

23 ANNÉE

DÉCEMBRE 1901

No 4

# L'Enseignement Primaire

Revue illustrée de l'Ecole et de la Famille

C.-J. MAGNAN

Propriétaire et rédacteur-en-chef



**FEU LE CURE LABELLE**

*Surnommé l'Apôtre de la Colonisation*

## PEDAGOGIE

### Nos Inspecteurs d'Écoles

Nous commençons, dans le présent numéro, la publication des conférences pédagogiques que MM. les inspecteurs d'écoles ont données dans leur district respectif sous la direction du surintendant de l'Instruction publique. Les instituteurs et les institutrices liront ces documents avec plaisir et profit. Ils leur rappelleront le dévouement de ceux qui sont préposés à leur direction, en même temps qu'ils serviront à mieux graver dans leur esprit les notions données le jour de la conférence.

Ces conférences doivent aussi servir à rappeler à la classe dirigeante, combien la mission de l'inspecteur d'écoles est importante et laborieuse ; combien le rôle que ces officiers ont à remplir est délicat et difficile. Pour nous, nous profitons de la circonstance qui nous est offerte pour demander à qui de droit de songer au plus tôt à améliorer le sort des inspecteurs d'écoles. Ces messieurs, de par la loi, sont des surintendants locaux ; mais ils sont loin de recevoir un traitement proportionné à leurs fonctions élevées. Si nous voulons que MM. les inspecteurs d'écoles occupent leur haute position avec toute la dignité qu'elle réclame, eh ! bien, rémunérons-les en conséquence. Il est bien certain que ce n'est pas avec six, sept ou huit cents piastres qu'un père de famille peut voyager cinq mois par année, en voiture et en chemin de fer, et soutenir sa maison d'une manière convenable. Aussi, qu'arrive-t-il ?— Assez souvent, l'inspecteur se voit dans la nécessité de chercher un revenu supplémentaire en dehors de sa profession, et cela, presque toujours, au détriment de la mission qui lui est confiée. Nous faisons ces remarques sans vouloir blâmer personne. Ce qui a pu convenir dans le passé ne satisfait pas les besoins actuels. Chacun le sait, les exigences en matière d'enseignement sont considérables aujourd'hui. Voilà pourquoi les instituteurs, les institutrices et les inspecteurs d'écoles méritent plus aujourd'hui qu'autrefois.

#### “ Mon Premier Livre ”

On nous a demandé à plusieurs reprises si les élèves pouvaient emporter ce manuel à la maison pour pouvoir étudier le soir la leçon du lendemain. Nous ne comprenons pas la raison de semblables questions. Le gros bon sens dit que les élèves doivent emporter tous leurs livres de classe dans la famille, afin de revoir et d'approfondir ce que l'institutrice enseigne oralement. D'ailleurs, rien dans la circulaire officielle publiée par *L'Enseignement Primaire* ne peut laisser soupçonner que “ Mon Premier livre ” doit

rester constamment à l'école. Certes, on doit répéter souvent aux enfants de conserver leurs livres en bon état ; recommander de *recouvrir* les manuels avec du papier fort ou de la toile : ce sont des précautions élémentaires indispensables ; mais entre ces précautions et la *défense* de se servir du manuel à la maison paternelle, il y a une distance que les personnes raisonnables n'ont pas dû franchir.

A propos de " Mon Premier Livre," des renseignements officiels nous permettent d'annoncer que 747 municipalités scolaires et 92 couvents et écoles indépendantes ont jugé à propos d'autoriser l'usage de ce manuel. Au 1er novembre dernier, 107,356 volumes de la 1ère et de la 2e partie avaient été distribués par le département de l'Instruction publique.

On voit que le Comité catholique, dans l'approbation qu'il a donnée à " Mon premier livre," a eu un grand nombre d'imitateurs.

### Le Curé Labelle

Au frontispice de la présente livraison de *L'Enseignement Primaire*, nos lecteurs ont remarqué le portrait d'un prêtre patriote, l'une des plus belles figures qu'ait fournies le clergé canadien-français, nous voulons dire le curé Labelle. On l'a surnommé avec raison l'*Apôtre de la colonisation*. " Le curé Labelle, a dit quelque part Arthur Buies, est peut-être l'homme le plus étonnant qu'on ait vu au Canada. Quand on étudie cette figure, on découvre des aspects nouveaux qu'on ne soupçonnait pas la veille, et dont cependant les lignes sont fortes et profondes."

Ces paroles de notre regretté ami sont absolument vraies. L'ancien curé de St-Jérôme fut un *apôtre* dans toute la force du mot. Pendant plus de vingt-cinq ans il employa ses vastes talents et sa robuste santé au service de la colonisation. Le curé Labelle a fondé un grand nombre de paroisses qui restent comme autant de monuments élevés à la gloire du prêtre-patriote.

Tout récemment, *L'Avenir du Nord*, de St-Jérôme, a lancé l'idée généreuse d'élever un monument à l'*Apôtre de la colonisation*. Nous applaudissons de tout cœur à cette démarche et nous formons des vœux pour que ce beau projet de notre confrère soit réalisé au plus tôt.

Elevons des monuments durables à la mémoire de nos grands hommes, si nous voulons que la jeunesse apprenne leurs noms et connaisse leur histoire. Un monument sur une place publique, c'est une leçon d'histoire sans cesse répétée et à la portée de tous.

C.-J. MAGNAN.

---



---

**CONFÉRENCES PÉDAGOGIQUES DIOCÉSAINES**

(MONTRÉAL, AOUT 1901)

---

**Les grandes lignes de la Méthodologie**


---

CAUSERIE DONNÉE PAR M. C.-J. MAGNAN DEVANT LES INSTITUTRICES RELIGIEUSES  
ET LAIQUES RÉUNIES EN CONVENTION AU COUVENT DU MONT  
STE-MARIE, À MONTRÉAL, LE 20 AOUT 1901.

---

Monseigneur, (1)

M. le Surintendant,

Mes révérendes Sœurs,

Mesdemoiselles,

J'ai à traiter devant vous, aujourd'hui, des *grandes lignes de la méthodologie*. Je vous dirai d'abord un mot de *l'importance* de cette partie de la pédagogie, puis je vous en indiquerai les *principes généraux*; enfin je vous parlerai des *méthodes*, des *modes* et des *procédés* préconisés par les maîtres de la pédagogie moderne, puis je terminerai cet entretien par un exposé aussi bref que possible de la *règle et des principes qui sont la base de tout enseignement*.

Avant d'aller plus loin, je sens le besoin, mes révérendes sœurs et mesdemoiselles, de vous dire tout le bonheur que j'éprouve présentement à me trouver au milieu de vous. C'est que, voyez-vous, sans nous être jamais connus personnellement, nous ne sommes cependant pas étrangers les uns vis-à-vis des autres. Par *L'Enseignement Primaire*, nous sommes en relations constantes depuis trois ans déjà; de part et d'autre nous travaillons au succès de la même cause; et chacun de notre côté nous tâchons de servir l'Église et la Patrie dans l'humble sphère de l'école primaire. Grâce à ces relations tout intellectuelles dont je viens de parler, grâce aussi, et je devrais dire grâce surtout à la vocation commune à laquelle nous obéissons tous, instituteurs, que nous soyons religieux ou laïques, une sympathie réelle, et qui pour être invisible n'en est pas moins puissante, existe entre nous. L'occasion qui se présente aujourd'hui, pour moi du moins, est trop précieuse pour que je passe sous silence l'émotion sincère que je ressens en ce moment. Qu'il me soit permis aussi de remercier immédiatement votre vénérable archevêque et l'honorable surintendant de l'Instruction publique de la bonté qu'ils ont eue de bien vouloir associer mon nom à ces magnifiques assises pédagogiques qui sont tout à l'honneur du vaste archidiocèse de Montréal.

## I

## IMPORTANCE DE LA MÉTHODOLOGIE

La *Méthodologie*, disent les auteurs, est la science spéciale de l'enseignement.

---

(1) S. G. Mgr P. Bruchési, archevêque de Montréal.

Voilà une définition qui est à la fois claire et exacte. Elle nous rappelle dans son laconisme que la pédagogie est tout à la fois une *science* et un *art*. Théoriquement, la pédagogie est une science, mais pratiquement elle devient un art très difficile. Aussi l'instituteur doit-il être tout à la fois un bon théoricien et un excellent praticien. Sa carrière exige une préparation théorique et pratique d'autant plus parfaite que le but qu'il poursuit est plus difficile à atteindre.

Celui qui désire se consacrer à l'enseignement a absolument besoin d'une formation professionnelle. La vocation, les aptitudes, l'instruction et l'expérience même ne peuvent suppléer parfaitement aux connaissances pratiques de la pédagogie. Et comme la méthodologie est en quelque sorte *la partie pratique de la pédagogie*, il est facile de saisir combien il importe d'en connaître au moins les grandes lignes. Il faut donc que l'étude de la pédagogie soit raisonnée et expérimentale. On ne saurait la réduire à une affaire de routine.

Jetez un coup d'œil, mes révérendes sœurs et mesdemoiselles, sur le programme des conférences de cette semaine, et vous y découvrirez l'intention bien arrêtée des autorités qui ont organisé la présente session pédagogique, de parfaire, si possible, la formation professionnelle de celles qui me font l'honneur de m'écouter, par une conception plus claire et plus complète de la méthodologie.

Puis, permettez-moi de le dire, une étude sérieuse de la méthodologie nous empêchera de verser dans la *routine*, l'écueil le plus dangereux que l'institutrice rencontre fréquemment sur son chemin, au cours de sa laborieuse carrière.

La routine émousse nos facultés de sentir et de nous souvenir, et elle nous conduit tout naturellement à conclure que l'habitude, qui est une forme de la routine, suivant Chasteau, peut amener, si nous n'y prenons garde, l'engourdissement de notre pensée. "La routine, dit l'auteur que je viens de citer, est mauvaise pour tous et dans toutes les professions. Elle est surtout dangereuse pour l'institutrice et son élève, car, plus que n'importe qui, elle risque, par la nature même de sa tâche, de s'y laisser entraîner. Dans l'école, chaque jour, en effet, ressemble singulièrement à celui qui précède et il faut déployer beaucoup d'énergie et de volonté pour ne pas se laisser engourdir dans cette monotonie de la vie scolaire."

C'est pour éviter ce danger que votre vénéré pasteur, appuyé par l'éminent archevêque de Québec, a demandé à M. le surintendant de l'Instruction publique d'organiser une *semaine pédagogique* qui constitue en quelque sorte une *session normale* par l'ensemble des sujets qui seront traités devant vous. En dirigeant ainsi le mouvement pédagogique, Nos SS. les évêques font preuve d'un véritable patriotisme. En effet, la pédagogie moderne est une puissance que nous aurions tort de laisser exclusivement aux mains des ennemis de l'Eglise catholique. Emparons-nous en, étudions-la et faisons-la servir au triomphe des idées qui sont chères à nos cœurs de Canadiens-français et de catholiques.

## II

## PRINCIPES GÉNÉRAUX DE LA MÉTHODOLOGIE

Premier principe : A l'école primaire, l'instituteur a deux missions. La première, et de beaucoup la plus importante, est de développer l'intelligence et le cœur de ses élèves. La seconde, essentiellement subordonnée à la première, est d'enseigner les diverses branches du programme. Il doit donc enseigner en vue du développement intellectuel et moral des enfants.

Deuxième principe : C'est le maître et non le livre, qui doit développer intellectuellement et moralement les élèves. De là l'axiôme : " Il faut que le maître *professe*," c'est-à-dire, instruisse oralement les enfants. Il ne peut se servir du livre que comme d'un *aide-mémoire*. Il doit donc ne faire apprendre une leçon qu'après l'avoir expliquée de vive voix et l'avoir fait comprendre parfaitement.

## CONSIDÉRONS UN INSTANT LE PREMIER PRINCIPE :

*L'instituteur doit enseigner en vue du développement intellectuel et moral des enfants.*—Lorsqu'un jeune enfant de six ou sept ans nous arrive en classe, nous devons bien nous rappeler que les parents de cet enfant comptent presque exclusivement sur l'instituteur ou l'institutrice pour le développement intellectuel et moral de celui qui, désormais, passera, chaque jour, cinq ou six heures auprès de nous.

Sera-ce entrer dans les vues des parents que de se contenter de garder les élèves six heures durant, immobiles sur de vilains bancs de bois, et cela bien souvent dans une atmosphère corrompue, se contentant de leur apprendre, une ou deux fois le jour, les premiers rudiments de la lecture, de l'écriture et du calcul, et cela sans tenir compte de la nature même de l'enfant qui veut que dans les classes élémentaires l'éducation rende tout visible et sensible aux élèves, non par des *mots*, mais par des *objets*, ou tout au moins par des images.

Trop souvent, on exagère l'importance de l'immobilité physique en classe et l'on n'a recours qu'à la mémoire dans les exercices scolaires. Il faut tout d'abord parler à l'esprit et au cœur, puis faire appel au raisonnement : la mémoire retiendra bien plus longtemps ce qui nous a intéressé, ce que l'on a aimé et ce que l'on a compris.

Nous l'avons vu il y a un instant, la pédagogie est tout à la fois une science et un art. Elle est une science dans la théorie et un art dans la pratique. Et cet art d'enseigner est le résultat de la connaissance approfondie de la nature de l'enfant ; il est le fruit d'une étude longue et persévérante, d'une préparation minutieuse de toutes les leçons à donner.

Ne nous berçons pas d'illusions, pour savoir enseigner au véritable sens du mot, il ne suffit pas de connaître la matière à enseigner, il faut aussi savoir communiquer notre science. De là le *savoir* et le *savoir-faire*, qui sont deux choses bien différentes. Le savoir est nécessaire, mais le savoir-faire est indispensable :

Le savoir-faire nous apprend que :

“ Pour bien enseigner, il faut pouvoir oublier ce qu'on sait pour se mettre bien à la portée de ceux qui ne savent pas ; et pour arriver à ce résultat, trois conditions sont nécessaires :

1° Connaître d'une manière approfondie ce que l'on doit apprendre aux autres ;

2° Avoir beaucoup de suite et de liaison dans les idées ;

3° Savoir apprécier la portée de l'intelligence des enfants et connaître les issues par lesquelles elle perçoit le plus facilement les idées.

4° L'instituteur ne doit pas oublier comment il est parvenu à apprendre ce qu'il sait.”

Ainsi compris, l'art d'enseigner nous facilite énormément l'accomplissement de ces deux missions indiquées dans le principe que je suis à exposer. Vous vous rappelez, mesdames, que la première mission de l'institutrice c'est de développer l'intelligence et de former le cœur de ses élèves. Comment atteindre ce double but ?— Voilà ce que nous voulons démontrer à la lumière de la théorie que nous venons d'énoncer.

Toutes les branches du programme scolaire, à tous les degrés de l'école, peuvent servir au développement intellectuel et moral de l'élève.

Vous enseignez la géographie à de jeunes élèves. N'allez pas vous contenter de leur faire apprendre par cœur, sans préparation préalable, toutes les définitions de cette science. Débuter ainsi, ce serait bien mal connaître le caractère de l'enfant. Que vous proposez-vous en enseignant la géographie ? Evidemment, vous vous proposez d'instruire l'élève et, par le fait même, le rendre meilleur. Bien ! Mais pour arriver à un si louable résultat, il faut prendre les moyens nécessaires, c'est-à-dire s'adresser à l'esprit et parler au cœur de l'enfant.

Procurez-vous un globe terrestre, placez-le bien à la vue de tous les élèves. Et sans discours préliminaire, demandez à l'un d'eux si la lumière du soleil est toujours visible à nos yeux ; s'il fait constamment clair comme en plein midi ? Vous obtiendrez cette réponse : “ Non, mademoiselle, ou ma Sœur, ou Mère, suivant le cas, il fait *noir* lorsque vient le soir.”

Voilà qui est bien ! Mais pourquoi fait-il noir lorsque le soir arrive ? Oh ! alors, les petits enfants ne savent que répondre à cette question. Quelques-uns diront bien : qu'il fait noir parce que le *soleil se couche*. Cela est très vrai. Mais même ceux qui auront ainsi répondu ignorent que ce phénomène du *coucher du soleil* est dû au mouvement de rotation que la terre fait sur elle-même dans l'espace de vingt-quatre heures. Vous avez un globe terrestre devant vous, eh bien, le temps est arrivé de briser le voile de l'ignorance qui dérobe à nos chers petits auditeurs la lumière de la science.

Allumez une bougie ; fixez-la bien en face du globe. Indiquez aux élèves la partie éclairée et faites-leur remarquer que le côté du globe opposé à celui où la lumière frappe est dans l'ombre. Alors, précisez. La terre tourne sur elle-même en face du soleil (faites le mouvement), par conséquent, ce n'est pas toujours le même espace qui reçoit la lumière du soleil ; ainsi, lorsque l'astre du jour illumine de ses feux l'Amérique du Nord, les petits Chinois font dodo au milieu d'une bienfaisante obscurité : ils rêvent à tous les bons petits enfants chrétiens qui, grâce à l'œuvre de la Sainte-Enfance, les rachètent d'une mort cruelle et leur procurent le baptême.

Lorsque les enfants ont bien saisi la provenance du *jour* et de la *nuit*, passez à l'origine des saisons. Alors, c'est le temps de faire admirer la toute-puissance du Créateur qui a fait tout si bien que rien ne manque à personne. Pendant que certains peuples jouissent des bienfaits du soleil, d'autres, au même moment, se reposent à la faveur d'une obscurité nécessaire au sommeil ; le soleil fait mûrir les fruits le jour, et la nuit, une douce rosée rafraîchit les plantes. Efforçons-nous maintenant de porter le cœur de l'enfant à la reconnaissance envers le bon Dieu, l'auteur de tous les biens.

Cette leçon de géographie aura atteint ce double but que nous mentionnions il y a un instant : les notions scientifiques acquises au moyen du globe et de la pédagogie ont développé l'intelligence de l'élève, et la leçon de morale que l'institutrice a su tirer des faits positifs a formé son cœur.

Toutes les branches du programme scolaire peuvent ainsi servir à l'instruction et à l'éducation de l'élève.

La seconde mission de l'instituteur, nous l'avons vu précédemment, est absolument dépendante de la première : elle consiste à enseigner les diverses branches du programme. De ce point nous ne dirons qu'un mot, c'est celui-ci : comme toutes les branches sont nécessaires au développement harmonique des facultés de l'âme, il importe de les enseigner toutes et chacune, suivant l'âge et le degré d'avancement de l'enfant, dès la première année de scolarité.

*Passons maintenant au deuxième principe général de la méthodologie.*

Ce principe dit que c'est le maître et non le livre qui doit développer intellectuellement et moralement les élèves ; en d'autres termes : que " c'est le professeur qui professe ".

Sans autre préambule, nous avons donc à parler ici du rôle du Maître et du Livre en classe.

Dans le passé, on avait tant abusé du livre, le *par-cœur* avait fait tant de mal dans les écoles, que, il y a quelques années, des éducateurs de renom ont voulu ni plus ni moins jeter le manuel hors de l'école : ces messieurs avaient déclaré une guerre à mort à la science *livresque*, disaient-ils. Plus de livres ! rien que des leçons orales.

On a reconnu bientôt que, s'il ne fallait pas abuser du livre, il fallait absolument en user, avec discrétion, il est vrai, mais enfin qu'il était indispensable au bon fonctionnement d'une école. Voici dans quelle mesure on doit se servir du livre en classe : *Le maître précède, l'élève suit et le livre arrive en dernier lieu, aidant la mémoire à fixer, à retenir l'enseignement oral, rétablissant sous une forme précise ce qui a été appris familièrement.*

Ainsi, l'institutrice ne doit donc jamais donner une leçon à étudier dans un manuel sans l'avoir bien expliquée d'abord. *Il faut faire comprendre avant de faire apprendre.*

### III

#### DES MÉTHODES

On appelle *méthode* l'ordre que nous suivons pour nous instruire ou instruire les autres. C'est le sens strict du mot. Entendue dans un sens plus général, la méthode désigne l'ensemble des voies et moyens qu'on adopte, après mûre réflexion, pour arriver à une fin.

Au sens strict, il y a deux méthodes : la méthode *déductive* et la méthode *inductive*.

*Exemple* : Le maître expliquant d'abord la règle suivante : *le pluriel dans les adjectifs se forme en ajoutant s à la fin du mot*, et donnant ensuite des exemples : *l'enfant poli, les enfants polis, etc.*, suit la méthode *déductive*.

La méthode *inductive* suit l'ordre inverse de la méthode *déductive*. Elle procède de l'exemple à la règle, des effets aux causes, etc.



**C.-J. MAGNAN,**

*Professeur, Ecole normale Laval*

*Exemple* : Le maître qui écrit et fait écrire plusieurs adjectifs au pluriel : les enfants *polis*, les hommes *sages*, les tableaux *noirs*, etc., et montre que la raison de cette orthographe se trouve dans la règle : "Le pluriel dans les adjectifs se forme en ajoutant s à la fin du mot," suit la méthode *inductive*.

La méthode *inductive* s'appelle aussi *induction*, méthode *analytique* ou simplement *analyse*.

La méthode déductive, s'appelle encore *déduction*, méthode *synthétique*, ou *synthèse*.

L'expérience vous a prouvé, elle l'a prouvé à tous ceux qui enseignent sérieusement, que la méthode inductive est, des deux méthodes, celle qui convient le mieux aux commençants. Cette méthode accoutume l'élève à penser, à réfléchir, à juger ; elle fortifie l'esprit et agrandit le cercle des connaissances. Elle permet aux jeunes élèves de se développer très rapidement en laissant la mémoire des mots au second rang et en plaçant celle des choses au premier.

L'intuition constitue la base de la méthode inductive ; de là l'appellation d'*intuitive* que l'on donne assez souvent à cette méthode : qui veut que nous nous adressions d'abord aux sens externes des élèves pour arriver plus sûrement et plus vite à l'intelligence. L'intuition, dit un pédagogue moderne, est l'acte le plus naturel et le plus spontané de l'intelligence humaine ; celui par lequel l'esprit saisit la réalité sans effort, sans intermédiaire, sans hésitation.

Un autre auteur a ainsi résumé tout le parti que l'on peut tirer de l'intuition à l'école primaire. C'est une forte page de pédagogie pratique que nous conservons dans nos cartons depuis assez longtemps. Voici cette page :

“ La première activité de l'esprit est provoquée par les sens.

— Ce principe est absolument indiscutable.

Dès l'instant où le jeune enfant ouvre pour la première fois les yeux à la lumière du jour, il acquiert, sans le savoir et sans le vouloir, une foule de connaissances extrêmement variées.

“ Ses yeux lui font reconnaître sa mère, son berceau, ses jouets ; son oreille est charmée par les sons de la musique, par la voix de sa nourrice ; son palais lui dit la douceur du lait ; ses mains lui apprennent que tel objet est lisse, qu'un autre est rugueux, que celui-ci est dur, que celui-là est tendre ; il respire avec plaisir le parfum de la fleur.

“ On le voit ; les notions que la nature fait acquérir à l'enfant, elle les lui enseigne par la voie des sens. Il est donc bien évident que le moyen le plus rationnel et le plus certain d'activer le développement intellectuel est l'enseignement intuitif ; c'est celui qui se fait par la voie de la démonstration sensible, visible, palpable ; c'est l'enseignement par les sens qui sont “ les portes de l'esprit ”.

— “ Cet enseignement est, d'ailleurs, plus pratique, plus réaliste. Il bannit la contrainte en y substituant l'attrait et le plaisir.

“ Ce serait une erreur de croire que l'intuition doit être employée seulement avec les jeunes élèves. Chez l'adulte même, elle facilite d'une manière prodigieuse la conception des idées.

