

Technical and Bibliographic Notes / Notes techniques et bibliographiques

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

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

Coloured covers/
Couverture de couleur

Coloured pages/
Pages de couleur

Covers damaged/
Couverture endommagée

Pages damaged/
Pages endommagées

Covers restored and/or laminated/
Couverture restaurée et/ou pelliculée

Pages restored and/or laminated/
Pages restaurées et/ou pelliculées

Cover title missing/
Le titre de couverture manque

Pages discoloured, stained or foxed/
Pages décolorées, tachetées ou piquées

Coloured maps/
Cartes géographiques en couleur

Pages detached/
Pages détachées

Coloured ink (i.e. other than blue or black)/
Encre de couleur (i.e. autre que bleue ou noire)

Showthrough/
Transparence

Coloured plates and/or illustrations/
Planches et/ou illustrations en couleur

Quality of print varies/
Qualité inégale de l'impression

Bound with other material/
Relié avec d'autres documents

Continuous pagination/
Pagination continue

Tight binding may cause shadows or distortion along interior margin/
La reliure serrée peut causer de l'ombre ou de la distorsion le long de la marge intérieure

Includes index(es)/
Comprend un (des) index

Title on header taken from: /
Le titre de l'en-tête provient:

Blank leaves added during restoration may appear within the text. Whenever possible, these have been omitted from filming/
Il se peut que certaines pages blanches ajoutées lors d'une restauration apparaissent dans le texte, mais, lorsque cela était possible, ces pages n'ont pas été filmées.

Title page of issue/
Page de titre de la livraison

Caption of issue/
Titre de départ de la livraison

Masthead/
Générique (périodiques) de la livraison

Additional comments: /
Commentaires supplémentaires: Comprend des textes en anglais.

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

10X	14X	18X	22X	26X	30X
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12X	16X	20X	24X	28X	32X

L'Enseignement Primaire

Revue illustrée de l'École et de la Famille

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

PEDAGOGIE

L'Histoire du Canada à l'école primaire

A la première réunion du Bureau central des examinateurs catholiques, il a été constaté que l'enseignement de l'Histoire du Canada est très défectueux dans la plupart de nos écoles primaires.

A cette nouvelle, comme c'était son devoir de le faire, *L'Enseignement Primaire* a jeté le cri d'alarme. Dès la livraison d'octobre, notre revue commençait une campagne en faveur de la vulgarisation de l'histoire nationale. Spontanément, M. l'abbé Casgrain et l'honorable juge Routhier nous offraient le concours de leur précieuse collaboration, " afin, nous dirent-ils en substance, de contribuer à la grande œuvre nationale, religieuse et progressive que *L'Enseignement Primaire* est appelé à accomplir dans la province de Québec."

Dans une récente circulaire à MM. les inspecteurs des écoles catholiques, l'honorable M. Boucher de La Bruère, surintendant de l'Instruction publique, dit ce qui suit :

" Je vous envoie avec la présente circulaire trois nouvelles conférences que j'ai fait préparer pour que vous puissiez les utiliser, une qui sera la continuation de la conférence de l'an passé sur l'arithmétique, une autre sur l'enseignement de l'histoire et une troisième sur l'enseignement de la géographie.

" A ce propos, laissez-moi vous dire que le Bureau central des examinateurs catholiques ayant constaté que les aspirants aux diplômes étaient généralement faibles en histoire (en histoire du Canada surtout) et en géographie, il importe que vous recommandiez aux titulaires des écoles de s'appliquer à perfectionner l'enseignement de ces deux matières importantes de notre programme d'études." (1)

(1) Voir *L'Enseignement Primaire* de novembre 1898, page 187.

La lecture de cette circulaire nous convainquit plus que jamais de la nécessité de populariser les belles pages de notre histoire, de faire aimer cette branche importante aux instituteurs et aux institutrices, d'en rendre l'enseignement facile et attrayant.

