

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EDUCATION INSTRUCTION

PÉDAGOGIE

TIMBRES D'ÉPARGNE DE GUERRE DU GOUVERNEMENT CANADIEN

Habittons les enfants à l'économie.

Le gouvernement fédéral a inauguré en janvier dernier une vaste campagne en faveur des timbres d'épargne de guerre. Un congrès préalable des représentants de toutes les provinces avait été tenu à Ottawa en décembre 1918, sous la présidence du Ministre des Finances. L'honorable M. C.-F. Delâge, Surintendant de l'Instruction publique, assistait à ce congrès préliminaire.

A sa réunion du 25 septembre 1918, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique de Québec a approuvé le projet d'une campagne dans nos écoles en faveur de l'économie. Voici, à ce sujet, la résolution du comité catholique : Il est unanimement résolu sur proposition de M. Chs-Edouard Prévost, appuyé par l'honorable juge Martineau : " Que le Comité catholique du Conseil de l'Instruction Publique approuve l'idée de la vente dans nos écoles des timbres d'épargne et des timbres d'économie favorisant le prochain emprunt populaire qui suivra l'emprunt de la Victoire, et il charge M. le Surintendant de l'Instruction Publique de recommander cette œuvre dans les écoles de notre Province, au moyen d'une lettre-circulaire. " (Extrait du procès-verbal).

M. le Surintendant vient de publier cette lettre-circulaire que nous reproduisons au chapitre des *documents officiels*. Nous prions les instituteurs et les institutrices, les secrétaires-trésoriers et les commissaires d'écoles de lire attentivement cette lettre du Surintendant de l'Instruction publique. Il importe que la Province de Québec fasse sa part dans l'œuvre de restauration d'après-guerre et profite en même temps des avantages offerts par le gouvernement central. Tout en remplissant un devoir national, nous habituerons les élèves à l'économie, nous leur apprendrons la valeur de la petite épargne.

Son éminence le cardinal Bégin et S. G. Mgr l'Archevêque de Montréal ont approuvé cette campagne d'économie par le moyen du timbre d'épargne de guerre. Voici ce que disait l'éminent cardinal de Québec le 9 décembre 1918 :

“ La petite économie est chose que j'ai déjà très souvent recommandée dans nos paroisses rurales et dans nos écoles. Il me paraît important d'y habituer de plus en plus notre peuple.

“ Si, comme j'ai lieu de le croire, vos “Timbres d'Épargne de guerre” contribuait à enrayer le pernicieux courant des dépenses inutiles, les familles en recueilleraient de précieux avantages.

“ Je consens volontiers à devenir membre de votre comité honoraire et à lui donner mon humble concours.”

On ne saurait mieux dire. Entrons donc sérieusement dans le mouvement proposé en faveur de l'économie, conscients qu'en favorisant l'achat par tous, enfants comme adultes, de timbres d'épargne de guerre, nous favorisons plus encore notre province en lui assurant sa part de richesse nationale.

C.-J. MAGNAN.

LES DEVOIRS A L'ÉCOLE

Il faut pratiquer pour connaître. On lit dans l'Évangile cette parole du Maître : “Celui qui sait la vérité arrive à la lumière”. C'est tellement vrai que toutes les connaissances humaines débutent par l'expérience, et que la théorie sans la pratique demeure stérile et crée l'oubli à un degré “supérieur”. Combien sage est cette parole de saint Jean-Baptiste de la Salle : “ Ne vous mettez pas tant en peine de savoir ce que vous devez faire que de bien faire ce que vous savez : vous mériterez ainsi d'apprendre ce que vous ignorez”.

Trop prolongé, l'enseignement oral, outre qu'il épuiserait la maîtresse, ne laisserait chez l'élève qu'une empreinte fugitive et ne le formerait guère au travail personnel. Notre écolier étant mis en possession des vérités—faits ou principes— qui font l'objet de la leçon, grâce à une sérieuse préparation, doit-on considérer qu'il n'y ait pas lieu d'y insister autrement et que cette acquisition intellectuelle est désormais assurée sans retour? Ou bien encore se contenterait-on, grâce à la révision qu'il en aura faite dans le livre, d'y revenir dans une interrogation ultérieure?

Pour qui connaît la mobilité de l'enfant et la faiblesse d'attention qu'il apporte trop souvent aux exercices scolaires, il paraîtra indispensable de graver plus profondément dans son esprit les notions qui y sont à peine entrées, prêtes à en sortir promptement, si l'on n'a soin d'en fortifier le souvenir. C'est alors que les devoirs écrits viendront

prêter aux leçons de la maîtresse un concours précieux. Ce procédé est un appel puissant à l'activité intellectuelle de l'élève, l'habitue à fixer, sans l'aide de la maîtresse, les connaissances acquises par les leçons. Cette obligation d'appliquer, sous des formes variées, les règles ou principes qu'il a appris ou à retracer les faits qu'il n'a pas encore oubliés, l'exposant à de salutaires tâtonnements, lui donne une vue complète et profonde idée des choses, nécessite une sérieuse réflexion.

Un avantage, qui n'est pas négligeable, des devoirs écrits, c'est qu'ils occupent utilement une division pendant qu'on fait la leçon à une autre. Plus encore que l'emploi du livre, ils permettent à la maîtresse de ménager ses forces. Ils s'appliquent aussi particulièrement aux exercices de longue haleine, qui ne permettent pas pratiquement l'enseignement oral, tels les problèmes, la composition française.

Est suffisamment prouvée l'utilité des devoirs écrits à l'école, pourvu qu'ils aient été bien préparés : cette condition est absolument requise. Alors comment les choisir ? Comment les rendre utiles ?

D'abord, les devoirs doivent pouvoir être faits avec fruit par *tous* les élèves de la division, donc plutôt choisir pour la moyenne des élèves que pour les premiers. Autant que possible, ils seront l'application de la dernière leçon faite en classe, ou à tout le moins ils y auront trait. Nécessité aussi de les faire précéder d'explications précises, suffisantes pour que les enfants attentifs ne s'engagent pas dans une fausse voie. Jamais il ne faut qu'ils soient un pur exercice de mémoire.

Ensuite il faut rendre attrayant ce labeur solitaire. Ces devoirs seront intéressants, variés de forme, assez courts pour être soignés à tous les points de vue dans le temps donné pour les faire. Ils seront à la portée des élèves, afin de ne pas les rebuter par des difficultés trop grandes, sans être trop faciles cependant. Il faut exiger de l'enfant un bienfaisant effort. Voulons-nous en même temps éveiller la curiosité de l'enfant ? Variions ces exercices d'un jour à l'autre ; mettons-y de l'actualité ; donnons-leur un caractère pratique. Il est excellent qu'occasionnellement le texte d'un devoir fournisse à l'élève l'occasion de s'instruire, même sur des points étrangers à l'enseignement auquel ces devoirs s'appliquent. Comme en toutes choses nous devons viser à l'éducation de nos élèves, qui nous empêche d'introduire, au sein d'une dictée, des préceptes de morale, des conseils sur l'hygiène ou la politesse, que sais-je ? Que de notions pratiques ne peuvent-elles pas se glisser dans la donnée d'un problème ? Autant de moyens de rendre le devoir attrayant, tout en y semant des idées saines et justes. Notons qu'un choix malheureux de textes au point de vue éducatif serait plus pernicieux que des textes torturés par les exigences de la grammaire et des phrases dénuées de sens. Que de maîtres et maîtresses ont regretté après coup d'avoir négligé de choisir des textes convenables. Les parents suivent plus qu'on ne le pense les travaux de leurs enfants

et il est inexplicable qu'un instituteur ne prévoie minutieusement ce qu'il livre à l'intelligence et au cœur de ses élèves.

Enfin, pour entretenir la vie dans cette partie de l'enseignement, il faut se garder de suivre pas à pas un manuel. Il faut modifier les textes, inventer ce qui répond à notre enseignement personnel, recourir quelque fois à un journal pédagogique bien rédigé. Certes on ne peut exiger que la maîtresse ou le maître tire tous les textes de son propre fonds. Il y aurait souvent à s'y méfier : il n'est pas facile d'imaginer des sujets variés, instructifs et amusants. Les revues pédagogiques nous y aident tout particulièrement, car les sujets y proposés ont été médités et rédigés par des maîtres compétents. Il s'agit de choisir ce qui convient exactement à la force de nos élèves.

Je voudrais terminer par quelques observations sur les devoirs qui se rapportent aux différentes matières. Quelques notes pratiques et c'est tout :—

1.—*Devoir de grammaire.*—Évitons les exercices mécaniques qui ne demandent aucun effort sérieux et remplissent le temps sans instruire l'enfant. Faisons-les servir, en même temps qu'à la connaissance des règles, à l'extension du vocabulaire, à la fixation du sens de certains mots, à la correction du langage. Utilisons surtout les conjugaisons, car la plupart des fautes proviennent d'un mauvais emploi du verbe ; ayons des exercices spéciaux pour combattre les fautes qui sont toutes locales, inhérentes au milieu dans lequel vit l'enfant.

2.—*Analyse grammaticale.*—On évitera les phrases construites sur un même modèle, où la routine plus que l'intelligence guiderait l'élève. On donnera plutôt à analyser des mots choisis dans un texte. Une analyse partielle suffit ordinairement. Echelonons les difficultés, c.-à-d. préparons des exercices progressifs, correspondant aux parties de la grammaire déjà étudiées, particulièrement visées, et à celles-là seulement. Dans ce cas plus spécialement, n'oublions pas que l'enfant est tenu à des recherches, à un travail personnel : il y a là pour lui exercice de jugement, intérêt et profit par conséquent.

3.—*Analyse logique.*—On accordera moins d'importance aux distinctions subtiles de la nature des propositions qu'à leur importance relative et à l'ordre logique dans lequel elles doivent se succéder et s'enchaîner. On fera porter le grand effort d'attention sur le groupement des mots autour du verbe.

4.—*Composition française.*—Au cours élémentaire, on fera des exercices préparatoires de construction de phrases, et on donnera une grande part du travail à la préparation orale. Au cours modèle et académique, on choisira d'abord des devoirs d'imitation et de véritable composition. Les sujets seront simples et pratiques. Plus ou moins expliqués suivant le degré de difficulté. Évitons les sujets qui ne sont

pas naturels: ne donnons à exprimer aux enfants que des idées et des sentiments qui soient en rapport avec leur âge. Négligeons les sujets lugubres. Le canevas est d'un usage fréquent: il indiquera, avec des numéros, des idées à développer, c.-à-d. les paragraphes à faire.

5.—*Arithmétique.*—Donner la plus grande attention à ce que les exercices et problèmes soient vraiment pratiques et les données exactes, raisonnables, communiquant les renseignements utiles, attirant l'attention sur les résultats désastreux de l'imprévoyance, de l'abus des boissons, du tabac, vues animées, etc. Exigeons que l'enfant partage son feuillet en deux parties égales: d'un côté le détail de ses opérations, de l'autre une solution raisonnée. Amenons les enfants à imaginer eux-mêmes les problèmes: rien n'est plus propre à leur faire comprendre les rapports des données et les proportionalités. Habitons les enfants à se servir de la méthode dite "réduction à l'unité", la plus simple et la plus intelligible pour l'enfant. Les enfants s'imaginent avoir fait un raisonnement quand ils indiquent ce qu'ils font: exigeons qu'ils fassent la distinction entre le comment et le pourquoi des opérations.

6.—*Histoire.*—Les principaux devoirs consisteront en court résumé d'une leçon, réponses à un questionnaire, tableaux synoptiques et chronologiques, biographies et rédactions. Il est à conseiller, aux cours modèles, de faire faire une carte correspondant à la leçon.

7.—*Géographie.*—Jamais ne donner à faire de *jolies* cartes remarquables par le coloris, etc.; mais donner beaucoup de *tracés* partiels obligeant l'élève à chercher sur la carte et à reproduire avec exactitude et proportion tout ce qui est l'objet de la leçon du jour. Donnons aussi des cartes d'ensemble comme exercice de récapitulation, sans surcharge de détails, en se tenant dans les grandes lignes. On conseille même des exercices de nomenclatures, pour que l'élève se rende familiers des noms parfois assez rébarbatifs. L'exercice de cartographie est le complètement obligé de la nomenclature. On doit interdire le décalquage des cartes.

8.—*Les sciences.*—Il suffira de donner des devoirs courts, obligeant l'élève à exposer nettement le principe, la loi de l'expérience et à y rapporter quelques faits d'observation.

Ces remarques suffisent amplement pour prouver que les leçons sont incomplètes sans les applications, et que nous voguons à l'aventure, si nous ne savons pas contrôler le travail des élèves. Sans les applications, il est impossible de provoquer le travail personnel de l'élève et nous risquons d'aller à l'encontre des principes didactiques qui créent le succès. En toutes choses, il faut de la méthode, et la mise en action d'un enseignement simple, proportionné à la force intellectuelle des élèves. Mais l'observation de ces règles diverses serait impuissante à inculquer des connaissances réelles et solides, si l'élève n'est qu'un

auditeur passif de votre leçon, et si vous ne savez exercer son activité, si vous ne savez le faire travailler par lui-même. Il est nécessaire que l'enseignement soit récapitulatif : un contrôle sérieux et journalier du travail des élèves entretiendra leur application.

Je conclus sans crainte que si vous voulez atteindre l'idéal que vous vous proposez et que j'ai annoncé dans mon premier travail, la préparation des classes et les devoirs écrits sont des plus surs moyens d'y arriver. Pour arriver à ce mont qu'on nomme le succès, il faut du dévouement. C'est la marque de notre vocation. Faisons naître cette devise : "Je me consume, mais j'éclaire".

Prof. J.-E. PAQUIN.

FLEURS CUEILLIES DANS LE JARDIN DE LA PRESSE

(Suite)

1. *Comme*, employé à contresens pour à l'égard de, au point de vue de. Ex. : "Elles (l'Alsace et la Lorraine) ne se ressemblent ni comme caractère ni comme produits." Il ne resterait plus qu'à dire : "Pauline et Jacqueline, comme cheveux, se ressemblent, mais, comme nez, elles diffèrent". L'adverbe *comme* désigne un rapport de ressemblance, non un rapport quelconque. Et, s'il prend quelquefois le sens de *en tant que*, il faut l'employer de la même manière que cette locution, en l'accolant à un mot qui désigne une identité, non un effet, ou une partie d'un tout : Ex. : *Jésus-Christ, comme Dieu, faisait des miracles ; comme homme, il mangeait, marchait, etc.* Mais il serait parfaitement ridicule de dire : *Jésus-Christ, comme miracles, se montrait vraiment Dieu* ; ou encore, *Jésus-Christ, comme tête, était le plus beau des enfants des hommes.*

2. La grippe a mis à la mode une amusante acception du verbe *faire*. Jusque là, il n'y avait rien de plus *passif* que la souffrance, ce qu'indiquait bien le verbe *pâtir* (du verbe latin *pati*) ; on *souffrait* de rhumatisme, on *subissait* son mal, en un mot, on *était* malade. Aujourd'hui, on *fait* de la maladie, on *fait* de la pneumonie, de la bronchite, de la congestion, etc. Et chacun est tout fier d'exhiber cette nouveauté dans la conversation. C'est le triomphe de l'action.

3. "Nous ne *sachons* pas".—Le verbe *sacher* n'existe pas. Quant au verbe *savoir*, il ne fait *sachons* qu'à l'impératif ; au subjonctif, il porte : *que je sache, que nous sachions* ; ce qui ne veut pas dire qu'il soit bon d'écrire : *Nous ne sachions pas, pour je ne sache pas*, qui est seul usité.

4. Il n'est pas rare de rencontrer des phrases qui ressemblent à celle-ci : "Pierre, dont les serviteurs exécutent les ordres." Cela est mauvais. Le relatif *dont* ne peut pas être ainsi le complément de deux noms qui ne sont pas coordonnés. Le sens en devient équivoque et obscur, tout autant que si l'on écrivait : "Les serviteurs de Pierre exécutent les ordres", ou bien, "Les serviteurs exécutent les ordres de Pierre". Dans le premier cas, les *ordres* de qui ? dans le second, les serviteurs de qui ? De part et d'autre, le sens est vague et incomplet. Il faut écrire : "Les serviteurs de Pierre exécutent ses ordres. De même, dites : "Pierre, dont ses serviteurs exécutent les ordres" Mais il est mieux d'éviter, bien que ce soit rigoureusement correct : "Pierre, dont les serviteurs exécutent ses ordres", ou "Ses serviteurs exécutent les ordres de Pierre." On voit dans ces divers cas, l'emploi nécessaire de l'adjectif possessif, et la manière d'en user.

Je vais rapprocher cet exemple d'une phrase que j'ai copiée textuellement, et qui est excellente, celle-là : "C'était leur espoir (aux Allemands) qu'une France, à laquelle ils auraient tué l'élite de ses jeunes gens, serait une France décapitée." Il est facile de saisir l'analogie. Beaucoup eussent écrit : . . . *dont ils auraient tué l'élite des jeunes gens*. Mais ce n'eût pas été français.

Certains emplois de pronoms relatifs rappellent un peu la grammaire de ce plaisant orateur, dont parle M. de Gaspé dans ses *Mémoires*. "Votez pour le gouvernement dont duquel nous avons le bonheur de vivre dessous."

5. *Passé défini et passé indéfini*.—Puisque l'un est défini et l'autre indéfini, il semble qu'on ne devrait pas les confondre. Eh bien, on les confond, aujourd'hui, déplorablement. On emploie indistinctement l'un pour l'autre, et cela dans le même récit, parfois dans la même phrase. Ex. : "Sur 430 élèves qui ont terminé leurs études, il y eut 245 bacheliers es-arts." "Dans la matinée d'hier, le président Wilson a reçu le colonel House. Dans la soirée, il eut un long entretien avec M. Herbert Hoover." Les journaux sont émaillés de ces sortes de choses.

Quand on raconte un ou des faits, on se sert du passé défini ; quand on signale, d'une façon indéterminée, leur existence dans l'histoire, générale ou particulière, c'est le passé indéfini. Voilà la règle fondamentale, qui repose sur la nature même. Un fait, sans doute, en soi, est toujours déterminé. Ce qui est indéfini ou défini, c'est la manière de le rapporter. Il y a deux moments dans un fait, celui où il se passa, et celui où il est passé. Le narrer, c'est, en quelque sorte, le faire revivre, dire ce qu'il fut, le définir ; et voilà pourquoi le passé défini est, par excellence, le temps narratif. Le mentionner, d'autre part, comme un résultat acquis, ce n'est pas le définir, lui redonner l'être, mais simplement le regarder à sa place dans la série des événements ; on emploie,

alors, pour en parler, le *passé indéfini*. Ex. : *Je suis allé à Rome*. Si j'entreprends de raconter mon voyage par le menu, je dirai : *je partis, je m'embarquai, j'arrivai*, etc.

Dans la pratique, il est des nuances assez difficiles à saisir. Mais on est en train d'effacer beaucoup plus que les nuances. C'est le passé défini, surtout, qu'on emploie à faux, lorsqu'on ne raconte pas le moins du monde. Il n'y a qu'à prendre un numéro de journal pour constater bien vite ce défaut. Dans la conversation, au contraire, l'usage du passé indéfini, pour raconter quoi que ce soit, est presque général. Ignorance et habitude chez les uns, chez les gens instruits je ne sais quel respect humain, quelle pudeur de paraître trop savant, trop livresque. En certaines parties de la Province néanmoins, de vieilles manières françaises de parler se sont conservées. Je sais une localité où les histoires et les aventures se narrent invariablement au passé défini, quoique avec les désinences les plus réjouissantes. Il me souvient d'une anecdote racontée par un patriote de 1837. "*J'avis un Anglais, dit-il, je pris mon fusil, je le visis et je le tuis.*" Le principe, au moins, était bon.

Voici deux cas particuliers. En corrélation avec le passé antérieur simple, le passé défini est de rigueur : *Quand j'eus fini de travailler, je me reposai*. Avec le passé antérieur complexe, passablement démodé, mais encore bien français, il faut le passé indéfini : *Quand j'ai eu fini de travailler, je me suis reposé*. Lisez cette bonne phrase : "A partir du moment où la voix du canon et des cloches a eu signifié au peuple de Paris que le monstre boche était définitivement enchaîné, la joie de la capitale n'a plus connu de bornes." (Croix de Paris du 13 novembre 1918.)

(à suivre)

ABBÉ N. DEGAGNÉ.

CONSEIL SUPÉRIEUR D'HYGIÈNE DE LA PROVINCE DE QUÉBEC

LA PROPRETÉ CHEZ LES ENFANTS

L'enfant n'est pas propre par instinct. C'est le devoir de ceux qui en ont charge de lui enseigner la propreté dès ses premiers contacts avec la vie. Les parents et ceux qui les remplacent à l'école sont tenus de faire son éducation en cela comme en tout le reste.

Le temps n'est plus où l'école lui a tout donné lorsqu'elle a pourvu à son développement intellectuel. Il faut encore qu'elle s'occupe de son être physique.

Le programme des conditions matérielles à réaliser pour assurer la salubrité des établissements scolaires fera l'objet d'articles subséquents. Pour le moment, nous ne parlerons que des moyens que l'on peut suggérer à l'école, non seulement pour que la santé des enfants n'y soit pas compromise, mais encore, pour que leur corps s'y développe et s'y fortifie parallèlement à leur esprit. De tous ces moyens, il convient de mentionner parmi les plus importants, la propreté du corps.

Les soins corporels sont essentiellement des soins destinés à entretenir la propreté de la surface du corps humain en général et de certaines de ses régions en particulier, plus exposées que les autres aux souillures. Ces souillures proviennent de l'extérieur et des sécrétions de la peau, souillures dans lesquelles fourmillent des microbes, pour la plupart d'espèces banales, mais quelquefois producteurs de maladies.

C'est par le bain qu'on entretient la propreté générale du corps, et bien qu'il ne soit pas absolument essentiel à la santé, il est d'une telle utilité qu'on peut le dire indispensable; car la malpropreté de la peau en entrave les fonctions normales.

Un bain chaud (95 à 100° F.) et le renouvellement des sous-vêtement une fois la semaine est donc une pratique qu'il convient d'adopter. Mais comme le bain n'est guère possible à l'école à moins que le système des douches ne se généralise, c'est à la maison que les parents s'inquiéteront de ce soin.

Les convenances et l'hygiène exigent la propreté des *mains*, car les doigts sont à chaque heure du jour en contact avec les objets les plus divers, à la surface desquels ils récoltent les souillures banales et spécifiques, les germes qui donnent naissance aux infections. Les mains seront donc savonnées et lavées plusieurs fois par jour, notamment avant les repas, et les ongles, toujours tenus courts, seront aussi nettoyés, avec une brosse ou une curette.

La propreté du *visage* s'obtient par des ablutions et des frictions légères au moyen d'une serviette. Il vaut mieux, surtout en hiver, ne pas employer l'eau chaude, puisque la face est toujours exposée à l'air. L'eau froide augmente la résistance de la peau à une basse température extérieure.

La *bouche* a besoin chaque jour de soins spéciaux pour la protection et l'intégrité des dents. Chaque enfant devrait avoir sa brosse à dents et s'en servir surtout après chaque repas pour en débarrasser les interstices des parcelles alimentaires qui pourraient s'y loger. La carie dentaire, dont souffrent à peu près 85% des enfants serait évitée en grande partie si ces soins quotidiens étaient observés. Dans certaines villes, les cliniques dentaires et l'inspection médicale des écoles a remédié à une foule de maladies de la bouche, mais surtout à la carie dentaire.

Si les dents s'articulent ou poussent de travers, on place quelquefois des appareils pour les redresser. On corrigera ainsi un développement

défectueux des dents, l'on supprimera les difformités qui nuisent à la mastication et imposent un trop grand travail à certaines dents. L'examen de la bouche de son enfant par la mère suffira presque toujours. Si elle constate un commencement de carie dentaire, elle conduira son enfant chez le dentiste, qui remplira avec soin les cavités pour que les dents temporaires durent jusqu'à la seconde dentition, à moins que ces dents ne causent une infection permanente. Il faudra alors les extraire.

Des résultats excellents ont été obtenus par une hygiène intelligente de la bouche, ainsi que le démontre une expérience faite dans un hospice de Boston, où se trouvaient 300 enfants. Avant l'introduction d'une clinique dentaire dans cet hospice, les maladies infectieuses particulières à l'enfance, comme la diphtérie, les oreillons, la scarlatine, la pneumonie, la rougeole, la coqueluche, les amygdalites, la varicelle, le croup, etc., donnaient 80 cas par année, mais après trois ans de ces cliniques, le nombre de ces maladies n'a pas dépassé trois par année.

“ Il faut, dit Cruet, se laver la bouche comme on se lave les mains, et les mains ne sont jamais bien lavées qu'avec du savon ”, et il recommande un savonnage matin et soir et après les repas avec du savon alcalin à l'aide d'une brosse pas trop dure. On évitera les cure-dents, car ils peuvent causer des piqûres septiques.

Le *pavillon de l'oreille* et le *conduit* auditif ont aussi besoin d'un nettoyage, qui doit être fait avec quelque attention, ni trop fréquent, ni trop rude. On introduira dans le conduit une petite tige de bois, une allumette, bien enveloppée à son extrémité d'un peu de coton hydrophile, légèrement humecté d'alcool ou d'essence minérale pour dissoudre le cérumen. Si l'on se sert de lotions, on asséchera avec un peu de coton hydrophile. On ne portera pas à demeure de coton dans les oreilles. C'est une pratique malpropre qui entretient l'humidité du conduit externe et favorise les furoncles.

La propreté des *fosses nasales* est chose délicate. Pour ce soin, on fera usage d'une solution tiède légèrement salée. Il faut toujours craindre avec les irrigations des fosses nasales de refouler quelques microbes dangereux de ces cavités dans les parties intérieures de l'oreille.

HYGIÈNE

Nous recevons la lettre suivante d'une institutrice et nous nous empressons d'y répondre :

“ I. La tuberculose attaque-t-elle les personnes d'un certain âge, ou frappe-t-elle indifféremment de l'enfance à l'âge mur ? ”

“ II. A quelle période de la maladie est-elle la plus contagieuse ? ”

—La tuberculose frappe tous les âges, mais plus particulièrement les adultes de 16 à 36 ans.

II. Lorsqu'elle s'attaque à des sujets plus jeunes ou plus âgés que ces derniers, ses manifestations portent plutôt sur d'autres organes que les poumons. Les vieillards sont très peu frappés par la tuberculose. Les enfants y sont plus exposés.

☞ Chez ces derniers la maladie frappe les méninges, les ganglions et les articulations.

La tuberculose du poumon exerce surtout ses ravages chez les adolescents et les adultes. C'est la tuberculose du poumon qui est la plus dangereuse parce que le malade, s'il n'est pas averti, pas soigneux, la répandra partout autour de lui par ses crachats.

C'est ce malade que l'on devra, à tout prix, éloigner de la classe.