“ C'est également une erreur de croire que ce procédé ne soit applicable qu'à quelques branches seulement. Toutes, à un certain degré, sont susceptibles d'être enseignées intuitivement : l'*arithmétique*, par l'emploi des bâtonnets, des cubes, du boulier compteur, de l'*arithmomètre*. . . . . etc. ; le *système métrique*, par l'usage de toutes les mesures à enseigner ; les *formes géométriques* par l'emploi des surfaces et des corps représentés en carton ou simplement par leurs arêtes. La seule logique méthode de *dessin*, le dessin d'après nature, ne s'appuie-t-elle pas sur l'intuition sensible ?

“ La *géographie* suppose une excursion sur le terrain à étudier, l'emploi du relief, de cartes, de plans, de photographies, de globes, de machines géocycliques . . . . . etc. *Les sciences naturelles* et *l'agriculture* réclament impérieusement l'usage des collections minéralogiques, entomologiques et botaniques, l'emploi de la méthode expérimentale . . . . . etc.

“ *L'histoire* suppose l'emploi de gravures historiques, de cartes. . . . . etc. *La grammaire* même se base sur l'intuition, car on doit *montrer* les exemples avant de faire découvrir le principe.

“ D'après ce qui précède, on pourrait croire que nous sommes partisan de l'intuition à outrance. Il n'en est rien. Nous croyons que le procédé intuitif et expérimental est bon ; nous croyons même qu'il n'y en a pas de meilleur, mais cependant, nous pensons qu'il ne faut pas en abuser.

“ N'est-il pas à craindre que l'abus de l'intuition n'engendre chez les élèves une espèce de paresse intellectuelle, un manque d'initiative ? L'enfant, habitué à être toujours guidé, soutenu, pourra-t-il marcher seul lorsqu'il sera livré à lui-même ? Il est bien permis d'en douter.

“ Usons donc de l'intuition le plus souvent possible, mais n'en abusons pas. Sachons nous arrêter au moment opportun. Stimulons l'activité personnelle de l'élève ; habituons-le à travailler seul après que nous lui aurons montré la marche à suivre.”

Ce qui précède est absolument vrai. Voilà pourquoi l'institutrice doit être familière avec les deux méthodes, afin de pouvoir, sans effort, passer de l'induction à la déduction au cours de ses leçons.

Suivant les auteurs les plus recommandables, le maître doit employer l'une ou l'autre de ces deux méthodes, de la manière qui suit :

Avec les commençants, pour la grammaire, l'arithmétique, il suivra la méthode inductive ; pour la géographie et l'histoire, il emploiera l'une ou l'autre, selon le cas : il suivra la méthode déductive dans les circonstances suivantes : 1° lorsque pour enseigner une vérité, il faudrait qu'il passât par une série d'interrogations trop longues, ce qui ferait perdre beaucoup de temps, ennuerait les élèves et les éloignerait du but essentiel de la leçon ; 2° chaque fois que la vérité, le principe ou la règle à apprendre est trop difficile et qu'il a à craindre de tendre trop fortement leur esprit et de les rebuter. Mais chaque fois que l'occasion le permet, il faut se servir de la méthode inductive. En géographie : globe, carte, tableau noir, leçons de lieux. En histoire : images, gravures, récits familiers, questions.

Plus tard, quand les élèves auront travaillé longtemps d'après la méthode inductive, et auront acquis la faculté de penser, de réfléchir, de juger, quand leur intelligence sera assez développée pour comprendre facilement la parole du maître, c'est la méthode déductive qui devra dominer, tout en ayant souvent recours à l'inductive.

L'intuition est nécessaire mais n'est pas suffisante.

Et quand la méthode inductive est nécessaire, il ne faut pas que l'intervention du maître soit telle, qu'elle supprime le travail personnel de l'élève, que ce soit le premier qui voie, sente, etc., et que le second n'ait qu'à exprimer ou répéter les observations faites.

Avant de quitter le chapitre des méthodes, qu'il me soit permis de tracer le plan de quelques leçons enfantines, d'après la méthode inductive :

## UNE LEÇON SUR LE NOM, D'APRÈS LA MÉTHODE INDUCTIVE

Le M.— Mes enfants, savez-vous ce que c'est qu'un être matériel ?

Les élèves ouvrent de grands yeux, s'entre regardent, mais personne ne répond.

Le M.— Écoutez-moi bien, mes enfants : Tout ce que nous pouvons voir, sentir ou toucher, s'appelle un être.

Quelles sont les choses dans la classe que vous pouvez voir ou toucher ?

Les élèves.— Les bancs, les tables, les livres, les ardoises, le maître, les élèves, etc.

Le M.— Que voyez-vous représenté sur les tableaux suspendus au mur ?

Les élèves.— Un cheval, un bœuf, un chien, etc.

Le M.— Bien ! mes amis, vous venez là de me nommer des êtres matériels, et tous ces êtres se divisent en trois classes : des personnes, des animaux et des choses.

Les personnes sont des êtres raisonnables, qui peuvent comprendre : vous par exemple, mes enfants, vous êtes des êtres raisonnables, parce que vous me comprenez quand je vous parle.

Les animaux sont des êtres privés de raison. Ils ne sauraient comprendre notre langage.

Les êtres qui ne sont ni des personnes, ni des animaux sont des choses.

Maintenant, Louis, donnez-moi trois noms de personnes.

Louis.— Un écolier est une personne, un menuisier est une personne, un cultivateur est une personne.

Le M.— Joseph, nommez-moi trois noms d'animaux.

Joseph.— Un cheval est un animal, un mouton est un animal, un bœuf est un animal.

Le M.— Et vous, Paul, nommez-moi trois choses.

Paul.— Un livre est une chose, une table est une chose, un banc est une chose.

Après avoir fait épeler chaque mot trouvé, le maître l'écrivit lui-même sur le tableau et le fait reproduire par les élèves sur leurs ardoises.

Vous venez, mes enfants, d'écrire des mots qui désignent des personnes, des animaux et des choses. Eh ! bien, tous ces mots sont des noms.

Dites avec moi :

*Définition* : "Le nom est un mot qui sert à nommer des personnes, des animaux et des choses."

Il faut faire répéter cette définition jusqu'à ce qu'elle soit parfaitement sue, et y revenir encore plusieurs fois aux leçons suivantes.

## DE L'ADJECTIF, LEÇON INTUITIVE DE GRAMMAIRE

M.— Alfred, pourriez-vous soulever le poêle, mon pupitre ?

E.— Non, monsieur.

M.— Pourquoi ?

E.— Parce que le poêle, le pupitre, sont trop *lourds*.

M.— Lorsque vous regardez le soleil, la lune, les roues d'une voiture, le cerceau avec lequel vous jouez tous les jours, que pensez-vous de ces objets ?

E.—Je pense qu'il sont *ronds*.

M.—En regardant la neige, du lait, votre papier, à quoi pensez-vous ?

E.—Je pense que ces objets sont *blancs*.

M.—Bien, mes enfants, *les mots qui marquent la manière d'être des personnes, des animaux ou des choses sont des adjectifs qualificatifs*.

Ainsi les mots *lourd, rond, blanc*, que vous venez de trouver sont des adjectifs qualificatifs.

Un autre exemple : On est arrivé, je suppose, au féminin des adjectifs. Le maître énonce ou dicte, selon l'âge des élèves, la phrase suivante : *Louis est fort* ; puis il demande de substituer *Louise* à *Louis* et de terminer la phrase ; pas un enfant qui ne prononce ou qui n'écrive l'adjectif au féminin, avec un *e*. Que le maître donne ou fasse trouver encore quelques exemples semblables, qu'il appelle l'attention sur le changement qu'a subi l'adjectif ; de là à faire déduire la règle générale, il n'y a qu'un pas, et les jeunes élèves le franchiront aisément.

On le voit, tout en employant la méthode *socratique*, nous nous sommes servi de celle qu'on qualifie de *synthétique*. Nous avons fait trouver, par les élèves, un certain nombre d'exemples qui tous présentaient un fait identique et connu d'eux : la modification de l'adjectif au féminin par l'addition d'un *e* muet, et, de ces faits particuliers, ils sont remontés à la règle générale.

## LE VERBE

M.—Mes amis, pendant la récréation, que faites-vous ?

E.—Nous jouons, nous courons, nous sautons, etc.

M.—Le mot *sauter*, désigne-t-il une personne ou une chose ?

E.—Il ne désigne ni une personne ni une chose.

M.—Le mot *sauter*, n'est donc pas un nom. Désigne-t-il une qualité bonne ou mauvaise ?

E.—Non ; ce n'est pas un adjectif non plus.

M.—*Sauter c'est faire quelque chose*, c'est faire un saut, c'est faire une action. Le mot *sauter* exprime donc une action. Eh bien, le mot qui exprime une action faite ou à faire, s'appelle un verbe. Le mot *sauter* est donc un verbe ; *prier, parler, rire, manger*, expriment également des actions ; ce sont aussi des verbes.

Le mot *dormir* est-il un verbe ? Pensez donc un peu ; on dit : que fait-on la nuit ? on dort. *Dormir* c'est donc faire quelque chose. Ainsi le mot *dormir* est un verbe, puisqu'il exprime une action.

Définition du verbe : "*Le verbe est un mot qui exprime une action faite ou à faire.*"

Écrire cette définition au tableau noir, et la faire répéter d'une voix haute et ferme à chaque élève.

Par le même procédé on fera découvrir aux enfants la signification des mots *noms communs* et *noms propres* ; en partant de l'exemple pour arriver à la règle, l'étude du *genre* et du *nombre*, etc., n'a plus rien de mystérieux. Les élèves apprennent et retiennent facilement ce qu'on leur fait bien comprendre par des exemples à leur portée.

Autrefois, quand nous lisions ou apprenions par cœur des phrases comme celle-ci : *Le sujet est le mot qui fait l'action ou qui se trouve dans l'état marqué par le verbe*, n'y avait-il rien d'étonnant que deux ou trois mois après tout fut oublié ? Ce n'est pas facile de faire entrer de pareilles choses dans l'intelligence des bambins, sans explication préalable, sans démonstration sensible.

Un mot maintenant de l'usage que nous devons faire de la méthode déductive.

Cette méthode, appelée aussi démonstrative ou synthétique, convient surtout aux élèves des classes avancées. En la suivant, le maître pose d'abord des principes, puis déroule les conséquences qui en découlent ; il donne une règle, l'explique, puis arrive à l'exemple. L'élève écoute : il fait son profit de la parole du maître, il tâche de s'approprier son enseignement. A moins qu'il ne s'agisse d'un haut enseignement, il est facile de comprendre que l'institutrice ne doit pas se contenter dans ses classes de suivre une méthode qui se borne à une *exposition* pure et simple : cette méthode, employée exclusivement, convient aux intelligences tout à fait mûres et fort développées. Même au cours supérieur, l'emploi de la méthode déductive exige des précautions. C'est ainsi que l'exposition de la leçon doit être précédée d'un travail préparatoire, soit par écrit, soit de mémoire, afin d'aider l'élève à graver dans son esprit la leçon reçue ; puis, à la séance suivante, l'institutrice peut s'assurer par des questions que son enseignement a été saisi et retenu. Mais, on le voit, les questions, d'après la méthode déductive, ne s'adressent guère qu'à la mémoire. Tout autrement, on se le rappelle, procède la méthode inductive.

Cette dernière méthode consiste à *faire découvrir*, en se servant de choses connues, et quelquefois retrouver, puis développer, par l'élève, au moyen de questions bien amenées et bien posées, les vérités qu'on veut enseigner.

#### IV

##### DES MODES

Les modes sont les diverses manières d'organiser une école en vue de l'enseignement. Les modes ne sont que des groupements d'élèves requérant parfois une disposition spéciale du mobilier scolaire, tandis que la méthode désigne tout un système de principes rationnels et de règles générales.

Vous le savez, on distingue quatre modes en pédagogie : le mode *individuel*, le mode *mutuel*, le mode *simultané* et le mode *mixte* ou *simultané-mutuel*.

Le maître emploie le *mode individuel* quand il enseigne à chaque élève successivement.

Le maître emploie le *mode mutuel* quand il fait donner l'enseignement aux élèves par des moniteurs qu'il prépare et surveille.

Le maître qui enseigne à tous les élèves d'une classe suit le *mode simultané*.

Le mode *mixte* est un mélange des modes simultané et mutuel. Le maître enseigne successivement à chacun des groupes des élèves plus avancés, et les charge, après les avoir préparés, de donner des exercices pratiques de lecture, d'écriture, de dessin, de géographie, d'arithmétique, etc., à

leurs camarades moins avancés, à l'égard desquels ils jouent le rôle de répétiteurs. Le moniteur ne doit jamais que répéter l'enseignement *donné d'abord* par le maître.

Dans les écoles peu nombreuses, où il n'y a que trois ou quatre divisions, on emploie avec succès le mode simultané. Dans les écoles ordinaires, il y a beaucoup d'enfants inégalement avancés, on est obligé de suivre le mode mixte.

Permettez-moi, mesdames, d'entrer dans quelques détails pratiques au sujet de chacun des différents modes d'enseignement.

*Mode individuel* : Ce mode consiste à instruire chaque élève séparément.

*Ses qualités* : On peut l'employer avec profit envers un élève en retard, pour l'amener au niveau de ses camarades. Il convient aux esprits lents, aux caractères timides.

*Ses défauts* : Il prive les enfants de toute émulation légitime ; il occasionne une perte de temps considérable ; il engendre l'indiscipline dans une école.

*Mode mutuel* : Ce mode consiste à employer quelques élèves, appelés moniteurs, à instruire des confrères moins avancés. On se sert de ce genre d'enseignement quand les élèves d'une classe sont trop nombreux pour un seul maître.

Voici comment on appliquait ce mode autrefois : Les enfants étaient divisés en groupes de dix ou douze et le maître mettait un moniteur à la tête de chacun de ces groupes. Le rôle du maître se bornait à régler et à diriger l'ensemble des opérations. De plus, ce dernier devait lui-même, avant ou après les classes, donner des leçons aux moniteurs et les mettre en état de remplir leur devoir de sous-maîtres. Malgré la meilleure surveillance, ce mode occasionne des désordres regrettables.

Ce mode, introduit en Europe par Lancaster, à la fin du siècle dernier, a rendu de grands services au temps où les bons maîtres étaient très rares. Depuis plusieurs années on l'a mis de côté pour les raisons qui suivent :

1° Il est en opposition avec ces deux principes pédagogiques élémentaires : 1. La meilleure organisation scolaire est celle où le maître est le plus souvent et le plus longtemps possible en rapport direct avec ses élèves ; 2. Il faut que le professeur professe.

2° Il est certaines branches, comme l'histoire et la religion, qu'il serait difficile de faire enseigner exclusivement par des moniteurs.

*Mode simultané* : Il consiste à donner chaque leçon à plusieurs élèves en même temps, comme s'il ne s'agissait que d'un seul.

*Ses qualités* : Il économise le temps ; excite l'émulation parmi les élèves ; assure une bonne discipline et procure une jouissance réelle aux maîtres qui préparent soigneusement leurs leçons.

Si on a le soin de classer ensemble les élèves de même capacité, afin qu'ils puissent tous profiter de l'enseignement du maître à un égal degré, si les enfants sont pourvus des mêmes livres, des mêmes effets scolaires, ce mode ne présente aucun inconvénient, à la condition que le professeur s'applique à bien connaître le caractère et le tempérament de chacun de ses élèves.

*Mode mixte* : C'est la combinaison du mode simultané et du mode mutuel ; on l'appelle aussi : mode *simultané-mutuel*.

Dans son application, il faut concilier les avantages des deux modes qui le composent. Premièrement : en conservant dans la gouverne de l'école les rapports utiles d'élèves à moniteurs. Deuxièmement : en permettant beaucoup plus l'action directe du maître sur chaque enfant.

Dans les écoles à un seul titulaire ce mode peut rendre de grands services. Mais il faut agir avec prudence afin d'éviter la critique des parents. Pour obvier à cet inconvénient, l'instituteur doit bien faire comprendre aux enfants "qu'enseigner c'est s'instruire" et conséquemment, que tout en aidant le professeur en classe, les moniteurs travaillent dans leur propre intérêt; que ce ne sont pas les moniteurs qui dirigent les élèves, mais bien le maître qui voit à tout et qui ne se sert d'assistants que dans l'intérêt de toute la classe. Enfin on ne doit proposer au *monitariat* que les élèves sages et appliqués, en récompense de leur bonne conduite.

Voici comment un maître habile peut employer le mode mixte : — Supposons qu'il s'agisse d'une leçon d'arithmétique d'une heure, et que les élèves soient partagés en quatre groupes de capacité différente : le professeur accordera un quart d'heure au premier groupe tandis que les trois autres seront confiés à des moniteurs. Au bout du premier quart d'heure, il se fera remplacer par un moniteur qui donnera à résoudre des problèmes préparés à l'avance par le maître, et passera au second groupe ; ainsi de suite pour les autres divisions. Durant ces leçons, l'instituteur doit surveiller activement la classe entière. Les parents ne sauraient trouver à redire à ce mode, car le temps du maître est également partagé entre tous les élèves. On peut procéder de la même manière dans l'enseignement de l'orthographe, de la rédaction, de l'histoire, etc.

De temps en temps, dans la journée, le maître réunit tous les élèves de la classe et a recours au mode simultané pur. Une leçon orale d'histoire sainte ou d'histoire du Canada sera donnée avec profit à des enfants de capacité différente, pourvu que le maître mette ses expressions à la portée de tous les élèves, des petits comme des grands. Ces sortes d'entretiens familiers servent de récapitulation aux plus avancés et de préparation aux débutants.

Dans bien des municipalités, les parents des élèves s'opposent à ce que l'instituteur ou l'institutrice se servent de moniteurs. Ils aiment mieux que leurs enfants ne fassent rien une partie de la journée plutôt que de permettre au maître d'occuper toute sa classe, au moyen de moniteurs choisis, à un travail utile et amusant.

Cependant, les instituteurs et les institutrices qui se font aider avec discernement par des élèves avancés se conforment tout simplement aux règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Voici l'article du règlement auquel nous venons de faire allusion :

" Dans les écoles tenues par un seul titulaire, *les élèves les plus avancés peuvent être appelés à rendre quelques services*, mais leur tâche doit se borner à faire lire les enfants, à entendre la récitation des leçons ou à donner la dictée. C'est toujours le *maître qui enseigne* successivement aux différents groupes. Les élèves moniteurs ne sont jamais chargés de montrer de nouveau.

" Pendant les heures de classe, les élèves ne doivent jamais rester oisifs et toute leçon doit donner lieu, de la part de l'élève, à un travail personnel

qui le tient occupé pendant que le maître passe à un autre groupe. S'il s'agit, par exemple, de la leçon de catéchisme, l'instituteur enseigne de vive voix les prières aux commençants ; ceux-ci les répètent distinctement après lui, pendant que les élèves avancés repassent la leçon du jour. Il fait ensuite réciter individuellement les prières *sous la direction d'un moniteur*, et passe aux élèves plus avancés, ceux-ci font ensuite par écrit l'analyse de la leçon.

“ Le procédé spécifié ci-dessus doit être employé pour la lecture. L'instituteur s'occupe d'abord des petits ; pendant ce temps les plus avancés préparent leurs leçons, puis pendant que les commençants font la lecture, la copie ou la dictée de la leçon apprise, *avec l'assistance d'un élève plus capable*, l'instituteur enseigne à la classe suivante. Ensuite cette classe fait un devoir écrit en rapport avec la leçon qui a été lue et expliquée. On procède d'une manière semblable, quelles que soient les branches enseignées. Il serait difficile de donner sur ce point des règles absolues.

“ Les récitations de vive voix doivent être tantôt simultanées, tantôt individuelles, soit que les élèves lisent, soit qu'ils calculent ou qu'ils récitent leurs leçons. Dans bien des cas *les moniteurs peuvent être chargés des récitations individuelles.*” (1)

## V

## DES PROCÉDÉS

On appelle *procédé* l'emploi de moyens ingénieux, quelquefois mécaniques, dans l'application des méthodes, afin d'arriver plus rapidement et plus sûrement au but que l'on se propose en enseignant une matière.

*Exemple* :—En enseignant la géographie, on emploie des cartes, un globe terrestre ; en enseignant l'arithmétique, on peut se servir de bouliers-compteurs, de fèves, de petites bûchettes, de billes ou de simples traits sur le tableau noir ; dans l'enseignement des connaissances usuelles (leçons de choses), on a recours aux images et aux objets.

On le voit, il y a une distinction importante à faire entre une méthode et un procédé.

La méthode est la marche que suit l'esprit pour découvrir (méthode de recherche) ou exposer (méthode d'enseignement), la vérité. Les procédés sont les moyens pratiques dont se sert un maître dans l'emploi de la méthode pour atteindre son but plus facilement.

Ecoutez à ce sujet un des maîtres les plus distingués de la pédagogie française, M. Carré :

“ Débuter en grammaire, par donner une règle, l'expliquer et la confirmer par des applications, c'est suivre une méthode. Faire d'abord écrire plusieurs phrases, y remarquer certaines choses qui leur sont communes et formuler une règle, c'est suivre une autre méthode. Mais dans un cas comme dans l'autre c'est d'agir méthodiquement. Se servir, pour l'emploi de ces méthodes, de la leçon qui vient d'être lue dans un livre, ou instituer des exercices que les élèves devront faire par écrit, c'est un procédé. Lire une

(1) Règlements du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique annexés au Code de l'Instruction publique de M. P. De Cazes.

une phrase et faire écrire sur la planchette les mots sur lesquels porte la règle qu'on veut faire appliquer et retenir, puis faire retourner les planchettes et constater qu'on a bien ou mal écrit, c'est un autre procédé. Se servir d'un composeur pour enseigner à lire, de buchettes pour enseigner à compter, ce sont encore des procédés.

« Il ne faut pas attacher trop d'importance aux procédés; ils ne valent que par l'intelligence avec laquelle on les applique. S'ils consistent dans une imitation toute mécanique de ce qu'on a vu faire, ils sont peu efficaces. Pour qu'ils agissent sur l'enfant, il faut que celui qui les emploie en comprenne la raison, il faut aussi qu'il y croie et qu'il les pratique avec entrain: autrement les élèves répètent automatiquement, passivement pour ainsi dire: la leçon reste froide et n'intéresse pas. C'est ce qui explique pourquoi un procédé qui produit des merveilles, manié par un maître qui sait s'en servir, échoue entre les mains d'un autre qui n'en connaît et n'en applique que les formes extérieures, pour ainsi dire. C'est ce qui explique encore pourquoi les inventeurs attachent tant de prix aux moyens qu'ils ont imaginés. Ils obtiennent des résultats qu'ils attribuent uniquement à leurs procédés, tandis que la vraie cause du progrès de leurs élèves est dans l'intelligence et le zèle avec lesquels ils donnent leur enseignement. Ainsi en est-il de la plupart des procédés, décorés à tort du nom de méthodes, imaginés pour apprendre la lecture, l'écriture et le dessin, les appareils inventés pour apprendre à compter et à mesurer, des cadres ou des formules dont on se sert pour faire retenir l'histoire ou la géographie.

« Mais, s'il ne faut pas s'exagérer l'importance des procédés, il ne faut pas non plus en faire fi. En vain aurait-on longuement réfléchi sur la nature de l'enfant, sur le développement progressif de ses facultés, sur les motifs de ses actions, etc.; en vain même aurait-on le zèle, l'amour de ses fonctions et la passion d'y réussir, on pourrait très bien échouer dans la tenue et la direction d'une école, si l'on ignorait les procédés qu'emploient les hommes du métier. Etablir l'ordre dans une classe et y faire régner la discipline, trouver le moyen d'occuper d'une manière continue et utile un grand nombre d'enfants de tous âges et de toutes forces, obtenir en lecture, en écriture, en calcul des résultats prompts qui encouragent l'élève et assurent au maître la sympathie comme le concours des parents, sont choses dont ceux-là ignorent la difficulté qui n'ont jamais eu à en poursuivre la réalisation. Sans doute, c'est le petit côté de la pédagogie, mais c'en est le côté pratique et tout d'abord efficace. Il ne faut pas une bien grande intelligence ni des connaissances bien étendues pour arriver à comprendre et à pratiquer ces procédés qui constituent ce qu'on pourrait appeler la *mécanique* de la classe; encore faut-il que les maîtres de nos écoles primaires se les soient rendus familiers.

