

Technical and Bibliographic Notes / Notes techniques et bibliographiques

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

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

- Coloured covers/
Couverture de couleur
- Covers damaged/
Couverture endommagée
- Covers restored and/or laminated/
Couverture restaurée et/ou pelliculée
- Cover title missing/
Le titre de couverture manque
- Coloured maps/
Cartes géographiques en couleur
- Coloured ink (i.e. other than blue or black)/
Encre de couleur (i.e. autre que bleue ou noire)
- Coloured plates and/or illustrations/
Planches et/ou illustrations en couleur
- Bound with other material/
Relié avec d'autres documents
- Tight binding may cause shadows or distortion along interior margin/
La reliure serrée peut causer de l'ombre ou de la distorsion le long de la marge intérieure
- Blank leaves added during restoration may appear within the text. Whenever possible, these have been omitted from filming/
Il se peut que certaines pages blanches ajoutées lors d'une restauration apparaissent dans le texte, mais, lorsque cela était possible, ces pages n'ont pas été filmées.

- Coloured pages/
Pages de couleur
- Pages damaged/
Pages endommagées
- Pages restored and/or laminated/
Pages restaurées et/ou pelliculées
- Pages discoloured, stained or foxed/
Pages décolorées, tachetées ou piquées
- Pages detached/
Pages détachées
- Showthrough/
Transparence
- Quality of print varies/
Qualité inégale de l'impression
- Continuous pagination/
Pagination continue
- Includes index(es)/
Comprend un (des) index
- Title on header taken from: /
Le titre de l'en-tête provient:
- Title page of issue/
Page de titre de la livraison
- Caption of issue/
Titre de départ de la livraison
- Masthead/
Générique (périodiques) de la livraison

Additional comments: / Il y a des plis dans le milieu des pages.
Commentaires supplémentaires:

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

10X	14X	18X	22X	26X	30X
			/		
12X	16X	20X	24X	28X	32X

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

JOURNAL D'ÉDUCATION ET D'INSTRUCTION

PARAISANT LE 1er ET LE 15 DE CHAQUE MOIS, LES VACANCES EXCEPTÉES

J.-B. CLOUTIER, Rédacteur-proprétaire.

Prix de l'abonnement : UN DOLLAR par an, invariablement payable d'avance.

Toute correspondance, réclamation, etc., concernant la rédaction devra être adressée à J.-B. CLOUTIER, professeur à l'école normale Laval, celles concernant l'administration, à A. CÔTÉ ET C^o éditeurs-imprimeurs, Québec.

SOMMAIRE. — PARTIE OFFICIELLE: Avis de demande d'annexion de municipalité scolaire — Soixante-quatorzième conférence des instituteurs de la circonscription de l'école normale Laval. — PÉDAGOGIE: Les conférences pédagogiques. — La méthode, par Paul Rousselot — MÉTHODOLOGIE: De l'enseignement du style. — PARTIE PRATIQUE: I, Devoir d'invention. — II Dictée. — Accroissement de Londres, explications. — III, Dictée. — L'établissement du Christianisme, questions, explications. — Devoir d'élèves — Au retour des vacances. — Arithmétique. — Problèmes. — Toise. — Algèbre. — Annonce.

MM F. X. Toussaint, J. B. Cloutier, D. McSweeney, G. Labonté, B. Lippens, P. Ruel, M. O'Ryan, Frs. Pagé, Jules Cloutier, P. Proverçal, A. Tanguay, C. Lefèvre, D. Frère, T. Fournier, F. X. Lyndsay, A. Tremblay, A. Chabot, J. E. Aubé, T. Gagnon, D. Rélinger, F. Létourneau, J. Létourneau, M. Ls. Tremblay, ecclésiastique, et les élèves-maîtres de l'école normale.

Partie officielle

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Québec, 19 janvier 1882.

Avis de demande d'annexion et de délimitation de municipalité scolaire en vertu de la 5^{ème} Section, 41 Vict. chap. 6.

Eriger en municipalité scolaire la mission de Saint-Marcelin, dans le comté de Rimouski, avec les limites qui lui sont actuellement données.

CONFÉRENCE D'INSTITUTEURS

Soixante-quatorzième conférence des instituteurs de la circonscription de l'école normale Laval, tenue le 28 janvier 1882.

Présents: — M. l'abbé P. Lagacé, principal de l'école normale Laval; Ed. Carrier, F. E. Juneau écrivains, inspecteurs d'écoles,

M. le président et le vice-président étant absents, M. G. Labonté est appelé au fauteuil.

Les minutes de la dernière séance sont lues et adoptées.

M. B. Lippens parle sur l'agriculture. Il traite des engrais naturels, réservant la question des engrais artificiels et végétaux pour la prochaine séance. La mauvaise manière d'employer les engrais, dit M. Lippens, cause chaque année, une perte considérable dans la province de Québec; les cultivateurs feraient produire le double et même le triple à leurs terres avec les mêmes moyens, s'ils savaient conserver les engrais et les employer judicieusement. Il dit que les instituteurs peuvent rendre d'importants services dans les campagnes, en donnant aux cultivateurs, des conseils à ce sujet.

M. Toussaint félicite M. Lippens sur l'importante conférence qu'il vient de faire. Il dit qu'il a pris des notes sur les calculs que ce monsieur a faits des pertes faites par suite du mauvais entretien des engrais. Il profite de l'occasion pour annoncer un nouvel ouvrage qu'il publie actuellement « série de problèmes pratiques à l'usage des instituteurs » et qu'il profitera des observations de M. Lippens pour y insérer plusieurs problèmes dont la solution démontrerait aux cultivateurs les profits qu'ils peuvent réaliser par une culture plus raisonnée.

