


# L'Enseignement Primaire

Revue illustrée de l'École et de la Famille

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

## NOS TRADITIONS

 OILÀ le premier de l'An arrivé. Suivant la louable et chrétienne tradition, nous souhaitons à tous les lecteurs de *L'Enseignement Primaire*, une bonne et heureuse année, ainsi que le Paradis à la fin de leurs jours. Dans les foyers canadiens, la première action des enfants, le jour de l'An au matin, c'est de s'agenouiller aux pieds du chef de la famille et de lui demander sa *bénédiction*. Enseignons aux enfants à remplir cet agréable devoir avec respect.

Pénétrons dans l'intérieur d'une famille canadienne-française aux premières heures du *Jour de l'An*. Voyez le chef de cette heureuse famille entouré de ses enfants et de ses petits-enfants. Il est l'emblème de la force dans l'ordre, comme le chêne, entouré de ses nombreux rejetons, représente la vigueur végétale. Une croix de bois, surmontée du rameau béni, orne la cloison, signe manifeste de la foi robuste de nos gens; la table, recouverte d'une nappe éclatante de blancheur, est abondamment garnie de plats solides; l'aïeule contemple d'un regard heureux le consolant spectacle qui s'offre à ses yeux affaiblis, en même temps qu'elle berce avec tendresse le Benjamin de la maison.

Heureuse famille ! où la nouvelle année commence sous les regards de Dieu.

C'est cette esprit de foi qu'il nous faut conserver avec un soin jaloux. Dans le passé, il a valu à nos compatriotes ce témoignage précieux du grand évêque de Nancy, lors de son séjour dans la Province de Québec, en 1840 : "Je ne pense pas qu'il y ait sur le globe une autre population aussi nombreuse, où la foi soit aussi vive et aussi pure que dans notre Canada, et où

l'on met en pratique des vertus aussi vraiment chrétiennes. Non, certes, je n'oublie point nos chers Canadiens. Interrogé, il y a deux jours encore, lequel, de tous les pays que j'avais parcourus je trouvais préférable, où j'aimerais mieux vivre et où j'avais été le plus heureux, j'ai répondu sur-le-champ : " Le Canada, parce que je crois que c'est là que Jésus-Christ, mon Maître, est le mieux aimé et le mieux servi." (1)

Faisons en sorte de toujours mériter ce bel éloge de feu Mgr de Forbin-Janson, fondateur de la Sainte-Enfance.

C.-J. MAGNAN.

---

## PEDAGOGIE

---

### "LECTURE PAR LE MAÎTRE"

---

Je ne sais aucun procédé plus propre à maintenir une bonne discipline, à rompre la monotonie des exercices scolaires quotidiens, à faire aimer la classe enfin, que *la lecture par le maître* d'une historiette ou d'une narration choisie avec discernement.

Pour que cette lecture produise tous les fruits qu'on est en droit d'en attendre, il faut que l'instituteur (ou l'institutrice) sache *bien lire*, qu'il soit en mesure de *dire* sa lecture avec un naturel parfait et une prononciation absolument correcte. Inutile de rappeler que les morceaux lus en classe doivent toujours comporter un enseignement religieux, moral et patriotique.

Une fois le jour, au milieu de l'après-midi, le maître annonce la lecture d'une *histoire*. Cette nouvelle transforme magiquement la physionomie de la classe. Un éducateur français, M. Legrand, a peint, sur le vif, l'intérieur intéressant d'une école primaire au moment de la "lecture par le maître". Je tiens à mettre intégralement sous les yeux de mes lecteurs ce petit chef-d'œuvre pédagogique :

" La leçon précédente vient de finir ; livres et cahiers, fermés, disparaissent dans les casiers ; porte-plumes et crayons sont posés sur les tables ; en un clin d'œil, les écoliers, adossés aux bancs, sont en bonne posture pour écouter avec attention. A l'air de satisfaction qui s'épanouit sur les visages, aux sourires échangés discrètement entre voisins, à la hâte avec laquelle

(1) Extrait d'une lettre à l'évêque de Québec.

sont rangés les pupitres, on devine que tous s'intéressent d'ordinaire à la leçon qui va suivre et qu'ils éprouvent du plaisir à en avoir le retour.

“ Le maître, cependant, a pris place à sa chaire, d'où il domine aisément toutes ces petites têtes blondes ou brunes. Il ouvre un livre, il commence à lire. La voix est claire, le débit naturel, le ton convenable, en dépit de certaines inflexions dues à l'accent local, dont les meilleurs ont peine à se défaire entièrement. Dans la classe règne un profond silence ; gagnés peu à peu par l'intérêt et le charme du récit, tous les enfants sont immobiles, recueillis ; les plus remuants ne songent pas à leurs habituelles espiègleries ; pas un ne cherche à exciter le rire de ses condisciples ni à troubler l'ordre.

“ L'historiette est dramatique ; elle a été choisie avec discernement, elle est bien à la portée des auditeurs ; à mesure que les péripéties s'en déroulent et que croît l'intérêt, l'attention des enfants grandit aussi ; et quand enfin arrive le dénouement, les visages trahissent, par leur expression, la profonde émotion qui étreint les cœurs.

“ Voilà une bonne séance, qui portera ses fruits ; jamais heure de classe n'a été mieux employée, jamais leçon ne fut plus utile et ne laissa une empreinte plus durable sur les jeunes esprits : le maître a mérité les compliments que je lui adresse.

\* \* \*

“ Cet instituteur a compris que l'exercice porté sous le nom de “ lecture faite par le maître ” à l'emploi du temps, ne fait pas double emploi avec la leçon dite “ lecture expliquée. ” L'un et l'autre sont connus depuis longtemps. Il y a toujours eu de bons maîtres qui ont su expliquer un texte à leurs élèves et qui, de temps à autre, à la fin de la semaine, par exemple, clôturaient leur classe en lisant eux-mêmes une histoire intéressante ou récréative. Il n'empêche qu'il s'en trouve encore quelques-uns qui n'établissent pas suffisamment la distinction entre ces deux exercices scolaires.

“ La lecture expliquée a pour but d'enseigner à l'élève à découvrir l'idée essentielle d'un morceau, puis les idées accessoires qui se groupent autour de la première et lui donnent du relief ; elle lui apprend la valeur des termes, des expressions, des images, elle l'habitue à discerner les nuances délicates de la pensée. C'est à la fois—qu'on nous permette ces mots un peu ambigus—un exercice de logique et de rhétorique ; elle vise à développer le jugement et le goût. Aussi, ne saurait-elle avoir, dans nos écoles, une place trop large, et ne peut-on trop la recommander.

“ Autre chose est la “ lecture par le maître ” ; c'est un autre but qu'on a visé en conviant l'instituteur à lire lui-même, à ses élèves, quelques pages

choisies. Chacun sait que l'école primaire n'a pas la prétention d'enseigner à l'enfant tout ce que l'adulte a besoin de connaître ; on a répété à satiété qu'une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine. Il s'agit donc surtout d'éveiller l'intelligence, de lui faire contracter l'habitude de la réflexion, de lui inspirer le désir de l'étude. Or, s'il se rencontre parfois des esprits d'élite capables d'acquérir, par eux-mêmes, en vertu de leur propre spontanéité, tout le développement dont ils sont susceptibles, il n'en reste pas moins vrai que la plupart des autres ont besoin d'un stimulant pour sortir de l'apathie et de l'indifférence naturelles. C'est, si l'on peut dire, un agent extérieur qui doit leur donner le branle. Eh bien ! la lecture est, par excellence, cet agent extérieur. Je ne désespère jamais d'un jeune homme pour qui le livre est devenu un impérieux besoin. Il pourra s'égarer, certes, et surtout au début, donner la préférence à des œuvres frivoles, peut-être immorales. Mais, à moins qu'il ne soit entièrement corrompu par ailleurs, il reviendra, n'en doutons pas, à des ouvrages plus sérieux, plus dignes de retenir son attention, lorsque l'âge et l'expérience de la vie auront développé et affermi sa raison. Il recherchera une nourriture intellectuelle plus saine et plus substantielle.

“ De là résulte la nécessité d'inspirer à l'enfant, dès l'école, le goût des bonnes lectures ; de là l'utilité de la “ lecture par le maître ” ; telle est sa raison d'être. C'est une leçon qui, considérée à ce point de vue, ne porte pas un profit immédiat, tangible, en quelque sorte, qu'on puisse vérifier, elle n'en est pas moins essentielle au succès définitif de l'école. Pour la rendre efficace, il faut y procéder d'autre manière que pour la lecture expliquée. Le fragment choisi sera plus étendu ; une fois commencée, la lecture n'en sera pas interrompue par des explications qui en rompraient l'ordonnance, en détruiraient en partie le charme, et suspendraient l'intérêt que l'auditoire y trouve. Qu'importe que celui-ci y perde quelques beautés de détail, pourvu que l'ensemble produise l'impression voulue ?

“ Car, remarquons-le, notre but ne sera atteint que si l'impression est vive, profonde, durable. C'est par la sensibilité que nous agissons sur la volonté. Celui qui aura pris souvent plaisir à l'audition d'une belle page, ne manquera pas de rechercher les occasions de se procurer de nouveau cette jouissance, son esprit sera ouvert pour toujours à la vie intellectuelle.

“ Ma conclusion, c'est que nos instituteurs doivent voir dans la “ lecture par le maître ” l'un des exercices les plus utiles de la classe et celui auquel ils doivent apporter le plus de soin aux cours d'adultes, s'ils veulent attirer et retenir les jeunes gens auprès d'eux et leur rendre le plus réel service.”

N'est-ce pas, qu'ainsi compris, l'art de la lecture expressive peut rendre des services signalés à l'école. Mais c'est surtout comme *moyen éducatif* que nous devons le considérer.

La lecture en classe, faite dans les conditions indiquées plus haut, impressionne profondément l'esprit et le cœur de l'enfant. Ce qu'il aura appris ainsi pendant ses huit années de scolarité constituera en quelque sorte un *code de vie* morale, chrétienne et nationale qui le préservera peut-être de chutes désastreuses.

A vingt ans, il pourra sentir la tempête des passions mugir, mais il sera fort contre l'orage, car les enseignements de l'école catholique se feront entendre au fond de son cœur, et l'écho de la voix éloquente et aimée de son maître d'autrefois sera assez puissant pour le préserver du naufrage en lui rappelant les joies si pures de ses jeunes années. Le souvenir de Monique ne poursuivit-il pas Augustin dans les ivresses de Carthage? Si le souvenir des conseils d'une mère s'efface si difficilement de la mémoire, les impressions reçues sur les bancs de la petite école sont aussi très durables.

Voilà pourquoi il nous faut constamment voir dans l'enfant l'homme de demain. "L'enfant contient *l'espérance* du monde, parce qu'il en contient l'avenir," a dit avec infiniment de raison l'abbé Marchal.

Ne négligeons donc pas l'éducation de l'enfant par la lecture à haute voix. Grâce à la bonne semence jetée dans les jeunes âmes par un instituteur digne de sa haute mission, l'Église, la Patrie et la Famille recruteront des membres capables d'accomplir la mission que Dieu leur assignera sur la terre.

Rappelons-nous que Néron et Vincent de Paul, Robespierre et François de Sales furent enfants avant d'avoir rempli l'univers de leurs renommées si diverses.

C.-J. MAGNAN.

### A propos de bibliothèque scolaire

Dans un article précédent, j'ai parlé de l'utilité de pourvoir l'école primaire d'une bibliothèque littéraire.

Aujourd'hui, je dirai quelques mots au sujet des ouvrages qu'elle devra contenir.

\* \* \*

Je pose d'abord pour principe que ces ouvrages doivent être propres à intéresser l'enfant, à lui donner, par suite, le goût de la lecture et à lui inspirer en même temps un plus grand désir de s'instruire.

Il importe donc de les choisir avec soin, tenant bien compte toutefois du goût littéraire des élèves et de leur degré d'avancement à l'école.

Mais, comme tout enseignement doit être gradué—c'est là un principe pédagogique qu'il ne faut jamais oublier—, ce choix d'ouvrages ou de livres devra répondre aux divers titres suivants, savoir :

- 1° Contes ou simples histoires.
- 2° Aventures et récits de voyage.
- 3° Descriptions diverses du Canada, soit au point de vue de ses richesses naturelles ou de ses produits agricoles, soit encore au point de vue de son industrie, de son commerce, etc.
- 4° Histoire politique et religieuse du Canada.
- 5° Sujets scientifiques.
- 6° Œuvres purement littéraires.

\*  
\* \*

#### CONTES OU SIMPLES HISTOIRES

Je crois que c'est par la lecture de telles œuvres que l'enfant ou le jeune écolier doit débiter. C'est d'ailleurs, nous le savons parfaitement bien, le genre de lecture qu'il aime, qu'il apprécie le plus, et pour lequel il se passionne facilement. Rien, en effet, ne l'amuse, ne l'intéresse autant que la lecture d'un conte bien écrit, ou d'une simple histoire bien racontée. Il faut donc profiter de ces dispositions toutes naturelles de l'enfant pour lui inculquer le goût de la lecture.

#### AVENTURES ET RÉCITS DE VOYAGE

Ces aventures, vraies ou supposées, ont aussi—comme le conte—, le don de plaire beaucoup à l'enfant qui y trouve, (*racontés avec intérêt*) ses actes de prouesse qu'il admire, un je ne sais quoi de merveilleux et de captivant bien propre à impressionner sa jeune et vive imagination.

Souvent, à la suite d'une telle lecture, il arrivera au jeune lecteur d'être pris d'un grand enthousiasme pour tel personnage ou tel héros, dont il vient de lire les hauts faits ou les exploits mémorables, faits et exploits qu'il désirera vivement accomplir un jour, afin de pouvoir, lui aussi, comme les héros qu'il admire, s'immortaliser à son tour.

De là, plans, projets plus ou moins chimériques ou téméraires que l'enfant ne cessera de former en vue seulement de se rendre célèbre.

Dans tout cela, évidemment, l'imagination, plus que la raison ou le jugement, joue le grand rôle.

Cependant, il n'est pas sans profit pour l'enfant ou pour l'élève d'avoir pu ainsi par la lecture, développer en lui cette faculté si puissante et si créatrice de l'imagination, faculté d'un concours si précieux pour l'élève, quand, plus tard, ce dernier devra se livrer à la composition.

D'un autre côté, ce serait une erreur de croire qu'il faille exclusivement porter l'attention sur cette faculté de l'imagination, si précieuse soit-elle.

Il convient, au contraire, de cultiver fortement le jugement et l'esprit d'observation que très souvent l'enfant possède à un haut degré, afin que ces facultés, d'une importance capitale, puissent à l'occasion exercer sur leur sœur, parfois trop vive ou trop vagabonde, un salutaire contrôle.

Pour cela, il sera bon sans doute,—ne fût-ce que pour tempérer quelque peu le trop grand essor donné jusqu'ici à l'imagination—de présenter à l'esprit de l'enfant un aliment plus substantiel, en lui donnant à lire des ouvrages

sans fiction, de vrais récits de voyage, de chasse, etc., par exemple, où sont décrits l'aspect de tel pays ou de telle contrée, les mœurs ou les usages de ses habitants, les dangers courus au cours de ces voyages, etc., etc. : récits assurément plus intéressants parce qu'ils sont réels, et partant, plus instructifs pour l'enfant.

Le temps est alors arrivé de lui parler spécialement de son pays, et de compléter ainsi par la lecture les leçons de géographie et d'histoire sur le Canada, que le maître, en classe, donne à ses élèves.

*Descriptions diverses du Canada, soit au point de vue de ses richesses naturelles ou de ses produits agricoles, soit encore au point de vue de son industrie, de son commerce, etc.*

C'est toute une collection de petits ouvrages, bien illustrés, traitant du Canada, de ses beautés si pittoresques, de son sol si riche et si fécond, de ses ressources naturelles si abondantes, des animaux et des plantes aux espèces variées que l'on y trouve, etc., etc., qu'il s'agirait de mettre entre les mains des élèves. Ces derniers auraient là l'occasion d'étudier d'une manière profitable pour eux, je crois, leur pays, et le sachant si grand, si riche et si beau, ne pourraient faire que l'aimer d'avantage, appréciant mieux dès lors le bonheur de vivre sous un ciel si clément, dans un pays si exceptionnellement favorisé.

#### HISTOIRE POLITIQUE ET RELIGIEUSE DU CANADA

Sous ce titre, devraient trouver place dans notre bibliothèque scolaire une foule de petits ouvrages ou opuscules se rapportant à notre histoire nationale, tels que : légendes, anecdotes, récits guerriers, traits d'héroïsme, discours ou conférences à propos d'anniversaires historiques, biographies de nos grands hommes, etc., etc.

Nos revues et nos journaux sont remplis de ces travaux dont il peut être fait un choix judicieux, propre à intéresser l'enfant, à l'instruire et à faire naître en lui le culte de la Patrie.

#### SUJETS SCIENTIFIQUES

Ici, le domaine est aussi vaste qu'il est important. Aussi pouvons-nous y faire, pour le plus grand profit de l'élève, maintes cueillettes de faits se rapportant à diverses sciences, telles que, par exemple, la physique, la chimie, l'astronomie, l'agriculture, le commerce et l'industrie, l'hygiène et la morale.

Cette lecture devra sans doute intéresser beaucoup l'enfant, en lui révélant comme autant de mystères, en lui donnant aussi l'occasion de se mieux connaître, physiquement et moralement parlant.

#### ŒUVRES PUREMENT LITTÉRAIRES

Enfin des œuvres littéraires, celles-là seules, toutefois, qui peuvent être le plus à la portée de l'intelligence des enfants.

La fable et la lettre devront occuper une place toute particulière dans cette bibliothèque, attendu que, dans l'école, ces deux genres de littérature sont pour l'élève, — au point de vue de l'enseignement du style —, d'une application aussi fréquente qu'à la fois facile et attrayante.

Outre cela, ces œuvres devront encore comprendre quelques-unes des plus belles pages de nos meilleurs écrivains, tant du Canada que de la France.

COMMENT PROCÉDER DANS CET ENSEIGNEMENT DU STYLE  
PAR LA LECTURE

Il ne suffit pas que l'enfant lise, il faut surtout qu'il sache comment lire. Le maître se fera donc un devoir et un plaisir en même temps de lui donner à ce sujet tous les conseils nécessaires.

Observons, en passant, que l'enfant ne peut guère commencer à lire avec profit que s'il lit couramment d'une manière passable au moins et possède déjà quelques notions de grammaire.

Le maître verra à son tour à bien choisir le livre dont la lecture pourra le plus profiter à celui qui sollicite la faveur de lire.

Et lorsque ce dernier dira à son maître : j'ai lu tel conte ou tel récit d'aventure, celui-ci devra alors exiger que l'élève lui fasse aussitôt, verbalement d'abord, puis par écrit, si la chose est possible, le résumé de ce qu'il aura lu.

Et, à propos de résumé, que ce soit pour un récit quelconque, que ce soit pour un fait historique ou scientifique, il sera bon, afin d'habituer l'élève à procéder avec ordre et avec clarté, de lui préparer à l'avance le canevas de tel récit ou de tel fait.

Si l'élève est plus avancé, s'il peut enfin lire et bien comprendre une bonne page de littérature, le maître ne perdra alors aucune occasion d'attirer l'attention de l'élève sur la valeur des termes et la richesse de l'expression, sur le juste emploi de telle ou telle figure, en un mot, sur les qualités de style, variables selon les écrivains, cultivant ainsi chez l'élève le goût de la forme, lui inspirant en même temps par là le désir de bien connaître notre belle langue française, afin de la mieux parler.

Un tel enseignement, il est bien évident, ne saurait être donné pendant les heures de classe.

C'est donc une tâche supplémentaire que le maître devra, par dévouement, s'imposer pour le bien des élèves qui, comprenant mieux alors tout le charme et le prix de l'instruction, n'estimeront que davantage celui qui se dévoue ainsi pour eux.

SUGGESTIONS

1° Tous les volumes de la bibliothèque scolaire devront avoir le même format, et être de belle apparence.

2° Ces volumes devront être aussi très bien imprimés et illustrés avec le plus grand soin.

3° Dans tous ces ouvrages, la littérature canadienne aura une part aussi large que possible.

4° Cette bibliothèque devra être l'œuvre de compilateurs compétents.

5° Les académies et les écoles modèles, au moins, seront d'abord pourvues d'une telle bibliothèque, et cela aux frais du gouvernement.

NAPOLÉON BRISEBOIS,

*Professeur, Montréal.*



### Rapport du surintendant de l'Instruction publique

AUX HONORABLES MEMBRES DU COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA PROVINCE DE QUÉBEC (*Suite*).

#### RÉGIME SCOLAIRE DE FRANCE

Les principaux pays du monde avaient tenu à faire connaître l'état actuel de leur instruction, à l'exception toutefois de l'Allemagne qui, pour des raisons à elle connues, n'avait aucune exposition scolaire. Je citerai particulièrement la France, la Belgique, l'Angleterre, les Etats-Unis d'Amérique, la Russie, le Japon, l'Autriche, la Hongrie, l'Italie, l'Espagne, le Portugal, la Suède, la Norvège et la Suisse.

La France, par la haute position qu'elle a toujours occupée dans les lettres et les sciences et par l'avantage qu'elle avait d'être chez elle, se trouvait à l'exposition plus en évidence que les autres nations. J'ai étudié spécialement son organisation scolaire. Pour en saisir l'ensemble, j'ai cru opportun d'en tracer les principales lignes dans mon rapport, empruntant souvent, pour plus d'exactitude, aux documents officiels certaines expressions dont je me suis servi.

Abstraction faite du principe de neutralité, qui est la base du système en vigueur, et de l'exclusion officielle de l'enseignement de la religion dans les écoles, l'instruction publique en France paraît posséder une forte organisation.

#### LE MINISTRE

Au sommet de la hiérarchie administrative est le ministre de l'Instruction publique qui dirige l'enseignement public et contrôle l'enseignement privé. Il nomme et révoque les fonctionnaires qui lui sont subordonnés et a sur eux un droit de direction et de contrôle. Il est responsable des actes qu'ils accomplissent dans l'exercice de leurs fonctions.

Le ministre se fait assister par une commission dite "comité des contentieux" pour s'éclairer dans les questions juridiques qui intéressent son département.

#### L'ADMINISTRATION CENTRALE

L'ensemble des bureaux composés de fonctionnaires de différents grades forme l'administration centrale.

Le ministre est assisté par le Conseil supérieur dont il est de droit président. Ce conseil se compose de cinquante-sept membres dont la durée du mandat est de quatre ans et qui sont rééligibles, à l'exception de ceux qui sont nommés par décret.

Le comité consultatif de l'enseignement public est divisé en trois sections correspondant aux trois ordres d'enseignement supérieur, secondaire et primaire. Cette dernière section se compose d'inspecteurs généraux de l'enseignement primaire et autres.

Les inspecteurs généraux relèvent immédiatement du ministre. Ils doivent le renseigner sur tout ce qui intéresse l'enseignement primaire et contrôler l'application des instructions qu'il donne. La mission des inspecteurs généraux peut se ramener à un triple objet, suivant un rapport de 1880 : d'abord, la visite des écoles normales et d'un certain nombre d'écoles primaires ; ensuite l'appréciation approfondie des services et des mérites de chacun des fonctionnaires, inspecteurs d'académies, inspecteurs primaires, directeurs et professeurs d'écoles normales, le personnel des écoles primaires supérieures ; enfin le compte rendu général et comparatif de la marche de l'instruction primaire dans les départements.

Les inspecteurs généraux sont au nombre de neuf.

La tournée de ces inspecteurs, comme celle des inspectrices générales des écoles maternelles, est fixée chaque année par le ministre. Ordinairement chacun d'eux conserve la même circonscription pendant deux ans.

Telle est l'organisation de l'administration centrale de l'instruction publique et des divers services qui s'y rattachent directement.

## L'ADMINISTRATION LOCALE

A côté de l'administration centrale, il y a ce qu'on appelle l'administration locale. Pour les besoins de l'instruction publique, la France est divisée en dix-sept circonscriptions spéciales dont chacune renferme plusieurs départements et qui porte le nom d'Académie. A la tête de chaque Académie est placé un recteur qui est le chef des établissements publics d'éducation situés dans son ressort. Sur certains points, en particulier pour la nomination des instituteurs, son autorité dans le domaine de l'enseignement primaire est cependant limitée par celle des préfets.

Chaque département est pourvu actuellement d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale primaire d'institutrices pour former les instituteurs et les institutrices des écoles publiques, à l'exception de quelques départements qui ont en commun une ou deux de ces maisons. Ces écoles normales relèvent du recteur sous l'autorité du ministère de l'Instruction publique. Il possède un contrôle très étendu.

Le régime des élèves de ces écoles est l'internat.

Les écoles primaires supérieures sont des externats, quoique des pensionnats puissent y être annexés sous la régie du directeur de l'école. L'action du recteur s'exerce sur ces écoles comme sur les écoles normales.

## ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES

Le personnel des écoles élémentaires est placé sous un régime spécial. Au préfet, est confiée la nomination des instituteurs et des institutrices de l'école primaire élémentaire. Mais si le recteur n'a qu'une action indirecte sur le personnel de cette catégorie d'écoles, son autorité cependant est complète dans le domaine de l'enseignement et il possède la direction générale des études. La liste des livres classiques en usage dans les écoles primaires publiques doit avoir son approbation; il nomme les commissions des certificats d'études primaires élémentaires et primaires supérieures. Même le recteur a le droit d'inspecter les établissements d'instruction primaire privés.

