avec l'approbation de l'inspecteur en chef "pourra" être employé comme langage d'instruction et de communication, au delà du premier cours, dans le cas d'élèves incapables de parler et de comprendre l'anglais". Ici, monsieur l'éditeur, je ne voudrais pas insinuer que vous avez induit vos lecteurs en erreur. Mais, suivant moi, le fait que l'inspecteur en chef "pourra" permettre l'usage du français au delà du premier cours ne saurait assurer qu'il le "permettra". Je ne prétends pas que l'inspecteur ne sera pas juste; mais il aura la liberté d'être injuste. La porte est ouverte à l'arbitraire. La règle est une chose, l'exception en une est autre. Si la règle est antilibérale, l'incertaine exception ne donne aucune garantie. J'ai parlé de la règle et, en ce faisant, je n'ai trompé personne. Tous ceux qui ont quelque connaissance de la science pédagogique savent que la langue maternelle est l'intermédiaire d'instruction le plus naturel, le plus sûr, et le plus efficace.

Pour ce qui est de l'enseignement du français, vous dites: "Le temps entier consacré à la classe est de cinq heures; deux heures et trois quarts le matin, deux heures et quart l'après-midi. Sur ce temps, une heure doit être réservée à l'arithmétique. Si une heure de plus est déduite pour l'enseignement du français—à des enfants qui le parlent déjà—alors il ne reste que trois heures pour l'écriture, la géographie, la grammaire et la composition anglaise, l'hygiène, et, à la campagne, l'étude de la nature et l'agriculture. Si un enfant français ne peut apprendre la langue française avec une heure par jour, comment pourra-t-il apprendre la langue anglaise avec un temps double?" Voici ma réponse. D'après le règlement 17 maintenant en vigueur, sur les cinq heures quotidiennes de classe, une heure seulement est affectée à l'enseignement du français, lecture, grammaire et composition. C'est-à-dire que, dans un grand nombre d'écoles, bâties avec l'argent des contribuables canadiens-français, maintenues avec leurs cotisations et leurs taxes, fréquentées par des élèves canadiens-français, un cinquième seulement du temps scolaire est affecté au français! Ne pouvez-vous donc comprendre que ces parents et contribuables canadiens-français aient le droit de considérer un tel règlement comme injuste et se sentent blessés par ses restrictions étroites et oppressives? Ils ont un droit naturel et sacré de demander que, dans leurs écoles, leurs enfants apprennent parfaitement leur langue maternelle. Et ce droit leur est refusé. L'attribution de deux heures par jour à l'enseignement du français laisserait trois heures pour l'enseignement de l'anglais et pour la pratique de cette langue, si l'on tient pour acquis que l'arithmétique est enseignée en anglais. Je suis sûr que, de cette façon, et sous la direction de maîtres compétents, les enfants canadiens-français apprendraient l'anglais aussi bien que leur propre langue. En résumé, c'est ma conviction qu'avec un peu de bonne volonté et de largeur d'esprit on pourrait établir un programme de distribution du temps scolaire, qui serait à la fois conforme à la saine pédagogie et la juste pour la minorité.

Mais, monsieur le directeur, laissez-moi appeler votre attention sur un autre et plus triste aspect de la question. Nous avons discuté jusqu'ici la situation des écoles où, suivant moi, l'enseignement du français n'a pas sa juste part. Il y a d'autres écoles où le français n'est pas enseigné du tout, où le français est frappé d'interdiction. Si vous lisez le règlement 17 vous verrez que, d'après ses dispositions, "dans les écoles où le français a été "jusqu'ici" une matière de classe, les commissions des écoles publiques ou séparées pourront faire enseigner le français, lecture, grammaire et composition....". Conséquemment, dans les écoles où le français n'a pas été "jusqu'ici" une matière de classe, dans les écoles ouvertes depuis août 1913—c'est la date du règlement 17—l'enseignement du français n'est pas permis. La preuve de cette assertion se trouve dans la lettre officielle écrite par M. Colquhoun, sous-ministre de l'instruction publique, à la commission des écoles séparées de Windsor, en date du 31 octobre 1914. Permettez-moi de citer quelques lignes de ce document: "Le ministre de l'instruction publique me demande d'accuser réception de votre lettre du 8 août, et de vous dire, en réponse, qu'il a étudié le sujet avec soin et qu'il juge que les règlements du département de l'instruction ne permettent l'enseignement du

français dans aucune des écoles séparées de la ville de Windsor, à l'exception de l'école du Sacré-Cœur". La commission des écoles séparées de Windsor avait demandé la permission de faire enseigner le français une heure par jour dans l'école Saint-Édouard fréquentée par 85 pour cent d'élèves canadiens-français. La réponse fut que les règlements du département ostracisaient absolument l'enseignement du français. Est-ce un traitement libéral? Les ancêtres de quelques uns des contribuables canadiens-français du comté d'Essex allèrent coloniser cette région sous le célèbre Lamothe-Cadillac, au commencement du dix-huitième siècle, il y a deux cents ans. Et aujourd'hui on s'en vient leur dire froidement qu'il n'y a pas de place pour la langue de leurs pères dans les écoles maintenues par leur argent! Je fais appel à votre esprit de justice, monsieur le directeur. Est-ce là de la libéralité, est-ce là de l'équité, est-ce là de la bonne politique? Après de tels incidents, ne sommes-nous pas justifiables de dire que le département de l'instruction publique a pour objectif la suppression du français?

Dans ma première lettre, j'avais rappelé à vos lecteurs que le français n'est pas une langue étrangère au Canada et qu'il a droit historiquement, à une reconnaissance spéciale. Vous dites dans vos commentaires: "En un mot, on nous demande de reviser notre constitution, de remodeler nos institutions, d'empêcher nos cours avec la nuisance du double langage, et d'entraver les rouages de notre Législature". Allons, monsieur le directeur, ne croyez-vous pas que vous vous excitez sans motifs. Permettez-moi de tranquilliser votre esprit, de calmer vos craintes, d'apaiser vos inquiétudes. Personne n'a jamais tramé le noir complot d'infliger à la grande province d'Ontario la révision de sa constitution, la reconstruction de toutes ses institutions, l'empêchement de ses cours de justice, le sabotage de son mécanisme législatif. Je vous prie de croire que nul n'a conçu de tels desseins. La minorité canadienne-française d'Ontario demande simplement un peu plus de justice en ce qui regarde l'enseignement du français, aux élèves canadiens-français, dans les écoles en partie—et souvent presque entièrement—maintenues par l'argent des contribuables canadiens-français. J'émetts respectueusement l'avis qu'une réclamation aussi modérée n'a rien de subversif, et que quelques heures additionnelles d'enseignement du français aux petits Canadiens français d'Ontario ne sauraient vraisemblablement ébranler la constitution provinciale, ni enlever les rouages de la législature provinciale.

Vous insistez, monsieur le directeur, sur le prétendu grief relatif à la distribution des taxes prélevées sur les corporations commerciales dans la province de Québec. Je répète que ce mode de distribution a été adopté à la demande de la minorité anglaise. Le bill qui contenait cette disposition fut en premier lieu rédigé par M. le juge Day, un Anglais protestant éminent, et fut présenté comme mesure du gouvernement à la suite des instances de l'honorable M. Galt, depuis sir Alexander Galt. (Voir la lettre de sir John Macdonald à lord Monck, 22 juin 1886; "Memoirs of sir John Macdonald", par Joseph Pope, vol. 1, p. 309). Il serait bien étrange qu'un privilège accordé par la majorité, à la demande de la minorité, pût devenir un grief contre la majorité.

Un autre grief, suivant vous, serait la distribution des deniers publics, dans la province de Québec, à "diverses institutions charitables et monastiques". Aucune institution "monastique" ne reçoit d'argent du gouvernement, en tant qu'institution "monastique". Des subventions libérales sont accordées à des institutions de charité et d'éducation. Mais je vous prouverai, quand il vous plaira, de manière à vous convaincre, que les institutions protestantes sont subventionnées dans la même proportion que les institutions catholiques. On peut en dire autant des exemptions de taxes, mentionnées par vous, et dont bénéficient également toutes les dénominations, conformément à une règle commune à tous. La province de Québec est le royaume des droits égaux.

Avant de prendre congé, laissez-moi citer, au sujet de la question scolaire, la déclaration décisive faite récemment par un citoyen protestant occupant une haute position dans la province de Québec. Voici ce que M. J.-C. Sutherland, inspecteur en chef des écoles protestantes, a dit dans une lettre publique: "Dans la Puissance en général, aussi bien que dans certaines parties de notre province, on ne comprend pas comme on le devrait, que nous, la minorité anglaise de Québec, nous jouissons d'un home rule presque absolu dans nos affaires d'éducation. L'organisation, la discipline, et l'administration de nos écoles sont gouvernées par le comité protestant. C'est ce

comité qui décide quels sujets et quelle langue seront enseignés dans les écoles protestantes. Dans les autres provinces toutes ces matières sont sujettes aux lois scolaires générales et aux règlements ministériels. Cependant, comme les débats sur la Confédération en 1865 le prouvent clairement, la grande préoccupation des Pères de la Confédération était de pourvoir, dans la nouvelle constitution, à la sauvegarde de la minorité protestante de Québec. C'est là un "chiffon de papier" qui a été traité avec honneur et respecté par la majorité catholique romaine de Québec, et je crois que c'est un devoir de justice pour nous, Protestants, que de le reconnaître loyalement." ("Quebec Morning Chronicle", 24 décembre 1915).

Voilà le status de la minorité anglaise et protestante exposé par un haut fonctionnaire de l'instruction publique, dont les déclarations ne peuvent être contestées. Est-ce que la province d'Ontario serait disposée à accorder le même status à la minorité catholique et française de cette province? Si la réponse pouvait être affirmative, ce serait la fin de tous les conflits et de toutes les agitations. Toutefois, même si le gouvernement et la législature d'Ontario ne sont pas prêts à aller jusque-là, qu'ils agissent avec justice envers la minorité canadienne-française, et lui reconnaissent le droit de faire enseigner efficacement à ses enfants leur langue maternelle. Cette conduite patriotique serait un des meilleurs moyens d'assurer à notre cher Canada cet inestimable bienfait, la paix intérieure et l'union nationale.

THOMAS CHAPAIS.

Québec, 16 mars 1916.

DOCUMENTS OFFICIELS

Lois amendant la loi de l'Instruction publique

(De la "Gazette officielle de Québec" du 18 mars 1916)

6 GEORGE V, CHAP. 22

Loi amendant la loi de l'Instruction publique relativement au serment d'office que doivent prêter les commissaires et les syndics d'écoles.

(Sanctionnée le 9 mars 1916)

SA MAJESTÉ, de l'avis et du consentement du Conseil législatif et de l'Assemblée législative de Québec, décrète ce qui suit:

1. L'article suivant est inséré dans les Statuts refondus, 1909, après l'article 2669:

"2669c. Nul ne peut exercer les fonctions de commissaire ou de syndic d'écoles avant d'avoir prêté serment de remplir fidèlement les devoirs de sa charge au meilleur de son jugement et de sa capacité, conformément à la formule N° 1.

Une entrée de la prestation de ce serment est faite dans le livre des délibérations."

2. La présente loi entrera en vigueur le jour de sa sanction, mais ne s'appliquera qu'aux commissaires ou syndics d'écoles élus, nommés ou encore en fonction après l'époque fixée par l'article 2644 des Statuts refondus, 1909, pour la tenue de l'assemblée des contribuables habiles à voter pour l'élection des commissaires ou des syndics d'écoles.

6 GEORGE V, CHAP. 23

Loi pour autoriser les commissions scolaires à contribuer de leurs deniers pour des fins patriotiques, nationales ou scolaires.

(Sanctionnée le 16 mars 1916)

SA MAJESTÉ, de l'avis et du consentement du Conseil législatif et de l'Assemblée législative de Québec, décrète ce qui suit:

1. Il est loisible à une commission scolaire de contribuer, à même les deniers de la commission scolaire non autrement affectés et jusqu'à concurrence de 6% de son revenu brut, par résolution, aux fonds des corporations ou des personnes, souscrits par le public, pour des fins patriotiques, nationales ou scolaires, et ce dans les limites de la province ou ailleurs.

2. La présente loi entrera en vigueur le jour de sa sanction.

AVIS AUX COMMISSAIRES D'ÉCOLES

Nous attirons particulièrement l'attention des commissaires d'écoles sur la première des deux lois ci-dessus, Chap. 22. Il s'agit du serment que chaque commissaire d'écoles doit prêter avant d'entrer en exercice. L'entrée de la prestation de ce serment devra être faite avec soin par le secrétaire dans le livre des délibérations.

LES JARDINS SCOLAIRES (1)

CE QU'EST LE JARDIN SCOLAIRE

Le jardin scolaire, c'est le moyen de faire aimer et étudier l'agriculture aux enfants. J'en ai constaté moi-même le résultat, lors de mes visites cette année à soixante-quatre jardins scolaires: il était beau de voir les petits jardiniers, (et jardinières) armés de bèches, râteaux ou déplantoirs, etc., et travaillant le sol de leur jardin avec activité et intérêt; les institutrices, comprenant leur mission, allaient, venaient, au milieu de tout ce petit monde, distribuant des graines de semence à l'un, des renseignements à l'autre, aidant celui-ci à tracer correctement le plan de son jardin ou donnant à ceux-là une leçon d'agriculture dans le grand atelier de la nature.

Ce serait trop long de mettre ici en relief l'impression reçue chez les enfants, qui se familiarisent petit à petit avec la terre au cours de ces visites à leur jardin scolaire. J'aurais voulu voir là tous ceux qui rêvent d'une génération de cultivateurs modèles, aimant par-dessus tout l'agriculture et ses travaux intéressants et rémunérateurs. Il convient de dire ici que *c'est à l'école que se forment les citoyens de demain.*

QUELQUES DIFFICULTÉS,—SOLUTIONS

L'œuvre des jardins scolaires a été comprise par le personnel enseignant et elle a reçu l'appui de MM. les inspecteurs d'écoles. Un grand nombre de personnes qui, au début, s'opposaient à la création des jardins scolaires, ont travaillé par la suite, avec zèle, à organiser des jardins et des expositions scolaires.

Cependant, quelques objections nous ont été faites de la part de certains commissaires d'écoles, qui n'avaient pas bien compris, de prime abord, le but de l'agriculture à l'école. Quelques-uns pensaient que notre intention était d'enseigner aux enfants le labour, les hersages, les semailles et divers autres travaux de la ferme. D'autres nous disaient: "mais monsieur, ça n'a pas de bon sens un jardin scolaire, car les écoles sont fermées au mois de juin et qui va entretenir le jardin durant les vacances"? Un contribuable me disait un jour: "vous ne pouvez pas cultiver des choux et des navets dans un jardin scolaire dont le terrain est pauvre". Un dernier m'affirmait: "un jardin scolaire, ça va coûter cher et l'institutrice n'est pas capable d'enseigner aux enfants à labourer et à herser", etc.

En réponses à ces observations, j'apporte le témoignage éloquent des maisons d'éducation, des académies de la campagne et des modestes écoles, situées dans les "rangs", qui au nombre de 710 ont chacune un jardin scolaire ayant donné de bons résultats.

(1) Voir *L'Enseignement Primaire* d'avril 1916.

—Oui, ça coûte cher, un jardin scolaire, quand on croit que l'enfant y apprendra à labourer, à herser, à faire de la grande culture ou de la culture maraîchère, etc. Mais, quand on sait que ce jardin n'est établi que pour faire aimer, respecter et étudier un peu l'agriculture, ça coûte beaucoup moins cher.

Il n'est pas nécessaire d'établir un jardin à toutes les écoles la même année. Non, on peut commencer par une école ou deux, et, d'année en année, on continue ce travail. Personne n'a jamais parlé de créer un jardin scolaire là où le terrain est incultivable, rocailleux, tourbeux ou encore dans un marais. Quand c'est possible il est facile de doter l'école d'un jardin dont on proportionne la longueur et la largeur à l'âge et au nombre des élèves-jardiniers.

N'oublions pas non plus que ce n'est pas la longueur du jardin ou son étendue, ou encore la variété des choux, des carottes ou des navets, qui feront aimer la terre aux enfants. Non: *c'est plutôt le cœur, l'intelligence et l'âme de l'éducateur qui imprèneront le cœur et l'esprit de l'enfant de l'amour de l'agriculture.*

Une commission scolaire qui sacrifie \$10.00 pour l'établissement d'un jardin scolaire à deux écoles ne perd pas l'intérêt de son capital. Cette somme, à la banque, rapporterait 0,30 sous par an. Placée au jardin scolaire, elle rapportera aux enfants et à l'institutrice beaucoup plus d'intérêt. Il est facile de comprendre pourquoi.

Est-ce que la somme de 0.30 sous passerait avant l'intérêt moral et matériel des enfants?

Il importe de savoir se plier aux circonstances dans chaque cas et de comprendre qu'à une petite école il faut un petit jardin; à une école où le sol est peu propice à la culture, on peut aider les élèves à établir des jardins à domicile, comme cela s'est fait cette année par l'entremise d'une cinquantaine d'institutrices. Ces dernières ont visité ces jardins durant le mois de juillet et août, ou se sont fait remplacer par un commissaire d'écoles.

FORMER LE CARACTÈRE DU FUTUR CULTIVATEUR

L'école primaire n'est pas une école d'agriculture et ce serait faire fausse route que de lui faire jouer ce rôle. Et, d'ailleurs, l'institutrice n'a pas reçu la formation agricole nécessaire pour enseigner pratiquement les travaux de grande culture, etc.

Par agriculture à l'école, nous entendons faire aimer et respecter cette profession aux enfants, leur donner les notions générales de cette science, leur inculquer les principes généraux que doit connaître tout bon cultivateur. De plus, nous croyons être en mesure de former des cultivateurs d'élite qui feront de l'agriculture une industrie; des cultivateurs "liseurs et travailleurs", non des théoriciens, mais des hommes qui ne craindront pas de lire les revues et journaux agricoles.

A ce sujet, je lisais récemment un travail de M. S.-B. McCready, du Département d'Éducation de Toronto et en même temps directeur de l'Enseignement élémentaire agricole de la province d'Ontario. Voici ce que disait ce spécialiste en fait d'éducation agricole:—

"Ce que l'enseignement de l'Agriculture prétend faire, c'est développer cette partie du futur agriculteur qui se trouve au-dessus des épaules et qu'on appelle la tête. Le succès en agriculture ne dépend pas seulement des travaux manuels, du talent de bien labourer, de bien herser, de bien récolter, de bien semer, non; mais la source du bonheur et du succès, c'est la faculté de bien raisonner, d'observer minutieusement, de lire, de penser à son travail, d'y voir du plaisir et de l'intérêt, et désirer de l'améliorer,—voilà ce qui mène au succès et voilà ce que les écoles primaires peuvent faire. Elles peuvent inciter les enfants à penser à cette vie agricole, à en être fiers, à avoir le désir de lire les écrits qui s'y rapportent".

Et, nous considérons que le jardin scolaire est le meilleur moyen d'atteindre ce but, tout en étant un précieux auxiliaire pour l'institutrice.

LES INSPECTEURS D'ÉCOLES ET LES JARDINS SCOLAIRES

Avant d'entreprendre la campagne de l'agriculture à l'école, vous avez voulu, M. le Ministre, avec l'assentiment de M. le Surintendant de l'Instruction publique, que messieurs les inspecteurs d'écoles suivissent des cours d'agriculture, pratiques et théoriques, à l'Institut agricole d'Oka.

Vous avez aussi fourni l'occasion aux instituteurs de se rendre à l'École d'agriculture de Sainte-Anne-de-la-Pocatière pour y suivre des cours agricoles spéciaux. Et, ceci, afin que les uns et les autres se familiarisent avec les principales branches de l'agriculture et en particulier celle de l'horticulture à l'école primaire.