La tuberculose ganglionnaire et la tuberculose des articulations, de même que la tuberculose des méninges sont ce que l'on appelle de la tuberculose fermée ; cette affection, très grave pour la personne qui en est atteinte, n'est contagieuse que lorsqu'il y a suppuration et écoulement ; ce qui arrive souvent pour l'affection des ganglions. L'institutrice ferait une bonne action si elle attirait l'attention des parents de tout enfant portant des ganglions tuméfiés. Le diagnostic de cette affection est facile à faire et l'enfant qui en souffre s'empresse toujours de la signaler.

J.-G. PARADIS,
M. D.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Je n'ai pas la prétention de tracer ici un programme complet et d'embrasser le sujet dans toutes ses parties. Je me propose seulement de donner un certain nombre de conseils sur le but que le maître doit se proposer en donnant cet enseignement, sur la méthode la plus convenable pour atteindre ce but et enfin d'indiquer quelques procédés pratiques.

Le but de tout enseignement est double. L'instituteur doit se proposer d'enseigner à ses élèves *un objet déterminé* : la géographie, par exemple, ou l'histoire, ou la grammaire. Mais il doit aussi se proposer de *développer l'intelligence* des élèves auxquels il s'adresse. Tout enseignement, je le répète, a ce double but : *une notion particulière* à faire pénétrer dans la mémoire de l'enfant, et *la formation de l'intelligence* à laquelle cette notion doit contribuer pour une certaine part.

Comment appliquer à l'enseignement de la géographie ce principe général de pédagogie ? C'est ce que je vais chercher. Pour mieux faire comprendre ma pensée je dirai d'abord ce qu'il faut éviter, je dirai ensuite ce qu'il faut faire.

CE QU'IL FAUT ÉVITER—CE QU'IL FAUT FAIRE

Il faut éviter que la leçon—et j'entends en ce moment par ce mot la leçon que l'élève apprend dans le livre aussi bien que la leçon orale que fait le maître,—soit une nomenclature sèche, une série de noms propres s'adressant exclusivement à la mémoire, ou même une

suite de définitions que l'élève apprend généralement au début, à l'âge où il saisit mal de pareilles abstractions et qu'il répète le plus souvent sans les avoir comprises. Ce que l'enfant n'a pas compris ne saurait profiter à son intelligence, c'est indiscutable. Il est utile que la mémoire soit un dépôt bien garni d'où l'enfant, plus tard l'homme, puisse tirer facilement des notions et des faits, à mesure qu'il en a besoin ; mais une éducation qui se bornerait à enrichir ce garde-meuble de l'intelligence, sans exercer l'intelligence elle-même à en employer et les matériaux et les outils, ferait des hommes bien médiocres.

L'instituteur et l'institutrice ont beaucoup à faire, non seulement en géographie, mais dans la plupart des branches de l'enseignement primaire, pour atteindre ce double but. J'ajoute qu'ils ont déjà fait de grands efforts dans le sens du développement de l'intelligence, par les méthodes de l'intuition et du raisonnement, et qu'il ne manque en la Province de Québec ni de pédagogues pour les tracer ni d'instituteurs ni d'institutrices pour les appliquer. J'ajoute aussi que l'instituteur et l'institutrice doivent lutter pour débarrasser leur enseignement du *manuel*, du livre appris par cœur, avec questionnaire permettant à l'enfant, voire même parfois au maître et à la maîtresse, de répéter mot pour mot une leçon sans avoir pris la peine d'en approfondir le sens et ayant pour résultat de donner la lettre plus que l'esprit d'un enseignement. Que tous donc luttent contre le manuel : c'est là, je le répète, une œuvre à laquelle tous doivent s'appliquer s'ils veulent donner un fondement solide à leur enseignement.

Si donc il convient de bannir la pure nomenclature, quelle méthode y faut-il substituer ? Il faut s'attacher à l'esprit plus encore qu'à la lettre, sans négliger cependant la lettre, puisqu'il y a certaines choses qui doivent se fixer dans la mémoire d'une manière précise, comme les noms propres ; mais il faut expliquer ces noms, donner en quelque sorte une *âme* aux mots par le commentaire du maître et les rendre intéressants en les rendant vivants ou du moins sensibles.

Par conséquent, la méthode consiste surtout dans l'explication de chaque chose et, autant que possible, dans la vue même de la chose. Il n'est pas toujours possible de faire voir ce qu'on veut démontrer ; mais, chaque fois qu'au lieu de décrire ou de définir, on peut montrer, on peut être persuadé qu'il y a avantage à le faire. Essayez d'expliquer d'une manière abstraite la différence qui existe entre le drapeau français et le drapeau américain, vous échouerez ; montrez un drapeau français et un drapeau américain en disant : voici le drapeau français et voici le drapeau américain, vous serez immédiatement compris. Dans l'enseignement primaire, la vue de la chose est l'élément principal de la connaissance ; elle abrège de beaucoup le commentaire et le remplace quelquefois complètement :

Que l'explication d'ailleurs se fasse par la vue de la chose même, par celle de son image, ou par un commentaire oral, elle doit toujours exercer une double influence : influence sur la *mémoire* dans laquelle le nom se trouve mieux gravé, parce que l'explication et les idées circonstanciées qu'elle éveille ont fait une empreinte plus profonde et plus large ; influence sur le *développement général de l'intelligence*. Ce sont précisément les deux buts à atteindre.

Ainsi traitée, la leçon de géographie paraît presque se confondre avec ce genre d'enseignement dont on parle beaucoup depuis plusieurs années et qu'on désigne sous le nom de *leçons de choses*. Elle lui ressemble en effet à certains égards ; elle s'en distingue à d'autres.

Quand l'instituteur donne une leçon de choses, il prend un objet, il l'explique, il le retourne, il le commente : c'est l'objet qui fournit le texte de la leçon. Il en est autrement dans l'enseignement de la géographie : l'instituteur a une explication à donner ; il trouve une chose dont la vue aide à cette explication : il s'en sert.

Dans la leçon de choses, l'objet montré est le principal ; dans la leçon de géographie, il n'est qu'un moyen démonstratif employé dans une série régulière de démonstrations et de faits qui s'enchaînent et dont l'ensemble embrasse tout le programme géographique.

Sait-on quand le but est atteint ? Il ne l'est pas quand les élèves peuvent répéter des leçons qu'ils ont apprises par cœur ; il l'est quand ils ont l'intelligence géographique suffisamment développée pour comprendre les choses de la géographie, même celles qu'ils n'ont pas apprises. Plus tard, si ces élèves voyagent, ils auront certainement à traverser des rivières dont ils n'auront point entendu prononcer le nom. Qu'importe ?

Le maître ne doit pas avoir la prétention d'enseigner aux enfants le nom de toutes les petites rivières, ou lacs du Canada, des Etats-Unis, de l'Angleterre, de la France ; j'ajoute même que plus il a à donner de temps au commentaire, plus il est nécessaire qu'il soit sobre dans l'énumération des noms propres. Un bon enseignement primaire consiste non pas à savoir *beaucoup de mots*, mais à bien *savoir un certain nombre de choses*. Ce qui importe donc, c'est d'une part, que les enfants sachent les faits très importants, par exemple, qu'ils sont dans la province de Québec lorsqu'ils sont à Sherbrooke, qu'ils sont dans l'île de Vancouver quand ils sont à Victoria, qu'ils passent du Canada aux Etats-Unis quand ils traversent le lac Ontario en se dirigeant vers le sud ; que le St Laurent coule partie dans la province d'Ontario et partie dans la province de Québec ; c'est, d'autre part et surtout, qu'ils aient l'esprit suffisamment ouvert pour que, voyant une rivière ou un fleuve ils comprennent qu'il doit y avoir une vallée, qu'en voyant le cours de la rivière ou du fleuve ils se rendent compte des pentes des terrains.

Si le maître leur a donné des notions élémentaires bien précises et, de plus, l'intelligence des choses de la géographie, il a assez fait.

J'ai vu des enfants me réciter, sans broncher, tous les comtés de la province de Québec — ce que je ne serais pas bien sûr de pouvoir faire moi-même et cependant, ces mêmes enfants étaient absolument incapables, quand je les mettais en face d'une carte, de me montrer à quel endroit était le chef-lieu de tel ou tel comté. Ces enfants ne savaient pas la géographie.

J'espère avoir fait bien saisir ma pensée. Je la résume encore une fois afin que personne ne s'y méprenne. Il faut faire *apprendre par cœur* aux élèves *certain noms et certaines choses déterminées* en géographie ; il ne faut pas chercher à leur en faire apprendre *un très grand nombre*. Mais par le commentaire du maître durant la leçon, il faut aider d'abord à la fixation de ces noms dans la mémoire de l'enfant et ensuite atteindre le second but, plus important encore que le premier, qui est le développement général de l'enfant par l'intelligence particulière des choses géographiques. Il faut enfin comme considération que l'enfant interrogé puisse non seulement répéter le nom exactement mais reproduire à peu près et en termes qui lui soient propres, le commentaire relatif à ce nom. C'est l'application de ce principe de saine pédagogie : *Apprendre peu et bien apprendre*.

Ce but étant indiqué, quelle est la méthode par laquelle on l'atteindra le mieux ?

MÉTHODE A SUIVRE

J'ai dit au début qu'il faut autant que possible j'ajoute qu'il faut absolument bannir les définitions abstraites. Ne commençons pas, avec un petit enfant de sept à dix ans, par donner les définitions théoriques de mer, de lac, de rivière et de fleuve. Non. Ce serait lui présenter les débuts de la géographie sous un aspect rebutant : on risquerait de le dégoûter et on n'atteindrait certainement pas le but. Il faut le mettre immédiatement en présence de la réalité. Trouvera-t-on dans la réalité visible pour les élèves, c'est-à-dire dans les choses et les phénomènes géographiques qui sont sous les yeux, toutes les définitions dont on aura besoin plus tard ? Non, certes. Pas d'inquiétudes, les définitions viendront au fur et à mesure que chaque chose se présentera dans l'enseignement. Il sera toujours plus facile de définir d'une manière intelligible après qu'avant, c'est-à-dire quand l'élève aura déjà commencé à connaître la chose par des exemples, sinon par la vue.

Il est cependant au début un petit nombre de notions préliminaires que l'enfant doit avoir et de termes géographiques dont il doit comprendre le sens.

Chacun a sous la main tout ce qui est nécessaire pour donner ce premier enseignement par la méthode des leçons de choses. L'école, l'emplacement de l'école, le village, la ville, la paroisse, le comté, quelques comtés avoisinants, la province etc., le fournissent à chacun ; cela s'appelle : Etude du comté.

L'enfant connaît aussi bien que qui que ce soit, les rues de son village, les cours d'eau ou les ruisseaux, et il n'est pas de paroisse qui n'ait au moins quelque ruisseau sur son territoire, la montagne, la colline ou la butte qu'il a souvent gravie ; s'il n'a jamais vu de lac, il connaît au moins l'étang ou la mare. S'il n'y a pas de ruisseau qui se jette dans une rivière, il

y a au moins les fossés dont sont bordées les routes, et, les jours de pluie deux ruisseaux qui se réunissent à un coin de rue : c'est assez pour fournir un exemple d'un confluent. Chacun a donc toujours dans la paroisse, le comté, le moyen de faire comprendre en faisant voir, et par conséquent, d'atteindre le but qu'il se propose.

Que l'instituteur commence en partant de la salle de sa classe. Qu'il dessine au tableau noir le plan de cette classe. Qu'il indique par des traits les quatre murs, marque l'emplacement de la porte et des fenêtres, indique les bancs et la table du maître.

Qu'il explique chaque ligne au fur et à mesure qu'il la trace.

Dans ce cas, il serait même préférable qu'il se fit aider par les enfants. Les enfants s'intéressent davantage à un travail auquel ils participent ; ils y prennent même plaisir et ils y acquièrent une certaine notion de la manière dont on tire un plan.

Quand le tracé est achevé et bien compris, — ce qui exige peut-être plusieurs leçons, — qu'il interroge l'enfant : Qu'est-ce que ceci ? L'enfant qui a compris répondra : C'est un banc. Quel banc ? Le premier, le second, le troisième. Qu'est-ce que cela ? C'est une fenêtre. Quelle fenêtre ? Celle-ci. Si, par hasard l'élève interrogé disait : C'est celle-là, et montrait une autre fenêtre, qu'il soit sûr que plus d'un camarade s'empresserait de le reprendre et qu'il ne tarderait pas lui-même à reconnaître son erreur : il est plus facile qu'on ne pense de donner à des enfants de huit à dix ans la rectitude du coup d'œil et de jugement nécessaire pour ces premiers exercices. Après quelques leçons de ce genre les enfants sauront distinguer sur un plan la droite de la gauche, le haut du bas ; il n'y aura plus qu'un pas à faire pour leur montrer comment sur une carte, on distingue le nord et le sud, l'est et l'ouest, c'est-à-dire comment on s'oriente et comment les lignes tracées en noir ou en couleur peuvent représenter diverses choses, telles qu'une côte, un cours d'eau. Or, sans carte, il n'y a pas d'enseignement de la géographie, et il faut d'abord que l'enfant soit capable de lire, très-sommairement sans doute, mais de lire quelque chose sur une carte.

Le plan de la classe constitue la première série d'exercices. La seconde série est relative à l'étude du village : elle commence dès que les élèves savent s'orienter et elle se fait également au tableau, par explications du maître et par interrogations. Que l'instituteur trace non plus le plan intérieur de la classe, mais le plan même du bâtiment de l'école ou simplement la position indiquée par un carré ou par un point. Qu'il trace la rue où se trouve cette école, puis les rues voisines, la place de l'église, du bureau de poste, de la banque et du principal magasin général, telle propriété particulière, par exemple, celle du médecin, du notaire, telle ferme, et qu'il demande à l'enfant : Comment allez-vous chez vous ? Que représente ceci ? Quelles sont les deux routes qui se croisent ici ? Montrez-moi la place de l'église, de la banque, la propriété du médecin.

Si sa leçon a été bien conduite, qu'il soit sûr que presque tous ses enfants ne tarderont pas à répondre convenablement à ces questions ; car elles ne dépassent pas le niveau de leur intelligence. Ils seront contents pour deux raisons : contents d'avoir bien répondu et contents d'étudier des choses qu'ils comprennent. La leçon donnée dans de pareilles conditions aura de l'entrain, et l'instituteur aura fait taire à ses élèves un pas de plus.

Ce n'est déjà plus un plan, c'est une carte qu'il dresse, sans sortir des choses que l'enfant voit lui-même tous les jours. Il aura procédé du connu qui est le terrain à l'inconnu, qui est la représentation du terrain sur la carte, et il aura fait, non pas à proprement parler, comme on le voit, une leçon de choses, mais une leçon appuyée sur des choses bien connues de l'enfant et de lui-même.

Tout village, comme je l'ai dit, quelque peu accidenté que soit son territoire, lui fournit des eaux courantes, des eaux stagnantes, des ondulations du sol. Qu'il ne craigne pas d'insister sur ces traits particuliers. Les eaux stagnantes sont des images des lacs, elles donnent l'occasion de parler de rives, souvent de cours d'eau tributaires ; une source sert à expliquer l'origine des rivières et le mouvement général des eaux qui, apportées de l'Océan par les nuages, pénètrent dans la terre par la pluie et en sortent par les sources. Un ruisseau a une rive droite, une rive gauche, des îles probablement ; un bassin ou du moins une portion de bassin connue des enfants ; faute d'un ruisseau, un fossé possède tous ces mêmes exemples : autant

de faits à faire observer et à commenter, et autant de notions acquises. La moindre colline, ou le simple encaissement au fond duquel coule le ruisseau, me paraît bien préférable à toute définition abstraite pour faire comprendre ce qu'on entend par pente, versant, sommet, crête, précisément parce que l'enfant peut avoir les choses mêmes sous les yeux ou que, du moins, il peut se les représenter à l'esprit quand le maître lui en parle. Là, comme partout, il est nécessaire qu'il profite des choses qui tombent sous le sens de la vue pour épargner à l'enfant l'effort de comprendre une abstraction. Rien n'assure le succès de l'effort, tandis que, si le maître et l'élève traitent d'une chose que l'un et l'autre ont vue, ils parlent le même langage, ils s'entendent.

En décrivant le territoire de la paroisse, il est sorti du village ; car il n'y a que les villes dont toute la superficie soit couverte d'habitations, et, en décrivant ainsi les accidents naturels, il a pu maintes fois indiquer utilement la raison des œuvres de l'homme dans leurs rapports avec le sol et, par conséquent, avec la géographie. Pourquoi des vergers sur ce versant tandis qu'on n'en a pas planté sur le versant opposé ; pourquoi des prairies dans ce fond ; pourquoi on a pu installer un moulin sur ce cours d'eau ou pourquoi on a dû faire contourner telle colline au chemin de fer.

Qu'il sorte maintenant du territoire de sa paroisse et qu'il trace, toujours au tableau noir les paroisses qui avoisinent la sienne et les chemins qui les relient. Ce sont encore des choses que les élèves ont vues et sur le détail desquelles il peut invoquer à chaque instant leurs souvenirs ; mais il ne représente plus le village que par un point, il leur présente la carte sous un aspect nouveau et il les met en état de lire dans un atlas ordinaire. On comprendra facilement qu'une pareille étude, toujours nécessaire, est susceptible d'un développement variable suivant les lieux, suivant les élèves et suivant le goût même du maître. Elle peut être très sommaire comme elle peut être étendue de manière à laisser des notions diverses et très précieuses aux élèves. Dans ce dernier cas, et c'est celui que je préfère, tous les élèves de la classe y prendront part.

(A suivre)

J.-A. DUPUIS,
Inspecteur d'écoles.

CHRONIQUE JUDICIAIRE

DIVISION D'ARRONDISSEMENT

En juin 1918, la Cour de Circuit, à Québec, donnait raison, dans un jugement, aux Commissaires d'écoles de la paroisse de Saint-Flavien, qui avaient refusé de diviser un arrondissement. Ce jugement intéresse toutes les municipalités scolaires, parce qu'il apprécie un état de choses qui peut se présenter partout et qui, de fait, est très fréquent.

L'école du septième arrondissement de Saint-Flavien étant devenue trop vieille et trop petite, on songea à la réparer et à l'agrandir.

Un certain nombre de contribuable de ce septième arrondissement, formant la majorité absolue des contribuables dudit district, présentèrent à la commission scolaire une requête à l'effet de diviser en deux l'arrondissement numéro 7. Par deux résolutions successives les commissaires renvoyèrent la requête. Les requérants en appelèrent à la Cour de Circuit qui renvoya, elle aussi, leur demande.

Les requérants alléguaient devant la Cour en substance ce qui suit : l'école de l'arrondissement numéro 7 a besoin d'être réparée et agrandie ; l'inscription, en septembre 1917, était de 44 enfants et elle eût été encore supérieure à cela si certaines familles n'avaient pas été aussi éloignées de l'école ; pour tous ces enfants, il n'y a qu'une seule classe et une seule ins-

titutrice, ce qui est bien insuffisant ; l'arrondissement numéro 7 a une étendue d'au moins trois milles de sorte que plusieurs enfants ont à parcourir une distance d'un mille et demi pour s'y rendre ; les parents, qui sont obligés d'aller y conduire leurs enfants en voiture, y perdent beaucoup de leur temps ; les enfants manquent souvent la classe ; il ne reste plus rien à payer sur la vieille école ; les contribuables de l'arrondissement numéro 7 sont tous des cultivateurs parfaitement à l'aise et qui vont payer facilement eux seuls le coût d'une seconde école ; les requérants ont présenté aux commissaires une requête libellée à l'effet que l'arrondissement numéro 7 soit divisé et qu'un nouvel arrondissement soit formé entre les limites décrites par la requête ; si cette division était faite, il y aurait un nombre à peu près égal d'enfants fréquentant chaque école ; l'instruction est aujourd'hui chose si nécessaire que les contribuables à l'aise de cet arrondissement doivent y ajouter quelques deniers de plus en vue d'assurer l'avenir de leurs enfants ; l'entretien d'une nouvelle école pour plusieurs années, ne coûtera presque rien à la commission scolaire ; même, si on ne divise pas l'arrondissement, il faudra deux institutrices au lieu d'une ; tous les contribuables des deux extrémités de l'arrondissement acquiescent à ce changement ; seuls, les contribuables situés auprès de l'école actuelle s'y opposent ; les commissaires, en renvoyant la demande des requérants, injustement et par obstination, ont commis un abus de pouvoir et se sont rendus coupables d'administration grossièrement mauvaise et leurs résolutions sont illégales, irrégulières et nulles.

Puis, en conclusion, les requérants demandaient que le tribunal déclare illégales, irrégulières et nulles les deux résolutions refusant la division d'arrondissement et que la requête refusée par les commissaires soit accordée par la Cour.

Dans leur réponse à cette action, les commissaires restèrent surtout sur la défensive ; ils exigèrent la preuve des allégués adverses. De plus, ils prétendirent avoir agi de bonne foi et en vue de l'intérêt public en refusant la division demandée ; selon eux, la distance d'un mille et demi pour les enfants d'écoles n'est pas exorbitante et il suffit, pour le moment, d'améliorer un peu l'ancienne maison d'école.

Puis, comme, selon eux, l'appel des contribuables est mal fondé en fait et en droit, ils en demandent le renvoi avec dépens.

La Cour de Circuit s'est prononcée en faveur des commissaires, refusant la division de l'arrondissement numéro 7.

(1) Cette cause, pas encore rapportée par les publications ordinaires de jurisprudence, a son dossier au greffe de la Cour de Circuit, à Québec : c'est la cause Bergeron vs les Commissaires d'écoles pour la municipalité de Saint-Florentin, comté de Lotbinière.

EUG. L'HEUREUX,
Avo. et.

RETRAITES FERMÉES POUR JEUNES FILLES

1ère.—Du 4 au 8 juillet. 3ème.—Du 18 au 22 juillet.
2ème.—Du 11 au 15 juillet. 4ème.—Du 25 au 29 juillet.

AVIS

On est prié de se faire inscrire à l'avance, car le nombre des places est limité.

Le premier exercice ayant lieu à 7.30 hrs p.m., les retraitantes doivent se rendre au couvent vers 7 heures.

Le dernier jour, l'exercice de clôture se termine assez tôt pour permettre de prendre les trains de la matinée.

Les retraitantes doivent se pourvoir de leur nécessaire de toilette, d'un voile noir et d'une Imitation de Jésus-Christ.

S'adresser au
Couvent de l'Immaculée-Conception,

314, Chemin Sainte-Catherine, Outremont,
Montréal.

MÉTHODOLOGIE

COMPOSITION FRANÇAISE

(UN JOLI SUJET CANADIEN)

LE BANC DE FAMILLE

Ainsi plus le temple est vide,
plus l'écho sacré retentit....

LAMARTINE.

“ La maison natale, l'église, le cimetière, c'est la Patrie ” a dit l'un de nos premiers écrivains. (1)

Parmi les objets que recèlent ces lieux bénis du terroir, au souvenir toujours vivace comme la plante qui brave nos durs hivers... objets dont la mémoire indélébile fait retrouver chaque fois une larme à l'aïeul qui raconte “le bon vieux temps” au coin du foyer, je choisis le plus minime, mais non le moins précieux, c'est-à-dire “le banc de famille”.

A l'aurore du nouvel an, un devoir—et c'est encore heureux d'en avoir à remplir ici-bas—un devoir m'avait donc ramenée pour quelques jours à mon village. C'est avec un plaisir ému que j'ai entendu l'écho, si plein de foi, du souhait traditionnel : “Je vous souhaite une bonne et heureuse année, rien d'autres après et le paradis à la fin de vos jours.”

Je n'ai pas manqué non plus d'assister à l'office paroissial. Le prône se fit comme d'habitude ; mais il prit cette fois à mon égard un intérêt extraordinaire.

“A l'issue de la messe nous procéderons à la vente du banc No 5 de la grande allée, du banc No 4 de l'allée du côté de l'Épître, du banc No 8 du côté de l'Évangile”, etc., annonce la voie connue du vénérable pasteur, aussitôt après avoir donné la bénédiction “du Jour de l'An” à ses ouailles. (2)

J'étais là... j'avais reconnu “notre banc de famille”. Je relevai la tête et, calme, j'attendis le tour de l'enhère de ce banc où, petite enfant, j'avais été initiée à la beauté des cérémonies liturgiques de l'Église... où ma jeune intelligence avait bu à la source sacrée de la Bonne Nouvelle... (Évangélique)... où ma bouche naïve avait balbutié son premier serment d'amour au divin Emmanuel sous le chaume de Bethléem.

Oui, je fus le témoin muet de la vente de ce banc, sanctuaire en miniature, au dedans duquel, pour mon âme attendrie, flotte un nuage d'or, d'encens et de prières qu'illuminent les yeux des chers disparus... ces yeux ouverts à l'ineffable lumière que la vision béatifique met au front des amis du bon Dieu.

Quand les paroles de licitation “adjudé à un tel” furent prononcées, je voulus voir... et je crus reconnaître dans le futur propriétaire, en dépit des années, l'un de mes anciens compagnons de l'école du village.

Il me sembla alors voir sortir, en silencieuse théorie, trois générations de notre “banc de famille”, qui allait changer de nom après avoir gardé le même durant plus d'un demi-siècle. Et ce ne fut pas sans émotion que je contemplai cette longue suite dont pas une des chères

(1) Hubert LaRue, mort en 1881.

(2) A la campagne on a conservé l'usage primitif de la vente des bancs au 1er janvier.

figures ne m'était inconnue. Un beau vieillard se présenta le premier, près de lui est sa digne compagne dont les traits gardent le reflet de la prière recueillie. Elle porte une longue robe de soie noire, un châle de crêpe blanc l'enveloppe et sa tête gracieuse est couverte d'un chapeau fermé à la garniture intérieure de tulle et de roses pâles. De jeunes têtes brunes et blondes suivent nombreuses. Voici de pures physionomies qui parlent d'idéal et que le cloître a prises avant le ciel.

Le voile de la première communiant y précède la couronne de fleurs d'orangers de la cérémonie nuptiale.

Des fiers adolescents figurent, à leur tour, au défilé du souvenir, et leurs mains viriles roulent le chapelet de *Jobe* indulgencé.

Mais qu'aperçois-je ? des vêtements de deuil ! serait-ce la marche funèbre qui s'ouvre déjà ? . . .

La procession semble se disperser un moment ; puis, se reforme . . . change . . . recommence . . . mais les personnages chers qui la composent me paraissent plus lointains au lieu de se rapprocher. "Mon Dieu", murmurai-je, "si toutes les prières qui sont parties de ce banc sont parvenues jusqu'à ton cœur divin . . . si les larmes toutes-puissantes des mères, les vœux ardents des frères, joints aux sacrifices secrets des âmes candides qui se sont prosternées ici à tes pieds ont été entendus de là-haut, le "Banc de famille", existe toujours : il s'est reformé au ciel et ceux qui le remplissent chantent à jamais ton amour dans ton sein adorable".