On passe ensuite au sujet de discussion : Quels sont les meilleurs moyens de propager l'enseignement intuitif dans les écoles primaires ?

M. Cloutier, appelé par l'assemblée à ouvrir les débats, s'en excusa en disant qu'il n'était pas préparé et qu'un sujet aussi important et aussi difficile que l'intuition ne pouvait être traité dans une improvisation. Il ajoute cependant les quelques remarques suivantes :

Dans la pratique, l'intuition, c'est la culture intellectuelle au moyen d'objets sensibles. Ce mode d'instruire l'enfance date de très loin ; les grands maîtres de la pédagogie, tels que Comenius, Pestalozzi, le Père Girard et beaucoup d'autres en ont hautement proclamé l'efficacité. Les leçons de choses, si en vogue aujourd'hui, tant en Europe qu'aux Etats-Unis, ne sont rien autre chose que la mise en pratique des principes posés par ces grands réformateurs de l'enseignement. On peut et l'on doit enseigner, d'après la méthode intuitive, toutes les branches du programme officiel, savoir : la grammaire, la géographie, l'histoire, l'arithmétique, etc. Pour la grammaire, par exemple, faites écrire aux

commençants les noms des objets qu'ils ont sous les yeux, montrez leur en plusieurs de même espèce quand il s'agira de leur apprendre à distinguer le singulier du pluriel, etc. Il en sera ainsi de la géographie et des autres branches.

M. l'abbé Lagacé parla ensuite à peu près en ces termes :

Pour bien comprendre ce que c'est que l'intuition, il faut remonter à la philosophie, parce que la pédagogie a sa racine, son fondement dans la philosophie.

Qu'est-ce en effet que la pédagogie ? c'est la science de l'éducation, et qu'est-ce que l'éducation, si ce n'est le développement des facultés, et comment développer les facultés, si on ne les connaît pas ? Or, la connaissance des facultés nous conduit dans le domaine de la philosophie ; c'est cette partie de la psychologie qu'on appelle dynamologie, et que l'on devrait étudier dans toutes les institutions enseignantes.

Mais pour acquérir une juste connaissance des facultés, il faut les étudier dans la philosophie scolastique, ou la philosophie de St. Thomas.

Pour ne nous arrêter qu'aux facultés, c'est à dire celles qui seules doivent nous occuper aujourd'hui, St. Thomas nous dit qu'elles sont de deux sortes : les sens et l'intellect. Les facultés sensibles sont les premières dans l'ordre chronologique que nous devons mettre en opération chez l'enfant : ce sont les sens externes : la *vue*, l'*ouïe*, etc., et les sens internes ; le *sens commun*, l'*imaginative* la *mémoire* et l'*estimative*.

Par l'exercice multiplié des sens externes, l'imaginative s'enrichit de nombreux fantômes qu'on appelle espèces sensibles. C'est sur ce fond fourni par les sens que l'intellect s'exerce, travaille pour produire l'abstraction ou l'idée, ou encore la notion

ou connaissance intellectuelle. Sans ces fantômes fournis par les sens, l'intellect ne pourrait se développer en aucune manière, et l'enfant n'aurait jamais d'idées. Comment, en effet, avoir l'idée de la couleur, si l'on n'a pas vu des couleurs avec ses yeux ? L'aveugle n'a pas l'idée de la couleur. Comment avoir l'idée du son, de l'harmonie, si l'on n'a jamais rien entendu ? de la pesanteur, si on n'a jamais rien pesé ? L'enseignement intuitif veut donc dire l'enseignement qui s'adresse aux sens. Il faut donc montrer aux enfants les objets ou du moins les images des objets dont on veut leur donner la notion. De là, la nécessité pour l'instituteur de savoir le dessin. C'est un art qu'il pourra tous les jours mettre en pratique dans les leçons de choses qu'il aura à donner à ses élèves ; de là encore l'importance des musées pédagogiques ; des excursions scolaires, etc., etc. En un mot, l'enseignement intuitif, dont on parle tant aujourd'hui en pédagogie, n'est autre chose que l'application journalière de ce principe de la scolastique. *Il n'y a rien dans l'intellect qui n'ait passé par les sens.*

Les sens externes sont les portes de l'âme, les sens internes en sont le vestibule. L'instituteur doit pénétrer dans l'âme des enfants qui lui sont confiés en entrant par les portes naturelles, mais il doit bien se garder de rester dans le vestibule, il faut qu'il arrive jusqu'à l'intelligence et au cœur.

M. Toussaint fait de nouveau appel aux instituteurs, les pressant d'assister aux conférences, de préparer des essais et de prendre part aux discussions. C'est par des études constantes et journalières qu'un jeune homme fait sa marque dans la carrière qu'il a embrassée et nos conférences leur offrent un excellent moyen d'émulation.

M. l'inspecteur F.-F. Juneau demande de substituer à son nom celui de M. J.-A. Manseau, comme devant donner une conférence à la prochaine séance sur l'enseignement de la sténographie dans les écoles normales.

A la prochaine séance, M. Lippons continuera son cours d'agriculture, M. D. Bélanger traitera un sujet, et la discussion sur l'enseignement intuitif sera continuée.

La séance est ajournée au dernier samedi de mai prochain, à neuf heures a. m.