A cette fin, nous résolûmes de publier dans *L'Enseignement Primaire* une série de fort jolies gravures, accompagnées d'un texte concis mais animé, embrassant dans son entier toute l'histoire du Canada depuis *Colomb, Cartier, Champlain, etc., jusqu'au cardinal Taschereau.*

Tout plein de ce projet, nous allâmes frapper à la porte de notre vieil ami, M. l'abbé Casgrain. L'illustre érudit nous reçut à bras ouverts, et les premières paroles qu'il nous adressa furent des paroles de félicitations, à propos des gravures parues jusqu'à présent dans la revue pédagogique. L'historien nous développa alors, avec éloquence, toute une brillante théorie sur l'importance qu'il y a, dans l'intérêt de la nationalité canadienne-française, de retourner à l'étude de l'histoire de la patrie, de créer une espèce de *Renaissance*, qui aurait pour objet le *passé, le noble passé de nos vaillants ancêtres.*

Lorsque je déclarai au biographe de Crémazie que le but de ma visite était identique à celui qu'il me proposait avec tant de chaleur et de conviction, il laissa éclater une joie belle à voir, digne du saint prêtre, du brillant écrivain, du vétéran patriote.

Le lendemain, nous recevions la lettre suivante :

“ Québec, 23 novembre 1898.

“ Monsieur C.-J. MAGNAN,

Rédacteur-en-chef de *L'Enseignement Primaire*,

“ Québec.

“ Mon cher Monsieur,

“ Je suis fort aise d'apprendre que les gravures du château de la famille d'Aulnay, du Marquis de Denonville et autres, que vous avez publiées à ma suggestion dans *L'Enseignement Primaire*, ont intéressé vos lecteurs. Plusieurs personnes m'ont également exprimé leur satisfaction. Cela m'a donné l'idée que je vous ai communiquée hier et que vous avez accueillie avec empressement, je veux dire de publier une série complète d'illustrations, embrassant les principaux sujets de notre histoire du Canada illustrée qui pourrait être mise à la portée de la jeunesse et du public en général.

“ Lorsque cette série sera terminée, il ne s'agira plus que de l'intercaler dans une bonne histoire abrégée du Canada qui pourra être livrée à un prix très modique, et devenir ainsi populaire. Ce serait, vous le savez, un des meilleurs moyens de faire goûter notre histoire.

“ Par l'héroïsme de ses origines, par la beauté de ses développements et par ses incidents dramatiques, l'Histoire du Canada est un véritable poème

qui n'a besoin que d'être bien présenté pour exciter l'intérêt et l'admiration. Si vous parvenez à mener à bonne fin l'entreprise que vous projetez, vous rendrez au pays un service inappréciable.

" Je vous transmets en même temps que ceci les premières gravures à mettre dans votre série : c'est la jolie collection de lithographies exécutées, il y a déjà bien des années, par les soins de M. Faribault, l'antiquaire québécois trop oublié aujourd'hui, et qui pourtant nous a rendu de si grands services. Cette collection comprend :

" 1° Le portrait de Jacques Cartier, superbement gravé.

" 2° L'arrivée de Jacques Cartier dans le Saint-Laurent.

" 3° Les trois navires, la *Grande Hermine*, la *Petite Hermine* et l'*Emérillon*, dans la rade de Québec.

" 4° Jacques Cartier, entouré de son équipage, plantant la croix sur les bords de la rivière Lairet. Très beau tableau dont l'original en peinture est à l'Université-Laval.

" 5° Le manoir de Limoilon, vues intérieure et extérieure. En voilà déjà surabondamment pour vos premières illustrations.

" Il n'y a qu'à ajouter quelques commentaires sur chacune d'elles pour les faire comprendre et apprécier.

" Je vous suggérerais de commencer cette série par un portrait de Christophe Colomb ; un des plus beaux que je connaisse est celui qui se trouve en tête de la *Vie de Colomb*, par Roselly de Lorgues.

" Veuillez agréer, etc.,

" L'ABBÉ H.-R. CASGRAIN."

Nous allons incessamment faire appel à tous ceux de nos compatriotes, poètes ou prosateurs, qui ont acquis, à juste titre, une place d'honneur dans les lettres canadiennes. A partir du mois prochain, *L'Enseignement Primaire* publiera dans chacune de ses livraisons deux ou trois gravures du meilleur goût se rapportant à l'histoire du Canada. Ces illustrations seront accompagnées d'un texte très intéressant. Ce cours sera gradué avec méthode et comprendra une suite non interrompue de *Monographies illustrées*. Dans quelques années, si Dieu nous prête vie, chacune des écoles primaires de la province sera pourvue d'un *cours d'histoire* bien propre à stimuler le zèle des éducateurs et à faire aimer notre beau pays à la jeunesse canadienne.