Quand la foule se fut dispersée je sortis du "Banc de famille" pour n'y plus rentrer . . . mais non sans avoir pressé de mes lèvres tremblantes le bois usé du rustique prie-Dieu.

J'avais encore à franchir le perron de l'église, et c'est là que m'attendait un brave co-paroissien, afin de me souhaiter un cordial bonjour.

"Je vous ai espérée quelques minutes, Madame", me dit-il avec une aimable bonhomie . . . faites excuses si je vous enlève votre vieux banc de famille ; c'était si triste aussi de le voir ce beau banc, presque toujours vide et depuis si longtemps !

Sans compter, il faut bien que je vous l'avoue, Madame, que c'est ma manière, à moi, de fêter mon nouveau titre de marguillier en charge.—Tous mes compliments alors, M. le Marguillier en charge, fis-je en saluant.—C'est bien entendu, ajouta mon interlocuteur, "(que) lorsque vous serez dans la paroisse, vous aurez toujours la première place dans votre banc."

—Je vous remercie, Monsieur, c'est bon de votre part ; mais vous avez une grande famille, et que diraient vos grands garçons et vos jolies fillettes ?

—Bah ! les *jeunesses*, ça se met dans l'allée au besoin : pas de soin pour ça !

RUTH DE LA GERBE.

Janvier 1919.

LECON D'ANGLAIS D'APRÈS LA MÉTHODE NATURELLE

In the first picture there are how many persons ? In the first picture there are three persons.

Which are they ; men, women, or children ? They are children.

Which are they, boys or girls ? There are two boys and one girl.

Where are they ? They are out of doors or they are in the open air.

Don't you think that your answer out-of-doors, or in the open air is very indefinite, very vague ? No, sir, I don't think it is indefinite or vague at all.

Is not *out-of-doors* a very big country ? Is not the *open air* a vast continent ? It is true, sir, that *out-of-doors* is a very big country and that the open air is a vast continent.

Therefore when you say that they are *out-of-doors*, that they are in the *open air*, you don't state where they really are, do you ? I state where they really are in the same manner as the soldiers at the front, writing home, let their people know where they are by giving their address as *somewhere in France*.

Do you consider *somewhere in France* to be a well defined, clear address ? No, sir, I don't.

Could you go to a ticket office and buy a ticket for a place called *somewhere in France* ? No, sir, I could not.

Then as indications of places : *in the-open-air, out-of-doors, somewhere in France* are all very vague, are they not ? Yes, sir, they are very vague.

Is where the children are the country or the town ? Please, sir, it is very hard to say positively, but I am pretty sure it is not the town.

Do you see many houses ? No, sir, I see only one house.

Now if it was the town would you not see many houses ? I suppose so.

Are you not sure of it ? No, sir, I am not certain of it ; the outskirts of towns are often almost completely devoid of houses and what I see may be in the outskirts of some large city.

Is there a road visible anywhere ? No, there is no road visible anywhere.

Is there a street anywhere to be seen ? No, there is not a street to be seen anywhere.

If neither road nor street is to be seen, it is evident that it is the country, is it not ? I suppose that you are right but it is not absolutely certain.

You have said that there is a house in the picture ; where are the children with respect to it ? I think that they are behind it.

Between the children and the house what is there ? There is a fence between the children and the house.

What kind of fence is it ? It is a board fence.

Is it a high fence ? No, it is not very high.

Does it hide the house ? It hides a part of the house.

With the children what is there ? *or* what is there with the children ?

With the children there is a dog, *or* there is a dog with the children.

What is the size of the dog ? It is a medium sized dog.

What kind of dog is it ? I have no idea of what kind of dog it is. Of its race or breed I am absolutely ignorant ; of its character I know nothing ; the truth is that all I know about it is that it is a medium-sized dog ; and in any case I am not up in dogs.

What do you mean by not being up in dogs ? I mean that I am not full of dog-knowledge.

Dog-knowledge, please explain what you understand by dog-knowledge. Dog-knowledge means, sir, exactly what it says knowledge of dogs, information about dogs, facts about dogs, the evolution of dogs, etc.

Is the dog free ? No it is not free.

Why do you say that it is not free ? I say that it is not free, because it is harnessed.

To what is it harnessed ? It is harnessed to a small cart.

Before harnessing the dog what did they make it do ? They made it stand between the shafts of the cart before harnessing it.

What are shafts ? They are the bars between which a horse is harnessed to a vehicle.

After the children had succeeded in making their canine friend stand quietly between the shafts, what did they do ? What is the meaning of canine friend, sir ? It means dog friend. Now answer my question. After the children had succeeded in making their canine friend stand between the shafts, they raised them to the height at which you see them in the picture.

Then what did they do ? Then they harnessed the dog.

Is it well harnessed ? Yes, I think it is well harnessed.

Is the dog's head lowered or raised ? It is raised.

Does the dog look willing to act the part of a horse ? Yes it looks perfectly willing to act the horse.

Is the cart a bought cart ? I don't think it is.

If it is not a bought cart what is it ? It is a home made cart I think.

Is it well made ? Yes it is well made.

Describe it briefly. The body of the cart is an empty soap or candle box. It is nailed to the axles or axle-trees. The wheels have neither tires nor spokes ; they are simply circular pieces of wood, each, having a hole in the centre sufficiently large for the axle to pass through.

On which side of the dog are the children ? They are on the far side of the dog.

Where is the little girl ? She is between the other two children.



Where is the taller of the two boys ? He is standing quite close to the dog's head.

The smaller of the two boys is where ? He is standing between the fence and the cart.

What has he in his right-hand ? He has a whip and one of the reins in his right hand.

In his other hand what has he ? In his other hand he has the other rein.

Is he holding the reins tight or loose ? He is holding them loose.

He is looking in what direction ? He is looking straight ahead.

How comes it that it is the smaller of the two boys who is holding the reins ? I don't know, but I suppose the bigger boy allows the smaller one to hold the reins till they start.

What has the bigger boy on his feet and on his legs from his knees down ? He has nothing on his feet neither has he anything on his legs from his knees down ; he is bare-footed and he is bare-legged from his knees, down.

In the second picture what do you see ? I see the same children, the same dog, the same cart in the second picture as in the first.

Then the second picture is exactly the same as the first ? No, it is not exactly the same as the first, there is a difference.

In what does the difference consist ? The difference consists in the fact : 1, that while in the first picture, the children are standing on the ground, in the second they are sitting in the cart ; 2, the bigger boy is now holding the reins and driving ; 3, the dog, which in the first picture, was quietly standing is now drawing the heavily laden cart ; 4, cart, dog and children are no longer in the vicinity of the house with the fence which has disappeared and another house is visible in the distance,

What are the children doing ? They are riding in the cart and seem to be enjoying it.

Has the cart any springs ? No it is a springless cart.

Are springless carts comfortable vehicles ? They are not comfortable for grown ups but children dont mind such trifles.

Why do grown ups object to springless carts while children don't mind them ? I don't know, but as you refuse to accept such an answer I had better suppose, imagine, or guess some reason for it. You are quite right, just suppose some reason for it. Well I imagine that the difference is due to the fact that children's limbs and muscles are softer, more pliable and elastic, while the limbs of grown up people are harder, stiffer and less elastic. You are quite right ; do you know that you are getting clever at supposing and answering ? Thank you very much, sir.

Does the dog enjoy his new occupation ? I can't answer that question, but he is not kicking.

Kicking, just what do you mean when you say he is not kicking ?

Why, every one says that ; it means to complain, to grumble, to protest, to object, to refuse, to deny, to vote against one's party, to find fault, to fight against, to resist ; why it is said that the Germans will kick against the peace terms of the allies ; have I said enough to make the meaning of *kicking* clear, sir ? Yes, my young friend, you are improving wonderfully and I hope that you will never kick against your lessons or exercises. No, sir, I'll try not to ; you know, sir, there is a proverb which says : "*what can't be cured must, be endured*" and my rule is to endure it as calmly and cheerfully as possible. You are certainly a philosopher. I don't know anything about philosophy, but I find that my rule saves me a lot of kicks.

In the third picture what do you see ? In the third picture I see the same old cart, three new children, a new dog, and a new and very live actor, a hare.

Are not the dog and the children the same as in the other pictures ? They are the same but not the same.

Your language puzzles me, how can they be the same and not the same ? That is quite easy to answer : Suppose you have a stove in your room and there is no fire in it, you may sit on it, if you feel so inclined ; your room is cold ; you are going out, and you ask that a fire be lighted ; in an hour's time you come back, your room is quite warm and comfortable ; it is the same room but it is not the same ; the stove is hot, you may not sit on it with comfort ; it is evident that it is the same but not the same : room and stove have undergone a change, they have been transformed ; they are the same but not the same. In the picture both dog and children have been wakened up ; they have come to life ; they have been transformed, the dog by the sight of the rabbit, the children by the extraordinary behavior of the dog.

What happened, do you think, to bring about the wonderful change ? Oh, a very little thing ; the dog like a well bred, peaceful canine was jogging calmly along, meditating on the number of bones he had hidden since the days when he was a gay and festive pup, long before the war had brought in the abominable fashion of *substitutes*, a fashion which was the evident cause of his being used as a substitute for a pony, when suddenly across the field of his vision there darted a rabbit, a hare with its long ears extending backward ; forgotten were his meditations, his hidden bones, his new occupation ; once again he was a dog, a dog with all the instincts of generations of dogs alive in his canine brain ; cart, children and driver were as if they were not ; before him was a real live rabbit, no substitute ; the food controller had ordered that game be used whenever possible, as a substitute for meat ; rabbit was game, and he was going to prove his patriotism by catching that rabbit or dying in the attempt. Describe the appearance of the children. The rush was so sudden that the boys have lost their hats ; the girl's is hanging at the

back of her head ; she has not lost it because it was fastened with a ribbon under her chin ; all three would have lost their hair were it not that it is well fastened on and was not bought at a hairdresser's ; their eyes are bulging out of their heads ; the driver's bare feet are planted firmly against the dash-board, while with both hands he is pulling on the reins with all his might ; the girl's mouth is open and her excitement is not interfering with her curiosity as to who will win, while the small boy in the back seems to be protesting at a state of affairs which he does not understand.

Will the dog catch the rabbit, do you think ? Not if the rabbit can help it ; in any case your question can only be answered with certainty when I have seen the next picture.

J. AHERN.

DOCUMENTS SCOLAIRES

ASSOCIATION DES INSTITUTEURS DE LA CIRCONSCRIPTION DE L'ÉCOLE NORMALE JACQUES-CARTIER

150e CONFÉRENCE.

Membres présents : MM. les abbés A. Desrosiers et J.-O. Maurice, MM. W. O'Donoghue, C.-J. Miller, J.-D. Langevin, J.-M. Manning, D. Malone, P. Malone, J.-E. Bérubé, J.-J. Tanguay, J.-A. Boivin, J.-A. Dion, Guido Morel, Gustave Bellefleur, Roch. Aubry, J.-E. Lavoie, D. Bonneau, Paul Hubert, R.-Z. Baulne, R. Lafond, A. Bisailon, J.-E. Corbeil, N. Lafrance, J.-H. Brazeau, E. Fournel, E. Leblanc, J.-E. Cloutier, L.-P. Lussier, J.-A. Couture, J.-G. Bélanger, J.-E. Rouillier, J.-L. Tremblay, L.-A. Gariépy, J.-D. Guérin, H. Mondoux, D.-R. Cartier, V. Gingras, C. Marchildon, S. Hébert, A. Méthot, J.-D. Tourigny, E. Lefebvre, J.-L. Bertrand, Zotique Guérin, R. Saintonge, R. Létourneau, Yves LeRouzès, M. Sénécal, J.-G. Gagné, J. Héroux, E. Lamy, H. Turenne, A. Prince, H. Taillefer, J.-E. Pellerin, J.-H. Simard, A.-E. Giguère, R. Laberge, A. St-Jacques, C. Bastien, I. Vautren, P. Bibaud, M. Bibaud, J. Bouchard, S. Binette, J.-N. Nobert, J. Perraton, J.-A. Langlois, Nestor Dubuque, N. Eudore Gobeil, J.-A. Dupuis, H. Meloche, A. Doyon, Jos. Brabant, E. Jodry, J.-T. Bernard, A.-C. Miller, P. Meunier, J.-B. Turcotte, J.-W. Meloche, A. Sauvé, E. Lanthier, T. Ouellette, A. Dorais, J.-B. St. Amour, J.-P. Fortin, J.-S. Tremblay, J.-A. Lessard, A. Cléroux, H. Lapierre, A. Bonneville, J.-A. Cordeau, H. Farmer, F. Gougoux, H. Morel, J.-T. McCarthy, C.-J. Shaw, E.-J. Shallow, A. Beauchamp, H. Mercier, L. Moineau, M. Cameron, W. Labbé, A. Perron, G. Lacombe, C.-B. de Saint-Ours, J.-E. Lamarre, I. Beauchemin, A. Maltais, J.-A. Giroux, E. Deschatelets, L. Charlebois, C.-W. Paradis, J.-D.-R. Bergeron, S.-J. Turcotte, J. Hamel, Ph. Desjardins, J. Gignac, J. Dionne, J.-P. Labbé, R. Bachand, S. Boisvert, E. Robert, J.-L. Hébert, J.-D. Harbec, E. Perreault, G. Haineault, C. Contant, E. Trudeau, J.-A. Girard, A. Poussire, J.-M. Tremblay, L. Gignac, S. Perron, A. Létourneau, Paul Létourneau, L.-E.

Morier, J.-M. Falaise, A. Nobert, W. Leduc, A.-B. Charbonneau et les élèves-maîtres de l'École normale Jacques-Cartier.

M. le président A. Ladouceur ouvre la séance et demande à M. le principal de l'École Normale J.-C. de vouloir bien dire la prière.

Après lecture faite, les minutes de la 149^e séance sont ensuite adoptées.

L'unique conférencier au programme, M. Victor Doré, est prié de prendre la parole. Il vient parler de la Comptabilité à l'école primaire. Il avoue tout d'abord son émotion. Ancien élève de l'École normale Jacques-Cartier, c'est la première fois qu'il a le plaisir de parler dans son Alma Mater, de s'adresser à des professeurs, un grand nombre, ses anciens confrères, d'où sa gêne, son embarras. C'est qu'il n'a pas eu le temps de mettre en pratique un des conseils de son vénéré professeur, M. J.-O. Cassegrain : "Vingt fois sur le métier, remettez votre ouvrage". Il se présente, dit-il, mal préparé, et il doit parler à des maîtres. . . . ! Il débute en faisant l'histoire de la comptabilité, en montre l'antiquité, puisqu'elle existe à Rome, à Athènes, et en Grande-Bretagne. La partie double date du 15^e siècle. La nécessité amène la création successive des divers livres en usage : Brouillard, Journal, Grand-Livre, Livre de Caisse, Journal des ventes, des achats, des déboursés, etc.

La définition de la comptabilité le retient quelque peu ; il appuie sur l'importance qu'il y a de bien montrer à l'élève son but et le rôle qu'elle joue en notre siècle. Sa connaissance est nécessaire à toutes les classes de la société, aux femmes, comme aux hommes, en ce siècle de féminisme surtout.

Enfin il entre dans le vif de son sujet. La terminologie commerciale, la description des opérations, l'analyse du programme, l'utilisation du programme, avec une pointe de critique, le retiennent un assez long temps. Il appuie surtout sur le côté pratique de l'enseignement de la comptabilité. Le bon professeur doit être à la fois un théoricien et un praticien. Sa conférence en est un exemple frappant. Avec une maîtrise parfaite et une grande compétence il indique la marche à suivre. J'aurais voulu sténographier tous les excellents conseils qu'il a donnés sur la répartition du programme, sur les méthodes et les procédés à suivre.

Dans une langue agréable, facile, littéraire même, il intéresse ses auditeurs qui l'écoutent religieusement pendant une heure et plus. Emporté par l'amour de professer et par l'abondance des idées qui affluent à son cerveau, il abandonne le travail qu'il avait préparé et se lance dans une improvisation des plus heureuses et des plus utiles à entendre. Professeur de comptabilité pendant de longues années, puis comptable d'une compagnie industrielle et de la Commission scolaire de Montréal, aujourd'hui professeur à l'École des Hautes Etudes, et contrôleur financier de la grande commission scolaire de cette ville, M. Victor Doré est une autorité incontestable en matière de comptabilité.

Aussi les remerciements et les félicitations ne lui ont pas manqué.

M. le président demande au conférencier s'il consentirait à publier un manuel de comptabilité qui serait un livre précieux pour les instituteurs. M. Patrick Malone, professeur à l'École normale Jacques-Cartier, joint ses félicitations à celles du président. Si la comptabilité, dit-il, était enseignée de la manière indiquée par le conférencier, les critiques cesseraient parce que nos élèves seraient plus compétents.

Au chapitre des motions et avis de motions, la proposition suivante est faite par M. J.-D. Langevin :

"Que deux comités de dix membres chacun soient formés pour s'occuper des intérêts de l'Association, à savoir : un comité des intérêts matériels et un comité de pédagogie.

M. A.-C. Miller appuie le projet et propose qu'on suspende l'article treizième de la constitution afin de légaliser la formation immédiate de ces deux comités. Cette motion, appuyée par M. Lévi Tremblay, est adoptée à l'unanimité.

La motion de M. J.-D. Langevin est donc alors adoptée.

Elle se lit comme suit :

(a) Qu'un comité permanent composé de dix membres dont huit conseillers, un secrétaire et le président de l'Association, soit nommé pour s'occuper des intérêts matériels des instituteurs.

(b) Que ce comité soit formé immédiatement et reste en fonction jusqu'aux prochaines élections ; qu'il porte le nom de "Comité des intérêts matériels de l'Association des instituteurs de la circonscription de l'école normale J.-C."

(c) Que deux conseillers soient choisis dans chaque district et élus par tous les membres en règle.

(d) Qu'un secrétaire soit aussi élu pour faire partie du comité et qu'il reste en fonction jusqu'aux prochaines élections.

(e) Que le comité de régie actuel porte le nom de comité pédagogique, avec les mêmes pouvoirs et attributions que lui confèrent la constitution et les règlements de l'Association, et qu'un secrétaire soit élu pour faire partie de ce comité.

(f) Que le président de l'Association soit de droit le président de ces deux comités.

(g) Que le secrétaire actuel reste le secrétaire général de l'Association et que les secrétaires des deux comités soient tenus de lui transmettre, au moins quinze jours avant les assemblées régulières générales ou spéciales, tous leurs rapports qui devront être ratifiés par l'Association.

Les élections des membres du comité des intérêts matériels donnent le résultat suivant : MM. Lévi Tremblay, Alexis Boivin, J.-A. Bonneville, Alfred Darian, W.-J. Brennan, N.-Eudore Gobeil, M. Sénécal, Emmans Fournel.

Secrétaire de ce comité M. J.-D. Langevin.

Secrétaire du comité pédagogique M. Gustave Bellefleur.

M. H. Meloche, propose appuyé par M. Boivin : que les secrétaires reçoivent toutes les suggestions raisonnables que pourront lui faire les instituteurs et qu'ils se fassent un devoir de les transmettre à leur comité. Adopté.

M. N.-Eudore Gobeil suggère que le comité des intérêts matériels se réunisse le plus tôt possible à cause de certaines circonstances urgentes.

M. le Président répond que c'est son intention.

M. J.-A. Loranger remercie ses confrères pour ce qu'ils ont voulu faire pour lui.

M. N.-Eudore Gobeil propose des condoléances à la famille de M. Arcadius Labrecque, commissaire du district centre ;

Que copie de ces condoléances soit envoyée à la famille et aux journaux.

Des condoléances sont aussi offertes à la famille de M. Sénécal par M. J.-A. Dupuis, au nom de l'Association.

Au nom de l'Association, M. J.-P. Labarre offre des félicitations à M. J.-A. Dupuis, à l'occasion de sa nomination comme inspecteur d'écoles.

A la demande de M. le président s'il y a encore d'autres motions ou avis de motions et vu le silence qui s'en suit, la séance est levée parce que le programme est épuisé.

A.-B. CHARBONNEAU.
Secrétaire-Général.

Montréal, 31 janvier 1919.

165^{me} CONFERENCE DE L'ASSOCIATION DES INSTITUTEURS DE LA CIRCONSCRIPTION DE L'ÉCOLE NORMALE LAVAL

(25 janvier 1919)

La séance s'ouvre à dix heures sous la présidence de M. B.-O. Filteau.

PRÉSENTS :—Mgr Th.-G. Rouleau, principal de l'École normale Laval ; MM. les abbés J.-A. Caron, L. Dumais ; M. l'inspecteur L.-P. Goulet ; MM. les professeurs J. Ahern, N. Tremblay, G. Brûlé, Z. Tousignant, J.-H. Jobin, J.-E. Gauvreau, J. Filiol, F. Poulin, J. Brière, P.-P. Magnan, P. Martineau, I. Jolin, A. Richard, A. Gagnon, E. Desgagnés, J. Plamondon, J. Paquet, C.-A. Pelletier, J. Côté, E. Jolin, J. Guimont, L. Faguy, A. Rou-

leau, L. Filteau, I. Gagné, M. Richard, W. Carbonneau, J.-A. Drolet, W. Mercier, L. Pouliot, A. Turcotte, A. Raymond, J. Asselin, A. Lavoie, E. Allard, A. St-Cyr, L.-P. Goulet, G. Jean, S. Lacoursière, L.-P. Joubert, A. Morissette, P.-E. Labrecque, A. Labrie, A. Goulet, H. Lacroix, E. Mercier, W. Delaney, A. Pichette, O. Hébert, J. Campagna, L.-P. Pelletier, A. Levesque, A. Thériault, E. Goulet, L. Gagnon et les élèves-maîtres de l'École normale Laval.

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

Lecture est aussi faite de deux lettres : l'une de l'honorable Cyrille-F. Delâge, Surintendant de l'Instruction publique, l'autre de M. C.-J. Magnan, Inspecteur général des écoles catholiques, exprimant leurs regrets de ne pouvoir assister à la réunion.

Il est résolu unanimement, sur proposition de M. J. Ahern, secondé par M. A. Richard, d'inscrire la résolution suivante au procès-verbal, et le secrétaire est chargé d'en transmettre une copie à la famille de M. S.-E. Dorion :

“ L'Association des Instituteurs catholiques du district de Québec tient à exprimer son vif regret à l'occasion de la mort de M. S.-E. Dorion, en son vivant professeur à St-Roch de Québec, qui a servi avec tant de compétence, de dévouement et de zèle la cause de l'éducation dans cette Province.

“ L'Association déplore, en M. Dorion, la perte d'un membre très distingué, aux éminentes qualités d'esprit et de cœur, qui s'est toujours fait un devoir d'assister aux réunions, d'y apporter le concours de ses profondes connaissances et de sa longue et fructueuse expérience dans l'enseignement.”

Puis on passe à l'ordre du jour, tel que proposé à la séance précédente.

De l'enseignement aux élèves de 1ère année. M. C.-A. Pelletier, professeur à l'Académie St-Joseph, dans un travail très instructif, donne de sages conseils à ceux qui enseignent ou enseigneront aux jeunes. N'oubliez pas, dit-il, que :—Plus fait doucement violence.—Soyez indulgents ; efforcez-vous de gagner la confiance de vos élèves, de vous faire aimer d'eux. N'usez de sévérité que lorsque vous aurez épuisé tous les autres moyens. Agir autrement serait vous exposer à fermer le cœur et à perdre la confiance des enfants qui vous sont confiés. Sachez instruire en amusant. De petites histoires bien choisies intéresseront vos élèves et leur apprendront la religion, l'histoire nationale, la géographie, etc. Pour ce qui est de la lecture, M. le professeur ne recommande aucune méthode en particulier. Toutes sont bonnes, dit-il, quand on sait s'en servir. L'important est de bien posséder celle par nous suivie.

En terminant, M. Pelletier donne un exposé de la manière dont il procède, en combinant la lecture, l'écriture et l'orthographe, s'inspirant de la méthode du R. Frère Bernard-Louis. M. Émile Jolin, en quelques mots, dit toute son appréciation du travail et des succès remportés par M. Pelletier.

MM. B.-O. Filteau, J. Ahern, N. Tremblay et autres, félicitent M. Pelletier en insistant sur l'importance d'avoir pour enseigner aux jeunes, des professeurs expérimentés et des mieux recommandés.

Il est midi et la séance est ajournée à 2 hrs.

Séance de l'après-midi.

M. B.-O. Filteau, retenu chez lui pour cause de maladie, est remplacé par M. C.-A. Pelletier, vice-président, lequel ouvre la séance et invite M. J.-H. Jobin à donner son travail sur l'enseignement de l'agriculture. M. J.-H. Jobin s'excuse de ne pouvoir le faire, la maladie l'ayant empêché de se préparer et s'inscrit pour la prochaine réunion.

M. J. Filiol, directeur de l'Académie Filiol, invité à prendre la parole, prie quelques élèves de l'École normale, de vouloir bien agir comme élèves et donne une leçon très intéressante de comptabilité.

M. B.-O. Filteau, de retour, traite de l'enseignement du dessin et donne d'excellents conseils sur la marche à suivre dans l'application du programme. Il suggère un grand nombre d'objets à être dessinés : objets tirés principalement de la nature aux différentes époques de l'année. En terminant, M. Filteau invite les membres de l'Association à exa-

miner les travaux exécutés par les élèves de l'École normale. Ce que plusieurs sont heureux de faire.

MM. J. Ahern et N. Tremblay félicitent MM. Filiol et Filteau et engagent les membres de l'Association à donner, de préférence, leurs travaux sous forme de leçons pratiques.

Il est proposé par M. J. Filiol, secondé par M. J. Ahern : "Que M. H.-J. McKenny, professeur à l'Académie Filiol, soit admis membre de l'Association des Instituteurs du district de Québec."

Il est proposé par M. E. Jolin, secondé par M. L. Faguy : "Que l'Association des Instituteurs est heureuse de saluer et d'offrir ses félicitations à M. W. Carbonneau, officier-cadet de retour d'Europe et membre de l'Association."

Il est proposé par M. J.-E. Jolin, secondé par M. J. Côté, et résolu unanimement : "Que l'Association des Instituteurs, tout en regrettant le départ de M. l'abbé G.-O. Fleury, préfet des études à l'École normale Laval, est heureuse de lui offrir ses félicitations à l'occasion de sa nomination comme curé de Sainte-Marguerite-de-Dorchester."

Avant de se séparer, on dresse le programme suivant pour la prochaine réunion :

M. J.-H. Jobin : De l'enseignement de l'agriculture.

M. I. Jolin : De l'enseignement intuitif.

Sujet de discussion : Etude du programme.

J.-ALP. DROLET, secrétaire.

ASSOCIATION DES INSTITUTRICES CATHOLIQUES, SECTION DE QUEBEC

Séance du 11 janvier 1919.