J. LÉTOURNEAU,
Secrétaire.

— 000 —

Les conférences pédagogiques

Dans un article publié dans notre dernier numéro, un de nos collaborateurs, M. J. L. fait voir l'importance des conférences pédagogiques et la nécessité pour les instituteurs de les fréquenter. Nous sommes parfaitement d'accord avec notre ami sur ce point, car il n'y a pas, selon nous, de moyen plus efficace de s'instruire, de s'habituer à l'art de la parole, que l'assistance régulière à ces assises scolaires. Dans certains pays de l'Europe, on attache tant de prix aux avantages que peuvent retirer les instituteurs de ces réunions que, non seulement on leur fait un devoir d'y assister, mais encore on les oblige d'en donner un compte rendu à un comité, qui a pour mission d'examiner le travail de chacun et de choisir le meilleur pour la publication officielle des délibérations. Afin d'obtenir l'honneur de la publication, chaque instituteur fait des efforts inouis pour fournir un travail aussi parfait que possible. Il suit les discussions avec la plus rigoureuse attention, prend des notes de tout ce qui se passe sans perdre une seule syllabe.

On conçoit facilement l'excellence d'un tel système et les précieux résultats qu'il produit.

Mais il n'est pas qu'en Europe où les instituteurs sentent le besoin de se rencontrer; les instituteurs canadiens savent aussi apprécier les avantages que produisent les discussions pédagogiques. Ceux de Montréal surtout ne se contentent pas d'assister aux réunions réglementaire de leur association, mais ils se réunissent encore plusieurs fois par année pour discuter diverses questions d'enseignement. Nous les félicitons de ce zèle qui leur fait certainement honneur.

C'est ainsi, par exemple, que le dernier numéro du *Journal de l'Instruction publique* nous a donné le compte rendu de l'une de ces assemblées de famille qui a eu lieu dernièrement à l'école normale Jacques-Cartier.

Le sujet discuté a été le suivant :

« Afin d'exciter l'émulation chez les élèves, serait-il préférable de faire plusieurs distributions de prix échelonnées à diverses époques de l'année scolaire, ou de n'en faire qu'une à la fin de l'année ? »

Ont pris part à la discussion, MM. Ahern, Demers, O'Donnoughue, Durocher, Brennan, Boulay, Primeau, Gervais, Dorais, le Dr. Mousseau et M. l'abbé Verreau qui a clos les débats.

Nous regrettons de ne pouvoir, faute d'espace, reproduire les différentes opinions émises par les orateurs ci-dessus sur cette intéressante question.

Elle a dû être discutée de nouveau à la conférence générale des instituteurs qui a eu lieu le 26 et le 27 du mois dernier, à l'école normale Jacques-Cartier.

— 000 —

LA MÉTHODE

Le travail attrayant

Au seuil de la question de la méthode se présente celle du travail attrayant. Depuis Rabelais et Montaigne jusqu'à M. Herbert Spencer, en passant indifféremment par Fénelon, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, les Jésuites et les saints-simoniens, c'est le cri universel. A peine quelque protestation isolée, comme celle de Kant, trouble l'unanimité de ce concert. S'il s'agissait de transformer le travail en jeu et l'étude en amusement, je serais de l'avis de Kant contre tous les autres. L'entreprise est irréalisable; on a beau déguiser aux yeux du petit enfant les lettres de l'alphabet sous d'alléchantes images, le moment vient où l'image s'évanouit: le masque tombe et l'alphabet reste, à moins d'abolir purement et simplement l'effort, la discipline et du même coup l'éducation. Singulier apprentissage de la vie que la suppression, au profit de l'enfance, de la loi du travail, première condition de la vie !

Ce n'est pas là ce que demandaient les maîtres de la pédagogie moderne, surtout les maîtres français. Si l'on se reporte aux traditions de la scolastique, on s'explique les protestations véhémentes des réformateurs du XVI^e siècle, et les plaintes encore trop justifiées de ceux qui vinrent après eux. L'étude est par elle-même assez pénible pour qu'on n'aille pas comme à plaisir la rendre encore plus rebutante. Il faut au contraire chercher à en adoucir l'amertume, à lui enlever tout ce qu'il est possible de

1 Un utopiste célèbre dans la première moitié de ce siècle, Cabot, voulait que le code des écoles fût rédigé par les écoliers eux-mêmes. Un autre abolissait tout simplement l'obéissance et la discipline (Voy. Considérant, *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, dédiée aux mères; Paris, 1844.)

son aridité, mais bien plus en agissant sur l'esprit de l'enfant qu'en s'efforçant de modifier la nature même de l'étude. L'intelligence n'agit que sous l'influence de quelque mobile ; le plus efficace est sans contredit le plaisir causé par l'action elle-même : toute la force dont l'esprit dispose à un moment donné se porte vers l'exercice qui cause le plaisir. Mais ce plaisir ne doit être ni tumultueux ni trop intense, sous peine de produire un résultat tout opposé à celui que l'on poursuit et de détourner l'esprit de son objet. « S'il est de nature à augmenter peu à peu, il n'en vaudra que mieux ; un faible commencement avec un accroissement régulier, qui n'absorbe jamais trop l'esprit, est le meilleur stimulant pour les facultés intellectuelles. Pour agrandir encore davantage le champ de la stimulation, sans risquer d'arriver à un excès nuisible, nous pourrions commencer du côté négatif, c'est à dire par la douleur ou la privation, que nous ferions peu à peu décroître dans le cours du travail, jusqu'à ce qu'elle fût enfin remplacée par la joie que cause un plaisir croissant. Nous exprimons ordinairement cette loi en disant qu'un élève a du goût pour son travail, qu'il y va de tout cœur, qu'il apprend *cum amore*. Ce fait est bien connu ; mais l'erreur qui s'y attache consiste à conseiller ou à vouloir imposer cette disposition à tous les élèves et dans tous les cas, comme si elle pouvait se commander et qu'elle ne fût pas elle-même une cause de dépense de forces intellectuelles¹. » L'excitation agréable, dans la mesure où elle est désirable et utile, doit être au service de