En commençant cette œuvre, nous avons présentes à la mémoire ces belles paroles que feu M. Chauveau adressait aux premiers élèves de l'École normale Laval, lors de l'inauguration de cette florissante institution, au mois de mai 1857. L'École normale Laval était alors abritée sous le toit du *Vieux-Château*, situé à l'endroit même où est aujourd'hui le Château Frontenac. Voici ce que disait le fondateur des écoles normales aux futurs instituteurs :

" Et l'Histoire ! L'Histoire est partout : autour de vous, au-dessus de vous, au-dessous de vous ; au fond de cette vallée, du haut de ces montagnes, elle surgit, elle s'élance et vous crie : me voici !

“ Là-bas, dans les méandres capricieux de la rivière Saint-Charles, le *Cabir-Coubat* de Jacques-Cartier est l'endroit même où il vint planter la croix et conférer avec le Seigneur Donnacona. Là, tout près d'ici, sous un orme séculaire que nous avons eu la douleur de voir abattre, la tradition veut que Champlain soit venu planter sa tente. C'est de l'endroit même où nous sommes que M. de Frontenac donna à l'amiral Phipps, par la bouche de ses canons, cette fière réponse que l'histoire n'oubliera jamais. Sous nos remparts, s'étendent les plaines où tombèrent Wolf et Montcalm, où le chevalier de Lévis remporta, l'année suivante, l'immortelle victoire que les citoyens de Québec ont voulu rappeler par un monument. Devant nous, sur la côte de Beauport, les souvenirs de batailles non moins héroïques nous rappellent les noms de Longueuil, de Ste-Hélène et de Juchereau Duchesnay. Là-bas, au pied de cette tour sur laquelle flotte le drapeau britannique, Montgomery et ses soldats tombèrent balayés par la mitraille d'un seul canon qu'avait pointé un artilleur canadien. De l'autre côté, sous ce rocher qui surplombe et sur lequel sont perchés, comme des oiseaux de proie, les canons de la vieille Angleterre, l'intrépide Dambourgès, du haut d'une échelle, le sabre à la main, chassa des maisons où ils s'étaient établis, Arnold et ses troupes. L'histoire est donc partout autour de nous : elle se lève de ces remparts historiques, de ces plaines illustres, et elle vous dit : me voici ! ”

Oui, l'histoire s'offre à nous comme un puissant moyen d'éducation. Restons fidèles aux grands enseignements qu'elle nous présente, et apprenons à nos enfants à préparer l'avenir à la lumière des leçons du passé.

C.-J. MAGNAN.

Education physique

(Suite)

Les maîtres me permettront de leur donner un petit conseil qui a de l'actualité et ne déplaira pas aux élèves : “ Glisser sur la glace est un des exercices les plus salutaires et les plus fortifiants, ” disent les médecins. L'expérience des vieux instituteurs et l'instinct des plus petits enfants corroborent cette doctrine. D'ailleurs, l'air pur de nos hivers, et les dix à quinze degrés au-dessous de zéro donnent à notre sang une poussée à laquelle il ne saurait résister. La face des enfants, au retour d'une *glissade*, nous le prouverait au besoin. Ajoutez les efforts auxquels les muscles sont soumis et vous admettez facilement que tout l'organisme est mis à contribution. Que les maîtres procurent sans crainte cet exercice aux élèves en distribuant ces derniers de manière que les plus habiles et les moins expérimentés ne se mêlent pas, prévenant tout effort excessif ou imprudent, et prohibant les repos pro-

longés que l'enfant, un peu fatigué par l'ascension de la glissoire, est assez porté à prendre ne sachant pas que l'action de la neige ou de la glace sur la plante des pieds est très préjudiciable à la santé, surtout si l'on est en transpiration ou sous l'effet d'une grande fatigue.