« Cultivez d'abord l'intelligence, dit-on quelquefois, et le reste viendra par surcroît; la moindre application suffira à un esprit qui a de la portée et de la force pour imaginer ces moyens et les mettre en pratique. Et la preuve, c'est que ce ne sont pas les maîtres les plus instruits qui obtiennent toujours les meilleurs résultats.

« Et puis, pourquoi vouloir découvrir à nouveau ce que d'autres on découvert avant nous? Un maître qui veut réussir doit donc s'enquérir de

procédés qui ont été employés avec le plus de succès par ceux qui l'ont précédé dans la carrière, et profiter de l'expérience de ses devanciers; il doit connaître tous ces procédés, les avoir comparés, et choisir ceux qui lui semblent les plus rationnels, les plus pratiques, les plus accommodés à ses goûts et à ses propres aptitudes. Qu'il se les approprie d'abord et les fasse siens, qu'il y ajoute ensuite ce que la pratique du métier suggèrera à la longue, et il deviendra un bon maître, celui qui, avec le moins d'efforts, obtient pourtant le plus de résultats. Au lieu de descendre de la théorie à la pratique, il fera bien de se façonner d'abord à la pratique, sauf à rechercher, tout en allant, les raisons de ce qu'il applique, à féconder par la théorie ce que l'art tout seul aurait d'insuffisant. C'est toujours la vieille opposition de la théorie et de la pratique, de la science et de l'art. Sans doute, c'est aux découvertes de la science que les arts doivent leurs progrès; mais les sciences, pour qui veut vivre de la vie réelle, ne valent que par les arts qui les appliquent. L'industriel est bien inférieur sans doute au savant qui arrache à la nature ses secrets; mais il lui faut pourtant des aptitudes particulières, et c'est lui qui donne toute leur valeur efficace aux découvertes du savant. La pédagogie, elle aussi, a ses théoriciens et ses praticiens: l'idéal serait que l'instituteur fût à la fois l'un et l'autre; mais, dans nos écoles primaires et pour le modeste objet qu'on s'y propose, la théorie sans la pratique ne produit jamais rien, tandis que la pratique, aidée d'un peu de théorie, suffit souvent à donner des résultats très satisfaisants."

## VI

RÈGLE ET PRINCIPE QUI SONT LA BASE DE TOUT  
ENSEIGNEMENT RATIONNEL

Nous sommes arrivé à la dernière étape de notre entretien. Essayons de formuler avec autant de clarté que possible la *règle* qui résume en quelque sorte les théories que nous avons eu l'honneur de préconiser ici aujourd'hui. Voici cette règle en trois lignes:

*Le maître doit, autant que possible, faire trouver aux élèves ce qu'il veut leur enseigner en les habituant à observer, à réfléchir, à juger et à raisonner.*

Cette règle s'appuie sur les principes suivants:

1. *Il faut que l'enseignement soit intuitif;*
2. *On doit toujours procéder du connu à l'inconnu;*
3. *Il faut aller du particulier au général;*
4. *Dans l'enseignement nous devons aller du concret à l'abstrait;*
5. *L'enseignement doit être concentrique.*

Voilà des principes très importants: toute l'économie de l'enseignement primaire est là. Ils ont été exposés tout récemment dans un ouvrage canadien que vous me permettez de vous citer, je veux dire le *Cours de Pédagogie pratique et théorique* rédigé en collaboration par le distingué principal de l'École normale Laval, M. l'abbé Rouleau, M. J. Ahern le savant collaborateur de *L'Enseignement Primaire* et votre très humble serviteur. Voici la page qui contient le développement des principes que j'énumère, mais il y a un instant:

" 1. Le maître doit s'adresser tout d'abord aux sens des élèves, à la *vue* à l'*ouïe*, au *toucher*, pour inculquer plus facilement les principes. Exemple :— On met sous les yeux de l'élève divers objets : des billes, des fèves, des crayons, etc., et, en les lui faisant compter, on lui donne l'idée *concrète* de *nombre*. On écrit et on fait écrire les chiffres qui représentent les différents nombres : 1, 2, 3, 4, etc., on les lui fait observer, et il arrive facilement à saisir l'idée *abstraite* du nombre.—On lui met sous les yeux une gravure représentant un enfant pieux en prière ; par lui-même et avec un très faible travail du maître, il saisit la beauté de la piété, etc. C'est en quoi consiste l'enseignement intuitif : *Il faut que l'enseignement soit intuitif.*

" 2. L'instruction de l'enfant ne doit être qu'un développement régulier des connaissances qu'il possède déjà. L'enfant de cinq ans qui arrive à l'école, possède généralement un vocabulaire de 600 mots. Vous le faites réfléchir et raisonner sur les nombreuses notions qu'il a acquises machinalement, presque sans ordre. Vous ordonnez petit à petit toutes ses connaissances et, développant son esprit d'observation, vous lui faites découvrir d'autres idées en procédant toujours de proche en proche. *Vous allez ainsi du connu à l'inconnu.* Exemple : L'enfant connaît son père, sa mère, ses frères, des chiens, des bœufs, des pupitres, des livres, etc. Vous attirez son attention sur la signification de ces mots désignant des personnes, des animaux ou des choses, et servant ainsi à les nommer. Faites-lui observer que son nom est *Pierre*, celui de son père, *Jean*, etc. Il arrivera facilement à savoir ce qu'est le *nom* en grammaire. C'est la seule méthode qui convienne aux enfants. De là le principe : *on doit toujours procéder du connu à l'inconnu.*

" 3. Voulez-vous faire connaître une règle générale ? Mettez tout d'abord sous les yeux de l'enfant des cas particuliers, des exemples distribués de manière que l'enfant trouve la règle lui-même, au moins, la comprenne aussitôt que vous l'aurez énoncée. Exemple : Les hommes *chantent*, les jours *finissent*, les cheveux *reçoivent* de la nourriture, les honnêtes gens *rendent* ce que vous leur prêtez, etc. Vous faites remarquer la terminaison des verbes au présent de l'indicatif, *chantent*, *finissent*, etc., en *ent*, et, lorsque vous dites à l'enfant que le pluriel à la troisième personne du présent de l'indicatif exige en général la terminaison *ent*, il comprend la règle. *Vous êtes allé du particulier au général. C'est la marche à suivre à l'école primaire.*

" 4. Inutile de songer à faire entrer directement dans l'esprit et le cœur des enfants, des idées générales comme la bonté, la vertu, l'universel, etc. Dieu lui-même nous est connu par l'intermédiaire des sens. Parlons donc tout d'abord aux enfants de ce qui tombe sous leurs sens, des *objets*, des *choses*, des *actes* de vertu, de courage, et petit à petit nous les rendrons capables de saisir l'idée même de la vertu, du courage, de l'honnêteté, de la saveur, du goût, etc., etc. Nous arrivons ainsi aux choses abstraites, c'est-à-dire *aux principes, aux règles, aux choses invisibles*, en faisant raisonner sur les choses concrètes, comme les arbres, les fleurs, les vêtements, les livres, etc. *Nous irons du concret à l'abstrait.*

" 5. *L'enseignement doit être concentrique.*— L'enseignement est appelé concentrique, si le maître enseigne chaque année toute la matière inscrite au

programme des études, sommairement pour la première année, et avec des développements de plus en plus abondants dans les années subséquentes.

“ Exemples :— A sa première année d'école, l'enfant apprend sommairement toute l'histoire du Canada, c'est-à-dire les deux administrations française et anglaise, avec les faits les plus importants de chacune d'elle. Chaque année successive lui fait connaître des événements moins importants, mais de plus en plus nombreux. Pour la langue française, on lui fait comprendre d'abord la proposition et les éléments qui la constituent essentiellement. Puis, petit à petit, on l'habitue à des propositions de plus en plus complexes, de manière qu'à la fin du cours il sache parfaitement sa langue. L'enseignement concentrique s'impose à tous les esprits sérieux. C'est la forme naturelle de l'enseignement. Vous entrez pour la première fois dans la basilique de St-Pierre, vous vous rendez compte des grandes lignes, des parties principales, des ornements les plus importants du monument. Il ne vous vient pas à l'idée d'examiner tout de suite les détails qui y sont disséminés depuis le portique jusqu'à l'abside. Un géomètre prend d'abord les grandes lignes d'un canton qu'il veut diviser. Le voyageur, en arrivant dans une ville, en étudie le plan et s'oriente. La visite des diverses parties ne vient qu'ensuite. Allez demander à la mère, même la moins instruite, si elle enseigne tout d'abord la grammaire à son enfant. Elle lui apprend à nommer les personnes, les choses, et l'accoutume à faire de simples propositions : *J'aime papa, maman m'aime, je vous salue Marie*, etc.

“ D'ailleurs, le développement de nos facultés intellectuelles et morales, comme le développement de nos organes, se fait simultanément et concurremment. L'intelligence, l'imagination, la volonté, la mémoire, etc., doivent recevoir constamment chacune une culture proportionnée à son importance. C'est par l'enseignement concentrique qu'on obtient ce résultat. Aussi tous les professionnels de marque réclament-ils la forme concentrique non-seulement pour l'enseignement de chaque matière, mais pour tout le programme des études. On exige que toutes les branches soient distribuées et enseignées de manière qu'elles se prêtent un mutuel concours et que la langue maternelle soit le centre vers lequel convergent et la source d'où s'épanchent toutes les matières du programme. Quelques-uns veulent que ce foyer soit double, formé par l'arithmétique et la langue maternelle, et c'est sur ces deux matières qu'ils classifient leurs élèves. Mais tous admettent que la concentration du programme est appuyée sur l'unité naturelle de notre être, et que la formation harmonique de l'homme réclame l'enseignement concentrique de toutes les matières et de chaque matière. *Le programme des études pour les écoles catholiques de la Province de Québec*, se prête admirablement bien à l'application de la forme concentrique. Citons l'article du programme concernant la *langue française*, deuxième année du cours élémentaire :

“ *Lecture*.— Epellation, lecture courante avec la signification de mots tirés du livre de lecture. Copie, dictée, et compte-rendu oral de la leçon.

“ *Grammaire*.— Les voyelles, les consonnes, les accents.

“ Faire trouver le nom, l'adjectif et le verbe (simple distinction) oralement, dans de petites phrases que les enfants sont appelés à faire sur les objets qu'ils connaissent.”

L'article se rapportant à la *géographie*, première année, revêt encore plus parfaitement la forme concentrique :

“ *Quelques notions.*—(Enseignement oral). Situation relative des différentes parties de l'école. La terre et l'eau. Le soleil (levant et couchant). Orientation. Points cardinaux. Accidents du sol connus des enfants. Géographie locale : école, village, paroisse, comté. Au moyen d'un globe : forme de la terre, les jours et les nuits, les saisons. Indiquer sur le globe où se trouve son pays.”

“ L'enseignement concentrique, développant proportionnellement toutes les facultés, obtient ce résultat bien désirable que l'enfant, quittant l'école à n'importe quelle période du cours primaire, est convenablement préparé à une carrière quelconque dont l'utilité et l'importance se mesurent sur la durée du stage scolaire. En d'autres termes, avec l'enseignement concentrique, la maturité de l'enfant est toujours en raison directe de son instruction dont elle est le produit naturel. Ce résultat n'est obtenu qu'accidentellement avec les autres formes d'enseignement.”

#### CONCLUSIONS

Mes révérendes sœurs et mesdemoiselles, la tâche que je m'étais proposé de remplir aujourd'hui est terminée. Je voudrais, avant de descendre de cette tribune, résumer ma causerie, la condenser, afin que toute et chacune de vous emportent de cette séance, dont je conserverai toujours le plus aimable souvenir, quelques idées pratiques qui vous seront peut-être de quelque utilité dans l'exercice de votre noble mais laborieuse profession.

J'ai retracé bien à la hâte, et bien imparfaitement, les grandes lignes de la méthodologie, *cette science spéciale de l'enseignement.*

Nous en avons d'abord rappelé les principes généraux : 1° But de l'école primaire : *développer également l'intelligence et le cœur de l'élève* au moyen de l'enseignement des diverses branches du programme scolaire ; 2° *Il faut que le professeur professe*, c'est-à-dire instruisse oralement ses élèves, fasse comprendre avant de faire apprendre.

En deuxième lieu, nous avons traité des méthodes. Deux voies s'offrent à l'institutrice pour conduire ses élèves au sommet de la science : l'une est dite *déductive*, l'autre *inductive*. La première procède de la règle à l'exemple : elle fait apprendre d'abord puis comprendre ensuite, ce qui est très peu logique ; la seconde tient compte de la nature de l'enfance : elle procède de l'exemple à la règle, elle a pour but de *faire comprendre avant de faire apprendre* ; en un mot elle va des effets aux causes, c'est-à-dire du connu à l'inconnu. Nous nous le rappelons, l'induction convient surtout aux commençants, parce qu'elle habitue l'élève à observer, à réfléchir, à penser et à juger. Mais nous nous rappelons aussi qu'il est bon de suivre de temps en temps la méthode déductive, même au premier degré de l'école primaire. Elle oblige l'enfant à marcher seul, à se passer du maître. Au cours supérieur, on procédera habituellement par déduction, suivant cependant de temps à autre la voie inductive.

Le troisième point que nous avons développé, c'est celui qui a trait aux *modes*, c'est-à-dire aux diverses manières d'organiser l'école que l'on dirige. Le mode simultané, c'est l'idéal en classe ; mais ce mode exige que tous les

élèves soient de même capacité. Etant donné la nature de nos écoles canadiennes, le mode mixte ou simultanément-mutuel est celui auquel nous devons avoir recours dans les écoles à un seul titulaire. Il permet l'emploi des moniteurs, moyen excellent que nous devons utiliser avec prudence et discernement.

Les procédés sont arrivés en quatrième lieu. Ce sont des moyens ingénieux, avons-nous dit, que nous employons afin de faire saisir mieux et plus vite aux enfants les notions presque toujours abstraites que nous devons leur enseigner. De là la nécessité d'un enseignement intuitif, c'est-à-dire d'un enseignement qui parle aux yeux et aux oreilles aussi bien qu'à l'esprit et au cœur.

Enfin, nous avons formulé la règle et exposé les principes qui sont la base de tout enseignement rationnel.

*Le maître doit, autant que possible, faire trouver aux élèves ce qu'il veut leur enseigner, en les habituant à observer, à réfléchir et à raisonner ; voilà la règle. Quant aux principes, je me contenterai de les énumérer de nouveau :*

1. *Il faut que l'enseignement soit intuitif ;*
2. *On doit toujours procéder du connu à l'inconnu ;*
3. *Il faut aller du particulier au général ;*
4. *Dans l'enseignement nous devons aller du concret à l'abstrait ;*
5. *L'enseignement doit être concentrique.*

Puisse, Mesdames, cette causerie rapide vous faire aimer plus encore, si possible, votre noble profession d'éducatrices de la jeunesse. Puisse-t-elle surtout, dans la suite, être de quelque profit à vos chers élèves, et rendre votre tâche moins pénible !

S. G. Mgr Bruchési demande alors au nombreux et sympathique auditoire la permission de commenter la conférence de M. Magnan. L'éminent archevêque, pendant près d'une heure, souligne et commente avec clarté et éloquence les principaux points du travail du directeur de *L'Enseignement Primaire*. Sa Grandeur reconnaît la justesse des principes pédagogiques préconisés par le conférencier, et Elle développe avec un art achevé les passages les plus saillants du discours de notre rédacteur en chef.

### Importance et nécessité de la préparation de la classe de chaque jour <sup>(1)</sup>

Les nobles fonctions de l'instituteur sont de faire *l'éducation et l'instruction* de la jeunesse.

Bien *élever* les enfants, c'est-à-dire, sans oublier la nature physique et les soins du corps, développer leur esprit et former leur cœur, arriver ainsi plus sûrement à leur faire connaître, aimer et servir Dieu : tel est le résumé de l'éducation.

(1) Résumé d'une conférence donnée sur ce sujet par MM. les inspecteurs d'écoles, sous la direction de M. le Surintendant de l'Instruction publique, — Année scolaire 1901-1902.

*L'art* de l'éducation, c'est l'application des règles déduites de notre propre expérience ou de celle des autres sur les moyens les plus efficaces de cultiver les facultés intellectuelles et morales, comme le disait au commencement du siècle dernier un philosophe écossais. Paroles pleines de sens, qui tracent à chaque instituteur la marche à suivre pour arriver à bien élever la jeunesse.

Dans l'art d'élever les enfants, *l'expérience* est le résultat de la pratique de l'éducation. Cette expérience s'acquiert à une condition : *celle d'observer avec attention*. L'observation, appliquée à l'éducation, est double : elle comprend à la fois *l'observation des enfants* et *celle de soi-même*.

L'observation des enfants est l'étude de leur caractère et de leurs dispositions, de leurs aptitudes et de leur penchant, faite sur eux-mêmes afin d'arriver à la connaissance des moyens dont l'emploi permet le mieux de faire pénétrer dans leur intelligence et leur mémoire les notions qu'on veut leur donner, de prévenir ou de combattre au besoin l'invasion ou le développement des défauts, de seconder l'essor des bonnes inclinations, et de faire contracter les bonnes habitudes qui doivent être le résultat de l'éducation et qui sont la garantie d'une vie morale et vertueuse.

Cette énumération, bien que fort incomplète, puisqu'elle n'embrasse qu'une partie des points sur lesquels doit se porter l'attention du maître, suffit cependant pour qu'on reconnaisse combien *l'observation* des enfants est indispensable à celui qui veut réussir dans l'œuvre de l'éducation.

A cette observation des élèves, l'instituteur doit joindre la sienne propre. En effet, le succès des leçons, dans l'enseignement comme dans l'éducation, ne dépend pas seulement des dispositions des élèves, il dépend aussi de lui et de sa manière d'agir avec eux.

Que de fois, en effet, selon la disposition du moment, l'instituteur reprend ses élèves d'un ton chagrin et bourru, il les gourmande, les punit même pour de légères fautes, qui, dans d'autres circonstances, passeraient inaperçues ou ne motiveraient de sa part qu'une simple observation. Si l'instituteur prêtait une oreille attentive, ne pourrait-il pas entendre quelquefois ses élèves dire entre eux tout bas dès le matin. "*Gare à nous, ça va mal aujourd'hui ; le maître est de mauvaise humeur.*" Et, en effet, une journée peut être gâtée par cette mauvaise humeur : les gronderies et les punitions pleuvent sur la tête des élèves et l'on se sépare mécontents les uns des autres, après une classe qui n'a pas profité à l'instruction, mais qui, par contre, a beaucoup nui à l'éducation. Que de fois on brusque les enfants, parce qu'ils ne comprennent pas des choses qu'on ne leur a peut-être pas expliquées d'une manière assez claire, leur imputant ainsi un tort qui n'est qu'au maître lui-même. Que de fois aussi, dans le désir d'arriver promptement au but qu'il s'est tracé, l'instituteur s'irrite de la lenteur de ses élèves, les presse, les harcèle, sans s'apercevoir que ces impatiences et ces brusqueries ne font que jeter encore plus le trouble et la confusion dans leur esprit.

Souvent, en rentrant en lui-même après une leçon qui l'a peu satisfait, soit parce que les élèves ont mal compris et qu'ils l'ont fatigué par leur ignorance, soit parce qu'il n'a pas réussi à les intéresser, ou bien à agir sur leur esprit et sur leur cœur, l'instituteur est forcé de reconnaître que la faute en est à lui, spécialement à lui, et non à ses élèves. Il verra qu'il n'a pas su s'y prendre, il n'a pas commencé par où il fallait, ni suivi l'ordre convenable ; la patience lui a fait défaut, et en voulant aller trop vite, i

a donné des explications insuffisantes et par suite obscures ; sa parole n'a eu ni le ton persuasif qui gagne les cœurs, ni cette chaleur communicative qui les pénètre et les transforme.

Que de fois l'instituteur sera obligé de se faire cet humiliant aveu : "*Mes élèves, en réalité, n'étaient pas coupables ; c'est moi, moi seul qu'il faut accuser.*" Cet aveu lui sera profitable en ce que graduellement il l'empêchera de retomber aussi souvent dans les mêmes fautes.

Si la préparation des leçons, tant recommandée par tous les pédagogues, et que ceux qui ont le plus réussi dans l'enseignement n'ont jamais négligée, même lorsqu'ils avaient acquis la plus grande expérience dans leur art, est une chose nécessaire dans tout enseignement, le retour sur soi-même après la leçon, ou à la fin de la journée, afin de se rendre compte de ce qu'on a fait, du succès qu'on a pu obtenir, des difficultés qu'on a rencontrées ou des causes qui ont empêché de se faire bien comprendre, d'intéresser les enfants, de captiver leur attention, de s'emparer de leur esprit et de leur cœur, ce retour n'est pas moins salutaire. Cette méditation calme, loin des émotions du moment, lorsque l'instituteur n'est plus sous l'influence de l'agitation et du trouble causés par les obstacles toujours renaissants sous ses pas, est la voie la plus sûre pour les vaincre. Le souvenir est, en effet, assez récent alors, pour lui permettre, en revenant sur les incidents du jour, de reconnaître les causes auxquelles sont dus ses échecs.

C'est par cette double observation de ses élèves et de lui-même que l'instituteur acquiert l'expérience dont il doit déduire des règles propres, non pas seulement à lui faire éviter des erreurs qui paralysent ses efforts, mais encore à le diriger dans le choix des meilleurs moyens de donner aux enfants confiés à ses soins la solide instruction qu'ils viennent chercher auprès de lui dans l'intérêt de leur avenir, et la forte éducation que les parents attendent de son zèle, pour leur bonheur et le bien de la société.

Pour se livrer avec ardeur et succès à l'éducation, il faut d'abord que l'instituteur se pénètre de la dignité de cette œuvre, se fasse une juste idée de ses fonctions. Il faut par là qu'il élève son cœur au niveau des difficultés de l'entreprise, qu'il se munisse d'une provision de courage pour ne pas se laisser rebuter par les fatigues et les dégoûts de ce rude labeur ; il faut qu'il s'ouvre les sources des joies intérieures que la carrière recèle pour ceux qui s'y trouvent suffisamment préparés.

La deuxième partie des fonctions de l'instituteur comprend *l'instruction* à donner à la jeunesse. Si l'éducation *forge* l'esprit, selon l'expression de Montaigne ; l'instruction le *meuble*.

Donner de *l'instruction, enseigner*, c'est faire passer des connaissances dans l'esprit des élèves. L'enseignement est assurément une partie considérable de la tâche du maître, c'est même la plus apparente, celle dont il est le plus facile de s'acquitter, et dont on peut le plus aisément constater les résultats. Voilà pourquoi l'on a cru si longtemps que l'instruction résumait à elle seule toute l'éducation et tous les devoirs de l'instituteur. Mais c'est une déplorable erreur, qui ne saurait avoir que les plus fâcheuses conséquences.

Qu'est-ce en effet que l'instruction en elle-même ? Qu'est-ce que les connaissances dont on peut remplir l'esprit, si l'on ne s'attache en même temps à le former, et surtout à rendre l'homme meilleur ?

L'instruction doit être *féconde et bienfaisante*. Et pour lui conférer ce double caractère, il ne faut jamais perdre de vue que l'enseignement doit, dans chaque branche d'instruction, atteindre un triple but : 1° *Communiquer des connaissances* ; 2° *développer les facultés intellectuelles* ; 3° *développer les facultés morales*.

1° *Communiquer des connaissances.* Il n'est pas besoin d'insister sur ce point : c'est le but direct et immédiat de l'enseignement ; mais ce n'est pas le but final, ce n'est pas celui qu'il importe le plus d'atteindre. L'instruction n'est pour ainsi dire que l'enveloppe ; le fond, c'est l'intelligence, l'esprit.