1. M. Bain, *La science de l'éducation*, liv I, ch. III, p. 21 et suiv. Il y a dans ces pages une analyse très fine de l'action du plaisir et de la douleur au point de vue intellectuel.

l'attention, aider à la concentration de l'esprit sur un travail, objet auquel elle est limitée ; si elle ne sert pas à fixer l'esprit et qu'elle le dissipe, elle est dangereuse et produit un effet tout opposé à celui qu'on en attend. « La véritable excitation qui convient à un sujet donné est celle qui naît de ce sujet même, s'y attache et s'y borne. Or, la recette pour produire ce genre d'excitation consiste dans une application continue de l'esprit au milieu d'un calme extérieur parfait. Bornez autant que possible toute autre action des sens, fixez l'attention uniquement sur l'action qu'il s'agit d'apprendre, et, en vertu de la loi de persistance nerveuse et intellectuelle, les courants cérébraux prendront graduellement plus de force, jusqu'à ce qu'ils aient atteint le point où ils ne sont plus utiles pour le moment. »

Mais il ne faut pas s'y tromper, le plaisir n'est pas le seul stimulant, s'il est le plus agréable ; la souffrance est, dans certains cas, un excitant encore plus énergique : sous l'influence d'une douleur vive, les forces se tendent rapidement vers un but donné, à la condition que la souffrance ne soit pas prolongée, car elle amènerait alors une diminution de la puissance cérébrale et intellectuelle. « Pour nous rendre compte de la mesure dans laquelle la douleur agit comme stimulant de l'intelligence, il suffit de nous rappeler ce que nous avons bien des fois éprouvé quand nous étions au collège. Tout élève qui apprend une leçon par cœur se la répète un certain nombre de fois avec le livre, puis il essaye sans livre, il échoue complètement et cet échec lui cause un léger chagrin. Il revient au livre, puis essaye de nouveau sans son aide. Il échoue encore, mais cette fois il se torture la mémoire pour retrouver le fil qu'il a

perdu. Le chagrin de ces échecs et les efforts qu'il fait stimulent les forces intellectuelles et éveillent une attention sérieuse et énergique. Quand l'élève reprend le livre, son esprit est bien mieux disposé à recevoir les impressions nécessaires; les anneaux trop faibles reçoivent une force nouvelle, et le succès de l'épreuve suivante montre l'efficacité de la discipline imposée à l'esprit¹. »

Nous ne pensons donc pas qu'il faille écarter à tout prix la souffrance, c'est à dire l'effort du travail intellectuel imposé à l'enfant, et n'admettre, comme critérium infaillible du mérite des méthodes, que « l'excitation agréable » qu'elles font naître chez lui. Ce qu'il faut, ce qu'ont voulu les maîtres de la pédagogie, c'est supprimer la souffrance inutile, sans portée morale, c'est alléger le fardeau tout en le laissant sur les petites épaules qui doivent en sentir le poids. Et d'abord, quand nous aurons rendu la salle de classe confortable, riante et gaie, que nous l'aurons meublée d'un matériel varié, commode, à souhait pour l'idée d'un lieu de pénitence: « tout ce qui réjouit l'imagination facilite l'étude². » De son côté, le maître, payant de sa personne plus qu'autrefois, se mêlant aux élèves, animant la classe de son mouvement, de sa parole, de son regard, complètera ce premier résultat en quelque sorte matériel. L'oiseau se plaira dans sa cage; il ne restera plus qu'à lui servir une nourriture qui ne lui cause pas de répulsion et que même il puisse prendre avec goût, non des friandises, mais des aliments sains et substantiels. Oserai-je me permettre une comparaison peut-être un peu triviale? Il faut, en matière d'étude comme en matière d'hygiène, que l'enfant

1. M. Bain, *id.*, *ibid.*, p. 26.

2. Fénelon ch. V, p. 20.

apprenne à manger sa soupe: qu'elle soit bien préparée, appétissante, proprement servie, rien de mieux. — C'est affaire de méthode.

PAUL ROUSSELOT

— 000 —

MÉTHODOLOGIE

De l'enseignement du style

La connaissance d'une langue embrasse, outre la grammaire, un usage facile de cette langue par la parole et par l'écriture. On ne la sait pas si l'on ignore la valeur des expressions au moins usuelles; si, à l'appel de l'esprit, les mots n'accourent sur les lèvres ou sous la plume pour interpréter les idées dont ils sont les signes extérieurs. Chacun a une langue pauvre ou riche, en raison de l'étendue du vocabulaire qu'un usage fréquent a rendu familier à sa pensée. Dès le premier âge de l'enfant, l'école doit donc meubler son esprit de mots et d'idées, et l'exercer à s'exprimer conformément aux règles établies.

Commencé dans la famille, ce travail se continue à la salle d'asile et à l'école. Avant que l'enfant sache lire et pendant qu'il apprend à déchiffrer la parole écrite, le maître le familiarise, à propos de tout, aux termes usuels et à la correction du langage, employant dans ce but leçons de choses, fables et histoires morales:

1^o *Les leçons de choses.* Autant que possible on met l'objet sous les yeux de l'élève; il le voit, le touche... et rend compte des impressions diverses qu'il en reçoit par chacun de ses sens. Quand le maître a ajouté tous les développements utiles, il fait résumer, en de courtes phrases, que chaque élève répète, les propriétés et les usages de l'objet étudié.

2^o *Les fables.* C'est un bon exercice,

mais qui demande à être expliqué, non après, mais avant le travail de mémoire. Si la fable est en vers, on la fait raconter en prose après la récitation du texte.