On rencontre de bons parents qui condamnent la glissade. Ils redoutent l'effort obligé de l'enfant qui glisse. Leurs craintes nous paraissent dénuées de fondement, à moins que des circonstances particulières ne donnent à l'exercice un caractère spécial, que nous ne pouvons traiter dans cet article. Les efforts sont moins *vigoureux qu'universels*. A moins d'accidents, il n'y a pas de secousses brusques. Et—permettez cette remarque qui est tout-à-fait générale—l'enfant ne se développera pas *sans effort*. Il est certain qu'on ne doit pas tenir un élève en face de difficultés insurmontables, même trop considérables, mais il est évident aussi que l'enfant qui n'a pas l'occasion de *faire effort*, de *lutter*, ne se prépare pas convenablement à la vie, et, si les circonstances et une indulgence blâmable le maintiennent jusqu'à l'âge d'homme dans un travail trop facile, il manquera de cette virilité dont on a besoin pour fournir une carrière honorable et utile.

L'effort est à l'enfant ce qu'est le levain à la pâte. Les maîtres, et surtout les parents, ne doivent pas oublier qu'une éducation dont l'effort ne fait pas partie est au moins nulle et, dans la plupart des cas, pernicieuse. Pour les difficultés ordinaires, laissons les enfants *se débrouiller* eux-mêmes. Qu'une tendresse excessive et inintelligente ne prévienne pas l'effort. Une affection aussi sincère que virile, encourage, stimule et dirige l'action personnelle de l'enfant, sans y substituer celle des parents ou de l'instituteur.

Si l'espace que l'on me réserve me le permettait, je soulignerais—Dieu sait avec quel plaisir!—un autre élément éducatif dont notre siècle tend à se débarrasser, et qui pourtant est essentiel à toute vraie éducation. Je veux parler de *la contrainte*. On ne peut faire épanouir une fleur, avoir des chevaux de trait, entraîner un convoi de chemin de fer sans *la contrainte*. Les hommes mûrs ne peuvent compter au sein d'une population civilisée à moins qu'ils ne se contraignent; toutes choses égales d'ailleurs, la mesure de leur influence est la mesure même des sacrifices qu'ils s'imposent, et l'on voudrait former l'homme (vir) en émancipant le plus possible l'enfance et la jeunesse! C'est une utopie des plus préjudiciables. Cette sphère de jouissances et de liberté excessive serait pour les enfants encore plus pernicieuse que ne furent les délices de Capoue pour les soldats d'Annibal. Que la contrainte soit proportionnée à la nature, même aux dispositions actuelles des enfants, c'est requis. Un assujettissement trop exact à des détails inutiles ou peu importants pourrait resserrer l'âme des enfants, mais la réglementation exacte de la journée, le respect de l'autorité, l'obligation de se soumettre à des ordres raisonnables, bien que parfois on n'en comprenne pas les raisons, resteront toujours les facteurs indispensables de toute éducation sérieuse.

Cours d'Histoire du Canada illustrée

Nous commencerons la publication du *Cours d'Histoire du Canada illustrée* dans la prochaine livraison. Nous commencerons ce *cours* par un superbe portrait de *Christophe Colomb* et la reproduction de deux tableaux célèbres : *La Gloire* et *la Ruine* de Colomb. Ces gravures seront accompagnées d'un texte très intéressant à l'usage des instituteurs, des institutrices et des parents qui ont à cœur la bonne éducation de leurs enfants.

Les personnes qui désirent profiter de l'avantage réel que nous offrons à nos lecteurs doivent adresser *d'ici au 15 courant (janvier 1899)*, la somme de *50 cts* par mandat, pas de timbres. Ce montant donne droit aux livraisons de février, mars, avril, mai, juin.

Nous n'accepterons pas de souscriptions après le 15 janvier.