2° *Développer les facultés intellectuelles.* C'est donc l'esprit qu'on doit former tout en lui confiant les connaissances ; il faut profiter de toutes les occasions qu'offre si facilement l'enseignement, pour développer et fortifier l'intelligence des enfants. On dira peut-être que l'instruction s'adressant à l'entendement, développe toute seule et par la force même des choses les facultés intellectuelles, qu'il est par conséquent inutile que l'instituteur se préoccupe de ce résultat et travaille spécialement à l'atteindre. Mais alors ce développement, pour ainsi dire instinctif, serait peu de chose en comparaison de celui que peut obtenir un maître qui dirige avec intention tous ses efforts de ce côté. Il doit donc profiter de toutes les occasions et de tous les moyens que lui offre naturellement l'enseignement qu'il doit donner à ses élèves pour s'efforcer de développer leurs facultés intellectuelles ; il doit s'attacher à en faire des hommes intelligents et capables, plutôt que des hommes instruits.

3° *Développer les facultés morales.* C'est le but indirect et latent, pour ainsi dire, que l'on doit se proposer dans tout enseignement ; mais c'est aussi le but définitif, c'est le plus considérable et le plus élevé. Et, en effet, qu'importe au fond qu'un homme possède des connaissances, qu'il s'en serve comme d'utiles instruments pour la satisfaction de ses besoins de chaque jour, qu'il ait accru même les forces réelles de son intelligence, s'il n'est devenu meilleur, s'il n'use de ces ressources, de cette habileté et de ce pouvoir pour aimer et accomplir le bien, pour atteindre le but que Dieu assigne à ses efforts ?

Tout doit être subordonné à cette fin dans la vie, et par conséquent aussi dans l'éducation : les connaissances et le développement des facultés intellectuelles, comme les forces physiques, ne valent en réalité que par l'aide qu'ils apportent pour conduire au but final : il est leur raison d'être et il les coordonne dans une admirable unité. L'instituteur doit donc saisir avidement toutes les occasions qui se présentent en foule dans l'enseignement, se servir de tous les moyens que la communication des connaissances peut fournir, pour porter les élèves à l'amour et à la pratique du bien, pour faire servir les facultés intellectuelles à développer et fortifier les facultés morales.

Et non seulement toute branche d'enseignement doit servir au développement général des facultés, mais encore chaque genre d'études peut s'appliquer plus spécialement au développement d'une ou de plusieurs facultés soit intellectuelles, soit morales, car tout se tient et se relie dans un bon système d'éducation.

Ainsi l'arithmétique, tout en servant d'occasion à l'exercice et au développement des différentes facultés, s'adresse spécialement au raisonnement ; omme aussi, au moyen de problèmes choisis avec discernement, elle favorise surtout, quant aux facultés morales, l'esprit d'ordre et d'économie générale base d'une conduite régulière et sage, et auxiliaire efficace, quoique secondaire, dans l'accomplissement du devoir. De même, l'histoire peut beaucoup pour la culture de l'imagination, pour le développement de la mémoire et celui du jugement moral ; la géographie s'adresse principalement à la mémoire ainsi qu'à l'esprit d'observation. Mais l'enseignement de la langue est celui de tous qui peut le mieux servir à un développement général et complet. La langue, en effet, est l'expression de la pensée ; or, la pensée s'étend à tout : le *passé*, le *présent*, l'*avenir* ; les faits de l'ordre moral comme ceux du monde sensible, la mémoire comme le jugement, le raisonnement comme l'imagination, les sentiments comme

la volonté : ainsi la langue est l'intermédiaire obligé de toute chose, tout en vient et tout y retourne.

Voilà pourquoi en s'occupant de cet enseignement, on peut à chaque instant toucher à tous les points du domaine de l'homme, pour tout développer et améliorer.

Quels sont maintenant les moyens qu'il faut employer pour donner un bon enseignement ?

Ces moyens peuvent se résumer à trois :

- 1° *Le programme des études ;*
- 2° *Le tableau de l'emploi quotidien du temps ;*
- 3° *Le journal de classe.*

Nous ne parlerons pas du premier moyen, c'est-à-dire, ce qui a rapport à la préparation même du programme, puisque cela est du domaine d'une autorité supérieure ; mais nous croyons devoir dire qu'il est du devoir de tout instituteur de faire une étude spéciale et très approfondie de ce programme pour se rendre compte de ce qu'il comprend, d'y distinguer les matières de *première* importance de celles qui ne sont que *secondaires* ; de même ce qui est *obligatoire* de ce qui n'est que *facultatif* et surtout de rechercher et d'étudier les moyens les plus propres à le mettre à exécution conformément aux idées et aux désirs de ceux qui l'ont préparé.

*Deuxième moyen :* Le tableau de l'emploi quotidien du temps est indispensable, parce que quand il s'agit de diriger une école, la tâche est plus rude et plus difficile que si l'on n'avait qu'à instruire un seul groupe d'enfants, à faire la leçon à une seule classe. Il faut combiner les exercices, distribuer le temps des élèves, et surtout le temps si précieux du maître : en un mot, il faut organiser l'ensemble ; et pour arriver à cette organisation, il faut de toute nécessité dresser dans un tableau la répartition du temps et des occupations de l'instituteur lui-même (et des moniteurs ou auxiliaires selon le cas) entre les différentes divisions de l'école, répartition qu'on ne distingue pas assez en général de celle du travail propre des élèves. L'instituteur doit agencer les leçons et les exercices de manière qu'il puisse suffire à peu près à tout et que les élèves, ou groupes d'élèves, soient constamment occupés d'une façon tout à la fois agréable et instructive à un travail avec leurs capacités respectives, tendant toujours vers le but principal : le développement intellectuel.

Avant de faire ce tableau, l'instituteur doit tenir compte : 1° des matières de *première importance* ; 2° des matières d'*importance secondaire*, et 3° des matières *facultatives* ; c'est-à-dire, tenir compte de l'*importance relative* des différentes matières afin d'y proportionner le *temps* qu'il doit consacrer à chacune d'elles ; en un mot *organiser* l'ensemble du programme afin d'être fixé sur la *durée* et la *distribution progressive* de tout le cours d'enseignement primaire, car cet arrangement se lie d'une manière *nécessaire et indissoluble* à l'organisation quotidienne de l'école. En effet, selon que, sur le tableau de l'emploi quotidien du temps, il aura porté tant de leçons par jour ou par semaine pour une branche d'instruction donnée, il obtiendra au bout d'un trimestre, d'un semestre, ou d'une année, un nombre de leçons sur cette branche, qui devra être en rapport avec l'étendue de la partie du programme attribuée à toute l'année.

Le *troisième* moyen et celui qui doit faire spécialement le sujet de cette conférence est le *Journal de classe*, c'est-à-dire, la préparation des leçons de *chaque jour* et pour *chaque classe*.

Il est difficile assurément de bien faire une classe, de donner une leçon, dans une école qui compte plusieurs classes ou divisions réunies sous un même maître ; il est une tâche plus difficile et peut-être plus importante encore, celle de faire marcher l'école

dans son ensemble, ce qui est la *première* et la plus *indispensable* condition de succès. Il faut peut-être des qualités plus rares et plus précieuses ; mais certainement des soins plus grands et une *préparation plus longue et plus spéciale*.

L'instituteur jaloux de remplir dignement ses fonctions, ne doit donc jamais manquer de préparer chacune de ses leçons. Il ne s'agit pas ici précisément d'étudier ce que l'on ne saurait pas encore et qu'on doit enseigner : *il n'est pas à supposer qu'un maître puisse se trouver dans ce cas*. Mais bien que supposé être à la hauteur de ses fonctions par les études qu'il a faites ou à l'École normale, ou avant de se présenter devant un Bureau d'examineurs, ce qui ne constitue que la *préparation éloignée* ou *médiate*, qui est loin de suffire pour donner un bon enseignement, il doit faire aussi ce qu'on appelle la *préparation prochaine* ou *immédiate*, car un instituteur a toujours besoin de se rafraîchir la mémoire, avant d'aborder de nouveaux faits ou de nouveaux principes, de se recueillir avant de donner une leçon ; certains détails peuvent être sortis de l'esprit, d'autres se sont effacés en partie, et on ne les entrevoit plus que vaguement. D'autre part, des élèves, ou quelquefois un certain nombre d'entre eux à qui les leçons ou les devoirs doivent être donnés, peuvent être plus ou moins lents de conception ou sujets à un esprit d'observation léger qu'il faut par conséquent intéresser. Il faut donc que la matière de chaque leçon soit bien préparée pour convenir à l'état particulier des élèves ou de chaque groupe d'élèves.

D'ailleurs, il faudrait n'avoir jamais enseigné pour ignorer, combien souvent il arrive qu'une explication accidentelle, et tout imprévue pour un esprit irréfléchi, devient nécessaire, si même elle n'est provoquée par les enfants.

Il ne faut pas s'exposer, non à les tromper, on ne le doit jamais, mais à rester court devant eux : donc la préparation est une *nécessité absolue* à tous les instituteurs quelle que soit leur compétence. Ce n'est pas tout. Une leçon n'est bien donnée et n'est entièrement profitable, que lorsque le maître a bien pris soin à l'avance, d'en circonscrire l'étendue, d'en préciser l'objet, d'en fixer les principales parties avec leurs développements respectifs : sans cette précaution, il risque d'être entraîné aux digressions démesurées, de laisser l'accessoire déborder le principal, de s'occuper de tout autre chose, en un mot, que du sujet spécial de la leçon, et tout au moins de faire perdre le temps des élèves. Ce grave inconvénient mérite une attention d'autant plus spéciale que les instituteurs les mieux intentionnés y sont particulièrement exposés par suite même de leur ardeur, s'ils négligent la préparation préliminaire. Un bon maître doit donc avoir le soin de préparer toujours chaque leçon à l'avance ; il fait mieux encore : tous les jours, le soir ou le matin, avant la reprise de ses travaux, il se recueille, pense à ses diverses occupations de la journée, les classe, les coordonne, choisit avec soin et fixe les devoirs qu'il doit donner à ses élèves, les proportionne au degré intellectuel, aux connaissances des élèves et aux temps mis à leur disposition pour la rédaction de ces devoirs. Il se fournit de différentes ressources pour faire comprendre tel ou tel point obscur ou pour répondre aux renseignements provoqués par les élèves. De plus, il voit comment les leçons doivent se succéder, eu égard à la nature des diverses branches et à la position que les enfants doivent tenir pendant les leçons. Il fixe l'heure et la durée des différents exercices, voit la place que doivent occuper les enfants, les mouvements qu'ils auront à exécuter pendant ces exercices. Il ne perd pas de vue que, dans les écoles primaires, il convient de ne pas prolonger les leçons d'une même branche ou du moins du même genre d'exercice sur une même matière au-delà d'une demi-heure. C'est la limite extrême de l'attention intelligente et volontaire des enfants qui fréquentent ces écoles ; car il faut remarquer que, lorsque la faculté de

recevoir est épuisée, tout ce que l'on donne au-delà est non seulement inutile, mais nuisible. Chaque leçon doit être restreinte au temps fixé, et jamais, pour aucune considération, une leçon ne doit empiéter sur le temps destiné à une autre. L'instituteur ne doit pas oublier non plus qu'il ne convient pas de changer trop souvent d'exercice, de peur de trop favoriser la mobilité de l'esprit des enfants, de son caractère et de l'habituer à une inconstance qui lui deviendrait très préjudiciable dans l'avenir. C'est là la matière du journal de classe qu'il doit tenir.

Et d'ailleurs, toute profession n'exige-t-elle pas un travail préalable de préparation? L'instituteur a une profession difficile d'autant plus qu'il a beaucoup à faire, sa tâche réclame donc une préparation plus soignée que toute autre profession.

La vie de l'instituteur est une vie d'études et d'observations de tous les jours, de tous les instants. S'il est une vérité reconnue dans l'enseignement, c'est qu'un maître, pour remplir dignement sa tâche, sache bien au-delà de ce qu'il doit enseigner : les leçons sont alors mieux remplies, mieux dirigées ; plus intéressantes, plus approfondies, en un mot plus fécondes.

En résumé, un bon enseignement est celui qui donne la connaissance progressive, tant théorique que pratique, de la matière enseignée, en exerçant convenablement les facultés des enfants. Un bon enseignement est encore une suite, un enchaînement de bonnes leçons ; mais celles-ci ne sont telles qu'à la condition d'être bien préparées, bien données et bien contrôlées par le maître ; bien comprises, bien retenues et bien appliquées par les élèves. C'est pourquoi on affirme et on prouve que de la préparation dépend en très grande partie, sinon en totalité, l'excellence de chaque leçon et par suite de l'enseignement en général. On dit donc avec raison " telle préparation, telle leçon ".

La science du maître, ni son expérience dans l'enseignement, ni l'excellence des livres dont il se sert en classe, ne sauraient suppléer à la préparation journalière des leçons. Cette préparation doit avoir pour objet :

- 1° Le but de la leçon. Ne jamais séparer l'éducation de l'instruction, quel que soit le sujet de la leçon. Traiter toujours le sujet comme si les élèves ignoraient le premier mot de la matière enseignée ;
- 2° Le sujet de la leçon ou la matière à enseigner qui ne doit jamais être ni trop ni trop peu étendue, mais se borner au strict nécessaire et se trouver à la portée de la majorité des élèves ;
- 3° Le point de vue dans lequel doit être traité le sujet pour répondre aux besoins présents et futurs des enfants ;
- 4° Les rapports ou l'enchaînement de chaque nouvelle leçon avec les précédentes et avec celles qui suivent ;
- 5° L'ordre et l'exposition des parties de la matière : point de départ, continuation, fin, résumé de la leçon ;
- 6° Les conclusions pratiques à tirer de la leçon, et les applications propres à graver profondément dans les esprits et dans les cœurs la doctrine enseignée ;
- 7° Le mode de correction des devoirs ;
- 8° La prévision de la forme et des procédés les plus convenables et les plus aptes à la matière enseignée ; des principales questions que le maître devra faire aux élèves et des sous-questions qui pourront survenir ;
- 9° Enfin la préparation des modèles, des cartes, des tableaux noirs et de tous les objets qui doivent lui servir à donner ses leçons.

Il est donc indispensable que l'instituteur prépare soigneusement ses classes, et qu'il mette toujours par écrit, dès la veille, les indications des leçons, explications, développements, exercices, devoirs, etc., du lendemain, pour l'avant-midi et l'après-midi.

Cette préparation quotidienne de la classe doit être *conservée* dans un cahier, appelé *Journal de classe*, lequel doit être calqué sur le tableau de l'emploi du temps.

Ce travail a des avantages considérables : 1° il fait gagner du temps ; 2° il diminue la fatigue ; 3° il rend le travail plus agréable, plus facile et plus parfait ; 4° il contribue à donner à la physionomie de l'école cette beauté que l'harmonie et la régularité font éclater partout.

(à suivre)

### Chronique pédagogique

(A TRAVERS LE RAPPORT DE MM. LES INSPECTEURS D'ÉCOLES)

(1899-1900)

Nous continuons à glaner dans les rapports des inspecteurs d'écoles. Voir *L'Enseignement Primaire* des mois de mai et de juin 1901.

**J.-A. Cléroux.**—Un grand nombre d'écoles ne donnent pas aux élèves le nombre de pieds cubes d'air requis par le règlement du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Lorsqu'il s'agit de construire, les commissaires, ne considérant pas que la population est susceptible d'augmentation, construisent leurs écoles d'une grandeur proportionnée au nombre actuel d'enfants en état de les fréquenter, et, au bout d'une couple d'années, il arrive très souvent, dans un comté à coloniser comme celui de Labelle, que ces écoles sont trop petites.

D'après les statistiques que j'ai prises, 61 écoles ne donnent que 38 à 96 pieds cubes d'air par enfant ; 22 écoles donnent de 100 à 130 pieds, et il n'y a dans mon district que 34 écoles qui ont les dimensions requises.

**M. J. Curot (1).**—Nous remarquons dans le rapport de M. Curot que 40 institutrices non brevetées enseignent dans les comtés de Stanstead, Compton et partie de Beauce.—9 titulaires d'écoles ont mérité la note excellente ; 47 très-bien ; 72 bien ; 32 médiocre, et 10 mal. Sur un total de 161 titulaires, 113 enseignent depuis 1 an ; 33 depuis 2 ans ; 11 depuis 3 ans ; 5 depuis 4 ans ; 3 depuis 6 ans ; 1 depuis 7 ans ; 1 depuis 14 ans.

**J.-Z. Debeau.**—M. Emile Gauthier, porteur d'un brevet d'académie accordé par l'Ecole normale Laval, est le seul instituteur laïque de mon district d'inspection. Bien qu'il soit à sa première année d'enseignement, il enseigne avec gradation, méthode et intelligence. Il met en pratique les conseils pédagogiques qui lui ont été donnés dans son ALMA MATER.

Des 175 institutrices laïques, 49 sont brevetées pour écoles modèles et 114 pour écoles élémentaires. Les 12 autres n'ont pas de brevet.

Des 163 institutrices diplômées, 15 ont obtenu leur brevet de l'Ecole normale Laval, 24 du bureau central, 55 de celui de Québec, 6 de celui de Rimouski et 63 de celui de Kamouraska.

Neuf institutrices non brevetées agissaient comme directrices et les 3 autres comme sous-maîtresses. 6 seulement ont été engagées conformément aux dispositions des règlements du comité catholique. Depuis l'année dernière, le nombre de ces institutrices est augmenté de 7 et il augmentera probablement encore, vu que plusieurs institutrices quittent l'enseignement pour d'autres emplois plus lucratifs. D'ailleurs, il est

(1) Pour le rapport de M. l'inspecteur Demers, voir *L'Enseignement Primaire* de juin dernier.

bien difficile de s'opposer à l'engagement d'institutrices non brevetées lorsque les commissaires ne peuvent en trouver d'autres et que l'inspecteur ne sait pas lui-même à qui s'adresser.

Il est regrettable de constater comme le personnel enseignant se renouvelle souvent. Quand on a fait un petit stage, on quitte l'enseignement : la plupart des institutrices n'enseignent qu'en attendant. Cependant, il faut avouer que le peu d'importance qu'on donne à l'instruction dans certaines municipalités est bien propre à décourager les plus zélés. A cette insouciance, si nous joignons des traitements ridicules et de mauvaises maisons, nous aurons la cause des nombreux changements.

**A. Fontaine.**—Un grand nombre de maisons d'école, dans mon district d'inspection, ont besoin d'être réparées ou renouvelées. J'ai mentionné ces maisons dans mes bulletins. Quant au mobilier, il s'améliore quelque peu, mais pas généralement. J'espère néanmoins que, dans quelques années, les longues tables (de 8 à 12 pieds) et les bancs sans dossiers auront disparu de la plupart des écoles.

Le salaire des institutrices tend à augmenter, généralement. Je ne compte plus maintenant qu'une municipalité qui paie moins de cent dollars à ses institutrices.

**J.-E. Genest-LaBarre.**—Le résultat des examens que j'ai fait subir dans les différentes écoles de mon district a été comme suit : *excellent* dans 3 écoles ; *très bien* dans 44 écoles ; *bien* dans 76 écoles ; *médiocre* dans 16 écoles ; *mal* dans 1 école.

Ce tableau résume l'état de l'enseignement dans mon district d'inspection pour cette année et le travail qui y a été fait.

*L'Enseignement Primaire* est toujours un auxiliaire puissant entre les mains du corps enseignant et les institutrices savent aussi en apprécier la valeur.

A quelques exceptions près, les écoles sont visitées régulièrement par les commissaires dans toutes les municipalités. Le curé de la paroisse accompagne ordinairement les commissaires et cette visite fait du bien.

L'usage établi en diverses municipalités de faire faire à la fin de l'année scolaire un concours entre les élèves des diverses écoles continue de se maintenir et produit toujours les meilleurs résultats. Je citerai de nouveau Brompton-Falls où l'on accorde des certificats d'études primaires aux élèves qui terminent le cours élémentaire et qui subissent avec succès un examen spécial établi pour cette fin ; St-George-de-Windsor où deux prix spéciaux sont offerts aux élèves de la municipalité pour la meilleure composition en langue française ; Wotton et St-Camille où des concours semblables ont aussi lieu. Ces concours se font sous la direction de MM. les curés et sont dus à leur initiative. Ils ont pour effet de créer beaucoup d'émulation chez les élèves et chez les institutrices elles-mêmes.

---

### Rapport du surintendant de l'Instruction publique

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

(Suite)

#### LISTE DE PRIX

Il me fait plaisir de donner la liste officielle des récompenses obtenues à l'exposition de Paris, telle que transmise par le gouvernement du Canada à l'honorable Commissaire de l'Agriculture de notre province.

## GROUPE I

## CLASSE I

**Enseignement primaire**

Le gouvernement de Québec.....	GRAND PRIX.
Les Commissaires des écoles catholiques de Montréal.....	MÉDAILLE D'OR
Les Commissaires des écoles protestantes de Montréal...	MÉDAILLE D'OR.
Les Frères des Ecoles chrétiennes.....	MÉDAILLE D'ARGENT.
Les Sœurs de la Congrégation de Notre-Dame, Montréal.	MÉDAILLE D'ARGENT.
Institut des Clercs de St-Viateur.....	MENTION.
Les Sœurs du Bon-Pasteur.....	MENTION.
Les Sœurs de Sainte-Anne.....	MENTION.
Les Sœurs de la Charité, Québec.....	MENTION.
Les Sœurs de la Présentation de Marie.....	MENTION.
Les Frères du Sacré-Cœur.....	MENTION.

## CLASSE 2

**Enseignement secondaire**

Le gouvernement du Canada.....	GRAND PRIX.
Douze maisons de haute éducation au Canada sont mentionnées comme ayant contribué à l'obtention de ce prix, dont six de la seule province de Québec, savoir :	
Le collège de Saint-Sulpice, le séminaire de Québec, le séminaire de Sherbrooke, le collège de Ste-Marie, le séminaire des Trois-Rivières et le collège de Lévis.	

## CLASSE 3

**Enseignement universitaire**

Le gouvernement du Canada.....	GRAND PRIX
Ont participé à cette haute récompense dans la province de Québec l'Université Laval et l'Université McGill.	

## CLASSE 4

**Enseignement spécial des beaux arts**

Le conseil des arts de la province de Québec.....	MÉDAILLE D'ARGENT.
---	--------------------

*(A suivre)***TRIBUNE DE L'ASPIRANTE****Comment se préparer au brevet de capacité**

## I

**TENUE DES LIVRES**

Chaque science a un vocabulaire ou langage spécial qui est à peu près inintelligible à ceux qui n'ont pas étudié cette science. Si vous voulez que vos élèves avancent sûrement et rapidement dans la connaissance de la tenue des livres, familiarisez-les avec le vocabulaire de cette science, non seulement avec les mots mais avec le sens des mots; que chaque mot éveille instantanément dans l'esprit de l'élève une idée bien définie de ce qu'il signifie. On atteint ce résultat en enseignant qu'une chose à la fois et en ne donnant un mot nouveau qu'à mesure que le besoin s'en fait sentir.

**CONSEILS PRATIQUES.**—Ne commencez pas par faire apprendre une série de définitions. Ne donnez pas de longs exercices : les élèves ne pourraient pas les faire d'une manière présentable. Faites écrire les exercices de tenue des livres dans les mêmes cahiers que les autres exercices. Donnez des exercices courts, mais en grand nombre. N'enseignez qu'une chose à la fois.

**PRÉLIMINAIRES.**—Faites connaître ce qu'on entend par une vente au comptant, — un achat au comptant, — une vente à crédit, — un achat à crédit, — un paiement parfait, — un paiement à compte, — une recette pour parfait paiement, — une recette à compte.

2. Faites rédiger des factures acquittées ; — des factures acquittées pour un à compte ; — des factures non acquittées. On peut trouver des modèles de ces différentes factures dans les traités d'arithmétique. Des reçus pour sommes reçues en parfait paiement, — des reçus pour recettes à compte.