3^e *Les histoires.* Il les faut courtes, morales, piquantes; un peu merveilleuses, elles en sont mieux goûtées des enfants.

L'Histoire sainte fournit une multitude de traits qui réunissent au plus haut degré toutes les qualités désirables: on peut en emprunter aussi beaucoup à l'histoire de l'Eglise et même à notre histoire nationale. Les contes du chanoine Schmid intéressent les petits comme les grands; c'est la morale présentée sous sa forme la plus gracieuse, la plus aimable. Après le récit du maître, les élèves racontent à leur tour, ou du moins répondent aux questions qui leur sont adressées; insensiblement ils en viennent à narrer le trait d'un bout à l'autre. Le maître n'a qu'à souffler de temps en temps un mot qui résiste, à remplacer une expression défectueuse, à veiller enfin à la pureté du langage, telle qu'on peut l'exiger de jeunes enfants.

Ces différents exercices se continuent avec persévérance jusqu'au moment où l'élève peut écrire sous la dictée. Alors ils se compliquent d'un petit devoir écrit auquel ils servent de préparation; et par devoir j'entends ici une vraie rédaction, et non pas une dictée, ni une copie à vue ou de mémoire.

Peut-être plus d'un instituteur croit-il nécessaire d'attendre que l'élève connaisse en grande partie son orthographe avant de l'exercer à la rédaction; ce préjugé, je l'ai partagé autrefois; mais l'expérience a complètement modifié mon opinion à cet égard, et je suis aujourd'hui persuadé que ces deux enseignements peuvent marcher presque parallèlement.

Quand un enfant connaît l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet, ferait-il même dans l'application beaucoup de fautes sur ces règles fondamentales, il est temps de l'occuper à de petites compositions françaises. Ses premiers travaux seront criblés de fautes; qu'importe! Elles diminueront tous les jours en proportion de ses progrès en orthographe. En attendant il acquiert de la facilité à rédiger, et cet avantage compense bien, ce me semble, le retard assez problématique dont peuvent avoir à souffrir ses études grammaticales.

(*L'Ecole primaire d'Huy.*)

— 000 —

PARTIE PRATIQUE

I

Devoir d'Invention

L'élève mettra au féminin le devoir suivant :

LE GARÇON IGNORANT.

Jules n'est plus jeune; il a une belle figure et il est bien vêtu. Sa famille est très riche, aussi a-t-il de l'argent dans sa poche, mais rien dans la tête. Quand il était petit, il jouait toujours et n'étudiait jamais. Maintenant il est grand; il ne sait ni lire, ni écrire, ni compter. Il ne connaît pas l'histoire, ni la géographie, il sait à peine écrire son nom. Quand il parle, il se trompe souvent, car il ne sait pas un mot de la grammaire; il devient tout rouge quand on se moque de lui à cause des fautes qu'il fait pendant la conversation.

Corrigé

LA FILLE IGNORANTE.

Julie n'est plus jeune; elle a une belle figure, et elle est bien vêtue. Sa famille est très riche, aussi a-t-elle de l'argent dans la poche, mais rien dans la tête. Quand elle était petite, elle jouait toujours et

n'étudiait jamais. Maintenant elle est grande; elle ne sait ni lire, ni écrire, ni compter. Elle ne connaît pas l'histoire, ni la géographie; elle sait à peine écrire son nom. Quand elle parle, elle se trompe souvent, car elle ne sait pas un mot de la grammaire; elle devient toute rouge quand on se moque d'elle à cause des fautes qu'elle fait pendant la conversation.

II

Dietèc

ACCROISSEMENT DE LONDRES

La population de Londres, qui dépassait un demi-million d'hommes au commencement du dix-huitième siècle, était de près d'un million cent ans après; et, depuis cette époque, elle a quadruplé. L'accroissement *normal*, qui pendant la dernière *décade* était de 45,000 personnes, est maintenant au moins de 60,000 habitants chaque année; l'augmentation est la même que si un village peuplé de 240 personnes surgissait tous les jours pour s'ajouter à l'immense agglomération; en moyenne plus d'une maison par heure vient se dresser autour des 530,000 maisons que comprend déjà la *métropole*. Les empiètements de Londres sur la campagne ressemblent, par leur marche inexorable, à un phénomène de la nature: la mer de briques et de mortier s'agrandit sans cesse comme la surface d'un lac qui vient de rompre ses digues. Et tandis que Londres augmente en étendue, par des *faubourgs* comparables à ces nœuds de racines traçantes que certaines plantes *projettent* autour d'elles, les villages de la banlieue s'accroissent aussi; ils deviennent des villes et bientôt se trouvent englobés dans la cité qui déborde; de même qu'il y a trois cents ans, Londres et *Westminster*, autrefois distinctes, se sont fondées en une

seule capitale, de même *Greenwich* et *Wolwich* se soudent avec leur puissante voisine par des *isthmes* de maçonnerie. Actuellement la longueur développée des rues de Londres, au nombre de 23,000, suffirait pour atteindre et dépasser, à travers toute l'Europe et l'Asie intérieure, l'extrémité méridionale de l'Hindoustan.

E. RECLUS.

QUESTIONS ET EXPLICATIONS.