Les collaborateurs du recteur dans le champ de l'enseignement primaire sont : les

## INSPECTEURS D'ACADÉMIE

On compte généralement deux inspecteurs d'académie par ressort académique. Ils ont leur résidence au siège de l'Académie, auprès du recteur. Cet inspecteur est le véritable chef du service de l'enseignement primaire dans son département. Il inspecte les classes, veille à l'application des règlements et des programmes et rend compte de ses inspections au recteur. — Ses attributions sont les mêmes dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures et primaires élémentaires.

Les inspecteurs d'académie sont nommés par le ministre de l'Instruction publique et choisis parmi les professeurs de l'enseignement secondaire.

Les instituteurs et les institutrices étant divisés en deux catégories, les stagiaires et les titulaires, ces derniers sont nommés par les préfets de département sur la proposition des inspecteurs d'académie.

La loi ayant subordonné l'ouverture des écoles privées à diverses formalités, l'inspecteur d'académie a charge d'en assurer l'accomplissement.

## CONSEIL DÉPARTEMENTAL

Dans chaque département il y a un conseil départemental de l'enseignement primaire. Le préfet en est le président et l'inspecteur d'académie le vice-président. Deux membres de l'enseignement privé dont l'un congréganiste et l'autre laïque seulement pour les questions relatives à l'enseignement privé, sont adjoints au conseil départemental qui se compose de douze membres, y compris le préfet et l'inspecteur. Les attributions de ce conseil sont d'ordre pédagogique, d'ordre administratif, d'ordre disciplinaire et d'ordre contentieux.

## INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Outre les recteurs et les inspecteurs d'académie dont le contrôle s'exerce sur l'ensemble des maisons d'enseignement secondaire ou primaire, il existe une hiérarchie de

fonctionnaires attachés exclusivement au service de l'enseignement primaire, ce sont les inspecteurs de l'enseignement primaire placés sous l'autorité immédiate de l'inspecteur d'académie. Ils inspectent les écoles primaires publiques et privées, élémentaires ou supérieures de leur circonscription. Ils rendent compte à l'inspecteur d'académie. Outre le traitement, il est accordé à chaque inspecteur un crédit pour frais de tournée qui varie suivant le nombre d'écoles à visiter et l'étendue de la circonscription.

Le cadre de l'inspection primaire comprend la nomination d'inspectrices aux mêmes conditions que les inspecteurs, avec les mêmes attributions, à l'exception des affaires administratives et contentieuses. Elles ont à inspecter les écoles de filles et les écoles maternelles. Jusqu'à présent l'inspection féminine n'a été organisée que dans les centres populeux.

Pour les écoles maternelles il y a des inspectrices générales et des inspectrices départementales. Des doutes ayant été émis sur l'utilité des fonctions des inspectrices départementales, cette inspection attend encore son organisation définitive.

Les membres du conseil départemental délégués à cet effet, les maires et les délégués cantonaux ont aussi droit de faire la visite des écoles. Cette inspection ne peut porter sur l'enseignement.

(A suivre)

### Importance et nécessité de la préparation de la classe de chaque jour (Suite et fin) (1)

GUIDE À SUIVRE DANS LA PRÉPARATION DES LEÇONS

#### Catéchisme

Pour les élèves de la *1ère année*, le catéchisme doit être enseigné oralement, c'est-à-dire, de vive voix et consister dans les principaux traits du catéchisme. Le maître, en préparant ses questions, doit viser à avoir un enchaînement qui forme l'ensemble de chaque trait principal qu'il veut enseigner.

Aux élèves de la *2ème année*, l'instituteur doit enseigner la lettre du catéchisme, se bornant à une *seule* réponse, ou tout au plus à *deux*, exigeant bien le mot à mot énoncé d'une manière nette, et commencer à donner des explications simples et familières sur le sens des mots. Si l'enfant ne peut répondre directement à la question, il faut l'aider en se servant de comparaisons à sa portée, ce qui demande de la préparation.

Pour les élèves de la *3ème année*, l'instituteur doit : 1° changer quelques mots de la demande du catéchisme et quelquefois varier la forme. De cette manière, les enfants ne sont pas esclaves de tel ou tel mot, de telle ou telle tournure. Ce moyen met l'intelligence en action, quoiqu'il fixe l'attention de l'enfant et le force à réfléchir. De plus, le maître doit amener l'enfant à saisir nettement tout ce que renferment les réponses et à distinguer les différentes parties que chaque réponse renferme.

Aux élèves de la *4ème année*, l'instituteur fait donner la leçon en *texte continu*, oralement d'abord, puis par écrit ; travail qui consiste à fondre les demandes avec les réponses, en exigeant que les expressions difficiles, qui ont été expliquées, soient remplacées par celles qui ont servi d'explication. Ainsi l'élève embrasse d'un seul coup l'ensemble de la doctrine que renferme la leçon.

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

### Histoire sainte

Les leçons d'histoire sainte peuvent se donner à tous les élèves d'une même école. Après avoir énoncé le sujet de la leçon, l'instituteur fait, sous forme de conversation, au moyen de phrases simples, un récit clair, concis, de ce qui a été mentionné dans la leçon, groupant avec ordre, autour des faits principaux, les faits secondaires, de manière à avoir l'enchaînement naturel du récit, les causes et les effets.

L'instituteur doit toujours, en finissant son récit, amener les enfants à tirer du sujet étudié une réflexion morale, une conclusion naturelle et pratique.

Pour l'enseignement de cette matière, l'instituteur doit suivre un bon manuel et peut même en mettre un entre les mains des élèves des cours supérieurs, s'il n'a pas de tableaux intuitifs, mais ce manuel ne doit leur servir que comme référence pour les développements.

Aux élèves de la *1ère et de la 2ème année*, l'instituteur pose des questions simples, bien claires sur les principaux faits, c'est-à-dire sur les grands traits du sujet.

Aux élèves de la *3ème année*, l'instituteur pose des questions sur les faits principaux et les faits secondaires les plus essentiels.

Pour les élèves de la *4ème année*, l'instituteur, au moyen de questions, fait donner le récit avec toutes les circonstances essentielles et secondaires de manière à former un tout complet. A la fin, il les amène à donner les résumés d'une manière continue, en les aidant au besoin, par des sous-questions. Au fur et à mesure que les enfants résumement, l'instituteur écrit au tableau noir les points principaux de manière à avoir à la fin du récit un sommaire devant servir aux élèves pour faire le développement par écrit.

### Lecture

*1ère année.* Pour apprendre la lecture aux jeunes enfants, la méthode la plus rationnelle est celle d'émission des sons, appelée *méthode vocale* ou *phonique* qui consiste à donner aux voyelles simples ou composées leur son véritable et à indiquer les consonnes simples et composées par le simple mouvement des lèvres.

Pour rendre cette méthode plus parfaite, et fixer l'attention par l'occupation manuelle, on fait marcher l'écriture *de pair* avec la lecture.

Cette méthode est toute naturelle. En lisant et en parlant, on unit des sons et des articulations, jamais on ne nomme les lettres dont le mot à lire se compose. C'est le son, et non pas le nom de la lettre, ou des lettres, qui constitue l'élément du mot parlé.

Cette méthode est en tout conforme aux principes de la *didactique*. Elle marche graduellement du connu à l'inconnu, du simple au composé, du facile au difficile. On étudie les sons simples, puis les articulations simples, combinaison de celles-ci avec ceux-là.

Elle mène *directement* à la lecture. L'enfant énonce les sons exprimés par des signes simples ou par groupes, puis successivement une combinaison de sons ou réunion de syllabes formant des mots, ensuite une combinaison de mots constituant une phrase, un ensemble de phrases composant un morceau de lecture.

Elle permet d'exercer toutes les facultés de l'esprit. L'enfant comprend ce qu'il fait, il énonce des sons et des articulations, derniers éléments des syllabes et des mots, les combine diversement pour former les différents mots de la langue qu'il parle.

Les vices d'organe les plus enracinés ne résistent pas à l'épreuve de cette méthode.

L'écriture donne son secours à la lecture. Les caractères ou signes lus, prononcés, écrits, se fixent dans la mémoire, et comme on exige que l'enfant écrive toujours correctement, on y trouve un excellent exercice d'orthographe usuelle. Enfin cette méthode occupe l'enfant tout entier : son *œil*, son *oreille*, sa *voix*, sa *main*.

Les exercices doivent être faits de vive voix *individuellement* et *simultanément* d'abord. Écrits ensuite par le maître au tableau noir, reproduits ensuite par les élèves. L'instituteur doit s'efforcer de faire faire ces articulations avec vigueur, très distinctement et très clairement.

REMARQUE. Ces exercices doivent se continuer jusqu'à ce que l'élève soit en état de pouvoir lire facilement sur la carte ou sur le tableau de lecture, ou encore dans un livre, des phrases composées des mots d'une syllabe, en expliquer les sons et aussi jusqu'à ce que les défauts de langue et d'articulation soient complètement corrigés.

*2<sup>ème</sup> année.* Epellation de vive voix et écrite. Décomposition des mots en syllabes (mots de deux et trois syllabes d'un usage usuel), d'une manière simple et à la portée des enfants.

Avec les élèves de cette année, l'instituteur doit profiter des leçons de lecture pour leur faire connaître les premiers éléments de la grammaire : la distinction du nom, de l'article, de l'adjectif et par conséquent les leçons de lecture peuvent donner lieu à différents devoirs écrits tels que : 1° Ecrire la leçon en décomposant les mots en syllabes séparées par un trait ; ou 2° Souligner les noms de personnes d'un trait, les noms de choses de deux, les noms d'animaux de trois ; ou 3° Souligner les noms communs d'un trait, les noms propres de deux ; 4° Souligner les articles d'un trait, les adjectifs de deux, etc.

*3<sup>ème</sup> année.* Avec les élèves de cette année commence à proprement dire la lecture courante. L'instituteur doit habituer l'enfant à penser en lisant et à lire en pensant ; ne permettant pas de lire ni trop haut ni trop bas, tenant à ce que le ton et le mouvement soient modérés et mettant en pratique ce principe : *Peu* et *Bien*. L'instituteur doit entrecouper la leçon de questions et d'explications bien ménagées, par conséquent bien *préparées* et terminer la leçon en faisant donner le résumé et aidant au besoin l'enfant par des questions bien posées.

La leçon de lecture peut donner lieu à différents devoirs écrits, tels que : Donner par écrit la signification de certains mots, de certaines expressions ou : Copier le morceau, ou une partie, ouvrant après chaque verbe une parenthèse et y indiquant la nature du verbe, le temps, le nombre, la personne, la conjugaison, ou : Donner par écrit un résumé de la leçon au moyen d'un sommaire composé par le maître avec les élèves ; ou : Analyse grammaticale des mots indiqués, etc.

*4<sup>ème</sup> année. Lecture expressive.* L'instituteur doit habituer l'enfant à lire avec naturel et simplicité, lui apprendre à bien grouper les mots selon le sens, au moyen du repos et de l'accent tonique qui est le renforcement du son sur l'une des syllabes d'un mot. (Cet accent se place toujours sur la dernière syllabe sonore du mot).

Ex. : *Mortel, abondance.*

Grouper les mots, c'est lier plus étroitement, en les détachant légèrement des autres mots d'une même division de phrase, ceux qui ont entre eux un rapport plus intime. C'est ainsi qu'*ordinairement* le nom va tout d'un trait avec le qualificatif, un mot avec le complément indirect qui en dépend, un verbe avec son complément direct, ou un sujet avec son verbe, quoique plus rarement, l'adverbe avec le mot qu'il modifie. Cet art de grouper les mots, constitue proprement la lecture intelligente.

L'instituteur, en préparant la leçon de lecture de cette année, après avoir pris note des mots et des expressions à relever et à expliquer, peut insérer, à côté des groupes de mots, des traits verticaux pour les indiquer.

Les leçons de lecture ici encore peuvent donner lieu à différents devoirs écrits, tels que : Conjuguer les verbes indiqués à tels temps, telles personnes du singulier et aux personnes plurielles correspondantes ; ou : Donner par écrit le sens propre des mots ou des termes figurés ; ou : Analyser logiquement une ou deux phrases indiquées, etc.

#### Grammaire française

*1ère année.* Tel que déjà dit, l'instituteur doit profiter des leçons de lecture pour faire connaître aux enfants le *nom*, le *genre*, le *nombre*, l'*article* et l'*adjectif*.

*2ème année.* Par la lecture aussi, faire connaître en plus aux élèves de cette année, le *verbe* comme l'*âme* de la langue. Ces élèves ont ainsi, par la pratique, l'introduction à l'étude du langage.

*3ème année.* Pour les élèves de cette année, commence l'étude de la grammaire proprement dite, laquelle se continue avec les élèves de la 4ème année. Cette étude ne *peut* et ne *doit* pas se borner à une simple et stérile étude de mots, de règles abstraites. L'instituteur doit viser plus haut, enseigner réellement la langue elle-même, soit parlée, soit écrite, dans sa construction et dans son usage.

Pour enseigner la grammaire, l'instituteur doit préparer d'avance et écrire au tableau noir 2 ou 3 phrases, renfermant la règle ou les règles (deux au plus) qu'il veut faire connaître. Les amener par des questions bien faites, par conséquent bien préparées, à déduire la règle par eux-mêmes de l'observation des faits. Ensuite faire donner un certain nombre d'applications.

Les élèves de ces deux années doivent avoir entre les mains un manuel très court et très substantiel, comme *référence*, car l'instituteur ne doit pas astreindre les enfants au mot du livre, mais se contenter de leur faire rendre avec exactitude et dans un langage correctement grammatical le sens des règles.

L'instituteur doit donner des devoirs orthographiques et des dictées toujours en rapport avec les règles étudiées et ne jamais donner, comme devoirs ou dictées, des phrases détachées qui n'ont aucune liaison entre elles ; mais plutôt choisir un sujet continu et se rapportant à des objets ou à des faits connus des élèves, tels que : *l'école et ses environs*, la *maison*, le *jardin*, la *ferme* et ses *dépendances*, l'*église*, le *village*, la *paroisse*, etc. Ces dictées doivent être préparées par le maître, surtout pour les classes inférieures soit comme application de la règle expliquée, soit aussi comme récapitulation des règles déjà apprises.

#### Arithmétique

*1ère année.* Pour les élèves de cette année l'instituteur doit leur apprendre : 1° à *compter* ; 2° la *formation des nombres et des quantités* ; 3° à *connaître les signes par lesquels on représente les nombres ou quantités* ; 4° à *lire les nombres* ; 5° à *étudier les deux premières opérations fondamentales et par conséquent les tables d'addition et de soustraction*.

L'instituteur doit donc commencer par la numération orale, laquelle doit être enseignée intuitivement à l'aide de quelque moyen matériel : boulier-compteur, crayons, etc. Passer ensuite à la numération écrite. Dès que l'élève a appris à former un nombre ou une quantité quelconque, il faut lui enseigner immédiatement à représenter ce nombre ou

cette quantité par les signes convenus qui sont les chiffres, ce qui s'appelle la numération ou la notation écrite, et en même temps lui apprendre à lire ces nombres, ce qui s'appelle la numération parlée et cela jusqu'à 100.

L'instituteur doit alors commencer à faire exécuter de petits calculs et surtout résoudre de petits problèmes d'addition et de soustraction sur des objets usuels à la portée des enfants, c'est-à-dire, des objets que les enfants ont constamment sous les yeux ; par conséquent, ces problèmes doivent être préalablement bien préparés.

*2<sup>ème</sup> année.* Les élèves de cette année doivent apprendre à écrire et à lire les nombres jusqu'à 10.000. Dès que les élèves commencent à bien écrire et à bien lire les nombres de trois chiffres, l'instituteur attaque aussitôt que possible les opérations fondamentales écrites ; on rompt la monotomie, et on intéresse les élèves par un travail qui devient de plus en plus intellectuel.

REMARQUE. Pendant tout le temps que dure l'enseignement écrit du calcul, et cela pour toutes les classes, le calcul mental doit être fait de pair règle par règle, et les élèves doivent être conduits à faire mentalement des opérations de plus en plus complexes et difficiles. Le calcul mental demande une préparation bien soignée.

L'étude des quatre tables doit d'abord s'enseigner à l'aide d'objets concrets que l'élève peut facilement grouper ou séparer à volonté, tels que ; boules, marbres, crayons, etc., ensuite faire l'étude de ces quatre tables en se servant d'objets usuels, connus des élèves, mais qu'ils n'ont point sous la vue et enfin faire l'étude des quatre tables d'une manière complètement abstraite.

*3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années.* Des élèves de ces deux années doivent faire des problèmes pratiques sur les différentes parties de l'arithmétique indiquées dans le programme de chacune de ces années.

REMARQUE GÉNÉRALE SUR LES PROBLÈMES.—Les exercices de calcul se résument à deux sortes : les exercices de calcul *proprement dits* et les *problèmes*.

Les premiers roulent sur des nombres tantôt abstraits, tantôt concrets ; il ne s'agit ici que de la pratique du calcul, d'acquérir par l'exercice l'habitude de compter avec promptitude et sûreté. Quant aux problèmes, ils sont plus importants et plus directement utiles que les exercices eux-mêmes, ils doivent donc, en conséquence, être bien plus nombreux.

L'instituteur doit habituer les élèves à bien prendre les données des problèmes et à bien les exposer.

Après avoir énoncé le problème et après que les élèves ont pris les données, il fait répéter le problème par 1 ou 2 élèves pour s'assurer que tous ont bien compris ce qui est demandé.

Au moyen de questions, il amène les enfants à rendre compte de la marche qu'ils vont suivre pour résoudre le problème donné. Si les élèves hésitent, il leur facilite la tâche, procédant par des exemples.

Après s'être assuré que les élèves ont bien compris la manière de résoudre le problème, le maître exige que les élèves représentent par écrit au tableau noir, ou individuellement sur leurs ardoises, avec les signes connus ( + — × : ou ÷ ) la solution qu'ils ont faite mentalement, et ce, avant qu'ils commencent la solution des opérations à faire pour résoudre le problème donné.

Pour tirer des problèmes tout le parti possible, il faut qu'ils satisfassent à certaines conditions. Il est indispensable d'abord qu'ils roulent sur des questions usuelles, immédiatement utiles et d'un usage quotidien. L'instituteur ne doit donner que des

nombres réels et pris dans les habitudes et dans les usages de la localité. En recevant des leçons de calcul, l'élève doit aussi recevoir des notions exactes sur les distances locales, sur la valeur des objets les plus usuels, sur le prix du travail journalier, la vente ou l'achat des produits de la ferme, sur le profit ou la perte de telle ou telle industrie, de tel ou tel négoce, etc.

La solution des problèmes est merveilleusement propre à exercer et à développer la sagacité, le bon sens, le jugement de l'enfant. Pour résoudre un problème, en effet, il faut en bien voir les diverses conditions, afin d'apprécier sainement leur dépendance réciproque : c'est beaucoup moins une affaire de raisonnement que de vue intérieure et spontanée, que de bon sens. Mais pour tirer à cet égard tout le parti possible des problèmes, soit oraux, soit écrits, il est indispensable, non pas seulement d'en faire chercher et trouver le résultat, mais aussi de faire rendre compte de la solution, de la marche qu'on a suivie et de la justifier.

NOTE.—L'instituteur pratique, ne doit pas s'astreindre à suivre aveuglément et machinalement un recueil quelconque de problèmes, mais préparer et composer lui-même, tous les jours, les problèmes d'application pour l'arithmétique mentale ou écrite pour chaque classe, ou chaque groupe d'élèves de l'école.

### Géographie

La géographie doit s'enseigner *intuitivement* au moyen de cartes et du tableau noir.

C'est d'abord la topographie de l'emplacement de l'école et de ses environs qu'il convient de faire étudier d'après nature, aux élèves pour leur apprendre à s'orienter. Ensuite leur enseigner comment on se sert du tracé au tableau noir ou sur l'ardoise, ou sur le papier, pour représenter l'image de ces lieux en petit (miniature). Comment on y indique la position relative de l'école avec les habitations des élèves, les routes ou chemins qui y conduisent. De là, étendre cette étude à l'arrondissement entier, aux arrondissements voisins, à la paroisse, aux paroisses environnantes, au comté, aux comtés voisins, ayant soin de faire comprendre aux élèves la manière conventionnelle d'indiquer sur la carte l'orientation afin de passer de ces esquisses à l'usage et à l'application des cartes particulières et de là aux cartes générales, ainsi qu'à l'étude du globe terrestre.

Relativement à l'étude des cartes, l'instituteur doit en premier lieu faire remarquer aux enfants comment y sont représentés les divers accidents géographiques, tels que les mers, les golfes, les lacs, les rivières, les îles, les montagnes, etc., etc., ne se contentant pas de les leur indiquer, mais exiger d'eux qu'ils reproduisent ces divers accidents au tableau noir d'abord, ensuite sur leurs ardoises ou leurs cahiers, par lequel procédé il arrive facilement à faire connaître la définition de ces divers accidents et cela intuitivement, au fur et à mesure qu'ils se présentent et sans exiger qu'ils en apprennent la définition textuelle dans un manuel. De cette manière, on fait marcher de pair l'étude de la géographie et celle de la cartographie, car cette dernière branche peut être considérée comme une auxiliaire indispensable à l'étude de la première. De plus, pour l'instituteur, c'est un moyen pédagogique des plus puissants pour le développement des facultés intellectuelles, telles que l'observation, le jugement, la mémoire de l'enfant ; de même qu'un exercice des plus propres à exercer la vue et la main, et à lui faire acquérir des habitudes d'exactitude et de précision.

L'instituteur ne doit donc commencer par faire tracer aux élèves qu'une esquisse des pays ou des parties de pays à reproduire, n'en tracer que les contours, ayant soin d'y



faire conserver les proportions relatives des différents accidents qui se trouvent sur ces contours. Passer ensuite aux principaux accidents qui se trouvent à l'intérieur tels que rivières, lacs, montagnes, et continuer en y faisant ajouter les noms et les accidents moins importants. Enfin, ne faire exécuter une carte que graduellement et qu'un seul genre d'accidents à la fois et non pas faire tracer, en une seule fois, une carte tout au complet. Surtout l'instituteur doit bien se garder de faire calquer les cartes, ce qui n'est d'aucun intérêt pour les élèves, sous aucun rapport.

Pour mieux graver l'étude faite des pays ou des parties de pays, il est bon que l'instituteur fasse faire de temps en temps des itinéraires de voyages géographiques, oralement d'abord, ensuite écrits : ce sont d'excellents sujets de devoirs.

NOTE.— En enseignant la géographie et la cartographie, l'instituteur ne doit pas manquer de donner ou de faire donner les détails *historiques* qui peuvent se rattacher aux lieux étudiés. C'est un excellent moyen de graver ces faits dans la mémoire de l'enfant et lui rendre l'étude de la géographie intéressante.

Par ce qu'il vient d'être dit, il faut conclure que l'instituteur doit préparer très minutieusement ses leçons de géographie afin de se rendre bien maître du sujet de ses leçons au triple point de vue géographique, cartographique et historique.

#### Histoire du Canada

Une préparation analogue à celle des leçons d'histoire sainte doit être faite pour les leçons d'histoire du Canada.

L'instituteur doit préparer et faire aux élèves le récit oral du fait ou de l'événement qui doit faire l'objet de la leçon en faisant ressortir tous les points principaux et essentiels au but qu'il se propose d'atteindre. Faire résumer le récit de vive voix par les élèves des classes inférieures, profitant de ce résumé que l'on fait *corriger, compléter* par les élèves des classes supérieures, pour mettre, au tableau noir un *sommaire* dont le développement écrit fait l'objet d'un devoir pour les élèves des classes supérieures.

Ce développement *revu, et corrigé* par le maître, est transcrit dans un cahier spécial. Les élèves finissent ainsi par avoir un recueil de résumés complets des principaux traits de l'histoire du Canada qui leur fournira un excellent cours d'histoire, fait par eux-mêmes, ce qui vaut beaucoup mieux que les astreindre à l'étude d'un manuel.

#### Leçons des choses

Les leçons de choses ont pour but d'habituer l'enfant à *observer*, à *voir*, à *raisonner*, à *comparer* et à *juger*, à se *rendre compte* de tout ce qui frappe sa vue et son esprit ; elles sont donc très importantes.

Ces leçons doivent être données à *tous* les élèves d'une même école.

C'est par la chose même dessinée ou placée devant les yeux que doit se donner la leçon : la couleur, la forme, les usages, la matière, la provenance, tels sont les différents points qui appellent successivement l'examen, la réflexion, le jugement de l'enfant. Ces leçons doivent être données avec entrain et bonne humeur. Pour cela, il faut les *préparer*, c'est-à-dire réfléchir sur le sujet, rassembler ses souvenirs, consulter les ouvrages spéciaux, se tracer un plan, un canevas sur le *Journal de classe*. Puis, s'il est possible, se procurer les objets qui doivent faire le sujet des explications. Commencer

par les objets que l'enfant a souvent sous les yeux, à l'école, à la maison, etc. On peut décupler les résultats de l'enseignement en ayant recours à l'œil plutôt qu'à l'oreille, a dit un ami de l'éducation populaire.

Dans les classes supérieures, les leçons de choses sur la physique, la chimie, l'hygiène, la botanique, etc., font connaître aux élèves une foule de choses utiles.

L'exposé qui précède doit suffire à tout instituteur ayant à cœur de bien remplir ses fonctions, pour préparer ses classes de chaque jour sur toutes les branches d'enseignement mentionnées plus haut et aussi sur celles qui n'ont pas été indiquées.