#### DE LA TENUE DES LIVRES EN PARTIE SIMPLE

Nous allons indiquer point par point l'ordre et la manière à suivre en enseignant la tenue des livres en *partie simple*.

1. **LE LIVRE DE CAISSE.**—Ce livre est de la première importance, savoir y inscrire les opérations qui s'y rapportent est de la plus grande utilité à tout le monde, aux personnes non engagées dans le commerce aussi bien qu'à celles qui en font une occupation.

*Ecrivez ce qui suit au tableau et faites-le copier dans les cahiers d'exercices ordinaires.*

#### LIVRE DE CAISSE

Les recettes et les dépenses—(autrement les sommes d'argent reçues et les sommes d'argent données)—sont inscrites au *Livre de Caisse*, au fur et à mesure qu'elles ont lieu.

DR

CAISSE

CR

Au débit, c'est-à-dire à gauche, inscrivez toutes les sommes d'argent que la *Caisse* reçoit, que ce soit du *propriétaire* ou des étrangers.

Débitier la *Caisse*, c'est inscrire une somme au débit, c'est-à-dire à gauche.

L'abréviation des mots débit ou débiteur est Dr.

Au crédit, c'est-à-dire à droite, inscrivez toutes les sommes payées.

Créditer la *Caisse*, c'est inscrire une somme au crédit, c'est-à-dire à la droite.

L'abréviation des mots crédit ou créancier est Cr.

2. Faites régler un côté de l'ardoise ou un quart de feuille de papier de la manière indiquée à la page (234), puis faites écrire l'entête : Caisse Dr, Cr : au-dessous de Dr, *sommes reçues* ; au-dessous de Cr, *sommes payées*.

3. *Dictez l'exercice suivant* :—1. Commencé avec de l'argent \$12.—2. Reçu \$3.50.—3. Payé \$4.25.—4. Payé \$3.25.—5. Reçu \$8.75.—6. Payé \$3.50.—7. Reçu \$5.10.—8. Reçu \$4.70.—9. Payé \$6.15.—10. Payé \$2.85.—11. Payé \$1.75.—12. Reçu \$11.20.

4.—Que les élèves formulent eux-mêmes les réponses aux questions suivantes et après chaque réponse, qu'ils inscrivent l'article qui a fait le sujet de la question, dans la colonne indiquée.

**QUESTIONS.**—1. Où faut-il inscrire le 1er article : *Commencé avec de l'argent \$12* ?  
*Rép.* Sur le livre de Caisse, au *débit*, c'est-à-dire, à gauche. Pourquoi faut-il inscrire

le 1er article : commencé avec \$12, au débit du livre de Caisse ? *Rép.* Parce que toutes les sommes reçues, que ce soit du propriétaire ou des étrangers, sont inscrites sur le livre de caisse à gauche, c'est-à-dire au *débit*.

*Questions semblables au sujet du 2e article.*—3. Où faut-il inscrire le 3e article : *Payé* \$4.25 ? *Rép.* Sur le livre de caisse au crédit, c'est à-dire, à droite. 4. Pourquoi faut-il inscrire le 3e article, *payé* \$4.25, au crédit du livre de caisse ? *Rép.* Parce que toutes les sommes *payées* sont inscrites sur la caisse, au *crédit*, c'est-à-dire, à la droite.

*Questions semblables au sujet des autres articles.*—5. Quel est le total des recettes ou des sommes reçues par la caisse ? *Rép.* \$40.25. 6. Comment trouve-t-on le total des recettes ? *Rép.* On trouve le total des recettes en *additionnant* les sommes au *débit* de la caisse. 7. Quel est le total des déboursés, c'est-à-dire des sommes payées ? *Rép.* \$23.50. 8. Comment trouve-t-on le total des déboursés ? *Rép.* On trouve le total des déboursés en additionnant les sommes au crédit de la caisse. 9. Quelle est la balance en caisse, c'est-à-dire combien reste-t-il d'argent ? *Rép.* La *balance* en caisse, ou *ce qui reste en argent*, se trouve en soustrayant le total du *crédit*, c'est-à-dire le total des sommes payées, du total du *débit*, c'est-à-dire du total des sommes reçues. 10. Où s'inscrit la balance ? *Rép.* La *balance* s'inscrit, généralement en encre rouge, au *crédit*. 11. Qu'appelle-t-on l'opération de trouver la balance de la caisse et de l'inscrire au crédit ? *Rép.* On appelle l'opération de trouver la balance de la caisse et de l'inscrire au crédit, *balancer* ou *solder* la caisse. 12. Quand doit-on solder la caisse ? *Rép.* On doit solder la caisse à la fin de chaque jour. 13. La caisse ayant été soldée à la fin de la journée, quelle est la première chose que l'on doit y inscrire le lendemain matin ? *Rép.* La première chose que l'on doit y écrire le lendemain matin est la *balance*, cette fois au *débit*. 14. Pourquoi met-on cette *balance* au *débit* ? *Rép.* Parce que c'est la somme que la caisse est censée recevoir du propriétaire au commencement de la journée.

NOTE.—*N'exigez pas des élèves qu'ils écrivent ces questions et réponses, n'exigez pas non plus qu'ils les apprennent par cœur.*

Lorsque la Caisse sera terminée, elle aura l'apparence suivante :

CAISSE		DR	CR
Dates		Sommes reçues	Sommes payées
1	.....	12	
2	.....	3	50
3	.....		4 25
4	.....		3 25
5	.....	8	75
6	.....		3 50
7	.....	5	10
8	.....	4	70
9	.....		6 15
10	.....		2 85
11	.....		1 75
12	.....	11	20
12	Par balance.....		23 50
		45	25
13	A balance.....	23	50

5.—Donnez des exercices jusqu'à ce que les élèves comprennent parfaitement cette première partie. Vous pouvez inventer vous-mêmes ces exercices, vous souvenant : 1. qu'il ne faut pas que le total des déboursés excède le total des recettes ; 2. qu'il est préférable d'employer de petits nombres dans ces exercices préliminaires. (1)

6.—Exercice à faire comme les exercices précédents.

1901				
Juillet	2	Commencé mon commerce avec argent .....		
"	3	Acheté de E. Martin, au comptant, 1000 minots de blé à \$ .50 .....	\$800	00
"	4	Vendu à Jos. Pigeon, au comptant, 800 minots de blé à \$ .55 .....	500	00
"	5	Acheté de Ed. Cousin, au comptant, 1200 minots de blé à \$ .49 .....	440	00
"	6	Vendu à Geo. Thomas, au comptant, 1000 minots de blé à \$ .54 .....	588	00
"	7	Vendu à P. Louis, au comptant, 300 minots de blé à \$ .56 .....	540	00
"	9	Acheté de J. Paul, au comptant, 1500 minots de blé à \$ .51 .....	168	00
"	10	Vendu à A. Faber, au comptant, 1600 minots de blé à \$ .55 .....	765	00
"	11	Payé salaire du commis, une semaine .....	880	00
"	12	Payé loyer un mois .....	4	00
			6	00

7.—Que les élèves fassent le même exercice de nouveau, mettant dans la Caisse, cette fois, les détails qui manquaient dans les exercices précédents. Alors le Livre de Caisse sera comme suit :

## Livre de Caisse

Dr

Cr

DATES			Sommes reçues	Sommes payées
1901				
Juillet	2	A nom de l'élève, placement .....		
	3	Par 1000 minots de blé à \$0.50 .....	800	
	4	A 800 minots de blé à \$0.55 .....		500
	5	Par 1200 minots de blé à \$0.49 .....	440	
	6	A 1000 minots de blé à \$0.54 .....		588
	7	A 300 minots de blé à \$0.56 .....	540	
	9	Par 1500 minots de blé \$0.51 .....	168	
	10	A 1600 minots de blé à \$0.55 .....		765
	11	Par salaire du commis, une semaine .....	880	
	12	Par loyer, un mois .....		4
	12	Par balance .....		6
				965
		A balance .....	2828	2828
			965	

8.—Faites analyser les résultats qu'on peut trouver dans le livre de Caisse de la manière suivante : Quel capital le propriétaire a-t-il maintenant ? *Rép.* \$965. Combien avait-il en commençant ? *Rép.* \$800. A-t-il gagné ou perdu ? *Rép.* Il a gagné. Comment voit-on qu'il a gagné. *Rép.* Il a \$165 de plus aujourd'hui qu'en commençant ; il a donc gagné \$165.

(1) On trouvera des exercices pour cette fin aux pages 1 et 2 du traité de Tenue des Livres par J. Ahern.

9.—Expliquez aux élèves, qu'absolument parlant, un marchand qui fait toutes ses opérations pour argent comptant peut se contenter d'un livre de Caisse.

10.—Expliquez : 1. que, lorsqu'un marchand achète, il reçoit du vendeur une *facture* ; qu'il doit numéroter et attacher ensemble toutes les factures qu'il reçoit ; 2. que, lorsqu'il vend, il inscrit les ventes sur un livre appelé *Livre de Ventes* ; qu'en résumé il peut savoir, (a) combien il a reçu et déboursé au moyen du *Livre de Caisse* ; (b) quand, de qui, quelle marchandise, pour quelle somme et à quelles conditions il a acheté, au moyen des factures ; (c) quand, à qui, quelle marchandise, pour quelle somme et à quelles conditions il a vendu, au moyen du *Livre de Ventes*.

Le marchand peut s'abstenir de mettre dans la Caisse les détails des opérations, se bornant à mettre l'abrégé et renvoyant pour les détails au livre qui les contient ou aux factures.

11.—Faites faire les *factures* des opérations de la page 235, faites attacher ensemble ces factures. Puis faites faire le *Livre de Ventes* des opérations de la page 235, qui sera comme suit :

Montréal 4 juillet 1901.

			Au comptant	A crédit
1901				
Juillet	4	Jos. Pigeon, au comptant, 800 minots de blé @ \$.55.....	\$440	
"	6	Geo. Thomas, au comptant, 1000 minots de blé @ \$.54.....	540	
		Etc., etc., etc.		

12.—Faites faire et acquitter les factures que l'élève doit donner à J. Pigeon, G. Thomas etc. Puis faites faire la Caisse, omettant les détails, mais renvoyant aux *Factures* et au *Livre de Ventes*. La Caisse sera comme suit :

<i>Livre de Caisse</i>			Dr	Cr
1901			Sommes reçues	Sommes payées
Juillet	2	A nom de l'élève, placement .....	\$800	
"	3	Par f. 1.,		\$500
"	4	A L. de V.	440	
"	5	Par f. 2		588
		Etc., etc., etc.		

13. Donnez des exercices et faites faire les *factures*, la *Caisse* et le *Livre de ventes* jusqu'à ce que les élèves comprennent parfaitement l'art d'enregistrer les opérations au comptant, ainsi que celui non moins difficile d'interpréter les résultats. (1)

J. AHERN.

(1) On trouvera aux pages 9, 10, 11, 12, du traité de Tenue des Livres par J. Ahern des séries d'opérations qui fourniront la matière pour des exercices de cette nature.

## II

## Choix de dictées

## NÉCESSITÉ DU TRAVAIL

La loi du travail est une loi naturelle : personne ne peut s'y soustraire, personne ne peut l'é luder sans dommage pour l'individu et la société. L'inertie et la paresse sont un amoindrissement de la vie, un abaissement, une maladie morale. Le paresseux est esclave dans la société libre : il dépend de tous ceux qui contribuent à la satisfaction de ses besoins : il dépend de son propre corps où l'âme n'a aucun empire, où elle subit sans lutte, sa dignité, la domination de la matière, où ses facultés sont étouffées par les instincts de l'animalité.

Mais comme l'esprit ne saurait être entièrement dompté par la matière, l'âme souffre de sa dégradation, son activité se réveille assez pour devenir un tourment pour les paresseux. Ce tourment, c'est l'ennui, mal irritant, mal intolérable à la longue, ne laissant aucun repos à celui qui avait placé le souverain bien dans le repos.

Le travail est nécessaire dans toutes les conditions de la vie ; il ne faut pas le considérer comme un mal, mais comme un moyen de relèvement, d'amélioration, de perfectionnement.

## LA PEUR

Il y a longtemps de cela, mais je m'en souviens comme d'hier ; j'avais une douzaine d'années, j'étais allé à la forêt, à une heure de la ville, prendre des nouvelles de mon oncle, garde-forestier qui était malade. Je revenais à la tombée de la nuit. La route était déserte. Tout à coup, j'entends derrière moi des pas précipités, une sorte de galop que je ne connaissais pas. Ce n'était pas un cavalier, ce n'était pas non plus la course d'un homme. La peur me prit, et l'imagination aidant, je me figurais quelque bête monstrueuse à ma poursuite ; je me mis à courir à belles jambes ; plus je courais, plus les formes de la bête que je ne voyais pourtant pas, car je n'osais me retourner, me paraissaient effrayantes.

Dans ma fuite, je me heurtai à une pierre et tombai ; le galop s'arrêta net, mais si près de moi, qu'un frisson me secouait tout le corps. A la fin, n'entendant plus rien, je pris mon courage à deux mains, me relevai et regardai derrière moi : l'âne de mon oncle était tranquillement arrêté à deux pas de moi, droit sur ses quatre pieds. J'eus honte de ma couardise : je pris la bête échappée par le licol et la ramenai à son écurie, me jurant bien qu'on ne me reprendrait plus à trembler de la sorte.

## DES ÉCLIPSES

LOUIS LIARD.

On appelle éclipse l'obscurcissement passager d'un astre par suite de l'interposition d'un corps opaque entre cet astre et l'œil de l'observateur, ou bien par suite de l'interposition d'un corps opaque entre cet astre et celui dont il reçoit la lumière. Donc, deux sortes d'éclipses. Dans la première, la lumière du soleil est cachée plus ou moins par la position de la lune entre le soleil et la terre ; la deuxième, l'éclipse vraie, est causée par la position de la terre entre la lune et le soleil. De toutes les éclipses dont notre système planétaire est le théâtre, celles du soleil et de la lune ont été, de tout temps, les plus observées. Elles ont été pour les anciens, des avant-coureurs de guerres, de

pestes et de calamités ; mais aujourd'hui que la superstition a fui nos intelligences, nous ne voyons plus dans les éclipses que les lois admirables de la nature, et nous observons les éclipses comme un fait curieux et magnifique. (*La Gymnastique scolaire*).

## III

## Composition française

## BREVET ÉLÉMENTAIRE

CANEVAS. — Décrivez une allumette. — Utilité des allumettes. — Dangers qu'elles présentent. — Précautions à prendre.

Une allumette est un petit bâtonnet de bois blanc qui porte à l'une de ses extrémités un peu de substance inflammable par frottement.

Les allumettes sont très utiles, car elles nous servent à produire facilement le feu et la lumière dont nous avons besoin.

Mais si l'on jette sans bien l'éteindre l'allumette dont on s'est servi, on peut allumer aussi un incendie. Si on laisse par terre des allumettes, on peut les enflammer en marchant dessus et mettre le feu à sa robe, au rideau, au tapis et causer de graves accidents.

Si on les laisse traîner à la portée des petits enfants, ils peuvent les allumer pour s'amuser et mettre le feu à leurs vêtements ou à la maison. Ils peuvent aussi les mettre dans leur bouche et s'empoisonner, car le phosphore qui, le plus souvent, garnit les allumettes, est un poison dangereux.

Il faut donc prendre des précautions pour que les allumettes ne soient pas dangereuses : les ranger d'abord, toujours à une même place choisie : à l'abri du feu, à l'abri des enfants et des animaux.

Puis, quand on s'est servi d'une allumette, l'éteindre soigneusement et s'assurer qu'elle n'a plus aucun point rouge avant de la jeter.

## BREVET MODÈLE

CANEVAS. — Vous avez vu des pauvres mendier dans la rue. Dites les sentiments qu'ils vous ont inspirés.

Des pauvres ? oh ! oui, j'en ai vu bien souvent ! Hélas ! n'en rencontrons-nous pas à chaque pas que nous faisons dans les rues ? Ils nous guettent au sortir de l'église, ils nous suivent dans nos promenades, ces pauvres déshérités à l'aspect lamentable. Celui-là est aveugle, celui-ci estropié ; ici est le vieillard et là est l'enfant.

Mon cœur se serre douloureusement quand je passe devant une de ces misères que je ne peux soulager, car si je ne refuse pas mon obole à celui qui me tend timidement la main, je puis donner bien peu et j'ai vaguement conscience de tout ce dont il aurait besoin. Mon petit sou est un grain de sable qui se perd dans un désert, mais je me dis : ce petit sou peut donner un morceau de pain, et le pain c'est la vie... Quelquefois aussi, surtout quand il s'agit de pauvres vieilles femmes ou de pauvres vieillards tout blancs, je murmure une prière à leur intention, demandant à Dieu de placer sur leur route une personne charitable qui leur fasse du bien.

On dit, je le sais bien, qu'il y a beaucoup de faux pauvres, que parmi ceux qui implorent notre pitié beaucoup sont riches ; cela est affreux et le bon Dieu se chargera de leur punition. Mais nous, devons-nous nous arrêter devant un pauvre et nous dire : est-il sincère ? ne l'est-il pas ? Ces incertitudes nous conduiraient à des erreurs. Donnons toujours, tant pis si nous sommes trompés ; donnons au nom du Grand Pauvre qui vint sur la terre nous enseigner la charité. Ne soyons jamais ni orgueilleux, ni durs envers les pauvres ; plaignons les, soulageons-les, ils ont un cœur et une âme comme nous. Leur cœur est meurtri, leur âme est malade : soyons de bons Samaritains.

## IV

## Analyse logique

## Règles suggérées par la pratique

(Reproduction interdite)

1. Quand une proposition commence par un mot sujet, cette proposition est une *principale*.
2. Quand une proposition suit une conjonction de subordination, cette proposition est une *complétive de verbe*. Voici les principales conjonctions de subordination : *Que, quand, lorsque, si, attendu que, bien que, vu que, parce que, de même que, etc.*
3. Lorsque deux propositions sont unies par une conjonction de coordination, ces deux propositions sont de même nature. Voici les principales conjonctions de coordination : *et, ni, ou, mais, or...*
4. Toute proposition commençant par un pronom relatif est la *complétive du nom* qui est l'antécédent de ce pronom relatif.

## Remarques

Les *complétives de verbes* sont dites *subordonnées*, les *complétives de verbes* sont au nombre de trois : *directe, indirecte* et *circonstancielle*.

Les *complétives de nom* sont dites *incidentes*. Les *complétives de nom* sont de deux sortes : *complétives déterminatives* et *complétives explicatives*.

Les *propositions unies par une conjonction de coordination* sont dites *coordonnées*. Ces propositions peuvent être, suivant le cas : deux principales, deux complétives directes, deux complétives déterminatives, etc., etc.

## Exemples

- 1° *Prop. principale* : Dieu est le créateur du ciel et de la terre.
- 2° *Props. subordonnées* : (a) L'Évangile veut (que) *nous pardonnions à nos ennemis*. COMPL. DIR. DE *veut*. (b) Chaque jour nous avertit (que) *la mort approche*. COMPL. INDIR. de *avertit*. (c) L'alouette fait son nid dans les blés, *lorsqu'ils sont en herbe*. COMPL. CIRCONSTANCIELLE de *temps de fait*.
- 3° *Props. incidentes* : (a) Celui *qui se fâche* a tort.—La proposition " *qui se fâche* " est la COMPLÉTIVE DÉTERMINATIVE de *celui*. (b) Le fer, *qui est un métal précieux*, est tiré du sein de la terre.—La proposition " *qui est un métal précieux* " est la COMPLÉTIVE EXPLICATIVE de *fer*.

4° *Props. coordonnées* : Il pria Dieu et se résigna au sacrifice. La conjonction et unit deux propositions principales dites COORDONNÉES.

## NOTE

La proposition complétive déterminative est indispensable, tandis que la complétive explicative peut disparaître sans nuire au sens de la phrase ; cette dernière proposition se place toujours entre virgules.

C.-J. M.

## Pour le 25 décembre

## NOËL !

Le ciel est noir, la terre est blanche ;  
—Cloches, carillonnez gaiement !  
Jésus est né ; la Vierge penche  
Sur lui son visage charmant.

Pas de courtines festonnées  
Pour préserver l'enfant du froid ;  
Rien que les toiles d'araignées  
Qui pendent des poutres du toit.

Il tremble sur la paille fraîche.  
Ce cher petit Enfant-Jésus.  
Et pour l'échauffer dans sa crèche  
L'âne et le bœuf soufflent dessus.

La neige au chaume coud ses franges.  
Mais sur le toit s'ouvre le ciel  
Et, tout en blanc, le chœur des anges  
Chante aux bergers : " Noël ! Noël ! "

THÉOPHILE GAUTHIER.

## ÇA, BERGERS !

(1701)

Ça, bergers, assemblons-nous,  
Allons voir le Messie.  
Cherchons cet Enfant si doux  
Dans les bras de Marie ;  
Je l'entends, il nous appelle tous ;  
O sort digne d'envie !

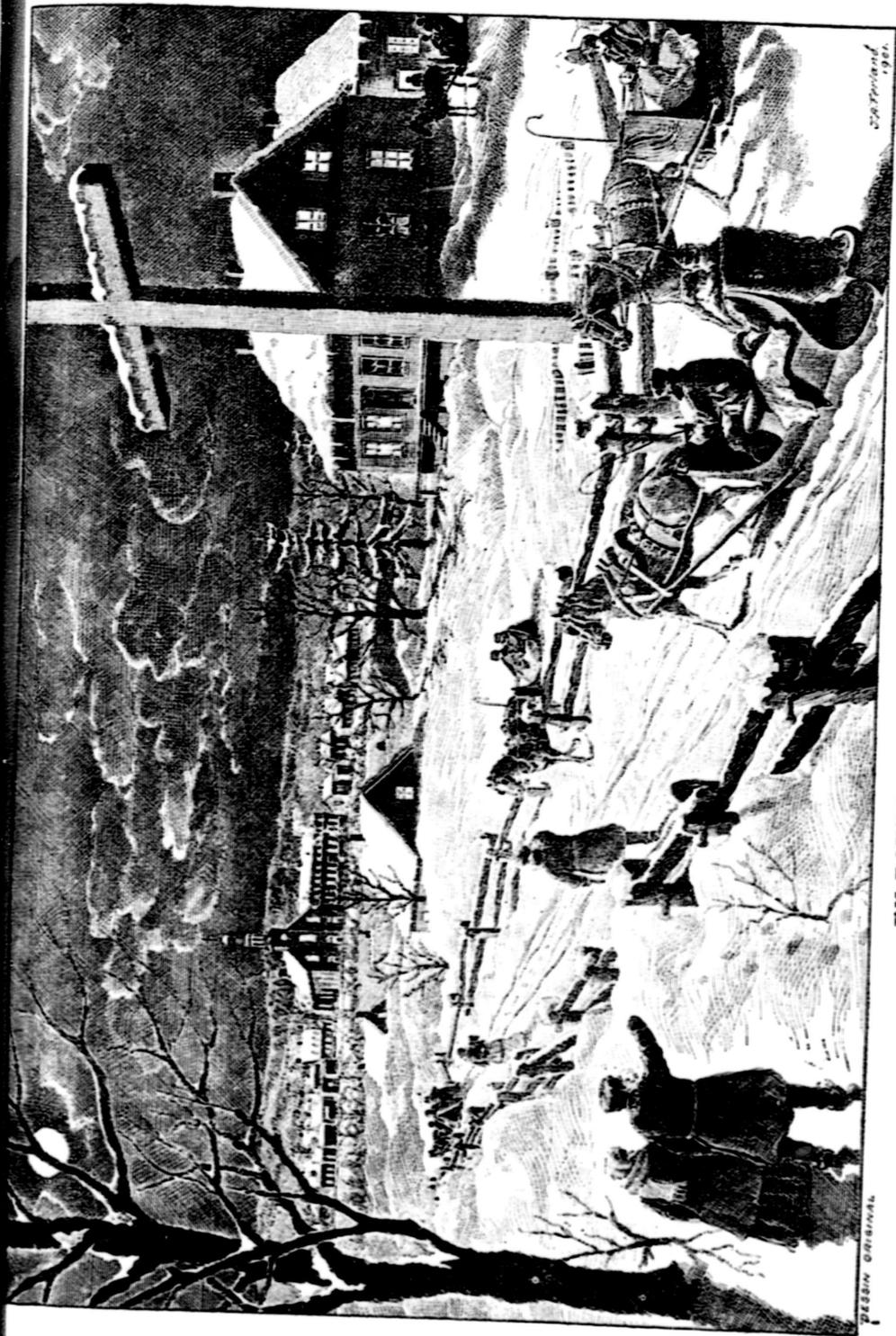
Laissons là tout ce troupeau,  
Qu'il erre à l'aventure,  
Que sans nous sur ce côté  
Il cherche sa pâture.  
Allons voir dans un petit berceau  
L'auteur de la nature.