Normal (lat. *norma*, règle), qui est conforme à la règle. = *Décade* (grec *deca*, dix), dizaine. Espace de dix jours. — Mots de cette famille: *décamètre*, *décalitre*, *décagone*, *décadi*. = Rappeler les règles relatives à *cent*, *mille*. = *Métropole* (grec *méter*, mètres, mère; *polis*, ville), autrefois ville principale d'une province. Se dit de la capitale d'un Etat, et de l'Etat lui-même, considéré par rapport à ses colonies. = Qu'appelle-t-on *complément*? — Définir le *complément direct*? *indirect*? *circonstanciel*? — Moyen pratique pour reconnaître, par une question, le complément indirect? = *Faubourg* (de *fors*, hors, préposition qu'on retrouve dans la phrase: « tout est perdu *fors* l'honneur, » attribuée à François Ier; et *bourg*), partie d'une ville située en dehors de son enceinte. = *Projeter*. Quelle remarque est à faire sur les verbes en *eler* et en *eter*? = *Westminster*. A l'O. de la *cité de Londres*; c'est là que réside la reine et que sont installées les diverses administrations. — L'abbaye, de style ogival, est célèbre comme lieu de couronnement; elle renferme les tombes de beaucoup de grands hommes. = *Greenwich* au S.-E. de Londres. Les Anglais se servent du méridien qui passe par l'observatoire de cette ville (à 2° 20' 15" O. environ du méridien de Paris). = *Wolwich*, arsenal de la marine, = *isthme*. Définition? Qu'y a-t-il à dire sur les isthmes de Suez et de Panama?

NOTA.—1° Distinguer par un trait (—) les compléments directs, par deux traits (==) les compléments indirects, par un trait pointé (...) les compléments circonstanciels.—2° Donner la signification de : *accroissement, agglomération, inexorable, phénomène, ...*—3° Faire un tableau de toutes les grandes villes du monde dont la population dépasse 500,000 habitants.—*L'Instruction primaire.*

III

Dictée

L'ÉTABLISSEMENT DU CHRISTIANISME.

Armé d'une croix de bois¹, on le voit tout à coup s'avancer au milieu des joies enivrantes et des religions dissolues d'un monde vieilli dans la corruption. Aux fêtes brillantes du paganisme, aux gracieuses images d'une mythologie enchantresse², à la commode licence de la morale philosophique, à toutes les séductions des arts³ et des plaisirs, il oppose les pompes de la douleur, de⁴ graves et lugubres cérémonies, les pleurs de la pénitence, des⁴ menaces terribles, de⁴ redoutables mystères, le faste effrayant de la pauvreté, le sac, la cendre et tous les symboles d'un dépouillement absolu et d'une consternation profonde; car c'est là tout ce⁵ que l'univers pain aperçut d'abord dans le christianisme. Aussitôt les passions s'élancent avec fureur contre l'ennemi qui se présente pour disputer l'empire. Les peuples, à grands flots, se précipitent sous leurs bannières: l'avarice y conduit les prêtres des idoles; l'orgueil y amène⁶ les sages, et la politique, les empereurs⁷.

QUESTIONS

1° *Croix de bois.* Pourquoi l'article est-il supprimé devant *bois*? Quels sont les homonymes de *croix*?—2° *Enchanteresse.* Comment ce mot fait-il au masculin? La formation du féminin est-elle conforme à la règle?—3° *Arts.* Comment reconnaît-on

l'orthographe de ce mot? Quels sont ses homonymes?—4° *De graves cérémonies, des menaces terribles, de redoutables mystères.* Expliquez quand on doit employer *de* seulement et quand on met *des* devant un nom pris dans un sens partitif.—5° *C'est là tout ce.* Quels sont le sujet et l'attribut de cette proposition? Comment l'adverbe *là* entre-t-il dans le pronom *cela*, et l'adverbe *ci* ou *ici* dans le pronom *ceci*? Quel est l'usage différent de ces deux pronoms?—6° *Amène.* Quand ce verbe change-t-il l'è ouvert en e muet?—7° *La politique, les empereurs.* Qu'y a-t-il de sous-entendu entre ces deux noms? Quel est le féminin d'*empereur*?

RÉPONSES.

1° *Croix de bois.* L'article est supprimé devant *bois*, parce que, étant complément d'un nom, il exprime d'une manière générale la matière dont une chose est faite.—*Croix*, nom féminin, a pour homonymes *crois, croit* du verbe *croire*, et *crois, croît*, du verbe *créatre*.

2° *Enchanteresse* est le féminin de l'adjectif ou du nom qualificatif *enchanteur*. Cette formation du féminin fait exception au principe d'après lequel les adjectifs venant d'un participe présent par le changement de *ant* en *eur* forment leur féminin en *euse*; les mots *vengeur* et *baillieur* sont compris dans la même exception.

3° *Art.* On voit que ce mot se termine par *t*, parce que cette lettre se trouve dans son dérivé *artiste*.—Il a pour homonymes, *arrhes*, nom féminin plur., gage d'un marché; *are*, nom masculin, mesure agraire; *hart*, nom féminin, lien d'osier, corde pour pendre; et *ars, hard*, moins usités.

4° *De graves cérémonies, des menaces terribles, de redoutables mystères.* Ces trois expressions offrent des exemples de l'emploi du mot *de* et du mot *des* devant un nom.

pris dans un sens partitif. On emploie *de* seulement quand le nom est précédé d'un qualificatif ou d'un verbe accompagné d'une négation, et *des* quand il n'y a ni négation ni qualificatif devant le nom pris dans un sens partitif.

5° *C'est là tout ce.* Le premier *ce* auquel il faut joindre *là* pour former le pronom *cela* rappelant ce qui a été dit précédemment, est sujet de cette proposition, qui a pour attribut *tout ce.* Le pronom *cela* est formé de l'adverbe *ci* ou *ici.* Ce dernier s'emploie pour désigner l'objet le plus proche (qui est *ici*), ou celui qui a été nommé en dernier lieu; *cela* sert à désigner l'objet le plus éloigné (qui est *là*), ou dont on a parlé en premier lieu. *Ceci* s'emploie encore pour annoncer ce que l'on va dire, et *cela* pour rappeler ce qui a été dit.