---

### ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DU DESSIN (1)

---

Dans le rapport de son voyage en Europe, au Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, Monsieur le Surintendant s'exprime comme suit, au chapitre "DESSIN" :

" Une chose m'a vivement frappé dans ma visite aux écoles professionnelles et autres de France : c'est l'importance qu'on attache à l'enseignement du dessin à tous les degrés de l'école, depuis l'école maternelle pour les enfants de trois à six ans, jusqu'aux classes de l'école primaire supérieure.

" A l'exposition de Paris, en examinant les dessins d'élèves de toutes catégories, j'ai constaté l'excellence des méthodes, leur but pratique et utilitaire et le soin particulier dont on entoure cet enseignement. Les divers pays font de puissants efforts pour répandre la connaissance de cet art. La Belgique ne le cède guère à la France, de même que l'Angleterre et les Etats-Unis d'Amérique. La Russie et le Japon ont aussi montré aux nombreux visiteurs leur sollicitude pour la diffusion de la connaissance du dessin comme partie essentielle de leur enseignement technique. En voyant la forte organisation de cet enseignement en Europe et ailleurs, et la grande valeur éducative qu'on lui attribue, il y a lieu de regretter que, dans notre province, nous ne lui donnions pas toute notre attention.

" Quoique inscrit au programme d'études, cet enseignement produit des résultats presque nuls, et il ne faut pas s'en étonner. En général, on ne l'enseigne qu'imparfaitement, ou d'après des méthodes trop anciennes, qu'on ne s'empresse pas assez de modifier....."

Ces paroles vous expliquent, messieurs, beaucoup mieux que je ne le pourrais, pourquoi je viens aujourd'hui causer dessin avec vous, et vous engager, au nom des autorités, à donner à cet enseignement la même attention, la même sollicitude, le même zèle qui ont assuré le succès des autres branches obligatoires de notre programme d'études.

---

Je ne m'attarderai pas à démontrer la valeur pratique ou éducative du dessin : cette valeur, nous venons encore de le voir, est aujourd'hui à tel point reconnue et appréciée, que tous les pays civilisés rivalisent d'efforts et de dépenses pour assurer, à chacun, cette partie de la science *légitime* que toute société moderne doit à ses enfants, quelle

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

que puisse être leur vocation ou leur destinée. D'ailleurs, la moindre réflexion suffit à faire comprendre l'étendue illimitée de ses applications comme aussi sa toute puissance formatrice.

Ce à quoi je veux m'attacher, dans cette conférence, c'est à l'enseignement même de cette science, convaincu, avec M. le Surintendant, que c'est de ce côté que nous devons, sans retard, diriger nos efforts, si nous voulons, nous aussi, bénéficier des avantages multiples que les autres peuples retirent aujourd'hui de sa connaissance.

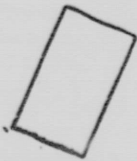
Cette tâche va m'être d'autant plus agréable que je connais votre inépuisable bonne volonté, unie souvent à des aptitudes ou à des capacités qui ne demandent qu'à être dirigées, encouragées et soutenues pour produire les meilleurs résultats.

Vous n'attendez, pas toutefois, que j'entreprenne, en une heure, l'enseignement complet d'un sujet si vaste et, pour un grand nombre, si neuf : ce serait tenter l'impossible et vouloir enlever à cette conférence toute visée pratique pour nos écoles. J'embrasserai moins pour mieux étreindre : trop heureux si je réussis à bien m'expliquer sur ce que doit être cet enseignement à sa partie essentiellement primaire, de laquelle d'ailleurs dépend tout le reste.

## APPRENS À VOIR

Tout l'enseignement primaire du dessin peut se résumer en deux mots : APPRENDRE À VOIR. Pourquoi ? parce que dessiner, ce n'est rien autre chose que savoir voir, dessiner ce n'est rien autre chose, comme l'a dit Michel-Ange, que posséder le compas dans l'œil.

Qu'est-ce que voir, bien voir ? Est-ce seulement jeter un regard sur les objets qui se présentent aux yeux ? Evidemment non. S'il en était ainsi, tout le monde saurait voir, et vous n'ignorez pas combien la vision correcte est rare, combien peu de personnes sont capables, par exemple, d'apprécier une dimension et encore moins un rapport de dimension ou d'inclinaison. Regardons la forme la plus simple : ce rectangle, (*montrer le projet de conférence tenu comme l'indique cette figure.*)



et essayons de le dessiner correctement, c'est-à-dire en gardant ses proportions et son inclinaison (*prier d'essayer*). Combien y arriveront ? Fort peu, n'est-il pas vrai ! Pourquoi ? Parce que la plupart n'ont pas *su* le voir. Ils n'ont pas *su* évaluer les rapports de longueur des côtés de ce rectangle, c'est-à-dire constater qu'il est une fois et demie plus long que large ; ils n'ont pas *su*, non plus, apprécier sa pente. Peut-être n'y ont-ils même pas pensé ! ! S'ils eussent *su* faire ces évaluations, le tracé de cette figure n'eût-il pas été pour eux la simplicité même ?

Nous pourrions multiplier ces expériences. Inutile, n'est-ce pas ?

**Il nous faut apprendre à voir si nous voulons apprendre à dessiner.**

Qu'est-ce que voir, bien voir ? Bien voir, comme doit le faire un dessinateur, c'est analyser la forme de l'objet que l'on regarde, c'est se rendre compte de la position de ses lignes, de leur mouvement, de leurs proportions ; c'est chercher les rapports de grandeur qui existent entre elles. C'est ensuite remarquer la manière dont la lumière

vient frapper les surfaces et la façon dont elle les éclaire, c'est saisir comment les parties ombrées se séparent de celles qui sont éclairées, comment les demi-teintes viennent former une transition entre les deux ; c'est se rendre compte des reflets et de leur cause, c'est observer la coloration et les influences que les surfaces différemment colorées exercent les unes sur les autres.

De l'analyse simultanée de tous ces éléments résulte, pour celui qui sait voir, c'est-à-dire pour le dessinateur, la perception nette du *caractère* de son modèle, et comme couronnement de ses efforts, le sentiment intime de l'œuvre placée devant lui.

Pouvons-nous espérer voir ainsi du jour au lendemain ? Non certes ; mais nous devons y tendre, et notre tâche, *toute notre tâche* va être, au degré primaire, de donner à l'enfant le plus possible de ce compas dans l'œil dont parle Michel-Ange.

Comment procéder pour apprendre à voir ? Là est maintenant la question.

Puisque bien voir c'est comparer constamment les formes et les fragments de formes, ne s'ensuit-il pas que pour apprendre à voir, *il faut s'entraîner de ce côté*, c'est-à-dire s'habituer à comparer entre elles les formes qui frappent nos yeux, à les analyser, à évaluer leurs proportions, en un mot à les observer minutieusement ?

Mais comment faire acquérir cette pratique de l'observation minutieuse, de l'évaluation des proportions ?

Y parviendra-t-on à force de faire dessiner n'importe quoi, dans n'importe quelle position, sans méthode et sans ordre ?

N'y a-t-il pas des exercices préliminaires gradués qui doivent conduire plus rapidement et plus sûrement au but, *sans laisser de lacunes dans l'esprit des enfants* ?

Il est évident pour moi que la réponse doit être affirmative.

Si pour l'étude de la langue des formes, cette gradation n'était pas nécessaire, pourquoi le serait-elle pour l'étude des autres langues ?

Et ne vaudrait-il pas autant admettre que, pour apprendre à lire à un enfant, la meilleure méthode consisterait à placer un livre quelconque devant ses yeux, à l'inviter à regarder un mot quelconque, à le prononcer, à le lui faire prononcer à son tour, et à répéter cet exercice jusqu'à ce qu'il sache lire couramment.

Ce n'est pas ainsi, vous le savez, que vous procédez. Vous avez des méthodes bien autrement certaines et rapides. Elles sont admirables, ces méthodes, car elles vous permettent, en moins d'une année, de réussir, je dirai presque fatalement, dans cette entreprise considérable d'apprendre à lire à la fois aux trente ou quarante enfants qui vous sont confiés.

Eh bien, MM., il existe aussi pour l'enseignement primaire du dessin, une méthode admirablement graduée, une pédagogie précise et sûre qui nous permettra, sans tâtonnements, et en peu de temps, quoique nous ne soyons point des artistes, de réussir à apprendre à voir aux enfants comme sait voir le véritable dessinateur.

Cette méthode, qui est la grammaire même du dessin, je vais, dans un instant, vous en donner les éléments.

---

Mais auparavant, si j'ai su démontrer qu'en dessin comme en toute chose, il faut aller du facile au difficile par le possible, et n'essayer de surmonter qu'un obstacle à la fois ; si, par suite, j'ai su vous convaincre qu'en présentant *dès l'abord* aux enfants, *sous prétexte de les intéresser*, des motifs poudre aux yeux, et on ne peut raisonnablement espérer leur apprendre à voir, laissez-moi vous mettre en garde contre vous-mêmes, laissez-moi vous demander de ne plus céder à l'attrait de modèles qui ne

seraient pas pédagogiques, c'est-à-dire qui ne vous fourniraient pas l'occasion ou le moyen de procéder avec gradation et méthode.

Vingt-cinq ans d'insuccès devraient nous tenir fermes devant toute nouvelle tentation.

Ne l'oubliez pas, l'intérêt pour l'enfant naîtra bien plus solide du fait d'**avoir compris**, c'est-à-dire des explications par lesquelles vous éclairerez votre enseignement, que de modèles, séduisants peut-être à première vue, mais nécessairement désastreux s'ils ne sont pas primaires, ou encore s'ils ne sont pas présentés à leur place et à leur heure.

J'aborde maintenant les exercices qui, bien conduits, ne peuvent manquer d'amener l'enfant à voir, c'est-à-dire de lui apprendre à dessiner.

#### PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DU DESSIN

Le *point* s'imposera tout d'abord. Pourquoi? Parce qu'il est le moyen par excellence d'indication; que c'est lui qui détermine le lieu, la position: centre, gauche, droite, etc., le commencement et la fin des lignes, l'endroit où elles se croisent, etc., et que sans détermination *préalable* des positions, il n'est pas de dessin.

Après avoir montré aux enfants comment tenir le crayon, (voir prochaine livraison) vous placerez un point au *centre* du tableau noir, puis un second à droite, un troisième à gauche, un quatrième au-dessus, un cinquième au-dessous, tous également espacés du point central. (Les enfants vous imiteront sur leur ardoise ou leur papier, et vous veillerez de près à ce qu'ils gardent bien les distances).

Ne voilà-t-il pas déjà des exercices de localisation de positions; ne voilà-t-il pas déjà, par conséquent, un commencement d'éducation de l'œil!! Vous connaissez le but à poursuivre, ne vous en laissez pas distraire; mais libre à vous, pour l'atteindre, d'employer tel ou tel moyen qui vous conviendra mieux. Je n'ai pas à vous les détailler, ces moyens, certain que votre esprit d'initiative vous les suggérera en temps et lieu.

Voici la ligne quelconque, la ligne qui est une trace d'un point à un autre, la ligne au moyen de laquelle nous pourrons plus tard figurer les contours des objets. Pas de définition, ou si absolument vous y tenez, amenez l'enfant à la trouver lui-même. En tout cas, cela importe peu pour le moment, il suffit de la lui faire connaître intuitivement. Ce qui importe, c'est que l'enfant s'en rende maître: qu'il s'exerce souvent à la tracer, et que, sans retard il acquière la saine habitude d'en déterminer, *au préalable*, le commencement et la fin.

Comment tracer une ligne? (*Illustrer au tableau après avoir consulté la prochaine livraison*).

Toutes vos leçons pourraient être rendues plus intéressantes par des exercices additionnels et appropriés d'observation.

Pour celle-ci, par exemple, vous pourriez faire trouver et désigner par les élèves les objets qui présentent l'apparence d'une ligne; les lignes que l'on peut observer dans la salle d'école..... à l'extérieur. (cheveu, aiguille, fil, cordon; bords des livres, des cahiers, des pupitres, du tableau; lignes du plancher, du plafond, coutures des habits, etc.) Faire remarquer que tous les objets que nous pouvons voir paraissent terminés par des lignes. — Faire suivre du doigt, par les élèves, les contours apparents d'un objet: tableau noir, porte, fenêtre, etc. Les inviter à observer toutes choses, afin de se rendre plus vite capables de les dessiner, etc., etc.

Après la ligne quelconque, donnez aux enfants la notion de la verticalité, fournie par la direction du fil à plomb, du mur, etc., celle de l'horizontalité, indiquée par le

niveau des eaux tranquilles, du plancher, etc., celle de l'inclinaison, illustrée par la pente du toit, le dessus du pupitre, etc.

*Exercice d'observation* : faire distinguer et nommer les lignes verticales, les horizontales, les inclinées, visibles dans la salle d'école, etc.

Faire nommer quelques objets qui sont (a) dans la position verticale : arbres, homme debout, poids qui tombe, etc. ; (b) dans la position horizontale : homme couché, bords du toit, plafond, etc. ; (c) dans la position inclinée : échelle appuyée au mur, la rampe de l'escalier, etc.

*Exercices de tracés* : au tableau noir par la maîtresse et les élèves, puis sur le cahier.

La notion du parallélisme et de la convergence trouverait sa place ici. Bien entendu, rien de savant, pas de grands mots. De l'intuition, toujours de l'intuition. N'oublions pas notre idée fixe : **habituer à l'observation**.

Faire indiquer des lignes parallèles : bords du tableau, lignes du plancher, séparations des vitres de la fenêtre, etc.

Faire nommer quelques objets présentant des lignes parallèles : montants d'une échelle, échelons, marches d'escalier, rails de chemin de fer, traces des roues d'une voiture, etc.

Puis quelques exercices de tracés de parallèles au tableau et sur le cahier.

Veiller à ce que la distance entre les lignes parallèles soit bien conservée.

Il sera facile de prouver intuitivement que des lignes *non parallèles* sont nécessairement *convergentes*.

N.-B.—(Je ne vous indique que brièvement les pratiques de tracés ; à vous de les déduire des leçons, et de les varier ou multiplier au besoin).

Il est nécessaire maintenant d'apprendre aux enfants à diviser, *au jugé*, des droites en parties égales, et de leur donner ainsi une idée juste du fractionnement d'une longueur et, plus tard, du rapport de deux longueurs.

Cette leçon, dont l'importance pour la formation de l'œil ne saurait vous échapper, pourrait être donnée intuitivement au moyen d'une bande de papier, que l'on plierait successivement en deux, trois, etc. Quoi de plus aisé, en dépliant cette bande de papier, de faire comprendre aux enfants ce qu'on entend par diviser une droite en deux, en trois, en quatre, etc., parties égales ? (*Le démontrer*).

Les élèves seront facilement amenés, si on le veut, à formuler cette définition : Diviser une droite en plusieurs parties égales, c'est faire de cette droite plusieurs morceaux aussi grands l'un que l'autre.

*Exercice d'observation* : Comme d'habitude.

*Exercices de tracés* : Tracer au tableau une verticale, la diviser en deux *au jugé*, puis diviser chacun des morceaux en deux, ce qui divisera la ligne en 4, etc., etc.

Faire exécuter cet exercice sur le cahier.

Idem pour la division en 3. Si chacun des tiers est coupé en 2, nous aurons la ligne divisée en 6, etc., etc.

Agir de la même façon sur une horizontale, une inclinée, etc.....

Multiplier ces exercices, lesquels pourraient aussi fournir l'occasion d'une excellente leçon d'arithmétique. (*Appuyer sur ce dernier point*).

N'attendons pas plus longtemps pour donner à l'enfant une idée suffisamment précise des grandeurs absolues. Il ne faut pas qu'il commette ces erreurs grossières d'appréciation qui lui feraient dire qu'une ligne a 3 pouces lorsqu'en réalité elle en a 5.

*Intuition.*— Mettez sous les yeux des élèves un pied de roi et attirez leur attention sur cette longueur. Puis demandez de *découvrir* combien de fois elle est contenue dans la longueur de votre pupitre, dans sa hauteur, dans la hauteur du mur, etc., etc.

Dites et montrez que le pied de roi est divisé en douze parties égales qu'on appelle *pouces* et, comme pour les pieds, faites apprécier en pouces des longueurs réelles.

*Exercices de tracés* : comme d'habitude.

On arrivera ainsi, assez rapidement, à faire évaluer des longueurs à  $\frac{1}{2}$  pouce près. Ce résultat a déjà sa valeur.

Je vous engage à consacrer de temps à autre *quelques minutes* à cet exercice et au précédent.

#### EVALUER DES RAPPORTS, LÀ EST TOUT LE DESSIN

En effet, ce n'est guère en évaluant des grandeurs absolues que le dessinateur procède, c'est en appréciant constamment des rapports ou des proportions. Le dessinateur exercé fait cette opération excessivement vite, presque inconsciemment ; mais l'enfant ne pouvant procéder avec la même facilité, il est nécessaire de *l'entraîner*, par des exercices suivis et méthodiques, afin de l'amener à évaluer et à reproduire des proportions comme fait le véritable dessinateur, c'est-à-dire à première vue et presque instantanément.

*Évaluer le rapport de deux lignes ou leurs grandeurs relatives, c'est chercher combien de fois l'une est contenue dans l'autre, en les comparant.*

Comment faire acquérir la pratique de l'évaluation des proportions ? Nous procéderons de la manière suivante. Traçons au tableau une droite qui, de préférence, sera verticale. (*La tracer*). Sur cette droite, plaçons un point qui la divisera dans un rapport simple ; mettons-le, par exemple, à la moitié, puis au quart, au tiers, aux deux-tiers, et ainsi de suite. Chaque fois, nous ferons reconnaître et énoncer le rapport de division. Ou bien encore nous demanderons aux enfants de trouver combien de fois un objet est plus haut, plus large qu'un autre, etc.

Je n'ai pas à insister sur la gradation qu'il faut donner à ces exercices, et à vous dire que l'étude des rapports simples devra précéder celle des rapports plus compliqués.

Il est évident que si ces exercices sont bien conduits et si, chaque fois, l'élève est astreint, après avoir dessiné une ligne droite, à la diviser comme l'est celle figurée au tableau, il arrivera vite, *sans effort et presque sans réflexion*, à placer sur la droite qu'il aura dessinée, des points qui seront la copie *juste* d'autres points distribués, d'une manière quelconque, sur celle qui lui sert de modèle et, par suite, à apprécier des longueurs *par comparaison avec d'autres*.

De même que l'élève exercé assemble sans y penser les lettres dont il avait tant de peine, en commençant, à former des syllabes, de même le jeune dessinateur acquerra le sentiment des rapports sans être obligé de passer, comme au début, par leur évaluation numérique. Il possédera déjà un peu de ce compas dans l'œil dont parle Michel-Ange, compas que nous voulons lui donner par notre enseignement primaire du dessin.

Faudra-t-il consacrer des leçons entières à ces exercices ? Non assurément. Il conviendra de n'y employer que quelques minutes au commencement de chaque séance, car les *applications dessinées d'après nature* dont je vous parlerai tout à l'heure devront être entreprises maintenant et achèveront de remplir la leçon. Mais il faudra y revenir et y revenir encore sous une forme autre, quand il peut indiquer avec précision le rapport de la hauteur à la base : nous en avons fait l'expérience au début de cette conférence. De même que pour la ligne droite de tout à l'heure, il faut qu'il arrive,

lorsqu'il regarde un rectangle ou une figure susceptible de s'y inscrire, à en apprécier les proportions et à les copier juste.

A vous, messieurs, d'enlever à ces exercices ce qu'ils pourraient avoir d'abstrait pour des enfants, en les leur présentant sous forme concrète au moyen d'objets usuels connus—fil, bâtonnets, mesure pliante, etc., etc.

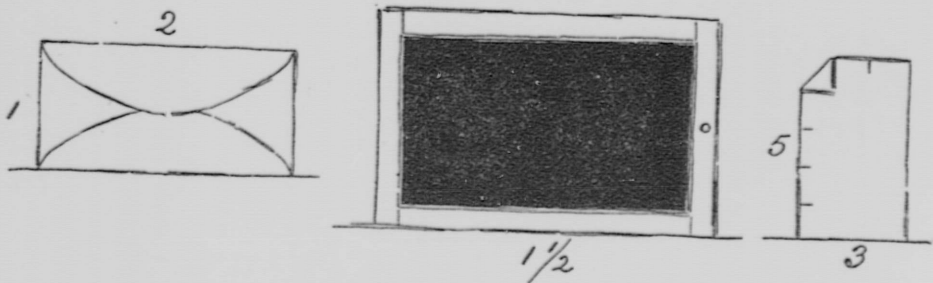
Jusqu'à présent, nous ne nous sommes occupés que d'une seule dimension : la longueur ; abordons la seconde, la hauteur.

Vous savez tous combien il est difficile de tracer, à vue, une verticale qui soit rigoureusement égale à une horizontale. C'est ce qui rend si ardue, pour un commençant, la construction d'un carré et, plus tard, celle d'un rectangle de proportion déterminée. Cependant, si on considère que toute figure plane, quelque compliquée qu'elle soit, peut toujours s'inscrire dans un rectangle dont un côté étant vertical, l'autre est horizontal et est dans un rapport de longueur déterminé avec lui, on comprendra l'intérêt qu'il y a à exercer les enfants à faire ce que l'on pourrait appeler des évaluations de rectangles, comme on a fait, pour une ligne droite, des évaluations des rapports.

Deux rectangles se distinguent l'un de l'autre par les rapports de leurs côtés.

Dans le carré, les côtés sont entre eux comme les nombres 1 et 1. Tel rectangle aura sa hauteur double de sa base, c'est-à-dire dans le rapport de 2 à 1 ; tel autre aura sa base égale aux deux-tiers de sa hauteur, c'est-à-dire dans le rapport de 2 à 3, etc. Les proportions des rectangles peuvent varier à l'infini. L'élève sait les apprécier quand il peut indiquer avec précision le rapport de la hauteur à la base : nous en avons fait l'expérience au début de cette conférence. De même que pour la ligne droite de tout à l'heure, il faut qu'il arrive, lorsqu'il regarde un rectangle ou une figure susceptible de s'y inscrire, à en apprécier les proportions et à les copier juste.

A cet effet, vous pourrez tracer au tableau des rectangles de proportions variables, simples d'abord, puis compliqués ensuite, et faire évaluer, puis reproduire ces figures par le dessin. (Illustrer au tableau).



Faites aussi ces exercices avec des objets nature : une carte de visite, un cahier, le tableau noir, une enveloppe, etc..... et insistez surtout pour que les enfants, avant de tracer, évaluent correctement les dimensions proportionnelles de la hauteur et de la largeur. N'oubliez jamais que l'œil doit comparer, mesurer, calculer avant de confier le trait à la main.

Répétez-les souvent ces exercices, sans toutefois lasser les enfants : ils constituent une excellente, la meilleure gymnastique du coup d'œil.



Nous voici maîtres des rapports de longueur, c'est-à-dire capable d'évaluer et de figurer les dimensions proportionnelles des formes. C'est un grand pas de fait. Mais il en reste encore un autre : c'est l'étude des DIRECTIONS, autrement dit des lignes de mouvement, étude indispensable pour établir la *position* des objets.

Les formes, les objets n'ont pas seulement des dimensions, ils ont aussi des directions : ils peuvent être plus ou moins inclinés, penchés, en tout ou en partie. Cette pente, cette inclinaison, qu'en dessin on nomme " mouvement ", inutile de vous dire combien il importe de savoir aussi l'apprécier. C'est elle d'ailleurs qui nous conduira plus tard au dessin perspectif.

A quoi se réduit cette étude ? A apprécier la pente d'une ligne.

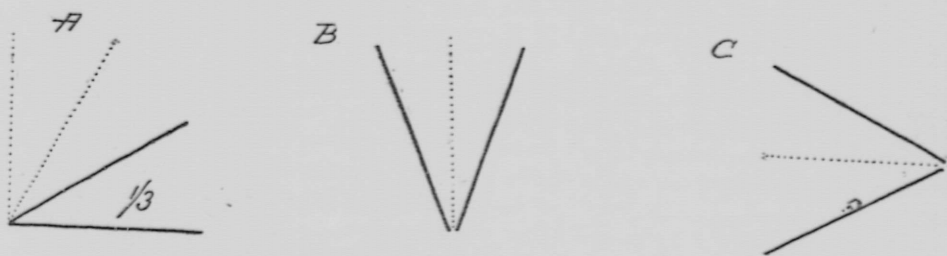
Les angles vont nous en fournir l'occasion. Evaluer des angles, n'est-ce pas en effet évaluer l'ouverture, la direction de leurs côtés !

Certes il ne s'agit pas de faire un travail de géomètre, et de mesurer un angle en degrés, minutes, secondes ! Rien de cela. C'est à peine s'il est utile de mentionner qu'il existe trois sortes d'angles, l'angle droit, l'angle aigu et l'angle obtus.

L'angle droit, l'angle d'équerre, qui est formé par la rencontre de la verticale avec l'horizontale, voilà ce dont nous avons besoin.

Nous le prendrons cet *angle invariable*, avec ses deux côtés, comme unité de mesure, et nous aurons vite fait, *par comparaison*, de trouver la grandeur approximative des autres angles.

Voici, je suppose, un angle aigu que je veux reproduire. (*Illustrer au tableau noir : Voir Fig. A. ci-dessous*).



Je le compare avec l'angle droit *qu'en esprit* je forme à son sommet, et après avoir constaté que cet angle aigu est égal au  $\frac{1}{3}$ , au  $\frac{1}{4}$ , etc., de l'angle droit *fictif*, quoi de plus facile de transcrire sur mon papier le résultat de mon observation ?