Que l'hiver par ses frimas  
Ait endurci la plaine,  
S'il croit arrêter nos pas  
Cette espérance est vaine.  
Quand on cherche un bien rempli d'apps,  
On ne craint point de peine.

## LA MESSE DE MINUIT

Vous souvient-il de ce beau temps, chers lecteurs, où nous attendions avec impatience l'époque aimée de la grande fête de Noël. Oh ! comme nous étions heureux la veille de ce jour béni. Tous nous avions hâte d'arriver au soir afin de pouvoir assister à la messe de minuit.

Vers les onze heures, nous étions debout sans que personne fût à la peine de nous réveiller. Je me rappelle ces messes de minuit d'autrefois comme on se souvient des événements de la veille. Il est onze heures du soir : dehors, les étoiles brillent avec éclat au firmament, à travers le froid de la nuit ; de longues files de *carrioles* se dirigent avec vitesse vers l'église du village, au son joyeux des clochettes qui ornent les attelages ; de nombreux piétons se rendent à la crèche du Divin Enfant ; dans le lointain, les cloches du vieux temple sonnent à toute volée ; il y a, contrairement à l'habitude, de la lumière à toutes les fenêtres des maisons.



EN ROUTE POUR LA MESSE DE MINUIT

Enfin, on entre dans la maison de Dieu, illuminée à profusion, ce soir-là. Le vénérable curé de la paroisse monte à l'autel, et le chœur entonne avec entrain : le *Ça, bergers assemblons-nous*. A mesure que la messe avance, la joie s'accuse dans les vieux chants : *Nouvelle agréable, Il est né le divin enfant*. Lorsque l'*Adeste fideles* retentit, le sentiment religieux s'affirme. Puis la messe du *second ton*, si belle et si grave, va son train. Vers la fin de l'office, des chants d'allégresse s'élèvent :

Les anges dans nos campagnes  
 Ont entonné l'hymne des cieux,  
 Et l'écho de nos montagnes  
 Redit ce chant mélodieux :  
 "Gloria in excelsis Deo !"

Au moment le plus solennel de la cérémonie, la *meilleure voix* de la paroisse redit l'admirable

Minuit ! Chrétiens, c'est l'heure solennelle  
 Où l'Homme-Dieu descendit jusqu'à nous.  
 Noël ! Noël ! Chantons le Rédempteur.

Après avoir entendu *la messe de l'aurore*, chacun s'en retourne *réveillonner* à la maison, où le poêle à *deux ponts* ronfle gaillardement son attisée de bois franc.

Doux souvenirs des Noël d'autrefois, comme on vous évoque avec bonheur et attendrissement !

C.-J. MAGNAN.



## METHODOLOGIE

## ETUDE SUR LE VERBE (Suite).

Le verbe attributif peut avoir les mêmes compléments que l'attribut. Ces compléments sont :

1° Un nom ou un pronom :

Ex. : L'homme *cultive* LA TERRE ; la terre *LE* nourrit.

2° Un verbe à l'infinitif ou un participe :

Ex. : Cet ouvrier *aime* à FLÂNER. Tu *sors* en COURANT.

3° Un adverbe :

Ex. : Cette petite fille *répond* ÉTOURDIMENT.

4° Une proposition :

Ex. : Mon père *veut* QUE J'ÉTUDIE LA MÉDECINE.

Les compléments du verbe sont *directs*, *indirects* ou *circonstanciels*.

1° Le complément *direct* indique le but direct de l'action :

Ex. : Je *coupe* DU BLÉ. Je *cousais* UN BOUTON.

2° Le complément *indirect* indique également le but de l'action ; mais il est rattaché au verbe par un préposition (exprimée ou sous entendue).

Ex. : Nous *parlons* DE VOUS. Je *pense* À MON PÈRE.

3° Le complément *circonstanciel* indique à quel *moment*, dans quel *lieu*, de quelle *manière*, e'tc., s'est faite l'action.

Ex. : Je *sortirai* DEMAIN.

Il *travaille* CHEZ LUI.

Cet enfant *lit* COURAMMENT.

VERBES TRANSITIFS. — Les verbes attributifs qui ont un complément *direct* sont appelés verbes TRANSITIFS.

Ex. : Je *CHANTE* une *chanson*.

Ces verbes se conjuguent dans leurs temps composés avec l'auxiliaire *avoir*.

Ex. : J'*AI fini* mon travail.

VOIE ACTIVE, VOIE PASSIVE. — Les verbes transitifs ont deux conjugaisons différentes. Dans la première, l'action est FAITE par l'être que représente le SUJET et *supportée* par l'être que représente le complément.

PAUL frappe *Jean*. PAUL a frappé *Jean*.

Dans la seconde, l'action est FAITE par l'être que représente le COMPLÉMENT et *supportée* par l'être que représente le *sujet*.

*Jean* est frappé par PAUL. *Jean* a été frappé par PAUL.

Dans le premier cas, les verbes transitifs sont à la VOIE ACTIVE, c'est-à-dire que le sujet *agit*. Dans le second cas, ils sont à la VOIE PASSIVE, c'est-à-dire que le sujet *souffre* ou *supporte*.

Pour conjuguer un verbe transitif à la *voie passive*, on prend le verbe *être* à tous ses temps (simples et composés), et on le fait suivre du participe passé du verbe transitif.

Ex. : Je suis tourmenté	— Présent	de l'indicatif.
J'étais tourmenté	— imparfait	"
Je fus tourmenté	— Passé défini.	"
J'ai été tourmenté	— Passé indéfini.	"
Je serai tourmenté	— Futur simple.	"
J'aurai été tourmenté	— Futur antérieur.	etc.

Un *verbe transitif à la voie passive* est donc toujours au même temps que l'auxiliaire être qui sert à le conjuguer.

REMARQUES.—Le *participe passé* du *verbe transitif à la voie active* devient alors comme un véritable *adjectif qualificatif*.

Nous donnons ici quelques exemples de *verbes transitifs* employés à la *voie active* et à la *voie passive*.

## VOIE ACTIVE

Mon *père* EXPLOITE ce *terrain* depuis fort longtemps.

On PLANTERA des *arbres* au bord de la route.

Mon *interlocuteur* SOULEVA une *objection*.

Le *malheur* vous ACCABLE.

On vous ACCORDERAIT un *répit*, si l'on vous CONNAISSAIT mieux.

Je voudrais qu'on CHASSÂT partout les *menteurs*.

## VOIE PASSIVE

Ce *terrain* EST EXPLOITÉ depuis fort longtemps par mon *père*.

Des *arbres* SERONT PLANTÉS au bord de la route (par on. Le *pronom on étant indéfini est inutile, il reste sous-entendu*).

Une *objection* FUT SOULEVÉE par mon *interlocuteur*.

Vous ÊTES ACCABLÉ par le *malheur*.

Un *répit* VOUS SERAIT ACCORDÉ, si vous ÉTIEZ mieux CONNU.

Je voudrais que les *menteurs* FUSSENT CHASSÉS.

VERBES INTRANSITIFS.—Les verbes attributifs qui ne peuvent avoir de complément direct sont appelés verbes *intransitifs*.

Ex. : Je *vais* à la ville. Il *tombera* certainement.

Ces verbes se conjuguent pour la plupart dans leurs temps composés avec l'auxiliaire être.

Cependant les suivants se conjuguent avec l'auxiliaire être :

Enfin un certain nombre de verbes intransitifs se conjuguent tantôt avec *être*, tantôt avec *avoir*. Conjugués avec *être*, ils expriment un *état* ; conjugués avec *avoir*, ils expriment une ACTION.

Ex. : Il *est descendu* à la cave.

La justice A DESCENDU chez lui.

La pluie a *tombé* pendant deux heures.

Nous SOMMES TOMBÉS sottement dans ce piège.

REMARQUE.—Un verbe peut ne pas appartenir exclusivement à l'une de ces deux catégories de verbes transitifs ou intransitifs.

Un certain nombre de verbes *transitifs* peuvent, en effet, être employés comme verbes *intransitifs*.

Ex. : Il *battait* son frère. (transitif).

Le tambour BAT. (intransitif).

Un certain nombre de verbes *intransitifs* peuvent, au contraire, être employés comme verbes *TRANSITIFS*.

Ex. : Je *descends* au rez-de-chaussée. (intransitif).

Il DESCEND une barrique de vin à la cave. (transitif).

Lorsqu'un verbe *intransitif se conjuguant avec être* est employé comme verbe *transitif*, il se conjugue alors avec *avoir*.

Ex. : Il *est monté* au grenier.

Il a *monté* les graines dans le grenier.

(A suivre)

H. NANSOT.

## Leçons pratiques de géographie à propos de colonisation

## 3ÈME LEÇON

## LA RÉGION DE L'OUTAOUAIS ET DU TÉMISCAMINGUE (1)

L'INSTITUTRICE.— Voyez-vous sur la carte, à l'ouest, l'immense comté de Pontiac, celui d'Ottawa qui est aussi très considérable, Argenteuil bien plus petit que les deux comtés dont on vient de mentionner les noms, et enfin ceux de Terrebonne, Montcalm, l'Assomption, Joliette et Berthier.

La région que nous allons étudier aujourd'hui est comprise dans ces huit comtés que je vais vous indiquer de nouveau sur la carte : *Pontiac, Ottawa, Argenteuil, Terrebonne, Montcalm, l'Assomption, Joliette et Berthier*. Vous voyez que cette région est très vaste. Remarquez le gigantesque cours d'eau qui borne, au sud, les trois premiers comtés que nous venons de contourner sur la carte. Charles, nommez cette rivière et indiquez-en le parcours.

CHARLES.— C'est la rivière Ottawa, que l'on nomme aussi des *Outaouais*, en souvenir de l'ancienne tribu sauvage de ce nom qui habitait le territoire compris aujourd'hui dans les comtés d'Ottawa et de Pontiac et dans cette partie d'Ontario, située au sud de l'Ottawa, vis-à-vis des comtés de Pontiac et d'Ottawa. La rivière Ottawa prend sa source dans une chaîne de lacs du haut des comtés de Berthier, Joliette, Montcalm et Pontiac, coule d'abord au sud-ouest pour se jeter dans le lac Témiscamingue, puis, après un cours de trois cents milles environ, changeant subitement de direction, coule au sud-est sur une étendue de quatre cents milles, séparant la Province de Québec de celle d'Ontario ; s'étend près de son embouchure pour former ainsi le lac des Deux-Montagnes, et se déverse finalement dans le St-Laurent aux rapides de Ste-Anne de Bellevue, au-dessus de l'île de Montréal.

L'INSTITUTRICE.— Très bien ! Dans son parcours, cette rivière, que l'on pourrait bien nommer fleuve, forme des rapides superbes et de magnifiques lacs. Cet immense territoire de l'Outaouais est sillonné en tous sens par de grandes rivières dont voici les principales : la Gatineau, longue de 225 milles ; la Lièvre, 190 milles, la Rouge, 129 milles et la rivière Coulonges, 140 milles. La *Lièvre* est une belle rivière (montrez sur la carte, dans le comté d'Ottawa) facilement flottable sur tout son parcours, et large de 70 à 80 pieds, à la hauteur de Saint-Gérard-de-Montarville et du Rapide-de-l'Original. La rivière *Rouge* arrose une plaine fertile et bien boisée. (Voyez sur la carte dans le comté d'Argenteuil). Cette belle rivière, qui court de l'est à l'ouest, prend sa principale source dans une série de lacs situés entre les comtés de Joliette et de Montcalm. Sa branche principale traverse les cantons Mousseau, Marchand, Joly, Clyde, Salaberry (2), Arundel, Harrington et Grenville, pour se jeter dans l'Ottawa, entre le village Grenville et la Pointe-du-Chêne. Elle est flottable dans toute sa longueur.

UN ÉLÈVE.— Mademoiselle, je remarque sur la carte, dans le comté d'Ottawa, la rivière Gatineau qui me paraît très considérable.

(1) La leçon se donne en face de la carte de la Province de Québec.

(2) Prononcez *Salabéri*.

L'INSTITUTRICE.— Il y a un instant, je vous ai dit que cette rivière avait une longueur de 225 milles. Toute sa vallée, qui comprend une étendue d'au moins 8,000 milles carrés, renferme des terrains de première qualité sous tous les rapports.

Le lac Témiscamingue, que vous voyez ici, au nord-ouest du comté de Pontiac, offre aussi une vallée assez étendue pour y jeter les assises de plusieurs paroisses. Le lac Témiscamingue mesure 75 milles de longueur sur une largeur variant de 1 à 5 $\frac{3}{4}$  milles. Très profond, ce lac peut être parcouru dans toute son étendue, par des vaisseaux d'un fort tonnage.

Plusieurs chemins de fer permettent d'atteindre les différents points de la région colonisable de l'Outaouais et du Témiscamingue. Cette contrée, illustrée par les travaux de feu le curé Labelle, offre un magnifique champ d'exploitation à l'agriculture.

JEAN-BAPTISTE.— Maintenant que je connais toute la richesse du sol de ma province, je ne songerai plus à m'en aller aux Etats-Unis. Non. Je désire devenir un riche fermier, sur le bord d'un de ces beaux lacs ou le long d'une de ces gigantesques rivières qui arrosent notre chère patrie. Pour cela, je me ferai colon, soit au Lac St-Jean, au Lac des Commissaires ou dans la région de l'Outaouais ou du Témiscamingue.

PLUSIEURS PETITS GARÇONS.— Moi aussi ! Moi aussi !

C.-J. M.

---

## ENSEIGNEMENT PRATIQUE

---

### INSTRUCTION RELIGIEUSE

---

#### CATECHISME

---

##### CHAPITRE TREIZIÈME

##### *Des sacrements en général*

159. Q. Les sacrements donnent-ils une autre grâce que la grâce sanctifiante ?

R. Oui, les sacrements donnent, outre la grâce sanctifiante, une autre grâce qu'on appelle *sacramentelle*.

—Sacramentelle veut dire qui est propre au sacrement.

160. Q. Qu'est-ce que la grâce sacramentelle ?

R. La grâce *sacramentelle* est un secours spécial que Dieu donne afin d'atteindre le *but* pour lequel il a institué chaque sacrement.

—La grâce sacramentelle n'est pas une troisième sorte de grâce, c'est une grâce actuelle.

Le but pour lequel chaque sacrement est institué est l'effet qu'il doit produire dans l'âme de celui qui le reçoit.

Cette grâce sacramentelle est différente pour chaque sacrement, c'est elle qui constitue leur variété.

Dans le Baptême la grâce sacramentelle est la naissance spirituelle, le titre d'enfant de Dieu.

Dans la Confirmation la grâce sacramentelle est une grâce de force.

Dans l'Eucharistie la grâce sacramentelle est une grâce de nourriture spirituelle pour nos âmes.

Dans la Pénitence une grâce de guérison ou de résurrection.

Dans l'Extrême-Onction une grâce qui supplée à ce qu'il y a en nous de déficients au moment de la mort.

Dans l'Ordre une grâce d'autorité pour l'exécution des fonctions du sacerdoce.

Dans le Mariage une grâce d'union entre l'homme et la femme et de prudence pour l'éducation des enfants.

161. Q. Les sacrements donnent-ils toujours la grâce ?

R. Oui, les sacrements donnent *toujours* la grâce ; c'est pourquoi nous devons toujours les recevoir avec de bonnes dispositions.

—Les sacrements donnent toujours la grâce quand nous les recevons avec de bonnes dispositions, mais si nous les recevons avec de mauvaises dispositions, bien loin de nous donner la grâce, il seraient pour nous une occasion de péché très grave, de sacrilège.

162. Q. Quels sont les sacrements qu'on ne peut recevoir qu'une fois ?

R. Les sacrements qu'on ne peut recevoir qu'une fois sont le Baptême, la Confirmation et l'Ordre.

163. Q. Pourquoi ces sacrements ne peuvent-ils être reçus qu'une fois ?

R. Le Baptême, la Confirmation et l'Ordre ne peuvent être reçus qu'une fois, parce qu'ils impriment dans l'âme une marque *spirituelle ineffaçable* qu'on appelle un caractère.

—Ce caractère ou cette marque consiste dans une qualité surnaturelle dont Dieu enrichit notre âme : ainsi le Baptême nous imprime la glorieuse qualité de chrétien et d'enfant de Dieu.

Cette marque est ineffaçable, cela veut dire que rien ne peut la faire perdre, elle restera toujours dans notre âme pendant notre vie, même si nous sommes en état de péché mortel, et après notre mort, aussi bien si nous sommes en enfer que si nous sommes au ciel.

Cette marque est spirituelle, par conséquent on ne peut pas plus la voir avec les yeux du corps, que l'âme elle-même qui la reçoit.

164. Q. Pourquoi ce caractère reste-t-il dans l'âme après la mort ?

R. Ce caractère reste dans l'âme, même après la mort, pour l'honneur et la gloire de ceux qui sont sauvés, et pour la *honte* et la *punition* de ceux qui sont damnés.

—Ce caractère fera honte éternellement aux condamnés non parce qu'il est honteux, mais parce qu'il prouvera que les damnés, ayant eu par les sacrements tous les moyens de salut, ne doivent leur perte qu'à leur propre malice.

Ceux qui se damnent malgré les sacrements qu'ils ont reçus sont plus coupables que ceux qui n'ont pas pu les recevoir, il est donc juste qu'en enfer ils aient une punition particulière.



---

**LANGUE FRANÇAISE**


---

 RÉDACTIONS ET RÉCITATIONS À L'OCCASION DU NOUVEL AN
 

---

 COURS ÉLÉMENTAIRE
 

---

**Rédaction**

## I

UNE PETITE ENFANT À SON PÈRE

Mon cher Papa,

Voilà déjà bien longtemps que maman m'apprenait en secret à écrire afin de pouvoir vous faire aujourd'hui la surprise de cette lettre. Elle sera courte, car je suis peu habile, mais elle vous apporte tous les vœux de mon petit cœur et l'assurance de mon amour.

AMÉLIE.

## II

UN ENFANT À SON PÈRE

Petit Papa,

C'est pour la première fois que j'écris une lettre de ter de l'an. Ma main tremble, mais mon cœur est bien sûr de vous faire plaisir. Ma plume écrit mal, mais mon cœur sent bien ce grand mot : Bonne année !

Votre petite Adrien.

## III

UNE JEUNE FILLE À SA MÈRE

Ma chère Maman,

Je veux être la première à vous dire : bonne année ! Je suis bien la première dans votre cœur, comme vous, dans le mien. Et dans ce mot, bonne année, je comprends votre bonheur d'abord, et puis le mien. D'ailleurs c'est tout un : pour ma part, je promets de faire tout ce qui dépendra de moi pour vous rendre heureuse ; et je ne puis douter que vous ne puissiez en faire autant.

Votre petite Marie.

## IV

UN ENFANT À SES PARENTS

Mes chers Parents,

Je voudrais, en ce beau jour, pouvoir mettre mon cœur à découvert et vous le montrer tel qu'il est, tout plein de vœux de bonheur pour vous tous, et de saintes promesses de ma part pour les réaliser. Hélas, vous n'en saurez que ce que je puis vous en dire, bien peu de chose, par conséquent, puisque je ne sais pas encore bien écrire ni bien exprimer ce que je sens. Oh ! si ça y faisait de savoir bien aimer, quel beau compliment vous auriez aujourd'hui ! Figurez-vous tout ce que vous pourrez, de bon, d'aimable, de tendre, de gracieux, de reconnaissant... tout cela se trouve dans le cœur de votre petit garçon, et il vous l'offre comme étrenne au premier jour de l'an.

PAUL.

**Récitation**

I

A UNE MÈRE

Chère Maman,  
 Un compliment c'est peu de chose,  
 Mon amour te plaira bien mieux :  
 Reçois donc cette belle rose,  
 Avec mon cœur, avec mes vœux.

II

BÉBÉ À SA MAMAN

Ma chère petite Maman,  
 Bébé sait pour toi son doux compliment,  
 Et le voici : Ton bébé t'aime,  
 Bien fort ! Bien fort !... plus que lui-même.

III

BÉBÉ À SON PAPA ET À SA MAMAN

Petit Jésus, ô mon bon frère,  
 Bénissez maman, bénissez papa,  
 Si vous écoutez sa prière,  
 Bébé vous aimera,  
 Grand..... comme ça !.....

*(Il ouvre aussi grands que possible ses petits bras.)*

IV

A UN PÈRE

Ouvre tes bras, mon petit père,  
 Que je m'y jette tendrement !  
 " Sois bien heureux sur cette terre ",  
 Voilà mon petit compliment.

**COURS MOYEN****Rédaction**

I

JEUNE FILLE À SES PARENTS

Mes chers Parents,

Quand je songe aux tendresses, aux soins infinis dont vous comblez mon enfance,  
 tout mon cœur se fond pour vous de reconnaissance et d'amour.

Jugez par là de l'ardeur de mes vœux, quand je demande au Ciel de donner à  
 votre corps la plus parfaite santé, à votre cœur toutes les joies, à vos travaux tous les  
 succès, à chacun de vos jours toutes les bénédictions !

Puissent toutes ces faveurs descendre sur vous comme une réponse de Dieu à vos  
 mérites et à mes prières !

En ce beau jour des étrennes, je vous offre le présent de mon cœur avec tout l'or  
 de son amour, et je vous embrasse mille et mille fois.

Votre bien reconnaissante petite,

JULIE.

## II

## JEUNE GARÇON À SES PARENTS

Mes chers Parents,

Comment vous exprimerai-je mes vœux de bonheur, à vous qui m'aimez tant, à vous qui me prodiguez tous les soins et toutes les sollicitudes les plus tendres !

Ah ! puisse le bon Dieu dès ici-bas récompenser vos dévouements et répondre à l'ardeur de mes désirs en vous accordant, avec la santé, tous les biens, tous les succès et toutes les consolations !

En ce que je puis moi-même vous donner de joie et de contentement, soyez sûrs, parents bien-aimés, que j'y appliquerai tous mes efforts : je sens trop combien je vous dois d'être le plus soumis, le plus laborieux et le plus sage des enfants.

A ces doux vœux de mon cœur, je joins mes baisers les plus reconnaissants.

Votre bien affectueux,

JULES.

## Récitation

## I

## UNE PETITE FILLE À SA MÈRE

Quand janvier revient, pour étrenne,  
Les belles dames, m'a t-on dit,  
Reçoivent des coffrets d'ébène  
Dans lesquels l'or fin respandit.

Afin que tu leur sois pareille,  
Maman, la plus belle à mes yeux,  
Je viens t'offrir une merveille :  
Dès aujourd'hui, si tu le veux,

Mes souhaits seront ton diadème,  
Mes deux bras ton collier d'or fin,  
Et mes yeux où se lit : " Je t'aime "   
Les diamants de ton érin.

## II

## JEUNE GARÇON À SON GRAND-PÈRE

Cher Grand-Papa,

A l'aurore de l'an nouveau,  
Mon cœur reconnaissant me presse  
De vous apporter pour cadeau  
Les vœux brûlants de ma tendresse.