J'ai eu le plaisir d'assister et de prendre part aux deux séries de cours: celle des inspecteurs et celle des instituteurs. Avec un entrain admirable, chacun s'est mis à l'œuvre, au verger, au jardin, à la pépinière, au poulailler ainsi qu'à la salle des conférences.

Cette formation professionnelle agricole très sérieuse, qui a été mise à la base de leur campagne de propagande, a permis aux inspecteurs et aux instituteurs d'augmenter le nombre des jardins scolaires dans les écoles et de propager les meilleures méthodes de culture.

Voici quelques faits intéressants: MM. les inspecteurs J.-A. Chabot et J.-M. Côté ont fait planter un grand nombre d'arbres à des écoles où il n'y avait jamais eu de plantation d'arbres; M. l'inspecteur L.-O. Pagé a augmenté de plus de 50 le nombre de jardins scolaires dans son district et a organisé une exposition scolaire, en septembre, qui a obtenu un vif succès; M. M.-J. Curot n'avait que 17 jardins scolaires dans son district en 1914, et il en a actuellement 45; M. l'inspecteur J.-O. Goulet m'annonce que 156 écoles de son district auront un jardin scolaire l'an prochain, alors qu'il n'y en avait que 6 ou 7 en 1913; M. L.-P. Goulet a aussi fait une campagne active cette année, car il possède maintenant 50 écoles qui ont un jardin, alors qu'en 1913 il n'y en avait que 3 ou 4 où l'on faisait de l'horticulture.

M. A.-M. Filteau a réussi à faire suivre un système d'assolement rationnel dans les jardins de ses écoles, ainsi que M. Boily de la région du Lac Saint-Jean; M. l'inspecteur Lefebvre mentionne dans son rapport de 1914 qu'un des instituteurs de son district, celui qui dirige l'école modèle des garçons à Vaudreuil, a un jardin modèle qui va lui rapporter un revenu de \$100.00.

Et combien d'autres résultats intéressants seront probablement mentionnés dans le prochain rapport annuel de M. le Surintendant. En résumé, les conférences données au personnel enseignant, sur l'enseignement de l'agriculture à l'école, ont produit les meilleurs effets.

LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET LES JARDINS SCOLAIRES

Les conférences des inspecteurs d'écoles, les brochures agricoles distribuées par votre Ministère aux instituteurs et aux institutrices(1) et l'aide des agronomes de district ont permis au personnel enseignant de donner à une vingtaine de mille élèves des leçons d'agriculture très fructueuses.

Au cours de mes visites, j'ai vu à l'œuvre des Dames religieuses des couvents de la campagne, les Frères des académies rurales ainsi que les Institutrices. Je suis aussi bien aise de dire que quelques commissaires d'écoles ont labouré et préparé eux-mêmes les jardins scolaires et, dans certains cas, ont visité les jardins des enfants à domicile durant les vacances. Par les rapports des institutrices, je constate qu'un grand nombre d'entre elles ont conduit leurs élèves, en excursion agricole, chez les cultivateurs modèles de la paroisse. Là, sur place, des démonstrations sur l'horticulture et l'agriculture ont été données aux enfants.—(à suivre)

JEAN-CHARLES MAGNAN,
Agronome.

(1) De plus, *L'Enseignement Primaire* d'avril 1915, a publié, à votre demande, M. le Ministre, un supplément de 32 pages sur le "Jardin scolaire"; ce supplément a été distribué dans toutes les écoles de la Province.

DOCUMENTS SCOLAIRES

Nos Luites Constitutionnelles (1)

La liberté scolaire (Suite)

I.—L'ÉCOLE AVANT LA LIBERTÉ POLITIQUE (2)

Mais poursuivons l'histoire de cette législation liberticide. En 1820, après un premier échec du gouverneur pour rallier le clergé et les Canadiens à l'*Institution Royale*, la Chambre entreprit de mettre fin au monopole de l'*Institution*. Elle réussit à faire voter par le Conseil un projet de loi suffisamment libéral. Mais il fallut en passer par la sanction de Sa Majesté. C'est alors que lord Bathurst, ennuyé par l'affaire des subsides, crut l'occasion favorable de forcer la main aux députés, et de leur arracher une capitulation sur le vote de la liste civile, moyennant une concession sur la loi des écoles. La Chambre se refusa au compromis. L'année suivante, elle amenda son projet de loi; elle recueillit encore l'adhésion du Conseil; elle obtint les recommandations chaleureuses de Dalhousie et de Mgr Plessis; Mgr Plessis écrivit lui-même à Bathurst une lettre pressante; il fit intervenir l'évêque catholique de Londres, Mgr Poynter. Le Bureau colonial persista dans son mauvais vouloir.

En 1833, voici qu'un autre projet de loi est rejeté, celui-ci par le Conseil législatif. La Chambre n'en subventionne pas moins avec largesses toutes écoles publiques (6 Guill. IV, ch. 30). Mais quand, avec les troubles de 1837, survient la suspension de la Constitution, le Conseil spécial refuse d'appliquer aux écoles les sommes votées. Du coup, 1,600 maisons d'écoles se voient obligées de fermer leurs portes et plus de 40,000 élèves sont jetés sur les chemins.

Et nous arrivons en 1841. Sydenham, qui avait conçu le plan d'une vaste organisation de patronage pour annihiler la députation canadienne-française, ne pouvait manquer de faire servir l'école à sa politique d'écrasement. Il fit donc voter en 1841 la loi des écoles primaires. Cette loi néfaste, sans contredit la plus rétrograde de toute notre législation scolaire, consacre la mainmise absolue de la politique sur l'école. Il est vrai qu'elle pourvoit à l'élection de commissaires par les contribuables. Mais le principe électif s'arrête à ces commissaires, possessseurs de pouvoirs parfaitement illusoire. Le vrai bureau d'éducation, celui qui a charge de l'école, qui lève et applique les impôts, c'est le Conseil municipal dont tous les membres, tous, notez-le bien, reçoivent leur nomination du gouvernement et lui sont directement responsables. Voilà le mécanisme qui devait permettre à Sydenham d'étendre jusqu'aux derniers villages et jusqu'aux campagnes les plus reculées sa politique antifranaçaise. Le gouvernement ne tint nul compte non plus du caractère si différent des populations des deux provinces. Il imposa le même système scolaire à tout le Canada-uni. Enfin, pour que l'œuvre ne trahit point le dessein de son fondateur, il eut soin de lui trier un personnel de son choix. Il commença par mettre à la tête un surintendant anglais, choisi dans le Haut-Canada, un M. Jameson. Il voulut bien ensuite nous accorder un surintendant qu'il subordonna au premier. Mais quand il s'agit de choisir les *Wardens* ou préfets municipaux, pour une population aux trois-quarts canadienne-française, plus des deux-tiers furent des gens d'origine britannique. Dans le district de Québec, on vit un monsieur Hammond Gowen diriger les affaires de l'éducation, pendant que M. John Molson faisait de même à Montréal. Et Sydenham pouvait compter sur le concours actif de ces *wardens* dont la plupart sortaient du cynique conseil spécial de 1838.

Mesdames, Messieurs, vous avez là le bilan de l'oligarchie anglaise au Canada en matière scolaire. Après quatre-vingts ans de domination britannique, nous en étions encore à lutter pour un système d'enseignement qui respectât le droit naturel et les libertés les plus élémentaires.

(1) Conférence donnée par M. l'abbé Lionel Groulx, à l'Université Laval de Montréal, le 23 février 1916.

(2) Voir *L'Enseignement Primaire* d'avril 1916.

L'un de nos publicistes a pu dire, et sans la moindre exagération, que pendant plus de quatre-vingts ans, les Canadiens français furent systématiquement tenus, par le fait des autorités impériales, sous un régime plus vexatoire et plus injuste que celui que la Prusse a imposé aux Alsaciens et aux Polonais du duché de Posen".

Après tout, je crois que ces paroles sont à peine plus sévères que celles dont s'est servi lord Durham dans son rapport: "Je suis fâché d'être obligé d'admettre, écrivait-il, que le gouvernement britannique, depuis qu'il possède la colonie, n'a rien fait ni rien tenté pour l'avancement général de l'éducation".

Ai-je besoin de vous apprendre, Mesdames, Messieurs, d'où procède toute cette politique? Elle n'est pas l'œuvre unique de nos petits despotes coloniaux. Cette politique, elle a été tracée aux gouverneurs et aux Exécutifs du Canada par un personnage auguste, par le Souverain lui-même de la Grande-Bretagne. En 1763, au lendemain du traité de Paris, au lendemain du jour où Sa Majesté le roi d'Angleterre venait de nous promettre sous sa signature royale "la liberté de la religion catholique", et s'engageait à donner "les ordres les plus efficaces pour que ses nouveaux sujets catholiques romains puissent professer le culte de leur religion, selon les rites de l'Église de Rome", au lendemain de ce même jour, le même personnage dictait froidement à Murray les instructions les plus efficaces pour nous protestantiser par l'école. Et nous ne sommes pas en face, Mesdames, Messieurs, d'une crise passagère de sectarisme, ou d'une distraction royale. Cinq ans plus tard, les mêmes instructions sont encore adressées mot pour mot à Guy Carleton: "Et afin de parvenir à établir l'Église d'Angleterre, tant en principe qu'en pratique, et que les dits habitants puissent être graduellement induits à embrasser la religion protestante et à élever leurs enfants dans les principes de cette religion, nous déclarons par les présentes que c'est Notre intention, lorsque la dite province aura été exactement arpentée et divisée en cantons, districts, ressorts ou paroisses que tout l'encouragement possible soit donné à la construction d'écoles protestantes dans les districts, cantons et ressorts, en désignant, réservant et affectant à cette fin des étendues suffisantes de terre, de même que pour une glèbe et l'entretien d'un ministre et de maîtres d'écoles protestants"

☞ Sa Majesté consommait ensuite son œuvre en confiscant, ou à peu près, la liberté d'enseignement: "Et Nous ordonnons de plus qu'il ne soit permis à aucun instituteur venant de ce royaume de tenir école dans Notre dite province, sans avoir obtenu la permission du dit Lord évêque de Londres et qu'aucune autre personne résidant actuellement dans Notre province ou qui viendra d'ailleurs ne puisse y tenir une école sans avoir au préalable obtenu notre autorisation." (1)

Mais vous avez hâte d'apprendre sans doute ce que faisaient ceux de notre race, pendant que le despotisme leur donnait ainsi à choisir entre l'ignorantisme ou l'anglicisation. Ce qu'ils faisaient? la lutte émouvante et magnifique dont je vous parlais au début.

A la tête de la résistance, je place d'abord notre clergé, nos évêques qui se constituèrent au pays les premiers et les plus vaillants défenseurs de la liberté d'enseignement. Je vous ai signalé en passant l'intelligente résistance de Mgr Hubert aux projets du comité de 1789. Avec indépendance, l'évêque réclama ce jour-là les biens des Jésuites et la réouverture du collège, qu'avec le temps, disait-il, on pourrait transformer en université. C'est le clergé qui le premier vit clair dans le piège de l'*Institution Royale*. Pendant que la Chambre est à étudier le projet de loi, Robert Shore Milnes n'appréhende de l'opposition que de la part du clergé. "La loi sera adoptée, écrit-il à lord Portland, pourvu que le clergé catholique romain ne jette pas contre elle le poids de son influence". Quand le piège échappe à la clairvoyance de nos députés, ce sont encore nos curés qui en empêchent l'action néfaste. "Il est à remarquer que la mise en vigueur de l'Acte, écrit sir James Craig à lord Liverpool (1er mai 1810), a suscité de l'opposition de la part du curé de la paroisse où il était question d'établir une école." Plus tard, quand Sydenham fit passer sa loi de 1841, les évêques catholiques protestèrent de nouveau et solennellement.

Mais ils ont garde de se renfermer dans une lutte purement négative. Mgr Hubert pouvait riposter avec énergie devant le comité de 1789: "Un écrivain calomnieux a malicieusement répandu dans le public que le clergé de cette province s'efforçait de tenir le peuple dans l'ignorance

(1) Documents Constitutionnels I vol, pp. 116-117 et 193.

pour le dominer. Je ne sais sur quoi il a pu fonder cette opinion téméraire, démentie par les soins que le dit clergé a toujours pris de procurer au peuple l'instruction dont il était susceptible." Aussitôt que fut votée, en 1824, la loi des écoles de fabrique, un mandement autorisa les curés et les fabriciens à approprier les sommes requises. En 1836, Mgr Plessis, constatant que par un défaut de la loi il ne sera point pourvu au fonds des écoles, écrivit à ses curés les priant de tirer tout le parti possible de la loi de 1824 et surtout de rappeler à leurs paroissiens "l'obligation qui leur revient à l'égard de l'éducation".

Les communautés religieuses enseignantes d'hommes et de femmes suivirent l'élan des chefs de l'Église. Le Séminaire de Québec modifia son but primitif et se chargea volontairement et gratuitement de l'instruction publique. A Montréal, les Messieurs de Saint-Sulpice font noblement leur devoir. Vers 1798, ils fondent leur collège; ils tiennent aussi 3 petites écoles fréquentées par 1,200 enfants. Et en 1839, ils construisent un collège aux Frères des Écoles chrétiennes qu'ils ont fait venir de France. Au témoignage de Mgr Bailly, plusieurs curés de campagne tenaient déjà en 1790 des écoles d'écriture, de lecture et d'arithmétique. Les Dames de la Congrégation entretiennent aussi des pensionnats et des écoles à Montréal et dans les paroisses environnantes. Les Ursulines font de même à Québec et aux Trois-Rivières.

Dans cette revue, vous l'aurez remarqué, je m'en tiens presque exclusivement à l'enseignement primaire. Je n'ai rien dit de la magnifique floraison de nos collèges que fit surgir sur tous les points de la province l'effort héroïque de notre pauvreté.

Il était donc juste et mérité l'hommage peu suspect que dans son *Political and historical account of Lower Canada*, publié à Londres en 1830, l'honorable Pascal de Laterrière rendait à l'Église canadienne: "Tout ce qui existe d'instruction dans les hautes classes du peuple canadien est dû entièrement au dévouement du clergé. Bien loin d'avoir été gardé dans l'ignorance par nos prêtres, c'est à eux que nous devons d'avoir été sauvés d'une absolue barbarie".

Dans ce magnifique effort cependant ce n'est que justice de rappeler la contribution admirable de nos députés. Nous n'avons pas oublié avec quelle opiniâtreté ils réclamèrent les biens des Jésuites. Nous n'avons qu'à feuilleter les journaux de notre Assemblée au cours de cette période pour nous rendre compte qu'aucun problème, pas même celui des subsides et du gouvernement responsable, ne leur tient plus à cœur. "L'éducation est le premier des biens qu'une législation puisse assurer aux peuples", dirent-ils dans leur pétition au roi de 1828. Voyez avec quelle insistance ils multiplient les enquêtes sur l'éducation, en 1815, en 1824, en 1829, en 1834. Comme ils s'efforcent aussi d'élaborer loi sur loi pour édifier un système d'écoles libres. Ils font une première tentative en 1820, afin de faire échec à l'*Institution Royale* subitement réorganisée. Ils reviennent à la charge en 1824, et votent cette fois la première loi émancipatrice, la loi dite des *écoles de fabriques*, qui autorise les fabriques à consacrer le quart de leurs revenus annuels à l'entretien des écoles élémentaires. En 1828, ils portent leurs réclamations devant la Chambre des Communes et des lords, et jusqu'au pied du trône. En 1829, non satisfaits des lois antérieures, nos députés passent un nouvel *Acte pour l'encouragement de l'éducation élémentaire*. Puis, ils modifient cet

Acte en 1831, en 1832, 1833. En 1834, les allocations attribuées à l'enseignement primaire s'élevaient à 18,000 louis, soit presque le tiers du revenu total de la province. (1)

C'en est assez, Mesdames, Messieurs, pour vous faire entendre la fière réponse faite par nos pères aux oppresseurs de l'intelligence. Ah! quel dommage vraiment que nous ayons compté alors et que les petits et les humbles comptent encore pour si peu dans la grande vie universelle. Si la grande histoire se défendait mieux d'indéniables partialités; si moins souvent elle se laissait entraîner par le prestige du costume et la solennité du théâtre, elle n'eût pas manqué de s'arrêter devant la beauté émouvante et tragique d'une poignée de paysans aux prises avec le colosse anglais. Elle nous eût laissé le tableau toujours à faire de l'ahurissement du colosse devant ce spectacle, inaccoutumé pour lui, d'un petit peuple de gueux, résolu à sacrifier tous ses intérêts matériels, pour les préoccupations de son âme et la défense d'un idéal.

Surtout, comme elle nous eût vengés, la grande histoire, des accusations d'ignorance que les oppresseurs nous jetèrent ensuite à la figure. Oui, cette enlommie et cette dernière insulte ne nous furent pas même épargnées. Eux qui avaient déployé contre nos écoles toutes les ruses du despotisme et toute la brutalité de la force, ils ont eu cette ironie barbare. Le comité de 1789, composé de 9 membres dont 5 Anglais, voulut bien dire que le manque d'instruction élémentaire avait jeté notre peuple "dans un état de vile barbarie". "Pas un homme sur cinq cents ne sait lire", avait écrit en Angleterre l'un des conseillers. En 1810, Daniel Wilkie, dans sa supplique au clergé, généralisait complaisamment le cas de cet habitant obligé d'entreprendre un voyage de 4 à 5 milles pour se faire donner la lecture d'une lettre. Lord Durham y est allé aussi de son coup de pied: "Il est impossible, dit-il, d'exagérer le manque d'éducation parmi les habitants; il n'a jamais été pourvu à leur éducation, et ils sont presque universellement dénués des notions de la lecture et de l'écriture". Aujourd'hui encore, les héritiers de l'esprit oligarchique ont-ils assez de dédain pour le Québec illettré, le Québec de la superstition et du patois! Ils veulent bien nous le dire, de temps à autre, dans des rapports d'œuvres très huppées, apparemment créées pour toute autre chose.

Mesdames, Messieurs, je crois me souvenir de la sérénité qui convient à l'historien. Je ne veux point faire de phrases ni de vaine déclamation, mais au souvenir de ces pauvres paysans sans

(1) J'ajoute ces quelques notes un peu longues pour ceux qui auraient encore besoin d'affermir leurs convictions.

En 1776, un officier de Bourgogne, dans une course à travers la province, trace ce rapide crayon du village québécois: "De trois lieues en trois lieues, on trouve une espèce de petit village qui consiste en un presbytère, une auberge, une école pour les petits enfants". Aux calomnies de 1789, Mgr Hubert pouvait répondre: "Il est vrai que ce bruit a été répandu dans le public, mais malicieusement, si je ne me trompe, et pour vilipender les Canadiens. Il ne serait pas si aisé de le persuader à un homme qui connaît la province de longue main. Pour moi, je suis fondé à croire qu'on trouverait facilement dans chaque paroisse entre 24 ou 30 personnes capables de lire et d'écrire".

Voici maintenant pour la période d'après 1818. On sait tout d'abord que l'Institution Royale fut un royal fiasco. En 1810, douze paroisses à peine possédaient une de ces écoles. En 1827, elle ne comptait encore que 45 écoles dont 17 établies dans des paroisses catholiques. En 1828, sur une population écolière de 11,797, elle abritait tout au plus, 2,298 écoliers.

En 1825, Bibaud, trop souvent mécontent, daignait écrire: "Quoi qu'on en puisse dire, l'instruction fait tous les jours des progrès parmi nous; il est présentement peu de paroisses un peu considérables où il n'y ait une école tenue sur un pied plus ou moins respectable, sans parler de l'enseignement privé qui s'étend aussi de son côté, et, peut-être dans une plus grande proportion encore que l'enseignement public".