6° *Amène* prend un accent grave, parce que l'*e* est suivi d'une syllabe muette, mais autrement ce verbe ne prend pas d'accent ainsi: *amener, nous amenons, il amena.*

7° *La politique, les empereurs.* Entre ces deux noms est sous-entendu *y amène.*—Le féminin du nom *empereur* est *impératrice.*

—000—

Devoir d'élèves

AU RETOUR DES VACANCES

Ma chère Clothilde,

Pourquoi faut-il donc que le temps passe si vite? Pourquoi les jours où l'on semble goûter quelque plaisir légitime, s'enfuient-ils avec tant de rapidité? C'est là sans doute un effet de la volonté divine, me répondras-tu; Dieu veut ainsi nous montrer que nous ne sommes pas faits pour les choses passagères, mais bien pour celles qui ne doivent point finir. A quelle occasion ce sérieux préambule, s'il te plaît? Ah! ma Clothilde, c'est que je pense à mes

vacances du jour de l'an, ce soir, et malgré moi, je me sens toute triste en me rappelant les parents chéris que j'ai laissés pour revenir m'enfermer dans mon pensionnat. Cependant je ne veux pas que ma lettre soit toute noire, et c'est pour cela que je viens y placer un point tout brillant, tout lumineux: je veux parler de mon arrivée dans ma famille. Depuis longtemps j'y étais attendue; aussi dès que la voiture fit son entrée dans la cour, j'aperçus deux petits êtres que l'on avait probablement placés en sentinelles, s'élançant du lieu de leur observation, franchir en un instant la distance qui les séparait de la maison, et entrer, en criant de toute la force de leurs poumons de huit ans. « La voilà! La voilà! » Je compris qu'il s'agissait de moi, car en deux secondes je fus entourée et pour ainsi dire étouffée par les embrassements de tout un petit peuple d'enfants. Enfin, je me dégageai de leur étreinte, et je courus me jeter dans les bras de ma petite mère chérie, que la maladie retenait dans son lit.

Il y avait quatre mois que je n'avais embrassée cette bonne mère, et ces quatre mois m'avaient paru autant de siècles; mais dans ce moment, je fus complètement dédommée de ma longue privation en recevant des baisers si doux et si affectueusement maternels. Aussi, ce jour mériterait-il d'être marqué de la pierre blanche ainsi que les sept autres qui leur succédèrent.

Mais, hélas! tout finit, les beaux jours comme les mauvais, et je crois que les beaux passent encore plus vite que les autres. Après une semaine remplie des joies pures de la famille, il fallut leur dire un cruel adieu, et revenir au couvent pour y reprendre des études quelque temps interrompues. Je ne dirai pas tout ce que j'ai souffert pour cacher à ma mère, encore malade, la dou-

leur que je ressentais de la quitter ; je simulai une espèce de joie, qui me faisait mal et je m'éloignai.

En entrant, je retrouvai mes bonnes compagnes, mais rien ne m'empêcha de trouver le temps horriblement long ; enfin le soir arriva, et lorsque je me vis seule, je donnai un libre cours à mes larmes, ce qui soulagea si bien mon pauvre cœur oppressé, que je me retrouvai toute joyeuse et pleine de courage pour reprendre mes travaux. Aussi ne t'étonne donc pas si je me dis encore et pour toujours.

Ton heureuse

OCTAVIE.

— 000 —

Arithmétique

PROBLÈMES

1. 14 qnts, 64 lbs, 8 onces coûtent \$145.60 ; combien vaut la livre ?

A 100 lbs le quintal, 14 qnts, 64 lbs, 8 onc. = 1464 5

$$\begin{array}{r}
 \$ \\
 1464.5 \) \ 14560.0 \ | \ \$0.099 \\
 \underline{13180 \ 5} \ \text{-----} \\
 137950 \\
 \underline{131805} \\
 6045
 \end{array}$$

Rép. \$0.099, ou .10 cts en comptant, comme on le fait dans la pratique.

2. Si une livre avoir du poids vaut \$19.3085, combien vaudront 7 onces ?

$$\begin{array}{r}
 19.3085 \\
 \underline{\quad \quad 7} \\
 4 \) \ 135.1595 \\
 \underline{\quad \quad \quad} \\
 4 \) \ 33.7898.75
 \end{array}$$

\$8.447468 Rép. \$8.45.

3. Un lot de pièces d'argent pèse 6 lbs, 15 onces, 8 drgs (voir-du-poids). Quelle en est la valeur ?

La livre av.-du-p. vaut \$19.3085.

$$8 \text{ ocs} = \frac{1}{2} \ 19.3085$$

$$\underline{\quad \quad \quad} \\ 115.8510$$

$$4 = \frac{1}{2} \ 9.6542$$

$$2 = \frac{1}{2} \ 4.8271$$

$$1 = \frac{1}{2} \ 2.4135$$

$$\text{---} \quad \quad \quad 1.2067$$

$$8 \text{ drgs} = \frac{1}{2} \ .6033$$

Rép. 134.5558

4. $\frac{2}{3}$ coûtent \$5.20, combien les $\frac{7}{8}$?