Je tourne mal un compliment,  
Mais au Bon Dieu je sais bien dire  
De vous donner abondamment  
Tout ce que votre cœur désire,

Et de faire à vos jours heureux  
Un si long destin sur la terre,  
Que je vous offre encor mes vœux,  
Lorsque vous serez *centenaire* !

## COURS SUPÉRIEUR

## Rédaction

## I

JEUNE FILLE À SA GRAND'MÈRE

Chère Grand'Mère,

Combien je suis heureuse de vous offrir mes souhaits de bonne année et l'expression reconnaissante de mon amour !

Vous êtes si bonne pour votre petite Joséphine, vous avez pour elle tant de douceurs, et je vous aime si tendrement !

Que les plus douces faveurs du ciel descendent sur votre tête chérie comme une rosée de bénédictions, et que le Bon Dieu prolonge encore votre chère vie d'une nombreuse suite d'années !

Tels sont, en peu de mots, les vœux les plus doux de mon âme.

Récompensez-moi, ma bonne grand'mère, en me donnant vos suaves baisers.

Votre petite-fille bien affectueuse, Joséphine.

(Extrait des *Fêtes de l'Enfance*, de E. Robert).

## II

## Lettre de bonne année

## A.—PLAN

1. Dire à vos parents avec quel plaisir vous voyez le retour de la nouvelle année... Pourquoi ?
2. Énumérer les vœux de votre cœur pour eux ;—vos promesses pour leur bonheur ;—vos prières à Dieu et à Marie.

## B.—DÉVELOPPEMENT

Bien-aimés Parents,

A l'école, au pensionnat, tous les jours se ressemblent : mais il en est un qui est à part et que l'on attend avec impatience. Les enfants devenus orphelins sont bien à plaindre ! Pour moi je sens le bonheur de vous posséder encore.

Le nouvel an ! Quelle occasion pour tout le monde d'offrir et d'échanger des vœux et des étrennes ! On dit que les compliments ne sont pas toujours sincères et qu'il y a des enfants qui mêlent à leurs souhaits d'affreux petits mensonges : ils ne parleraient si bien qu'en vue de belles étrennes. Ma joie n'est point si intéressée.

Aussi, il me semble, Chers Parents, qu'en vous souhaitant santé, bonheur, longue vie, je ne fais qu'exprimer de vrais sentiments dont mon cœur est plein et qui n'en sortiraient jamais. Pourrais-je être heureuse, si vous ne l'étiez pas !

Pour assurer votre bonheur, je vous promets de mieux m'appliquer au devoir l'an prochain que durant l'année qui s'achève ; ne serais-je pas plus vieille d'un an !... Oh ! le temps passe si vite et la fin de mon cours d'études court vers son déclin.

Chers Parents, que Jésus et Marie combent vos vœux et exaucent mes désirs, mes prières, en vous gardant de longues années à l'amour de toute la famille, en me rendant de plus en plus sage, studieuse, reconnaissante !

Je vous embrasse, Chers Parents, comme je vous aime, et c'est de toute mon âme, qui voudrait vous payer ainsi votre amour de toute une année.

LOUISE N.

(La *Revue Littéraire*, Ottawa.)

### Récitation

UN ENFANT AU NOM DE SES FRÈRES ET SŒURS

(Pour être dit à la table de famille.)

Béniſſons le Seigneur, car une fois encore  
Nous voici réunis au foyer familial ;  
Béniſſons le Seigneur qui nous fit cette aurore,  
Et qu'il veuille à jamais nous garder de tout mal.

Une nouvelle année apparaît sur la terre,  
Et, des grands aux petits, tout le monde est heureux ;  
Et chacun pour les siens désire un an prospère ;  
Partout, comme des fleurs, éclosent les doux vœux.

C'est pourquoi, chers parents, en ce beau jour de fête,  
Le cœur plein de tendresse et le front rayonnant,  
Vous voyez vos enfants dont je suis l'interprète,  
Mêler leurs vœux d'amour, car c'est le nouvel an.

O toi qui viens vers nous, beau sphinx, nouvelle année,  
Que caches-tu, dis-moi, sous tes voiles tremblants ?  
Des roses du bonheur nous viens-tu couronnée ?  
Apportes-tu l'espoir à nos heureux parents ?

Mais c'est à vous qu'il faut que notre voix s'adresse,  
Vous qui connaissez tout, qui pouvez tout, Seigneur ;  
De nos parents aimés vous savez la tendresse,  
Daignez leur accorder, en retour, le bonheur.

Faites leur sort prospère et leur route fleurie ;  
Que toujours leur esquif vogue sur des flots doux ;  
Donnez-leur, ô mon Dieu, tranquille et longue vie,  
Et que toute leur joie, ils la trouvent en nous.

(Les Fêtes de l'Enfance).

### MATHÉMATIQUES

#### ARITHMÉTIQUE

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

Combien font :

5 et 1 ?	5 et 11 ?	5 et 21 ?	5 et 31 ?	5 et 41 ?	5 et 51 ?
5 et 3 ?	5 et 13 ?	5 et 23 ?	5 et 33 ?	5 et 43 ?	5 et 53 ?
5 et 5 ?	5 et 15 ?	5 et 25 ?	5 et 35 ?	5 et 45 ?	5 et 55 ?
5 et 7 ?	5 et 17 ?	5 et 27 ?	5 et 37 ?	5 et 47 ?	5 et 57 ?
5 et 9 ?	5 et 19 ?	5 et 29 ?	5 et 39 ?	5 et 49 ?	5 et 59 ?

Il y avait 18 moutons dans la bergerie ; on en a vendu 12. Combien en reste-t-il ?

Il y avait 26 arbres sur l'avenue ; on en a abattu 12. Combien en reste-t-il ?

Combien y a-t-il de pouces en 4 pieds ? Combien de pieds en 6 verges ? Combien de verges en 24 pieds ?

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

19. On veut échanger 12 verges de drap valant \$1.20 la verge contre du velours valant \$1.80 la verge. Combien pourra-t-on avoir de verges de velours ? Rép. 8 verges de velours.

20. On partage 77 pommes entre 8 enfants. Chaque enfant doit recevoir un nombre entier de pommes. Quelle sera la part de chacun ? Combien restera-t-il de pommes ? Combien aurait-il fallu en ajouter pour que chaque enfant en reçût une de plus ? Rép. 9 pommes, reste 5. 3 pommes de plus.

21. Un ouvrier gagne 90 cts par jour et travaille 25 jours par mois. Il dépense \$108 par an pour sa nourriture. Que lui reste-t-il chaque mois pour ses autres dépenses ? Rép. \$13.50.

22. On a acheté pour \$202.40 un certain nombre de pièces de drap à raison de 80 cts la verge. Chaque pièce mesure 23 verges : Quel est le nombre de pièces ? Quel bénéfice fera-t-on si on revend ce drap à raison de 95 cts la verge ? Rép. 11 pièces. \$37.95 de bénéfice.

## FRACTIONS

3<sup>e</sup> LEÇON

Dites aux élèves : tracez sur vos ardoises une ligne, divisez-la en 5 parties égales ; au-dessous de chaque partie écrivez en mots et en chiffres le nom que vous lui donnez, à l'extrémité de la ligne indiquez combien il y a de parties dans la ligne.

Un 5<sup>ième</sup> =  $\frac{1}{5}$  | Un 5<sup>ième</sup> =  $\frac{1}{5}$  |

En 5 cinquièmes =  $\frac{5}{5}$

QUESTIONS.— Que forme 1 partie de la ligne ? Que forment 2 parties de la ligne ? 3 parties ? 4 parties ? 5 parties ?

Dans 1 heure combien de minutes ? 60. Dans  $\frac{1}{2}$  d'heure combien de minutes ? Dans  $\frac{2}{3}$  combien de minutes ? Dans  $\frac{3}{4}$  d'heure ? Dans  $\frac{4}{5}$  d'heure ? Dans  $\frac{5}{5}$  ?

Combien de centins dans 1 piastre ? Rép. 100. Dans  $\frac{1}{2}$  de \$1 ? Dans  $\frac{2}{3}$  de \$1 ? Dans  $\frac{3}{4}$  de \$1 ? Dans  $\frac{4}{5}$  de \$1 ?

Combien de livres dans 1 quintal ? Rép. 100. Dans  $\frac{1}{2}$  de quintal ? Dans  $\frac{2}{3}$  de quintal ? Etc., etc.

Combien de livres dans 1 tonne ? Rép. 2000. Dans  $\frac{1}{2}$  de tonne ? Dans  $\frac{2}{3}$  de tonne ? Dans  $\frac{3}{4}$  de tonne ? Etc., etc.

Un homme vend  $\frac{1}{5}$  de ses moutons et il lui en reste 24. Combien en avait-il tout d'abord ? *Solution au moyen d'une ligne.*

Je trace une ligne qui représente le nombre de moutons qu'il avait d'abord. Je divise cette ligne en 5 parties égales, parce que dans le problème il s'agit de 5<sup>ièmes</sup>. Sur cette ligne j'indique la partie qui représente le nombre de moutons vendus, ainsi que la partie qui représente le nombre de moutons qui restent :

Les moutons qui restent = 24					M. vendus
1 partie = 6	1 partie = 6	1 partie = 6	1 partie = 6	1 partie = 6	1 partie = 6

Le tout =  $5 \times 6 = 30$ . Il en a vendu 6.

Un homme donne \$4 aux pauvres et il lui reste les  $\frac{2}{3}$  de son argent. Combien d'argent avait-il tout d'abord ?

Un homme perd les  $\frac{3}{5}$  de son argent. Il lui reste \$8, combien avait-il ; combien a-t-il perdu ? (*Solutions de ces derniers problèmes comme le 1er*).

Un cultivateur achète un nombre de vaches égal aux  $\frac{2}{3}$  de ce qu'il a. Après cet achat il constate qu'il a en tout 21 vaches. Combien en avait-il avant d'en avoir acheté ? Combien en a-t-il acheté ? (*Solution au moyen d'une ligne.*)

Je trace une ligne qui représente le nombre de vaches que le cultivateur avait. Je divise cette ligne en 5 parties égales ; je prolonge la ligne de 2 parties égales à 2 de ses 5ièmes ; ce prolongement représente l'augmentation due à l'achat d'un nombre de vaches égal aux  $\frac{2}{3}$  de ce qu'il avait.

Ce qu'il avait tout d'abord					Ce qu'il acheta		Le tout = 21 vaches.
1 p. = 3.	1 p. = 3.	1 p. = 3.	1 p. = 3.	1 p. = 3.	1 p. = 3.	1 p. = 3.	

Les 5 parties qu'il avait =  $5 \times 3 = 15$

Les 2 parties qu'il acheta =  $2 \times 3 = 6$

Donnez des problèmes analogues où il sera question de demies, de tiers, de quarts et de cinquièmes.

#### PROBLÈMES DE RÉCAPITULATION SUR LES FRACTIONS

12. A et B partent d'un même point et voyagent dans la même direction, A voyageant à raison de 20 milles par jour. Au bout de 4 et  $\frac{1}{6}$  jours, A rebrousse chemin et parcourt une distance égale à celle parcourue par B dans le même temps, puis de nouveau revenant sur ses pas, il continue son voyage et rejoint B 25 jours après le moment du départ primitif. Quelle distance B parcourt-il par jour ?

12. Un marchand a acheté deux qualités de drap : il en a pris 45 verges de la première qui a  $\frac{3}{4}$  de large, et il a déboursé \$450. On demande combien il a dû déboursier pour 60 verges de la seconde qualité qui a  $\frac{2}{3}$  de large, sachant que, si les qualités étaient de même largeur, le prix de la première serait égal aux  $\frac{2}{3}$  de celui de la deuxième.

#### Solutions :

12. A a voyagé pendant 25 jours, marchant 20 milles par jour. Il a donc parcouru  $25 \times 20$  milles = 500 milles.

B a aussi voyagé pendant 25 jours, mais il n'a pas parcouru une distance de 500 milles, car il a toujours marché dans la même direction. S'il avait rebrousse chemin comme A et avait parcouru en revenant une distance égale à celle déjà faite en 4 et  $\frac{1}{6}$  jours, puis était parti de nouveau dans la 1<sup>re</sup> direction ce n'est pas 25 jours qu'il aurait fallu mais  $25 + 4\frac{1}{6} + 4\frac{1}{6} = 33\frac{1}{3}$  jours ; ainsi B aurait mis  $33\frac{1}{3}$  jours à parcourir 500 milles.  $500 \div 33\frac{1}{3} = 15$  milles. Rép.

13.  $450 \div 45 = \$10$  le prix d'une verge. En supposant les qualités semblables, la question serait :  $\frac{5}{4} = \$10$  à quelle somme seront  $\frac{7}{8}$ ?  $\frac{5}{4} = 10$ ;  $\frac{1}{4} = \frac{10}{5}$  et  $4 = \frac{10 \times 4}{5}$  et  $\frac{7}{8} = \frac{10 \times 4 \times 7}{5 \times 8} = \$7$  le prix qu'il aurait fallu payer par verge si le drap avait été de même qualité dans les deux cas. Mais le prix du premier drap à cause de la qualité  $= \frac{9}{8}$  du prix de la 2e; donc  $\frac{9}{8} = 7$ ;  $\frac{1}{9} = \frac{7}{9}$  et  $\frac{8}{9} = \frac{7 \times 8}{9} = \frac{56}{9} = 6\frac{2}{9}$ . Rép.

## RÈGLES DE L'UNITÉ, PERCENTAGE, ETC.

16. A prête \$1250 à un certain taux et \$875 à un taux plus élevé de 1%. Si l'intérêt total est de \$93.75, à quel taux a-t-il prêté chaque somme ?

17. Un marchand achète une marchandise, puis la revend avec un bénéfice qui est égal à 10% du prix d'achat. 11% du prix de vente donnent la somme de \$3.63. Quels sont les prix d'achat et de vente ?

## Solutions :

16. 1% de \$875 = \$8.75. \$8.75 représente ce que la somme de \$875 rapporte de plus que si elle avait été placée au même taux que \$1250. L'intérêt total \$93.75 — \$8.75 = \$85 l'intérêt que le total des deux sommes, \$1250 + \$875 = 2125 aurait rapporté si chaque somme avait été placée au même taux.  $85 \div 2125 = \$0.04$  le taux du 1er placement.  $\$.04 + \$.01 = \$.05$  le taux du 2e placement.

17. Le prix d'achat (1) plus .10 du prix d'achat = 1.10, le prix de vente; mais 11% ou .11 du prix de vente = \$3.63; donc  $\$.363 \div .11 =$  le prix de vente = \$3.33.

$\$.33 \div 1.10 = \$30$  le prix d'achat.

## ALGÈBRE

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

55. A doit \$1200 et B doit \$2500; mais ni l'un ni l'autre n'a assez d'argent pour payer ses dettes. A dit à B, "prête-moi  $\frac{1}{8}$  de ce que tu as et je pourrai payer ce que je dois." B dit à A, "prête-moi  $\frac{1}{9}$  de ta fortune et je pourrai faire de même." Combien avaient-ils chacun ?

56. Une somme avait été partagée également entre un certain nombre de pauvres. S'il y avait eu 2 pauvres de plus chacun aurait reçu 5 cts de moins; tandis que s'il y avait eu 5 personnes de moins, les autres auraient reçu chacun 20 cts de plus qu'elles n'ont reçu. Combien y avait-il de pauvres et combien chacun a-t-il reçu ?

## Solutions :

55. Soit  $9x$  l'argent d'A et  $8y$  l'argent de B

$$\text{alors } 9x + y = \$1200 \quad (1)$$

$$\text{et } x + 8y = \$2500 \quad (2)$$

Multipliant (2) par 9 et posant (1) de nouveau on a :

$$9x + 72y = 22500 \quad (3)$$

$$9x + y = 1200 \quad (1)$$

Soustrayant (1) de (3) on a :

$$71y = 21300 \quad (4)$$

$$y = \frac{21300}{71} = 300$$

$$8y = 8 \times 300 = 2400 \text{ Argent de B.}$$

Substituant \$300 la valeur d' $y$  à  $y$  dans (1) on a :

$$9x + 300 = 1200$$

$$9x = 1200 - 300 = 900 \quad \text{Argent d'A.}$$

56. Soit  $x$  le nombre de pauvres et  $y$  la part de chaque pauvre ; alors  $xy$  sera la somme totale.

$$\frac{xy}{x+2} = y - 5 \quad (1)$$

$$\frac{xy}{x-6} = y + 20 \quad (2)$$

Multipliant (1) par  $x+2$  et (2) par  $x-6$  on a :

$$xy = xy + 2y - 5x - 10 \quad (3)$$

$$xy = xy - 6y + 20x - 120 \quad (4)$$

Transposant et réduisant (3) et (4), on a :

$$-2y + 5x = -10 \quad (5)$$

$$6y - 20x = -120 \quad (6)$$

Multipliant (5) par 3 et posant (6) de nouveau, on a :

$$-6y + 15x = -30 \quad (7)$$

$$6y - 20x = -120 \quad (6)$$

Ajoutant (6) à (7) on a :

$$-5x = -150$$

$$x = 30 \quad \text{le nombre de pauvres}$$

Substituant 150 la valeur de  $5x$  à  $5x$  dans (5), on a :

$$-2y + 150 = -10$$

$$-2y = -10 - 150 = -160$$

$$y = 80 \text{ cts. La part de chaque pauvre.}$$

### Premiers éléments de géométrie pratique

NOTE.— En enseignant la géométrie ou le mesurage, à chaque leçon faites la figure sur le tableau ou faites-la faire par un élève.

#### PROBLÈMES DE FEUVE

78. Quelle est la longueur d'un étang formant un parallélogramme, si sa diagonale a 35 verges et sa largeur 21 verges? Rép. 28 verges.

79. Les bases d'un pré formant un trapèze rectangle ont 84 verges et 38 verges. Quelle est la surface de ce pré si la distance des 2 bases parallèles est de 36 verges? Rép. 2196 verges.

80. Une pièce de tapis a 48 verges de long sur  $\frac{3}{4}$  de verge de large. 1. Quelle est sa surface? 2. Quel est son prix à \$0.55 la verge courante? Rép. 1. 36 verges. 2. \$26.40.

81. Une chambre a 32 pieds de long sur 15 pieds 6 pouces de large. Combien de verges de tapis avec bordure faudra-t-il pour en couvrir le plancher si le tapis a  $\frac{3}{4}$  de verge de large et la bordure  $\frac{1}{8}$  de verge? Quel sera le prix du tapis et de la bordure à \$1.25 la verge? Rép. 88 $\frac{1}{2}$  verges.— 2. \$110.21—.

### TENUE DES LIVRES

#### DIX-SEPTIÈME SÉRIE D'OPÉRATIONS

*Les comptes déjà vus et de plus ceux de Banques et d'Intérêts et Escomptes.*

Août 1, 18.—Je continue le commerce (voir 16e série) avec l'Actif et le Passif suivants : Actif : Argent \$12046.75 ; 50 brls farine à \$5.10. \$255.—5 quarts porc salé à \$8. \$40.—les billets de G. Barry : l'un de \$50, du 6 juillet, à 60 jrs ; l'autre de \$200, du 23

juillet, à 90 jrs ; — une traite de \$100, à 15 jrs de vue, acceptée le 23 juillet par P. Rose ; — Meubles de Bureau \$60 ; — les créances suivantes : P. Thomas \$100 ; L. Abraham \$25 ; G. Barry \$5.75 ; F. May \$810. *Dettes* : billets : un du 5 juillet, à 1 ms, à l'ordre de C. Bernard, \$850 ; un du 12 juillet, à 2 ms, à l'ordre de B. Paré \$500 ; traite à 1 ms de vue, acceptée le 18 juillet, à l'ordre de T. Beau \$350 ; billet à 30 jrs de date, du 20 juillet, à l'ordre de T. Beau \$350 ; traite à 20 jrs de vue, acceptée le 27 juillet, à l'ordre de J. Lenoir, \$100 ; traite à 3 ms de vue, acceptée le 30 juillet à l'ordre de T. Morris \$75 ; — je dois à cte à : B. Paré \$25 ; R. Constant \$50. — 2. Déposé à la Banque de Montréal \$11500. — 3. Reçu paiement, 35 jrs avant l'échéance, du billet de G. Barry, du 6 juillet ; montant du b. \$ 50, escompte accordé 30 cts. — 5. Donnée à R. Constant pour solde de cte, un chèque \$50. — 6. Vendu à P. Thomas, 5 quarts de porc s. à \$9, \$45 ; reçu en paiement sa traite à 30 jrs de vue sur P. Robert \$45. — 7. Acheté de T. Beau, 200 brls farine à \$4.75, \$950 ; donné en paiement un chèque. — 8. Donnée en paiement de mon billet du 5 juillet, ordre de C. Bernard, un chèque \$850. — 8. Ventes au c. \$500. — Payé sal. du commis, 1 semaine \$10. — 9. Déposé à la B. de M. \$700. — 10. Payé avec un chèque, 26 jrs avant l'échéance, mon billet, du 12 juillet, ordre de B. Paré ; montant du billet \$500 ; escompte qui m'a été accordé \$2.13. — 12. Acheté 100 quarts porc s. à \$8, \$800 ; donné en paiement un chèque \$800. — 13. Ventes au c. \$360. — 14. Reçu paiement du billet, du 23 juillet, de G. Barry, 71 jrs avant l'échéance ; montant du billet \$200 ; escompte accordé par moi \$2.34. — 14. Ventes au c. \$540. — 15. Vendu à J. Roy, 50 brls farine à \$5, \$250 ; reçu son chèque sur la Banque des Marchands \$250. — 15. Déposé \$500. — 15. Payé sal. du commis avec un chèque \$10. — 16. Vendu à E. Warren, 75 brls farine à \$5.15, \$386.25 ; reçu sa traite, à 60 jrs de vue, sur P. Paul \$300 ; bal. *apc.* — 17. Acheté de C. Bernard, 400 quarts porc s. à \$8.25, \$3300 ; donné en paiement : traite, à 30 jrs de vue, sur F. May \$600 ; chèque \$700 ; billet à 3 ms pour bal. — 19. Accepté la traite de B. Paré, à 10 jrs de vue, à l'ordre de J. Miller \$25. — 19. Ventes au c. \$3600. — 19. Déposé \$4000. — 19. Vendu à E. Warren, contre son billet à 3 ms, 25 brls farine à \$5.50, \$137.50. — 19. Payé avec un chèque, la traite à l'ordre de J. Lenoir, acceptée le 27 juillet \$100. — 20. Acheté de T. Beau, 1000 brls farine à \$4.25, \$4250 ; donné : un chèque \$1500 ; billet à 3 ms, \$2500 ; bal. *apc.* — 21. Vendu à F. May, 400 brls farine à \$5, \$2000 ; reçu : argent \$500 ; traite à 60 jrs de vue, sur F. Roy \$1200 ; bal. *apc.* — 21. Payé avec un chèque, la traite du 18 juillet, à l'ordre d'A. Joseph \$200. — 21. Payé avec un chèque, la traite du 30 juillet, à l'ordre de T. Morris, 73 jrs avant l'échéance ; montant de la traite \$75 ; escompte qui m'a été accordé 90 cts. — 22. Payé avec un chèque, billet du 20 juillet, à l'ordre de T. Beau \$350. — 23. Acheté de C. Bernard, *apc.* 60 quarts porc s. à \$8, \$480. — 23. Ventes au c. \$1000. — 23. Vendu à P. Thomas *apc.* 20 quarts porc s. à \$9, \$180 ; 30 brls farine à \$5, \$150. — 23. Payé sal. du commis \$10. — 24. Donnée à T. Beau à cte, traite à 30 jrs de vue, sur F. May \$200. — 24. Reçu paiement, 55 jrs avant l'échéance, de la traite acceptée le 16 août par P. Paul, à mon ordre ; montant de la traite \$300 ; escompte accordé par moi \$2.71. — 24. Déposé \$2000. — 26. Accepté traite de C. Bernard, à 10 jrs de vue, à l'ordre de J. Morin \$250. — 26. Vendu à E. Warren *apc.* 20 brls porc s. à \$9, \$180 ; 10 brls farine à \$5, \$50. — 26. Reçu de L. Abraham à cte \$15. — 27. Payé avec un chèque, mon billet du 17 août, à l'ordre de C. Bernard, 85 jrs avant l'échéance ; montant du billet \$2000 ; escompte qui m'a été accordé \$27.94. — 27. Ventes au c. \$875. — 28. Reçu paiement, 56 jrs avant l'échéance, de la traite du 21 août, à mon ordre, sur E. Roy ; montant de la traite \$1200 ; escompte accordé par moi \$11.05. — 28. Reçu de G. Barry pour solde de son cte \$5.75. — 28. Ventes au c. \$315. — 28. Reçu de P. Thomas à cte \$150. — 28. Déposé \$1500. — 29. Donnée à C. Bernard à cte, chèque \$100. — 29. Payé sal. du commis \$10. — 29. Vendu à G. Barry *apc.* 10 quarts porc s. à \$9, \$90 ; 15 brls farine à \$5, \$75. — 29. Reçu d'E. Warren à cte \$90. — 29. Ventes au c. \$500. — 30. Donnée à T. Beau à cte, traite à 10 jrs de vue sur F. May \$25. — 30. Vendu à L. Abraham *apc.* 20 brls farine à \$5, \$100 ; 5 quarts porc s. à \$9, \$45. — 30. Reçu de P. Thomas à cte \$120. — 30. Déposé \$500. — 31. Reçu paiement 21 jrs après l'échéance, de la traite à mon ordre, acceptée le 23 juillet par P. Rose, échue le 10 août ; montant de la traite \$100 ; intérêt qui m'a été accordé 35 cts.