En 1836, le nombre des écoles en opération était de 1,321, dit Meilleur, et le nombre d'élèves qui les fréquentaient, de 36,000, indépendamment des élèves des collèges, des académies, des couvents enseignants et des écoles tenues dans les villes qui opéraient tout à fait en dehors de la loi des écoles élémentaires et qui recevaient des allocations spéciales. . . . On a porté à 40,000 la population écolière de 1836 dans nos maisons d'éducation de toutes espèces.

défense, nos pères, qui ont dû courber le front sous l'outrage sanglant pour avoir été les héros de la fidélité aux croyances et de la fierté nationale, pouvons-nous empêcher de monter à nos lèvres des paroles de colère? Mais, je me dis qu'après tout, devant cet inconcevable dans la violence, la dignité nous fait un devoir très net: refuser l'hommage de l'indignation et tourner la page de l'histoire avec un geste de suprême mépris.

PREPARONS L'AVENIR

CONFÉRENCE DONNÉE PAR M. FILLIOL, INSTITUTEUR, DEVANT L'ASSOCIATION DES INSTITUTEURS CATHOLIQUES DE QUÉBEC, LE 29 JANVIER 1916

Monseigneur,
M. le Président,
Messieurs,

En deux circonstances j'ai été ému: la première fois que j'ai mis les pieds en classe et que cinquante paires d'yeux se sont braqués sur moi, et la deuxième fois. . . . c'est aujourd'hui. . . . Comment ne le serais-je pas? C'est la première fois de ma vie que j'adresse la parole en dehors d'une classe. Me voyez-vous pour un début venir parler éducation devant le personnel de cet établissement, devant ces vétérans de l'enseignement, devant MM. les Inspecteurs, devant Monseigneur Rouleau, tout spécialement, dont j'ai eu tant de plaisir à suivre, l'an dernier, les cours, si élaborés, de philosophie. Aussi, vous me permettez de m'adresser, tout spécialement, à vous, chers étudiants, et de vous donner quelques conseils glanés çà et là durant les dix ans que j'ai dépensés à l'éducation de la jeunesse canadienne-française.

On lit dans les Souvenirs de jeunesse du P. Gratry, le récit d'un épisode particulièrement significatif.

C'était un soir d'automne, peu de jours après sa rentrée au collège Henri IV, où il allait commencer sa seconde année de rhétorique. Tandis que ses camarades se préparaient au sommeil, lui, s'étant assis sur son lit, se prit à réfléchir et, un en instant, le cours de ses pensées l'emporta vers l'avenir.

Il se voyait recueillant, à la fin de l'année, tous les prix de sa classe, puis ceux du concours général.

Bientôt il ferait son droit, serait un brillant avocat, acquerrait honneurs et fortune.

Il aurait même la gloire, celle qu'il appréciait le plus, la gloire de l'écrivain. Un jour peut-être, son nom serait cité à côté des plus illustres. Il deviendrait membre de l'Académie française.

"Je voyais, a-t-il écrit, se dérouler ma vie, d'année en année, dans un bonheur croissant; je voyais les personnes, les choses, les événements, les lieux. Je voyais mon château, mes amis, ma famille. . . . les joies, les fêtes, le bonheur intime, le bonheur partagé."

Longtemps il se complut dans cette vision, goûtant par avance une béatitude sans mélange. Mais, soudain, ajoute-t-il, "l'éteincelant soleil qui, un instant avant, dorait mon imagination, commençait à donner une toute autre lumière. Un large et noir nuage passait devant le soleil. Tout pâlisait, et il fut inévitable de dire: Après tout cela, moi aussi je mourrai! Il viendra un moment où je serai couché sur un lit et je m'y débattrai pour mourir, et je mourrai et tout sera fini!"

Tout sera fini! Est-ce possible?

Non, ce n'est pas possible, se dit le jeune Gratry. Ses dix-sept ans, son besoin de vie, sa soif de bonheur se révoltaient contre une pareille destinée. Et reprenant ses réflexions il en vint, lui, l'inérodable de la veille, à voir avec évidence, à admettre avec une certitude qui ne l'abandonna jamais plus, la solution donnée par l'Eglise au problème de la vie.

En vous citant ce trait, je n'ai certes pas l'audace de croire que vous cherchez encore une réponse au sujet de votre destinée. Votre seule présence ici m'interdit pareille pensée.

Mais cet épisode est caractéristique, me semble-t-il, d'un état d'âme dans lequel bien des fois vous trouverez des jeunes gens qui vous seront confiés.

L'avenir! voilà bien un de ces mots tout ensoleillés par l'imagination et qui font battre plus vite un cœur de jeune homme! Presque toujours, il sonne à vos oreilles comme une joyeuse fanfare, il dit la liberté, la joie, le bonheur, il signifie les grandes actions, les nobles conquêtes.

Oui, peut-être, mais à condition d'être préparé, vous entendez, jeunes gens, votre avenir sera beau, si vous le préparez dans le présent.

Et comment? Les moyens peuvent être variés, je n'en retiens qu'un ce matin: Le travail. C'est là, me direz-vous, un sujet bien banal! Que ce soit un sujet rebattu, j'en conviens, mais je vous parlerai de l'activité personnelle et particulièrement de cette activité personnelle qu'il faut à tout prix développer chez l'enfant.

L'activité c'est cette vertu d'agir, c'est la promptitude (de là les expressions: soldat, fonctionnaire en activité). Les antonymes sont: nonchalance, molesse.

Chez l'enfant l'activité personnelle est un mouvement par lequel la vie se déploie au dehors. Que fait le maître dans ce mouvement par lequel la vie se déploie au dehors? Que fait le maître dans ce mouvement? Il apporte seulement une excitation, une direction, une impulsion première vient du sujet à élever. Si l'élève ne prête un concours actif, l'éducateur le plus habile est impuissant à corriger les mauvaises tendances et à développer les meilleures de ses facultés intellectuelles.

L'activité peut être spontanée ou réfléchi: spontanée, c'est la vie, qu'on le veuille ou non, on agit, réfléchi, c'est l'exercice conscient des facultés intellectuelles et morales; c'est cette dernière que l'éducateur par toutes ses industries, tous ses moyens, doit provoquer, diriger et fortifier.

Quelle vie, quelle activité, chez l'enfant! voyez-le, remuant, entreprenant, agaçant, éternuant. Est-ce réfléchi? La plupart du temps, non, la réflexion demande un effort intellectuel, il y répu- gne et préfère volontiers la passivité de l'esprit. Alors il subit les leçons et les conseils. J'ai touché ici, ce que j'appelle, volontiers, le secret de la réussite en classe.

Que de fois on entend dire: "quels élèves malcommodes on m'a donnés!... Ils bavardent tout le temps, ils s'amuse!"... Mais ils font bien... il faut un aliment à leur activité et vous ne le leur donnez pas. Un élève s'amuse quand son travail ne l'intéresse pas, un élève s'amuse quand son travail est fini. Un élève s'amuse quand vous êtes dans l'indécision, quand il voit que vous ne savez pas comment vous y prendre, pour lui faire tuer le temps. Un élève s'amuse quand vous cherchez le texte d'une diétée à donner, etc... Et alors vous ragez!... "Taisez-vous donc!... Ah! si je descends!"... Ce n'est pas nécessaire de descendre, mais c'était nécessaire de préparer votre leçon, c'était nécessaire de savoir à quelle page et dans quel livre vous deviez prendre la diétée à donner.

Comment diriger cette activité intellectuelle? Par des méthodes actives. Par méthodes actives, j'entends ces procédés d'enseignement qui ont pour but de faire travailler l'enfant par lui-même. L'expérience ne cesse de donner raison à Mgr Dupanloup: "Ce que le maître fait, n'est rien, ce qu'il fait faire est tout."

Oh! le travail personnel! travail vraiment attrayant! je ne dis pas amusant, car enlever le sérieux à la science c'est la ravalier.

Pour tout enseignement le maître suivra une méthode dont le caractère essentiel consiste à faire regarder, à faire réfléchir, à faire parler, à faire raisonner, à faire composer. Faire regarder. L'enfant est avide de curiosité. Il jette les yeux sur tout et il regarde peu, il ne s'arrête guère au détail. C'est cette curiosité superficielle et dispersée qu'il faut subjurer, et pour la subjurer il faut l'appliquer à un objet extérieur. Qui dira jamais assez de bien des leçons de choses, du dessin d'après nature, des sciences naturelles, de la géométrie, cube, volume... Faire réfléchir— Exciter l'élève à replier son esprit sur lui-même, à porter son attention sur ses opérations intel- lectuelles.

Oh! Affreuse Routine! Que de fois je me suis pris à maudire les manuels à cause du mauvais usage qu'en font certains professeurs. Voyez-vous cette pauvre petite tête d'écolier, plongée dans un livre, une grammaire, par exemple. Quelle torture! il se bourre de définitions, il se gave de règles qu'il ne comprend pas. Et le lendemain, petit perroquet, il récitera, en classe, les yeux fermés,

des tirades composées de mots dont il n'a pas le moindre sens, il trébuche, il hésite! . . . alors il s'arrête et les larmes aux yeux il demande *le premier mot*. Le voilà bien le massacre des innocents! . . . Pauvres enfants! . . . Expliquez donc le manuel, que jamais un élève n'ait à employer un mot qu'il ne comprenne. Si le manuel renferme des mots difficiles, expliquez-les, remplacez-les, il y a toujours moyen de se faire comprendre. On ne saurait trop prendre de précautions pour ne rien faire apprendre à l'élève et ne dicter aucun résumé qu'il ne comprenne.

Questionnez un peu les élèves de votre classe sur le sens des mots que vous employez en donnant vos leçons, et vous serez surpris de voir combien ils sont ignorants. Voici un essai que j'ai fait et qui a produit au bout de quelques mois un excellent résultat. Tous les jours j'employais au commencement de l'année scolaire une dizaine de minutes à expliquer 15 à 20 mots pris dans le livre de lecture. Je donnais des définitions tant bien que mal, très rarement prise dans le dictionnaire, j'expliquais par une petite histoire, par un objet, si c'était possible, en un mot, je faisais comprendre.

Au bout de quatre mois je fus surpris du résultat. Presque tous les mots d'un texte étaient compris et les élèves aimaient à montrer qu'ils comprenaient, ils aimaient le dictionnaire, ils cherchaient d'eux-mêmes ce qu'ils ne saisissaient pas bien. Toutes les spécialités s'en ressentaient. Essayez. . . .

Faire raisonner.—Il faut appliquer la réflexion de l'enfant, du jeune homme surtout, à des enchaînements logiques d'idées, l'habituer à suivre une marche directe dans les déductions, éliminer l'inutile, tirer d'un raisonnement toutes les conclusions qui s'ensuivent et celles-là seulement. Que de choses il y aurait à dire sur la gymnastique si fortifiante des mathématiques: Et la règle de trois! . . . M'est d'avis que jamais on insiste assez sur la règle de trois. Si j'avais une arithmétique à faire, je la commencerais par le raisonnement des règles de trois, n'est-ce pas, en effet, la base de l'arithmétique. Les pertes et profits, l'intérêt, l'assurance, les commissions, l'escompte, qu'est-ce autre chose que la règle de trois. Lorsque les élèves font un problème, démontrent un théorème, résolvent une équation, exigent le mot propre, que le raisonnement soit rigoureux, les termes justes, précis et assurez-vous, par des interrogatoires que l'esprit a le sens vrai des formules employées.

Vous donnez un problème à des élèves. Regardez les faire: 99 fois sur 100 vous constaterez ceci: Les élèves jettent un coup d'œil rapide sur la donnée, et commencent à écrire, à multiplier, à diviser, etc. . . . Arrêtez-les et demandez à n'importe lequel: "Que faites-vous, Monsieur un tel?"—"Je multiplie, Monsieur".—"Pourquoi?"—"Pour trouver la réponse".—"Mais, que cherchez-vous? Avez-vous lu le problème?"—"Oui, Monsieur".—"Dites ce que vous avez lu" Et le pauvre enfant est obligé d'avouer qu'il ne sait pas ce qu'il cherche.

Affreuse méthode que celle-là. . . . Comment faire? Oh! bien simplement! . . . Faites lire le problème une fois, deux fois, cinq fois, si cela est nécessaire, et expliquez les mots jusqu'à ce que les élèves comprennent; *alors, et alors* seulement, laissez-les travailler.

Avez-vous déjà songé à ce qu'il y a de peu raisonnable dans des questions comme celles-ci, par exemple, que vous trouvez dans presque toutes les grammaires? Pour trouver le sujet d'un verbe on pose après ce verbe la question "qui est-ce qui pour les personnes" et "qu'est-ce qui pour les choses."

Remarquez quelle anomalie: Vous cherchez le sujet; donc, vous ne le connaissez pas et pourtant il faut d'après la grammaire dire "qui est-ce qui?" si c'est une personne et "qu'est-ce qui?" si c'est une chose.

Le téléphone vous appelle, avant de savoir qui vous parle, allez-vous répondre: "Oui, Monsieur, ou "oui Mademoiselle" Non! . . . évidemment non, vous répondez "Oui," simplement puis, quand vous savez à qui vous parlez vous ajoutez: "Oui, Monsieur ou "oui, Madame", selon le cas.

Mais quelle question poser alors pour obtenir d'une manière intelligente le sujet du verbe? Bien simple. Faites dire à l'élève: "Quel est l'être qui fait l'action de jouer? de rire? de chanter? etc., etc.

Faire parler.—L'élève doit parler, mais on ne doit pas lui permettre l'emploi d'expressions banales, vulgaires, incorrectes. N'exigez pas la lettre de la leçon.—Laissez lui dire comme il a compris! Ici, le professeur doit agir avec beaucoup de délicatesse, beaucoup de charité, reprendre

doucement et ne jamais se décourager; vingt fois sur le métier, remettez-vous à l'ouvrage. Pauvres enfants, la plupart du temps ils sont en contact de parents qui parlent un mauvais langage, qui n'ont aucune éducation, ne les découragez pas, ne les humiliez pas trop, plus fait douceur que violence.

Faire composer.—Je prends ici le mot "composer" dans son sens général. Il ne s'agit pas seulement de style; mais d'exercices qui combinent les éléments fournis pour former un ensemble logique dont l'arrangement soit le travail de l'élève. Les principaux travaux qui peuvent être donnés sont: 1° la narration, la description, le proverbe, l'amplification; 2° la composition de la démonstration d'un théorème dont on aura par exemple renversé la figure; 3° le dessin; avec des documents donnés, l'élève agence un motif d'ornement, dresse un petit plan qui soit œuvre personnelle. L'expérience prouve l'intérêt des élèves à ce genre de travail quand on sait graduer les difficultés.

Je n'ai fait qu'effleurer le sujet que j'ai voulu traiter, je le sais. Si ces quelques mots ont pu vous faire saisir un peu ce que j'entends par *activité*, si j'ai pu graver dans un coin de votre mémoire la nécessité du travail personnel, de l'activité incessante, j'ai fait bonne œuvre et j'en suis fier.

Et maintenant, j'ai une question à vous poser, répondez-y, vous surtout, *jeunes gens*.

Voulez-vous être des hommes, ou vous contenterez-vous d'être des loques sans consistance que les flots de la vie se passent de l'un à l'autre, jusqu'au jour où ils les rejettent inertes et inutilisés sur le rivage?

Jeunes gens, voulez-vous tenir bien haut le drapeau de la patrie, inscrire sur ses plis, fût-ce avec votre sang, les noms glorieux de nouvelles victoires; voulez-vous, en des conquêtes plus pacifiques, développer son commerce, son industrie, la faire riche et puissante parmi les peuples, ou vous suffit-il d'être comptés parmi ces dégénérés mûrs pour tous les esclavages?

Jeunes gens, voulez-vous être de bons fils, de bons citoyens, voulez-vous être des hommes? des professeurs?

Oui! Eh bien! travaillez! travaillez, non pas dans dix ans, dans cinq ans, dans un an, non pas demain, mais aujourd'hui même.

Vive labeur! disait notre Jeanne d'Arc. Prenez ce cri comme devise et vous remporterez la victoire; ou plutôt, pour parler encore avec la Bienheureuse, "vous bataillerez et Dieu donnera la victoire."

MÉTHODOLOGIE

LA RÉDACTION À LA PETITE ÉCOLE

Le maître, exposant la gravure aux yeux des élèves, leur laissera le temps d'observer un peu le sujet, puis il commencera avec eux une conversation qui devra préparer le devoir de rédaction.

Le maître.—Voyons, mes enfants, vous avez bien observé le sujet de cette gravure; elle doit vous dire quelque chose, si vous pensez bien à ce que voient vos yeux.

Dites-nous donc, Jean, ce que vous voyez.

Jean.—Monsieur, je vois un petit garçon qui pleure.

Maître.—Comment voyez-vous qu'il pleure?

Jean.—Monsieur, on voit des larmes plein ses yeux; elles coulent même sur ses joues.

Maître.—C'est vrai, et croyez-vous que l'enfant pleure à haute voix?

Jean.—Oui, monsieur, sa bouche grande ouverte nous fait comprendre qu'il crie très fort; on dirait qu'on l'entend.

Maître.—Très bien, mon Jean, voilà une bonne remarque.
Maintenant, vous François, pouvez-vous nous dire autre chose de ce petit garçon qui pleure ?

François.—Monsieur, il tient quelque chose bien serré à deux mains contre sa poitrine.

Maître.—Et qu'est-ce que cette chose ?

François.—Je crois que c'est une tranche de pain.

Maître.—Vous n'êtes pas certain ? Regardez la bouche ouverte, qu'y voyez-vous ? Est-ce la langue ?

François.—On dirait plutôt que c'est une bouchée qu'il avait commencé à manger.

Maître.—Il pleure peut-être parce que ce n'est pas bon ? Qu'en dites-vous, Jules ?

Jules.—Non, monsieur, je ne crois pas.

Maître.—Et pourquoi donc alors ?

Jules.—Il a une grosse mouche sur le nez.

Maître.—Vous dites bien, "une grosse mouche". Croyez-vous que c'est une mouche ordinaire ? On n'a pas peur d'une mouche ?

Jules.—Je pense que c'est une abeille, et le petit garçon a peur de se faire piquer.

Maître.—Est-ce que cette abeille a l'air de vouloir le piquer ?

Jules.—Non, monsieur, elle a plutôt l'air de se trouver bien sur le nez du garçon.

Maître.—Quel agrément peut-elle y trouver ? Dites-nous cela, Henri.

Henri.—Monsieur, le petit garçon en mordant dans sa grosse *beurrée* s'est barbouillé le nez, et l'abeille vient manger tout ce qui le barbouille.

Maître.—Est-ce que les abeilles se nourrissent de beurre ?

Henri.—Non, monsieur, elle se nourrissent de miel, qu'elles tirent des fleurs.

Maître.—Mais, c'est du beurre que le petit garçon a sur le nez, puisque vous avez dit qu'il s'est barbouillé "en mordant dans sa grosse *beurrée*" ?

Henri.—Monsieur, il mange peut-être une *beurrée* de miel ou de sirop ?

Maître.—Alors il ne faut pas dire une *beurrée* ; car une *beurrée* est une tranche de pain graissée de beurre, une *tartine* de beurre.

Henri.—Le petit garçon mange peut-être une *tartine* de miel ou de sirop.

Maître.—Bon ! c'est cela. Maintenant êtes-vous bien certains, mes enfants, que la grosse mouche soit une abeille ? Voyons, Jules !

Jules.—Oui, monsieur ; on en voit encore plusieurs qui volent près de la ruche.

Maître.—Qu'est-ce que vous appelez la ruche ?

Jules.—Monsieur, c'est une espèce de petite cabane en paille que l'on voit sur des pièces de bois. C'est la maison des abeilles.



QUELLE ÉPREUVE !

(Voir ²“La rédaction à la petite école,” au chapitre de la Méthodologie)

Maître.—Est-ce que ce sont les abeilles qui la font, cette maison ?

Jules.—Non, monsieur, ce sont les hommes, et les abeilles s'y trouvant bien, déposent là leur provision de miel pour l'hiver.

Maître.—Y a-t-il quelque vaisseau dans cette maison, pour contenir le miel.

Jules.—Non, M., les abeilles font une espèce de gâteau avec la cire qu'elles tirent des fleurs en même temps que le miel. Ce gâteau est tout percé de petits trous, comme des petites chambres et c'est dans ces petits trous que le miel est déposé.