Présentes : Mlles A. Dionne, présidente ; M. Turcotte, trésorière ; P. Turcotte, assés. (Lévis) ; Antonia Martineau, Alb. Martineau, (St-David), conseillères ; R. Vachon, Antoinette Duguay, déléguées, St-Romuald ; M.-L. Pepin, secrétaire, Québec.

Proposé par Mlle M.-Lse Pepin secondée par Mlle M. Turcotte et résolu que le Conseil de l'A. I. C. appuie de nouveau la demande d'augmentation de pension qui a été adressée au Gouvernement l'an dernier par Mlles A. Dionne et M.-L. Pepin, présidente et secrétaire de l'Association, fondée en 1902.

Le Conseil prie notre généreux gouvernement d'augmenter les pensions proportionnellement au nombre d'années d'enseignement. Vu le surplus du Fonds de Pension, le Gouvernement pourrait en faire bénéficier les pensionnaires actuelles qui, à cause de l'augmentation toujours croissante du coût de la vie, sont dans une situation vraiment gênante, surtout celles qui ont enseigné 35 ans et plus. Celles-ci, vu leur âge, sont dans un état encore plus pénible. Les pensionnaires de l'avenir auront une pension plus élevée, vu l'augmentation de leurs salaires, qui est la base des pensions; c'est donc justice de s'occuper des pensionnaires actuelles qui souffrent. Le Conseil espère fermement obtenir gain de cause cette année et prie l'honorable Premier Ministre et ses dignes collègues de bien vouloir agréer l'expression de sa sincère gratitude pour les bienfaits passés.

Proposé par Mlle P. Turcotte, secondée par Mlle Ant. Martineau et résolu que les salaires de la secrétaire et de la trésorière soient continués et que les dépenses de voyage

des officières soient payées, vu la réception de plusieurs contributions encaissées par M.-L.-A. Guay, I. E.

Ces officières ont tant fait pour la cause des institutrices auprès du Gouvernement pour l'augmentation des pensions et l'obtention des primes du Gouvernement, pour les années d'enseignement, c'est tout juste de leur payer un léger dédommagement.

La secrétaire est priée d'offrir l'hommage des vœux de l'A. I. C. et l'expression de sa reconnaissance aux RR. PP. A. Valiquette, O. M. I., et Désilets, O. M. I., etc., chapelains de l'Association, et partis de Québec pour Montréal. Le nouveau chapelain est le R. P. Lortie, O. M. I., en mission ; la Secrétaire lui enverra le mot de bienvenue de Mlle la Présidente, dont voici le texte :

Mon Révérend Père,

Ma charge de Présidente de l'A. I. C. de Québec, me vaut l'honneur de vous souhaiter à bienvenue comme à chaque chapelain de notre Association ainsi que de vous présenter nos hommages les plus respectueux et nos vœux de bonne année.

Depuis les premiers jours de l'établissement de notre Association, nous avons eu l'avantage d'avoir pour chapelain un R. Père Oblat, et nous aimons, à reconnaître l'intérêt et le dévouement que ces bons Pères nous ont toujours témoignés en nous recevant chez eux et en nous nous consacrant un peu de leur temps, pourtant si bien employé ailleurs. Vous voudrez bien, mon R. Père, en exprimer toute notre reconnaissance au R. Père Supérieur.

M.-LOUISE PEPIN,

Secrétaire.

“ LE PROBLÈME AGRICOLE AU CANADA FRANÇAIS ”

C'est le titre du dernier volume que vient de publier le Comité central de l'A.C.J.C.

Trois aspects du problème agricole au Canada français sont étudiés dans cet ouvrage : 1. *L'éducation agricole*, qui attire l'attention de toutes les classes de la société sur l'importance de l'éducation à donner aux enfants pour qu'ils s'attachent, par des liens nombreux, au sol qui les a vus naître ; 2. *la législation agricole*, qui résume les lois de notre province relatives à l'agriculture et qui suggère quelques amendements pratiques pour faire aimer de plus en plus la noble profession d'agriculteur ; 3. *l'organisation agricole*, qui indique de quelle façon doivent se grouper les cultivateurs, pour protéger et défendre leurs intérêts.

Voilà, très brièvement résumé, le rapport du Congrès de Saint-Hyacinthe. *Le Problème agricole au Canada français* est un volume in-8 de près de 300 pages. Les solutions qu'il apporte et les remèdes qu'il propose sont le fruit d'une enquête minutieuse et de délibérations prolongées sous le contrôle et la direction de compétences techniques. Non seulement l'agriculteur, mais aussi tout Canadien français, soucieux de l'avenir agricole de notre pays, devrait le lire et le faire lire.

Nous recommandons ce beau et bon livre aux commissions scolaires rurales et aux instituteurs et aux institutrices.

Prix : \$1.50 franco ; remise de 25% à la douzaine, port en plus.

Chez les principaux libraires ou au Secrétariat général de l'A. C. J. C., 90, rue Saint-Jacques, bureau 701, Montréal.

DOCUMENTS OFFICIELS

COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION
PUBLIQUE

PROCÈS-VERBAL DE LA SESSION DE FÉVRIER 1919.

Séance du 5 février 1919.

(Avant-midi).

PRÉSENTS:—L'honorable Cyrille-F. Déléage, président; Mgr l'archevêque de Montréal, Mgr l'archevêque d'Ottawa, Messieurs les évêques de Valleyfield, de Sherbrooke, de Nicolet, de Charlottetown, de Joliette, de Mont-Laurier, de Haileybury; Mgr P.-E. Roy, représentant Son Eminence le cardinal Bégin; Mgr F.-X. Ross, administrateur du diocèse de Rimouski; M. l'abbé Elz. Delamarre, représentant Mgr l'évêque de Chicoutimi; M. l'abbé Auguste Lelaidier, représentant Mgr l'évêque des Trois-Rivières; Mgr J.-L. Guertin, représentant Mgr l'évêque de Saint-Hyacinthe; Mgr N.-Z. Lorrain, représentant Mgr l'évêque de Pembroke; M. le chanoine V. Huard, représentant Mgr Chiasson, vicaire-apostolique du Golfe-Saint-Laurent; l'honorable Thomas Chapais, l'honorable Dr J.-J. Guerin, l'honorable juge J.-E. Robidoux, l'honorable Hector Champagne, l'honorable juge Mathias Tellier, M. Jules-Edouard Prévost, M. John Ahern, M. Hyacinthe-A. Fortier, l'honorable juge W. Mercier, M. Auguste-M. Tessier, Mgr Th.-G. Rouleau, M. l'abbé L.-A. Desrosiers, M. Napoléon Brisebois, M. Nérée Tremblay et M. J.-N. Miller, secrétaire.

Lettres de Son Eminence le cardinal Bégin, de Mgr l'évêque de Chicoutimi, de Mgr l'évêque des Trois-Rivières, de Mgr l'évêque de Saint-Hyacinthe, de Mgr l'évêque de Pembroke et de Mgr le vicaire-apostolique du Golfe-Saint-Laurent, déléguant respectivement Mgr P.-E. Roy, archevêque de Séleucie, M. l'abbé Elz. Delamarre, M. l'abbé Auguste Lelaidier, Mgr J.-L. Guertin, Mgr N.-Z. Lorrain et M. le chanoine V. Huard, pour les représenter à la présente session du Comité.

Le Comité prend aussi communication d'une lettre de l'honorable juge Paul-G. Martineau s'excusant de ne pouvoir assister à la présente réunion et désignant l'honorable juge W. Mercier pour le représenter, et d'une lettre de M. Ernest Lapointe annonçant au Comité que la maladie l'empêche d'être présent.

Le secrétaire donne lecture d'un arrêté ministériel, en date du 17 janvier 1919, nommant M. Auguste-M. Tessier, député du comté de Rimouski, membre du Conseil de l'Instruction publique, en remplacement de l'honorable juge Rodolphe Roy, démissionnaire.

Le procès-verbal de la dernière session est approuvé.

Il est unanimement résolu, sur proposition de Mgr P.-E. Roy, appuyé par M. Auguste-M. Tessier, d'inscrire au procès-verbal la résolution suivante: "Le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique a appris avec chagrin la mort de Sa Grandeur Mgr Blais, évêque de Saint-Germain-de-Rimouski et membre de ce Comité, et il tient à rendre hommage aux grandes qualités du vénérable défunt et en particulier à son inaltérable dévouement à la cause de l'éducation."

Mgr l'évêque de Valleyfield attire l'attention sur une résolution que le Comité catholique a adoptée, à sa session du 26 septembre 1917, par laquelle il demandait au gouvernement "qu'une salle suffisamment spacieuse soit mise à la disposition du Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique pour ses sessions régulières et qu'il soit suggéré que, s'il est possible, cette salle soit dans l'édifice où se trouvent actuellement les bureaux du département de l'Instruction publique." Cette résolution et une autre de même nature que le Comité protestant a adoptée le 30 novembre 1917 étant restées sans effet, le Comité catholique exprime l'espoir que ces demandes seront accordées par le gouvernement.

Le sous-comité chargé de l'examen des livres de classe présente le rapport suivant:

Rapport du sous-comité chargé de l'examen des ouvrages classiques.

Séance du 4 février 1919.

PRÉSENTS :—Mgr Emard, président, Mgr Brunault, Mgr Forbes, l'honorable juge J.-E. Robidoux, l'honorable Hector Champagne, M. John Ahern, M. Nap. Brisebois, M. le Surintendant, M. J.-N. Miller, secrétaire.

Le sous-comité a examiné les ouvrages suivants qui lui ont été soumis :

1. "De la Salle Readers—Phonic Primer, Part Second", by the Brothers of the Christian Schools.—Recommandé.

2.—"Journal d'enregistrement et d'appel", par J.-A. Paquin.—Non recommandé.

(Signé) † JOSEPH-MÉDARD,

Évêque de Valleyfield,

Président.

Ce rapport est approuvé.

Mgr l'archevêque de Montréal propose, appuyé par l'honorable M. Champagne, que M. Thomas-F. Cuddihy, inspecteur d'écoles, soit nommé membre du Bureau central des examinateurs catholiques, en remplacement de M. John Tompkins, décédé.—Adopté.

Il est aussi résolu, sur proposition de M. l'abbé L.-A. Desrosiers, appuyé par M. John Ahern, que M. J.-B. Lagacé soit recommandé comme professeur de dessin à l'École normale Jacques-Cartier, en remplacement de feu M. Charles Gill.

Le sous-comité chargé de la revision du programme d'études soumet le rapport qui suit :

"Votre sous-comité a l'honneur de vous faire rapport qu'il s'est réuni le 4 février 1919. Étaient présents à la séance : l'honorable Cyrille-F. Delage, président, Mgr Th.-G. Rouleau, Mgr F.-X. Ross, M. l'abbé L.-A. Desrosiers, M. John Ahern, M. C.-J. Magnan, M. Napoléon Brisebois et M. J.-N. Miller, secrétaire. Le sous-comité prend communication d'une lettre en date du 8 janvier dernier que Mgr F.-X. Ross, rapporteur, a écrite à M. le Surintendant pour lui exposer les grandes lignes qui ont guidé le sous-comité dans son travail de revision, ainsi que d'un projet de programme d'études, lequel n'est pas encore adopté d'une manière définitive par le sous-comité, et il est résolu, sur proposition de Mgr Th.-G. Rouleau, appuyé par M. Napoléon Brisebois : "Que la susdite lettre de Mgr Ross soit soumise à la considération du comité catholique, à sa prochaine réunion, et que le sous-comité demande l'autorisation de continuer son travail afin de faire rapport à la session du Comité catholique du mois de mai prochain."

(Signé) CYRILLE-F. DELAGE,

Président.

Monsieur le Surintendant,

J'ai l'honneur de soumettre au sous-comité, dont vous être le président, le travail de révision du programme qu'il m'a confié le premier mai dernier, par une résolution adoptée par le Comité catholique à sa session de mai 1918, avec mission de lui soumettre ce travail.

Dans les réunions qui ont précédé la commission qu'on m'a fait l'honneur de me confier, il a été décidé d'ajouter un cours préparatoire ou infantin, pour préparer les enfants de six ans à suivre avec fruit le programme de l'école primaire proprement dite. En outre, dans sa réunion des premier et 2 mai, le sous-comité m'a indiqué les principales modifications qu'il croyait opportun de faire subir au programme actuel, tout en me laissant la liberté de me mouvoir dans ces cadres.

Le 3 janvier 1919, j'avais l'honneur de soumettre, au sous-comité réuni, les grandes lignes de mon travail, et de faire accepter la délimitation de l'école primaire suivant ce qui sera exposé ci-dessous.

Pour permettre au sous-comité de juger d'une manière plus complète le programme que j'ai l'honneur de soumettre, je prends la respectueuse liberté d'exposer les principes sur lesquels je me suis appuyé, et les points de vue auxquels je me suis placé dans la confection de ce travail.

On comprendra ainsi mieux les raisons qui ont motivé les changements que j'ai cru devoir faire subir à l'ancien programme, et on pourra saisir mieux l'ensemble du programme avant d'en étudier les détails.

Tâche con-
fée.

Le but ultime pour lequel le sous-comité avait été institué, fut de pourvoir aux moyens d'alléger le programme primaire. La résolution du Comité catholique, dans sa session de février 1918, autorisa ce sous-comité à "poursuivre l'étude d'une nouvelle répartition des matières embrassant les cours de l'école élémentaire et de l'école modèle de manière à *en éliminer celles qui ne sont pas absolument nécessaires pour ces écoles*".

Esprit dans
lequel le pro-
gramme a été
préparé.

Les yeux fixés sur ce but, et m'appuyant sur le principe dont s'inspire cette résolution, à savoir que les matières non nécessaires dans une école doivent en être éliminées, j'ai naturellement cherché d'abord à pénétrer la nature de l'école primaire pour préparer un programme qui y réponde; puis j'en ai éliminé ce qui, d'après moi, n'est pas proportionné au degré de culture qui convient aux enfants de l'école primaire; enfin j'ai insisté davantage sur ce qui me semble s'imposer pour répondre avec plus de perfection au but de cette école.

Le principe
fondamental.

En tenant compte de la nature des choses ainsi que de la nature des enfants, tous les maîtres de la pédagogie sont unanimes à proclamer—du moins en théorie—que l'école primaire est l'école *des éléments*.

Au point de vue intellectuel, elle donne les *notions fondamentales des connaissances indispensables à tout homme*, et elle crée les initiatives de l'esprit par les habitudes d'observation, de jugement et de réflexion qui seront le point de départ du travail intelligent; en même temps elle doit créer les initiatives morales par les notions fondamentales des principes directeurs de la vie du chrétien et du citoyen, et par la formation des habitudes du cœur et de la volonté qui orienteront la vie morale. Par ailleurs, elle doit procurer à l'enfant les notions fondamentales des principes de sa vie physique et lui assurer la première formation physique qui lui permettra de se développer graduellement en proportion de son âge. Jeter les bases de la culture physique, intellectuelle et morale qui convient à tout homme à l'âge d'enfant: voilà le rôle de l'école primaire. Vouloir faire d'un enfant un homme complet tel qu'il devra être plus tard est un travail voué à l'insuccès, parce qu'il ne tient compte ni des exigences ni des lois de la nature, qu'il s'agisse de n'importe quelle culture: physique, intellectuelle ou morale. Le meilleur moyen de préparer un homme à la vie qu'il devra mener à 20 ou 25 ans, n'est pas de lui donner dans l'enfance ce qui appartient à l'âge adulte, mais c'est de le faire ce qu'il doit être à 7, 10 ou 13 ans; or à cet âge on ne peut que l'orienter, pénétrer sa vie des choses fondamentales, principes et habitudes, qui *informeront* tout son avenir. Le programme n'est pas une fin, mais un moyen. La fin est de donner le point de départ de toute la vie; et le moyen, c'est-à-dire le programme, doit être établi en vue de cette fin.

Par conséquent, tout ce qui, dans l'école primaire, est d'un caractère scientifique, tout ce qui spécialise, tout ce qui appartient à l'âge adulte, la fait sortir de son orbite et doit être exclu de son programme.

Je ne crois pas inutile d'insister sur cette notion fondamentale qui a servi de base au travail que je sou mets actuellement. Une fausse notion du rôle de l'école primaire conduit à croire qu'elle doit enseigner tout ce qui sera utilisé dans la vie, et qu'en conséquence elle doit rendre l'élève capable d'entrer de plain-pied dans n'importe quelle carrière, lorsqu'il sort de la petite école. La vie complètera et précisera l'enseignement primaire.

Cette erreur tend aussi à faire croire que l'école primaire peut faire une place à la spécialisation des connaissances ; mais toute spécialisation suppose nécessairement un fonds solide de connaissances élémentaires qui ouvrent l'esprit avant de l'orienter vers aucune branche particulière.

Ce point de départ admis, j'ai visé : 1o à éliminer du programme tout ce qui est d'un caractère scientifique et tout ce qui spécialise ; — et en second lieu à préciser ce qui s'y trouve déjà de nature à accentuer les connaissances fondamentales nécessaires à tout homme, avant de tenter aucune spécialisation ; puis 2o j'ai tâché de mettre plus en relief les procédés qui me paraissent les plus aptes à donner la *formation* de l'esprit, sans laquelle les connaissances demeurent inassimilées, — et la *formation* du cœur, qui est la base de l'éducation morale.

Pour atteindre le premier objectif, le nouveau programme propose de limiter l'école primaire proprement dite aux six années des cours élémentaire et modèle de l'ancien programme, — puis de créer à la suite une école *complémentaire* qui élargirait les connaissances primaires et donnerait un commencement de spécialisation pour préparer immédiatement aux diverses écoles spéciales qui s'offrent aux aptitudes variées des élèves sortant de l'école primaire : écoles d'agriculture, de commerce, écoles techniques. L'école primaire proprement dite — appelée ailleurs primaire-élémentaire — serait l'école de tout le monde ; ceux qui l'auraient suivie satisferaient à la nécessité de l'instruction primaire ; l'école complémentaire serait l'école d'une élite, de ceux qui, ayant terminé leur cours primaire, veulent développer davantage leur culture intellectuelle ou aspirent à se choisir une carrière qui demande des études spéciales. Cette école complémentaire, qui remplacerait nos académies actuelles, recevrait alors la partie scientifique du programme, tout ce qui prépare immédiatement à quelque spécialisation (algèbre, tenue des livres, sciences, histoire ancienne, de France et d'Angleterre), tout ce qui demande un esprit déjà en possession des connaissances fondamentales et formé aux habitudes d'observation, de réflexion et de généralisation ; elle servirait de trait-d'union entre l'école primaire et l'école spéciale, et créerait ainsi dans tout le système une suite, un lien dont le défaut constitue une lacune qu'on a déplorée maintes fois et avec raison.

L'école primaire élémentaire restant l'école des éléments nécessaires à tout le monde, le programme en a éliminé les parties suivantes :

- 1o L'étude *systématique* de la comptabilité ; il conserve ce qu'il n'est pas permis d'ignorer à l'âge d'enfant ;
- 2o Les sciences naturelles ; il conserve ce qu'il faut pour développer l'esprit d'observation de l'enfant sur les choses de son entourage qui sont à la portée de sa capacité intellectuelle.

En outre, 1o il *réduit* l'étude de la géographie à celle du pays, spécialement de la province de Québec, et il en élargit les cadres ; il réserve une attention particulière aux pays qui sont en relation avec le nôtre et ne laisse place qu'à une connaissance superficielle, mais caractéristique des autres pays.

2o Il *simplifie* l'enseignement de l'histoire du Canada pour lui donner plus de caractère, le restreignant aux faits caractéristiques qui font connaître la mission et le tempérament de notre race, et les événements dans lesquels ils se sont manifestés, — ceux qui font suivre l'évolution du pays et qui donnent une notion juste de notre situation (nos devoirs et

Remaniement de l'ancien programme.

Limitation de l'école primaire. Addition de l'école complémentaire.

Elimination.

Réduction et simplification.

nos droits) au milieu des races qui nous entourent ; — il élague les faits encombrants, de peu d'importance, les nomenclatures, les séries qui n'ont d'autre objet que de cultiver la mémoire. Naturellement, ici comme en bien d'autres matières, les livres devront s'adapter au programme, et l'enseignement du maître est un facteur indispensable.

3o Il *simplifie* également l'enseignement de l'*histoire sainte* en la ramenant dans son rôle de servir d'intuition ou d'illustration à l'enseignement de la religion. Pour cela il confond complètement cet enseignement avec celui des prières et du catéchisme pendant les deux premières années, et il continue oralement l'emploi de ce procédé à tous les stades du cours pour s'adapter aux parties du catéchisme qu'on y enseigne, tout en abordant l'étude du manuel dès la troisième année ; mais alors il réclame une limitation aux faits religieux qui contiennent la doctrine et la morale ou qui font ressortir l'action de Dieu sur le monde, et il élimine ce qui n'est qu'histoire ancienne sans relation avec le fait divin. Il serait désirable que les manuels se conforment à cette direction.

4o Il élimine de l'*arithmétique* ce qui appartient aux connaissances spéciales du commerce, et accentue la culture sur ce qui est d'observation pratique pour l'élève.

5o Il *concentre* l'enseignement en réunissant sous un même titre les diverses parties du programme actuel qui se rapportent au même objet : ainsi au programme de grammaire se rattachent l'analyse grammaticale et logique, l'orthographe et la dictée ; — la littérature, retranchée comme matière distincte, a été ramenée aux éléments intuitifs que l'on rencontre dans l'étude des textes (lecture expliquée), et dans les exercices pratiques de composition ; — le toisé a été incorporé à l'arithmétique dont il fait partie ; — aux exercices de langage ont été ramenés tous les exercices d'observation qui ont pour objet la culture intellectuelle et la formation morale qui n'est pas proprement religieuse. Cette disposition du programme enlève tout caractère scientifique à des notions qui doivent rester élémentaires, sauve du temps, favorise davantage l'éducation intellectuelle en la rendant plus pratique et plus intensive, force l'élève à penser et à s'exprimer sans le secours du livre, et enlève aux maîtres distraits la tentation de donner un enseignement distinct, cloisonné, et se suffisant à lui-même, sur des branches qui doivent se greffer toutes sur le même tronc.

Voilà pour la simplification.

Matières fondamentales et matières accessoires.

Le nouveau programme répond encore, semble-t-il, aux vœux du comité qui a demandé une décharge, en ce que la direction qui doit être mise en relief au préambule, distinguera entre les parties fondamentales et les parties accessoires.

Pour répondre au but essentiel de l'école primaire, telle que définie plus haut, deux choses sont requises : I faire acquérir les *connaissances fondamentales* qui favorisent la formation ; II donner une *formation* intellectuelle et morale.

Connaissances pour la formation intellectuelle.

I. a) Les *connaissances fondamentales* sont, pour la formation intellectuelle : la langue maternelle avec tout ce qu'elle comporte, puis le calcul. Les maîtres étant prévenus que la connaissance en ces deux matières servira de base au jugement qu'ils devront porter à la fin de l'année pour la promotion de leurs élèves à une classe supérieure ; d'autre part, les inspecteurs d'écoles recevant instruction de juger de l'efficacité de l'enseignement surtout par le progrès des élèves en lecture, en écriture, en langage parlé et écrit, et en calcul ; tout ce concours devra nécessairement conduire le personnel enseignant à donner une place d'honneur à ces notions fondamentales dans le tableau de l'emploi du temps, dans leurs méthodes et dans tout l'enseignement. Encore est-il nécessaire de faire remarquer que, même dans ces matières essentielles, se trouvent des choses inutiles pour les petits de l'école primaire, et qui devraient être éliminées non seulement de l'enseignement, mais surtout des livres faits pour les enfants : telles sont, par exemple, les séries complètes d'exceptions aux règles grammaticales, les séries des verbes irréguliers, etc. L'enseignement devrait se borner à ce qui est d'usage pratique dans la période de développement où se trouve l'enfant.

Connaissances pour la formation morale.

b) Les *connaissances fondamentales pour l'éducation morale* de l'enfant sont : les choses fondamentales de la religion, du savoir-vivre et de l'histoire de son pays. Voilà pourquoi le programme ne pouvait retrancher rien à ces matières, mais devait donner les indications voulues pour que ces connaissances fussent rendues d'accès facile et assimilables, par les

procédés de contes, de récits de faits contenant une doctrine, d'usage de tableaux ou gravures, d'observation de faits vécus ; et c'est ce que les auteurs du programme se sont efforcés de faire. La grande part restera toujours au maître qui doit interpréter le programme de manière à faire aimer ces choses et à les faire pratiquer, suivant les circonstances qui s'offrent à l'enfant.

II. La deuxième chose requise pour répondre au but essentiel de l'école primaire, est la formation. La formation morale est de tous les instants, et le programme entier doit être appliqué en vue de faire acquérir à l'enfant des habitudes d'ordre, de discipline, de devoir, de maîtrise de soi-même, et des sentiments chrétiens, des habitudes chrétiennes.

J'insiste davantage sur la formation intellectuelle. Dans son ensemble, le programme est rédigé pour atteindre ce but. Dans les détails, sont souvent indiqués des procédés, consignés des remarques qui auraient plutôt leur place dans les notes pédagogiques, mais qui, placées au corps du programme, sont propres à rappeler sans cesse aux maîtres l'importance de viser d'abord à l'éveil des initiatives intellectuelles, à la culture de l'esprit d'observation, de réflexion et de synthèse, et au développement de la personnalité propre de chacun.

L'observation est partout dans le programme à la base du travail de formation. Ce programme est disposé de manière à mettre l'enfant en contact avec les choses qui l'entourent et qui doivent être le point de départ du genre de culture qui lui convient. De la chose à l'idée, de l'idée à la formule, puis de la formule à l'application réfléchie. On trouvera cette méthode appliquée notamment en lecture élémentaire ;—dans l'enseignement de la grammaire, qui observe le langage pour trouver l'idée qu'il généralisera dans une règle en l'appliquant à des cas similaires par une déduction réfléchie ;—dans la rédaction et les exercices de langage, dans lesquels le programme a substitué aux choses d'un caractère quelque peu scientifique ou aux sujets d'imagination, les choses qui frappent habituellement les sens de l'élève et lui ouvrent la voie au monde extérieur et intérieur qui constitue sa vie.

L'observation se retrouve également à la base de la partie morale de l'enseignement religieux, par l'emploi des tableaux ou gravures, la considération des faits, et aussi l'observation des actes de la vie chrétienne dont l'enfant est le témoin habituel, sans toujours se rendre compte qu'ils sont l'application de tel précepte de morale dont il a péniblement appris la formule à la dernière classe.

En géographie, le programme met comme point de départ l'observation de tout ce qui entoure l'élève pour lui enseigner la géographie physique, économique et politique ; il lui fait observer les faits humains, commerciaux, etc., pour le conduire à la connaissance des relations des autres pays, et à la connaissance de ces mêmes pays.

En littérature, il fait observer les textes pour faire découvrir les lois de la composition et du style. C'est pour cela que la lecture expliquée a été introduite comme exercice spécial au programme.

Partout il recommande l'emploi du concret pour conduire dans le domaine de l'abstrait.