*Inventaire* : 30 brls farine à \$4.50, \$135 ; 10 quarts porc salé à \$8.25, \$82.50 ; \$217.50.  
Valeur des meubles de bureau, \$55.

*Capital actuel* : \$13033.67.

## LANGUE ANGLAISE

The order followed in these lessons has been : the sentence ; the complete subject ; the complete predicate ; the bare subject, a name word, noun or pronoun ; the bare predicate, a verb. The compound sentence ; the independent clause ; the dependent or subordinate clause ; the joining word, a conjunctive pronoun. Words that go with name words, adjectives ; predicate adjectives ; the verbs after which predicate adjectives are used. Predicate nouns. The copula ; verbs after which predicate nouns are used. Distinction between predicate and attributive adjectives. Modifier of predicate, the adverb. Modifier of adjectives and adverbs, the adverb. Completion of the predicate : the object. The phrase. The preposition. The adjective phrase. The adverb phrase. Different values of words. Nouns as adjectives.

NOUNS AS VERBS.—Again, if we are not careful to notice the way in which words are used, we may think that the words **harness, milk, oil**, are *nouns* in such sentences as these :—

We **harness** the horse. We **milk** the cows. We **oil** the machine.

But a moment's consideration will show us that they make assertions about the subject **WE**, and are therefore *verbs* ; and that the sentences are short ways of saying :

We put the harness on the horse. We take milk from the cow. We apply oil to the machine.

EXERCISE.—Mention the part of speech of each of the words in italics :

1. I sometimes *butter* my bread on both sides. 2. We *sugar* our coffee with maple *sugar*. 3. Some tribes *ink* their bodies with a kind of *ink* obtained from plants. 4. *Hand* me that paper that you have in your *hand*. 5. If you *water* the plants do it with *rain water*. 6. We *pump* water to the top of the house by means of a force *pump*. 7. *Saddle* me the pony. 8. If you *iron* that lace with so hot an *iron* you will scorch it (Taken from P. S. G.)

## DICTATION

## A TRUSTY DOG

A gentleman, on *arriving* at his country-house in the *neighborhood* of London, *discovered* that he had *brought* a key with him which would be *required* in his absence. He *had with him* a Newfoundland dog that was *in habit of carrying* things, and to it he *entrusted* the key and *told* it to go to his town house.

The poor creature was savagely attacked on the way by a butcher's dog, and, fearing that the key might be lost, it made no resistance. The key was delivered safely, and on its *way back* the dog stopped before the butcher's door. In a short time the enemy came out, and then the Newfoundland attacked it furiously, and did not *desist* until the butcher's dog had been severely punished.

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

*Arriving at*, reaching.—*Neighborhood*, vicinity.—*Discovered*, found.—*Brought*, carried.—*Required*, needed.—*In his absence*, while he was away.—*Had with him*, was accompanied by.—*In the habit of carrying*, accustomed to carry.—*Entrusted*, gave.—*Told*, ordered.—*Creature*, brute.—*Way back*, return.—*Desist*, stop.

## Bibliographie

LA PRISE DE QUÉBEC par les Anglais en 1759, drame historique en 5 actes et 7 tableaux, d'après un ouvrage de Henri Gauvin, par O. Hardy dit Chatillon, de Nicolet, 16 personnages et figuration, 1 vol. de 100 pages. C.-O. Beauchemin & Fils, éditeurs, Montréal. Prix 50 cents.

M. Hardy dit Chatillon a su tirer du beau roman le *Grand Vaincu* de Gauvin un drame historique vraiment intéressant et d'une belle mise en scène. Nos sociétés d'amateurs, et nos collègues, trouveront dans la représentation de cette pièce la matière d'une captivante séance

LÉGENDES CANADIENNES.—Par C.-E. Rouleau, chevalier de S. Grégoire le Grand. C' est un volume de plus de trois cents pages, rempli d'histoires variées, illustrées par J.-A. Ferland. Ce livre procurera une récréation saine à notre jeunesse et rappellera bien de doux souvenirs aux anciens.

LA NOUVELLE-FRANCE. — En janvier prochain paraîtra à Québec une superbe revue catholique et nationale qui aura pour titre : *La Nouvelle-France*. D'avance, nous recommandons cette publication. Prix de l'abonnement : \$1.00. S'adresser au gérant, J.-F. Dumontier, H.-V. Québec.

## Premières notions de géographie

### I

#### LES QUATRE POINTS CARDINAUX



Le côté du ciel où se trouve le soleil, le matin, s'appelle *Est*. Le côté opposé, qui est celui où le soleil se couche, s'appelle *Ouest*.

Le *Sud* est la direction vers laquelle le soleil se montre à midi.

A l'opposé du *Sud* se trouve le *Nord*.

Quand on a l'*Est* devant soi, on a l'*Ouest* derrière soi, le *Sud* à sa droite, le *Nord* à sa gauche.

Le *Nord*, le *Sud*, l'*Est*, l'*Ouest* se nomment les *quatre points cardinaux*.

Sur les cartes, le *Nord* est en haut, le *Sud* en bas, l'*Est* à droite, l'*Ouest* à gauche.

#### QUESTIONNAIRE

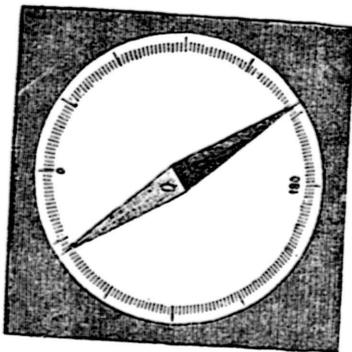
Comment nomme-t-on le côté où le soleil se trouve le matin ? — Le côté où il se couche ? — Comment nomme-t-on la direction vers laquelle le soleil se montre à midi ? — Qu'y a-t-il à l'opposé du *Sud* ? — Quand on a l'*Est* devant soi, quelle est la direction qui est à droite ?

Manière de s'orienter quand le soleil se lève. On a l'*Est* devant soi, l'*Ouest* derrière, le *Sud* à droite et le *Nord* à gauche.

— À gauche ? — Nommez les quatre points cardinaux sur une carte ?

### II

#### L'ORIENTATION



LA BOUSSOLE

Quand les nuages nous empêchent de voir le soleil, on peut encore s'orienter à l'aide d'un instrument appelé boussole.

C'est une boîte dans laquelle est un cadran ; l'aiguille de ce cadran dirige toujours une de ses pointes vers le nord.

La nuit, quand il n'y a pas de nuages, les marins reconnaissent le nord à l'aide d'une belle étoile qui est de ce côté, et qui semble presque immobile, on l'appelle l'étoile polaire.

---

## CABINET DE L'INSTITUTEUR

---

### Végétaux qui produisent le caoutchouc

---

Le caoutchouc est un végétal dont la sève forme un suc laiteux qui se solidifie à l'air et qui, dans cet état, constitue une gomme élastique au plus haut degré. De plus, c'est un arbre dont il existe des variétés assez nombreuses et des forêts plus nombreuses encore. Le caoutchouc appartient à trois familles botaniques. La première comprend divers genres et espèces indigènes des parties chaudes et humides du bassin de l'Amazonie et de la province brésilienne du Rio-Grande del Norte. C'est de là que vient, en grande partie, cette matière devenue aujourd'hui presque indispensable à notre civilisation. Mais le groupe naturel auquel appartient l'arbre le plus estimé sous ce rapport, croît depuis le golfe du Mexique jusqu'à Guayaquil, dans la République de l'Equateur, et d'un autre côté, dans l'Inde, à Java, et dans le nord de l'Australie. Cet arbre porte le nom de *Castilloa elastica*. Enfin la troisième famille croît dans le Brésil méridional, l'Afrique équatoriale, à Madagascar, dans la presqu'île de Malacca et l'île de Bornéo. Les végétaux de cette dernière famille sont généralement sarmenteux comme nos vignes.

Le meilleur caoutchouc est celui du Para, province brésilienne. Dans ce pays, la récolte en commence au mois d'août et se prolonge ensuite jusqu'aux mois de janvier et février. Le suc laiteux qui le constitue en grande partie devient trop aqueux pendant la saison des pluies, pour qu'il y ait avantage à le recueillir alors. Pour l'extraire, on pratique à l'écorce de l'arbre une incision par laquelle s'échappe ce suc, qui a la couleur et la consistance de la crème. Mais la matière propre du caoutchouc se solidifie bientôt et se sépare, de manière à être suspendue dans une liqueur couleur d'opale. D'ordinaire, c'est le soir que se pratiquent ces entailles par lesquelles doit couler le suc, et c'est le lendemain matin qu'on va chercher le lait qui s'est écoulé. Le caoutchouc du Para est plus tenace, plus pur et plus durable que les autres ; aussi l'emploie-t-on spécialement pour la confection des objets qui doivent réunir la force à l'élasticité.

Parmi les arbres qui donnent le caoutchouc de deuxième qualité, le plus utile est le *Castilloa*, qui croît en abondance dans l'Amérique centrale et dans les parties occidentales de l'Amérique du Sud jusqu'au Pérou. Cet arbre réussit particulièrement dans les forêts touffues qui sont en même temps chaudes et humides. Il acquiert toute sa beauté dans le bassin des lacs Nicaragua et Managua. Le lait du *Castilloa* coule pendant toute l'année, mais c'est en avril qu'il est le meilleur. Un arbre de 30 centimètres de diamètre, convenablement exploité, peut donner environ 25 kilogrammes de caoutchouc. En général, on peut obtenir la coagulation du lait par l'addition de certains sucs végétaux.

Le caoutchouc se sépare du lait comme une matière brune et molle qui a l'odeur du fromage frais. Dans le district de Saint-Jean de Nicaragua, il y a 600 à 800 personnes qui s'occupent de l'extraction du caoutchouc. On en compte environ 2,000 dans les environs de Panama, où l'on a l'usage blâmable d'abattre les arbres pour obtenir le suc laiteux.

Le plus mauvais caoutchouc est celui de Guatemala, qui est plus ou moins mélangé de matières résineuses. Le caoutchouc de Guayaquil est de qualités inégales ; les meilleurs sont laiteux, les plus mauvais spongieux. Le sud du Brésil, entre 18 et 20 degrés de latitude sud, donne un bon caoutchouc, connu sous le nom de caoutchouc

de Pernambuco, en français Pernambouc, qu'on extrait de diverses espèces. Ces arbres, de la grosseur de nos pommiers, ont des branches pendantes, garnies de feuilles étroites qui leur donnent l'aspect de saules pleureurs.



L'ARBRE À CAOUTCHOUC

En Asie, le principal arbre à caoutchouc, le *Ficus elastica*, qui orne nos parterres et nos salons, croit surtout dans l'Assam, dans l'Inde en deça du Gange, à Java et à Sumatra, etc. C'est lui qui produit essentiellement le caoutchouc dit de Singapour ; mais on vend aussi, sous ce nom, une autre espèce grimpante qui acquiert une longueur énorme. Pour avoir le lait de ce végétal, on le coupe en tronçons dont on chauffe une extrémité. Mais ce caoutchouc est de qualité fort médiocre. Celui de Madagascar, que produit un arbuste grimpant, est excellent et vaut presque celui du Para. On l'emploie surtout en France.

L'Afrique équatoriale est riche en arbres et arbrisseaux qui produisent le caoutchouc, mais on en obtient et on en prépare si mal le produit, qu'il est de fort mauvaise qualité.

Bien que les végétaux à caoutchouc soient nombreux et répandus dans beaucoup de pays différents, l'exploitation s'en fait d'une manière si barbare et si peu rationnelle, qu'on a tout lieu de craindre, dans un avenir peu éloigné, la disparition d'une matière dont il serait presque impossible de se passer. Il importerait donc au plus haut degré d'en réglementer sévèrement l'exploitation, ou de remplacer par des arbres cultivés ceux qui étaient venus spontanément et qu'on détruit chaque année en grande quantité.

(Petites Lectures de Paris).

### A travers les faits scolaires

**Un conseil amical à l'Educational Monthly.**—Notre confrère de Toronto a publié, au mois de novembre dernier, une correspondance signée par un *R. P. Boudreau, Québec*. Nous ne connaissons pas ce *révérénd* qui est sans doute un catholique apostat transformé en ministre protestant. Ce qu'il dit de l'Education dans la Province de Québec dénote de la part de son auteur beaucoup d'ignorance ou de mauvaise foi. Dans un cas comme dans l'autre, l'*Educational Monthly*, qui est une revue sérieuse, ne devrait pas publier les faussetés d'un *révérénd* quelconque.

**Les congrégations en France.**—Un écrivain français a récemment défini la loi contre les congrégations de la manière suivante : "*Un mensonge, une injustice, une infamie, un acte antipatriotique, antihumanitaire, antilibéral.*" Cette loi inique est maintenant en vigueur, et depuis quelques semaines, des milliers de religieuses et de religieux—le plus pur sang de la France—ont pris tristement le chemin de l'exil. Quelques congrégations ont demandé l'*autorisation* au gouvernement. Seront-elles mieux traitées pour cela ? Nous ne le croyons pas, attendu que la fameuse loi contient des clauses inacceptables aux communautés religieuses. Dans tout l'univers, il n'y a pas un gouvernement, à l'heure actuelle, qui foule aux pieds aussi honteusement et aussi lâchement la liberté, que le fait présentement le gouvernement de la République Française. Pauvre France ! tes fils des bords du St-Laurent t'aiment toujours, mais tu ne saurais croire combien ils méprisent tes gouvernants actuels.

### Constructions scolaires

A plusieurs reprises déjà, *L'Enseignement Primaire* a parlé des constructions scolaires. Nous avons même publié, naguère, une série de plans conformes aux données pédagogiques et aux règles de l'hygiène.

Depuis quelques années, un grand progrès s'est accompli en matière d'aménagement scolaire, mais, hélas ! il reste encore beaucoup à faire. Une des grandes difficultés qui se présentent aux municipalités et aux communautés, c'est le choix des entrepreneurs qui devront construire l'école, le couvent ou le collège.

Aujourd'hui, nous prenons la liberté d'annoncer quatre des plus importantes maisons de Québec, parmi celles que dirigent des entrepreneurs. Pour la *charpenterie* et la *menuiserie*, nous recommandons M. F. DE VARENNES, rue St-Olivier ; pour la *plomberie, ventilation, éclairage* (au gaz et à l'électricité), système de chauffage, VANDRY & MATTE, coin des rues St-Jean et d'Youville ; pour *peinturage et décorations* (tapisserie, dorure, bronze, vitrage, peinture à fresque, miroirs), J. GAUTHIER & FRÈRE, 292, rue St-Joseph ; pour la *maçonnerie* (pierre ou brique) EMILE COTÉ, 360, rue Richelieu.

Ces quatre entrepreneurs sont parfaitement connus, et ils jouissent d'une excellente renommée comme ouvriers ainsi que d'un crédit considérable comme hommes d'affaires.

### Notes de l'administration

#### ABONNEMENT

Nous prions ceux qui n'ont pas encore payé leur abonnement de nous en faire parvenir le prix au plus tôt.

Qu'on veuille bien se rappeler que les conditions d'abonnement sont \$1.25, paya-

ble d'avance. L'abonnement commence le 1 septembre et se termine le 30 juin. La revue ne paraît pas durant les vacances.

## LIVRAISONS

Ceux de nos lecteurs qui ne conservent pas *L'Enseignement Primaire* nous rendraient service en nous retournant les livraisons de septembre et d'octobre, 1901. Nous nous empresserons de rembourser les frais de poste.

## LIVRES RECOMMANDÉS

Pour rendre service aux lecteurs de *L'Enseignement Primaire*, nous avons en dépôt quelques livres recommandés aux aspirants aux diplômes d'enseignement par le Bureau central des examinateurs catholiques.

Ces livres sont :

*Traité de pédagogie théorique et pratique*, par M. l'abbé Rouleau, etc., 50 cts l'exemplaire.

*Organisation politique et administrative du Canada*, par C.-J. Magnan, 25 cts l'exemplaire.

*Recueil* comprenant l'histoire du Canada, l'histoire de France, l'histoire d'Angleterre, un précis de littérature, etc., 60 cts l'exemplaire.

*La nouvelle géographie Miller*, 75 cts l'exemplaire.

*Principes de la Tenue des Livres*, par J. Ahern, en anglais et en français, 30 cts l'exemplaire.

*Caléchisme de lois scolaires*, par M. l'abbé Th.-G. Rouleau, ptre, 15 cts l'exemplaire.

*Le style épistolaire*, par l'auteur des *Paillettes d'Or*, 40 cts l'exemplaire.

*Questions et Problèmes avec Réponses et Solutions*, brochure publiée par J.-N. Miller, secrétaire du Bureau Central. Nous avons à notre bureau la série complète publiée par le Bureau Central, c'est-à-dire les années 1898, 1899, 1900, 1901. Chaque volume séparément, 25 cts.

Nous avons aussi la série complète des *Questions et Réponses* publiée par l'ancien Bureau, c'est-à-dire les années 1894, 1895, 1896, 1897, chaque année 30 cts.

*Méthode de lecture et de prononciation du latin*. Grand tableau, 20 cts l'exemplaire.

On est prié de joindre le prix de chaque volume à la demande, plus 3 centins pour chaque volume. Pour la géographie de M. Miller on doit ajouter 7 centins au prix indiqué.

Nous ne reprenons pas les livres demandés et expédiés par la poste.

Nous prions ceux à qui nous avons envoyé des livres à crédit de nous payer au plus tôt. A l'avenir nous n'enverrons plus de livres à crédit.

Les commandes doivent être adressées à Hormisdas Magnan. Boîte 162, Québec.

## L'Union Franco-Canadienne

ASSOCIATION CATHOLIQUE ET NATIONALE. — ASSURANCE POPULAIRE À TAUX FIXES.

Incorporée et légalement enregistrée selon les Statuts refondus de la province de Québec, article 3096 et 3097. Approuvée au point de vue moral, religieux et patriotique, par tous NN. SS. les archevêques et évêques du Canada français; au point de vue financier, par un grand nombre de laïques éminents.

*Président-Général* : M. L.-G. Robillard, ex-inspecteur d'écoles.

M. Gustave Lamothé, avocat C. R., aviseur légal.

*Avantages offerts par l'Union franco-canadienne* : — Rentes viagères. Secours en maladie. Bénéfices au décès.

Plus de onze mille (11,000) membres recrutés et près de \$20,000 de capital accumulé dans la seule Section des Rentes viagères, au cours de la première année d'opérations.

Siège social : Edifice de *La Presse*, 59, rue Saint-Jacques, Montréal.

Tel. Bell Main 2704

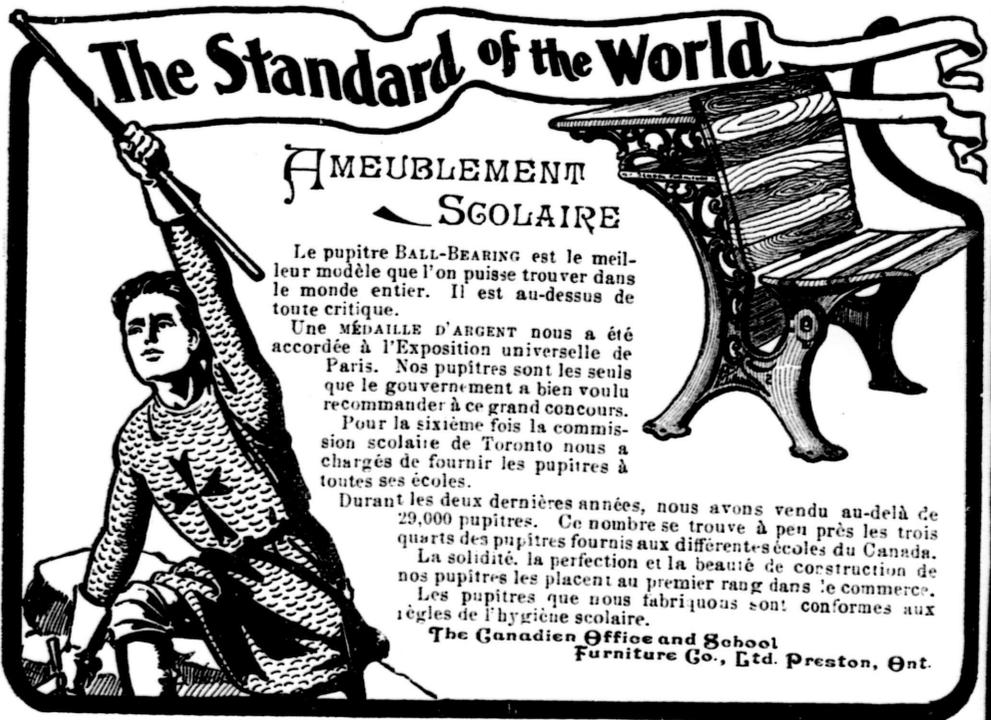
Tel. Marchands 329

B. P. 2194.

Agence à Québec : M. Ed. Boily, 40, rue Sainte-Marguerite, Saint-Roch.

**The Standard of the World**

**AMEUBLEMENT  
SCOLAIRE**



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

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

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

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

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

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

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

### Références utiles

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

A vendre à cette librairie :

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

Livres blancs et blancs de toutes sortes pour Secrétaires de Municipalités scolaires et rurales.

Cartes géographiques par Dufour, Meissas, Johnson et autres.

Nous offrons de ce temps-ci un lot de 450 cartes géographiques à 50% et 60% de réduction

Grand choix de Globes terrestres, depuis 35 cts à \$15.00 chacun.

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

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

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

**La Revue Canadienne.**— La plus belle publication du Canada et la seule Revue littéraire française de l'Amérique, 36 années de publication. Elle forme à la fin de l'année deux beaux volumes de près de 500 pages magnifiquement illustrés. L'abonnement n'est que \$2 par an. S'adresser au directeur-gérant de *La Revue Canadienne*, No. 290, rue de l'Université, Montréal. Ne pas oublier que les instituteurs et les institutrices de la campagne peuvent avoir un abonnement à moitié prix, un fonds étant à la disposition du Directeur de la Revue pour payer l'autre moitié.

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

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

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

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