Maître.—Est-ce que les hommes profitent de ce miel ? Dites-nous cela, François.

François.—Oui, monsieur ; ils en prennent une partie aux abeilles qui en font toujours plus que ce qui leur est nécessaire.

Maître.—Et dans quels lieux les abeilles se plaisent-elles ?

François.—Dans les lieux tranquilles, près du voisinage des fleurs qui renferment du sucre.

Maître.—Comment tirent-elles le miel des fleurs ?

François.—Elle le pompent avec leur petite trompe qu'elles enfoncent dans le cœur des fleurs.

Maître.—Mais, dites-nous donc, Jean, si les abeilles se nourrissent du miel, comment la provision s'amasse-t-elle dans la ruche ?

Jean.—Monsieur, les abeilles ne mangent pas tout, lorsqu'elles ont travaillé pour leur nourriture, elles continuent à travailler pour ramasser la provision qui servira l'hiver lorsqu'il n'y a plus de fleurs.

Maître.—Mais si nous leur prenons cette provision, comment vivront-elles ?

Jean.—Monsieur, on remplace ce que l'on prend, par du sucre ou du sirop que les abeilles savent transformer en miel.

Maître.—Bien, mon Jean. Mais revenons à notre petit garçon ; si vous étiez à sa place, est-ce que vous pleureriez comme lui ?

Jean.—Non, monsieur, je m'éloignerais de la ruche, et je tâcherais de manger ma tartine sans me barbouiller le nez et les joues.

Maître.—Est-ce que ce ne serait pas plus simple de chasser l'abeille d'un geste de la main ?

Jean.—Monsieur, on pourrait se faire piquer, car l'abeille effrayée se défendrait avec son aiguillon.

Maître.—Bien, mes enfants, voilà toute une causerie que nous venons de faire à propos de cette image qui nous a fait penser à bien des choses. Je pense que maintenant vous seriez capables de faire une petite rédaction dans laquelle vous raconteriez ce que vous dit l'image.

Prenez par écrit le canevas que je vais vous donner ; il vous aidera dans votre travail.

CANEVAS.—Parlez du petit garçon, donnez lui un nom à votre choix. Sa mère lui a donné une grosse tartine—où il va pour la manger—il prend de grosses bouchées—ce qui arrive à son nez et à ses joues—une abeille est attirée par quoi?—elle s'attache à une si bonne place—le petit tient sa tartine serrée contre lui—il pleure—on voit la ruche et quelques abeilles—ce que vous auriez fait à sa place.

Après la préparation orale dans la causerie et avec le canevas ci-dessus, tous les élèves pourront certainement dire quelque chose d'intéressant. Ils ne réussiront pas tous avec le même succès, mais tous feront un effort qu'il faudra apprécier, et c'est là l'essentiel. L'effort personnel sans cesse renouvelé conduit au succès.

Voici un exemple de ce que pourraient faire à peu près les élèves. Cet exemple n'est pas à lire aux élèves *avant* leur travail.

—Le petit Charles avait reçu de sa maman, une grosse tartine de miel, et était allé dans le jardin pour la manger. Il s'était approché vers la ruche des abeilles.

Il mordait à pleines dents et prenait de grosses bouchées, aussi le miel de la tartine barbouillait ses joues et son nez. Son plaisir fut bientôt gâté par une abeille qui vint se poser sur son nez, après avoir voltigé autour de lui. Le petit Charles, pour cacher sa tartine, la serre bien fort des deux mains contre sa poitrine et pour défendre son nez il ne trouve pas d'autre moyen que de pleurer bien fort, et de grosses larmes emplissent ses yeux et coulent sur ses joues où elles vont se mêler au miel qui les barbouille. Pauvre Charles! l'abeille tient son nez et ne le lâchera pas avant d'avoir recueilli tout le miel qu'elle y trouve. S'il chasse l'abeille de la main? Mais il n'y pense même pas, et c'est aussi bien car il se ferait piquer. Au lieu de pleurer, il devrait s'éloigner de la ruche et aller manger sa tartine plus loin. C'est le meilleur moyen, car l'abeille le quitterait pour porter le miel recueilli, à la ruche, et il serait délivré. C'est bien-là ce que je ferais au lieu de pleurer, si j'étais à sa place. Mais Charles est encore tout petit, il ne sait pas mieux, et puis sa figure est si drôle, inondée de larmes, qu'on dirait qu'il est un peu pleurnicheur. Voilà tout ce que m'a dit une belle image que le maître nous a montrée en classe.

Il ne s'agit pas pour les élèves de faire un chef d'œuvre littéraire, mais bien de s'exercer à exprimer par écrit d'une manière suffisamment correcte, ce qu'ils sauraient très bien dire de vive voix. On retarde toujours trop pour faire sentir aux élèves qu'écrire n'est pas autre chose que parler avec sa main, en traçant les mots au lieu de les dire. C'est en écrivant qu'on apprend à écrire.

H. NANSOT,

Inspecteur d'écoles.

LEÇON D'ANGLAIS

D'APRÈS LA MÉTHODE NATURELLE

Where is the boy? He is in bed.

What has he on? He has a nightshirt on. *Or*, he has on a nightshirt.

Directly behind his head what is there? *Or*, what is there directly behind his head? Directly behind his head there is the top of the bedstead.

What is a bedstead? It is the framework of a bed.

Behind the boy's right-arm what do you see? *Or*, what do you see behind the boy's right-arm? I see the top of one of the bedposts behind the boy's right-arm. *Or*, behind the boy's right-arm I see the top of one of the bed-posts.

How many bed-posts has a bedstead? It has four bed-posts.

Where are the bed-posts of a bedstead? They are at the corners of the bedstead.

Of what is the bedstead, in the picture, made? *Or*, the bedstead in the picture is made of what? *Or*, what is the bedstead in the picture made of? (*The last wording of the above question is the one generally used.*) It is made of wood.

Are you sure that it is made of wood? Yes I am positively, absolutely sure that it is made of wood.

What makes you so sure that it is made of wood? In the first place the shape of the part that I see convinces me that the bedstead is not of metal,—iron, or brass; iron, or brass bedsteads are never of the same shape as the one in the picture; in the second place, the bedstead, shown in the picture is too massive to be of metal.

Why should not a metal bedstead be as massive as a wooden one? A metal bedstead as massive as the one in the picture would be too heavy.

Close to the side, of the bed, which you see what is there? Close to the side which I see there is a table.

What are there on the table? On the table there are a table-cover, a pocket-knife, a pair of suspenders, and a spool of thread.

Is the boy lying in the bed? No, he is sitting in the bed.

Is he sitting in the middle of the bed? No he is not sitting in the middle of the bed.

Where is he sitting in the bed? He is sitting very close to the right edge of the bed.

Why is he sitting so close to the edge of the bed? Perhaps he is sitting so close to the edge because there is more light there than elsewhere; or it

may be that he is sitting so close to the edge of the bed in order to be near the table.

Why should he desire to be near the table? I suppose he desires to be near the table that he may be able to reach the spool of thread when he needs it.

What will he need the spool of thread for? He will need it for the difficult and interesting job on which he is working.

What is the difficult and interesting job of which you speak? It is tailoring.

Tailoring, what is tailoring? It is doing the work of a tailor.

Do you mean that the boy is making clothes for men or boys? No, I don't mean that he is making clothes of any kind, but I mean that he is mending a boy's trousers, and mending a boy's trousers is as much tailoring as making them.

What part of the trousers is at he work on? He is at work on one of the pockets.

What is the matter with the pocket? There is a hole in it?

Is it very important that it should be mended? Yes it is very important that it should be mended.

Why is it so important? Well this is the way of it, a boy has generally much more in his pockets than in his head; now if there are holes in his pockets, he will lose what he puts into them as fast as he loses what his teacher puts into his head; then both his head and his pockets will be empty and the first big wind that comes along will blow him away.

Very nice indeed a boy's pockets should be full because his head is empty, is that how it is with your head and pockets? No sir, I hope that neither my head nor my pockets are empty.

Is there any other part of the boy's trousers that needs mending? Yes, sir, there is another part that needs mending. The seat of his trousers.

What is wrong with the seat of his trousers? There is a tear in the seat of his trousers.

Is it a big tear? Yes it is a very big tear.

Why did not the boy begin his mending on the tear? I don't know; I suppose he thought he should begin with what was most important.

How does it happen that his trousers are torn? I suppose he was climbing over a fence and a nail caught in them.

Don't you think he should have asked his mother to mend his trousers? No, I don't think so.

His mother would make a better job of the mending, would she not? Certainly, she would, but he would have to tell how the accident happened and as he was forbidden to climb over fences, she would be displeased, at him; he is not a bad fellow and prefers mending the trousers himself to annoying his good mother.

What is the boy really doing? He is sewing.

What is he sewing with? He is sewing with a needle and thread.

What is a needle? It is what women and tailors sew with.

You have not told me what it is; you have simply said who use it and for what it is used.

I know what it is but, in spite of Boileau, *les mots pour le dire* do not come easily.

I will help you: Which is it: a machine, a tool, an instrument? It is a tool or better still an instrument.

Is it large or small? It is small.

What is it made of? It is made of steel.

At one end what is there? At one end there is a small hole called the eye of the needle.

How is the other end? It is very pointed.

What is a needle used for? It is used for sewing.

What is sewing? It is the uniting or fastening together of the materials used in the making of clothing of any kind.

With what is sewing done? It is done with a needle and thread.

How is the thread used? It is passed through the eye of the needle.

Now tell me what a needle is. It is a small instrument of steel pointed at one end and having at the other, an eye or hole through which is passed a thread, used for sewing.

Did you ever see any one sewing? Oh yes, I have seen numbers of people sewing.

Did you ever before see a boy sewing? Oh, yes, I have seen boys sewing. I myself have sewed.

What else besides a needle and thread does a woman generally use in sewing? She generally uses a thimble besides a needle and thread.

What is a thimble? It is a metal cap or cover, for the finger, used in sewing for driving or pushing the needle through the material. The word thimble comes from the Anglo-Saxon word *Thuma* from which also comes the word *thumb*. The first thimbles were worn on the thumb, as the sailor's thimble still is.

Has the boy a thimble on? I don't think so.

Has the boy had much experience do you think as a sewer? No, I don't think he has had much experience as a sewer.

Why are you of opinion that he is not an experienced sewer? I am of that opinion because of the length of the thread which he is using.

Which, is the thread too long or too short? It is too long.

Is it much too long? Yes, it is twice too long.

How do you know that is too long? I know it because I have seen women and girls sewing and they always sewed with a thread about one half as long as the one the boy is using.

Why do women sew with a short thread? My mother says that it goes much faster because there is less pulling to do, that the sewing is more even, and the sewer less fatigued.

Evidently your mother knows all about it? She does, she has sewed enough to know everything that there is about it.

Why has the boy taken such a long thread? I don't know, I suppose he does not like threading the needle, and he thinks to finish the job with one needleful of thread.

Why does he dislike threading the needle? Threading a needle is a work of patience for those who are not accustomed to it, and it is very clear that he does not belong to a sewing circle, or to a sewing club. I am sure he would not willingly pass an afternoon, watching a sewing match.

What is the contrary of sewing? I don't know, I never heard of it; what is it done with? It is *ripping*; it is done with a pair of scissors or a penknife.

Do you know of a word pronounced like sew (*so*) but spelled differently? Oh, yes, to *sow*, which means to put seed into the ground.

Quite right; now what is the action of putting seed into the ground called? It is called sowing.

The person who puts seed into the ground is what? He or she is a sower.

What is the contrary of sowing? It is reaping, is it not?

Yes it is reaping; now, can you give me the proverb about the sower? No, sir, I never heard it.

It is: "*As you sow so shall you reap*", do you understand? Oh, yes sir, I understand it very well, it means that if you sow good seed, in well prepared ground, you shall reap abundantly and that the crops, will be of good quality?

Does this proverb apply only to seed put into the ground? I suppose so.

You are wrong; it means that if while you are young, you acquire good habits, a love and fear of God, of truth, of honesty, useful knowledge and industry you will, when you are older, reap abundant harvests of peace and contentment.

Thank you sir, I will try to remember the proverb with its two meanings.

Between the boy's shoulders and the top of the bed what do you see? I see a pillow.

What is a pillow? It is a long cushion to support the head of a person when reposing; it is filled with feathers, down, or other soft material.

Why has the boy placed a pillow behind his shoulders? He has placed it behind his shoulders to have something soft to lean on and to be more comfortable.

On the bed what is there? There is a quilt on the bed.

Is it a bought quilt? No it is a made quilt.

Do you know what a made quilt like the one on the bed is called? No, I don't know what such a quilt is called.

Of what is it made? It is made of small pieces of different stuffs.

Do you know of any word that means small pieces? No, I don't know of any word that means small pieces.

The word *patch* means a small piece. Patched means mended by having a small piece sewed on. Thus we say patched shoes, patched boots, patched trousers, a patched coat, etc., a patched face, a patched head, a face or a head with pieces of sticking plaster stuck on. There is also the adjective *patchy*, full of patches.

Now what is the quilt in the picture. It is a patched-quilt.

Yes, or a patchwork quilt, a quilt made of small pieces sewed together.

Describe the picture briefly. In the picture there is a bed, with quite close to it a table, on which there are a cover, a spool of thread, a pocket-knife, and a pair of suspenders. Sitting on the very the edge of the bed, with his shoulders resting comfortably against a nice soft pillow, occupied in the very absorbing though unusual task for a boy, of mending a pocket in his trousers, which are spread over the quilt; in the amplest part of the garment there is a rent, the repairing of which, in a neat and workmanlike manner, will require his utmost skill and patience.

Let us hope that he is gifted with a generous provision of both, for such industry as his deserves success. The length of the thread which he is using is proof positive that he is a novice at the tailoring business.

J. AHERN

Ma Préparation de Classe

ESQUISSES DE LEÇONS. (Cours élémentaire)

HISTOIRE DU CANADA

DE SALABERRY

Cet illustre Canadien naquit à Beauport, près Québec, en 1778.

Il servit d'abord dans l'armée anglaise, aux Indes Occidentales, pendant onze ans. La guerre ayant éclaté entre l'Angleterre et les États-Unis, le Canada fut envahi par les Américains.

De Salaberry revint mettre sa valeur et son courage au service de sa patrie.

Il organisa en peu de temps les *Voltigeurs Canadiens*. Ce bataillon remporta sa première victoire à Lacolle; 14,000 Américains furent repoussés. Les Voltigeurs eurent plusieurs autres succès, mais c'est à *Châteauguay*, sur la rivière du même nom, à 24 milles de Montréal que de Salaberry gagna la victoire définitive qui sauva le Canada de l'invasion américaine.

Voici en deux mots le résumé de ce combat célèbre: Le général Américain, Hampton, à la tête de 7,000 fantassins, 400 cavaliers et 12 canons, prit la route de Châteauguay. De Salaberry, à la tête de 300 soldats seulement, donna le signal de la bataille. La lutte fut ardente, opiniâtre, mais le triomphe des Canadiens-Français fut complet (1813).

De Salaberry fut connu dans la suite sous le nom glorieux de *Héros de Châteauguay*.

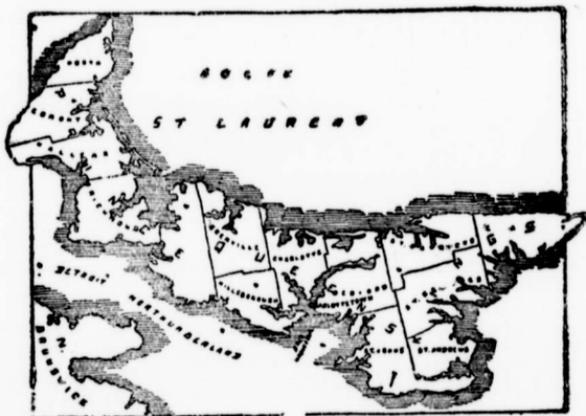


COLONEL DE SALABERRY

QUESTIONNAIRE.—Où naquit Salaberry?—Quel bataillon Salaberry organisa-t-il lorsque la guerre éclata entre l'Angleterre et les États-Unis?—Quelle fut la première victoire remportée par les Voltigeurs canadiens?—Où et en quelle année Salaberry remporta-t-il la victoire qui sauva le Canada de l'invasion américaine?

GÉOGRAPHIE

LA PROVINCE DE L'ÎLE DU PRINCE-ÉDOUARD



CARTE DE L'ÎLE DU PRINCE-ÉDOUARD

Cette province est bornée au nord, à l'est et au sud par le golfe St-Laurent; à l'ouest par le détroit de Northumberland.

C'est la plus petite des sept provinces de la Confédération canadienne. Son étendue n'est que de deux mille cent trente milles carrés.

La population de l'Île du Prince-Édouard est de quatre-vingt-quinze mille âmes. On y compte cinquante mille catholiques. Les habitants de la langue française, Acadiens pour la plupart, sont au nombre de douze mille.

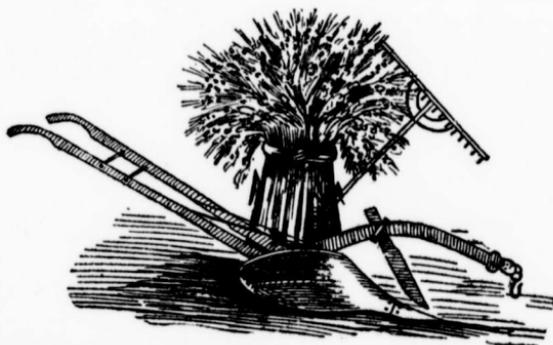
La capitale de cette province est Charlottetown. Les autres villes sont: Tignish, Georgetown et Souris.

Un chemin de fer traverse l'Île dans toute sa longueur.

QUESTIONNAIRE.—Indiquez les bornes de l'Île du Prince-Édouard?—Quelle est la population de cette petite province?—Quelle est sa capitale?

LEÇONS DE CHOSES

L'AGRICULTURE



L'Agriculture a été instituée par Dieu lui-même dans le Paradis Terrestre, et la culture de la terre n'offrait que du bonheur à l'origine du monde. Après la désobéissance de nos premiers parents, le Créateur dit à Adam: "Tu mangeras ton pain à la sueur de ton front, car la terre ne produira d'elle-même que des ronces et des épines". Ce qui a fait dire à saint Augustin que "la profession d'agriculteur est honorable et sainte".

Sans l'agriculture, l'homme des villes mourrait de faim; l'agriculteur est le nourricier du genre humain.

Honneur donc au laboureur!

Fils de cultivateurs, restez fidèles à la noble profession de vos pères; ne désertez jamais le sol qui vous a vus naître.

ÉPELLATION ET COPIE.—I. Agriculture—Dieu—Adam—pain—sueur—front—terre—ronces—épines—faim—agriculteur—sol—naître.

II. Fils de cultivateurs restez fidèles à la noble profession de vos pères.

L'ENSEIGNEMENT LITTÉRAIRE DANS NOS ÉCOLES

HOMMAGE D'UN DÉBAT PÉDAGOGIQUE PAR LES NORMALIENNES DE HULL A M. L'INSPECTEUR GÉNÉRAL, C.-J. MAGNAN, À L'OCCASION DE SA VISITE OFFICIELLE LE 5 MARS 1916

Mademoiselle Laurence, la Présidente du Cercle.—Elle dit le cordial merci de ses compagnes aux amis distingués qui assistent à la soirée. Puis elle observe que l'institutrice est une semeuse de bonnes idées dans les jeunes âmes; cette pensée, elle l'enveloppe dans un paysage d'un symbolisme aussi gracieux, que juste.—"Par un beau jour d'été, disait-elle, assise au jardin sur un tronc vieux et moussu, j'admirais l'érable, tout festonné, dans sa ramure, de son feuillage dentelé. Mille légères graines ailées, fruit de l'arbre national, couvraient le sol. Soudain une brise qui passe en rafale, s'élève et emporte la semence aux quatre coins du ciel.—Songeuse, je me disais: L'érable c'est la maîtresse dans son école; la semence qui s'envole aux horizons, c'est l'abondance des idées qu'elle distribue libéralement; enfin le vent propice qui soulève les graines mystérieuses et les porte aux intelligences enfantines, c'est le souffle de ses leçons données de toute son âme avisée et fervente."