J'ai cru devoir mettre cette donnée fondamentale en relief dans le corps même du programme, pour qu'on n'ait aucune occasion de la perdre de vue dans l'enseignement. Une des causes les plus influentes du peu de progrès qu'on constate souvent dans les écoles—et il ne faut pas croire que ces constatations peuvent se faire dans notre seule province : j'ai des travaux pédagogiques de divers pays où l'on trouve des masses de documents remplis de récriminations de toutes nuances : que l'on réfère par exemple au livre de Goyau, "l'école d'aujourd'hui", qui compile les doléances des partisans de l'école laïque de France—une des causes les plus influentes, donc, est que l'enseignement sort l'enfant de son milieu habituel, celui où il s'est jusqu'à développé d'une manière si merveilleuse sans autre ressource que l'observation, et que l'école, au lieu de continuer à appliquer le même procédé, le jette tout à coup dans un monde qui n'est plus le sien, un monde abstrait qui lui paraît n'avoir aucune relation avec le monde où il vit habituellement. On lui donne les mots avant les idées, quelquefois sans les idées, puis on essaie de lui donner les idées sans le mettre en contact avec les choses dans lesquelles se concrétisent ces idées.

Formation morale et intellectuelle.

Question de méthode que le programme ne peut que signaler.

Observation base de la formation.

Le personnel enseignant doit comprendre qu'il faut abattre ce mur qui se dresse entre l'école et le monde extérieur, entre le monde abstrait et le monde concret, et qu'il faut maintenir continuellement l'enfant dans ce dernier par l'observation pour l'élever au premier au moyen de l'induction, puis le ramener encore au concret par l'application réfléchie ou la déduction.

Travail d'idées.

Aussi le programme a-t-il été préparé sur cette base d'observation pour en faire non un simple exercice de regard curieux, mais un travail méthodique qui fait tirer les idées des faits, les classe par l'induction, pour conduire à la synthèse ou la généralisation.

En outre, il recommande de bonne heure l'usage des tableaux synoptiques qui forcent à faire sortir l'idée des formules et à les classer avec ordre, puis à les synthétiser dans un développement oral indépendant du texte du manuel, enfin les généraliser dans une déduction appliquée aux réalités concrètes.

Observation à la base ; induction dans la marche ; synthèse au terme : le programme est bâti sur ce plan.

Et pour bien faire saisir aux maîtres cet esprit du programme, on a introduit une rubrique spéciale d'*exercices de pensée et de langage* qui fera comprendre qu'on observe pour trouver des pensées et qu'on a besoin de penser pour user du langage.

Pour cette raison aussi, certains détails ont été ajoutés à la grammaire afin de faire comprendre que cette science est une science d'idées plutôt que de formules et de règles. C'est ainsi que le programme mentionne la *détermination*, la qualification pour que l'on comprenne que les adjectifs appelés déterminatifs et qualificatifs ne sont pas les seuls moyens que le langage possède pour déterminer et pour qualifier les personnes et les choses ; on trouvera d'autres exemples dans la manière d'enseigner les compléments, les adverbes, et d'utiliser l'analyse logique, etc.

Initiation.

Une autre raison de retard dans l'ouverture d'esprit des enfants, provient de ce qu'on ne facilite pas suffisamment l'assimilation des idées nouvelles par une initiation graduée qui prépare l'esprit par une lente élaboration. Une idée nouvelle jetée dans l'esprit d'un jeune enfant peut être comprise, mais il reste encore à l'assimiler, et pour ce travail la nature demande du temps. Le programme obvie à cet inconvénient en initiant occasionnellement aux idées sur lesquelles on reviendra plus tard, en jetant les germes des idées qui seront cultivées à leur temps. A cet effet il prescrit tout le long du cours le procédé qui consiste à ouvrir graduellement l'esprit de l'élève en lui donnant occasionnellement des notions rudimentaires sur des choses qui ne seront étudiées systématiquement que plus tard, pour lui donner la formule lorsque l'idée s'en sera peu à peu précisée dans son intelligence. Je considère que ce travail préparatoire est très important ; en somme les deux premières années du cours élémentaires se résument à donner intuitivement aux enfants des notions qu'ils étudieront systématiquement dans les années suivantes. On comprendra mieux si l'on veut remarquer que le catéchisme entier, je veux dire le texte, a été localisé en troisième et quatrième année ; or, je crois impossible que l'enfant apprenne son catéchisme d'une manière intelligente pendant ces deux années, à moins qu'il n'ait déjà puisé la substance de la doctrine dans les faits d'histoire sainte qui lui auront été enseignés aux deux premières années.

Vocabulaire.

Enfin, dans l'enseignement du français, le programme a donné, au cours des choses d'observation, une place particulière au *vocabulaire* dans l'espoir de pourvoir à la pauvreté du langage habituel.

Le tout a été disposé pour former la mentalité que l'enfant doit continuer à l'école le système qui lui a si bien réussi à la maison : observer les choses, apprendre les mots qui les désignent, en parler dans son propre langage, les appliquer par sa propre initiative.

Résumé.

Pour résumer tout l'esprit qui a présidé à la préparation du programme, je dirais : mettre l'enfant en contact avec les choses ; partant de là, lui enseigner peu mais bien — puis éveiller les initiatives intellectuelles qui créent la capacité de continuer son éducation.

L'ÉCOLE ET LA VIE

En limitant l'école primaire destinée à tous les enfants, le programme ne tient pas compte des carrières que chacun pourra embrasser plus tard. Il fournit les éléments nécessaires à ceux qui n'iront pas plus loin ; mais en même temps il crée les capacités intellectuelles qui permettront de nouveaux développements.

J'ouvre une parenthèse pour dire que l'école primaire ne peut préparer l'enfant à la vie qu'en lui faisant assimiler les éléments indispensables, et en lui donnant un esprit éveillé : elle oriente en fixant un bon point de départ. J'ai déjà dit qu'exiger davantage c'est encombrer l'école primaire, exiger des enfants un travail qui n'est pas à la portée de leur esprit, et faire sortir l'école primaire de son orbite.

Toutefois, sans spécialiser le programme, elle peut cependant l'interpréter de manière à orienter les enfants vers la destination de la masse d'entre eux. C'est l'enseignement indirect qui a une importance considérable sur la formation de la mentalité de l'enfant et l'orientation de sa vie. Le programme donne quantité de choses d'observation, de sujets de rédaction, etc., demande force problèmes, des lectures, etc., et recommande d'appliquer cela aux besoins des élèves. C'est au professeur de faire ce travail. Mais ce travail il le fera au moyen de livres qui lui en fourniront les éléments. Il serait donc désirable que les livres varient suivant les régions et même les écoles, pour répondre à cette nécessité réelle. Ainsi les arithmétiques, surtout dans le passé, étaient accaparées par le commerce ; on y trouvait peu de problèmes agricoles, encore moins de calculs qui ouvrent des perspectives sur le travail technique ; et cet enseignement, à peu près uniforme dans son fonds, informait la mentalité des élèves de la campagne aussi bien que des élèves qui aspirent aux écoles industrielles. Il ne faut pas en accuser le programme ; les auteurs de manuels et les commissions scolaires, dans le choix de leurs livres, ont une influence plus décisive.

Mais si le programme lui-même ne vise pas à préparer immédiatement l'élève à aucune spécialité, la création de l'école complémentaire y pourvoit suffisamment et d'une manière plus complète et plus rationnelle. Cette addition complète le système en établissant une gradation qui prend l'enfant sans instruction pour le conduire par étapes successives jusqu'aux portes des écoles spéciales. On me permettra d'élucider cette question en exposant la distribution des cours.

L'école primaire, suivant ce que j'ai déjà dit, se partage, avec le nouveau programme, en primaire-élémentaire et primaire-complémentaire, chacune avec la destination déjà définie.

L'école primaire-élémentaire comprend trois séries de cours : cours enfantin, cours élémentaire et cours modèle. Cette appellation (cours élémentaire et modèle) a été conservée par le sous-comité pour des raisons d'ordre administratif. Une autre appellation aurait exigé une modification dans la législation ; une distribution différente aurait dérangé le mode de répartition des octrois scolaires et causé des perturbations dans l'administration locale, les écoles modèles ayant été construites par les contributions de toute la municipalité.

Voici maintenant les caractéristiques de chacun de ces cours. Le cours enfantin a pour but de préparer le jeune enfant à suivre avec fruit le programme d'études primaires qui ne commence réellement qu'avec la première année. Il soude l'école maternelle à l'école primaire et se confond avec la dernière année de la "classe enfantine" de cette dernière. Son but n'est pas tant de faire acquérir des connaissances que d'exciter et diriger l'activité spontanée et libre de l'enfant : exercer ses organes, éveiller son esprit d'observation et de recherche, ouvrir son cœur aux bons sentiments et lui inculquer de bonnes habitudes d'ordre et de régularité. On peut y être admis à six ans.

Considérant que plusieurs écoles de ville sont organisées avec un professeur pour chaque classe, et que certains enfants, arrivant à l'école avec un esprit plus ouvert par l'âge ou l'ambiance, sont censés capables de suivre avec succès la première année du cours élémentaire sans passer par cette étape préparatoire, le sous-comité n'a pas cru devoir rendre ce cours obligatoire en l'imposant comme condition *sine qua non* d'admission au cours

élémentaire. Mais c'est son avis qu'il s'impose dans toutes les écoles où les enfants, nombreux, sont partagés en plusieurs cours sous la direction d'un seul maître et ont une fréquentation irrégulière. Le programme de première année du cours élémentaire n'est pas suffisamment assimilable pour les esprits trop jeunes et trop peu éveillés ; il a été légèrement diminué toutefois pour faciliter l'admission de ceux qui seraient jugés capables d'y entrer sans passer par le cours enfantin.

Cours élémentaire.

Le cours élémentaire comporte les quatre premières années de l'école primaire. C'est l'école la plus répandue dans les campagnes, celle dans laquelle s'acquièrent strictement les éléments. On l'appelle le *premier degré* de l'instruction primaire. Bien qu'il n'y ait dans ce cours aucune subdivision officielle autre que le partage en quatre années, il comprend réellement deux cours caractéristiques : l'inférieur, constitué par les deux premières années, donne un enseignement *purement oral* ; il établit le point de départ en enseignant la lecture, l'écriture, les quatre opérations fondamentales du calcul, et pose les bases de l'esprit d'observation ; les troisième et quatrième années, que j'appellerai le cours moyen, entre l'inférieur et le modèle, utilise la préparation des deux premières années pour développer les capacités, en faisant acquérir ce qui constitue proprement les connaissances primaires.

L'ensemble de ce degré ou cours est donc caractérisé par l'acquisition des éléments primaires. L'élève y a appris, en effet, tous les éléments de la grammaire, la lecture courante d'une manière expressive, les opérations fondamentales sur les fractions, la géographie approfondie de la province et une vue d'ensemble du Canada, en même temps que tout son catéchisme et une vue complète de l'histoire du Canada.

Cours modèle.

Le deuxième degré ou cours modèle comprend les 5^e et 6^e années. Il élargit les connaissances, mais surtout les affermit, en les utilisant ou les appliquant dans une synthèse générale qui les relie dans l'esprit. La dernière année spécialement est une année de synthèse appliquée.

En résumé, le cours enfantin prépare ; la première partie du cours élémentaire jette les bases, la seconde développe ; le cours modèle affermit.

En se pénétrant bien de ces données caractéristiques, le maître rendra plus facile son classement et le travail de promotion annuelle. Il sera bon de remarquer qu'en français, par exemple, l'enfant apprend en première année la lecture *matérielle*, il doit syllaber à la fin de cette année ; en deuxième année il s'entraîne à lire *couramment* ; en troisième année il affermit la lecture courante et s'initie à tous les éléments de la grammaire qui seront approfondis en quatrième année. On n'est admis au cours modèle qu'après avoir acquis la connaissance de tous les éléments de grammaire et d'arithmétique.

Ecole complémentaire.

L'école primaire terminée pour la masse de ceux dont l'influence sociale et les responsabilités ne dépassent guère le cercle de la famille, il faut pourvoir aux besoins de ceux dont le rôle social s'élève et les responsabilités s'élargissent. Les collèges classiques peuvent recruter leurs élèves même après le premier degré de l'école primaire, et nous n'avons pas à nous en occuper, parce que la disposition de leurs cours y pourvoit.

Mais les écoles spéciales qui se multiplient pour préparer des élèves dans l'agriculture, le commerce et l'industrie, méritent que l'école primaire leur prépare des sujets aptes. Cette question est d'une telle importance pratique que je demande la permission de consigner ici des considérations et le résultat d'observations que j'ai été conduit à faire au cours de mon travail.

Il est absolument irraisonnable de demander à la petite école primaire, qui est l'école de tout le monde, de préparer des sujets capables d'être admis de plain-pied aux écoles spéciales. Depuis que le sous-comité a reçu ordre d'alléger le programme, des demandes nous sont venues de diverses écoles spéciales d'ajouter ce qui peut préparer à chacune de leurs spécialités. Comme les spécialités sont multiples, il faudrait préparer à toutes les spécialités ; or ce système amènerait la congestion dans le programme et prolongerait sans mesure la durée de l'école primaire.

Qu'on veuille bien le remarquer : les programmes ne se soudent pas et ne peuvent pas se souder entre ces deux catégories d'écoles. Les programmes des écoles spéciales demandent

une maturité d'esprit qui dépasse la capacité intellectuelle d'un enfant de l'école primaire ; ils exigent une somme de connaissances qui déborde l'enseignement primaire. Comment, en effet, croire qu'au sortir de l'école primaire l'élève puisse se livrer avec fruit aux études de mécanique appliquée, d'électricité, de physique générale, de chimie, d'arpentage, de construction des machines, etc., telles que je les trouve au programme des écoles techniques ? Des personnes autorisées m'ont même déclaré que, pour suivre avec fruit les cours de l'école technique, l'élève devrait suivre préalablement un entraînement technique spécial dans le travail du bois et du fer, le modelage de la glaise, les assemblages à tenon et mortaise, et la sculpture. Comment introduire cela dans nos écoles primaires ?

Chaque spécialité fournirait quelque chose d'analogue pour gonfler notre programme primaire et transformer la petite école en une espèce de polytechnique élémentaire.

Nous comprenons la nécessité pour l'école primaire de s'organiser pour fournir des sujets à toutes les écoles qui veulent créer des élites à notre race. Mais cette organisation doit se faire sans préjudice de la formation générale qui sert de base à toute vie, quelle que soit son orientation spéciale.

En face de ces exigences inconciliables, le sous-comité s'est dit : Ramenons donc les choses à l'état naturel, et donnons à chaque école le rôle que la nature lui assigne. Laissons à l'école primaire les éléments qui conviennent à l'esprit des enfants ; faisons-leur une base avant de bâtir leur avenir ; puis nous ajouterons le couronnement qui permettra à l'édifice de s'élever jusqu'à la hauteur voulue pour atteindre le niveau des écoles spéciales.

Et voici la solution offerte par le nouveau programme.

Il sépare nettement l'école primaire élémentaire de toute école qui spécialise. Il vise à donner ce qui est indispensable avant d'entreprendre aucune spécialisation des connaissances fondamentales générales, et un esprit observateur et réfléchi.

Ce premier stage parcouru, l'enfant qui veut poursuivre ses études à ce qu'il faut pour songer à appliquer ses connaissances et ses ressources intellectuelles à quelque chose de spécial, suivant ses aptitudes et ses goûts. Le programme lui offre l'école primaire-complémentaire qui va affermir et élargir ses connaissances générales, et l'*entraîner* au genre de spécialisation qui lui va mieux. Le programme de cette école complémentaire est à faire : notre sous-comité n'a pas mission d'y mettre la main. Il devra contenir une partie qui contribue à accentuer la culture générale et une partie qui *prépare* immédiatement à quelqu'une des spécialités : agriculture, commerce, industrie. Cette partie d'initiation du programme devra nécessairement se rédiger avec le concours des spécialistes qui dirigent ces écoles, et la durée en sera fixée suivant les exigences de la spécialité en vue. En France, Belgique et Suisse, où ces écoles fonctionnent, les cours durent généralement deux ans, dans quelques écoles trois ans. Dans ce programme, on pourra faire entrer tout ce que l'on demande aujourd'hui de mettre dans les écoles primaires à titre d'initiation, et encore davantage si l'on veut.

L'esprit ouvert et les aptitudes développées par cet entraînement, le jeune homme de 15 ou 16 ans (c'est l'âge qu'il devra avoir si la promotion s'est faite régulièrement pendant toute la durée des cours) sera en état de répondre au but des écoles spéciales. C'est John Seath, surintendant de l'éducation en Ontario, qui déclarait qu'avant 14 ans l'enfant n'est pas prêt à l'entraînement industriel.

On ne peut objecter sérieusement que la durée des études est trop longue avant d'atteindre les écoles spéciales et que le recrutement en souffrira. Elle est bien plus longue pour atteindre les professions libérales, cependant celles-ci sont encombrées, sans qu'aucune mesure coactive les y force. Avec l'idée vague que l'on peut tenter l'accès des écoles spéciales en partant de n'importe quel stage de l'école primaire, et muni d'un bagage de connaissances qu'aucune autorité n'a contrôlées, on se jette sans préparation vers ces écoles, et le résultat est de faire crier à la faillite de l'enseignement primaire. Quand on sera bien fixé sur la qualité de la préparation requise et qu'on aura des écoles qui donnent cette préparation, on fera comme on fait pour atteindre les professions libérales : on suivra la filière. L'Université a tracé sa voie à celui qui veut y arriver ; elle ne force personne, elle lui indique seulement à quelles conditions, officiellement constatées, elle le recevra. Et elle reçoit.

Et pourquoi n'aurait-on pas les mêmes résultats dans l'enseignement spécial, avec une organisation similaire ?

Certificats
d'études.

Etudes pri-
maires.

C'est pour la réaliser, cette organisation, que le sous-comité, dans sa réunion du 11 décembre 1917, a résolu de demander au comité catholique la création du certificat d'études.

Ce certificat pourrait être donné au moins à la fin des études primaires, sinon en commençant à la suite du cours élémentaire. Aucun élève ne serait admis à l'école complémentaire sans ce certificat. Il suffit de connaître la nature humaine pour savoir combien l'attrait des parchemins peut faire éclore d'esprit de sacrifice et sourdre d'énergies persévérantes.

Ce serait un stimulant des plus énergiques, ne comportant rien d'odieux, pour inciter les élèves à se rendre jusqu'au bout des études primaires. Ce certificat mettrait entre les mains de l'élève qui a fait tout son cours le témoignage officiel d'un devoir accompli jusqu'au bout, d'une capacité acquise ; il déchargerait devant le trésorier de la municipalité de l'obligation de la rétribution mensuelle et, surtout, il ouvrirait la porte aux spécialisations.

Etudes com-
plémentaires.

Mais pour parfaire cette organisation et assurer aux écoles spéciales le recrutement de sujets aptes à suivre leurs cours sans en baisser le niveau, il faudrait ajouter le certificat d'études après le stage de l'école complémentaire. Le Conseil devrait, à mon avis, créer ce certificat, s'il accepte cette école complémentaire. Si les écoles spéciales négligent de l'exiger pour l'admission à leurs cours, elles perdront par le fait même le droit de se plaindre de l'organisation primaire, tout comme l'Université aurait mauvaise grâce de critiquer l'enseignement secondaire ou primaire s'il lui prenait fantaisie de recruter ses élèves dans les premières années de lettres des collèges classiques, ou au cours modèle des écoles primaires.

Par cette organisation, il y aurait de l'ordre et de la suite dans tout notre système d'enseignement ; les délimitations seraient nettement marquées, et les transitions solidement établies. Puis on assurerait un bon niveau aux écoles spéciales.

QUELQUES REMARQUES SUPPLÉMENTAIRES

Ce rapport est déjà trop long. Toutefois, je crois nécessaire d'y ajouter les remarques suivantes :

1o Les notes pédagogiques devront souligner certains points que je signale dans ce rapport, notamment la division des matières en essentielles et accessoires. Ces notes ne seront rédigées que si le Comité catholique accepte le programme.

2o J'aurais voulu faire entrer au programme une partie se rapportant aux travaux manuels et à l'éducation physique possible dans certaines écoles au moins. Il y aurait là une culture intellectuelle des sens qui accentue l'esprit d'observation et donne un entraînement magnifique vers certaines spécialités ; elle pourrait se concentrer, sur tout le parcours des études, avec le dessin, l'enseignement de l'arithmétique, etc. J'en ai donné un aperçu au cours enfantin. Ceci faciliterait une meilleure assimilation du programme sans le surcharger. Le temps m'a manqué, les connaissances aussi. Il serait facile d'y suppléer en adoptant le système Froebel amélioré.

CONCLUSION

Dans ce travail je n'ai pas bouleversé l'ancien programme ; je ne l'ai même pas substantiellement modifié. Dans son ensemble ce programme est superbe. Il s'agissait de se bien pénétrer des directions pédagogiques qu'il contenait, directions qui resteront substantiellement les mêmes,—et il demandait certains allègements. C'est ce que j'ai tâché de faire. La modification la plus grave est la séparation de l'école complémentaire de l'élémentaire.

Mais le programme n'est pas le seul facteur de progrès dans l'enseignement. Les manuels doivent être pénétrés de l'esprit du genre d'enseignement qui se donne dans l'école primaire. On a une tendance à trop épuiser une matière dont il ne faut donner que les éléments. C'est une chose à surveiller. En outre il restera éternellement vrai que "tant vaut le maître tant vaut l'école".

Je livre maintenant ce programme à l'étude des vénérés collègues qui m'ont fait l'honneur de m'en confier la rédaction, et à la critique intelligente des amis de l'éducation qui veulent étudier avec un esprit averti le problème compliqué de l'instruction primaire. Je recevrai, le sous-comité aussi, avec reconnaissance, toute suggestion qui pourra rendre ce programme plus parfait et plus efficace. Le Comité catholique le jugera en dernier ressort.

J'ai l'honneur d'être, etc.

Le Rapporteur,

F.-X. Ross, ptre.

L'honorable M. Delage ayant fait distribuer à chacun des membres du Comité la susdite lettre de Mgr F.-X. Ross, celui-ci donne quelques explications supplémentaires et il est unanimement résolu "que le sous-comité chargé de poursuivre l'étude d'une nouvelle répartition des matières embrassant les cours de l'école élémentaire et de l'école modèle, de manière à en éliminer celles qui ne sont pas absolument nécessaires pour ces écoles, et à distribuer ces matières en sept années d'enseignement, soit autorisé à siéger de nouveau et à faire rapport à la session du mois de mai prochain".

M. le président distribue également aux membres du Comité le projet de programme d'études et il prie ceux qui auront des remarques ou des suggestions à faire à ce sujet de vouloir bien les communiquer aussitôt que possible au sous-comité chargé de la revision du programme, afin qu'elles puissent être prises en considération lorsque ce sous-comité se réunira de nouveau pour continuer son travail.

L'honorable M. Chapais propose, appuyé par l'honorable M. Tellier, et il est résolu: "Que les dépenses d'impression faites par le sous-comité chargé de la revision du programme d'études soient payées par le surintendant, à même le fonds du Comité catholique".

M. le Surintendant soumet la correspondance qu'il a reçue concernant l'uniformité des livres dans la cité de Montréal, question qui avait été soulevée à la session du mois de septembre dernier par un mémoire du Supérieur provincial des Frères de l'Instruction chrétienne, et le Comité décide de ne prendre aucune action nouvelle à ce sujet.

Le secrétaire donne lecture d'une lettre de M. Antoine Dessane exposant que, par résolutions du 12 mai 1898 et du 13 mai 1903, le Comité lui a confié la tenue des registres et des index de ses délibérations, ainsi que la confection, par lettres alphabétiques, des registres de tous les instituteurs et institutrices diplômés de la province; qu'il a toujours fait ce travail pour une rémunération annuelle qui avait été fixée à \$60.00 pour le premier service et à \$50.00 pour le second; que la somme de travail exigée pour ces services a plus que doublé et qu'il ne serait que juste de lui accorder une indemnité plus élevée. Il est alors résolu, sur proposition de l'honorable juge Robidoux, appuyé par l'honorable Dr Guerin, "qu'une indemnité annuelle de \$125.00 soit accordée à M. Dessane, à même le fonds du Comité catholique, pour chacun des services mentionnés dans sa lettre".

Séance du 5 février 1919.
(Après-midi).

PRÉSENTS :—Les mêmes qu'à la séance du matin.

Le Comité prend en considération :

1o Une résolution qui lui a été soumise par la commission scolaire de Drummondville et qui se lit comme suit : " Les commissaires d'écoles de la ville de Drummondville, à l'unanimité, demandent à la Législature de Québec de vouloir bien amender la loi de l'Instruc-

“ tion publique, en y ajoutant la faculté pour les commissaires d'écoles de cités, de villes
 “ et de villages dont la population est au moins de mille âmes, de pouvoir, par simple résolu-
 “ tion, décréter la fréquentation de l'école obligatoire pour tous les enfants de sept à quatorze
 “ ans, et de déterminer dans les amendements à la loi la sanction qui pourra rendre efficace
 “ une telle loi ;

“ Et que les commissaires d'écoles de Drummondville transmettent cette résolution
 “ à l'honorable Secrétaire de la province et au Conseil de l'Instruction publique, avec prière
 “ de vouloir bien l'appuyer auprès du Gouvernement.”

20 La requête suivante signée par un grand nombre de citoyens, laquelle est transmise
 “ au Comité par Mgr l'archevêque de Montréal : “ Les soussignés constatent : qu'une trop
 “ forte proportion d'enfants de sept à quatorze ans abandonnent l'école avant d'avoir acquis
 “ une instruction suffisante ; que plus de cinquante pour cent de ces enfants cessent de fré-
 “ quenter l'école après la quatrième année et que plusieurs ne font pas même cette quatrième
 “ année ; que ceux-là, dans les villes, qui ne font pas leur cinquième ni leur sixième année
 “ ne sont pas en état d'être reçus dans les écoles techniques ; que les fils de cultivateurs
 “ qui ne font que trois ou quatre années de classe et qui se livrent ensuite aux travaux de
 “ la terre retombent, en grand nombre, après quelques années, dans la catégorie des illettrés ;
 “ que trop d'enfants courent encore les rues sans aucun contrôle et finissent par échouer
 “ devant les tribunaux ; que cet état de choses se continue malgré le louable effort fait
 “ jusqu'ici à l'encontre par les autorités religieuses et laïques.

“ C'est pourquoi les soussignés viennent vous prier de demander à la section catholique
 “ du Conseil de l'Instruction publique de requérir la Législature d'adopter une loi d'obligation
 “ scolaire qui ne fera qu'apporter une sanction à l'obligation morale que fait l'Eglise aux parents
 “ de donner une instruction suffisante à leurs enfants. La province de Québec ne fera en
 “ cela que suivre l'exemple de la presque totalité des nations de l'Europe et des deux Amé-
 “ riques, tant catholiques que protestantes.”