Et cette opération, toute de comparaison, ne me donnera-t-elle pas immédiatement la pente, le mouvement des lignes et, par suite, le mouvement des formes à dessiner ?

Je n'insiste pas : vous comprenez tout le parti à tirer de l'étude des angles pour apprendre à voir.

En pratique : pour trouver la pente d'une ligne, nous comparerons *en esprit* la direction de cette ligne avec celle d'une verticale ou d'une horizontale, selon que cette direction se rapprochera plus de l'une que de l'autre. (*Illustrer au tableau : Voir Figures B et C ci-dessus*).

Implicitement, cette étude nous met en possession des perpendiculaires, des triangles et de tous les polygones. (*Le prouver au tableau*).

A l'exposé, ces exercices peuvent paraître abstraits ; est-ce à dire que, dans la pratique, ils seront aussi arides qu'ils en ont l'air. Je ne le crois pas, car les objets nature dont un professeur intelligent saura s'aider dans ses démonstrations, et qu'il proposera en applications graphiques, éclaireront et intéresseront singulièrement.

Permettez-m'en un exemple. Voici une boîte (*la montrer*). Avec cet objet, n'est-il pas facile d'enseigner les arêtes ou lignes— horizontales, verticales ; — les parallèles, les perpendiculaires ; les coins ou angles ; les rapports de grandeur, de position, etc. ; les faces ou surfaces ; les corps ou volumes, etc. ; et cela par l'observation et oralement, puis par le toucher ou l'action, et enfin par la représentation ou le dessin.

Je pourrais m'arrêter ici, car en vérité, tout travail primaire de dessin, c'est-à-dire la figuration de formes qui ne comportent que deux dimensions, longueur et hauteur, reposera toujours sur les deux moyens que je viens de développer : évaluations de longueurs, évaluations de pentes.

Pourtant, avant d'en finir avec cette première partie de la méthodologie du dessin, permettez-moi quelques mots sur la notion des *enveloppes*—qui comprendra succinctement la lecture et l'écriture des contours-courbes.

Quelque compliquée, quelque irrégulière que soit une forme plane, elle peut toujours s'inscrire par l'imagination dans une autre forme plane, simple et régulière. C'est ainsi, par exemple, qu'une circonférence pourra s'inscrire dans un carré ; une ellipse, un ovale dans un rectangle ; une feuille d'érable dans un pentagone, etc. (*Illustrer au tableau après avoir consulté la prochaine livraison*).

Quoi de plus simple alors, ayant à reproduire une forme compliquée, de la supposer enveloppée dans une figure géométrique ?

Vous y veillerez, messieurs, et vous constaterez vite combien, à l'aide des enveloppes, il devient aisé de figurer tout objet plan.

Nos enfants commencent à voir, c'est-à-dire à se rendre compte de ce qu'ils voient. Sans doute ils ne possèdent pas encore la troisième dimension : la profondeur ; mais comme nous les avons habitués à bien observer, c'est-à-dire à comparer, à analyser, bientôt il nous sera facile de leur fournir cette troisième dimension et de leur faire représenter les objets en perspective. Il importait avant tout de leur faire acquérir cette précieuse habitude : elle contient tout le reste, et c'est pour cela que je vous ai tant recommandé, au début de l'enseignement, de diriger tous vos efforts de ce côté, uniquement de ce côté.

(*A suivre*)

### Petites Notes

Au mois prochain, nous continuerons la publication des *Conférences pédagogiques* de Montréal, si messieurs les conférenciers veulent bien nous adresser leur travail. M. M. Casgrain et de Chatigny nous ont annoncé l'envoi prochain de leur manuscrit. Nous espérons aussi que tous les autres éminents éducateurs qui ont pris part au congrès de Montréal se rendront au désir de Mgr Bruchési, relativement à la publication des conférences que Sa Grandeur a présidées avec tant d'éclat.

Faute d'espace, nous renvoyons à la prochaine livraison la suite de nos leçons sur la colonisation.

A une récente assemblée de la Commission scolaire de Montréal, notre distingué collaborateur, M. J.-V. Désaulniers, a été choisi comme successeur de feu M. O'Donoghue au poste important de Principal de l'école Belmont.

Grâce à un talent supérieur, et grâce surtout à un travail persévérant, notre jeune ami a réussi à atteindre une position enviable dans l'enseignement primaire.

M. Joseph-Victorien Désaulniers est jeune encore et la position importante qu'il vient d'obtenir fait honneur à ses brillantes qualités. Il naquit à Sainte-Anne d'Yamachiche, le 18 février 1872, et fit ses études primaires à l'académie de cette paroisse. En 1889, il obtint ses brevets du Bureau des examinateurs catholiques de la province de Québec, et il se livra ensuite à l'enseignement, à l'École Ste-Anne de Montréal, jusqu'en 1892. A cette époque, il fut nommé professeur à l'Académie commerciale de Québec, où il dirigea une des classes supérieures jusqu'en 1894. En 1894-95, il fut chargé d'une école modèle, à Sillery, près Québec. En septembre 1895, il fut nommé assistant principal de l'Académie Commerciale Catholique de Montréal.

Nous offrons à notre confrère nos plus sincères félicitations, et nous lui souhaitons succès et bonheur dans ses nouvelles fonctions.

Nous lisons ce qui suit dans *L'École Française*, de Paris, du 7 novembre 1901 :

“— *L'Enseignement Primaire, de Québec*, nous apporte cette intéressante nouvelle :

“La ville de Montréal a été récemment témoin d'un spectacle réellement beau. A la suggestion de l'éminent archevêque de Montréal, Mgr Bruchési, près de huit cents institutrices, religieuses et laïques, se sont réunies, une semaine durant, afin de suivre des cours de pédagogie organisés spécialement pour elles par M. le Surintendant de l'Instruction publique de Québec. Cette *semaine pédagogique* (du 19 au 24 août), a été couronnée d'un plein succès, et ceux qui l'ont inspirée, organisée et dirigée méritent les félicitations du peuple de la province qui sera le premier à bénéficier d'une innovation aussi progressive.”

## TRIBUNE DES ASPIRANTES

### I

#### TENUE DES LIVRES (*suite*).

##### BREVET ÉLÉMENTAIRE

NOTE.— A l'article 13 de la section 3 du chapitre deuxième des Règlements du comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, on trouve ce qui suit sous le titre : *Comptabilité* : comptabilité en partie simple ; livres qu'elle comporte, rapports entre les divers livres ; solde d'un compte ; inventaire ; billets ; factures.

La note précédente donne en résumé tout ce qui est exigé des aspirantes au diplôme d'école élémentaire. Dans la dernière livraison de *L'Enseignement Primaire* nous avons commencé à indiquer la marche à suivre en préparant une aspirante sur cette branche. Jusqu'à présent, il ne s'est agi que d'opérations au comptant ; maintenant nous allons tracer la voie à suivre en enseignant à enregistrer les opérations à crédit ou à terme.

Définissez ce que vous entendez par *opération à crédit* ou à *terme*.

*Acheter à crédit*, c'est acheter sans payer immédiatement pour ce qui a été acheté. — *Vendre à crédit*, c'est vendre sans recevoir le paiement immédiat de ce qui a été vendu. — *Payer à compte*, c'est payer une partie d'une dette. — *Recevoir à compte*, c'est recevoir le paiement d'une partie d'une dette.

PRINCIPE.— Les opérations à crédit sont inscrites sur un livre spécial appelé *Journal*.

PRINCIPE.— Le nom de toute personne qui reçoit sans fournir l'équivalent de ce qu'elle a reçu sur le champ est inscrit au *Journal*, suivi du mot *Débiteur* (Dr).

PRINCIPE.— Le nom de toute personne qui fournit, que ce soit le propriétaire ou un étranger, sans recevoir au moment même l'équivalent de ce qu'elle a fourni, est inscrit au *Journal*, suivi du mot *Créditeur* (Cr).

NOTE.— Créditer une personne, c'est écrire son nom suivi du mot *Créditeur* (Cr).

Débituer une personne, c'est écrire son nom suivi du mot *Débiteur* (Dr).

Faites préparer une feuille pour le *Livre de Caisse*, une pour le *Livre de Ventes*, une pour le *Journal* et plusieurs feuilles pour les *Factures*. Au moyen des questions suivantes, ou d'autres analogues, faites analyser les opérations suivantes, puis faites inscrire ces opérations sur les feuilles convenables et faites rédiger les factures lorsqu'il y aura lieu.

Série d'opérations à inscrire sur les différentes feuilles.— Le nom de la localité,

1 mars 1901.— Commencé avec argent \$2800 ; 400 barils de farine à \$5.60, \$2240.— 2.— Vendu à E. Vincent, à crédit, 35 barils de farine à \$5.75, \$201.25.— 3. Vendu à T. Nolin, au comptant, 45 barils de farine à \$5.65, \$254.25.— 4. Vendu à J. Thomas, à crédit, 20 barils de farine à \$5.75, \$115.— 5. Acheté d'E. Hamel, au comptant, 500 minots d'avoine à 45 cts, \$225.— 6. Vendu à G. Ross, à crédit, 75 barils de farine à \$5.75, \$431.25 ; 100 minots d'avoine à 50 cts, \$50.— 7. Vendu à E. Néel, à crédit, 25 barils de farine à \$5.75, \$143.75.— 8. Vendu à J. Mathieu, à crédit, 100 barils de farine à \$6.75, \$675.— 9. Reçu d'E. Vincent, à compte, \$175.— 10. Vendu à J. Thomas, à crédit, 75 minots d'avoine, à 50 cts, \$37.50.— 11. Reçu de G. Ross, à compte \$231.25— 12. Vendu à E. Vincent, à crédit, 125 minots d'avoine à 50 cts, \$62.50.— 13. Reçu de J. Thomas, à compte, \$50.— 14. Reçu d'E. Néel, à compte, \$100.— 15. Payé salaire du commis, 2 semaines au 12 courant, \$10.— 16. Vendu à G. Ross, à crédit, 200 minots d'avoine à 50 cts, \$100.— 17. Vendu à J. Mathieu, à crédit, 60 barils de farine à \$6.75, \$405.— 18. Reçu d'E. Néel, pour solde de son compte, \$43.75.— 19. Payé pour frais divers, \$6.— *Marchandises en magasin* : 40 barils de farine à \$6.25, \$250.

Que les élèves répondent aux questions suivantes, avant d'inscrire les opérations sur les feuilles.

Sur quels livres faut-il inscrire le 1er article ? Sur la Caisse et sur le Journal.— Sur quel côté de la Caisse et pour quelle somme ? Au débit, \$2800.— Le nom du propriétaire, dans ce cas, le nom de l'élève, Cr (créditeur). Par placement : Argent, \$2800,— 400 barils farine \$2240. \$5040.— Pourquoi créditez-vous le propriétaire ? Parce qu'il a fourni et qu'il n'a rien reçu en retour.— Sur quels livres faut-il inscrire le 2e art. ? Livre de ventes et Journal.— Sur le Journal que faut-il écrire ? E. Vincent, Dr (débiteur) a

marchandises (ou mdises) L. de V., \$201.35.—Pourquoi débitez-vous E. Vincent ? Parce qu'il a reçu et qu'il n'a rien donné en retour au moment même.—Sur quels livres faut-il inscrire le 3e art. ? La Caisse et le L. de V. — Sur quel côté de la Caisse et pourquoi ? Au débit, parce que c'est une somme reçue.—Que devez-vous donner à T. Nolin ? Une facture.—Rédigez cette facture. *Pour les articles 4, 6, 7, 8, 10, 12, 16, 17, questions analogues à celles au sujet du 2e art.*—Sur quel livre faut-il inscrire le 5e art. ? La Caisse.—Sur quel côté de la Caisse et pourquoi ? Au Cr. parce que c'est une somme payée.—Qu'est-ce que E. Hamel doit vous donner ? Une facture.—Rédigez-la.—Sur quels livres faut-il inscrire le 9e art. ? La Caisse et le Journal.—Sur quel côté de la Caisse et pourquoi ? Au Dr. parce que c'est une somme reçue.—Que faut-il écrire sur le Journal ? E. Vincent, Cr. Par argent, à compte, \$175.—Pourquoi créditez-vous E. Vincent ? Parce qu'il a donné et qu'il n'a rien reçu en retour au moment même.—*Pour les art., 11, 13, 14, 18, questions analogues à celles au sujet du 9e art.*—Sur quel livre inscririez-vous le 15e art. ? La Caisse. Sur quel côté de la Caisse et pourquoi ? Cr. parce que c'est une somme payée.—(Ci-après on trouvera le Journal et la Caisse des articles que nous venons d'analyser.)

## JOURNAL

Québec, 1 Mars 1901

1901					
Mars	1	Nom de l'élève			
		Par placement :	Cr		
		Argent.....		2800	
		400 barils de farine.....		2240	
"	2	E. Vincent,			5040
		A mdises, L. de V.	Dr		
"	4	J. Thomas,			201 25
		A mdises, L. de V.	Dr		
"	6	G. Ross,			115
		A mdises, L. de V.	Dr		
"	7	E. Néel,			431 25
		A mdises, L. de V.	Dr		
"	8	J. Mathieu,			143 75
		A mdises, L. de V.	Dr		
"	9	E. Vincent,			675
		Par argent, à compte,	Cr		
"	10	J. Thomas,			175
		A mdises, L. de V.	Dr		
"	11	G. Ross,			37 50
		Par argent, à compte,	Cr		
"	12	E. Vincent,			231 25
		A mdises, L. de V.	Dr		
"	13	J. Thomas,			62 50
		Par argent, à compte,	Cr		
"	14	E. Néel,			50
		Par argent, à compte,	Cr		
"	16	G. Ross,			100
		A mdises, L. de V.	Dr		
"	17	J. Mathieu,			100
		A mdises, L. de V.	Dr		
"	18	E. Néel,			405
		Par argent, à compte,	Cr		
				43	75

		<i>Livre de Caisse</i>		<i>Dr</i>	<i>Cr</i>
1901					
Mars	1	A nom de l'élève, placement.....	2800		
"	3	A mdises, L. de V.....	254	25	
"	5	Par f. 1.....			225
"	9	A E. Vincent, à compte.....	175		
"	11	A G. Ross, à compte.....	231	25	
"	13	A J. Thomas, à compte.....	50		
"	14	A E. Néel, à compte.....	100		
"	15	Par sal. du commis, 2 sem. au, 12 courant.....			10
"	18	A E. Néel, pour solde.....	43	75	
"	19	Par frais divers.....			6
"	19	Par balance.....			3413
					25
			3654	25	3654
					25
"	20	A balance.....	3413	25	

## LIVRE DE VENTES

Québec, 1 mars 1901.

		Au comptant		A crédit	
1901					
Mars	1	E. Vincent,	A crédit		
"	2	35 barils farine à \$5.75	Au comptant	201	25
"	4	T. Nolin,			
"	6	45 barils farine à \$5.65		254	25
"	6	J. Thomas,	A crédit		
"	7	20 barils farine à \$5.75		115	
"	7	G. Ross,	A crédit		
"	8	75 barils farine à \$5.75 \$431.25		481	25
"	8	100 minots avoine à 0.50 50		143	75
"	10	E. Néel,	A crédit	675	
"	12	25 barils farine à \$5.75		37	50
"	16	J. Mathieu,	A crédit	62	50
"	17	100 barils farine à \$6.75		100	
		J. Thomas,	A crédit	405	
		75 minots avoine à \$0.50			
		E. Vincent,	A crédit		
		125 minots avoine à \$0.50			
		G. Ross,	A crédit		
		200 minots avoine à \$0.50			
		J. Mathieu,	A crédit		
		60 barils farine à \$6.75			

## FACTURES

Lorsqu'on achète des marchandises, le vendeur nous donne une liste détaillée des marchandises fournies avec les prix et les conditions de vente; cette note ou liste est appelée *facture*. Une facture doit porter en tête le nom du vendeur et son adresse. Une facture donnée au sujet d'une vente à crédit ou en partie à crédit, doit contenir le nom de l'acheteur; donnée pour une vente au comptant, elle peut le contenir, mais ce détail n'est pas absolument nécessaire. Il faut y inscrire très exactement la date de la

livraison, la nature, la qualité, la quantité des marchandises, leur prix et les conditions de vente. (Ci-après on trouvera une copie de la facture que l'élève est supposé donner à E. Vincent, ainsi que de celle que E. Hamel doit fournir à l'élève).

M. E. VINCENT

QUÉBEC, 2 mars 1901.

a acheté de (nom de l'élève).

35	Barils farine.....à \$5.75		201	25
----	----------------------------	--	-----	----

M. (nom de l'élève)

QUÉBEC, 5 mars 1901.

a acheté de E. Hamel,

500	Minots avoine.....à \$0.45		225	
Reçu paiement, 5 mars 1901.				
E. Hamel.				

On trouvera le Grand Livre de la série d'opérations ci-dessus dans la partie pratique de la présente livraison.—Aux pages 14 et 15 du *Traité de Tenue des Livres*, par J. Ahern, on trouvera des séries d'opérations qui fourniront la matière pour des exercices semblables à celui que nous venons d'expliquer.

J. AHERN.

## II

## Composition française

## DEGRÉ ÉLÉMENTAIRE

*Montrez que le travail est un devoir, et dites quels sont, d'ailleurs, les avantages qu'il procure. Il y a des gens qui disent : Ceux qui travaillent de leurs mains, les laboureurs et les artisans, sont seuls des travailleurs. Êtes-vous de leur avis ?*

PLAN.—Le travail nous rend gais.—Il est toutes espèces de travailleurs : les uns travaillent durement des bras ; les autres travaillent de l'esprit. Tous sont des travailleurs, s'ils aiment leur besogne.

*Développement.*—Le travail est un devoir. Celui qui ne fait rien est méprisable ; sa vie est inutile ; il s'ennuie profondément. Le travail nous rend gais, contents de nous. Les journées nous paraissent trop courtes en travaillant, ces mêmes journées qui sont interminables dans l'oisiveté. Rien n'est plus agréable que de se dire : Je n'ai pas perdu ma journée aujourd'hui ; j'ai donné tout ce que j'ai pu au travail.

Il est toutes espèces de besognes. Celle des travailleurs des champs, des laboureurs, paraît être la plus pénible. Il semble que ces hommes se donnent plus de mal que leur cheval. Cependant, bien d'autres travaillent tout autant dans un autre genre d'occupations.

Sans se donner le moindre mouvement, l'écolier studieux, assis à sa table, travaille tout autant que le laboureur, tout autant que le jardinier, le maçon, ou n'importe quel artisan ; son esprit est à la peine, et, après une journée de ce labeur, il est souvent plus fatigué qu'à la suite de longues heures de travail manuel.

Et le travail des savants, des inventeurs, de tous ceux qui réfléchissent non seulement le jour, mais dorment à peine pour penser encore ! Sont-ils des paresseux parce qu'ils ne travaillent pas à force de bras ! Leur travail ne fait point de bruit, voilà tout.

Ceux qui s'occupent à quelque chose d'utile et qui aiment ce qu'ils font, sont des travailleurs, qu'ils s'appliquent à n'importe quel genre de travail. Tout le monde ne peut avoir les mêmes goûts, et il serait très injuste de croire que nous travaillons seuls, chacun dans notre genre.

La loi du travail est sainte ; elle a été établie par Dieu lui-même.

#### DEGRÉ MODÈLE

##### CORRECTION D'UN DEVOIR (1)

*Tout le monde n'est pas obligé de travailler pour vivre ; mais tout le monde est obligé de travailler. Pourquoi ? A côté des bienfaits du travail, montrer les maux que cause l'oisiveté.*

##### CORRECTIONS

*Vous développez la proposition qui forme le sujet et vous en précisez le sens : c'est une bonne entrée en matière.*

*Ceci est une interprétation un peu libre de l'Écriture, laissons ce soin aux exégètes.*

la destinée de l'homme est de glorifier son auteur. c'est par ces dernières surtout qu'il est supérieur aux autres êtres de la création.

*Ces raisons sont justes et forment une heureuse gradation.*

##### COPIE D'ÉLÈVE

Tout le monde n'a pas besoin des ressources du travail pour subvenir à sa subsistance. Il est des personnes que la fortune seule met à l'abri de l'indigence. Néanmoins, nul homme ne peut se soustraire à la loi du travail. Le labeur est, à la fois, un devoir imposé à l'homme, un besoin inhérent à sa nature et une source de bonheur et de joie.

L'homme était astreint à la loi du travail avant même qu'il eût péché, puisqu'il fut placé dans le jardin de l'Éden pour le cultiver.

Après sa faute, il dut continuer de travailler, malgré la peine qu'il y éprouvait :

Tu mangeras ton pain à la sueur de ton front.

D'un autre côté il a reçu des talents, c'est pour lui une obligation de les faire valoir. | Il doit donc cultiver et développer ses facultés physiques, intellectuelles et morales : |

Le travail est un besoin pour la nature humaine : l'homme est fait pour travailler comme l'oiseau pour voler. D'ailleurs, les bienfaits que procure un labeur assidu, sont pour nous un stimulant qui nous excite à nous y adonner avec ardeur.

(1) Nous empruntons ce modèle à *L'Éducation Chrétienne*, de Paris.



dont l'ascension est difficile, du moins

dont ils ont fait jouir l'humanité toute entière.

encore

bien

les nations comme pour les familles.

*Vous avez bien fait de mettre en opposition les misères de l'oisiveté avec les avantages que procure le travail : c'est une bonne conclusion.*

Le travail physique donne de l'exercice et de la souplesse au corps. Il rend habile dans les arts mécaniques. Il est toujours suivi d'une joie qui dédommage de la peine endurée.

Les délices attachées à l'étude sont encore plus suaves. Si la science est un arbre difficile à grimper, les fruits n'en sont que plus délicieux et plus attrayants. Le labeur assidu des savants a été récompensé par les heureuses découvertes qui en ont été le fruit.

Les charmes de la vertu sont bien supérieurs aux joies que procure la science. L'âme qui est sensible aux chastes attraits que procure le service de Dieu et qui veut s'y livrer avec ardeur doit assurément lutter avec énergie contre ses passions et ses tendances vicieuses ; mais aussi quelle paix intérieure, quelle sérénité, quelle satisfaction intime n'éprouve-t-elle pas ! Le bonheur que procure la vertu dédommage des efforts qu'il faut faire pour l'acquérir.

Si le travail est avantageux pour l'individu, il n'est pas moins utile à la société. Il garantit d'abord la sécurité publique, puis il est une source de prospérité et de bonheur pour une nation et une famille.

Les maux qu'engendre l'oisiveté offrent un contraste frappant avec les bienfaits que procure le travail. L'homme oisif dégénère au point de vue physique ; il ruine sa santé, perd sa vigueur et ses forces. Les facultés intellectuelles s'affaiblissent, son tempérament s'énerve, sa volonté s'amollit, il devient ainsi la proie de ses passions ; car on a dit avec raison : " L'oisiveté est la mère de tous les vices. " Mais le paresseux ne se nuit pas seulement à lui-même. Il prive la société de ses services. Ses crimes et ses désordres, suites ordinaires de l'oisiveté, le rendent nuisible à ses semblables. Sa famille, privée de soutien, est, le plus souvent, plongée dans la misère. Honni de tout le monde ; à charge à tous et à lui-même, le paresseux traîne une existence malheureuse, tandis que ses services lui attireront les châtiments de l'autre vie.

Puisque nous comprenons la nécessité et les précieux avantages du travail, prenons l'habitude de nous y adonner avec ardeur ; et fuyons l'oisiveté, qui est toujours funeste.

## OBSERVATIONS GÉNÉRALES

NOTE 16.—Le devoir est correct pour le fond comme pour la forme ; on ne pourrait reprocher au style qu'un peu de langueur.

## III

## Choix de Dictées

## DEGRÉ ELÉMENTAIRE

## LE PAYS NATAL

C'est toujours une grande émotion pour moi que de retourner dans ce petit bourg, à peu près inconnu du reste du monde, là où j'ai tendu les bras aux premiers fantômes de la vie. Un peu avant d'être arrivé, je descends de voiture, je marche sur le revers de la route, je compte les arbres. Je reconnais ceux aux branches desquels je grimpais avec mes camarades. Il y en a au pied desquels je m'assieds, et où, les yeux fermés, je me plonge dans quelque doux rêve qui me rajeunit de vingt ans. Il y en a que j'aime comme de vieux amis, et devant lesquels je m'incline en passant ; il y en a d'autres qui sont plantés depuis mon départ, et devant lesquels je passe sans regarder, comme devant des inconnus.

A. D.

## DEGRÉ MODÈLE

## LES VOYAGES

Jamais, si ce n'est à l'époque des grandes migrations des peuples ou à l'époque fervente des croisades, il n'y a eu un tel mouvement d'hommes par les grands chemins, un tel besoin de locomotion. Depuis la mise en œuvre de la vapeur, le monde est devenu comme un immense théâtre dont on aurait brisé les barrières et où chacun se précipite de côté et d'autre avec une impatiente curiosité. Archéologues et négociants, poètes et touristes, c'est à qui partira d'un pied léger pour aller aborder sur des plages qui jadis nous apparaissaient dans un éloignement fabuleux. C'est maintenant que l'homme peut dire, dans son orgueil, qu'il est roi de la création. La terre et les eaux ont été vaincues par son génie industriel. Les vieux tritons se cachent au fond de leurs grottes en voyant voler sur leurs têtes ces machines ailées qui se rient des vieilles puissances mythologiques.