—Enfin Mlle Laurence annonce le sujet du débat pédagogique: *L'enseignement littéraire à la Petite-Ecole*, en d'autres termes, l'exercice de la rédaction conduit en vue d'éveiller chez les élèves primaires le sens littéraire ou la faculté esthétique. Mlle Belzora expose la thèse.

Mademoiselle Belzora. C'était par un beau jour de juillet des vacances dernières. Sur le perron de la vieille demeure de ma tante, la cousinette Louise et moi, nous nous étions arrêtées admirant le superbe panorama qui s'étalait sous nos yeux.

Là-bas, les sapins et les pins s'élevaient sveltes et sombres sur l'horizon limpide; la jolie rivière fuyait en zigzaguant, et ses eaux brillantes, à travers le feuillage des saules qui bordaient ses rives, faisaient des taches d'argent; une maisonnette, en ruine, sous un gros noyer, tout près du chemin, donnait à ce coin charmant un aspect rustique plein de poésie, et sur cette belle nature le soleil versait ses flots d'or.

Ah! que c'est beau! m'écriai-je avec enthousiasme. La cousinette sourit sans rien dire, descendit les degrés du perron et se mit à cueillir un gros bouquet où s'entremêlaient des fleurs aux couleurs les plus disparates, alors je compris que ma petite cousine n'aimait pas ou plutôt ne connaissait pas le beau.

Le lendemain, je lui demandai d'adresser quelques lignes à une petite sœur restée au logis et à qui je venais d'écrire—"Moi écrire! Ah! je ne sais pas! A l'école on fait de la dictée, des exercices de grammaire, des problèmes, mais peu de composition. Je ne sais pas composer".

Je restai stupéfaite: A notre chère École normale, la composition tient une si large place, et attristée de cette lacune, dans l'éducation de la petite cousine, j'éprouvai le regret que la rédaction n'eût pas un rang d'honneur, dans toutes nos écoles primaires. Aussi quand il fut question de notre débat, l'enseignement de la rédaction, à l'école primaire, s'imposait, me sembla-t-il, à nos études.

Nous sommes donc heureuses ce soir, d'étudier ce sujet sous deux aspects:—

1° Pourquoi enseigner la rédaction, à l'école primaire?

2° Comment enseigner la rédaction, à l'école primaire?

Je traite la 1^{ère} partie de la thèse et sans autre préambule, j'aborde mon sujet.

A l'école primaire, on doit donner aux élèves l'enseignement littéraire par l'exercice de la rédaction, car de tous les exercices scolaires, il est celui qui contribue le plus et le mieux à la complète formation de l'enfant. Je m'explique.

Dieu veut mettre dans l'âme faite à son image trois excellences: celle de la vérité, celle de la vertu et celle de l'art; en d'autres termes, le vrai, le bien et le beau doivent fleurir en toute vie humaine.

La science, par l'étude, donne le vrai; la vertu, par la religion, donne le bien, mais quand le vrai et le bien s'unissent à un degré supérieur dans un même objet, avec l'aspect esthétique, alors seulement on dit: c'est beau!

Le beau, c'est donc le vrai et le bien qui resplendent. Cependant, que d'hommes ne discernent pas le beau. Aveugles inconscients, ils ont des yeux pour ne point voir. Comme ces terrains qui renferment des filons métalliques, mais inexploités, hélas! mêmes recèlent de même des trésors de jouissances, mais ignorées; les jouissances esthétiques de si inappréciable valeur, leur seront, hélas! à jamais étrangères.

L'école a donc le devoir de montrer le beau, de le signaler à l'enfant, de le lui faire découvrir, et voir, et goûter.

Certes, tous les arts mettent en un jour vif le beau, mais aucun n'a le don d'atteindre aussi profondément l'âme humaine que l'art de la littérature. Lui seul met en jeu toute l'activité mentale et la fait s'épanouir délicieusement dans une populaire création du beau. C'est, qu'en effet, la composition exige une gymnastique intellectuelle, merveilleusement favorable au développement de l'âme en intuition d'art. Pour effectuer son travail de rédaction à intention littéraire, l'enfant est obligé de trouver et de ranger ses idées, avec bon sens et aussi de les dire en des formes d'expression dont l'imagination esthétique, même à peine éveillée, a le secret.

Ne l'oublions pas. De même que le jardin a besoin de la goutte d'eau fraîche pour se couvrir de lis, de roses et d'œillets, ainsi l'intelligence de l'enfant pour acquérir sa fécondité d'art

réclame la bienfaisante ondée des leçons de littérature; mais éclairée par ces leçons, l'âme de l'enfant offrira sa floraison de belles pensées, de nobles sentiments.

2° La culture de l'imagination exige l'enseignement de la rédaction à l'école primaire.

Si les grands dons de l'âme humaine sont l'intelligence et la volonté, souvenons-nous que l'imagination fait les poètes, les orateurs, les artistes, les écrivains de génie.

Comment développer, sans l'exalter, cette imagination, "*don divin*", quand elle demeure dans le domaine de la vie réelle, et qu'elle a l'aptitude de dégager le beau et le bon des superfluités encombrantes, "*don terrible*", quand elle s'égaré dans l'irréel, le conte, le roman, enfantant des esprits chimériques qui ont perdu le goût de la solide réalité.

L'enseignement de la rédaction atteint ce but. En effet, soit par les lectures faites publiquement, soit par celles permises, conseillées pour l'heure de la solitude, soit par les sujets à traiter dans ces rédactions, soit par les devoirs à apprécier, l'imagination de l'enfant est toujours retenue dans les réalités vécues, mais aperçues nettement dans leurs éléments de beauté. Permettez-moi de vous citer ici les directions de nos manuels. *La Normalienne en Philosophie* N° 160:

"L'imagination de fiction, nous voulons dire celle des contes et des romans fantastiques, est une faculté funeste, c'est elle qui enfante les esprits chimériques. Les chimériques, on les recon-
"naît à cette marque: ils ont perdu le goût de la solide réalité. L'imagination d'idéal demeure dans
"le domaine de la vie réelle; mais elle a l'aptitude de dégager le bon et le beau, des superfluités
"encombrantes; cette imagination, cultivons-la, on lui doit les âmes au sens exquis." Puis au
N° 27 de *la Normalienne en Belles-Lettres*, on lit: "Le procédé de causerie préparatoire à la ré-
"daction sera intuitif: l'enfant aura sous les yeux le fait, ou le paysage sur lequel il écrit; ou bien
"il lui sera présenté en image; ou bien le chapitre d'histoire d'où le sujet est tiré, et que l'on a étu-
"dié, sera ouvert sous les yeux de l'élève. Le procédé intuitif impose à la maîtrise de chercher ses
"sujets de rédactions dans les expériences de l'enfant. Le sujet qu'elle choisira sera donc ou
"l'un des petits événements dont se compose la vie de l'élève,—ou l'un des paysages qui forment
"le décor de son existence,—ou l'une des idées générales dont l'enfant doit prendre conscience
"pour sa propre gouverne."

Vous le voyez, c'est l'imagination du réel, mais d'un réel idéalisé, c'est elle que la rédaction de la petite école cultive, faculté inestimable! O puissance de l'imagination, que tu es grande et entraînante!

Honneur à l'art de la littérature qui sait en faire un agent efficace pour le bien et la beauté de la vie!

3° Un des buts fondamentaux de l'enseignement de la rédaction, est d'éveiller chez l'enfant le goût de la bonne lecture. La lecture est le grand moyen de féconder l'esprit de l'homme, mais à condition que cette lecture soit littéraire, c'est-à-dire belle et substantielle.

La lecture qui met sous les yeux, des laideurs morales, qui exhibe le mal, n'est pas belle, ni vraiment littéraire.

Il faut apprendre à l'enfant à goûter la vraiment belle lecture, à cause des résultats merveilleux qui en découlent: saines illuminations pour l'esprit, saines exaltations pour le cœur.

"Les livres qu'on lit et qu'on aime, dit l'auteur des Paillettes d'Or, comme les études qu'on fait, déteignent toujours sur le caractère, sur la conduite.—"Es-tu lis?" demandait une enfant à une modeste marguerite. Ton parfum me le dit: "Non, réplique l'humble fleur en levant timidement la tête, mais j'ai longtemps habité avec le lis". Ainsi de nos amis, les bons livres; on ne saurait les fréquenter longtemps sans devenir meilleur."

De plus, la bonne lecture pourvoit l'enfant d'idées, d'expressions qui sous sa plume, deviennent personnelles et qui, avec le temps, constituent son bien propre, en lui faisant un esprit riche de pensées et des lèvres vibrantes d'une parole suffisamment élégante.

Toutefois, il convient de remarquer que la lecture littéraire n'est appréciée que de ceux qui ont été formés par un enseignement délicat.

L'enseignement délicat, celui des Belles-Lettres, veux-je dire, fait les âmes délicates en développant le bon goût chez l'enfant. Cet enseignement emploie, pour y parvenir, tous les moyens mis à sa disposition. Belles gravures, magnifiques tableaux, superbes paysages, admirés en classe ou en dehors de la classe à chaque occasion propice; lecture vive, animée, commentée, de ces belles

pages qui sont citées partout comme des chefs-d'œuvre; récitation de vers harmonieux, à visions grandes et ardentes; copies ou dictées de pensées nobles, touchantes, impressionnantes. Et c'est ainsi que se forment à l'école, dans les classes de littérature surtout, les âmes délicates aimant et appréciant les belles et bonnes lectures.

Or ces âmes d'un goût exquis font le charme de la vie sociale. Elles passent dans l'existence, répandant sur leur route, dans leur milieu social, des accroissements de vie, d'une vie riche et exquise, tout comme notre chère rivière Ottawa, en roulant ses eaux limpides, sur ses pentes douces, enrichit ses grèves et ses îles de gazons émaillés de fleurs et de buissons pleins de ramages d'oiseaux.

La délicatesse d'âme, qui ne l'apprécie et ne la goûte quand on la frôle sur sa route? Les plus beaux sentiments, quand ils ne sont pas dit délicatement, exprimés avec goût, perdent de leur charme et de leur prix.

Tenez! aux vacances dernières, j'eus un gros chagrin: je vous ferai cette confidence. En traversant un coin de campagne, sur la grève d'un lac où je m'arrêtai pour admirer le paysage, j'entendis des enfants qui chantaient et la chanson me déplut beaucoup. Elle était de bien mauvais goût: c'était une chanson de sauvage au refrain: "Ah! Ah! tenaouisk, tenaga, ouishka!" Or quand les voix des enfants se firent silencieuses, là-bas, sur la grève du lac au paysage admirable, je continuai de réléchir là-dessus. Je me dis: Je n'en puis douter, à la petite école fréquentée par ces enfants d'un sens si grossier, on ne donne pas l'enseignement littéraire et, grâce à ce manquement déplorable, on néglige d'initier les jeunes âmes, au beau, aux jouissances d'élégance avisée et d'exquis bon sens.

Je me résume. Dans la petite école, il faut libéralement faire place à la rédaction littéraire. La formation intégrale de la jeune âme, image de Dieu, la culture d'une imagination qui idéalise le réel, la création du goût pour les bonnes lectures, le sens exquis à mettre dans la vie sociale, pour ces quatre solides raisons que je viens de développer, mon avis doit prévaloir chez les Normaliennes; c'est avec cet espoir que je termine.

Madem'iselle Laurence, la Présidente: D'après quelles méthodes, la maîtresse diligente à ce devoir, enseignera-t-elle, à la petite école, la rédaction littéraire? Telle est la seconde partie du présent débat. Mlles Yvonne, Léonie et Noëlla vont répondre à la question. Tour à tour, elles donneront les trois formules à suivre pour rédiger la bonne page, selon que le sujet de la rédaction est un fait à raconter, un paysage à décrire ou bien une idée générale à exposer. La parole est à Mlle Yvonne.

Mlle Yvonne: Vous vous figurez aisément qu'en recevant ma part de labeur, le sujet de ma leçon, j'ai frémi. Comment enseigner la rédaction à l'école primaire? Mais vraiment, entreprendre cette tâche, n'est-ce pas d'une prétention manifeste. Elève, à peine capable d'apprécier les œuvres littéraires, inhabile encore à créer la belle page, oserai-je enseigner comment on s'y prend pour réussir dans une composition?

Je vous prie de me plaindre quand je l'ose, et aussi de m'excuser, car si je traite ce soir cette difficile partie du débat, c'est qu'on me l'a demandé, et que pour la normalienne un désir de ses supérieurs est un ordre.

Je vais donc à l'avant comme la discrète semeuse qui a, devant elle, un vaste champ à parcourir, mais qui, sans perdre courage, va toujours, calme et vaillante, comptant sur la pluie et le soleil du bon Dieu, pour féconder son labeur.

Comment enseigner la rédaction à l'école primaire? En face du problème, je suis restée un moment déconcertée, puis après avoir consulté ma "*Normalienne en Belles-Lettres*", je descendis dans la classe des bébés.

Là, je réalisai d'intéressantes expériences. Le premier jour, je racontai une charmante histoire: (Le petit Grégoire qui obtient de son bon ange gardien la guérison de son père), histoire que les enfants me répétèrent ensuite, d'abord au moyen de questions, sur le temps et le lieu, etc., puis, sans aide aucune, avec un bonheur incroyable.

Le jour suivant, je changeai de sujet. J'apportai un beau petit suisse empaillé. Les enfants regardaient avec des yeux qui convoitent. Au moyen de questions, sur les traits distinc-

tifs du jouet, je fis nommer les parties, donner les couleurs, trouver les usages, bref faire la description.

Et je m'aperçus, grâce à ces exercices, que les histoires développaient l'attention, et que les études, avec objets ou images, formaient l'esprit d'observation, enrichissaient le vocabulaire, accoutumaient les enfants à s'exprimer clairement.

Pour ces tout petits, c'est beaucoup. C'est déjà la culture des plus nobles facultés. Et vraiment, en écoutant gazouiller, puis causer ces bêtés, il me revenait à l'esprit la gracieuse image du rossignol si bien décrite par le bon saint François de Sales: "Il m'est avis que je vois un rossignol qui se réveillant à la prime-aube, commence à se secouer, s'étendre, déployer ses plumes, voler de branche en branche dans son buisson, et petit à petit gazouiller son délicieux ramage."

Chez le saint, c'était l'effet de la grâce sur l'âme, qui mettait sous sa plume cette fraîche vision, ce transparent symbole. Pour moi, c'était la littérature éveilleuse de grâces esthétiques, dans les jeunes intelligences, c'était elle qui évoquait, en mon esprit, ce charmant souvenir.

Mais nos chéris sont encore trop petits pour entonner une belle chanson. La rédaction, en ce cours, ne doit donc consister qu'en exercices oraux: conversation sur les objets vus et connus, description de ces objets, analyses de gravures; entretiens sur ce que les élèves voient, entendent, apprennent chez eux, à l'école; historiettes et anecdotes autant que possible triées parmi les événements ordinaires qui composent leur petite vie, dans les phénomènes qui se passent sous leurs yeux; incidents, joies ou douleurs dont leurs jours se remplissent.

Mais déjà, nous voici au deuxième cours, où les élèves lisent et écrivent. Il n'est plus opportun de se borner au mince répertoire des tout petits. En effet, le répertoire s'enrichira, mais toujours jusque là-haut, jusque chez les élèves de huitième année, la même modulation accompagnera le thème choisi. Et cette modulation nous la trouvons dans la *Normalienne en Belles-Lettres*, notre cher petit volume de littérature, rempli de si pratiques secrets.

Je m'arrête, je l'ouvre et j'y vois de grandes lignes générales que j'appelle modulation, concernant les trois genres de composition; puis viennent les indications particulières, convenant à chacune des trois sortes de belles pages qu'il importe à l'élève de connaître; car, pour vous animer d'un facile courage, il faut bien vous rappeler que trois genres de composition seulement, le fait à narrer, le paysage à décrire, l'idée générale à développer, se partageront les travaux littéraires des élèves. Or, en enseignant à nos élèves trois manières de procéder, nous sommes assurées de donner à l'enfant trois formules qui lui permettront d'exprimer avec une suffisante convenance ses pensées sur n'importe quel sujet donné.

Puisque le fait à narrer est le premier genre de composition, veuillez me permettre de tenter l'enseignement d'un fait à des élèves de sixième ou septième année. Pour les cours inférieurs, il suffirait de réduire ce long travail.

Comment procéder pour ce genre de composition?

D'abord la maîtresse rappelle le fait vécu, l'événement courant ou retracé, dans une causerie sobre, le fait tiré de l'histoire. Il s'agit maintenant de faire de ce récit, une page littéraire.

Tout au haut de sa feuille blanche, l'élève écrit le titre de la composition: "Le 21 février 1756, Madame d'Youville sauve la vie d'un jeune Anglais, en butte à la haine d'un sauvage". Pourquoi cette inscription du titre de la composition au haut de la feuille de brouillon? Afin de garder l'esprit dans la voie sûre des bonnes idées, des idées dont le sujet abonde. Alors, l'élève cherche ces idées en se posant les huit questions conseillées par le manuel.

1° Quel est le temps précis de l'événement? Le 21 février 1756, par un beau jour ensoleillé d'hiver.

2° Quel est le lieu précis de l'événement? Montréal, à l'Hôpital-Général des Sœurs Grises, dans la salle de communauté.

3° Quel est le personnage, l'héroïne de l'événement? Mme d'Youville, la fondatrice des Sœurs Grises.

4° Quel est le fait précis? la chose elle-même marquée par le titre de la composition? (a) Quel est le personnage secondaire? Le jeune homme poursuivi par le sauvage; (b) Quel est le fait? Le beau geste de Mme d'Youville invitant le jeune Anglais à se cacher sous la tente qu'elle confectionnait.

5° Quelle fut la cause de l'événement? La tendre compassion de Mme d'Youville pour les malheureux.

6° Quel fut l'effet, le résultat de cet événement? La vie sauve du jeune homme, et en 1760 quatre ans plus tard, grâce à sa reconnaissance, le salut de l'hôpital par le jeune Anglais.

7° Quels témoignages, quelles citations pourrait-on appliquer au fait, ou bien à l'héroïne? Un journal de l'époque dit: "Le nom de Mme d'Youville appartient à l'histoire du pays et le souvenir de ses vertus doit y être gardé respectueusement. Souvent appelée "la femme forte du Canada", Mme d'Youville fut aussi comparée à Sainte Jeanne de Chantal par ses contemporains, le plus à portée de juger de ses actions".

8° Quel rapprochement pourrait se faire par analogie (s'il y a ressemblance) ou par contraste, (s'il y a opposition) avec un autre fait historique ou avec un paysage de la nature?

La Vénérable Marie de l'Incarnation présente la matière d'une belle comparaison avec notre héroïne.

L'élève examine les huit réponses et détermine le rang qu'elles occuperont dans sa composition. Elle garde les quatre premiers points, selon le conseil de notre manuel. Elle choisit l'idée d'effet pour conclure et elle place l'idée de cause au quatrième point avant le fait. Elle abandonne les autres idées.

Tout ce travail a été effectué par l'intelligence, maintenant, il faut faire agir l'imagination, car c'est elle, la faculté littéraire. Comment s'y prendra-t-elle? Encore ici, notre *Normalienne en Belles-Lettres* vient à notre secours. Elle nous conseille de mettre en tableau "le temps et le lieu".

L'élève écrit donc au haut de sa page.

—La salle de communauté de l'Hôpital-Général des Sœurs Grises, par un beau jour d'hiver.—

Puis elle se pose à maintes reprises, la question: Que vois-je? et avec diligence, elle annote les récits de l'imagination pittoresque, marquant les formes, les couleurs, les mouvements de chaque objet. Elle choisit parmi ces détails, venus à son esprit, ceux qui intéressent davantage.