30 Diverses autres requêtes concernant l'instruction obligatoire.

Après discussion, à laquelle prennent part l'honorable M. Tellier, l'honorable
 juge Robidoux, Mgr l'archevêque de Montréal, M. Jules-Ed. Prévost, M. H.-A. Fortier,
 Mgr P.-E. Roy, Mgr F.-X. Ross, l'honorable juge Mercier, Mgr l'évêque de Nicolet, l'hono-
 rable Dr Guerin, l'honorable M. Chapais, la résolution suivante est adoptée à l'unanimité,
 sur proposition de l'honorable M. Chapais, appuyé par l'honorable juge Tellier :

“ Considérant que, dans la question de l'obligation scolaire, les statistiques concernant
 “ l'assistance des enfants en âge de scolarité sont l'un des éléments les plus essentiels ;
 “ Considérant que l'exactitude des statistiques officielles est contestée à l'heure
 “ actuelle :

“ Le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, avant toute décision sur
 “ l'objet des pétitions soumises à sa considération, prie monsieur le Surintendant de prendre
 “ les mesures nécessaires, avec le concours du gouvernement, par voie de revision ou autre-
 “ ment, pour établir clairement la valeur probante de ces statistiques, et l'assurance que l'on
 “ peut fonder sur les chiffres qu'elles fournissent, et pour faire recueillir des statistiques
 “ d'une exactitude aussi inattaquable que possible, si celles que l'on possède maintenant
 “ sont reconnues insuffisantes.”

Et la séance est ajournée au deuxième mercredi du mois de mai prochain.

J.-N. MILLER,

Secrétaire.

Un message aux garçons et aux filles de la province de Québec

Département de l'Instruction publique,

Québec, Novembre 1918.

Aux Institutrices, aux Instituteurs et
aux Elèves des écoles de la Province.

Mesdames, messieurs, mes chers amis.

C'est la première fois que l'occasion m'est offerte de vous adresser une lettre. Il est bien de mon devoir d'écrire de temps en temps aux commissaires et aux syndics d'écoles au sujet de notre organisation scolaire, mais je n'ai pas souvent le plaisir d'écrire directement au personnel enseignant et aux élèves de nos écoles.

Laissez-moi d'abord vous exprimer l'espoir que la terrible épidémie qui sévit depuis quelques semaines aura cessé ses ravages lorsque cette lettre vous parviendra, et que les églises et les écoles, qui ont été fermées pour éviter la contagion, auront pu rouvrir leurs portes et recommencer à remplir leur mission de développement moral et intellectuel parmi la population de notre province. Cette redoutable grippe a fait plusieurs victimes parmi le personnel enseignant et parmi les élèves ; aussi plus d'une école, malheureusement, aura un aspect de tristesse lorsque vous y retournerez.

Mon but en vous écrivant cette lettre est d'attirer votre attention sur un sujet très important et qui ne peut manquer de vous intéresser ; ce sujet se rapporte à la campagne qui se fait, à l'heure actuelle, en faveur des TIMBRES D'ÉPARGNE DE GUERRE. Ces TIMBRES D'ÉPARGNE ont déjà prouvé leur grande utilité en Angleterre et aux Etats-Unis, et le gouvernement du Canada a décidé que l'exemple donné dans ces pays serait suivi chez nous. Je vous demande de bien vouloir prêter votre concours actif à cette campagne dont le résultat dépend de l'encouragement que vous lui accorderez.

Dans tous les pays qui étaient en guerre, et même dans plusieurs pays neutres, le conflit mondial qui vient de finir a nécessairement obligé les gouvernements à faire une énorme dépense d'argent. De plus, parce que tant de millions d'hommes ont été enlevés à l'agriculture et à l'industrie, ces pays ont vu leur richesse considérablement abaissée. La vraie richesse d'un pays ne consiste pas seulement dans la quantité d'argent qu'il possède. Il y a certainement aujourd'hui autant d'argent dans le monde qu'il y en avait avant la guerre, et peut-être y en a-t-il plus. Mais ce n'est pas là la vraie richesse, car il est facile de reconnaître que l'argent, actuellement, n'a pas le même pouvoir d'achat qu'il avait avant la guerre. A peine peut-on acheter, en ce moment, avec une piastre ce qu'on pouvait acheter avec cinquante sous, avant le mois d'août 1914. Cet état de choses a été causé par une diminution très considérable dans la production des provisions et des marchandises de toutes sortes.

Nous devons nous attendre, naturellement, à ce que la guerre fût coûteuse, non seulement en argent, mais aussi en vies humaines. C'étaient là les sacrifices prévus que le monde civilisé avait à s'imposer pour préserver l'humanité de l'esclavage et maintenir les droits des nations et des peuples, grands ou petits. Tous les hommes un peu avertis savaient que cette guerre serait désastreuse ; mais quand vint le défi lancé par l'Allemagne et l'Autriche, la France, l'Angleterre et les autres pays alliés durent l'accepter et se défendre.

Combien étaient orgueilleuses et confiantes les puissances centrales, il y a quatre ans, lorsque brutalement elles envahirent la Belgique et la France ! Combien elles étaient certaines de l'invincibilité de leurs armes, et comme elles ne doutaient pas de remporter une immense victoire ! Cependant au moment où cette lettre est écrite, ces orgueilleuses nations ont déposé les armes et les vainqueurs leur infligent le châtement qu'elles ont mérité.

Permettez-moi de vous dire, mes jeunes amis, à vous qui étudiez l'histoire dans vos

livres de classe, que vous êtes actuellement témoins d'un des plus grands événements de l'histoire humaine—riche en instruction, riche en leçons morales et remplie de conséquences pour l'avenir que personne ne peut estimer à leur valeur.

Mais au milieu de ces réflexions, nous sommes appelés à considérer et à remplir un devoir très important. L'argent a été nécessaire pour gagner la guerre, l'argent sera nécessaire pour ramener nos braves soldats au Canada, et les aider à s'établir dans différentes occupations. Ce serait une grossière négligence, ce serait une grande ingratitude de notre part, si nous ne prenions pas les mesures nécessaires pour placer le Canada dans des conditions normales qui permettront son développement industriel après la guerre. Les héros qui ont combattu pour nous et qui nous reviendront ne devront pas être considérés comme des mendiants ; tous ils nous demanderont qu'on leur fournisse les moyens de se créer une nouvelle existence et de pouvoir gagner ce qui leur est nécessaire pour vivre convenablement. Ce but ne pourra être atteint que si les affaires et les industries de notre pays sont organisées de manière à en assurer les progrès constants. En d'autres mots, pour l'avantage de ces héros aussi bien que pour nous-mêmes, nous devons envisager immédiatement le grand devoir de RECONSTRUCTION.

Par RECONSTRUCTION on n'entend pas qu'il faudra, dans notre pays, rebâti les édifices comme en France et en Belgique où des milliers et des milliers de maisons, d'églises et d'autres édifices publics ont été détruits par l'ennemi. Cette expression a un sens beaucoup plus large. RECONSTRUCTION signifie, pour le moment, un plus grand développement du principe de justice dans la société et une plus noble conception de nos devoirs envers nos semblables. Ce que j'entends par l'ouvrage particulier de RECONSTRUCTION est mentionné d'une manière spéciale dans le dernier paragraphe de cette lettre. Bientôt, espérons-le, les millions d'hommes maintenant engagés dans les travaux se rapportant à la guerre seront transférés dans d'autres industries. Les marchandises et les autres choses nécessaires en temps de paix viendront alors prendre la place des munitions de guerre. Ce déplacement, ce changement ne sera pas facile et entraînera des dépenses.

L'argent est nécessaire, non seulement pour rencontrer les obligations occasionnées directement par la guerre, mais aussi pour la RECONSTRUCTION qui devra suivre. Où le gouvernement peut-il trouver l'argent dont il a besoin ? peut-il l'emprunter ? Oui, mais l'argent emprunté doit être remis tôt ou tard, et l'intérêt doit en être payé. Pour que l'emprunt soit facilité et soit avantageux au pays, il faut que l'argent emprunté provienne des épargnes du peuple.

La plus grande partie des emprunts du gouvernement doit venir des gains et des économies des particuliers. Les gros emprunts de guerre sont sous la forme d'obligations au montant de \$50.00 à \$1,000.00. Mais il y a beaucoup de personnes qui ne peuvent disposer de sommes aussi considérables. Elles n'ont donc pas l'argent nécessaire pour acheter des obligations aussi élevées ; cependant elles désirent concourir dans le mouvement patriotique, en fournissant une partie, si faible soit-elle, de l'argent que le gouvernement veut emprunter, et aussi recevoir une part de l'intérêt payé sur ces emprunts.

C'est pour rencontrer ce désir que l'on proposa l'émission des TIMBRES D'ÉPARGNE DE GUERRE. Les plus petites économies peuvent en acheter. Dès qu'une personne peut disposer de vingt-cinq sous, elle peut échanger cette somme contre un TIMBRE D'ÉCONOMIE. Quand vous avez économisé \$4.00, que vous avez acheté seize TIMBRES D'ÉCONOMIE (Thrift Stamps), que vous les avez échangés pour un TIMBRE D'ÉPARGNE DE GUERRE (War Saving Stamp) pour lequel, après cinq ans, vous recevrez \$5.00, vous devenez créancier de l'État. C'est donc un placement avantageux et qui rapportera un bon intérêt.

Mais avant de vous donner de plus amples détails (et il est nécessaire de les étudier soigneusement), je désire vous faire quelques autres remarques. Quand le peuple place ses économies quelque part, il veut généralement connaître toutes les conditions qui concernent son placement. La première chose demandée est : "Quelles sont les garanties que mes intérêts ou mes dividendes, et mon capital me seront payés ?" La garantie dans le cas des TIMBRES D'ÉPARGNE DE GUERRE repose sur toute la Puissance du Canada. Tout ce que

possède le Canada est engagé et répond du paiement de votre argent et de l'intérêt qu'il rapporte. N'est-ce pas assez ?

Qui doit acheter des TIMBRES D'ÉCONOMIE et devenir possesseur des TIMBRES D'ÉPARGNE DE GUERRE ? La réponse est : tout le monde, vieux et jeunes, à l'école comme hors de l'école, le riche et le pauvre. Non seulement les élèves, mais leurs parents et leurs amis peuvent et doivent en acheter. Aux Etats-Unis, 800 millions de piastres ont servi à acheter des TIMBRES D'ÉPARGNE DE GUERRE dans l'espace de huit mois ; les gens peu fortunés comme les riches ont acheté des TIMBRES avec empressement. L'homme le plus riche, qui avait déjà de grosses obligations d'emprunt de guerre dans ses coffres, a fait le raisonnement suivant : "Il est de mon devoir, pour le salut des soldats qui sont au front, de me priver de toute dépense inutile et d'employer l'argent ainsi épargné à l'achat des TIMBRES D'ÉPARGNE DE GUERRE. Ceci ne me fera aucun mal et, de cette manière, j'aiderai le gouvernement à maintenir l'armée et à subvenir aux besoins du pays."

Y a-t-il encore d'autres bonnes raisons pour lesquelles les écoliers devraient prendre une part active à cette campagne ? Oui. En économisant et en plaçant l'argent ainsi économisé dans l'achat des TIMBRES D'ÉPARGNE DE GUERRE, l'habitude de l'épargne, qui n'était guère pratiquée auparavant, s'inculquera tout naturellement dans l'esprit des enfants et en fera demain des hommes plus sérieux. L'économie est certainement une vertu qui mérite notre estime, mais il faut bien reconnaître qu'il y a d'autres vertus qui font appel plus fortement à des sentiments beaucoup plus élevés. Vous comprenez tous, j'en suis sûr, que le soldat qui donne sa vie sur le champ de bataille pour la défense de la liberté et de la civilisation déploie une vertu beaucoup plus noble que l'homme qui pratique simplement l'économie. Cependant, si humble soit-elle, l'économie a une part importante à jouer dans la vie des individus et des nations. Dans le temps ordinaire de la paix, l'économie va généralement avec l'honnêteté. L'homme qui est économe et soigneux dans la conduite de ses affaires,—et pour posséder ces qualités, il n'a pas nécessairement à devenir avare et mesquin,—est généralement honnête et aimable.

Il en est de même pour les nations et je rappelle le fait qu'après la défaite de la France par l'Allemagne en 1870-71, et après que ce dernier pays eût exigé du vaincu le paiement d'une immense somme d'argent comme indemnité, l'épargne des paysans français était si considérable qu'elle permit à la France de payer cette dette dans un très court délai, et de libérer le pays de la présence des Prussiens qui devaient y demeurer jusqu'au paiement de l'indemnité. Les économies des paysans étaient entassées dans des bas de laine, mais quand le gouvernement eut besoin d'argent, ces économies servirent immédiatement à l'achat d'obligations émises par l'Etat.

Voici encore une autre raison qui devrait nous encourager à pratiquer l'économie. Quelques années avant la guerre, le peuple du Canada commençait à s'intéresser à ce qu'on appelait alors la CONSERVATION. C'est un autre grand mot qui ressemble à RECONSTRUCTION, mais les élèves les plus vieux savent ce que ce mot veut dire. CONSERVATION est l'opposé de gaspillage, de dissipation. Pendant plusieurs années, et jusqu'à un degré inconnu en Europe, nous qui vivons sur ce continent d'Amérique, nous avons été beaucoup plus prodiges de nos ressources naturelles que nous aurions dû l'être. Sans compter, aveuglément, nous dépensions follement ces ressources. Par notre négligence, nous enlevions à notre sol sa fertilité, nous détruisions nos forêts et nous ne prenions aucune mesure pour leur reboisement, et à tous les points de vue nous dilapidions notre capital. Une halte a été imposée. Les gouvernements du Canada et des Etats-Unis ont nommé une commission permanente de CONSERVATION, laquelle a déjà fait un très bon travail. Mais il faut encore plus. Le gaspillage est encore loin d'être arrêté. On doit continuer à recommander la vraie CONSERVATION jusqu'à ce que les citoyens reconnaissent que c'est un devoir pour eux d'aider les autorités dans cette voie. Avec des habitudes d'économie acquises de bonne heure, vous comprendrez mieux l'importance qu'il y a pour nous d'encourager la CONSERVATION.

Je ne pense pas qu'il soit nécessaire de vous prêcher le patriotisme. Vos instituteurs

et vos institutrices vous ont, sans doute, tenus bien au courant des progrès de la guerre, et vous ont dit pourquoi l'Angleterre et tout l'Empire, y compris le Canada, pourquoi la France, la Belgique, l'Italie et les Etats-Unis ont dû se jeter dans le grand conflit. Je suis certain que, réalisant la justice de la cause des Alliés, vous serez contents de faire le plus possible pour aider au travail final de la guerre. Ce que vous pouvez faire de mieux, c'est de consacrer vos petits gains à l'achat de TIMBRES D'ÉPARGNE, au lieu, peut-être, de les dépenser follement.

C'est là la voie que vous devez suivre. Quand vous posséderez une pièce de 25 sous, portez-la au bureau de poste ou à une banque et achetez un TIMBRE D'ÉCONOMIE. Une carte spéciale vous sera donnée en même temps que votre TIMBRE. Collez le TIMBRE sur la carte, où il y a de l'espace pour seize TIMBRES semblables. Chaque fois que vous aurez 25 sous, achetez un autre TIMBRE et collez-le sur votre carte. Continuez ainsi jusqu'à ce que votre carte soit remplie. Vous aurez alors prêté \$4.00 au gouvernement. Quand votre carte sera couverte de TIMBRES, portez-la au bureau de poste ou à la banque et vous recevrez en échange un TIMBRE D'ÉPARGNE DE GUERRE. Si vous avez rempli votre carte en décembre 1918 ou en janvier 1919, vous recevrez le TIMBRE D'ÉPARGNE DE GUERRE en échange sans avoir à faire aucun paiement additionnel. En février 1919, vous aurez à payer un sou de plus pour votre TIMBRE D'ÉPARGNE DE GUERRE, en mars 2 sous, et ainsi de suite, ajoutant un sou additionnel pour chaque mois de 1919. Les TIMBRES D'ÉPARGNE DE GUERRE portent intérêt au taux d'environ $4\frac{1}{2}\%$, mais vous n'aurez droit à l'intérêt, que du moment où vous aurez échangé votre carte contenant seize TIMBRES D'ÉCONOMIE pour un TIMBRE D'ÉPARGNE DE GUERRE.

La somme de \$5.00 vous sera payée par le gouvernement du Canada le 1er janvier 1924, soit dans cinq ans, pour chaque TIMBRE D'ÉPARGNE DE GUERRE que vous pouvez acheter.

Voici ce que chaque TIMBRE D'ÉPARGNE DE GUERRE, (acheté avec 16 TIMBRES D'ÉCONOMIE à 25 sous chacun, vous coûtera :—

En décembre 1918 ou janvier 1919.....	\$4.00
En février 1919.....	4.01
En mars 1919.....	4.02
En avril 1919.....	4.03
En mai 1919.....	4.04
En juin 1919.....	4.05
En juillet 1919.....	4.06
En août 1919.....	4.07
En septembre 1919.....	4.08
En octobre 1919.....	4.09
En novembre 1919.....	4.10
En décembre 1919.....	4.11

Cet exposé vous évitera la peine de faire le calcul nécessaire pour le trouver et pourra vous être utile.

Prenez bien soin, en recevant votre carte, d'y inscrire votre nom et votre adresse, afin qu'elle vous soit remise si vous la perdiez. Si vous trouvez la carte de quelqu'un, empresses-vous de la déposer au bureau de poste afin qu'elle soit retournée à son propriétaire. Elle est transmise sans frais par le service postal. Ayez la précaution de coller votre TIMBRE D'ÉCONOMIE de 25 sous à votre carte aussitôt que vous l'avez acheté, afin de ne pas le perdre.

Pour la même raison, attachez vos TIMBRES D'ÉPARGNE DE GUERRE (cartes) à votre certificat aussitôt que vous les avez et écrivez votre nom et le numéro de votre certificat sur la face de chaque TIMBRE. Si vous le désirez, vous pouvez enregistrer chaque TIMBRE D'ÉPARGNE DE GUERRE au bureau de poste et vous protéger ainsi complètement contre toute perte. Si votre certificat une fois enregistré est perdu ou détruit, adressez-vous au bureau de poste où il a été enregistré et vous recevrez votre argent, après avoir prouvé d'une

manière satisfaisante la perte et votre titre de propriétaire. Si vous pouvez disposer de \$4.00 en une seule fois, vous n'avez qu'à déposer ces \$4.00 au bureau de poste ou à la banque et vous recevrez un TIMBRE D'ÉPARGNE DE GUERRE.

Les instituteurs et les institutrices auront la bonté d'étudier attentivement ces détails, de manière à pouvoir donner toutes les explications qu'on leur demandera. Ils devront aussi lire cette lettre à toute la classe et en donner des copies aux élèves les plus vieux. Un nombre suffisant de copies est envoyé à chaque secrétaire-trésorier à cette fin.

Comme conclusion, prenons tous, jeunes et vieux, la résolution de participer à ce mouvement patriotique d'une manière aussi pratique et active que nos moyens et nos conditions nous le permettent. Notre province, notre pays et notre empire bénéficieront directement des résultats de notre économie, et les jeunes particulièrement poseront les fondations de leur future prospérité et de leur indépendance. Gagnez une honnête pièce d'argent et économisez-la pour l'achat d'un TIMBRE D'ÉCONOMIE. Apprenez à détester le gaspillage.

Savez-vous qu'un des plus grands triomphes de la science dans le cours du 19ième siècle fut de changer en profits des choses qui avaient paru inutiles jusque là? Permettez-moi de vous donner un exemple entre plusieurs. Quand, pour la première fois, on se servit du charbon pour la production de la lumière on utilisa le gaz seulement. Pendant des années, de grands amas de déchets accumulés autour des usines parurent inutiles. Mais les chimistes se mirent à l'étude, et après peu de temps, ils trouvèrent que ces rebuts avaient une plus grande valeur que le gaz lui-même. Aujourd'hui une riche moisson de belles teintures, de drogues, d'ammoniaque et autres produits proviennent de ces amas de rebuts.

J'ai dit qu'il n'était pas nécessaire de vous recommander d'être patriotes; vous l'êtes déjà. Mais laissez-moi vous recommander d'étudier de plus en plus la véritable organisation du grand pays auquel nous appartenons, comprenant tant de races et tant de langues. Sa véritable grandeur doit toujours reposer sur une cordiale entente et une mutuelle connaissance des différentes races avec toutes leurs caractéristiques diverses. C'est dans cette bonne entente et cette mutuelle connaissance seules que la franche sympathie et la justice pourront prévaloir. La guerre a suscité dans le monde une foule de nouvelles idées dont les conséquences qui en résulteront ne peuvent être prévues. L'avenir, en vérité, cache derrière son voile ce qu'il comporte pour les humains de joie et de douleur, mais je m'arrête toujours à l'espoir qu'au Canada on saura développer de plus en plus le vrai esprit de tolérance qui unira les cœurs et les efforts des deux grandes races de notre pays pour le bien commun de tous ses habitants.

Veillez m'en croire, mes chers amis,

Votre dévoué serviteur,

CYRILLE-F. DELAGE,
Surintendant.

"LE NATURALISTE CANADIEN"

Fondé en 1868, par feu M. l'abbé Léon Provancher et publié à Québec depuis de nombreuses années par M. le chanoine V.-A. Huard. C'est la seule revue française d'histoire naturelle publiée en Amérique: elle mérite donc l'encouragement de tous ceux qui ont le souci du progrès scientifique chez nous. Les instituteurs et les institutrices y trouvent de nombreux sujets de leçons de choses et de sciences naturelles.

Abonnement: \$1.00 par année. Adresse: M. le chanoine V.-A. Huard, Archevêché, Québec.

ENSEIGNEMENT PRATIQUE

INSTRUCTION RELIGIEUSE

" LE PATER " OU " ORAISON DOMINICALE "

TROISIÈME PARTIE

Les quatre demandes qui regardent directement nos besoins et ceux du prochain.

Les quatre dernières demandes de l'Oraison Dominicale sont relatives à nos besoins spirituels et temporels, et à ceux de nos frères. Les voici :

1. *Donnez-nous aujourd'hui notre pain de chaque jour ;*

2. *Pardonnez-nous nos offenses comme nous pardonnons à ceux qui nous ont offensés ;*

3. *Ne nous laissez pas succomber à la tentation .*

4. *Délivrez-nous du mal.*

Et elles répondent à la seconde partie du grand précepte de l'amour : "Aimez votre prochain comme vous-même."

1.—*Donnez-nous aujourd'hui notre pain de chaque jour.*

En attendant le royaume qui nous est préparé, et pour travailler à l'acquérir, nous avons besoin d'entretenir le corps et l'âme, et nous demandons à Dieu ce qui nous est nécessaire pour l'un et pour l'autre.

**

DONNEZ.—Tout don parfait vient d'en haut. Lorsque nous prononçons ce mot : *Donnez !* notre cœur et notre bouche disent au Seigneur : " Nous voulons tout de vous qui êtes le créateur, le maître et le conservateur de toutes choses ; donnez-nous de nouveau, ou conservez-nous le bien que vous avez donné."

Nous sommes tous des mendiants devant Dieu. L'homme le plus puissant et le plus opulent peut-il faire un grain de blé ?...

**

DONNEZ-NOUS.—La charité chrétienne veut

que nous songions aux besoins de nos frères et que nous fassions une part aux pauvres dans les biens que Dieu nous donne. Aussi ne disons-nous pas : donnez-moi, mais donnez-NOUS.

**

NOTRE.—Lorsque nous obtenons les biens de la terre par les voies que Dieu prescrit, et non par le vol, la fraude ou l'injustice, ces biens sont *nôtres*. Ils appartiendraient à autrui, si nous nous servions de moyens défendus pour les acquérir.

**

PAIN.—Sous ce nom nous entendons soit le *pain sacramentel* de l'Eucharistie et des autres sacrements, soit le *pain matériel*, la principale nourriture.

Saint Matthieu se sert de cette expression : *notre pain supersubstantiel*, c'est-à-dire *principal*, comme traduit saint Jérôme.

Pour le corps et la vie naturelle, nous demandons non pas le luxe, non pas les délices ; mais ce qui est nécessaire, du *pain*. "Ayant de quoi nourrir notre corps, le vêtir et le loger, contentons-nous-en", nous dit saint Paul.

En cherchant les biens temporels pour s'y complaire, l'esprit s'abaisse ; en les recherchant pour le ciel, il s'élève. Aussi le Sage faisait-il cette prière : "Donnez-moi, Seigneur, ce qui est nécessaire à ma nourriture."

Cependant, "Celui-là n'est pas à blâmer qui veut les biens temporels, non pour les biens en eux-mêmes, mais pour les forces de son corps et pour les convenances de sa position sociale ; il faut en demander la conservation quand on les a, et l'acquisition quand on ne les a pas." (S. Augustin.)

Ce que le Seigneur condamne, c'est la sollicitude excessive et désordonnée.

Et chacun doit travailler à sa manière

pour gagner son pain : "Que celui qui ne travaille pas ne mange pas", disait l'Apôtre des nations. Dieu ne nous donne pas moins notre pain, parce que lui seul bénit notre travail.

Donnez-nous donc, Seigneur, de quoi sustenter cette vie dont vous nous avez chargés, pour accomplir le temps de notre servitude et de notre pénitence : *Donnez-nous notre pain !*

Pour l'âme et la vie surnaturelle nous demandons également le *pain*, c'est-à-dire tout ce qui est nécessaire à leur entretien et leur accroissement : le goût et l'amour de la parole divine ; le bon usage des sacrements et surtout de la sainte Eucharistie ; les grâces, les lumières, les inspirations ; les consolations qui nous réjouissent, nous fortifient, et nous font agir avec Dieu et pour Dieu.

Donnez, Seigneur, à notre âme sa nourriture ; nourrissez-la de la vérité et de votre volonté sainte ; car notre *nourriture*, comme celle de notre Sauveur, est "*de faire la volonté de Dieu*". Ce pain n'est pas moins nécessaire à l'âme que l'autre ne l'est au corps : *Donnez-nous notre pain !*

**

DE CHAQUE JOUR.—Sentons à ce mot notre perpétuelle et irrémédiable indigence. Nous demandons notre pain tous les jours et pour chaque jour, puisque nous en avons besoin tous les jours. Nous devons vivre

au jour le jour. Lorsque les Hébreux étaient dans le désert, chaque matin il tombait du ciel une grande quantité de manne tout autour de leur camp ; chacun en ramassait un boisseau, c'est-à-dire la subsistance de la journée, et ceux qui en prenaient davantage trouvaient ce superflu gâté et plein de vers.

Chaque jour nous aurions besoin du pain de l'Eucharistie ; chaque jour Dieu nous invite à son divin banquet ; sommes-nous en état de nous y asseoir chaque jour ?