Operation.—En réduisant les deux fractions au même dénominateur au $\frac{2}{3} = \frac{14}{21}$ et $\frac{7}{8} = \frac{21}{24}$. Si $\frac{14}{21}$ coûtent \$5.20, $\frac{21}{24}$ coûtera 16 fois moins, et $\frac{21}{24}$ 21 fois plus.

$$\begin{array}{r}
 5.20 \\
 \text{---} \\
 16
 \end{array}
 \times 21 = \$6.825 \text{ Rép.}$$

5. $\frac{1}{3}$ d'une maison valent \$2600.00, combien les $\frac{3}{8}$? (Faites comme dans le cas précédent.)

$$\begin{array}{r}
 \$2600 \\
 \text{---} \\
 8
 \end{array}
 \times 3 = \$975.00 \text{ Rép.}$$

— 000 —

Toisé

Il y a dans une cour un petit étang on forme d'ellipse, dont le petit diamètre est 15 pieds et le grand 25. On veut en faire boiser le contour d'une largeur de 5 pds 6 pes, à raison de $7\frac{1}{2}$ cts le pied carré. Combien faudra-t-il payer ?

OPÉRATION.

$$\begin{array}{r}
 25 + 11 = 36 \text{ grand diamètre.} \\
 15 + 11 = 26 \text{ petit } \\
 36 \times 26 = 936 \text{ produit des diam. de la grande ell.} \\
 25 \times 15 = 375 \text{ , , , petite } \\
 \underline{\quad \quad \quad} \\
 561 \text{ diff. des produits.} \\
 561 \times .7854 = 440 \ 60 \ 4 \text{ surf. de l'anneau.} \\
 440.6094 \text{ à } 7\frac{1}{2} \text{ cts} = \$33 \ 05 \ \text{près.}
 \end{array}$$

Explication.—La boiserie à faire est un anneau ellipsoïde dont on trouvera la surface de la manière suivante : Puisqu'il faut une boiserie de 5' 6" autour de l'étang, il

faut ajouter 5' 6" aux deux extrémités des diamètres connus, c'est à dire,
 $25 + (5' 6" \times 2) = 36'$, et $15 + (5' 6" \times 2) = 26'$.

Règle pour trouver la surface d'un anneau elliptoïde. — Du produit des deux diamètres de la grande ellipse, retranchez celui des deux diamètres de la petite, multipliez le reste par .7854, et le produit sera la surface de l'anneau. Ou bien, soustrayez la surface de la petite de celle de la grande, et vous obtiendrez le même résultat.

— 000 —

Algèbre

Un marchand a vendu pour \$121.60 de tabac, une partie à 20 cts la livre et le reste à 25 cts. Le premier lot vendu est au second comme $\frac{3}{4}$ est à $\frac{2}{3}$. Combien de livres de chaque sorte a-t-il vendu ?

$$\frac{3}{4} : \frac{2}{3} :: 9 : 8$$

Soit $9x =$ le nombre de lbs du premier lot.
 et $8x =$ " " deuxième :

$$9x \times 20 + 8x \times 25 = 121.60$$

$$180x + 200x = 121.60$$

$$380x = 121.60 \therefore x = 32$$

$$9x = 288 \text{ lbs le premier lot.}$$

$$8x = 256 \text{ lbs le dernier.}$$

Preuve.

$$288 \times \frac{3}{4} = 192$$

$$256 \times \frac{2}{3} = 192$$

$$288 \text{ à } 20 \text{ cts} = \$ 57.60$$

$$256 \text{ à } 25 \text{ cts} = 64.00$$

\$121.60

Le même problème par la fausse position double.

Je suppose deux nombres qui soient dans la proportion de $\frac{3}{4} : \frac{2}{3}$, ou de 9 : 8. Soient par exemple 270 et 240 :

$$240 \text{ à } 25 \text{ cts} = 60.00$$

$$270 \text{ à } 20 \text{ cts} = 54.00$$

114.00

$$\text{Ce devrait être } 121.60$$

$$\text{Première erreur } -7.60$$

Je suppose ensuite 360 et 320.

$$320 \text{ à } 25 \text{ cts} = 80.00$$

$$360 \text{ à } 20 \text{ cts} = 72.00$$

152.00

$$\text{Ce devrait être } 121.60$$

$$\text{Deuxième erreur } +30.40$$

Les erreurs 7.60 et 30.40 sont dans la proportion de 1 : 4.

Je multiplie les premiers nombres supposés par la deuxième erreur, et les deux derniers supposés par la première erreur. Comme les erreurs sont dissemblables, je divise la somme des produits par la somme des erreurs.

$$270 \times 4 = 1080, 240 \times 4 = 960$$

$$360 \times 1 = 360, 320 \times 1 = 320$$

$$\text{Somme des erreurs } 5 \mid 1440 \quad 5 \mid 1280$$

288 lbs

256 lbs

Le même problème par les proportions.

$$9 \text{ lbs à } 20 \text{ cts} = 1.80$$

$$8 \text{ lbs à } 25 \text{ cts} = 2.00$$

Il est évident que le prix de chaque lot sera dans la proportion de \$1.80 est à \$2.00, ou de 9 : 10.

$$9 + 10 = 19$$

$$19 : 121.60 :: 9 : 57.60 \text{ prix du } 1^{\text{er}} \text{ lot.}$$

$$19 : 121.60 :: 10 : 64.00 \text{ " " } 2^{\text{e}} \text{ "}$$

$$57.60 \div 20 = 288 \text{ lbs premier lot.}$$

$$64.00 \div 25 = 256 \text{ lbs deuxième "}$$

LIVRES CLASSIQUES GRAMMAIRE DE LHOMOND

AVEC SYNTAXE,

REVUE PAR J. B. CLOUTIER.

DEVOIRS GRAMMATICAUX

Par le même :

Méthode Rationnelle de Lecture, OU LE

Premier Livre des Enfants,

Par le même :

Tous ces livres ont été approuvés par le Conseil de l'Instruction publique et sont en vente chez tous les libraires de Québec.