Se recueillant profondément, elle refait sa vision intérieure, sa vue d'ensemble, gardant pour la clore le détail le plus frappant et elle se hâte de l'écrire toute colorée, tout ardente.

Après le temps et le lieu vient le personnage. Pour peindre Mme d'Youville vivante, l'élève a recours aux procédés du portrait tels que décrits dans *La Normalienne en Belles-Lettres*.

Enfin, la normalienne s'applique à mettre le fait sous nos yeux. Elle désire l'exposer avec tant de vie que le lecteur puisse se dire: Je vois comme si j'étais là. Elle en fera donc un drame, c'est-à-dire qu'elle mettra en scène le personnage dont on parle, en marquant ses pensées, ses sentiments, ses paroles, ses gestes.

Puis elle écrira le reste de sa composition en bon français, ayant toujours grand souci, de sa phrase, afin de la faire précise, colorée, harmonieuse et variée.

Et voici une composition dans le genre de celles qu'on nous remettrait.

C'est le 21 février 1756. Dehors un beau soleil d'hiver baigne de sa lumière les grands squelettes noirs des chênes et des ormes, qui entourent l'Hôpital-Général; il fait briller de mille feux la neige couverte d'un épais verglas, allume des étincelles au clocher de Notre-Dame de Bon Secours et parsème de diamants le majestueux Saint-Laurent, tout blanc sous sa parure d'hiver. Dans une grande chambre austère, un beau rayon d'or jette sa flamme sur un grand Christ qui, tout au fond de la pièce, incline sa tête ensanglantée. A droite du crucifix, une belle statue de Marie tend ses bras maternels, à gauche, une autre de saint Joseph sourit avec bonté. Une grande table s'aperçoit au milieu de l'appartement. Tout autour de l'appartement, des chaises en paille s'alignent. Sur les murs, des gravures et des sentences pieuses sont suspendues, toutes, inspirant une tendre dévotion. Près de la table, une femme, une religieuse manie avec dextérité une longue et fine aiguille qu'elle plonge et replonge dans la dure toile d'une tente.

Cette religieuse est Mme d'Youville, la vénérée fondatrice des Sœurs Grises. C'est une femme remarquable, douée d'un esprit supérieur, d'une vertu éminente, d'un courage inébranlable. Sa figure calme et paisible, révèle sa force morale, car si les soucis et les années y ont déposé leur indélébile empreinte, ils ne lui ont point ravi la sérénité, cet apanage des âmes d'élite.

La mère des pauvres est toute à son travail et à ses graves pensées, car elle tient ses yeux obstinément baissés. Parfois, elle les lève et ses regards s'arrêtent sur le grand Christ qui se détache si vivant sous le lumineux rayon et un sourire d'une ineffable douceur, imprégné du plus tendre amour, erre sur ses lèvres closes, révélant l'ardente passion de son cœur.

Mais voici que du corridor des pas précipités se font entendre. La porte s'ouvre sous une poussée brusque et un beau jeune homme paraît inopinément devant elle. Les cheveux sont en désordre, ses yeux effarés; il tremble d'effroi et en anglais, il dit: "Mme, un sauvage veut me tuer. Cachez-moi". Mme d'Youville a pâli. Elle connaît la férocité des enfants des bois. Elle sait qu'elle paiera de sa vie sa bonne action, si elle est découverte, mais n'importe! sa compassion pour les malheureux l'empêche d'hésiter un moment. Elle regarde avec bonté le jeune fugitif, et simplement lui fait signe de se cacher sous la lourde pièce d'ouvrage.

Puis elle continue son travail, invoquant de tout son cœur le Dieu qu'elle aime.

Un instant de silence!—puis la porte s'ouvre de nouveau, poussée par une main ferme et vigoureuse, et un sauvage grand et fort, aux cheveux mêlés de plumes, au visage et au corps tatoué de serpents, aux yeux noirs étincelants, fait irruption dans la salle. Sa poitrine se soulève violemment sous l'empire de l'excitation et de la colère, il scrute l'appartement de son regard hardi et ses yeux en se posant sur Mme d'Youville disent mieux que ses lèvres: "Où est-il"?

L'instant est tragique, plein d'angoisses. L'Indien regarde avec défiance cette grosse toile bombée, et son instinct semble lui dire: qu'elle est là, la proie convoitée.—Puis il répète: où est-il?"

Mme d'Youville, calme et digne, le regarde tranquillement et sans se déranger indique d'un geste, la porte ouverte en arrière d'elle.

Le sauvage sourit féroce et se méprenant, au sens du geste de Mme d'Youville, s'élançe. Le jeune homme était sauvé.

Quatre ans plus tard, en 1760, lorsque Montréal fut assiégé par les Anglais, le général ennemi ordonna de bombarder l'Hôpital. A peine ce commandement était-il donné, que l'on vit accourir un jeune officier, venant supplier son chef d'épargner la Maison où il rencontra la pitié bienveillante.

En termes chaleureux, il rappelle l'incident que nous venons de raconter; il demande grâce pour celle qui lui a sauvé la vie. Il est exaucé.

Notre cher manuel m'a livré ses secrets pour enseigner à bien manier un fait. Ai-je su en profiter?

Je vous l'avoue candidement, je l'ai vivement désiré, mais le succès ne répond pas toujours au labeur même ardu.

Quoi qu'il en soit, si j'ai su vous intéresser, j'en bénis mon cher petit volume, et lui en renvoie tout le mérite.

Mademoisella Laurence, la Présidente: A vous, maintenant, Mlle Léonie. Obligez-nous en nous apprenant à décrire un paysage. La copie expressive et idéalisée du paysage, n'est-elle pas la deuxième belle page avec laquelle il nous importe de familiariser nos élèves.

Mlle Léonie: Comme Mlle Yvonne, je ne suis pas sans émoi en abordant mon sujet. La présence de M. le Principal me rassure pourtant, si je fais fausse route, il viendra à mon secours.

Je me mets donc à l'œuvre avec courage, et entreprends la tâche ardue d'enseigner aux élèves à bien décrire un paysage.

Le paysage choisi, le site à mettre sous les yeux est: "La ville d'Ottawa vue de l'École normale de Hull, par un soir d'été, soir de lune".

Quel est le procédé d'invention, dans cette matière; pour créer sa page pittoresque, quelles questions doit se poser l'élève, en présence du paysage? Elles sont peu nombreuses ces questions, elles se résument à trois.

Soucieuse de répondre à la question: qu'est-ce que je vois? la Normalienne aperçoit facilement trois détails de nature différente qui constituent la poésie du sujet.



UN CAS URGENT

(Voir "Leçon d'anglais d'après la méthode naturelle," au chapitre de la
Méthodologie)

penser ? La ville éveille en ma pensée l'image de l'âme mondaine, et l'humble village, celle de l'âme simple et pieuse. Alors, j'examine les traits analogiques qui constituent ce rapprochement. Je le puis, si à chaque détail distinctif du paysage de la ville répond un élément caractéristique de l'âme mondaine et si, à chaque détail du paysage de l'humble village, répond un détail bien propre à l'âme simple. Et voici :

Après avoir repris la copie expressive de la ville d'Ottawa et du paysage rural, j'achève ma belle page par la copie idéalisée qui suit :

L'âme mondaine voit briller à ses regards les enseignements divins, étoiles de l'esprit, mais elle s'en détourne pour marcher à la lumière des feux artificiels, les maximes mensongères du monde. Elle n'aime et ne rêve que gloire et richesse, grandeur et magnificence ; et quand la pensée de l'éternité vient hanter son esprit, elle s'étourdit au bruit des amusements terrestres, tant la chaîne la retient durement prisonnière. Le choc des passions, les exigences des affections font en cette âme, quelquefois grande, tant de bruit, qu'elle n'y entend plus la voix de Dieu.

Mais l'âme simple et pieuse coule des jours heureux. Sa joie toute céleste chante un refrain continu. Elle va dans la vie, broyée quelque fois, mais vaillante toujours, semant du bien sur sa route. Si elle entend des plaintes, des reproches, elle s'humilie, aime davantage et en tout temps, son regard cherche au ciel son étoile, l'unique but de sa simple mais utile vie.

Enfin, je me fais une dernière question : est-ce qu'il y a un juste balancement entre les deux parties de mon paysage, l'expressive et l'idéalisée.

Pour la ville, j'ai six détails ; pour l'âme mondaine, j'ai pareillement six détails.

Pour la campagne, j'ai cinq détails et pour l'âme simple, j'ai également cinq détails.

A cette question : Y a-t-il un juste balancement entre les deux parties de mon paysage ? Je puis donc répondre "oui", car à chaque trait de la description, répond un détail de l'idéalisation.

Et c'est ainsi que, guidée par la 2^e formule de mon manuel, *La Normalienne en Belles-Lettres*, j'ai pu, sans trop m'étonner aux difficultés de la tâche, entreprendre et mener à bonne fin une page de littérature sur le paysage d'Ottawa.

Mademoiselle Laurence, la Présidente : A votre tour Mlle Noëlla. Vous êtes priée de nous enseigner la troisième formule de la belle page. Cette page oratoire est la dernière dont nos élèves doivent posséder le procédé créateur. Après quoi, les novices en *Humanités* exprimeront avec une convenable élégance leurs pensées sur n'importe quel sujet de rédaction.

Mademoiselle Noëlla.—Je m'exécute de bonne grâce, tout en sollicitant votre indulgence ; car je ne dois pas oublier que votre attention retenue jusqu'ici ne vous prédispose que trop à la fatigue, à l'ennui.

Je tâcherai d'être brève.

Ma page oratoire aura pour thème : l'Amitié.

L'amitié ! c'est elle qui, sur notre terre aride, fait éclore les plus douces jouissances. Chacune d'entre nous l'a vue et la verra encore fleurir sur sa route. Elle mérite bien l'honneur que je lui fais. Pour découvrir les aspects divers que peut offrir une idée générale, on la fait passer et repasser devant soit.—Les yeux fixés sur cette idée maîtresse, l'élève se fait à elle-même cinq questions. 1^o Quelle est la nature de l'amitié ?

Aidée, ou plutôt éclairée par mes souvenirs, il m'est facile de répondre : L'amitié est un amour mutuel, un amour bienfaisant. C'est un sentiment qui implique trois devoirs : la confiance, la vérité, le dévouement.

2^o Quelle est la cause de l'amitié ?

La cause de l'amitié est la ressemblance qui existe entre deux âmes : Qui se ressemble se rassemble.

3° Quel est l'effet de l'amitié ?

L'amitié doit rendre meilleur, autrement l'amitié ne serait pas un sentiment bienfaisant; un ami est, ce me semble, comme une bonne conscience toute vivante près de notre cœur défaillant.

4° Quel rapprochement par analogie ou par contraste peut-on faire avec l'amitié ?

Par analogie, à la suite de Lacordaire, je me figure que deux rochers, battus par l'océan mais s'appuyant l'un l'autre, représentent bien deux amis dont l'affection résiste aux assauts du temps.

Par contraste, j'oppose à l'amitié les liaisons mensongères.

5° Quel témoignage, quelle belle citation l'élève pourrait-il apporter pour appuyer l'idée générale ?

L'élève citera bien opportunément ces beaux vers de la Fontaine.

"Qu'un ami véritable est une douce chose !
Il cherche vos besoins au fond de votre cœur.
Il vous épargne la pudeur
De les lui découvrir vous-même :
Un songe, un rien, tout lui fait peur,
Quand il s'agit de ce qu'il aime."

Maintenant l'élève est-il obligé de développer tous ces points ?—Non. Il choisit ceux qui lui plaisent davantage et il les place dans l'ordre qui lui convient.

Le travail pour l'invention des idées est terminé. A présent, il s'agit de développer ces idées, c'est-à-dire de les faire valoir par un développement, ou didactique, ou dramatique, ou pittoresque.

Le développement didactique consiste dans l'explication, dans l'énumération des éléments constitutifs de l'idée générale, idée de nature, ou de cause, etc. . . .

Le développement dramatique consiste à faire rayonner et palper l'idée générale dans l'âme d'un personnage et, grâce à cet exemple, à faire de l'idée vécue une mise en scène toute vivante.

Le développement pittoresque est le secret de faire resplendir l'idée dans l'esprit du lecteur en recourant au tableau qui l'étale amplement, ou encore au paysage qui en est le symbole transparent.

Pour la composition sur l'amitié, je suppose que l'élève a choisi 1° l'idée de cause dont il a fait un drame; 2° l'idée de nature qu'il a traitée dans un développement didactique et 3° enfin il a gardé pour conclure sa page oratoire, le beau témoignage de Lacordaire. Il le redit dramatiquement. Voici son travail.

L'AMITIÉ

(1° L'idée de cause; la ressemblance des âmes fait naitre les amitiés.)—J'errais, un soir, dans le sentier qui conduit à notre demeure, cueillant au hasard quelques marguerites semées le long de la route. Les rayons mourants du soleil venaient expirer dans le cristal limpide d'un petit ruisseau. Une tiède brise embaumée d'un parfum de trèfle et de foin, caressait de son souffle l'herbe du chemin. Sur la branche du grand chêne, le rossignol chantait son hymne de reconnaissance au Créateur et moi, . . . transportée par les beautés de cette belle nature, je me suis laissée aller à une mélancolique rêverie . . .

Soudain, un bruit léger de pas se fait entendre, je me retourne; une jeune fille d'une quinzaine d'années se promenait. Des cheveux d'un or pâle encadraient sa jolie figure. Des yeux d'azur faisaient ressortir la blancheur de son visage. Elle tenait entrelacé dans ses mains blanches, un frais bouquet de roses; elle leur souriait, elle s'enivrait de leur parfum. Je remarquai cette charmante jeune fille, puis n'y pensai plus, ignorant que la Providence unirait nos deux vies du doux lien de l'amitié. Et pourtant cela devait être, car depuis ce jour, j'ai rencontré maintes fois, la douce et chère Lucile. Ensemble, nous sommes revenues admirer la belle et sainte nature.

Une mystérieuse ressemblance existait entre nos deux âmes. Nous nous sommes liées; nous avons placé sous le regard de Dieu nos espérances, nos vertus, nos talents, notre vie tout entière, et depuis nous ne nous sommes jamais séparées. Elle est mon amie, une autre moi-même.

(2° L'idée de nature: l'amitié est un amour bienfaisant, principe de services dévoués)

Oh! ce doux nom d'amie, que de dévouement, que de sacrifices, que d'abnégation, il exige!

Mais une amie! n'est-ce pas une sœur qu'on s'est choisie pour nous conduire au vrai bien qui est Dieu. Or Dieu, dans deux âmes qu'il unit pour n'en faire qu'une, inspire toujours trois nobles sentiments qui sont comme l'essence même de l'amitié.

La confiance, la vérité et le dévouement.

La confiance! J'ai foi en mon amie, elle croit en moi. La vérité! Elle est pour mon cœur défaillant une bonne conscience.

Le dévouement! Pour le bonheur de mon amie, je serais prête à tous les sacrifices.

Rien n'est comparable à la douceur et à la force de cette union de deux âmes qui s'aiment en Dieu. Rien ne les peut séparer.

(3^e Une citation.) Et avec Lacordaire, le grand et sympathique Lacordaire, je puis dire un beau mot sur l'amitié! Quand la plume de l'illustre orateur de Notre-Dame de Paris traçait ces lignes ardentes sur les persévérantes liaisons, il y avait déjà bien des années que son cœur en avait goûté la vérité exquise, son cœur si profond et si fidèle dans ses affections.

Lacordaire se reportait sans doute à ces jours d'épreuves, où Montalembert et lui-même se prétaient un mutuel appui, et pour se séparer de Lamennais, leur maître égaré par l'orgueil, et pour demeurer fidèles à l'Église catholique et aux enseignements de Jésus-Christ. Ce grand mot sur l'amitié puisé-je un jour le dire avec un délice du cœur ainsi que Lacordaire le fit en ses vieilles années: "Comme deux rochers unis dans leurs bases offrent leurs masses, inébranlables aux vagues qui montent à l'assaut, de la mer mugissante, ainsi deux fidèles amis regardent le flot des années qui attaquent en vain l'immuable correspondance de leurs cœurs."

OBJECTIONS

La Présidente: Mesdemoiselles, êtes-vous de l'avis de Mlle Belzora? Si non, il vous est permis d'émettre vos objections et de dire franchement sur quoi vous appuyez vos opinions différentes.

Mademoiselle Laura.—Moi, j'objecte à un enseignement littéraire d'une telle envergure. "L'école pour la vie": voilà une maxime qui met à néant, Mlle Belzora, tout votre plaidoyer pour les Belles-Lettres. Donc je suis d'avis que le premier objectif de l'école doit être de fournir à l'enfant les moyens de gagner sa vie, de lui assurer son pain. Avant de faire des littérateurs qui crèveront de faim, faisons des agriculteurs, des forgerons, des boulangers, en un mot, des hommes de métier.

Mademoiselle Solange.—Vous avez parlé en pédagogue utilitaire, Mlle Laura; vous voulez donc faire de l'âme nationale, une âme de fer. Des gens qui ne connaissent que l'outil sont de race inférieure. Ce ne sont pas de simples hommes de métier qu'il nous faut, mais des *artisans*, c'est-à-dire, des hommes de métier en qui, il y a de l'*artiste*.

Mademoiselle Thérèse.—Bravo, Mlle Solange! Je suis de votre avis, et j'ai raison de l'être, car j'ai lu une belle page qui me convainc qu'un peu d'art relève bien utilement l'homme de métier. Au N^o 200, de *La Normalienne en Belles-Lettres*, nous pouvons goûter cette page d'Homère où le poète représente Achille, l'homme de guerre, occupé en ses loisirs à jouer de la harpe.

"Arrivés près des tentes des Phthiotes les députés trouvent Achille qui charnait sa douleur par les mâles accents de sa lyre. Belle, richement décorée, la couronne en était d'argent, et il l'avait acquise des dépouilles de Thèbes ravagée par son bras: avec cette lyre, il charnait sa douleur et chantait les exploits des héros. Le seul Patrocle était assis dans la tente en face du guerrier; il attendait dans un profond silence que le petit-fils d'Eaëus eût terminé son chant. Mais les députés, conduits par le sage Ulysse, s'avancent, et paraissent devant Achille. Surpris, il se lève, dépose sa lyre et porte vers eux, ses pas."

Voilà comment je voudrais voir mes compatriotes, hommes de fer, fer de charrue ou fer de métier, à l'heure du travail, mais hommes de cœur ayant une imagination esthétique capable de jeter sa note riante, son chant joyeux, son reflet d'art sur les choses les plus humbles de la patrie.

Mademoiselle Yvonne.—J'admire sincèrement votre manière de penser, Mlle Thérèse. Elle révèle chez vous une âme aussi inexpérimentée que délicate. Pour moi, je proteste contre l'enseignement littéraire, mais à un point de vue, autre que celui qu'on vient d'envisager.

L'éducation littéraire, à la petite école, va nous créer une génération de rêveurs. Des rêveurs! ces somnambules de jour, gens frappés d'un hébêtement d'âme fort étrange. Victimes de ce mal, voici qu'en plein midi, celui-ci s'arrête à contempler les nuages qui passent, quand c'est l'heure de ramasser les légumes, et celle-là s'attarde à tambouriner à la fenêtre fleurie, quand c'est le temps de faire cuire son potage. Dieu nous préserve d'une école qui fait des rêveurs.

Mademoiselle Simone.—Vous auriez raison, Mlle Yvonne, si la culture littéraire se réalisait par des exercices sur des thèmes à roman. Alors les rêveurs pulluleraient de par le monde, mais comme la rédaction, à la petite école, a pour thèmes, les faits, les paysages, les idées générales, dont la vie de l'élève elle-même se compose et s'anime, alors l'imagination mise en pleine réalité ne multiplie pas les rêveurs dans le monde des travailleurs modestes, mais les hommes d'un goût exquis et par conséquent capables d'apercevoir l'élément de beauté que contient leur vie et d'en jouir tout simplement.