Il n'y a plus de distances et par cela même il n'y a plus de merveilleux voyages. C'en est fait de ces dramatiques aventures des pèlerins dont le récit charmait autrefois les veillées de nos pères. C'en est fait de tous ces prodiges des contrées lointaines, de tous ces animaux d'une forme si étrange, de toutes ces plantes qui avaient une vertu magique. Nos naturalistes ont analysé avec une rigoureuse précision la composition des fleurs bienfaisantes ou vénéneuses ; ils ont calculé la hauteur des montagnes ; nous sommes des gens d'ordre, nous marchons en quête de la vérité avec l'équerre et le baromètre. Il existe une foule d'instruments au moyen desquels on note la variabilité et la puissance des courants d'air, les protubérances du cerveau humain et la chaleur intérieure des animaux.

XAVIER MARMIER.

## Pensées pédagogiques

L'Éducation ! c'est presque tirer du néant, presque créer ; c'est au moins tirer du sommeil et de l'engourdissement les facultés endormies ; c'est donner la vie, le mouvement et l'action à l'existence encore imparfaite.

MGR DUPANLOUP.

Les divines Ecritures ont prodigué les plus gracieuses images en faveur de l'enfant.

L'enfant, c'est un tendre rejeton, une faible plante, il est vrai ; mais qui sera peut-être un jour un grand arbre chargé de tous les fruits de la vertu et projetant au loin son ombre glorieuse.

C'est une fleur prête à éclore et qui promet un riche épanouissement. Si elle paraît déjà si belle à sa première heure, que sera-ce un jour, lorsque, parée de tous les charmes et embellie de tous les dons des cieux, elle s'élèvera pour orner la terre ?

L'enfant, c'est encore un faible ruisseau, une source naissante ; mais il deviendra peut-être un fleuve majestueux.

L'instituteur est cet habile fontainier dont parlent les saints Livres ; sa main dirige ses eaux dociles, les incline où il lui plaît et ne permet pas que jamais des eaux étrangères, impures ou amères, viennent troubler leur cours.

Oui, l'enfant, c'est l'espérance, l'espérance du ciel même ; car c'est l'héritier des palmes éternelles, l'objet des complaisances de Dieu, le frère et l'ami des Anges !

(*L'Ecole Française*).

### A travers les rapports de MM. les inspecteurs d'écoles (*suite*)

**M. A.-L. Gilman.**—Je recommanderais, dans l'intérêt de l'éducation, que le degré d'efficacité de chaque école, dans chaque municipalité, fût publié après inspection, sous les signatures du président de la municipalité scolaire et de l'inspecteur.

Je considère que les parents ont droit à cette information, et je suis certain, d'après l'expérience du passé, qu'il n'y a pas de meilleur moyen de créer de l'intérêt dans notre œuvre scolaire généralement. Ces rapports étant examinés et considérés avec soin, on remédiera aux défauts, et les règlements scolaires seront plus rigoureusement observés.

Il me semble qu'il devrait y avoir dans chaque municipalité scolaire, disons vers le premier de juin de chaque année, un examen pour déterminer les progrès des élèves, et que des certificats ou cartes de mérite devraient être donnés aux élèves les plus méritants.

A présent, il arrive souvent que les élèves suivent la classe la plus élevée, disons le quatrième ou le cinquième degré de nos écoles élémentaires, pendant deux ou trois ans, sans aucun objet défini en vue. A la fin de l'année, ils n'ont rien pour démontrer leur degré d'avancement, ou quelle instruction ils ont reçue pendant qu'ils fréquentaient l'école.

Si le département faisait faire un examen à l'entrée et à la sortie de l'élève, comme cela se pratique à Ontario, les élèves se prépareraient à cet examen. Ceux qui auraient réussi recevraient des cartes qui témoigneraient de leur avancement et qui leur permettraient d'entrer dans quelque une des écoles supérieures.

Ces examens stimuleraient les élèves en les faisant travailler pour un but défini, et cela servirait aussi à les faire assister plus régulièrement à l'école et à apporter une plus grande application dans leurs études. Cela pourrait se faire sans imposer beaucoup de dépenses au département, les inspecteurs remplissant en grande partie la tâche.

**M. F.-X. Guay.**—Hélas ! Faut-il l'avouer, la vieille routine et la mesquinerie prévalent encore en certains endroits. C'est ainsi, et vous l'avez constaté comme moi, qu'un grand nombre d'institutrices, malgré la satisfaction qu'elles donnent et malgré leur capacité ne sont qu'à leur première année d'enseignement dans leur école.

Ceci provient de ce que, dans ces municipalités, MM. les commissaires notifient invariablement, chaque année, toutes leurs institutrices que leur engagement finira avec la fin du second semestre. Ils espèrent par ce moyen les rengager au rabais, au moins celles qui n'auront pas eu la chance de trouver d'autres écoles.

Voilà le pourquoi de tant de changements, et de toute la peine que l'on a à trouver des institutrices diplômées. On ne les recherche pas ; on ne va pas au devant d'elles ; les vacances finissent, et on ne sait à qui, ni où s'adresser pour en avoir.

Je qualifie d'indigne cette conduite de ces commissions scolaires. Comment vent-on que ces institutrices, qui savent qu'elles ne passeront pas plus d'une année dans l'école qu'on leur a donnée, prennent à cœur l'instruction et l'éducation des enfants qu'elles voient pour la première fois, et qu'elles ne reverront plus ! Peu leur importe que l'on fréquente plus ou moins l'école ; pourquoi se donner tant de peine ? Ne seront-elles pas renvoyées comme celles qui ne s'en donnent aucune ? Ne seront-elles pas, comme elles, remerciées de leurs services ? Ce n'est donc pas étonnant que la plupart de ces fonctionnaires ainsi traités n'aient aucun courage, aucune ambition. Sont-ils seuls à blâmer ? Je dis que non !

Pour remédier à cet état de choses vraiment triste, on devrait forcer les commissaires à garder dans la même école l'institutrice qui a donné satisfaction à l'autorité civile et à l'autorité religieuse, en même temps qu'à la majorité des contribuables ; dans ce cas, le salaire d'un tel titulaire pourrait être augmenté au lieu d'être diminué ; ce serait plus encourageant, et certainement plus efficace. Ce serait, en outre, un autre genre de gratifications qui, ajoutées à celles que le gouvernement a la générosité d'accorder aux maîtres et aux maîtresses qui se distinguent dans l'enseignement, contribueraient pour beaucoup à réchauffer le zèle et à augmenter l'émulation des plus apathiques même.

**M. L.-A. Guay.** — Dans une première visite comme celle que je viens de faire, et qu'on pourrait appeler visite d'observation, je ne saurais dire s'il y a eu progrès.

Cependant, je crois pouvoir avancer que s'il y a eu progrès, comme je l'espère, il y a encore beaucoup à faire.

D'abord, je remarque, parmi le personnel enseignant, un grand nombre de jeunes institutrices inexpérimentées qui, ce me semble, sont loin de posséder les qualités essentielles, tel que la gravité, la prudence, l'équité, etc., qui doivent les rendre aptes à remplir les devoirs de leur importante mission. En conséquence, la classification des élèves est très défectueuse dans ces écoles dirigées par de telles institutrices et, par suite, le programme d'études officiel, peu suivi.

En outre, dans bien des endroits, l'enseignement n'est pas assez intuitif, le *par cœur* joue souvent un rôle prépondérant.

## METHODOLOGIE

### ETUDE SUR LE VERBE (Suite).

**VERBE RÉFLÉCHI.** — Tout verbe dont le *sujet* et le *complément* représentent le même être est appelé verbe **RÉFLÉCHI**. L'action part du sujet et revient à lui, comme votre image part de vous et revient à vous lorsque vous êtes placé devant un miroir.

Ex. : *Je me REPENS.* Mon frère se MÉFIE.

Il y a peu de verbes essentiellement réfléchis ; mais un grand nombre de verbes se conjuguent souvent à la *voix réfléchie*.

Ex. : *Je me TROMPE.*

*Tu t'ENNUIES.*

*il se DÉFEND.*

Les verbes réfléchis se conjuguent, dans leurs *temps simples*, comme les verbes transitifs et les verbes intransitifs. D'ailleurs, ils sont toujours transitifs ou intransitifs

*en même temps que réfléchis.* La seule différence, c'est qu'ils se conjuguent avec deux pronoms de la même personne. (Le sujet à la troisième personne peut être un nom).

Ex. : *Je me flatte d'avoir réussi.*

*Tu te trompes assurément.*

*Mon frère se promet d'aller avec vous.*

Il ne serait pas exact de dire que tout verbe *qui se conjugue avec deux pronoms de la même personne est réfléchi*, car si je dis :

Voyez comme *ils se battent.*

Nous n'avons pas là une action *unique* revenant à *celui* ou à *ceux* qui la font ; nous avons *deux* actions *semblables* partant de sujets différents et ne revenant pas à eux. L'action du premier va au second et l'action du second va au premier ; il y a *réciprocité*, et le verbe n'est pas *réfléchi*, mais *réciproque*.

Les verbes *réciproques* se conjuguent comme les verbes *réfléchis*, la distinction entre ces deux sortes de verbes n'a d'importance qu'au point de vue de l'intelligence de la phrase où ils sont employés.

Dans leurs *temps composés*, les verbes réfléchis se conjuguent avec l'auxiliaire *être* (mis pour *avoir* par euphonie).

Ex. : Je m'*ai* trompé, tu t'*as* trompé, il s'*a* trompé, etc., serait insupportable à l'oreille.

Je me *suis* trompé, tu t'*es* trompé, il s'*est* trompé, etc., est bien plus doux et plus harmonieux.

Dans certaines tournures de phrase on emploie des *verbes à la voie réfléchie* dans le sens de *verbes à la voie passive*.

Voie réfléchie : Le verre *se coupe* avec un diamant.

Voie passive : Le verre *est coupé* avec un diamant.

Voie active : On *coupe* le verre avec un diamant.

On pourrait tourner des phrases semblables avec les verbes : *s'entendre, se voir, se comprendre, se dire, se chanter*, etc.

VERBES IMPERSONNELS.—Tout verbe qui a pour sujet le pronom impersonnel *il* ne représentant pas un être, est dit verbe *impersonnel*.

Ex. : IL FAUT, IL PLEUT, IL NEIGE, IL GRÈLE, etc.

Le mot *il* ne représente rien, il n'est le sujet qu'en apparence ; cependant le verbe s'accorde avec lui comme s'il était le sujet réel.

Ex. : *Il faut bien des années.*

Pour analyser les exemples suivants, il faut tourner ainsi :

Il pleut.

La pluie tombe.

Il neige.

La neige tombe.

Il vente.

Le vent souffle.

Il faut partir.

Partir est nécessaire.

Il faut bien des années.

Bien des années sont nécessaires.

Les verbes impersonnels ne se conjuguent qu'à la troisième personne du singulier de chaque temps.

Dans leurs temps composés, ils se conjuguent avec l'auxiliaire avoir.

Ex. : Il *a plu* ; il *aura neigé* ; il *aurait fallu*, etc.

Les verbes *essentiellement impersonnels* sont peu nombreux ; mais le verbe *être*, ainsi que beaucoup de verbes *transitifs à la voie réfléchie* et de verbes *intransitifs* sont employés souvent à la *voie impersonnelle*.

Ex. : *Il est* nécessaire de réfléchir avant de parler.

*Il se fait* beaucoup de bruit dans cette maison.

*Il nous arrive* un grand malheur.

Dans un sens figuré un verbe *impersonnel* peut cesser de l'être.

Ex. : Les balles *pleuvaient* sur nous.

REMARQUE. Nous croyons devoir résumer ici, pour plus de clarté, ce que nous avons dit jusqu'à présent de la classification des verbes attributifs.

- On a : 1° Verbes *transitifs* { voie active  
voie passive.  
2° Verbes *intransitifs*.  
3° Verbes *réfléchis* (qui peuvent être *transitifs* ou *intransitifs*).  
4° Verbes *impersonnels*.

Un verbe n'est pas nécessairement classé dans une de ces catégories ; il peut passer d'une classe dans une autre. Les exemples suivants vont le démontrer :

1° Faisons avec chacun des verbes *donner, voir, prendre, dire*, trois phrases où ils seront employés comme verbes *transitifs*, comme verbes *réfléchis*, comme verbes *impersonnels*.

TRANSITIFS.— *Donnez* toujours le bon exemple. *Voyez* où conduit la paresse. *Prenez* conseil d'un homme sage. *Dites-nous* la vérité.

RÉFLÉCHIS.— Mahomet *se donnait* comme envoyé de Dieu. Nous *nous voyons* d'un autre œil que nous ne voyons notre prochain. Le renard *se prit* au piège. Vous *vous dites* notre ami.

IMPERSONNELS.— *Il se donne* une grande fête ce soir. *Il se voit* de singulières choses ici. *Il se prend* plus de mouches avec du miel qu'avec du vinaigre. *Il se dit* tant de choses sur cette affaire qu'on ne sait plus qu'en penser.

2° Faisons avec chacun des verbes *passer, pousser, tomber, venir*, deux phrases où ils seront employés comme verbes *intransitifs*, comme verbes *impersonnels*.

INTRANSITIFS.— Le temps *passé* rapidement. Les feuilles *poussent* au printemps ; elles *tombent* à l'automne. Tu *viendras* nous voir.

IMPERSONNELS.— *Il passe* beaucoup de monde dans cette rue. *Il pousse* bien des mauvaises herbes avec le bon grain. *Il tombe* de la pluie en abondance. *Il vient* du monde à notre secours.

(A suivre)

H. NANSOT.

## ENSEIGNEMENT PRATIQUE

### INSTRUCTION RELIGIEUSE

#### CATECHISME

##### CHAPITRE QUATORZIÈME

###### Du Baptême (1)

165. Qu'est-ce que le Baptême ?

R. Le *Baptême* est un sacrement qui efface le *péché originel*, nous fait *chrétiens, enfants de Dieu* et de *l'Eglise* et *héritiers* du ciel.

— Le mot *Baptême* vient d'un mot grec qui a deux sens : 1. plonger dans l'eau, ce qui indique l'une des trois manières de baptiser ; 2. purifier en lavant, ce qui indique l'effet de ce sacrement.

Parmi les sept sacrements, il n'y a que le *Baptême* qui efface le *péché originel*, c'est pour cette raison qu'il faut recevoir le *Baptême* avant aucun autre sacrement.

Chrézien veut dire disciple, serviteur de Jésus-Christ. Pour être chrétien il suffit d'avoir été baptisé, mais pour être un bon chrétien, il faut encore croire toutes les vérités enseignées par l'Eglise au nom de Jésus-Christ, et pratiquer tous les devoirs qu'il impose à ses serviteurs. Celui qui, ayant été baptisé, ne croit pas et ne professe pas la doctrine chrétienne est chrétien, mais mauvais chrétien, de même que l'homme né au Canada est Canadien, mais mauvais canadien s'il n'observe pas les lois du pays.

(1) Extrait de l'Explication *Littérale* et *Sommaire* du Catéchisme. En vente au Patronage, Côte d'Abraham, Québec.

Le Baptême nous fait enfants de Dieu, signifie que Dieu après notre Baptême nous aime comme un tendre père aime ses enfants, tandis qu'auparavant il nous regardait comme ses ennemis et les esclaves du démon.

Le Baptême nous fait enfants de l'Eglise, signifie que par le Baptême nous devenons membres de l'Eglise ; ceux qui n'ont pas reçu le sacrement de Baptême ne font pas partie de l'Eglise.

Un héritier est celui qui reçoit un bien que lui laisse en mourant un ami ou un parent. En mourant sur la croix Notre-Seigneur Jésus-Christ, qui est notre Père et notre Ami, nous a donné le ciel ; c'est le sacrement de Baptême qui nous donne droit de posséder cet héritage. Toutefois le Baptême n'est pas la seule condition nécessaire pour entrer en possession du ciel après notre mort, il faut encore croire et professer la doctrine chrétienne, c'est-à-dire, vivre et mourir en bon chrétien.

166. Q. Le Baptême efface-t-il aussi les péchés actuels ?

R. Le Baptême efface aussi les péchés actuels et les *peines qui leur sont dues*, pourvu que l'on en ait un sincère repentir.

— Il n'y a que ceux qui ont l'âge de raison qui peuvent commettre des péchés actuels ; le Baptême, par conséquent n'efface les péchés actuels que dans ceux qui le reçoivent à l'âge de raison. Il en est autrement du péché originel que le Baptême efface même dans l'âme des tout petits enfants.

Le Baptême produit dans l'âme une grâce si puissante que l'on n'aura jamais à expier, ni en cette, ni en l'autre, les péchés qu'il a effacés ; ainsi un homme de trente ans, qui mourrait aussitôt après avoir reçu le Baptême, irait droit au ciel, tandis qu'il n'en serait pas de même des fautes effacées par la Pénitence, comme on le verra plus tard.

ED. LASFARGUES, ptre,  
des Frères de St-Vincent de Paul.

## LANGUE FRANÇAISE

### COURS ÉLÉMENTAIRE

#### GRAMMAIRE PRATIQUE

**XXV. Les temps du verbe (suite).** Il y a, disons-nous, plusieurs époques dans le passé et plusieurs époques dans l'avenir. Y a-t-il une manière particulière de terminer le verbe pour désigner chacune de ces époques ? Non, mes enfants, ce changement n'est point nécessaire, en voici la preuve :

Supposons qu'hier, au moment où vous veniez de finir une lecture, le tonnerre s'est mis à gronder. Si vous voulez le raconter, comment vous exprimerez-vous ? Voyons : Le tonnerre a grondé. — Quand ? — Hier (temps passé). A ce moment votre lecture était finie. Le temps où vous lisiez était passé avant que l'orage grondât ; et l'orage est passé aussi. Alors on s'exprime de cette manière :

Nous *avons lu* quand le tonnerre gronda.

Nous *avons lu*. Ainsi, on emploie deux mots pour exprimer cette époque particulière du passé. Et il le fallait bien, car si vous aviez dit :

Nous *lisions* quand le tonnerre gronda.

cela aurait signifié que la lecture durait encore au moment de l'orage. Or, ce n'est pas cela que vous voulez dire, puisque votre lecture était achevée.

Ainsi, il y a des temps du passé et du futur pour lesquels les verbes n'ont pas de forme particulière. Pour désigner ces époques (1) on va, pour ainsi dire, demander secours à d'autres verbes (2), et l'on emploie deux mots au lieu d'un seul.

Les temps de l'action exprimés par deux mots, sont appelés *temps composés*. Remarquez que ce n'est pas le temps lui-même qui est composé, mais seulement l'expression qu'on emploie pour le désigner.

(1) Ou *temps*. — (2). Verbes employés auxiliairement.

## QUESTIONNAIRE

Y a-t-il une forme particulière du verbe pour exprimer chacune des époques du passé et de l'avenir ?

Y a-t-il une forme particulière du verbe pour exprimer un temps passé avant un autre temps passé aussi ?

Que signifie cette expression : *temps composé* ?

## EXERCICE ORAL

Exposer les rapports de temps entre les verbes de chacune des phrases suivantes :  
 Nous lisions à l'ombre d'un arbre : tout à coup la pluie commença.—Quand nous arrivâmes à la maison, la nuit était déjà tombée.—Quand les froids seront passés, les hirondelles reviendront dans nos climats.—Lorsque vous aurez achevé votre esquisse, je vous donnerai un autre modèle.—A peine la foudre eut-elle éclaté, que la grêle se mit à tomber.—La mère fut rassurée quand l'enfant fut revenu.—Dès que le mois de mai sera à moitié écoulé, on verra s'ouvrir les fleurs roses des pommiers.—Nous accourûmes au secours de la poule qui se défendait contre le renard : mais hélas ! il n'était plus temps : la bête carnassière l'avait étranglée.—Quand le vent souffle et gémit aux portes, quand la neige tourbillonne sous le ciel gris, le rouge-gorge se rapproche de nos demeures, il vient frapper du bec à nos vitres, et demande un abri.

Indiquer le nombre, la personne du verbe ; le sujet et l'objet de l'action quand il y a lieu.

## Grammaire et Orthographe

## DICTÉES

## I

## LE CHAT

Le chat, quand il est jeune, est un joli petit animal, joueur, doux et propre. Mais, en vieillissant, il devient souvent faux, sournois, gourmand et voleur. Il ne s'attache jamais à son maître comme le chien.

EXERCICES.—Souligner les adjectifs ; — les relever en séparant ceux qui expriment une bonne qualité de ceux qui expriment une mauvaise qualité.—Donner le nom des qualités ou des défauts correspondant à ces adjectifs [*jeune, jeunesse, etc.*].—Citer dix autres adjectifs ; les faire copier précédés d'un nom de personne ou de chose [*un garçon poli, une chaise neuve, etc.*].—Exercices de conjugaison orale [verbes actifs de la 2<sup>e</sup> conjugaison avec un complément].

## II

## MA PETITE SŒUR LUCIE

Ma *petite* sœur Lucie a une *grande* chevelure *blonde* ; sa figure est *rose*. Avec sa *pelisse bleue*, son *bonnet blanc*, sa *chaussure vernie*, elle est *aimable et charmante*. Ma *petite* sœur Lucie est un peu *bruyante*, elle pleure quelquefois ; mais plus souvent elle est *gaie et intéressante*. J'aime beaucoup ma *petite* sœur Lucie.

EXERCICES.—Souligner les adjectifs.—Indiquer ceux qui sont au féminin.—Avec quel mot et de quelle manière s'accorde l'adjectif ?

## III

## TRAVAIL ET OISIVETÉ

Le travail est le père de toutes les vertus, comme l'oisiveté est la mère de tous les vices. Le travail fortifie le corps, maintient la santé, prolonge la vie et fait paraître le temps très court, parce que le travail est dans l'ordre de la nature.

L'oisiveté, au contraire, porte les marques visibles de la réprobation divine ; elle engendre la mollesse ou l'ennui, les maladies et la misère ; elle induit le riche à tous les vices, et le pauvre à tous les crimes.

EXERCICES.—Quel est le contraire de *travail*, — de *vertu*, — de *fortifier*, — de *prolonger*, — de *vie* ?

Analyser : *Je travaille et je prie.*



## IV

## LE PAON

Tout est *beau* dans le paon, sauf les pieds qui sont *laids*. Son chant n'est pas *beau* non plus. Tous les ans, le paon perd la queue par la mue. Le paon est *beau*, mais il est *vain*. Plus on est *sol*, plus on est *vain*. Ne sois donc pas *vain*.

EXERCICES. — Quand est-ce qu'on est *laid* ? — *fier* ? — *vain* ? — Qu'arrive-t-il lorsque les oiseaux muent ? — Pourquoi dit-on *glorieux comme un paon* ?

— Quels sont les *adjectifs qualificatifs* de la dictée ?

— Pourquoi l'*adjectif laids* est-il au masculin pluriel ? — Comment les *adjectifs fier, beau, sol* font-ils, au féminin, *fière, belle, sotté*.

## COURS MOYEN

## EXERCICES D'INTELLIGENCE ET D'INVENTION

Citer un objet qui *ne possède pas* les qualités suivantes :

*Transparent* [le *bois* n'est pas transparent].

*Elastique* [le *verre* n'est pas élastique].

*Cassant* [le *caoutchouc* n'est pas cassant].

*Timide* [le *lion* n'est pas timide].

*Aigre* [le *sucré* n'est pas aigre].

*Chaude* [la *glace* n'est pas chaude].

*Large* [le *sentier* n'est pas large].

*Sobre* [l'*ivrogne* n'est pas sobre].

## Rédaction

## MA TABLE DE CLASSE

SUJET. Décrivez votre table de classe.

## Canevas

Table de chêne.

Différentes parties.

Le pupitre.

La case.

Le banc.

Le dossier.

Les pieds.

J'ai soin de ma table.

## DÉVELOPPEMENT

Ma table de classe est en chêne.

Elle se compose de plusieurs parties : le pupitre, la case, le banc, le dossier et les pieds.

Le pupitre est une planche inclinée. En haut, on y voit un encrier et une rainure pour le porte-plume.

Dans la case, je mets mon sac.

Le banc se compose de trois traverses, dont l'une est mobile.

Le dossier sert pour m'appuyer lorsque j'écoute une leçon.

Les quatre pieds de ma table sont fixés au parquet par des équerres en fer.

J'aime bien ma petite table ; aussi je ne veux ni la rayer, ni la tacher avec de l'encre, ni la taillarder avec mon couteau.

## ORTHOGRAPHE ET GRAMMAIRE

## DICTÉES

## I

## LES AVANTAGES DE L'INSTRUCTION

L'ignorant est comme un aveugle à la merci de tous ceux qui veulent le conduire et l'égarer. Cultivez donc votre intelligence, puisque par là vous accroîtrez votre liberté. Un second avantage de l'instruction, c'est qu'elle vous débarrasse des préjugés et des superstitions, ces deux fléaux de la vie humaine. L'ignorant accepte avec crédulité tout ce qu'on lui dit ; il est la victime d'une multitude d'erreurs qui troublent son existence. Par l'instruction on acquiert la justesse du jugement, le bonheur qui met à l'abri des erreurs pratiques, la prudence en un mot. Chacun doit désirer s'instruire dans la mesure de ses forces et profiter de toutes les occasions pour apprendre ce qu'il ignore. Ces occasions sont de plus en plus fréquentes dans notre société où partout s'ouvrent des écoles, des cours d'adultes et des bibliothèques publiques.

- QUESTIONS.—1. Analysez grammaticalement les mots *puisque, et, ce*.  
2. Quels sont les dérivés du mot *sens* ?  
3. Explication du mot *ignorant*.