**

AUJOURD'HUI.—Le pain de l'âme et du corps ne nous sera pas moins nécessaire demain qu'aujourd'hui ; mais nous devons être contents de l'avoir *aujourd'hui*. "A chaque jour suffit son mal", dit le Sauveur ; "ne vous laissez pas troubler, ni inquiéter pour le lendemain." Pourquoi nous inquiéter d'un avenir qui ne nous appartient pas ?

Aujourd'hui ! Nous demandons pour un jour : nous ne prétendons pas à un long séjour dans la vie présente ; un royaume éternel nous attend, et là notre faim sera apaisée au banquet royal de l'Agneau.

Aujourd'hui ! Donnez-nous, ô Dieu ! le Pain vivant qui rassasie les élus ; donnez-le-nous dans ce jour qui ne finit point ! Que je commence aujourd'hui ce jour bienheureux ! Que je commence à vivre pour l'éternité !

CHANOINE J.-M. A.

LANGUE FRANÇAISE

COURS ÉLÉMENTAIRE

DICTÉES

I

Les trois règnes

Tous les êtres qu'on trouve dans la nature se divisent en trois grandes classes : les minéraux, tels que la craie, le marbre, le fer ; les végétaux, tels que le peuplier, le rosier, le chou ; et les animaux, tels que le

chat, l'ours, la poule.—Parmi les minéraux, on distingue les pierres et les métaux.

EXERCICES.—Rappeler la règle de la formation du pluriel dans les noms et les principales exceptions.

II

Il faut obéir

Mes enfants, votre père et votre mère savent mieux que vous ce qui vous est utile

ou nuisible. Ils ne songent qu'à votre bien et, si vous suivez leurs conseils, vous ne serez jamais malheureux par votre faute. Vous devez donc leur obéir en toutes choses et de bon cœur lorsqu'ils vous commandent. L'obéissance est votre principal devoir. L'enfant obéissant fait le bonheur de ses parents, car il prouve ainsi sa reconnaissance et son amour.

IDÉES.—Par qui les enfants doivent-ils se laisser conduire ?—Pourquoi ?—Comment devez-vous obéir ?—Quels sont les devoirs des enfants envers leurs parents ? Comment pouvez-vous rendre vos parents heureux ?—Qu'est-ce que *obéir de bon cœur* ?

VOCABULAIRE.—Un bon cœur, un mauvais cœur, un sans cœur :—le chœur de l'église.—La reconnaissance, l'ingratitude.—L'amour, la haine.

GRAMMAIRE.—Conjuguer *obéir, savoir, suivre* au présent du subjonctif.—Combien de propositions dans la dernière phrase ?

RÉCITATION

Riez, aimez.

Riez, petits enfants ! Rire, c'est de votre âge ; C'en est le plus charmant et le plus doux partage. Des pinsons gazouillant joyeux dès le matin, Votre rire à l'éclat et le son argentin.

Aimez, petits enfants, Dieu d'abord, puis Marie, Vos parents, vos amis, aussi votre patrie ; Aimez les pauvres vieux qui vont tendant la main Et qui vont gémissant tout le long du chemin.

QUESTIONS.—Quel est le partage charmant de l'enfant ?—Pourquoi ?—A quoi compare-t-on le rire de l'enfant ?—Qui l'enfant doit-il aimer en premier lieu ?—Après Dieu et Marie ?—Pourquoi doit-il aimer Dieu d'abord ?

DICTÉES

I

Soignez vos dents

Dans la bouche, les dents sont constamment en contact avec la salive qui contient certaines substances en dissolution. Tant que rien ne vient troubler cet état il ne se produit rien de défavorable ; mais si des matières alimentaires sont arrêtées et séjourner dans les intervalles dentaires,

RÉDACTION

Dieu voit tout

Deux enfants, le frère et la sœur, se trouvant tout seuls à la maison, Jacques dit à sa sœur : "Viens, Anna, nous allons chercher quelque bon morceau pour nous régaler. Volontiers, dit Anna, pourvu que personne ne nous voie. Oh ! reprit Jacques, dans la laiterie, où il y a d'excellente crème, nous n'avons rien à craindre. Non, répondit la sœur, voilà un homme qui fend du bois dans la rue, il nous verrait entrer. En ce cas, dit Jacques, tu n'as qu'à me suivre à la cuisine, il y a du miel dans l'armoire ; nous en ferons des tartines." Mais Anna reprit encore : "Tu sais que la voisine file assise devant sa fenêtre ; elle nous verrait aisément. Allons donc manger des pommes à la cave, repartit le petit gourmand, il y fait si noir que personne au monde ne pourra nous y découvrir. O mon cher frère ! dit alors Anna, crois-tu réellement que personne ne pourrait nous voir ? Ne connais-tu pas cet œil qui pénètre à travers les murs jusque dans l'obscurité ? Jacques, frappé de cette observation, rougit et dit à sa sœur : "Tu as raison, Dieu est présent partout et nous ne pourrions lui échapper."

QUESTIONS.—Où se passe cette petite aventure ? Quels en sont les personnages ?—Qu'est-ce que Jacques propose à sa sœur ?—En quels endroits pense-t-il qu'il ne sera pas vu ?—Que répond sa sœur à chacune de ses propositions ?—Pourquoi propose-t-il d'aller à la cave ?—Que répond alors sa sœur ?

COURS MOYEN

elles entrent en décomposition ; les substances qui sont contenues dans la salive se précipitent et forment sur les dents cet enduit souvent très dur qui est appelé tartre dentaire. A la longue, les gencives s'irritent, les dents se déchaussent et s'ébranlent. La bouche a pris un aspect sale et repoussant et l'haleine est devenue fétide.

QUESTIONS.—Montrer la nécessité des soins à donner aux dents.

Donner le sens des expressions : *en contact, en dissolution, intervalle dentaire, les substances... se précipitent.*

Nature et fonction des propositions contenues dans cette partie de phrase : *les substances qui sont contenues dans la sautée se précipitent et forment sur les dents cet enduit souvent très dur qui est appelé tartre dentaire.*

II

La pendule

La pendule est la cousine du baromètre. Elle est l'ordre et la joie de la maison. Elle commande, on obéit ; elle marche, on marche ; elle dit : "Rentrez" et l'on rentre. Elle est la vie et le mouvement *que* rien n'arrête. Etes-vous triste, l'heure est triste ; êtes-vous ennuyé, elle est lente et maussade ; êtes-vous gai, l'heure est un carillon de joie et de contentement ; elle danse et se balance au gré du balancier, au son clair et net de la sonnerie. Obéissant au mouvement, l'aiguille au pas léger franchit l'espace régulier dont se compose l'heure au cadran réjouï.

Jules JANIN.

EXPLICATIONS.—Pourquoi la pendule est-elle appelée la cousine du baromètre ? Comment est-elle l'ordre et la joie de la maison ?—*Baromètre* : que marque-t-il ?—*Maussade* : d'humeur déplaisante. *Carillon* : cloches accordées pour être sonnées ensemble ; air joué sur ces cloches.

VOCABULAIRE.—La pendule, le pendule.—Balance, balancier, balançoire.—Aiguille, aiguillon, aiguillette, aiguillage, aiguiller, aiguillage.—Maussade, enjoué.—Gai, triste.—Un espace, une espace.

RÉCITATION

Ne touchez pas aux nids

Les prés et les jardins se couvrent de verdure ;
La plaine, le vallon et les plis du coteau
Se tapissent de fleurs ; partout, dans la nature,
Les hôtes de nos bois chantent le renouveau.

Aux arbres, aux buissons, dans la vieilleasure,
Dans les trous du vieux mur, partout des nids

[d'oiseaux

Pleins de jeunes petits : chère progéniture
Ouvrant de larges becs au grain, au vermisseau.

Ah ! respectez, enfants, ces aimables familles !
Laissez dans les buissons, laissez dans les charmilles
Le nid, les tendres œufs du petit passereau.

Que de pleurs ! que de cris, quelle douleur amère
Si, dans votre jeune âge, un matin, votre mère
N'avait plus retrouvé son enfant au bercail !

THEURIET.

QUESTIONS.—Présentez l'aspect de la campagne au printemps.—Qu'entendez-vous par les *hôtes de nos bois* ?—Ils chantent le *renouveau*, qu'est-ce à dire ?—Où les oiseaux placent-ils leurs nids ?—De quoi se nourrissent-ils ?—Faut-il respecter les nids des oiseaux ? Pourquoi ?—Quelle serait la douleur de votre mère si quelqu'un vous ravissait à sa tendresse ! Les oiseaux, eux aussi, sont sensibles.

RÉDACTION

Le fromage

CANEVAS.—1. Deux chats avaient dérobé un fromage ; mais ne pouvant s'entendre pour le partager, ils s'adressent à un singe.

2. Celui-ci en fait deux parts, les pèse, et mange un morceau de la portion qui l'emporte. Ce manège se renouvelle à plusieurs reprises.

3. Enfin, l'équilibre à peu près établi, les deux plaideurs se déclarent satisfaits ; mais le singe les met hors de cause et garde pour les frais de justice ce qui restait du fromage.

Développement

1. Par une porte entr'ouverte, deux chats s'étaient introduits dans la pièce voisine d'une laiterie, où séchaient des fromages.

Nos deux voleurs arrêtaient leur choix sur un beau fromage, bien gras et fait à point, qu'ils s'empressèrent d'aller mettre en sûreté. Mais au moment du partage, les larrons ne parvinrent pas à s'entendre sur la part qui revenait à chacun d'eux.

Ils résolurent de s'adresser à un singe de leurs amis, qui avait une grande réputation de finesse.

2. "Rien de plus simple, dit le bon apôtre ; voici des balances, nous allons peser chaque morceau." Il se trouva que l'une des parts l'emportait sur l'autre. Pour rétablir l'équilibre, le singe fit avec ses dents une bonne entaille à la plus grosse part qui, du coup, devint la plus petite. Il fallut recommencer l'opération à différentes reprises, et chaque fois, l'un des morceaux diminuait à vue d'œil.

3. Les deux plaideurs, inquiets, déclarèrent que les parts semblaient suffisamment égales et qu'ils s'en contenteraient. Mais le singe ne l'entendait pas ainsi : "Toute peine mérite salaire, dit-il, et il est de toute justice que je garde ce qui reste du fromage pour me payer de mon dérangement."

Les deux larrons durent se retirer tout penauds, jurant, mais un peu tard, que désormais ils arrangeraient leurs affaires tout seuls, sans avoir recours à un juge.

COURS SUPÉRIEUR

DICTÉES

I

Le premier pas de l'enfant et le premier vol de l'oiseau.

Voulez-vous voir deux choses étonnamment analogues ? Regardez d'une part la femme au premier pas de l'enfant, et d'autre part l'hirondelle au premier vol du petit.

C'est la même inquiétude, les mêmes encouragements, les exemples et les avis, la *sécurité affectée*, au fond la peur, le tremblement...

"Rassure-toi... Rien n'est plus facile." En réalité, les deux mères frémissent intérieurement.

Les leçons sont curieuses. La mère *se lève* sur ses ailes; il regarde attentivement et *se soulève* un peu aussi. Puis, vous le voyez voler; il regarde, agite ses ailes... Tout cela va bien encore cela se fait dans le nid... La difficulté commence pour se hasarder d'en sortir. Elle l'appelle, elle lui montre quelque petit gibier tentant, elle lui promet et récompense, elle essaye de l'attirer par l'appât d'un moucheron.

Le petit hésite encore. Et mettez-vous à sa place. Il ne s'agit pas ici de faire un pas dans une chambre entre la mère et la nourrice, pour tomber sur des coussins. *Cette hirondelle d'église, qui professe au haut de la tour sa première leçon de vol, a peine à enhardir son fils, à s'enhardir peut-être elle-même à ce moment décisif.* Tous deux, j'en suis sûr, du regard plus d'une fois mesurent l'abîme et regardent le pavé... Pour moi, je vous le déclare, le spectacle est grand, émouvant, il faut qu'il croie sa mère, il faut qu'elle se fie à l'aile du petit sinovice encore... Des deux côtés, Dieu exige un acte de foi, de courage. Noble et sublime point de départ !... Mais il a cru, il est lancé, et il ne retombera pas. Tremblant, il nage soutenu du paternel souffle du ciel, des cris rassurants de sa mère... Tout est fini... Désormais, il volera *indifférent* par les vents et par les orages, fort de cette première épreuve où il a volé dans la foi.

MICHELET.

QUESTIONS.—1. Définir le terme *analogie*.

2. Que faut-il entendre par *sécurité affectée* ?

3. Quelle différence y a-t-il entre les deux expressions *se lève* et *se soulève* employées successivement par l'auteur dans la phrase : "*La mère se lève sur ses ailes, il regarde attentivement et se soulève un peu aussi*" ?

4. Analyse logique de la phrase : "*Cette hirondelle d'église, qui professe au haut de la tour sa première leçon de vol, a peine à enhardir son fils, à s'enhardir peut-être elle-même à ce moment décisif.*"

5. Sens précis du mot *indifférent* dans l'expression : *Il volera indifférent par les vents et par les orages.*

RÉPONSES.—1. Le terme *analogie* implique l'idée de deux choses qui ont entre elles de la ressemblance par leurs effets.

2. Cette expression laisse entendre que dans les deux cas la mère veut paraître tranquille, rassurée, elle veut cacher le danger tout en restant au fond craintive, inquiète du résultat de ses encouragements.

3. Il y a une différence entre ces deux expressions : la première, *se lève*, montre que la mère, en pleine possession de sa force, est sûre d'elle-même; la seconde, *se soulève*, marque la lourdeur du petit, l'effort qu'il fait, les petits battements d'ailes qu'il exécute pour essayer d'imiter sa mère.

4. Cette phrase renferme trois propositions : a) *Cette hirondelle d'église a peine à enhardir son fils*, prop. princ. ; sujet, *cette hirondelle d'église*; verbe, *a peine*, complété par *enhardir son fils*;—b) *qui professe au haut de la tour sa première leçon de vol*, prop. subordonnée, sert de compl. explicatif à *hirondelle*; suj. *qui*; verbe, *professe*, complété par *sa première leçon de vol* et par *au haut de la tour*;—c) *(elle a peine à s'enhardir peut-être elle-même à ce moment décisif)*, prop. princ. coordonnée elliptique, suj. *elle* sous-entendu; verbe, *a peine*, complété par *s'enhardir peut-être elle-même à ce moment décisif*. (On peut tout aussi bien considérer cette proposition comme un compl. de la première et ne donner à la phrase que deux propositions).

5. Le mot *indifférent* signifie ici sans aucun souci, sans aucune crainte, en se rendant compte instinctivement que les éléments ne peuvent lui être nuisibles.

II

L'épargne

La science et l'industrie, en augmentant la richesse générale, ont créé une classe non breuse dont la vie est précaire. Ce qu'étaient autrefois, les paysans, les Jacques, dans les temps de famine, les ouvriers le sont aujourd'hui dans les temps de chômage. Quand, du jour au lendemain, les machines s'arrêtent, des milliers d'hommes sont sans pain. Le paysan, grâce à la terre acquise, est

aujourd'hui à l'abri du besoin ; il n'en est pas ainsi de l'ouvrier ; ce sera l'honneur du gouvernement d'arriver, par des mesures libérales et équitables, et par l'éducation du peuple, à changer une situation inquiète et précaire en aisance et sécurité. La vie de l'ouvrier engendre d'inévitables d'égouts et des découragements, dont l'ivresse procure un moment l'oubli, mais pour les rendre ensuite plus profonds et plus invincibles. Le goût de l'économie, l'habitude de l'épargne, en créant de bonne heure les ressources indispensables, sont d'efficaces préservatifs contre les excès funestes aux individus, funestes à la société. Le proverbe dit : "Qui a bu boira." On pourrait en dire autant de l'économie : qui a épargné épargnera. Le grand point est de commencer. Les bonnes passions sont comme les mauvaises : le temps les fortifie. Plus l'épargne croît, plus on veut l'accroître. A mesure qu'elle grossit, l'homme a l'esprit plus tranquille, il travaille avec plus de plaisir ; il est moins à la merci de la volonté des autres et des accidents du sort ; il sent grandir sa dignité, son indépendance et sa sécurité.

A. VESSIOT.

RÉCITATION

L'idée de Dieu

EXTASE

Et j'entendis une grande voix.
Apocalypse.

J'étais seul près des flots, par une nuit d'étoiles,
Pas un nuage aux cieux, sur les mers pas de voiles,
Mes yeux plongeaient plus loin que le monde réel,
Et les bois, et les monts, et toute la nature
Semblaient interroger dans un confus murmure
Les flots des mers, les feux du ciel.

Et les étoiles d'or, légions infinies,
A voix basse, avec mille harmonies,
Disaient, en inclinant leurs couronnes de feu ;
Et les flots bleus, que rien ne gouverne et n'arrête,
Disaient, en recourbant l'écume de leur crête :
— C'est le Seigneur, le Seigneur Dieu !

VICTOR HUGO.

LE VIEUX CHEZ NOUS

(Récitation)

(Pour l'Enseignement primaire)

Je suis allé revoir la blanche maisonnette,
Asile où mon enfance a goûté le bonheur.
Seul j'ai franchi le seuil où ma mère inquiète
A vu partir ses fils en priant le Seigneur.

Je suis allé prier dans la chambre muette
Qui vit mon premier deuil : ma première douleur...
De mes chers disparus la voix douce et discrète
M'a dit : Regarde en Haut et console ton cœur.

Je suis allé m'asseoir sous l'orme au vert feuillage,
Comme aux jours où j'allais rassembler le troupeau
Et j'ai baigné mon front dans l'onde du ruisseau.

A l'ombre du vieux pin j'ai rêvé d'un autre âge
Où mes frères et moi venions rire et chanter.
Solitaire, aujourd'hui, je me pris à pleurer.

UN INCONNU.

COMPOSITION

I

Force et douceur

Qu'est-ce qu'avoir du caractère ? Qu'est-ce qu'avoir bon caractère ?

PLAN.—I. Le caractère est la force de la volonté ; le bon caractère est la souplesse.—II. La réunion de ces deux qualités constitue la perfection morale ; elles sont le double élément essentiel de l'autorité.

Développement

1. Un père de famille, homme de valeur, blâmant un jour sévèrement sa fille qui hésitait à accomplir tout son devoir, quelqu'un lui dit : "Elle a pourtant bien bonne volonté. — Ce n'est pas de la bonne volonté que je lui demande, répliqua-t-il d'un ton bref, c'est de la volonté."

On pourrait établir la même différence entre le caractère et le bon caractère.

Une personne est aimable, obligeante, sans rancune contre ceux qui usent envers elle de mauvais procédés ; elle reçoit volontiers un avis contraire au sien ; elle est douée d'une constante égalité d'humeur ; voilà un bon caractère. Mais si quelque difficulté un peu considérable la fait reculer dans le chemin de la vertu, elle manque de caractère.

Lacordaire a dit : "Le mot JE VEUX est le plus rare qui soit au monde, bien qu'il soit le plus fréquemment usurpé." En effet vouloir, dans la pleine acception du terme, est l'acte le plus parfait de la liberté humaine. Posons d'abord en principe que vouloir le mal abaisse et asservit cette noble faculté en la rendant esclave des passions. Ajoutons que vouloir faiblement le bien, à cer-

taines conditions connues ou peu onéreuses, c'est une velléité dont les moins vertueux sont capables.

Mais être résolu d'aller jusqu'au bout de son devoir, et y aller effectivement, coûte que coûte, c'est là ce qu'on appelle *avoir du caractère*.

Le caractère est donc la force de la volonté, et le bon caractère en est la souplesse.

II. Ces deux qualités restent indépendantes l'une de l'autre ; une âme très énergique peut se montrer d'humeur désagréable, comme une nature facile et charmante peut être dépourvue de vigueur.

Si la force et la suavité se trouvent réunies dans le même sujet, la perfection morale de celui-ci est complète. "Tout pour une âme, disait Valentine Riant, est dans ces deux mots de la volonté : oui ou non ; je veux, ou je ne veux pas."

Mais ce oui et ce non, dans l'ordre de la vertu, supposent une trempe de caractère acquise par de généreux sacrifices. Cela étant,

il est logique de croire que le caractère bien trempé arrivera, en se perfectionnant, à s'identifier avec le bon caractère, parce qu'il voudra le bien sur toute la ligne ; or la souplesse est un bien lorsqu'elle ne s'oppose pas au devoir.

Remarquons aussi que le bon caractère suit le droit chemin pour marcher à la rencontre du courage. Ne faut-il pas qu'il soit déjà bien aguerrri pour se maintenir affable au milieu des petites contradictions journalières ?

Rien n'est plus désirable que l'union du caractère et du bon caractère dans les élèves de l'École normale, destinée à former des sujets dirigeants pour l'éducation. On ne saurait bien élever les enfants si l'on n'a tout à la fois l'énergie et la douceur, qui sont les deux éléments essentiels de l'autorité.

Conduisons-nous donc de manière à ce que l'on puisse graver l'inscription suivante au frontispice de notre école : "Ici, l'on est maître de soi."

(L'École et la Famille.)

MATHÉMATIQUES

ARITHMÉTIQUE

PROBLÈMES SUR LES QUATRE OPÉRATIONS

1. Si 1 épi de froment donne 30 grains et s'il y a 60 épis par verge carrée, combien récolte-t-on de grains sur 1 acre ? (La superficie d'une acre est de 4840 verges carrées).

Solution : $30 \times 60 = 1800$ grains par verge carrée.

$1800 \times 4840 = 8712000$ grains sur 1 acre. *Rép.*

2. Dans une salle de classe, il y a 8 tables qui coûtent chacune \$8.50 ; une armoire de \$15 ; un bureau de maître valant \$25 ; une chaise de \$1.60 et 3 cartes géographiques de \$4.50 l'une. Quelle est la valeur de ce mobilier ?

Solution : $\$8.50 \times 8 = \68.00 , valeur des 8 tables

15.00, valeur de l'armoire

25.00, valeur du bureau de maître.

1.60, valeur de la chaise.

$\$4.50 \times 3 = 13.50$, valeur des 3 cartes.

$\$68. + \$15. + \$25. + \$1.60 + \$13.50 = \123.10 , valeur du mobilier. *Rép.*

3. Une ménagère a acheté 144 verges de coton à $\$4.30$ les 10 verges. Elle a employé ce coton à faire des chemises ; sachant qu'elles a mis 3 verges de ce coton par chemise, on demande : 1. combien lui coûtent toutes les chemises ; 2. le prix de revient d'une chemise.

Solution : $\$4.30 \div 10 = \0.43 , le prix d'une verge de coton.

$\$0.43 \times 144 = \61.92 , le prix de toutes les chemises.

$\$0.43 \times 3 = \1.29 , le prix d'une chemise. *Rép.*

PROBLÈMES DE RÉCAPITULATION SUR LES FRACTIONS

1. Les $\frac{8}{15}$ d'un pièce de drap contiennent 73.5 verges et coûtent $\$205.80$. On demande : 1. le prix de la pièce entière ; 2. combien il faut revendre la verge pour faire un bénéfice de $\frac{1}{5}$ du prix coûtant.

Solution : $\frac{8}{15} = 73.5$;

$$\frac{1}{15} = \frac{73.5}{8}$$

$$\frac{15}{15} = \frac{73.5 \times 15}{8} = \frac{1102.5}{8} = 137.8125 \text{ verges, longueur de la pièce entière.}$$

$$\frac{8}{15} = \$205.80$$

$$\frac{1}{15} = \frac{\$205.80}{8}$$

$$\frac{15}{15} = \frac{\$205.80 \times 15}{8} = \$25.725 \times 15 = \$385.875, \text{ coût de la pièce}$$

entière. *Rép.*

$$\$385.875 \times \frac{6}{5} = \$77.175 \times 6 = \$463.05, \text{ le coût plus } \frac{1}{5} \text{ du coût.}$$

$$\$463.05 \div 137.8125 = \$3.36, \text{ le prix de vente d'une verge.}$$

Rép.

Autrement : 73.5 verges = $73\frac{1}{2} = \frac{147}{2}$ de verge.

$$\frac{8}{15} = \frac{147}{2}$$

$$\frac{15}{15} = \frac{147 \times 15}{2 \times 8} = \frac{2205}{16} = 137\frac{13}{16} \text{ verges, longueur de la pièce}$$

entière.

$$\frac{8}{15} = \$205.80 = \frac{1629}{5}$$

$$\frac{15}{15} = \frac{1629 \times 15}{5 \times 8} = \frac{1629 \times 3}{8} = \frac{3087}{8} = \$385\frac{7}{8}, \text{ le coût de la pièce}$$

entière.

$$\frac{3087}{8} \times \frac{6}{5} = \frac{3087}{4} \times \frac{3}{5} = \frac{9261}{20} = \$463.05, \text{ le coût plus } \frac{1}{5} \text{ du coût.}$$

$$\$463.05 \text{ ou } \$463\frac{1}{20} \div 137\frac{13}{16} = \frac{9261}{20} \div \frac{2205}{16} = \frac{9261}{20} \times \frac{16}{2205} = \text{en}$$

$$\text{simplifiant à } \frac{1029}{5} \times \frac{4}{245} = \frac{4116}{1225} = \$3.36. \text{ Rép.}$$

2. La livre (16 onces) d'or pur vaut $\$311.746$. Un bijou en or pèse

2 onces $\frac{1}{2}$; il contient $\frac{1}{8}$ de cuivre ; son travail est estimé à \$34.378. Quelle est sa valeur ?

Solution : $2\frac{1}{2}$ onces = $\frac{5}{2}$ d'onces, poids du bijou.

$\frac{1}{8}$ de cuivre il reste $\frac{7}{8}$ d'or.

$\frac{5}{2} \times \frac{7}{8} = \frac{35}{16}$ d'onces d'or pur dans le bijou.

$\frac{\$311.746}{16}$, valeur de 1 once d'or.

$\frac{\$211.746}{16} \times \frac{35}{16} = \frac{\$155.873}{8} \times \frac{35}{16} = \frac{\$545.555}{128} = \$42.622$, valeur de l'or dans le bijou.

$\$42.622 + \$34.378 = \$77.00$, valeur du bijou. *Rep.*

3. Par quelle fraction faut-il multiplier un nombre pour le diminuer des $\frac{3}{8}$ de sa valeur ?

Solution : Si on multiplie le nombre par 1 on aura toute sa valeur ; si on le multiplie par $\frac{1}{8}$ on aura $\frac{1}{8}$ de sa valeur et on l'aura diminué des $\frac{7}{8}$ de sa valeur ; si on le multiplie par $\frac{2}{8}$ on aura $\frac{2}{8}$ de sa valeur et on l'aura diminué de ses $\frac{6}{8}$; si on le multiplie par $\frac{3}{8}$ on aura les $\frac{3}{8}$ de sa valeur et on l'aura diminué de ses $\frac{5}{8}$; si on le multiplie par $\frac{4}{8}$ on aura les $\frac{4}{8}$ de sa valeur et on l'aura diminué de ses $\frac{4}{8}$; si on le multiplie par $\frac{5}{8}$ on aura les $\frac{5}{8}$ de sa valeur et on l'aura diminué de ses $\frac{3}{8}$. *Rép.*

4. Un particulier perd les $\frac{3}{8}$ de ce qu'il avait et dépense en plus \$40 ; après quoi il lui reste encore les $\frac{7}{24}$ de ce qu'il possédait. Combien avait-il d'abord.