Mademoiselle Irène.—L'enseignement littéraire présente un écueil qu'on n'a pas encore observé, à mon avis; il encombrera l'humanité d'une foule d'esprits précieux. *Des esprits précieux!* avez-vous rencontré ces gens dont le grand souci est de faire des pointes et de construire de grandes phrases, engeance énervante à qui il faudrait offrir des estrades et des salons quand le sol et l'atelier réclament leurs bras. Plus il y en a de cette humanité, plus le pays est pauvre!

Mademoiselle Alice.—Vraiment, l'objection de Mlle Irène suppose des excès où la petite école n'arrivera jamais. Quand tout le monde y conspirerait, jamais la petite école ne sera le salon bleu d'Arthénice et ne pourra créer les familiers de Rambouillet. Ce qui est énervant ici, Mlle Irène, c'est le fantôme de votre imagination, car l'enfant qui sortira de l'école où l'enseignement littéraire se fait efficacement sera l'homme de demain qui concevra bien sa pensée et la développera avec goût. Or, comme on l'a dit poétiquement, une pensée simplement énoncée est une fleur mal éclosée; une pensée développée est une fleur épanouie. Ceux qui savent dire de la sorte ne sont pas des esprits précieux, mais des gens de bonne société.

Mademoiselle Liliane.—Dieu nous garde d'avoir des petites écoles qui vont enfanter une génération de liseuses. Oh! quel fleau pour les foyers, ces liseuses, ces âmes amollies par une perspective de vie féérique, peuplée de princesses lointaines et de princes charmants.

Mademoiselle Thérèse.—Évidemment vous parlez des liseuses de romans. C'est là, en effet, dans ces sortes de lectures que se forment les jeunes filles et les jeunes garçons romanesques.

Mais la petite école ne forme pas des liseurs de romans. L'enseignement littéraire tel que conçu et pratiqué, si nos idées triomphent, cultive des âmes qui se plaisent dans les réalités de la vie. Ces âmes, étant d'un goût exquis, détestent les contes et les romans fantastiques.

Etc., etc., etc., etc., etc.

Mademoiselle Gratia.—Assez discuté, Mesdemoiselles. Je suis d'avis qu'on demande à Mlle Laurence de conclure ce débat. Elle est notre Présidente et mérite bien cette marque de confiance.

Mademoiselle Laurence.—Elle est toute faite la conclusion: Nous ferons de l'enseignement littéraire: le programme des écoles le prescrit. Voyez quelle place il fait à la rédaction. Depuis la première année jusqu'à la huitième, il veut que l'enfant doive à la composition la culture de ses plus belles facultés.

Et j'applaudis au programme: il nous conduit à l'intégrale éducation de l'âme de l'enfant par une inestimable acquisition du vrai, du bien et du beau.

Jeanne d'Arc, la petite bergère des buissons de Domrémy, entendait des voix, et au jour où elle meurt, elle dit: "Mes voix ne m'ont pas trompée". Hé bien! si la petite école fait tout son devoir, par la culture des trois facultés, l'intelligence, la volonté et l'imagination, elle fera s'élever dans l'âme jeune trois voix divines: celle du beau, ainsi que celles du bien et du vrai.

Et au terme de sa vie, l'enfant de cette bénie petite école dira: "Mes voix ne m'ont pas trompé; elles ont rempli ma vie de la joie du vrai et du bien et l'ont embellie d'un charme d'art, le rayonnement du beau."

ENSEIGNEMENT PRATIQUE (1)

MATHÉMATIQUES

ARITHMÉTIQUE

PROBLÈMES SUR LES QUATRE RÈGLES

1. Deux troupes d'ouvriers composées, la première de 36 hommes; la deuxième de 45 hommes, ont construit une muraille de 486 verges de longueur. On désire connaître le prix de la verge, sachant que les seconds ouvriers ont reçu \$25.92 de plus que les premiers.

Solution: $45 - 36 = 9$ hommes.

$\$25.92 \div 9 = \2.88 le gain de chaque homme.

$36 + 45 = 81$ hommes en tout.

$\$2.88 \times 81 = \233.28 , le salaire des 81 hommes et aussi le coût des 486 verges de mur.

$\$233.28 \div 486 = \0.48 , le prix d'une verge. *Rép.*

2. Un marchand achète 49 moutons pour \$235.20, il les garde 8 jours et dépense \$2.45 pour leur nourriture. Quel est son bénéfice s'il les revend \$6.15 chacun ?

Solution: $\$2.45 \times 8 = \19.60 , ce que coûte la nourriture des 49 moutons pendant 8 jours.

$\$235.20 + \$19.60 = \$254.80$, le coût total des 49 moutons.

$\$6.15 \times 49 = \301.35 , ce que rapporte la vente des 49 moutons.

$\$301.35 - \$254.80 = \$46.55$ le gain. *Rép.*

3. Une verge de drap coûte \$4.62. Combien faut-il vendre la verge pour qu'on puisse gagner sur 7 verges le prix de vente d'une verge ?

Solution: $\$4.62 \times 7 = \32.34 , le coût de 7 verges.

$\$32.34 \div 6 = \5.39 , le prix de vente d'une verge. *Rép.*

Preuve: $\$5.39 \times 7 = \37.73 , le prix de vente de 7 verges.

$\$4.62 \times 7 = \32.34 , le coût de 7 verges.

$\$37.73 - \$32.34 = \$5.39$, le prix de vente d'une verge. *Rép.*

4. Un marchand a acheté du calicot pour une certaine somme. En le revendant \$0.35 la verge il gagne \$241.92; en le revendant \$0.23 il perd \$172.80. Combien ce marchand a-t-il acheté de verges de calicot et à quel prix la verge ?

(1) Vu l'espace considérable que nous consacrons à "l'Enseignement littéraire dans nos écoles", dans la présente livraison, nous avons supprimé, pour une fois, les exercices de langue française.

Solution: $\$0.35 - \$0.23 = \$0.12$, la différence entre les deux prix de vente d'une verge.

$\$241.92 + \$172.80 = \$414.72$ la différence entre les deux prix de vente.

$\$414.72 \div \$0.12 = 3456$ verges. *Rép.*

$\$241.92 \div 3456 = \0.07 , le gain sur une verge.

$\$0.35 - \$0.07 = \$0.28$, le prix coûtant d'une verge. *Rép.*

5. Deux frères sont occupés à un même travail; l'aîné reçoit \$0.75 de plus par jour que le cadet. Si à la fin du travail, le premier reçoit \$828.24 et le second \$567.24, combien ont-ils travaillé de jours, et quel est le prix de la journée pour chacun?

Solution: $\$828.24 - \$567.24 = \$261$, ce que l'aîné reçoit de plus que le cadet.

$\$261 \div \$0.75 = 348$ jours. *Rép.*

$\$828.24 \div 348 = \2.38 , le prix de la journée de l'aîné. *Rép.*

$\$2.38 - \$0.75 = \$1.63$, le prix de la journée du second. *Rép.*

6. Deux courriers partent ensemble du même lieu, l'un fait 42 milles à l'heure et l'autre n'en fait que 28. A quelle distance seront-ils l'un de l'autre et du lieu de départ après 18 heures de marche?

Solution: $42 \times 18 = 756$; le premier sera à 756 milles du lieu de départ.

Rép.

$28 \times 18 = 504$; le deuxième sera à 504 milles du lieu de départ. *Rép.*

$756 - 504 = 252$; le premier sera en avant du deuxième de 252 milles.

Rép.

7. Sur la vente d'une propriété on gagne \$4567 et ce bénéfice est le sixième du prix d'achat. Quel est le prix de vente?

Solution: $\$4567 \times 6 = \27402 , le prix d'achat.

$\$27402 + \$4567 = \$31969$, le prix de vente. *Rép.*

Autre solution: Si le bénéfice égale le sixième du prix d'achat, le prix d'achat égale six fois le bénéfice et le prix de vente sept fois le bénéfice.

$\$4567 \times 7 = \31969 , le prix de vente. *Rép.*

8. Quel est le nombre qui étant multiplié par 28 se trouve augmenté de 1512 unités?

Solution: Un nombre multiplié par 2 donne pour produit le nombre + une fois le nombre; ainsi 8 multiplié par 2 donne pour produit 16, c'est-à-dire le nombre 8 plus une fois le nombre 8.

Un nombre multiplié par 3 donne pour produit le nombre plus 2 fois le nombre; ainsi 8 multiplié par 3 donne 24, c'est-à-dire le nombre 8 plus 2 fois le nombre $8 = 8 + 16 = 24$.

Un nombre multiplié par 28 donne pour produit le nombre plus 27 le nombre; l'augmentation = 27 le nombre; d'où 27 fois le nombre = 1512.

1 fois le nombre = $1512 \div 27 = 56$. *Rép.*

PROBLÈMES DE RÉCAPITULATION SUR LES FRACTIONS

1. Un marchand vendit 48 chevaux à raison de 208 par tête. Sur la moitié du nombre de chevaux il gagna $\frac{3}{10}$ du coût et sur l'autre moitié il perdit $\frac{1}{5}$ du coût; en somme a-t-il gagné ou perdu et combien dans l'un ou dans l'autre cas ?

Solution: Il vendit la 1ère moitié pour les $\frac{1}{10}$ du coût + les $\frac{3}{10}$ du coût = $\frac{4}{10}$ du coût.

$$\frac{4}{10} \text{ du coût} = \$208$$

$$\frac{1}{10} \text{ du coût} = \frac{208}{4}$$

$\frac{1}{10}$ du coût = $\frac{208}{4} \times 10 = \$16 \times 10 = \$160$, le coût par tête de la 1ère moitié.

$$\$208 - \$160 = \$48, \text{ le gain par tête sur 24 chevaux.}$$

$$\$48 \times 24 = \$1152, \text{ le gain total.}$$

Il vendit la 2e moitié pour $\frac{5}{5}$ du coût - $\frac{1}{5}$ du coût = $\frac{4}{5}$ du coût.

$$\frac{4}{5} \text{ du coût d'un cheval} = \$208.$$

$$\frac{1}{5} \text{ du coût d'un cheval} = \frac{208}{4}$$

$\frac{5}{5}$ du coût d'un cheval = $\frac{208}{4} \times 5 = \$52 \times 5 = \$260$, le coût par tête de la 2e moitié.

$$\$260 - \$208 = \$52, \text{ la perte par tête sur 24 chevaux.}$$

$$\$52 \times 24 = \$1248, \text{ la perte totale. } \textit{Rép.}$$

Il a perdu \$1248 et il a gagné \$1152.

$$\$1248 - \$1152 = \$96, \text{ en somme il a perdu } \$96. \textit{ Rép.}$$

2. A et B peuvent construire un mur en 63 jours et la partie de l'ouvrage faite par A est trois fois celle faite par B. Combien de jours mettraient-ils chacun à faire l'ouvrage ?

Solution: Sur 4 parties de l'ouvrage A en fait 3 et B en fait une; s'ils travaillent ensemble A fait les $\frac{3}{4}$ de l'ouvrage et B en fait $\frac{1}{4}$

A fait les $\frac{3}{4}$ de l'ouvrage en 63 jours.

A fait $\frac{1}{4}$ de l'ouvrage en $\frac{63}{3}$ de jours.

A fait les $\frac{3}{4}$ de l'ouvrage en $\frac{63}{3} \times 4 = 21 \times 4 = 84$ jours. *Rép.*

B fait $\frac{1}{4}$ de l'ouvrage en 63 jours.

B ferait $\frac{3}{4}$ de l'ouvrage en $63 \times 4 = 252$ jours. *Rép.*

3. Si 12 hommes travaillant pendant 6 jours fauchent les $\frac{9}{14}$ d'un champ, combien de jours 10 hommes mettraient-ils à faucher le reste du champ ?

Solution: $\frac{14}{14} - \frac{9}{14} = \frac{5}{14}$, ce qui reste à faucher.

Si 12 hommes mettent 6 jours à faucher les $\frac{9}{14}$ du champ, 1 homme mettrait $12 \times 6 = 72$ jours à faucher les $\frac{9}{14}$ du champ.

1 homme met 72 jours à faucher $\frac{9}{14}$.

10 hommes mettront ? jours à faucher $\frac{5}{14}$.

$$\frac{72 \times 10 \times \frac{5}{14}}{10 \times 9 \times \frac{9}{14}} = 4 \text{ jours. } \textit{Rép.}$$

4. Trois hommes travaillant ensemble peuvent faucher un champ en 6 jours; il travaillent ensemble pendant 2 jours, alors un des hommes abandonne l'ouvrage et les deux autres travaillant ensemble terminent l'ouvrage en 7 jours. Combien de jours celui qui a abandonné au bout du deuxième jour, aurait-il mis seul à faucher le champ ?

Solution: Dans 1 jour les trois fauchent $\frac{1}{6}$ du champ.

Dans 2 jours les trois fauchent $\frac{1}{6} \times 2 = \frac{2}{6}$ du champ.

$\frac{3}{8} - \frac{2}{6} = \frac{2}{24}$ ce que les deux hommes qui ont travaillé tout le temps ont fait en 7 jours.

Dans 7 jours ils fauchent les $\frac{2}{24}$ du champ.

Dans 1 jour ils fauchent $\frac{2}{24} \div 7 = \frac{2}{168}$ du champ.

Dans 2 jours ils fauchent $\frac{2}{168} \times 2 = \frac{4}{168}$ du champ.

Dans 2 jours les trois travaillant ensemble ont fauché $\frac{1}{3} = \frac{7}{21}$ du champ.

$\frac{7}{21} - \frac{4}{168} = \frac{3}{21} = \frac{1}{7}$ du champ ce que celui qui a abandonné avait fauché dans 2 jours.

$$\frac{1}{7} = 2 \text{ jours.}$$

$$\frac{1}{7} = 2 \times 7 = 14 \text{ jours. } \textit{Rép.}$$

5. Une somme d'argent est partagée entre 4 personnes. La première en reçoit $\frac{1}{3}$, la deuxième $\frac{1}{4}$, la troisième $\frac{1}{5}$ et la quatrième le reste. La différence entre les parts de la première et de la quatrième est de \$175. Combien chacune a-t-elle reçu ?

Solution: $\frac{1}{3} + \frac{1}{4} + \frac{1}{5} = \frac{20}{60} + \frac{15}{60} + \frac{12}{60} = \frac{47}{60}$, le total des parts des 3 premières personnes.

$$\frac{60}{60} - \frac{47}{60} = \frac{13}{60}, \text{ la part de la 4e.}$$

$$\frac{60}{60} - \frac{13}{60} = \frac{47}{60} = \text{la différence entre les parts de la 1ère et de la 4e}$$

$$\$175.00$$

$$\frac{1}{60} = \frac{175}{60}$$

$$\frac{20}{60} = \frac{175}{60} \times 20 = \$25 \times 20 = \$500, \text{ part de la 1ère. } \textit{Rép.}$$

$$\frac{15}{60} = \$25 \times 15 = \$375, \text{ part de la 2e. } \textit{Rép.}$$

$$\frac{12}{60} = \$25 \times 12 = \$300, \text{ part de la 3e. } \textit{Rép.}$$

$$\frac{13}{60} = \$25 \times 13 = \$325, \text{ part de la 4e. } \textit{Rép.}$$

6. Un homme travaillant $9\frac{3}{4}$ heures par jour termine un ouvrage en 6 jours, combien mettrait-il de jours s'il ne travaillait que $8\frac{1}{2}$ heures par jour ?

Solution: $9\frac{3}{4} \times 6 = 58\frac{1}{2}$ heures pour faire l'ouvrage.

$$58\frac{1}{2} \div 8\frac{1}{2} = \frac{117}{2} \div \frac{17}{2} = \frac{117}{17} \times \frac{2}{2} = 9 \times \frac{4}{4} = \frac{36}{4} = 7\frac{1}{4} \text{ jours. } \textit{Rép.}$$

RÈGLES DE L'UNITÉ, POURCENTAGE, ETC.

1. En supposant que 35 hommes gagnent pendant 29 jours \$406, que gagneraient 43 hommes en 92 jours ?

Solution: 35 hommes, 29 jours \$406.

43 hommes, 92 jours ?

$$\frac{43 \times 92 \times 406}{35 \times 29} = \frac{3 \times 43 \times 92}{5} = \$1582.40. \textit{ Rép.}$$

2. Trois ouvriers travaillant 7 heures par jour ont fait 6.25 verges d'étoffe en 4 jours. Combien faudra-t-il de jours à 8 ouvriers travaillant 5 heures par jour pour faire 18.75 verges de la même étoffe ?

Solution: 3 ouvriers; 7 heures par jour; 6.25 verges; 4 jours.

8 ouvriers; 5 heures par jour; 18.75 verges; ? jours.

$$\frac{4 \times 3 \times 7 \times 18.75}{78 \times 5 \times 6.25} = \frac{3 \times 7 \times 3}{8 \times 5} = \frac{63}{40} = 6.3 \text{ jours. } \textit{Rép.}$$

3. Pour creuser une tranchée, on a d'abord employé 18 ouvriers qui travaillaient 8 heures par jours; ils ont enlevé en 24 jours 4800 verges cubées de terre. Il reste à faire 10,500 verges cubées de terrassement, mais on ne peut plus disposer que de 15 ouvriers. En combien de jours la tranchée sera-t-elle terminée, si les ouvriers travaillent 9 heures par jour ?

Solution: 18 ouvriers; 8 heures par jour; 4800 verges cubées; 24 jours.

15 ouvriers; 9 heures par jour; 10500 verges cubées. ? jours.

$$\frac{24 \times 18 \times 8 \times 10500}{15 \times 9 \times 4800} = 56 \text{ jours. } \textit{Rép.}$$

4. Une pièce de drap de 64 verges coûte \$160. Combien faut-il revendre la verge pour gagner 12% sur le prix d'achat ?

Solution: $\$160 \times 0.12 = \19.20 , le gain total.

$\$160 + \$19.20 = \$179.20$, le prix de vente total.

$\$179.20 \div 64 = \2.80 , prix de vente d'une verge. *Rép.*

5. Un sac de café vert pesant 187 livres a été acheté à raison de \$0.29 la livre. Quand le café a été torréfié, il a perdu 18% de son poids; on le vend \$0.37 la livre. Quel bénéfice réalise-t-on? Combien gagne-t-on pour cent ?

Solution: $\$0.29 \times 187 = \54.23 , le coût du café.

$187 \times 0.18 = 33.66$ livres, la perte en torréfiant.

$187 - 33.66 = 153.34$ livres, ce qui reste après la torréfaction.

$\$0.37 \times 153.34 = \56.7358 , prix du café torréfié.

$\$56.7358 - \$54.23 = \$2.5058 = \2.51 , le bénéfice. *Rép.*

$\$2.51 \div \$54.23 = 0.0463 = 4.63\%$. *Rép.*

6. Un marchand achète 74 verges de drap à \$2.50 la verge; il en revend 26 verges à \$3. A quel prix doit-il revendre la verge de ce qui reste pour faire un bénéfice total de 14% sur le prix d'achat ?

Solution: $\$2.50 \times 74 = \185 , le coût total.

$\$185 \times 0.14 = \25.90 , le bénéfice qu'il désire réaliser.

$\$185 + \$25.90 = \$210.90$, le prix de vente total.

$\$3 \times 26 = \78 , ce que rapporte la vente des 26 verges.

$\$210.90 - \$78 = \$132.90$, ce que doit rapporter la vente de ce qui reste.

$74 - 26 = 48$ verges qui restent.

$\$132.90 \div 48 = \$2.7675 = \$2.77$. *Rép.*

7. Si l'on revend des marchandises avec un bénéfice de 18% sur le prix d'achat, quel est le bénéfice $\%$ sur le prix de vente ?

Solution: Soit \$1 le prix d'achat;

Alors \$1 + \$0.18 = \$1.18, le prix de vente.

Sur \$1.18 il y a un bénéfice de \$0.18; quel est le bénéfice sur \$1 ?