## II

## LA STATUE DE CHAMPLAIN

Plus heureux que Moïse qui *expire* en présence seulement de la *Terre de Promission*, Samuel de Champlain *meurt* dans la terre promise de ses rêves. Je cherche son tombeau ; je cherche sa poussière dernière : ces restes mêmes d'outre-tombe qu'on entoure de respect, sont *anéantis* et voici qu'après *deux siècles et plus*, Champlain que le sépulcre a dévoré, se lève sous les yeux d'une génération qui le vénère. *Il nous apparaît* sur un *piédestal* superbe, *sous une forme incorruptible*, victorieuse des temps, et son regard embrasse la ville *qu'il a fondée, élargie, embellie*, riche de souvenirs patriotiques et d'*espoirs éternels*. Samuel de Champlain *voit par delà* deux siècles un peuple entier *se ramasser* autour de son monument, acclamer son souvenir et la grandeur de son œuvre.

L'ABBÉ S. CORBEIL,

(Sermon à l'occasion de l'inauguration du monument de Champlain, 1898).

EXPLICATIONS ET EXERCICES.—*Expire* (ex spire) ; donnez le contraire : *inspire* (in spire) ; la racine *spire* signifie *souffler* ; *expirer* signifie rendre le dernier souffle.—*Terre de Promission* ou *Terre promise*, nom que la terre sainte a porté pendant que les Israélites étaient en Egypte.—*Meurt* : donnez les temps primitifs : *mourir, mourant, mort* ; je *meurs, meurs, meurt, (meurent)* ; je *mourus, tu mourus, etc.*, je *mourrai, tu mourras, etc.* Irrégularité au subj., prés. : que je *meure*, que tu *meures*, qu'il *meure*, qu'ils *meurent*. Quel est le contraire de *mourir* ? *naître*, c'est-à-dire commencer à vivre, comme *mourir* est finir de vivre.—*anéantis* : réduits à néant, à rien.—*deux siècles et plus* : tournez autrement : *plus de deux siècles*. En quelle année Champlain est-il mort ? en 1635 ; en quelle année y a-t-il eu deux siècles ? en 1835 ; combien y a-t-il aujourd'hui ? (ajoutez les années depuis 1835, 66 ans en 1901) 266 ans.—*Il nous apparaît* : remarque sur l'accent dans les verbes en *aître* et en *ôître*. Tournez autrement : *il se montre à nous*.—*piédestal* : base destinée à supporter une colonne, une statue.—*Sous une forme incorruptible* : comment cela ? la statue est en bronze métal qui ne s'altère presque pas à l'air.—*qu'il a fondée* : justifier le féminin du participe : compl. dir. qu' (*que* antéc. ville) précède.—*élargie, embellie* : pourrait-on répéter *qu'il a* devant ces deux mots ? non ; ce sont deux adjectifs qui avec *riche* qualifient *ville*.—*espoirs éternels* : exagéré à dessein ; une ville ne peut être *éternelle*.—*voit* : donnez la future simple ? je *verrai, tu verras, etc.*—*par delà* : expliquez autrement ? *après*.—*se ramasser* : se réunir, se presser nombreux.

## COURS SUPÉRIEUR

## Récitation

## LE PETIT FRILEUX ET LE MOINEAU

La neige étend son linceul sur le toit,  
 Bébé garde la chambre et près de l'âtre, il gèle.  
 A la fenêtre un gai moineau l'appelle.  
 Quoi ! Pierrot, dit bébé, tu sors par ce temps froid ;  
 Ne crains-tu donc engelures ni rhumes ?  
 — Craindre qui ? craindre quoi ? répond le moineau, moi !  
 Par ce beau temps, je suis gai comme un roi,  
 Gentiment boutonné dans mon habit de plumes,  
 Je voltige, sautille, et chante ma chanson,  
 Et j'ai plus chaud dehors que toi dans ta maison.  
 Bébé se dit : Vraiment c'est encor le plus sage,  
 Me voilà comme lui vêtu bien chaudement,  
 Faisons de même, allons, courage !  
 Et, s'élançant dehors, il gambade gaiement,  
 Qu'il gèle, neige ou vente, il s'en moque, il piétine,  
 Il pelote la neige, il court, glisse, patine,  
 Et s'en donne de l'agrément !  
 Dehors ! petits frileux, allons, qu'on se secoue !  
 Le froid devient de feu lorsqu'avec lui l'on joue.

EXPLICATIONS.— *Frileux* : qui est très sensible au froid.— *Linceul* : la neige couvre le toit comme le ferait un linceul.— *Atre* : endroit de la cheminée où l'on fait le feu.— *Pierrot* : nom vulgaire du moineau franc.— *Engelure* : gonflement aux mains, aux pieds, aux oreilles, etc.— *Voltiger* : voler ça et là, à plusieurs reprises.— *Gambader* : faire des gambades, sauter, courir vivement.— *Peloter* : rouler en boule.— *Patiner* : glisser sur la glace avec des patins.

QUESTIONS.— Pourquoi bébé garde-t-il la chambre ?— Qu'a-t-il entendu au dehors ?— Qu'est-ce qui l'étonne ?— Le moineau se plaint-il de la saison ?— Pourquoi ne craint-il pas le froid ?— Que fait bébé en entendant le moineau ?— Que faut-il faire pour se défendre du froid ?

## Composition

## HISTOIRE D'UNE TABLE DE CLASSE

SUJET.— Histoire d'une table d'écolier racontée par elle-même.

## PLAN

*On emporte ma vieille table de classe. Elle me raconte son histoire.  
 La forêt — le chêne — les bûcherons — le transport à la scierie — le menuisier — construction de la table — à l'école — les travailleurs — les paresseux.*

## DÉVELOPPEMENT

Depuis quelques jours, notre salle de classe subit des transformations qui la rendent plus belle encore.

Aujourd'hui, on remplace le vieux matériel, et voilà qu'on installe de belles tables toutes neuves, tandis que les vieilles sont mises au rebut dans les couloirs.

Malgré ma joie de voir ces nouvelles choses, je regrette ma vieille table, compagne de mes efforts et de mes progrès.

En passant dans le couloir, je l'ai reconnue, et je me suis arrêté pour la regarder encore. Heureuse sans doute de ce dernier adieu, elle m'a raconté son histoire.

« Avant d'être votre table, m'a-t-elle dit, j'habitais une forêt immense. Chêne superbe et vigoureux, j'élevais bien haut la tête, défiant les vents et les tempêtes.

“ Mais un jour, des bûcherons, munis de haches et de scies, vinrent m'abattre ; on me transporta dans une scierie où je fus découpé en planches de plusieurs dimensions. Un menuisier m'acheta et, après quelques jours de travail, me transforma en table d'écolier. Moi aussi, j'ai eu mon jour de fête, quand, toute neuve, on vint m'installer dans l'école.

“ J'étais joyeuse de vivre au milieu de vous tous, j'aimais mes petits écoliers. J'ai souvent servi à de bons élèves, attentifs aux leçons du maître, mais j'ai eu aussi affaire à de mauvais écoliers, paresseux et méchants, qui prenaient plaisir à me faire du mal, à me rayer avec de vieilles plumes, à me taillader avec des canifs ou à me salir avec des taches d'encre et de vilains dessins.

“ Aujourd'hui, je suis vieille et presque usée. Que vais-je devenir ? Je l'ignore, mais je regretterai longtemps ma grande salle de classe et mes écoliers studieux ”.

## Orthographe, Idées et Grammaire

### DICTÉES

#### I

#### UNE VISITE D'ENFANT

J'aime beaucoup les enfants (1). Celui qui vint me voir hier est fort gentil (2), vif, éveillé, questionneur ; il voulait tout (3) voir, tout savoir. Il me regardait écrire, et a pris le poudrier, pour du poivre dont j'apprêtais le papier. Puis, il m'a fait descendre ma guitare (4) qui pend à la muraille, pour voir ce que c'était ; il a mis sa petite main sur les cordes, et il a été transporté (5) de les entendre chanter. Le vent qui soufflait fort à la fenêtre l'étonnait aussi ; ma chambrette était, pour lui, un lieu enchanté, une chose dont il se souviendra longtemps, comme moi, si j'avais vu le palais d'Armide (6). Mon Christ, ma sainte Thérèse, les autres dessins que j'ai dans ma chambre lui plaisaient beaucoup ; il voulait les avoir et les voir tout à la fois, et sa petite tête tournait comme un moulinet (7). Je le regardais faire avec un plaisir infini, toute (8) ravie à mon tour de ces charmes de l'enfance. Que doit sentir une mère pour ces gracieuses créatures !

Après avoir donné au petit Antoine tout ce qu'il a voulu, je lui ai demandé une boucle de ses cheveux, lui offrant une des miennes. Il m'a regardée un peu surpris : “ Non, m'a-t-il dit, les miennes sont plus jolies. ” Il avait raison (9) : des cheveux de trente ans sont bien laids (10) auprès de ces boucles blondes. Je n'ai donc rien obtenu qu'un baiser. Ils sont doux les baisers d'enfant ! Il me semble qu'un lis (11) s'est posé sur ma joue.

EUGÉNIE DE GUÉRIN

#### QUESTIONS ET EXPLICATIONS

1. *Enfant* : remarque sur le genre de ce mot.—2. *Gentil* : agréable et joli en parlant d'un enfant.—3. *Tout voir* : tout, employé d'une manière absolue, c'est-à-dire sans rapport avec aucun nom exprimé, est *pronom indéfini*.—4. *Guitare* : instrument de musique à six cordes, dont on joue en pinçant les cordes.—5. *Il a été transporté* : il a été fortement ému.—6. *Armide* : l'une des héroïnes de la *Jérusalem délivrée* du Tasse, célèbre par ces charmes et ses artifices ;— un *palais d'Armide* est un palais enchanté.—7. *Moulinet* : sorte de tourniquet ou de croix placée horizontalement sur un pivot à l'entrée d'un chemin pour ne laisser passer que les gens à pied ;—mouvement de rotation rapide.—8. *Toute ravie* : tout, quoique adverbe, varie par euphonie, en genre et en nombre, devant un adjectif féminin commençant par une consonne ou une *h* aspirée.—9. *Raison* : trouver quelques dérivés.—10. *Laid* : homonymes : *lai* (espèce de poésie), *lai* (laique), *laie* (femelle du sanglier), *lait* (laitage), *lè* (lisière, largeur d'une étoffe), *legs* (don par testament), *les* (art. et pron.) *lez* (prép. près de).—11. *Lis* : plante à fleurs blanches, d'un parfum délicieux ; on en a fait l'emblème de l'innocence, de la candeur.—Homonymes : *lice* [champ, chien de chasse], *lisse* [uni et poli], *Lys* [rivière].

## II

## UN HÉRITAGE SACRÉ

Nous avons reçu en *héritage* une des plus belles langues du monde ; sous plusieurs rapports, la plus belle ; et, dans son *ensemble*, nous l'avons *conservée* intacte. *Vu* les circonstances difficiles où était placé notre peuple, c'est là, j'ose le dire, une œuvre héroïque, une œuvre dont nous pouvons être fiers à juste titre. D'un autre côté, *cette pierre précieuse*, que nous ont *transmise* nos pères et qui ne s'est pas *détériorée* entre nos mains, a reçu cependant quelques *taches*. Ces taches, il est vrai, n'en diminuent pas la valeur *intrinsèque* : elles en ternissent seulement quelque peu l'éclat. *Appliquons-nous* bien à enlever cette poussière, mais que cela soit fait d'une main délicate et sûre ; et ne prenons pas pour ternissure ce qui, en réalité, est *chatolement* gracieux. En d'autres termes, sous prétexte d'*épurer* notre langage, ne *proscrivons* pas sans discernement les *archaïsmes* de mots et de prononciation qui l'embellissent aux yeux des véritables connaisseurs.

J.-P. TARDIVEL.

(La langue française au Canada, 1901.)

EXPLICATIONS ET EXERCICES.—*héritage* : le bien que nous laissons nos parents en mourant.—*ensemble* : qu'est ce que ce mot ? un *nom*. Que peut-il être encore ? *adverbe*, alors invariable.—*conservée* : justifiez le féminin : compl. dir. *l'* [langue] est avant.—*vu* : les participes passés *vu*, *entendu*, *excepté*, etc. placés en tête d'une phrase sont des prépositions invariables. On pourrait remplacer *vu*, ici, par *à cause de*.—*cette pierre précieuse* : exprimez autrement : *ce trésor*.—*transmise* : justifiez l'accord : le compl. dir. *que* [pierre] est avant.—*détériorée* : *détériorer* signifie se gâter, perdre de ses qualités. Pourquoi au féminin ? verbe réfléchi, auxiliaire *être* mis pour *avoir*, le compl. dir. *s'* [*se*, pierre] est avant.—*taches* : ne pas confondre avec *tâche* : *tache*, souillure ; *tâche*, ouvrage à faire dans un temps déterminé.—*intrinsèque* : propre, essentiel à une chose, indépendamment des circonstances extérieures. Quel est le contraire ? *extrinsèque*. Valeur extrinsèque, valeur que les choses acquièrent par suite des circonstances extérieures. Le fer a plus de valeur *intrinsèque* que le diamant ; mais le diamant a une valeur *extrinsèque* plus grande à cause de sa rareté.—*Appliquons* : quel est le sujet ? Il n'y en a pas d'exprimé à cause de l'impératif ; le pronom *nous* qui suit est complément, car le verbe est réfléchi.—*chatolement* : reflet, s'applique généralement au sens de la vue ; par analogie l'auteur l'applique ici au sens de l'ouïe.—*épurer* : ôter toutes les petites imperfections qui empêchent d'être parfaitement *pur*.—*proscrivons* : ne pas confondre *proscrire* et *prescrire*. *Proscrire* signifie condamner, abolir, exiler, chasser, etc., *prescrire* signifie commander, ordonner, etc.—*archaïsmes* : [prononcez *arca*] expression ou tournure de phrase ancienne, passée de mode, qui n'est plus usitée. Quel est le contraire : *néologisme*, expression nouvelle qui n'est pas encore d'un usage général.

ANALYSE.— Cette pierre précieuse, que nous ont transmise nos pères et qui ne s'est pas détériorée entre nos mains, a reçu cependant quelques taches.

Trois propositions : une principale et deux complétives.

1° *Cette pierre précieuse a reçu cependant quelques taches*, principale.

2° *Que nous ont transmise nos pères*, complétive explicative du sujet *pierre*.

3° *Qui ne s'est pas détériorée entre nos mains*, compl. explic. du sujet *pierre*.

*Cette*, adj. démonstr. déterm. *pierre*.—*pierre*, sujet de *a reçu*.—*que*, pron. relatif, 3e pers. fém. sing., compl. dir. de *ont transmise*.—*nous* (à nous), compl. ind. de *ont transmise*.—*pères*, sujet de *ont transmise*.—*et*, conj. unit les deux complétives du mot *pierre*.—*qui*, sujet de *est détériorée*.—*ne pas* adv. qui ôte l'affirmation.—*s'* (*se*), compl. dir. de *détériorée*.—*entre*, préposition qui unit *mains* à *détériorée*.—*mains*, compl. circ. de *détériorée*.—*cependant*, adverbe modifie *a reçu*.—*quelques*, adj. indéf. déterm. *taches*.—*taches*, compl. dir. de *a reçu*.

## III

## BOUTADE CONTRE LE PROGRÈS MODERNE

Il y aurait une étude à faire sur les transformations que la ville de Québec a *subies* depuis trois *quarts* de siècle. Les progrès n'y ont pas été aussi étonnants qu'en certaines villes américaines sorties de terre du jour au lendemain comme des champignons ; toutefois, ses progrès n'en ont pas moins été considérables et ont singulièrement altéré son aspect. Québec s'est beaucoup *modernisé* ; cela veut dire qu'il s'est enlaidi au point de vue *esthétique*... Que dire de cette *forêt de mâtures*, avec leurs cordages sans nombre de fils de fer qui *s'enchevêtrent* au-dessus de nos têtes comme une

immense toile d'araignée, *obstruent* et *déparent* nos rues ? Elle nous procurent, dites-vous, l'avantage du *télégraphe*, du *téléphone* et des *tramways* électriques. *Le sens pratique vous donne raison, mais le sens artistique se révolte.*

Les extrêmes se touchent ; l'excès de la civilisation *confine* à la barbarie. Les sauvages qui habitaient Québec au temps de Jacques-Cartier, étaient plus civilisés que nous. Ils respectaient les *pins* qui *ombrageaient* leurs wigwams. Nous, au contraire, nous les avons abattus, et nous plantons à leur place d'immenses soliveaux. Notre cap de Québec dont la tête paraissait si jeune sous sa chevelure forestière, n'est plus qu'un front chauve couronné d'épines. Le *grincement* des tramways nous écorche les oreilles, là où l'habitant de l'antique Stadacona n'entendait que le chant des oiseaux, de la brise ou du torrent.

L'ABBÉ H.-R. CASGRAIN.

EXPLICATIONS ET EXERCICES.—*Subies* : pourquoi fém. pl. ? accord avec le compl. dir. que, placé avant.—*quarts* : tous les mots exprimant des fractions sont des noms et prennent la marque du pluriel : des demis, des quarts, des huitièmes, etc.—*modernisé* : masc. plur. Québec est masculin comme en général tous les noms de villes terminés par une consonne : Londres, Paris, Berlin, Versailles. Ceux terminés par un *e* muet sont féminins : Rome, Vienne. Cependant Jérusalem, Sion sont féminins.—*esthétique* : l'esthétique est la science qui s'occupe du beau en général. Au point de vue de l'esthétique signifie donc au point de vue de la beauté.—*forêts de mâtures* : ensemble des poteaux de télégraphie. Pourquoi les accents circonflexes ? Ces deux mots s'écrivaient autrefois *forest*, *mast*, (de la forestier, etc.).—*s'enchevêtrent* : se mêlent.—*obstruent* : embarrassent.—*déparent* : ôtent la parure, la beauté. Ces trois derniers verbes ont pour sujet ? cordages.—*télégraphe, téléphone* : deux mots tirés du grec ; la première partie *télé* veut dire loin ; *graphe* veut dire écrire, et *phone* veut dire voix. Le télégraphe écrit loin, le téléphone parle loin.—*tramways* : mot américain passé dans la langue française pour désigner les omnibus qui vont sur des rails.—*Le sens pratique vous donne raison, mais le sens artistique se révolte* : expliquez ce que signifie cette phrase. La commodité s'en trouve bien, la beauté en souffre.—*confine* : touche.—*pins* : donnez les homonymes : *pain*, et les formes *peins*, *peint*, du verbe peindre.—*ombrageaient* : remarque sur les verbes en *ger* (*e* muet après le *g* devant *a*, *o*).—*immondes* : impures, sales. Le terme n'est peut-être pas bien choisi ici ; il faudrait dire laids, vilains ou affreux.—*grincement* : bruit aigu très désagréable. Evitez de dire grichement, gricher des dents : dites grincer des dents.

ANALYSE.—Le grincement des tramways nous écorche les oreilles là où l'habitant de l'antique Stadacona n'entendait que le chant des oiseaux, de la brise ou du torrent.

Deux propositions, une principale et une complétive.

1° *Le grincement des tramways nous écorche les oreilles là*, principale.

2° *Où l'habitant de l'antique Stadacona n'entendait que le chant des oiseaux, de la brise ou du torrent*, complétive déterminative du mot *là*.

*Nous*, pron. pers., 1<sup>e</sup> pers. pl., compl. indir. de *écorche* (à nous).—*oreilles*, compl. dir. de *écorche*.—*là*, adv., compl., circ. de *écorche*.—*où*, pron. relatif (*là* signifient dans ce lieu, le mot où est un véritable pronom relatif) compl. circ. de *entendait*.—*habitant*, suj. de *entendait*.—*Stadacona*, n. pr., compl. déterm. de *habitant*.—*n'que* (ne que) adv. de quantité, compl. circ. de *entendait*.—*chant*, compl. dir. de *entendait*.—*oiseaux, brise, torrent*, compléments déterminatifs de *chant*.—*ou* conjonction, unit *torrent* à *brise* et *oiseaux*.

## MATHEMATIQUES

### ARITHMÉTIQUE

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

Combien font :

6 et 1 ?	6 et 11 ?	6 et 21 ?	6 et 31 ?	6 et 41 ?	6 et 51 ?
6 et 3 ?	6 et 13 ?	6 et 23 ?	6 et 33 ?	6 et 43 ?	6 et 53 ?
6 et 5 ?	6 et 15 ?	6 et 25 ?	6 et 35 ?	6 et 45 ?	6 et 55 ?
6 et 7 ?	6 et 17 ?	6 et 27 ?	6 et 37 ?	6 et 47 ?	6 et 57 ?
6 et 9 ?	6 et 19 ?	6 et 29 ?	6 et 39 ?	6 et 49 ?	6 et 59 ?
6 et 2 ?	6 et 12 ?	6 et 22 ?	6 et 32 ?	6 et 42 ?	6 et 52 ?
6 et 4 ?	6 et 14 ?	6 et 24 ?	6 et 34 ?	6 et 44 ?	6 et 54 ?
6 et 6 ?	6 et 16 ?	6 et 26 ?	6 et 36 ?	6 et 46 ?	6 et 56 ?
6 et 8 ?	6 et 18 ?	6 et 28 ?	6 et 38 ?	6 et 48 ?	6 et 58 ?

J'ai acheté 2 livres. L'un m'a coûté 12 cts, l'autre 14 cts. Combien ai-je dépensé ?

J'ai payé ce matin une somme de \$215, une autre de \$703 et une autre de \$124. Combien ai-je payé en tout ?

Un arbre a 33 pieds de haut ; un autre n'en a que 21. De combien ce dernier est-il moins élevé ?

Quatre cordes de 27 pieds sont nouées bout à bout. Dites la longueur totale.

Combien d'heures un ouvrier travaille-t-il en 6 journées de 9 heures chacune ?

On veut partager 288 cts entre 8 personnes. Combien donnera-t-on à chacune ? 36

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

Une personne achète 5 douzaines d'assiettes pour \$4.55. A combien lui revient l'assiette, si elle reçoit la treizième en plus ? Rép. 7 cts.

24. On a acheté 7 douzaines de chapeaux à \$1.75 chacun ; on donne en paiement 57 verges de drap à \$2.70 la verge. Combien doit-on rendre à l'acheteur ? Rép. \$6.90.

25. Un ouvrier reçoit 96 cts par journée de travail et il dépense 55 cts tous les jours. Au bout de l'année il a un bénéfice de \$77.65. Combien a-t-il travaillé de jours ? Rép. 290 jours.

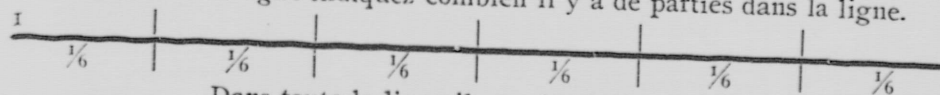
26. On a acheté 25 verges de drap et 18 verges de soie pour \$95.80. Une verge de drap coûte 65 cts de plus que la soie. Quel est le prix de la verge de chaque étoffe ? Rép. Drap \$2.50 ; soie \$1.85.

27. Un marchand a 237 verges de toile qui lui ont coûté \$84.27. Il en vend d'abord 102 verges à 31 cts la verge. Combien doit-il vendre la verge de ce que lui reste pour n'avoir ni perte ni bénéfice ? Rép. 39 cts.

FRACTIONS

4<sup>e</sup> LEÇON

Tracez sur vos ardoises une ligne, divisez-la en 6 parties égales ; au-dessous de chaque partie écrivez en mots et en chiffres le nom que vous lui donnez, à l'extrémité de la ligne indiquez combien il y a de parties dans la ligne.



Dans toute la ligne il y a six sixièmes =  $\frac{6}{6}$

QUESTIONS.—Que forme 1 partie de la ligne ? Que forment 2 parties ? 3 parties ? 4 parties ? 5 parties ? 6 parties ?

Dans 1 heure combien de minutes ? Dans  $\frac{1}{6}$  d'heure combien de minutes ? Dans  $\frac{2}{6}$  d'heure combien de minutes ? Dans  $\frac{3}{6}$  d'heure ? Dans  $\frac{4}{6}$  d'heure ? Dans  $\frac{5}{6}$  d'heure ? Dans  $\frac{6}{6}$  d'heure ?

Combien d'heures dans 1 jour ? 24. Combien d'heures dans  $\frac{1}{6}$  de jour ? Dans  $\frac{2}{6}$  ? Dans  $\frac{3}{6}$  ? Dans  $\frac{4}{6}$  ? Dans  $\frac{5}{6}$  ? Dans  $\frac{6}{6}$  ? Dans tout un jour ?

Dans 1 an combien de mois ? 12. Dans  $\frac{1}{6}$  d'année combien de mois ? Dans  $\frac{2}{6}$  ? Dans  $\frac{3}{6}$  ? Dans  $\frac{4}{6}$  ? Dans  $\frac{5}{6}$  ? Dans  $\frac{6}{6}$  ?

Un homme vend  $\frac{1}{6}$  de ses vaches. Il lui en reste 15. Combien en avait-il tout d'abord ; combien en a-t-il vendu ? *Solution au moyen d'une ligne.*

Je trace une ligne qui représente le nombre de vaches qu'il avait d'abord. Je divise cette ligne en 6 parties *égales*, parce que dans le problème il s'agit de *sixièmes*. Sur cette ligne j'indique la partie qui représente le nombre de vaches vendues, ainsi que la partie qui représente le nombre de vaches qui restent :

Les vaches qui restent = 15						v. vendues.
1 partie = 3	1 partie = 3	1 partie = 3	1 partie = 3	1 partie = 3	1 partie = 3	1 partie = 3
Le tout = $6 \times 3 = 18$ . Il en a vendu 3.						