Solution : $\frac{8}{8}$ de ce qu'il avait - $\frac{3}{8}$ de ce qu'il avait et - \$40 = les $\frac{7}{24}$ de ce qu'il avait ;

$\frac{5}{8}$ de ce qu'il avait - \$40 = $\frac{7}{24}$ de ce qu'il avait ;

$\frac{5}{8}$ de ce qu'il avait - $\frac{7}{24}$ de ce qu'il avait = \$40 ;

$\frac{15}{24}$ de ce qu'il avait - $\frac{7}{24}$ de ce qu'il avait = \$40 ;

$\frac{8}{24}$ de ce qu'il avait = \$40 ;

$\frac{24}{24}$ de ce qu'il avait = \$40 $\times \frac{24}{8} =$

$40 \times 3 = \$120$. *Rép.*

RÈGLES DE L'UNITÉ, POURCENTAGE, ETC.

1. Une somme inconnue, placée pendant 2 ans, 4 mois à un taux inconnu, est devenue, réunie à ses intérêts \$1856.40, la même somme placée au même taux pendant 6 ans, est devenue, réunie à ses intérêts \$2133.60. Calculer cette somme et le taux.

Solution : $\$2133.60 - \$1856.40 = \$277.20$, la différence entre les intérêts, provenant de la différence des temps.

6 ans - 2 ans, 4 mois = 3 ans, 8 mois = 44 mois, la différence des temps.

Donc la somme cherchée a rapporté en 44 mois \$277.20.

En 1 mois elle rapporterait $\$277.20 \div 44 = \6.30 .

En 2 ans, 4 mois ou 28 mois elle rapporterait $\$6.30 \times 28 = \176.40 , les intérêts de la somme cherchée pendant 2 ans 4 mois.

$\$1856.40 - \$176.40 = \$1680$, la somme cherchée. *Rép.*

$\$1680 \times 0.01 = \16.80 , l'intérêt de \$1680 pendant 1 an à 1% ;

$\$16.80 \times 2\frac{1}{3} = \39.20 , les intérêts pour 2 ans 4 mois, à 1% ;

$\$176.40 \div \$39.20 = 4\frac{1}{2}\%$, le taux. *Rép.*

2. Je loue un champ à raison de \$25.00 par an. Si je vendais ce champ \$545 et si j'en plaçais le prix de vente à 5% aurais-je plus de revenus ? De combien seraient augmentés ou diminués mes revenus ?

Solution : $\$545 \times 0.05 = \27.25 , ce que rapporte le placement à 5%

$\$27.25 - \$25.00 = \$2.25$, augmentation. *Rép.*

3. Deux élèves ont à calculer l'intérêt d'un capital placé à 5% pendant 73 jours. Il y a une différence de \$2.19 entre leurs solutions ; elle provient de ce que l'un d'eux a compté l'année de 360 jours, l'autre de 365 jours. On demande quel était le capital.

Solution : Soit \$1 le capital.

$(\$1 \times 0.05 \times 73) \div 365 = \$0.05 \times \frac{73}{365} = \$0.05 \times \frac{1}{5} = \0.01 , l'intérêt de \$1, pendant 73 jours, comptant l'année de 365 jours.

$(\$1 \times 0.05 \times 73) \div 360 = \$0.05 \times \frac{73}{360} = \$0.01 \times \frac{73}{72} = \$0.01 \frac{1}{72}$

$\$0.01 \frac{1}{72} - \$0.01 = \$0.00 \frac{1}{72}$, la différence sur \$1 de capital.

$\$2.19 \div 0.00 \frac{1}{72} = \$219 \times 72 = \$15768$, le capital. *Rép.*

4. Une personne possède \$73200. Elle consacre une partie de cette somme à l'acquisition d'une maison ; de plus, elle achète une propriété qui lui coûte les $\frac{5}{8}$ du prix de la maison. Elle place le reste, moitié à 5%, moitié à $4\frac{1}{2}\%$, et ce placement lui procure \$1748 de rente. On demande : le prix de la maison ; celui de la propriété ; quelle somme a été placée à chaque taux.

Solution : 5% de $\frac{1}{2} = 2\frac{1}{2}\%$ du tout ;

$4\frac{1}{2}\%$ de $\frac{1}{2} = 2\frac{1}{4}\%$ du tout.

$2\frac{1}{2}\% + 2\frac{1}{4}\% = 4\frac{3}{4}\%$.

$\$1748 \div 0.0475 = \36800 , la somme totale placée.

$\$36800 \div 2 = \18400 , la somme placée à chaque taux. *Rép.*

$\$73200 - \$36800 = \$36400$, la somme consacrée à l'achat de la maison et de la propriété.

Soit \$8 la somme payée pour la maison, alors \$5 la somme payée pour la propriété et $\$8 + \$5 = \$13$, la somme totale dépensée.

$\frac{8}{13}$ de la somme totale dépensée = $\frac{8}{13}$ de \$36400 = $8 \times \$2800 = \22400 , le coût de la maison. *Rép.*

$\frac{5}{13}$ de la somme totale dépensée = $\frac{5}{13}$ de \$36400 = $5 \times \$2800 = \14000 , le coût de la propriété. *Rép.*

ALGÈBRE

1. Trois personnes ont ensemble 120 ans ; la seconde a le double de l'âge de la première, moins 10 ans ; la troisième a le triple de l'âge de la seconde, moins 20 ans. Trouver l'âge de chacune d'elles.

Solution : Soit x l'âge de la 1ère, alors $2x - 10$, l'âge de la 2e et $6x - 30 - 20$, l'âge de la 3e.

$$x + 2x - 10 + 6x - 30 - 20 = 120$$

$$9x - 60 = 120$$

$$9x = 120 + 60 = 180$$

$$x = 180 \div 9 = 20, \text{ l'âge de la 1ère. } R.$$

$$2x - 10 = (2 \times 20) - 10 = 30, \text{ l'âge de la 2e. } R \text{ép.}$$

$$6x - 50 = (6 \times 20) - 50 = 70, \text{ l'âge de la 3e. } R \text{ép.}$$

2. Un maître dit à son ouvrier : "Chaque jour que tu travailleras, tu auras \$5 ; mais tu m'en donnera \$2 les jours d'oisiveté". L'individu, ayant accepté les conditions, reçut \$24 au bout de 30 jours. Combien de jours a-t-il passé à l'ouvrage ?

Solution : Soit x le nombre de jours de travail ; alors $(30 - x)$ le nombre de jours d'oisiveté.

$$5x - \$2(30 - x) = \$24$$

$$5x - \$60 + 2x = \$24$$

$$7x = 24 + 60 = 84$$

$$x = 84 \div 7 = 12 \text{ jours de travail. } R \text{ép.}$$

3. Le produit d'un nombre par m surpasse de a le produit du même nombre par n . Quel est ce nombre ?

Solution : Soit x le nombre.

$$mx - nx = a$$

$$(m - n)x = a$$

$$x = \frac{a}{m - n}. \text{ } R \text{ép.}$$

4. A résoudre : $\frac{x}{3y} + \frac{11}{10} = \frac{4x - 5y}{5y} \dots \dots \dots (1)$

$x - 4y = 7 \dots \dots \dots (2)$

Chassant les dénominateurs de (1) en multipliant par $30y$ le plus petit multiple commun des dénominateurs on a :

Transposant (3) : $10x + 33y = 24x - 30y$ (3)

Réduisant (4) : $10x - 24x + 33y + 30y = 0$ (4)

Multipliant (2) par 14 : $-14x + 63y = 0$ (5)

Ajoutant (6) à (5) : $14x - 56y = 98$ (6)

$7y = 98$ (7)

d'où $y = 98 \div 7 = 14$. *Rép.*..... (8)

Substituant 56 la valeur de $4y$ à $4y$ dans (2) on :

$x - 56 = 7$ (2)

d'où $x = 7 + 56 = 63$. *Rép.*..... (9)

Autrement : Trouvant la valeur de x dans (2) on a :

$x = 7 + 4y$ (3)

Substituant $7 + 4y$ la valeur de x à x dans (1) on a :

$\frac{7 + 4y}{3y} + \frac{11}{10} = \frac{4(7 + 4y) - 5y}{10}$ (1)

C'est-à-dire..... $\frac{7 + 4y}{3y} + \frac{11}{10} = \frac{28 + 16y - 5y}{10}$ (1)

Réduisant(1)..... $\frac{7 + 4y}{3y} + \frac{11}{10} = \frac{28 + 11y}{10}$

Chassant les dominateurs en multipliant par $30y$ on a :

$70 + 40y + 33y = 168 + 66y$

Transposant : $40y + 33y - 66y = 168 - 70$

Réduisant : $7y = 98$

d'où $y = 98 \div 7 = 14$. *Rép.*

Substituant 56 la valeur de $4y$ à $4y$ dans (2) on a :

$x - 56 = 7$

d'où : $x = 7 + 56 = 63$. *Rép.*

GÉOMÉTRIE

1. Un vase cubique de 12 pouces de côté est en partie rempli d'eau. On y introduit une pyramide de 100 pouces carrés de base et de 12 pouces de hauteur, ce qui amène le liquide au bord supérieur du vase. Calculer la profondeur de l'eau avant l'introduction de la pyramide.

Solution : $12^3 = 1728$ pouces cubes, volume du vase.

$(100 \times 12) \div 3 = 400$ pouces, volume de la pyramide.

$1728 - 400 = 1328$ pouces cubes, volume de l'eau dans le vase.

$12^2 = 144$, surface du fond du vase.

$1328 \div 144 = 9\frac{2}{9}$ pouces, profondeur de l'eau tout d'abord.

Rép.

2. Dans un réservoir cubic de 5 pieds d'arête l'eau s'élève à 11.09 pouces de hauteur. Si dans 1 gallon d'eau il y a $277\frac{1}{4}$ pouces cubes, combien y a-t-il de gallons d'eau dans le réservoir ?

Solution : 5 pieds = 60 pouces.

$60^2 = 3600$ pouces carrés, surface de la base du réservoir.

$3600 \times 11.09 = 39924$ pouces cubes d'eau.

$39924 \div 277.25 = 144$ gallons. *Rép.*

3. Si $6\frac{1}{4}$ gallons d'eau égalent 1 pied cube et que l'eau en se congelant augmente de 0.089 de son volume, combien faudrait-il de gallons d'eau pour couvrir un rond à patiner de 110 verges de long et 96 verges de large avec de la glace de $5\frac{1}{2}$ pouces d'épaisseur ?

Solution : $110 \times 96 \times 9 = 95040$ pieds carrés, surface du rond.

$5\frac{1}{2}$ pouces = $\frac{11}{24}$ de pied.

$95040 \times \frac{11}{24} = 3960 \times 11 = 43560$ pieds cubes de glace.

$43560 \div 1.089 = 40000$ pieds cubes d'eau.

$40000 \times 6\frac{1}{4} = 250000$ gallons d'eau. *Rép.*

4. Les diamètres des bases d'un tronc de cône ont 4 pieds et 6 pouces, et le volume du tronc est de 209 pouces cubes ; trouvez la hauteur du cône. ($Pi = 3\frac{1}{7}$).

Solution : $4 \div 2 = 2$ un rayon ; $6 \div 2 = 3$, l'autre rayon.

$(2^2 + 3^2 + 2 \times 3) \times 3\frac{1}{7} = (4 + 9 + 6) \times \frac{22}{7} = 19 \times \frac{22}{7} = \frac{418}{7}$;

$(209 \times 3) \div \frac{418}{7} = 627 \times \frac{7}{418} = 3 \times \frac{7}{2} = 2\frac{1}{2} = 10.5$ pouces. *Rép.*

J. AHERN.

LE CABINET DE L'INSTITUTEUR

SIR WILFRID LAURIER

Ce grand homme d'État est décédé à Ottawa, lundi, le 17 février, à l'âge de 78 ans. Sir Wilfrid est resté à son poste de travail jusqu'à la fin : samedi, le 15, il passa la journée à son bureau, se préparant aux travaux parlementaires de la session qui devait s'ouvrir le 20. Se sentant frappé mortellement par la paralysie, M. Laurier fit mander son confesseur pour se préparer à comparaître devant le Souverain Juge. Grand exemple qui devra faire réfléchir plus d'un de ces malheureux catholiques qui vivent loin des sources vives de la grâce divine : les Sacrements de l'Église. Sir Wilfrid Laurier était un paroissien modèle dans la paroisse du Sacré-Cœur, à Ottawa.

Autre grande qualité de Sir Wilfrid : ce fut un excellent époux, un modèle de citoyen : sobre, bon et charitable. Ajoutons à ces précieuses qualités l'amour du travail et un dévouement inlassable à son pays. C'est une noble et grande figure qui disparaît, dont le talent et l'intégrité n'ont jamais été surpassés au Canada. Sa mort est un véritable deuil national, aussi le pays, et particulièrement la province de Québec, lui a témoigné sa reconnaissance en faisant des funérailles nationales à son illustre fils. Nous recommandons le regretté Sir Wilfrid aux prières de nos lecteurs.

Voici un sommaire de la brillante carrière de M. Laurier :

Né à Saint-Lin, P. Q., le 20 novembre 1841.

Étudia au Collège de l'Assomption et à l'Université McGill.

Reçu au Barreau et Docteur en Droit de McGill en 1864.

Pratiquant à Montréal et à Arthabaskaville.

Elu à l'Assemblée législative pour Drummond et Arthabaska en 1871.

Elu à la Chambre des Communes pour le même comté en 1877.

Défait en 1877 dans le même comté, mais réélu en 1877 dans Québec-Est qui l'a toujours réélu.

Ministre du Revenu de l'Intérieur en 1877.

Chef de l'opposition de 1887 à 1896.

Premier ministre du Canada de 1896 à 1911.

Chef de l'opposition de 1911 à 1919.

Représenta le Canada au Jubilé de la Reine Victoria en 1897.

Créé G.C.M.G. en 1897. Grand officier de la Légion d'Honneur en 1897. Membre du Conseil Privé en 1897.

Assista au couronnement du roi Edouard en 1902 et au couronnement du roi Georges en 1911.

Epousa Mademoiselle Zoé Lafontaine le 13 mai 1868.

Lady Laurier survit à son mari : nous lui offrons l'expression de notre respectueuse sympathie.

FEU M. O.-E. DALLAIRE

Nous avons appris avec un vif regret la mort de M. O.-E. Dallaire, l'apôtre des jardins scolaires, arrivée subitement à Saint-Hyacinthe le 19 de février, à l'âge de 62 ans. Ancien instituteur, M. Dallaire avait été nommé conférencier agricole il y a déjà une vingtaine d'années. Depuis quelques années, il était directeur de l'École d'Industrie Laitière de Saint-Hyacinthe. M. Dallaire a contribué dans une large mesure au progrès de l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires et à la diffusion de l'enseignement ménager.

Accordons l'aumône d'une prière à ce bon patriote, à cet ami sincère des instituteurs et des institutrices.

" ANNUAIRE STATISTIQUE DE QUEBEC "

Nous accusons réception avec reconnaissance de la cinquième année de l'*Annuaire statistique de Québec*. C'est un fort volume de 565 pages, remplies d'une multitude de renseignements disposés avec méthode et offrant les meilleures garanties d'exactitude. Le volume est divisé en huit parties : première partie : *Abrégé chronologique de l'histoire de la Nouvelle-France et plus particulièrement de la vie économique de la province de Québec, depuis la Confédération* ; deuxième partie : *La colonisation du Canada sous le régime anglais, de 1790 à 1796* ; troisième partie : *Climatologie* ; quatrième partie : *Territoire et population* ; cinquième partie : *Gouvernement, Administration* ; sixième partie : *Production, Mouvement économique* ; septième partie : *Travail organisé* ; huitième partie : *Prévoyance*.

Ce vaste programme a été rempli avec un soin et une science qui font honneur au chef du Bureau des statistiques, M. G.-E. Marquis, ancien instituteur et ancien inspecteur d'écoles.

Nous recommandons l'étude de l'*Annuaire statistique de Québec* au personnel enseignant.

DANS LE MONDE LITTÉRAIRE

A la suggestion d'un certain groupe de gens de lettres, l'honorable M. Délage, Surintendant de l'Instruction publique, a décidé de faire publier en volume, quelques-uns de ses discours, conférences et lettres, qui devront intéresser ceux qui s'occupent de notre littérature nationale.

Ce volume aura quelques 150 à 200 pages et devra être livré au public vers la fin du mois de février.

Nous aurons occasion d'en parler plus au long dans quelque temps.

“ LE TERROIR ”

Numéro de janvier

Le numéro de janvier du TERROIR vient de paraître et il est en vente dans toutes les principales librairies de Québec, Montréal et Ottawa. Ce fascicule est particulièrement intéressant. Il contient des articles très variés et des plus instructifs.

Nous signalons, en particulier, la première partie d'une conférence faite en décembre à la *Société des Arts, Sciences et Lettres* de Québec, par M. Onésime Gagnon, avocat, sur Augustin-Norbert Morin. C'est une superbe étude, très fouillée, très documentée sur la vie et l'œuvre de l'un de nos meilleurs hommes d'état canadiens. Signalons aussi un bel article de M. Geo. Maheux, entomologiste de la province, sur l'enseignement des sciences naturelles, chez nous. A lire aussi un conte du terroir canadien “ Le Bonhomme Thérien ”, par M. Damase Potvin, et une très jolie pièce de vers de M. Léon-Mercier Gouin. Enfin, on remarquera près de six pages de notes bibliographiques qui ont exclusivement trait à des ouvrages canadiens-français et les *Echos* de la *Société des Arts, Sciences et Lettres* qui comprennent, entre autres choses, une réponse de M. Eug. Rouillard à un article publié, dans le *Terroir* de décembre, au sujet des noms géographiques. Ce numéro contient aussi plusieurs gravures et portraits.

Pour abonnement au TERROIR, on s'adresse comme suit : Le Terroir, 14, rue Crémazie, Québec, \$1.00 par année seulement ; 10 centins le numéro.

CONSTRUCTION D'UNE MAISON AU MOYEN DES TIMBRES D'ÉPARGNE DE GUERRE

Pour rendre la chose plus facile à comprendre, prenons un exemple :

Un individu avait économisé \$500.00 pour se construire une maison lorsqu'éclata la guerre. Dans l'incertitude de ce que seraient les répercussions de la guerre, il décida d'attendre quelques mois et de continuer, dans l'intervalle, à faire des économies. Par la suite, il constata que le prix de revient de la construction avait subi une hausse considérable.

Il possède aujourd'hui \$800.00 dont la capacité d'achat équivalait à peine à celle des \$500.00 qu'il possédait en 1914. C'est pourquoi il a décidé de convertir son argent en Timbres d'Épargne de Guerre.

\$800.00 convertis au cours du mois de janvier, en Timbres d'Épargne de Guerre, vaudront \$1000.00 le 1er janvier 1924.

Il est probable qu'alors le prix de la construction aura subi une baisse considérable. Notre individu, qui disposera de \$1,000.00, sera mieux en mesure de construire selon ses goûts la maison dont il rêve.

Cet exemple met en lumière deux points sur lesquels on doit attirer l'attention delui ce qui désire se construire un chez soi :

Premièrement, accroissement de son capital, en le convertissant en valeurs du Gouvernement ;

Secondement, accroissement de la capacité d'achat de son argent, laquelle est actuellement très faible.

Il va de soi que ces considérations s'adressent, toutes proportions gardées, à celui qui possède des économies moins importantes.

Le Timbre d'Épargne de Guerre coûtait \$4.00 pendant le mois de janvier. Sa valeur a augmenté depuis d'un sou par mois. Le 1er janvier 1924, il sera payé \$5.00 par le Dominion du Canada.

Pour faciliter l'achat du Timbre d'Épargne de Guerre, par versements échelonnés, des Timbres d'Économie, de 25 sous chacun, sont offerts. Seize de ces timbres, collés sur une carte d'Économie, représentent \$4.00 à valoir sur l'achat d'un Timbre d'Épargne de Guerre.

Les Timbres d'Épargne de Guerre et les Timbres d'Économie sont en vente partout où est en montre l'écusson aux trois lettres "W.S.S." surmontées du castor symbolique.

L'ENSEIGNEMENT BILINGUE

LA DACTYLOGRAPHIE

Dans l'enseignement de la dactylographie, un écueil se présente que tous les professeurs de notre pays ne savent pas toujours éviter : donner plus d'exercices en anglais qu'en français.

L'appât est séduisant. Les mots anglais sont, en général, plus courts et présentent moins de difficultés, en raison de l'absence d'accents, de cédille, de tréma, soit aussi, de la grammaire, incomparablement plus facile. Puis, lorsque les élèves commencent à être maîtres du clavier par le seul sens du toucher, ils éprouvent comme une démangeaison pour faire de la vitesse ; et ils se mettront, parfois, à "bûcher" sur de petites phrases anglaises comme celle-ci, par exemple, afin de pouvoir dire qu'ils ont pu écrire au-delà de 100 mots à la minute.

"I go to see if it is to be as I say it is to be or if he is to do it at all".

Un maître intelligent et patriote saura prévenir un tel écart. Mais désire-t-il faire prendre à ses élèves des diplômes de vitesse, la difficulté lui paraîtra quasi insurmontable, attendu que les compagnies qui offrent maintenant des certificats ou diplômes d'aptitude aux opérateurs sur leurs machines respectives, ne proposent, croyons-nous, que des concours en anglais.

Il y a deux ans, la "United Typewriter Co." préparait aussi des textes français. Aujourd'hui, son département "d'éducation" est transféré à New-York, sous la direction d'un brave américain, très expert en dactylographie, mais qui ne paraît pas soupçonner l'opportunité de l'enseignement bilingue au Canada.

"The Underwood Teacher", organe de la même compagnie, donnait, dans son édition de juin 1916, les règles suivantes pour les concours de vitesse aux quatre degrés : "Initial", 40 mots à la minute ; "Special", 60 mots ; "Silver Medal", 70 mots ; "Gold Medal", 80 mots.

"(a) To English schools for 400, 600, 700 and 800 net words in ten minutes copying from the official English test.

"(b) To French schools copying from the official French test, 25 per cent, may be added to the total number of words written in the ten minutes, on account of the accented letters and the greater length of the words. Penalty to be deducted after the 25 per cent allowance has been added.

"(c) To Bi-lingual schools copying for five minutes from the Company's official French test, and five minutes from the official English test, 20 per cent, may be added to the total number of words written in both tests, such students having to master the type-writing in two languages. Penalties to be deducted after the 20 per cent allowance has been added."

L'on ne pouvait rien imaginer de plus judicieux. L'anglais était pris comme terme de comparaison, parce que c'est dans cette langue que se font les concours internationaux de vitesse.

Aux candidats qui passaient leur examen en français, l'on accordait une augmentation de vingt-cinq pour cent (25%) au nombre de mots écrits durant les dix minutes de l'épreuve. Ce n'était qu'une juste compensation. Les mots des textes français comptent, en général, huit ou neuf frappés, tandis que les mots des textes anglais n'en comptent, en moyenne, que cinq.

La troisième règle (c) était sûrement la plus pratique pour nos collègues commerciaux : faire écrire cinq minutes sur un texte français ; puis cinq minutes sur un texte anglais, et ajouter vingt pour cent (20%) au nombre total de mots écrits durant ces dix minutes ; et cela, plutôt comme sanction du mérite du candidat habile à écrire dans les deux langues officielles, que comme compensation pour la longueur des mots français.

Les candidats de langue anglaise ne pouvaient rien trouver à redire à ces pourcentages accordés à leurs confrères bilingues, puisqu'il leur était loisible de s'en prévaloir. Seulement, comme chaque erreur est sanctionnée par un retrait (penalty) de dix mots, l'on est exposé à ne recueillir qu'un résultat négatif quand la maîtrise de "l'autre" langue est imparfaite. Or, "c'est une erreur de croire qu'il suffira, pour bien écrire au clavographe, "en français et en anglais, de savoir, par la pratique, où se trouvent, sur le clavier, les lettres de l'alphabet. La mémoire des lettres ne suffit pas ; il faut aussi que les doigts se familiarisent avec leurs combinaisons en syllabes et en mots ; ce qui varie avec les langues. "Un bon opérateur en anglais, par exemple, se trouvera très inhabile à écrire rapidement "en français s'il n'y a été entraîné par des exercices sur les mots de cette langue."

(Nouvelle méthode de dactylographie par Un Frère des Ecoles Chrétiennes et Fred Jarrett.— Préface.)

Puisque la "United Typewriter Co." semble s'être arrêtée dans la bonne voie où elle s'était spontanément engagée en faveur de ses candidats bilingues, pourquoi le Comité Catholique du Conseil de l'Instruction Publique ne profiterait-il pas de cette circonstance pour organiser lui-même, ou faire préparer, par des experts, des concours bilingues de dactylographie, et ne délivrerait-il pas des diplômes aux quatre degrés mentionnés ci-dessus ? Les compagnies des différentes machines à écrire récompenseraient, bien sûr, les candidats vainqueurs sur leurs machines, et le succès de ces concours serait assuré. La question est plus sérieuse qu'elle ne le paraît au premier abord.

Certains collègues commerciaux canadiens-français n'ont encore que des méthodes anglaises de dactylographie. On y fera parfois écrire quelques textes français, vers la fin de l'année. Mais si c'est tout l'entraînement que subissent leurs élèves dans l'écriture à la machine, sur leur langue maternelle, ces jeunes gens préféreront toujours écrire en anglais, et ne feront presque jamais de correspondance française plus tard. Hélas ! c'est de cette façon, quand ce n'est pas exclusivement en anglais, que l'on prépare souvent les futurs sténos-dactylos des grandes compagnies. Qui s'étonnera ensuite que, dans certaines administrations, le français n'ait pas la place qui lui revient ?

Des concours bilingues de dactylographie, s'ils étaient bien organisés, obviendraient graduellement à cette anomalie. Comme nous le disions tout à l'heure, l'innovation serait favorisée par les compagnies de machines à écrire ; elle le serait encore davantage par l'emploi, dans nos cours commerciaux, de la Nouvelle Méthode que nous citons plus haut. Ce manuel est incomparable pour développer la précision et la rapidité de l'écriture, dans les deux langues. "Cette publication," a dit l'abbé Etienne Blanchard, "aidera beaucoup à répandre le français commercial".

Un professeur canadien-français qui, de nos jours, n'enseignerait la dactylographie que sur des textes anglais serait-il digne du magistère qu'il exerce sur ses nationaux ?

Avant que de décrier l'ostracisme dont le doux parler de France est l'objet de la part de nos ennemis, demandons-nous si, effectivement, nous avons le culte pratique de notre belle langue.

PROFESSEUR BILINGUE.