$\$0.18 \div \$1.18 = 0.15\frac{3}{18}\% = 15\frac{3}{18}\%$. *Rép.*

8. Pour faire du pain, on pétrit la farine avec son poids d'eau; mais à la cuisson la pâte perd 30% de son poids. Combien faut-il de livres de farine pour faire 280 livres de pain ?

Soluti n: Une livre de farine et une livre d'eau font 2 livres de pâte.

$2 \times 0.30 = 0.6$ de livre de perte dans la cuisson.

$2 - 0.6 = 1.4$ de pain. Cette quantité de pain provient de 1 livre de farine.

$280 \div 1.4 = 200$ livres de farine. *Rép.*

ALGÈBRE

1. L'âge d'A est la moitié de l'âge de B; dans 18 ans l'âge de B sera une fois et demi l'âge d'A. Trouvez leurs âges ?

Solution: Soit x l'âge d'A; alors $2x$ l'âge de B.

$$3\left(x + \frac{18}{2}\right) = 2x + 18.$$

$$3(x + 18) = 2x + 36.$$

$$3x + 54 = 2x + 36.$$

$$\text{Transposant on a: } 3x - 2x = 36 - 54.$$

$$-x = -18$$

Multipliant par -1 on a: $x = 18$, l'âge d'A. *Rép.*

$$2x = 2 \times 18 = 36, \text{ l'âge de B. } \textit{Rép.}$$

2. Le premier terme d'une progression arithmétique est 169, la raison est -13 , la somme des termes est 988; quel est le nombre de termes et le dernier terme ?

Solution: $a = 169$ $d = -13$; $s = 988$; il manque l et n . La raison étant une quantité négative, la progression est décroissante.

$$l = a - (n - 1) d = 169 - 13n + 13 = 182 - 13n.$$

$$s = \frac{(a + l)n}{2}$$

$$988 = \frac{(169 + 182 - 13n)n}{2}$$

Multipliant par 2 on a:

$$1976 = (169 + 182 - 13n)n = (351 - 13n)n = 351n - 13n^2$$

$$-13n^2 + 351n = 1976.$$

Divisant par 13 on a: $-n^2 + 27n = 152.$

Multipliant par moins un: $n^2 - 27n = -152.$

Complétant le carré on a: $n^2 - 27n + \left(\frac{27}{2}\right)^2 = -152 + \frac{729}{4} = \frac{121}{4}$

Extrayant la racine on a: $n - \frac{27}{2} = +\frac{11}{2}$ ou $-\frac{11}{2}.$

$$D'où n = \frac{27}{2} + \frac{11}{2} = \frac{38}{2} = 19. \text{ Rép.}$$

$$\text{Ou, } n = \frac{27}{2} - \frac{11}{2} = \frac{16}{2} = 8. \text{ Rép.}$$

$$l = 169 - (19 - 1) 13 = 169 - 234 = -65 \text{ Rép.}$$

$$l = 169 - (8 - 1) 13 = 169 - 91 = 78. \text{ Rép.}$$

3. Quel est l'intérêt composé de \$348 pour 35 ans, à 6%. (A résoudre au moyen des logarithmes.)

$$\text{Solution: } C' = C (1 + r)^n = 348 \times 1.06^{35}$$

$$35 \text{ Log. } 1.06 = 35 \times 0.025306 = 0.885710.$$

$$\text{N. C. } 0.885710 = 7.6862.$$

$$C' = 348 \times 7.6862.$$

$$\text{Les intérêts composés} = 348 (7.6862 - 1) = 348 \times 6.6862 = \$2326.7976 = \$2326.80. \text{ Rép.}$$

4. Quelle somme faut-il laisser à intérêts composés, pendant 35 ans, pour que le capital et les intérêts réunis forment un montant de \$2764.80?

$$\text{Solution: } C (1 + r)^n = C'$$

$$C = \frac{C'}{(1 + r)^n}$$

$$\text{Par logarithmes: } \log. C = \log. C' - n \log. (1 + r)$$

$$\text{Log } C = \log. 2674.80 - 35 \log. 1.06.$$

$$\text{Log. } C = 3.427291 - 35 \times 0.025306 = 3.427291 - 0.885710 = 2.541581.$$

$$C = \text{n. c. } 2.541581 = \$348. \text{ Rép.}$$

5. Pendant combien d'années faut-il laisser \$348, à intérêts composés, à 6% pour que le capital et les intérêts réunis forment une somme de \$2674.80?

$$\text{Solution: } C (1 + r)^n = C'$$

C'est n qu'il faut trouver.

$$(1 + r)^n = \frac{C'}{C}$$

$$n \log. (1 + r) = \log. C' - \log. C$$

$$n = \frac{\log. C' - \log. C}{\log. (1 + r)}$$

$$n = \frac{\log. 2674.80 - \log. 348}{\log. 1.06} = \frac{3.427291 - 2.541579}{0.025306} = \frac{0.885712}{0.025306} = 35 \text{ ans. Rép.}$$

6. A quel taux faut-il laisser \$348, à intérêts composés, pendant 35 ans, pour que le capital et les intérêts réunis forment une somme de \$2,674.80

Solution: C'est r qu'il faut trouver

$$C (1 + r)^n = C'$$

$$(1 + r)^n = \frac{C'}{C}$$

$1 + r$ = la n ème racine de $\frac{C'}{C}$.

$$\text{Log. } 1 + r = (\log. 2674.80 - \log. 348) \div 35.$$

$$\text{Log. } 1 + r = (3.427291 - 2.541579) \div 35 = 0.885712 \div 35 = 0.025306.$$

$$\text{N. C. } \log. 1 + r = \text{n. c. } 0.025306 = 1.06.$$

$$1 + r = 1.06.$$

$$r = 1.06 - 1 = 0.06 = 6\%. \text{ Rép.}$$

LE CABINET DE L'INSTITUTEUR

"Acadie"

Sous ce titre, Henri d'Arles, un écrivain canadien de grand talent, vient de publier le premier volume de l'histoire des Acadiens, d'après le manuscrit français inédit d'Édouard Richard. Ce manuscrit a été entièrement refondu, corrigé, annoté et mis au point des recherches historiques les plus récentes par l'auteur d'"Acadie".

Dans les 418 pages que renferme *Acadie*, Henri d'Arles venge éloquemment la justice si souvent maltraitée dans nombre d'ouvrages anglais et américains publiés sur les Acadiens, et rétablit, preuves en mains, toute la vérité se rapportant au peuple malheureux dont les épreuves ont été si bien chantées par Longfellow. C'est une véritable œuvre historique dont Henri d'Arles vient de doter la littérature canadienne. La probité de l'historien, la magnificence et la noblesse de son style, la perfection typographique d'*Acadie*, tout recommande l'ouvrage aux éducateurs, aux commissions scolaires, aux écoles normales et aux communautés enseignantes. L'ouvrage est en vente chez J.-A.-K. Laflamme, imprimeur, 34 rue Garneau, Québec. Prix: \$2.00, et franco par la poste \$2.25.

C.-J. M.

Cours ménager des vacances

L'ouverture des Cours ménagers pour les Religieuses aura lieu à l'École normale de Saint-Pascal, le huit juillet prochain. Pour admission, conditions et autres renseignements, s'adresser à l'École normale même.

Le chant à l'école

Dans les quelques couplets que nous donnons comme exercice de chant, tout ce qui fait le charme d'un beau soir d'été est exprimé simplement par l'auteur, et les élèves devront d'abord lire et s'appliquer à comprendre le sens, s'ils veulent bien chanter.

Bien des expressions auront besoin d'un mot d'explication pour la plupart des élèves: *Le soir étend son voile* (la lumière du jour s'affaiblit, la nuit vient peu à peu). *Enfin, dans le bocage, expirent ses concerts* (Enfin son chant, le chant du rossignol, cesse dans le bocage). *La brise sans haleine se tait au fond des bois.* (Le vent cesse d'agiter avec bruit le feuillage des arbres). *L'écho n'a plus de voix* (ne se fait plus entendre, ne résonne plus). *Le silence qui règne sous les cieux, à ma reconnaissance inspire un chant pieux,* (inspire un chant pieux à ma reconnaissance; me porte à remercier Dieu par un cantique de reconnaissance.) Après que le sens est bien entendu et compris, on peut s'exercer à chanter les paroles sur la mélodie simple et tranquille qu'il faudra chanter d'un mouvement modéré, mais pas trop lent. Nous avons mis deux notes, pour que l'on puisse chanter en duo si l'on veut. Mais la partie inférieure peut être supprimée si l'on ne veut chanter qu'à l'unisson. Les virgules que nous avons mises en haut de la portée à la fin des vers et trois indiquent une très légère reprise d'haleine que l'on fait d'ailleurs tout naturellement en prononçant faiblement la syllabe muette. Nous espérons que cette simple mélodie saura plaire et qu'on la chantera avec goût, en s'inspirant des sentiments, que font éprouver la tranquillité, le calme et la paix d'un beau soir.

H. NANSOT,

Inspecteur d'écoles.

Paroles de
Delcasso

Soir d'été

Musique de
H. H.

Mouvement modéré sans lenteur.



Le soir étend son voi le sur mon petit vallon, Et



la première étoile se montre à l'horizon.

— 2 —

— 4 —

Le rossignol, sous l'ombre,
Redit ce tendre chant
Qui prête à la nuit sombre
Un charme plus touchant.

La brise sans haleine
Se tait au fond des bois,
Le flot murmure à peine,
L'écho n'a plus de voix.

— 3 —

— 5 —

Enfin, dans le bocage,
Expirent ses concerts;
Tout dort sous le feuillage,
Aux champs et dans les airs.

Le calme, le silence
Qui règne sous les cieux,
A ma reconnaissance
Inspire un chant pieux.

DELCASSO

Ecole normale de Valleyfield

Par un arrêté en conseil en date du 7 avril dernier, M. l'abbé Louis Mousseau, du collège de Valleyfield, a été nommé principal de l'École normale de Valleyfield en remplacement de M. l'abbé P.-A. Sabourin, démissionnaire.

Nous offrons nos félicitations et nos meilleurs vœux au nouveau titulaire.

Pour les écoles canadiennes-françaises d'Ontario

La commission scolaire catholique de Montréal a versé la somme de cinq mille piastres à l'œuvre de l'Association d'Éducation canadienne-française d'Ontario (séance du 28 mars 1916).

Décédée

Lundi, le 27 mars, est décédée à Sainte-Anne de Beaupré, la Révérende Mère Marie-Ange, née Rose-Anna Michaud, de Saint-Anaclet (Rimouski). Sœur Marie-Ange appartenait à la communauté des Dames du Saint Rosaire, dont la Maison-Mère est à Rimouski, et elle était supérieure du couvent de Sainte-Anne depuis neuf ans et directrice des trois écoles paroissiales de la localité. Elle est morte dans sa quarantième année, et avait vingt-quatre ans de profession religieuse. Nous recommandons cette éducatrice modèle aux ferventes prières de nos lecteurs.

Nos plus vives sympathies à la communauté des Dames du Saint-Rosaire, pour la perte cruelle qu'elle vient de faire.

Ecole normale de la Congrégation N.-D. Montréal

RETRAITE FERMÉE

La retraite fermée, pour les anciennes élèves de l'École normale de Montréal, s'ouvrira le mardi, 25 juillet, à 4 heures du soir, pour se terminer le samedi matin. Celles qui désirent y prendre part, anciennes élèves ou autres institutrices, sont priées de s'inscrire d'avance à l'École normale, Congrégation de Notre-Dame, 992, rue Sherbrooke-Ouest.

L'Académie commerciale de Québec

L'Académie commerciale de Québec, dirigée par les Révérends Frères des Écoles Chrétiennes, entrera bientôt dans une nouvelle ère de prospérité. La Direction de cette importante maison d'éducation a décidé de construire un nouvel édifice de quatre étages, sur l'avenue Chauveau. Le nombre toujours grandissant des jeunes gens qui fréquentent cette institution, nécessite cette amélioration. Puis un pensionnat sera installé dans la nouvelle maison, qui aura une façade de 260 pieds et une profondeur de 60, sur quatre étages. Nous avons vu les plans de l'édifice projeté, et nous ne croyons pas exagérer en disant que la nouvelle Académie commerciale de Québec, constituera un beau monument d'architecture. Comme installation pédagogique, ce sera un modèle qui fera honneur à l'enseignement canadien.

Association des institutrices catholiques de Montréal

L'assemblée générale de l'Association des institutrices catholiques de Montréal, aura lieu *vendredi, le 19 mai*, à l'Académie Marchand, 161, rue Berri. Voir l'horaire des séances: 1^{ère}, à l'issue de la messe de 9 heures qui sera dite à la chapelle de Notre-Dame de Lourdes; 2^e à 2 heures de l'après-midi.

T. MOQUIN, Sec.

Un joli livre

Les Révérendes Sœurs de l'Hôpital du Sacré-Cœur, Québec, ont publié un joli petit recueil intitulé "Manuel du Sacré-Cœur". Ce manuel est relié avec goût et pourrait être donné en prix aux élèves. Prix: \$20.00 le cent ou \$2.60 la douzaine. A l'unité, 25 sous.

Association des institutrices catholiques de Québec

Toutes les institutrices catholiques de la région de Québec sont cordialement invitées à faire la retraite fermée qui aura lieu au couvent de Sillery du 4 au 8 juillet prochain. L'entrée devra se faire le 4 au soir après le souper. Toutes les demandes devront être adressées à Mlle M.-Lse Pepin, secrétaire de l'Association; 3, rue St-Augustin, Québec. Le prix de la pension pour le temps de la retraite sera de \$3.50. Le nombre des places est limité.

PAR ORDRE.

Retraites fermées

Des retraites fermées seront prêchées cette année chez les RR. SS. de St-Joseph de St-Vallier, à Québec.

1e, du lundi 10 au vendredi 14 juillet pour les institutrices et autres jeunes filles.

2e, du lundi 17 au vendredi 21 juillet " " " " " " " "

3e, du lundi 24 au vendredi 28 juillet " " " " " " " "

4e, du lundi 31 juillet au vendredi 4 août pour les dames.

Le nombre des places étant limité, les personnes qui désirent faire une retraite doivent envoyer d'avance et le plus tôt possible leurs noms et la date choisie au: Couvent de St-Joseph, 70 Chemin Ste-Foy, Québec.

La pension est de \$3.50., tous frais compris, du lundi soir 5 heures, au vendredi matin après le déjeuner.

Bureau Central

OMISSION

Par erreur, le nom de Mlle Laurence Archambault, qui a obtenu avec distinction un diplôme modèle français au Bureau de Joliette en juin 1915, a été omis dans la liste publiée dans *L'Enseignement Primaire* de décembre 1915, page 217.

Livres de récompense

Nous sommes informés que la Cie J.-A. Langlais & Fils, libraires à Québec, doit recevoir sous peu, son importation de livres de récompense et que son catalogue sera adressé aux Collèges, Couvents et Commissions scolaires. Ces livres, disent-ils, auraient dû leur arriver en mars; mais la cause du retard est attribuable au manque de transports dû à la guerre.

Cette importante librairie recevra un aussi beau choix que d'habitude, et aucune augmentation dans les prix ne sera faite.

"La Bonne Maitresse"

Cet intéressant petit guide pédagogique est en vente chez l'auteur, M. l'abbé J.-O. Cliche; prêtre-vicaire, Ste-Perpétue, comté de l'Islet, P. Q., et à la librairie Garneau, rue Buade, Québec. Prix de l'ouvrage: 15 sous l'unité—\$1.50 le douzaine.

Méthode d'anglais

Le personnel enseignant apprendra avec plaisir que *Leçons d'anglais, d'après la méthode naturelle* par M. J. Ahern, qui étaient épuisées depuis assez longtemps, viennent d'être rééditées par la Librairie J.-A. Langlais & Fils, 177, rue St-Joseph, et seront mises en vente sous peu.

DEPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

ARRÊTÉS EN CONSEIL

(D'après la "Gazette Officielle" de Québec)

NOMINATIONS DE COMMISSAIRES D'ÉCOLES

Le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un arrêté en conseil en date du 16 septembre 1915, a nommé MM. André Éthier, Willie Midlège, Moïse St-Pierre, Édouard Bruyère et le révérend Père Irénée Jacob, O.M.I., commissaires d'écoles pour la municipalité de Baskatong, dans le comté d'Ottawa.

Le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un arrêté en conseil en date du 9 septembre 1915, a nommé M. Jean-Baptiste Carrier, commissaire d'écoles pour la municipalité de Saint-Joseph de Lévis, dans le comté de Lévis.

Le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un arrêté en conseil en date du 9 septembre 1915, a nommé M. Onésime Filteau, commissaire d'écoles pour la municipalité de Saint-Nicolas (Station), dans le comté de Lévis.

Le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un arrêté en conseil en date du 2 septembre 1915, a nommé MM. Hylas Houde, Pierre Gagné, Benjamin Fortin, François Goudreau et Joseph Bernier, commissaires d'écoles pour la municipalité de Petit-Saguenay, dans le comté de Chicoutimi.

Le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un arrêté en conseil en date du 2 septembre 1915, a nommé MM. Honoré Linteau, François Daigle, et Albert Savard, commissaires d'écoles pour la municipalité de Saint-Gérard-de-Majella, dans le comté de Québec; M. l'abbé J.-Z. Tremblay et M. Arthur Perrault, commissaires d'écoles pour la municipalité de Parent, dans le comté de Champlain; M. J.-B. Simard, commissaire d'écoles pour la municipalité de Saint-Urbain, dans le comté de Charlevoix.

Le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un arrêté en conseil, en date du 25 août 1915, a nommé MM. Philias Charbonneau, boucher, et Eustache Brodeur, commerçant, commissaires d'éco-

les pour la municipalité de Varennes, village, dans le comté de Verchères; M. Ernest Gagnon, commissaire d'écoles pour la municipalité de Saint-Fulgence (Harvey), dans le comté de Chicoutimi.

Le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par un arrêté en conseil en date du 12 août 1915, a nommé MM. Aldéric Lesage, M.D., et J.-B. Legault, boucher, commissaires d'écoles pour la municipalité de Pointe-Claire (ville) dans le comté de Jacques-Cartier.

Le LIEUTENANT-GOUVERNEUR, par arrêté ministériel, en date du 5 août 1915, a nommé à la charge de commissaires d'écoles:

COMTÉ DE SAGUENAY:—*Pointe-aux-Outardes*: Le Révérend P. Joseph Brière; MM. Luc Basque, Alexandre Tremblay, Josué Côté et Hector-B. Tremblay.

COMTÉ DE MÉGANTIC:—*Ville de Mégantic*:—MM. Joseph Roy et Ernest-R. Legendre.

COMTÉ DE MÉGANTIC:—*Black Lake*:—MM. Joseph Ouellet et Joseph Demers.

COMTÉ DE BAGOT:—*Acton, village*:—l'abbé J.-O. Gadbois; le Dr Léonidas Lague, Alexandre Brodeur, Joseph Éthier et Albéric Desrosiers.

COMTÉ DE BAGOT:—*Saint-Dominique, village*:—M. Médéric Demers.

COMTÉ DE BEAUCÉ:—*Sacré-Cœur de Jésus*:—MM. Bénoni Cliche et Charles Perron.

COMTÉ DE LABELLE:—*Notre-Dame des Neiges de Masson*:—M. Joseph Séguin.

COMTÉ DE LABELLE:—*Notre-Dame de Bon-Secours*:—M. Arsène Ippersiel.

COMTÉ DE LOTBINIÈRE:—*Saint-Octave de Dosquet*:—M. Jean-Baptiste Houde.

COMTÉ DE RIMOUSKI:—*Ville de Saint-Germain de Rimouski*:—M. L.-B. Belzile.

COMTÉ DE SAINT-HYACINTHE:—*Saint-Bernard*:—M. Adolphe Plante.

COMTÉ D'YAMASKA:—*Saint-Pierre-de-Saint-David*:—MM. Joseph Laramée et Victor Cartier.