*Autres problèmes à résoudre de la même manière.*

Joseph donne  $\frac{2}{3}$  de son argent aux pauvres et il lui reste 20 cts. Combien avait-il et combien en a-t-il donné aux pauvres ?

Un homme dépense les  $\frac{3}{8}$  de son argent ; il lui reste \$15 ; combien avait-il ? Combien a-t-il dépensé ?

Après avoir dépensé les  $\frac{4}{5}$  de son argent à acheter une terre pour son fils, un cultivateur trouve qu'il lui reste \$450. Combien la terre a-t-elle coûté ? Combien avait-il d'argent avant de l'avoir achetée ?

En commençant le commerce un marchand dépense les  $\frac{5}{6}$  de son capital à acheter des marchandises. S'il lui reste \$425, de combien était son capital et combien a-t-il déboursé pour les marchandises ?

Un cultivateur achète un nombre de moutons égal aux  $\frac{5}{6}$  de ce qu'il a. Alors il constate qu'il a en tout 44 moutons. Combien en avait-il avant d'en avoir acheté ? Combien en a-t-il acheté ? (*Solution au moyen d'une ligne*).

Je trace une ligne qui représente le nombre de moutons qu'il avait d'abord. Je divise cette ligne en 6 parties égales ; je prolonge la ligne de 5 parties égales à 5 de ses sixièmes ; ce prolongement représente l'augmentation due à l'achat d'un nombre de moutons égal aux  $\frac{5}{6}$  de ce qu'il avait.

Ce qu'il avait tout d'abord							Ce qu'il acheta							
1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4	1 p. = 4
Le tout = 11 parties = 44 moutons.														

Les 6 parties qu'il avait =  $6 \times 4 = 24$

Les 5 parties qu'il acheta =  $5 \times 4 = 20$

Dites aux élèves : tirez sur vos ardoises 3 lignes d'égale longueur.

Divisez la 1<sup>ère</sup> en 2 parties égales, la 2<sup>e</sup> en 3 parties, la 3<sup>e</sup> en 6 parties ; au-dessous de chaque partie écrivez le nom que vous lui donnez ; à l'extrémité de chaque ligne, indiquez combien il y a de parties dans la ligne.

une demie = $\frac{1}{2}$			une demie = $\frac{1}{2}$		(2)
un tiers = $\frac{1}{3}$		un tiers = $\frac{1}{3}$		un tiers = $\frac{1}{3}$	(3)
$\frac{1}{6}$ ième		$\frac{1}{6}$ ième		$\frac{1}{6}$ ième	(6)



Faites examiner les lignes par les élèves et faites trouver par les élèves eux-mêmes les réponses aux questions suivantes :

Laquelle des 2 fractions  $\frac{1}{2}$  ou  $\frac{1}{3}$  est la plus grande ? De  $\frac{1}{2}$  ou de  $\frac{1}{3}$  ? De  $\frac{1}{3}$  ou de  $\frac{1}{6}$  ? Combien de  $\frac{1}{3}$  dans  $\frac{1}{2}$  ? dans  $1$  ? Combien de  $\frac{1}{3}$  dans  $\frac{1}{2}$  ? Laquelle des deux quantités  $\frac{2}{3}$  ou  $\frac{3}{4}$  est la plus grande ? De  $\frac{2}{3}$  ou de  $\frac{3}{4}$  ? De  $\frac{2}{3}$  ou de  $\frac{3}{6}$  ? De  $\frac{2}{3}$  ou de  $\frac{3}{6}$  ?

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

18. Un épicier a 225 livres de thé. Il en vend 45 livres à 72 cts la livre et réalise un bénéfice de 8% sur le prix coûtant. Il hausse le prix du reste de manière à faire un profit de 10% sur le prix des 225 livres. A quel prix a-t-il vendu le reste ?

19. A fait les  $\frac{5}{6}$  d'un ouvrage en 20 jours ; au bout de ce temps il se fait aider par B et ils travaillent ensemble pendant 2 jours, alors B abandonne l'ouvrage et A termine dans une demi-journée. Combien de jours B aurait-il mis à faire l'ouvrage seul ?

*Solutions :*

18.  $.72 \div 1.08 = 66 \frac{2}{3}$  le prix coûtant.

$.66 \frac{2}{3} + 10\% = .66 \frac{2}{3} \times 1.10 = 73 \frac{1}{3}$  prix qu'il aurait fallu vendre chacune des 225 livres pour faire un bénéfice de 10%.

$$225 \times .73 \frac{1}{3} = \$165.$$

Il a déjà reçu  $45 \times .72 = \$32.40$ .

Il lui reste à recevoir  $\$165 - \$32.40 = 132.60$ .

Il lui reste 225 livres — 45 = 180 livres.

$$\$132.60 \div 180 = \$.73 \frac{2}{3} \text{ Rép.}$$

19.  $\frac{5}{6} = 20$  ;  $\frac{1}{6} = 5$  ;  $\frac{5}{6} = 20 \times 6 = 24$  jours.

A prendrait 24 jours. Dans 1 jour il a fait  $\frac{1}{24}$  ; comme il a travaillé en tout  $20 + 2 + \frac{1}{2} = 22 \frac{1}{2}$  jours, il a fait  $1 \times 22 \frac{1}{2} = \frac{45}{2}$  de l'ouvrage. B a fait  $\frac{16}{16} - \frac{15}{16} = \frac{1}{16}$  de l'ouvrage en 2 jours. Il fer. it  $\frac{1}{16}$  en  $16 \times 2 = 32$  jours. Rép.

## ALGÈBRE

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

57. Le chiffre des dizaines d'un nombre est les  $\frac{2}{3}$  du chiffre de ses unités, le nombre lu à rebours surpasse de 27 le nombre primitif : quel est ce nombre ?

*Solution :*

Soit  $3x$  le chiffre des unités ; alors  $2x$  le chiffre des dizaines et  $20x$  la valeur des dizaines ; le nombre est donc :  $20x + 3x$ , et le nombre lu à rebours est :  $30x + 2x$ . Mais  $20x + 3x = 23x$  et  $30x + 2x = 32x$ .

D'après les données, la différence entre le nombre et le nombre lu à rebours est de

27. On a donc l'équation suivante :

$$32x - 23x = 27$$

$$9x = 27$$

$$x = 3$$

$$3x = 9 \text{ chiffre des unités. Rép.}$$

$$2x = 6 \text{ chiffre des dizaines. Rép.}$$

Le nombre est 69.

*Solution avec deux inconnues :*

Soit  $x$  le chiffre des unités et  $y$  le chiffre des dizaines ; alors le nombre sera :  $10y + x$ , et le nombre lu à rebours :  $10x + y$ . Mais, d'après les données,  $\frac{2x}{3} = y$  (1), et  $10x + y - (10y + x) = 27$  (2).

Multipliant (1) par 3 et transposant, on a :  $2x - 3y = 0$  (3).

Réduisant (2), on a :  $9x - 9y = 27$  (4)

Multipliant (3) par 3 et posant (4) de nouveau, on a :

$$6x - 9y = 0 \quad (5)$$

$$9x - 9y = 27 \quad (4)$$

Soustrayant (5) de (4), on a :  $3x = 27$

$$x = 9, \text{ chiffre des unités. Rép.}$$

Substituant 81, la valeur de  $9x$ , à  $9x$  dans (4), on a :

$$81 - 9y = 27 \quad (6)$$

Transposant, on a :  $-9y = 27 - 81 = -54$  (7)

et  $y = 6$ , chiffre des dizaines. Rép. Le nombre est 69.

**Premiers éléments de géométrie pratique**

*Note.*—En enseignant la géométrie ou le mesurage, à chaque problème, faites, ou faites faire la figure au tableau. C'est le plus sûr moyen de faire comprendre les élèves.

## PROBLÈMES DE REVUE

82. Que prendra un couvreur pour couvrir un toit à deux pentes ayant chacune 84 pieds de long sur  $22\frac{1}{2}$  pieds de large, s'il demande \$1.69 par verge carrée ? Rép. \$709.80.

83. Quelle est la surface d'un bois rectangulaire 2 fois plus long que large, son périmètre étant 2538 pieds ? Rép. 357858.

84. Un pré a la forme d'un triangle rectangle, dont les 3 côtés sont entre eux comme 3, 4 et 5. Quelle est la longueur de chaque côté, si la surface de ce pré est de 100 verges carrées ? Rép. 12.24 ; 16.32 et 20.40.

**TENUE DES LIVRES**

## JOURNAL DE LA DIX-SEPTIÈME SÉRIE D'OPÉRATIONS

Montréal, 1 août 1899.

Dr

Cr

1899							
Août		1					
		Divers	à divers				
		Caisse		12046	75		
		Mdises		295			
		Effets à recevoir		350			
		Meubles de bureau		60			
		P. Thomas		100			
		L. Abraham		25			
		G. Barry		5	75		
		F. May		810			
			à Effets à payer				2075
			à B. Paré				25
			à R. Constant				50

Montréal, 4 août 1899.

Dr Cr

			Dr	Cr	
"	2				
"	2	Banque de Montréal		11542	50
"	3	Divers	11500	11500	
		Caisse		50	
		Intérêts et Escomptes	49		
"	5	R. Constant		70	
"	6	Effets à recevoir	50	30	
"	7	Mdises	4	50	
"	8	Effets à payer	950	950	
"	8	Caisse	850	850	
"	8	Frais divers	500	500	
"	9	Banque	10	10	
"	10	Effets à payer	700	700	
			500		
				497	87
				2	13
"	12	Mdises	800	800	
"	13	Caisse	360	360	
"	14	Divers		200	
		Caisse			
		Int. et Escompte	197	66	
"	14	Caisse	2	34	
"	15	Caisse	540	540	
"	15	Banque	250	250	
"	15	Frais divers	500	500	
"	16	Divers	10	10	
		Effets à recevoir		386	25
		E. Warren	300		
"	17	Mdises	86	25	
			3300		
				600	
				700	
				2000	
"	19	B. Paré		25	
"	19	Caisse	25	25	
"	19	Banque	3600	3600	
"	19	Effets à recevoir	4000	4000	
"	19	Effets à payer	137	137	50
"	20	Mdises	100	100	
			4250		
				1500	
				2500	
"	21	Divers		250	
		Caisse		2000	
		Effets à recevoir	500		
		F. May	1200		
"	21	Effets à payer	300		
"	21	Effets à payer	200	200	
				75	
				74	10
"	22	Effets à payer			90
"	23	Mdises	350	350	
"	23	Caisse	480	480	
"	23	P. Thomas	1000	1000	
"	23	Frais divers	330	330	
"	24	T. Beau	10	10	
"	24	Divers	200	200	
				300	

		Montréal, 24 août, 1899.		Dr	Cr
		Caisse	297	29	
		Int. et Esc.	2	71	
"	24	Banque à Caisse	2000		2000
"	26	C. Bernard à Effets à payer	250		250
"	26	E. Warren à Mdises	230		230
"	26	Caisse à L. Abraham	15		15
"	27	Effets à payer à Divers	2000		
		à Banque			1972 06
		à Int. et Esc.			27 94
"	27	Caisse à Mdises	875		875
"	28	Divers à Effets à recevoir			1200
		Caisse	1188	95	
		Int. et Esc.	11	05	
"	28	Caisse à G. Barry	5	75	5 75
"	28	Caisse à Mdises	315		315
"	28	Caisse à P. Thomas	150		150
"	28	Banque à Caisse	1500		1500
"	29	C. Bernard à Banque	100		100
"	29	Frais divers à Caisse	10		10
"	29	G. Barry à Mdises	165		165
"	29	Caisse à E. Warren	90		90
"	29	Caisse à Mdises	500		500
"	30	T. Beau à F. May	25		25
"	30	L. Abraham à Mdises	145		145
"	30	Caisse à P. Thomas	120		120
"	30	Banque à Caisse	500		500
"	31	Caisse à Divers	100	35	
		à Effets à recevoir			100
		à Int. et Esc.			

## TENUE DES LIVRES EN PARTIE SIMPLE (suite)

Il est temps de revoir ce que vous avez enseigné jusqu'à présent. Questionnez les élèves sur les différents genres d'opérations et sur la manière d'en tenir compte ; — faites dire comment les écritures de ces opérations doivent se faire ; — demandez quels renseignements se trouvent dans la Caisse, dans les Factures, dans le Livre de Ventes, dans le Journal ; — donnez comme exercices des séries d'opérations exigeant l'emploi du Livre de Caisse, du Journal, du Livre de Ventes, et la rédaction de Factures ; — analysez ces opérations et faites faire toutes les écritures qu'exige chacune d'elles ; en agissant de cette manière vous familiariserez vos élèves avec la théorie et la pratique de la tenue des livres.

Vous pouvez leur parler maintenant du Grand Livre ; ils apprendront tout ce qu'il y a à apprendre au sujet de ce livre sans, pour ainsi dire, s'en apercevoir.

Le Grand Livre est celui sur lequel on groupe par tableaux toutes les opérations faites avec un même fournisseur, ou avec un même client (*pratique*). S'il s'agit d'un fournisseur, on inscrit d'un côté tout ce qu'il a fourni, de l'autre côté toutes les sommes qui lui ont été payées ; s'il s'agit d'un client, on mentionne d'une part ce qu'il a acheté, d'autre part ce qu'il a payé. Cet état de la situation du fournisseur ou du client s'appelle *compte*.

Ainsi faire le Grand Livre, n'est autre chose que classer en *tableaux* ou *comptes* les articles du Journal.

Dans le Journal que nous venons de vous exposer, il y a six noms différents, savoir : l'Elève, E. Vincent, J. Thomas, G. Ross, E. Néel, J. Mathieu. Chacun de ces mots sera le titre d'un tableau ou compte au Grand Livre.

Dans la pratique, on a coutume de consacrer une page entière à chaque compte. Si, en enseignant la tenue des livres, on suivait cet usage, il y aurait une dépense inutile d'une grande quantité de papier.

Le meilleur moyen d'obvier à cet inconvénient tout en consacrant une page à chaque compte, (cette dernière condition est très importante si on désire que les élèves comprennent parfaitement en peu de temps), c'est de faire faire les comptes sur de petites pages. Dans le cas actuel, faites diviser une demi-feuille de papier *foolscap* en quatre parties égales ; cela donnera quatre feuillets, ce qui en comptant les deux côtés de chaque feuillet, donne huit pages, deux de plus qu'il n'en faut. Quand vos élèves seront pourvus de cahiers de tenue de livres, exigez qu'ils fassent les Grands Livres comme nous venons de l'indiquer, avant de les copier dans leurs cahiers.

Chaque compte au Grand Livre figure sur une page divisée en deux parties égales ; celle de gauche pour le **Débit**, ou l'on porte toutes les valeurs reçues par le compte ; celle de droite pour le **Crédit**, où s'inscrivent toutes les valeurs que le compte fournit. Chacune des deux parties du compte est divisée en 5 colonnes disposées comme dans le tableau suivant. (*A suivre*).

## LANGUE ANGLAISE

*The order followed in these lessons has been : the sentence ; the complete subject ; the complete predicate ; the bare subject, a name word, noun or pronoun ; the bare predicate, a verb. The compound sentence ; the independent clause ; the dependent or subordinate clause ; the joining word, a conjunctive pronoun. Words that go with name words, adjectives ; predicate adjectives ; the verbs after which predicate adjectives are used. Predicate nouns. The copula ; verbs after which predicate nouns are used. Distinction between predicate and attributive adjectives. Modifier of predicate, the adverb. Modifier of adjectives and adverbs, the adverb. Completion of the predicate : the object. The phrase. The preposition. The adjective phrase. The adverb phrase. Different values of words. Nouns as adjectives. Nouns as verbs. Different values of preposition-phrases. We are sometimes obliged to use preposition-phrases because we have no adverb or adjective that will express the same sense. Frequently, however, we have both ways at command. Thus we may say :*

### ADJECTIVE

An *afflicted* person,  
The child was *barefoot*,

or  
"

### PREPOSITION-PHRASE

A person *in affliction*.  
The child was *without shoes or stockings*.

### ADVERB

*Here*,  
*Very wisely*  
*Somewhat courageously*,

or  
"

### PREPOSITION-PHRASE

*In this place*.  
*In a very wise manner, or with great wisdom*.  
*With some courage*.

EXERCISE.—*Point out the phrases in the following sentences ; tell their kinds, and show what words they modify. When possible change them into adjectives or adverbs as the case may be :*

1. He called in a loud manner.
2. We should do our duty at all times.
3. The people of Holland are called Dutch.
4. A drive for carriages led up to the mansion.
5. She began in a very solemn manner.
6. The boy was by nature timid and generous.
7. The storm raged with fury.
8. That person in the corner is my uncle.
9. In an instant all was silence.
10. That animal with a long neck is a giraffe.
11. He set out with some eagerness.

### PHRASES

In a loud manner,  
At all times,  
People of Holland,  
For carriages,  
To the mansion,  
In a very solemn manner,

### IND

Adv.  
Adv.  
Noun.

### WORDS M.

Called.  
Should do.  
Drive.  
Led.  
Began.

### CHANGED

Loudly. *Adv.*  
Always. "  
Hollanders. *Noun.*  
Carriage. *Adj.*  
Very solemnly.

By nature,	Adv.	Timid, generous.	Naturally.	Adv.
With fury,	Adv.	Raged.	Furiously.	Adv.
In the corner,	Adj.	Person.		
In an instant,	Adv.	Was.	Instantly.	Adv.
With a long neck,	Adj.	Animal.	Long necked.	Adj.
With some eagerness,	Adv.	Set out.	Somewhat eagerly.	Adv.

J. AHERN.

## "Lecture par le maître"

LÉON XIII

SOUVENIR D'ENFANCE

C'était au printemps de 1817.

Le ciel bleu de l'heureuse Italie brillait d'un nouvel éclat; le soleil enveloppait d'un voile d'or les arêtes dentelées des roches de l'Apennin, et ses rayons de feu pénétraient jusque dans les ravins de la montagne solitaire.

Une voiture élégante, attelée de deux coursiers rapides, parcourait la route d'Anagni à Carpineto. Dans cette voiture était assis, à côté de son gouverneur, un enfant de sept ans, dont les regards embrassaient le magnifique paysage. Cet enfant paraissait frêle et presque trop grand pour son âge. A la pâleur de son teint, on pouvait deviner qu'il relevait de maladie et qu'il avait dû garder longtemps la chambre.

— Que tout cela est beau! disait-il, en joignant les mains avec une sorte de recueillement; comme le bon Dieu a tout fait splendide et charmant: montagnes et vallées, forêts et rivières, et le beau firmament au-dessus de nos têtes!

C'était, en effet, un délicieux petit coin de terre que traversait la voiture, et le panorama qui se déroulait aux regards de l'enfant était bien propre à émouvoir son âme délicate, et à s'y imprimer en caractères ineffaçables.

Le gouverneur contemplait en souriant l'enfant dont l'enthousiasme avait coloré la joue d'un léger incarnat; et il disait: "Nous devons, mon cher enfant, reconnaître le Créateur dans ses œuvres. Le brin

qu'il s'efforce de se relever pour se trainer plus loin, car son pied, rouge jusqu'à la cheville. Le jeune voyageur s'élançait vivement à terre pour demander au petit père la cause de ses souffrances.



LÉON XIII

d'herbe qui verdoie dans la prairie, la fleur presque invisible qui s'épanouit à la lisière du chemin, nous révèlent l'Être infini; tous aussi bien que le grondement du tonnerre et les fureurs de l'Océan. Il faut saisir par l'esprit les beautés de la nature, pour les laisser ensuite agir sur notre âme. Seule, l'âme émoussée, affaiblie, qui ne sait plus regarder en haut, passe inattentive, insouciant.

Tout à coup la voiture s'arrête. Au bord du chemin, sur la pierre dure, exposé aux brûlants rayons du soleil, est couché un pauvre enfant aux vêtements souillés et en lambeaux. Il sanglote, et c'est en vain

— Qu'y a-t-il ? lui dit-il d'une voix complaisante, as-tu le pied brisé ?

— Je ne sais pas, répond en gémissant le pauvre chevrier—et les larmes ruissellent sur son visage poudreux et brûlé par le soleil—il y a environ dix minutes, la voiture d'un laitier descendait rapidement la route, ici même, avant que j'aie pu me garer, j'ai été renversé, et une roue m'a passé sur la cheville. Sans s'inquiéter de moi, sans faire attention à mes cris, le conducteur s'est éloigné. Oh ! que cela me fait mal !

Bien vite, l'enfant riche descend le talus escarpé, couvert de broussailles et d'épines. Il emplit son béret d'eau claire du ruisseau, et il fait boire l'enfant altéré. Puis de son blanc mouchoir de batiste, il bande le pied du petit montagnard.

Où demeures-tu ? demanda-t-il au blessé. Celui-ci nomma un village assez éloigné dans la montagne.

— Tu ne peux y retourner maintenant, viens avec nous à Carpineto ; là, tu trouveras du secours.

Le pauvre sourit plein de reconnaissance et marcha en clochant jusqu'à la voiture, appuyé sur le bras de son jeune bienfaiteur.

— Que faites-vous ? demanda le gouverneur étonné.

— Ce que je fais ? Ce que toute âme chrétienne doit faire. Pouvons-nous laisser ici sans secours ce pauvre petit blessé ?

— Et vous voulez l'emmener à la maison ? Que diront votre père et votre mère ?

— Ils diront que j'ai bien agi. Est-ce donc une chose extraordinaire que de faire soigner un enfant privé de toute assistance et de bander sa blessure ? Tout le monde n'en ferait-il pas autant à ma place ?

Le gouverneur frappa amicalement sur l'épaule de l'enfant confié à sa garde, et la voiture roula rapidement vers Carpineto. Arrivés à la maison, les deux enfants en descendirent, l'un aidant l'autre, et bientôt un médecin, mandé en toute hâte, vint donner ses soins au petit blessé.

Simple et touchante histoire qui révèle la bonté de celui que Jésus-Christ a placé à la tête de son Eglise et qui la régit si glorieusement sous le nom de Léon XIII.

Le noble enfant qui comprenait si bien les devoirs de la charité s'appelait alors Joachim Pecci, et il entra dans sa septième année.

## Leçon de choses

### LA CIRCULATION DU SANG

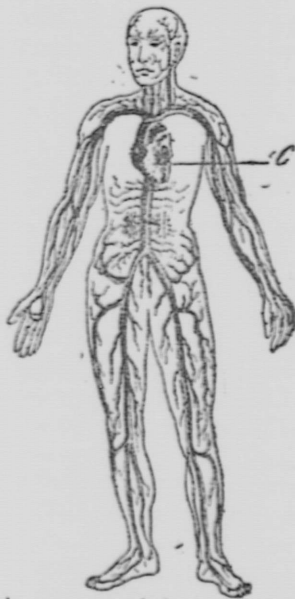
Le sang est un liquide rouge qui circule dans notre corps à l'aide de canaux et y entretient la chaleur et la vie.

La circulation du sang se fait au moyen du cœur, des artères et des veines.

Le cœur est un muscle de forme conique placé à peu près au milieu de la poitrine. Il est divisé par une cloison en deux cavités. Il peut se contracter, se resserrer pour se distendre ensuite. Ses contractions lui permettent de projeter dans une grosse artère le sang qu'il contient dans la cavité gauche. Cette grosse artère se subdivise en une foule de petites artères qui portent le sang partout à travers le corps.

En circulant ainsi le sang se charge des produits de la digestion. Il perd sa belle couleur rouge, devient presque noir : il passe alors dans les veines qui le conduisent à la cavité droite du cœur. De là il est projeté dans les poumons où, sous l'influence de l'air, il reprend sa couleur rouge et se purifie. Il revient alors dans la cavité gauche du cœur, d'où il repart pour continuer encore de circuler dans les artères, et ainsi de suite.

On voit donc que le mouvement circulatoire du sang se produit de la façon suivante : Côté gauche du cœur, — artères, — veines, — côté droit du cœur, — poumons, — retour du sang au côté gauche du cœur, d'où il part et revient sans cesse.



## LE CABINET DE L'INSTITUTEUR

### A LA RECHERCHE DE LA VERITE (1)

(Pour L'Enseignement Primaire)

#### AUTHENTICITÉ DU PENTATEUQUE

Le Pentateuque ou les cinq premiers livres de la Bible, savoir : la Genèse, l'Exode, le Lévitique, les Nombres et le Deutéronome, ne sont pas le fruit de l'imagination populaire, ni le résultat d'une compilation de fragments provenant de sources différentes, ni, encore moins, l'œuvre d'écrivains de beaucoup postérieurs à l'Exode des Juifs.

Le Pentateuque, tel qu'il est de nos jours, a été écrit durant l'époque qui s'est écoulée depuis la sortie des Hébreux de la terre d'Égypte jusqu'à leur établissement dans la Palestine, par un personnage célèbre connu sous le nom de Moïse.

Cet homme n'est pas un mythe, il n'est pas davantage un héros légendaire tel que nous en trouvons dans les temps préhistoriques. Sa vie est du domaine de l'histoire comme celle d'Alexandre et de Napoléon. Et, s'il est une différence qui le distingue des hommes célèbres dont l'histoire nous a conservé le souvenir, c'est que, à l'encontre de la plupart des héros de l'antiquité, il a, pour perpétuer sa mémoire, non seulement la voix des monuments scripturaires et le témoignage de l'histoire, mais la vie nationale de tout un peuple qui subsiste encore au milieu de nous.

Le Pentateuque fut écrit au temps de Moïse et par Moïse lui-même, voilà ce que nous avons à prouver.

Le témoignage de l'histoire qui est la grande voix de la tradition, bien qu'il ne puisse être le fondement de la certitude absolue dite métaphysique, n'en est pas moins digne de respect et capable de rallier l'assentiment de tous les esprits impartiaux et sérieux.

Or, si nous consultons les annales de l'histoire, nous trouvons, non pas de vagues et rares affirmations de la genuinité et de l'authenticité des cinq livres mosaïques, mais une légion, toute une armée de preuves et de témoignages de la plus haute antiquité qui s'échelonnent à travers les siècles, et nous disent d'une voix unanime que Moïse, le libérateur d'Israël, fut véritablement l'auteur du Pentateuque.

"La tradition chrétienne, dit Vigouroux, a toujours attribué unanimement à Moïse la composition du Pentateuque. Les Pères, les docteurs, les interprètes et les commentateurs catholiques de tous les temps n'ont jamais varié là-dessus, et le Concile de Trente a été l'écho fidèle de la croyance de l'Eglise en nommant Moïse, dans le Canon des Ecritures, comme l'auteur des cinq premiers livres de la Bible."

Comment les incrédules peuvent-ils, eux, les derniers venus, après une tradition de quelque mille ans, s'insurger contre l'histoire et nier ce qu'affirment les générations qui nous ont précédés ?

Les témoignages manqueraient-ils de clarté et de précision ?... Voyons

(1) Voir *L'Enseignement Primaire* de janvier 1901.



ces témoignages, étudions ces preuves, et nous déciderons ensuite dans notre for intérieur si l'audacieuse négation de la libre-pensée peut véritablement troubler dans leurs tombeaux les cendres de Saint Jérôme, d'Origène et de Saint Augustin, qui, avec tant d'autres, ont attribué à Moïse les cinq premiers livres de l'Écriture Sainte.

La première preuve de l'authenticité du Pentateuque nous est fournie par le Pentateuque lui-même qui désigne en un endroit Moïse comme son auteur ou du moins comme l'auteur de certain livre. Après la victoire des Israélites contre les Amalécites " le Seigneur dit à Moïse : Écrivez ceci dans un livre afin que ce soit un monument " Exode C. XVII v. 14. Et au chapitre XXIV, v. 4. du même livre on trouve ce passage : " Moïse écrivit tous les discours du Seigneur " que le grand législateur lisait lui-même devant le peuple, v. 7. Moïse, comme le fait remarquer Vigouroux, avait donc écrit non seulement des lois, mais aussi des faits historiques. Enfin, le Deutéronome qui est, comme on sait, le dernier livre du Pentateuque, est plus explicite encore au chapitre XXXI.

" Moïse, y est-il dit, v. 9, écrivit donc cette loi et la donna aux prêtres, enfants de Lévi, qui portaient l'arche de l'alliance du Seigneur et à tous les anciens d'Israël," et aux versets 24, 25 et 26. "Après que Moïse eut achevé d'écrire dans un livre les ordonnances de cette loi, il donna cet ordre aux Lévites qui portaient l'arche d'Alliance, et il leur dit : " Prenez ce livre, et mettez-le à côté de l'Arche de l'Alliance du Seigneur votre Dieu, afin qu'il serve de témoignage contre vous."

De ces différentes citations il découle que le libérateur des Hébreux a écrit un livre d'ordonnances ou de lois que ses compatriotes devaient conserver religieusement et qu'il a raconté également par écrit certains faits, comme la victoire d'Israël contre les Amalécites.

Ce livre de Moïse a-t-il été altéré, perdu, ou bien, est-ce le Pentateuque tel que nous l'avons aujourd'hui ?

Rappelons-nous d'abord que ce livre fut écrit, non par un auteur obscur dont les œuvres sont vite oubliées après sa mort, mais par un personnage extraordinaire qui fut le libérateur de ses compatriotes opprimés, leur guide à travers les déserts de l'Arabie, leur législateur et le père de leur nationalité. Oublie-t-on de pareils hommes et perd-on facilement le souvenir de leurs écrits ? Ceci est d'autant moins admissible pour Moïse qu'il vécut dans l'intimité de tout son peuple. Il n'en est pas toujours ainsi de ceux qui sont les libérateurs de leur pays, Washington, et autres, que la plupart de leurs contemporains n'ont jamais vus et qui vivent pourtant si profondément dans la mémoire d'une postérité reconnaissante.

Or, si nous consultons les livres de l'Ancien Testament, postérieurs à Moïse, qu'il serait trop long de citer, nous arrivons à cette conclusion, soit à cause des allusions nombreuses aux miracles et faits rapportés par le libérateur, soit à cause des citations empruntées aux livres mosaïques, que le Pentateuque était dans ces temps reculés ce qu'il est aujourd'hui : le récit de la création et des événements des premiers âges du monde, l'histoire de l'Exode des Juifs de la terre de servitude, le mémoire détaillé de leurs longues pérégrinations dans les déserts de l'Arabie, l'attestation de miracles qui ont accompagné la délivrance du peuple de Dieu, et surtout le Code divin imposé par

Dieu aux enfants d'Israël. "En résumé, dit Vigouroux, toute l'histoire sainte pré-suppose le Pentateuque et les événements qui y sont racontés." "Et ce qu'il y a de particulièrement remarquable dans l'histoire de la législation hébraïque, ce qui en confirme l'antiquité et l'origine mosaïque d'une manière frappante, c'est qu'elle n'est pas faite, comme les autres législations, à l'image du peuple qu'elle régit. Elle ne sort pas de lui, comme le fruit de l'arbre qui le porte, elle n'est pas l'expression de ses idées et de ses penchants; elle est au contraire en opposition absolue avec ses goûts et ses inclinations, et cependant il s'y soumet. Il est invinciblement porté à l'idolâtrie, il y tombe souvent, il n'y persiste jamais. Qu'est-ce qui l'en retire et l'empêche de s'y perdre? La Loi. Supprimez la Loi, supprimez Moïse, supprimez le Pentateuque, et rien n'est intelligible dans son histoire. Israël n'a point fait ses institutions, puisqu'elles sont en contradiction avec ses tendances, comme le constate le Deutéronome même: *Ego scio contentionem tuam et cervicem tuam durissimam*: Car je sais qu'elle est votre obstination, et combien votre tête est inflexible. Deut. XXXI v. 27; ses institutions remontent à son origine, puisque nous voyons cette lutte entre la passion et le devoir à toutes les périodes de son histoire, depuis la captivité jusqu'au temps des juges. Ainsi la vie même du peuple de Dieu, telle que nous la font connaître tous les livres historiques, est le témoin de l'authenticité du Pentateuque."

Une autre preuve que le Pentateuque a été écrit au temps de Moïse, sinon par Moïse lui-même, c'est que la grande préoccupation de l'auteur, est de déterminer les enfants d'Israël à faire la conquête de la terre promise. A toute autre époque, si ce n'est à celle de Moïse, cette manière de parler n'aurait pas de sens. De plus, "l'auteur du Pentateuque mentionne tous les lieux connus aux époques anciennes, mais il a des omissions qui confirment indirectement son authenticité: il parle de Sidon, mais point de Tyr, qui ne devint importante que vers l'époque de Josué; il ne nomme jamais Jérusalem, ce qui serait inexplicable, s'il avait été écrit après David."

D'ailleurs, s'il nous restait un doute de l'antiquité du Pentateuque inscrit par le Concile de Trente au nombre des livres canoniques, il suffirait de consulter un vieux document connu sous le nom de *Pentateuque Samaritain* qui, très vraisemblablement, fut remis aux Samaritains en l'an 677 avant Jésus-Christ par un prêtre du vrai Dieu que leur envoya le roi d'Assyrie. (1) Or, ce Pentateuque, connu des anciens Pères de l'Eglise et retrouvé au XVII<sup>e</sup> siècle, est substantiellement le même que celui qui est imprimé dans nos Bibles.

Mais qu'est-il nécessaire de nous attarder à des preuves qui sont du ressort de l'érudition des agiographes, quand nous avons des témoins contemporains de Moïse qui viennent attester l'authenticité du Pentateuque et nous dire avec un admirable ensemble que les cinq premiers livres de la Bible ont été écrits au temps de l'exode des Hébreux. Ces témoins restés muets pendant des siècles, parce qu'on ne comprenait plus leur langage ont retrouvé la parole, grâce aux savantes études de Champollion, et ne sont autres que les monuments égyptiens. Ces monuments, comme on sait, sont couverts d'hieroglyphes et retracent les faits historiques, les coutumes, les usages des différentes époques de l'histoire égyptienne.

Or, si l'on met en regard les livres mosaïques tels que nous les avons et

(1) IV Reg., XVII, 27-27.

les caractères égyptiens qui ont traversé les siècles sur les ruines imposantes de Thèbes, de Memphis, etc., on arrive forcément à cette conclusion que les cinq livres du Pentateuque sont du temps des Ramsès, dix-huitième dynastie égyptienne, dont le dernier rejeton régna longtemps avant Salomon ; car ce qu'ils nous disent de l'Égypte, de sa position géographique, de ses coutumes, de son histoire et de ses relations internationales est absolument conforme aux témoignages des monuments de cette époque.

Plus tard, le caractère de l'Égypte se modifie ; les Pharaons succèdent aux Ramsès et la puissance égyptienne diminue ; les noms sémitiques deviennent à la mode sous la dynastie bubastite du temps de Salomon, et, avec les principautés qui divisent ce pays au temps d'Isaïe, l'unité du royaume disparaît. Sa physionomie nationale va s'altérant de plus en plus pour disparaître en quelque sorte à partir de son asservissement par les Perses de Cyrus.

Supposons maintenant que le Pentateuque, au lieu de remonter au temps de Moïse, ait été écrit à une époque postérieure à Salomon, comme le prétend le rationalisme Allemand. Outre que ce fait aurait difficilement échappé à la connaissance des Juifs qui vécurent en quelque sorte de leurs livres inspirés, comment son auteur aurait-il pu conserver à son œuvre la couleur locale et retracer si fidèlement les coutumes et les usages égyptiens d'une époque déjà disparue ?

Cet accord parfait entre le Pentateuque et les monuments égyptiens qui viennent témoigner en faveur de notre Bible, après trente siècles, est d'une force écrasante contre la libre-pensée. Ce sont là les coups de la science que l'on invoque toujours contre la religion et qui invariablement témoignent en sa faveur !

Le Pentateuque est bien de l'époque de Moïse. Il fut écrit sous le règne de l'un des Ramsès, et probablement sous celui du grand Sésostri, 1600 ans avant Jésus-Christ. Et si Moïse n'en est pas l'auteur, qui donc, de grâce, est l'écrivain du plus vieux livre du monde ? Qui donc est désigné par la tradition juive et chrétienne ? Allons ! sceptiques modernes, répondez ! Dites-nous quel est l'homme extraordinaire qui s'est fait l'historien du monde et du peuple de Dieu ! Cherchez le nom d'un lettré, d'un législateur et d'un prophète qui, lors de l'exode des Juifs, a publié les cinq livres du Pentateuque ; et, ce qui est plus, il le faut de toute nécessité, étant donnée la gravité du sujet, donnez des preuves à l'appui de votre assertion.

En attendant vos savantes recherches et vos arguments que nous vous prions de mettre d'accord avec la logique d'Aristote, nous continuerons à regarder Moïse comme l'auteur des cinq premiers livres de la Bible.

Cet homme extraordinaire, instruit de bonne heure dans les sciences égyptiennes, élevé à la Cour de l'un des Ramsès, dévoué à ses frères jusqu'au plus complet sacrifice de lui-même, écrivain véridique jusqu'à l'aveu de ses propres fautes, nous inspire pleine confiance. Son témoignage appuyé par celui de tout un peuple dont il raconte les gloires et les prévarications doit avoir à nos yeux l'autorité de l'histoire la plus authentique, et, quoi qu'il affirme, nous croirons aux faits qu'il raconte.

---

**FEU M. P.-L. O'DONOUGHUE**


---

(Du *Monde Illustré*)

Mercredi, le 9 octobre dernier, s'éteignait paisiblement, à sa résidence privée, à Lachine, monsieur P.-L. O'Donoughue, principal de l'Ecole Belmont, à Montréal.

Depuis le commencement des vacances, une maladie qui ne pardonne pas le consumait à vue d'œil, et sa famille désolée suivait avec angoisse les progrès effrayants d'un mal que les hommes de l'art se déclaraient impuissants à enrayer.

Les nombreux amis du regretté défunt accouraient de tous côtés pour lui prodiguer des marques de leur vive sympathie ; professeurs des écoles des Commissaires Catholiques de Montréal, anciens élèves de l'Ecole Belmont et ailleurs, il eût été difficile de compter tous ceux qui ont défilé devant le lit de souffrance et de douce agonie de ce vaillant chrétien.

C'est que M. P.-L. O'Donoughue était universellement estimé de tous ceux qui eurent l'avantage de le connaître. Ce fut un véritable éducateur en même temps qu'un chrétien convaincu : deux mots qui résument toute sa vie, mais aussi deux titres impérissables à la reconnaissance de ses contemporains et aux bénédictions de l'Eglise.

M. O'Donoughue naquit le 3 novembre 1843, à Saint-Vincent-de-Paul, Isle Jésus. Il avait un goût inné pour l'enseignement ; il tenait cette inclination probablement de son père, qui lui-même avait fait la classe pendant plus de cinquante ans.

Le regretté défunt avait la plus haute idée de ses fonctions. Pour lui, le professeur n'était pas une simple question de salaire : c'était surtout une œuvre de formation morale et d'apostolat chrétien.

Il était très au courant des méthodes pédagogiques, il surveillait avec délicatesse l'enseignement de ses jeunes professeurs ; il était plein de bonté pour ses élèves, mais d'une fermeté à toute épreuve quand il le fallait.

Chrétien admirable dans sa vie privée, cet homme entendait l'être également dans l'exercice de ses fonctions de directeur d'une école catholique, et il a exercé dans ce sens, une influence profonde sur la jeunesse confiée à ses soins.

Aussi, saluons-nous en lui le maître irréprochable que l'Eglise réclame pour la formation intellectuelle, morale et religieuse de ses enfants.

C'est sans doute cette fidélité à ses devoirs de maître chrétien qui lui a mérité la grâce d'une mort remarquablement édifiante. C'est le digne couronnement d'une vie féconde en bonnes œuvres et édifiante pour le prochain.

M. O'Donoughue débuta, dans la carrière de l'enseignement, à l'école Sainte-Brigide, où il demeura un an. Après avoir enseigné successivement à Saint-Michel-Archange, à Sainte-Philomène et à Saint-Georges d'Iberville, il vint à Montréal, sous la direction de M. Lacroix, le principal actuel de l'Ecole Montcalm. Quatre ans après, il était chargé de l'Ecole Belmont, dont il a été, jusqu'à sa mort, c'est-à-dire pendant vingt-quatre ans, le principal estimé et respecté.

M. O'Donoughue avait épousé, en 1870, Mlle Emilie Paradis. Il laisse, pour déplorer sa perte, son épouse et huit enfants, dont cinq garçons et trois filles.

UN AMI.

---

**“ La Nouvelle-France ”**


---

Cette belle revue canadienne-française et catholique paraîtra le 15 janvier. *La Nouvelle-France* sera publiée chaque mois, 48 pages par livraison. Elle sera imprimée sur beau papier vergé et contiendra des articles intéressants et variés.]

Nous recommandons cette remarquable publication à nos six mille lecteurs. Prix de l'abonnement : \$1.00. S'adresser à *J.-F. Dumontier*, B. P. 63, H.-V., Québec.

## Chant National

M. F. Normand, organiste de Charlesbourg, près Québec, vient de publier un hymne national qui mérite d'être adopté par tous les Canadiens. Les paroles sont simples, belles et chrétiennes. Cet hymne se chante sur un air bien connu : *Nous vous invoquons tous*, vieux cantique canadien composé par feu M. l'abbé Boucher-Belleville (1).

L'air du *Nous vous invoquons tous* est d'origine française; la musique en est Lulli; il fut composé en l'honneur de Louis XIV. Plus tard, les anglais en ont fait leur hymne national : *God save the King*.

Nous espérons que les instituteurs et les institutrices se feront un devoir d'apprendre ce chant aux enfants et de le faire chanter souvent à l'école.

Voici ce chant :

## LE CHANT NATIONAL

Sur l'air " *Nous vous invoquons tous*."

Paroles de M. F. Normand.

Canada, mon pays,  
Que toujours je chéris,  
Tiens-nous unis.  
Ton étendard joyeux,  
Béni sous tous les cieus,  
A jamais glorieux,  
Nous rend heureux.  
O divin Rédempteur,  
Gravez dans notre cœur  
Le Canada.  
Veuillez nous écouter,  
Veuillez nous exaucer,  
Et toujours protéger  
Le Canada.

## A travers les faits scolaires

Dans les écoles de Québec et d'Ontario.—Nous reproduisons ce qui suit de *La Patrie* du 14 novembre dernier :

" Ce matin, un officier de chemin de fer, parlant d'un article publié par le *Mail & Empire* et reproduit par la *Gazette*, au sujet du degré d'infériorité dans lequel se trouve relativement l'instruction géographique et historique donnée dans les écoles d'Ontario, a déclaré à notre représentant que les maisons d'éducation de Québec étaient mieux partagées sous ce rapport. Chaque année, les religieuses de la Congrégation et les directeurs du Mont St-Louis, sans compter un très grand nombre d'autres, suivent le courant du progrès se manifestant dans les diverses régions du pays. Leurs livres de classe sont rendus plus complets chaque année. On y ajoute les événements principaux qui se déroulent ici, on renseigne les élèves sur l'industrie et surtout sur le progrès dans la construction des chemins de fer, le creusage des canaux, l'outillage des ports et le commerce d'exportation. C'est dans ce but que, chaque année, des membres de la communauté des Frères des Ecoles chrétiennes et des Sœurs de la Congrégation prennent des renseignements pour les faire partager à leurs élèves, sur le commerce et les affaires faites durant une certaine période, ou les travaux accomplis par nos grands établissements financiers ou nos compagnies de chemins de fer. Actuellement, nous faisons remarquer le même officier, les géographies et autres livres traitant de l'histoire du Canada, volumes que l'on met entre les mains des élèves fréquentant les écoles d'Ontario, sont loin d'être complets. On n'y parle que du Grand Tronc. C'est le seul chemin de fer mentionné; quant aux autres voies construites récemment, il n'en est fait aucune mention. La population de Montréal est restée à 172.000 habitants pour les gens d'Ontario, on y a gardé l'ancien chiffre, et que d'autres lacunes encore nous aurions à reprocher aux livres de classe dont on se sert dans l'Ontario."

(1) *Répertoire général du Clergé canadien*, page 151 : Boucher-Belleville, J.-B., archiprêtre, né à Québec, le 23 juillet 1763, ordonné le 7 octobre 1787, décédé le 6 septembre 1839, à 78 ans. Il publia le *Recueil des cantiques à l'usage des missions*.

**Les derniers chiffres du recensement.**—Le recensement au Canada, avec retours additionnels reçus depuis le bulletin du 15 août, porte la population à 5,370,000, c'est-à-dire 31,117 de plus. Il y aura encore à ajouter les retours du Yukon, de certains districts de la Colombie-Anglaise, et de Québec Occidental. On croit que le chiffre final sera de 5,390,000. On porte maintenant la population d'Ontario à 2,180,550, ou 12,572 de plus qu'au 15 août et 66,259 de plus qu'en 1891. Les augmentations ont presque entièrement eu lieu dans le Nipissing et l'Algoma où il y a accroissement de 100,221 contre 55,590 il y a dix ans.

La population de Québec est maintenant, avec les chiffres additionnels, de 1,629,025 ou 8,051 de plus qu'au 15 août et 140,490 de plus qu'en 1891. Cette augmentation comprend les institutions qui n'avaient pas été incluses dans le bulletin, et certains districts de Québec. Il y aura à ajouter le relevé fait par Mgr Guay au Labrador.

**L'Éducation au récent congrès de Springfield, Mass.**—Voici le texte d'une des résolutions adoptées par nos compatriotes des États-Unis au grand congrès national de Springfield :

“ Nous considérons qu'il est absolument nécessaire de maintenir nos écoles paroissiales là où le français et l'anglais sont et seront enseignés sur un pied d'égalité.

“ Nous sommes aussi convaincus que la direction et l'enseignement religieux doivent tenir une place importante dans l'éducation de nos enfants et nous demandons que tel enseignement soit partie intégrale du programme de ces écoles. Nous reconnaissons les éminents services rendus jusqu'à présent par les écoles paroissiales et nous exprimons le désir que l'enseignement donné dans ces écoles devienne de plus en plus efficace, et que les dites écoles préparent leurs élèves de manière à ce qu'ils soient admis dans les écoles supérieures appelées *High Schools*.” Nous demandons la diffusion de l'enseignement technique pour les arts et le commerce parmi nos compatriotes, auxquels nous conseillons de s'adresser à la législature de leur État respectif, pour obtenir l'établissement d'écoles techniques publiques et gratuites là où la chose est praticable. Nous croyons qu'il serait bien d'établir des cercles littéraires dans toutes les localités, afin de conserver la langue française et encourager l'étude des questions économiques et sociales.

**Dans les Cantons de l'Est.**—*La Semaine Religieuse*, de Montréal, a publié, au cours du mois dernier, une *Chronique Sherbrookienne* très intéressante. Nous en détachons le passage suivant :

“ Dans ces paroisses, (les paroisses des Cantons de l'Est), nouvelles pour la plupart, les œuvres catholiques sont en bonne voie, les églises et chapelles se construisent ou s'embellissent, les écoles sont prospères !

“ Les écoles. C'est autour d'elles qu'il faut savoir batailler ferme ! A Compton et à Stanstead nous sommes tout voisins de la ligne quarante-cinquième ! Eh bien ! traversez les *lignes* et allez demander aux catholiques de la libre Amérique où ils en sont avec leurs écoles ? Ils paient pour les écoles publiques d'abord ; et, ensuite, s'ils tiennent aux écoles paroissiales—et un catholique doit y tenir !—il faut payer encore ! “ C'est aux frontières, nous disait un jour un enfant de Nancy, qu'on s'habitue à mourir pour la patrie française, et voilà pourquoi on l'aime tant ! ” C'est aux *lignes*, pourrions-nous dire, qu'on saisit mieux les dangers auxquels notre foi s'exposerait si notre race s'allait noyer dans le grand tout américain. Et voilà pourquoi, comme écrivait l'autre jour, dans *Le Pionnier*, M. Chicoyne, le distingué publiciste sherbrookien, M. Pope avait raison lorsqu'il favorisait l'établissement des nôtres sur les terres de la frontière. En définitive, le dernier coup de fusil tiré pour l'Angleterre au Canada le sera probablement par un Canadien-français. La parole est historique, la chose le sera aussi ; pas besoin d'être prophète pour le prédire ! ”

**Les Sœurs des Saints Noms de Jésus et de Marie.**—Les Sœurs des Saints Noms de Jésus et de Marie ont célébré il y a quelques semaines, par un triduum solennel, l'approbation définitive de leurs constitutions. Pour toute famille religieuse, c'est un fait d'une grande importance que de recevoir du Saint-Siège cette approbation des règlements qui la régissent dans sa vie intime, dans son mode de recrutement et dans le caractère comme dans la conduite de ses œuvres propres. Que les dévouées religieuses de cette communauté prospère veuillent bien accepter, en cette heureuse occasion, les félicitations de *L'Enseignement Primaire*.

**Concours scolaire.**— *Le Canada-français*, de St-Jean d'Iberville, a eu l'heureuse idée d'organiser un concours scolaire entre les enfants des écoles du comté d'Iberville. Celui qui arrivera le premier dans le concours recevra \$40 ; le deuxième \$25, le troisième \$10.

MM. P. Demers et P. Roy, députés du comté ont souscrit chacun \$25 pour ce concours. Voilà un bel exemple à suivre.

**Le recensement.**— Le bureau du recensement à Ottawa, annonce que la population totale de la province de Québec est comme suit :

	1891	1901
Population totale.....	1,488,535	1,645,572
Population française .....	1,186,346	1,307,980
Augmentation de la population totale.....		157,037
Augmentation de la population française .....		121,634

Il manque encore quelques rapports des parties éloignées de la province.

### Constructions scolaires

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

Depuis quelques années, un grand progrès s'est accompli en matière d'aménagement scolaire, mais, hélas ! il reste encore beaucoup à faire.

Une des grandes difficultés qui se présentent aux municipalités et aux communautés, c'est le choix des entrepreneurs qui devront construire l'école, le couvent ou le collège.

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

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

### L'Union Franco-Canadienne

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

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

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

M. Gustave Lamothe, avocat C. R., conseiller légal.

*Avantages offerts par l'Union franco-canadienne* ;— Rentes viagères. Secours durant la maladie. Bénéfices au décès.

Plus de onze mille (11.000) membres recrutés et près de \$20.000 de capital accumulé dans la seule Section des Rentes viagères, au cours de la première année d'opérations.

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

Tel. Bell Main 2704

Tel. Marchands 329

B. P. 2194.

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

**The Standard of the World**

**A MEUBLEMENT  
SCOLAIRE**



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

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

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

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

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

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

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

### Références utiles

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

A vendre à cette librairie :

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

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

Cartes géographiques par Dufour, Meissas, Johnson et autres.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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