La justice

(Pour *L'Enseignement Primaire*)

Cette vertu est importante pour l'éducateur comme elle l'est en général pour tous ceux qui détiennent l'autorité à un titre quelconque. Rendre à chacun ce qui lui revient est chose naturelle ; et cependant, sans une attention spéciale, nous sommes exposés à négliger cette justice distributive. La raison nous trace notre devoir, le cœur nous y fait parfois manquer. M. Dupanloup ne cachait pas la crainte que lui causaient ces enfants aux manières affectueuses, à la démarche insinuante. Ce teint pâle ou légèrement coloré, ces yeux quelque peu rêveurs, ces cheveux qui encadrent de leurs boucles soyeuses une figure régulière, tout cela agit singulièrement sur ceux qui ne se méfient pas de cet extérieur avantageux. L'affection se laisse prendre à ces traits, et bientôt les qualités apparentes l'emportent tellement qu'elles transforment en perfection ce qui chez d'autres serait regardé comme défaut et jugé sévèrement. Vous voyez ces enfants au premier rang ou pour mieux dire ils sont hors cadre : la loi n'existe plus pour eux. Vous les trouverez toujours autour de leur maître, cherchant une occasion, non pas de témoigner leur reconnaissance, mais de recevoir quelque marque d'affection, car ce sont bien souvent des égoïstes. Si le professeur a l'habitude de se servir de moniteur, pour la surveillance ou pour la récitation des leçons, c'est à cet enfant modèle que revient habituellement cet honneur qu'il transforme aisément en servitude pour les autres. Il manque au règlement avec tant de naturel, une aisance si complète, qu'on ne songe même pas à le trouver en défaut, et tel professeur qui ne peut souffrir un mot de ses élèves, ne pensera même pas à reprendre ce petit préféré. Même dans l'appréciation des devoirs et des leçons, la justice n'est pas respectée. Tout ceci se fait, non de parti pris, mais l'injustice n'en est pas moins choquante. Les enfants ont le sentiment de la justice plus développé qu'on ne pense, et leur estime ne peut être assurée au professeur qui sacrifie cette vertu pour des avantages extérieurs. Ils se demandent d'où vient cette différence de procédé entre les élèves d'un mérite égal : ils ne peuvent comprendre qu'un manquement soit grave dans un cas, quand un élève peu sympathique s'en rend coupable, et qu'il soit presque méritoire quand un préféré se le permet. Si intelligents que vous le

supposiez, ils ne peuvent admettre que la même espièglerie ait pour suite une rude réprimande ou un sourire de satisfaction, suivant le sujet.

Exerçons aussi la justice envers ce préféré. Pourquoi le sacrifier à nos caprices? Nous lui rendons le pire des mauvais services. Nous le déformons, au lieu de l'élever. Nous développons en lui l'égoïsme qui le transformera peu à peu en petit tyran dans ses rapports avec ses camarades, en attendant qu'il nous fasse sentir la même autorité intransigeante. Sa volonté s'étiolera, habituée qu'elle sera à voir tout céder devant elle. L'orgueil prendra la place de l'énergie, et cet enfant entouré de prévenances finira par se convaincre de sa propre excellence, de sa supériorité indiscutable.

Bien souvent nous rendons inutiles les efforts qui pourront être tentés par d'autres maîtres plus impartiaux. Placé sur le terrain de l'égalité, cet enfant se croira sacrifié, méprisé, persécuté. Sa conduite, autrefois irréprochable, lui attirera des remontrances continuelles : cette sévérité, faisant place à des concessions coupables, aigrira cette âme déjà amollie par une affection trop sensible. Habitué à faire l'important, à voir ses petites colères ou ses froideurs calculées prises en considération, il aura recours à ces expédients qui heureusement n'auront d'autre effet que de lui faire sentir que l'heure des privilèges est passée. Cette volonté depuis longtemps engourdie n'aura pas la force de résister, et celui qui passait pour une perfection apparaîtra, ce qu'il était depuis longtemps, un enfant insupportable. *Unicuique suum*. A chacun ce qui lui est dû.

A. NUNESVAIS,

Prêtre de la Congr. des FF. de St-Vincent de Paul.

MATHÉMATIQUES

ARITHMÉTIQUE

(Pour L'Enseignement Primaire)

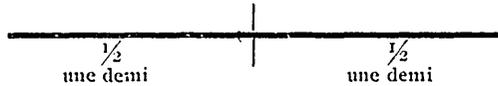
Pour que les élèves comprennent ce qui leur est enseigné il faut :

3° **Aller du concret à l'abstrait.**—Quelques exemples nous aideront à comprendre.—Vous dites à un petit élève, —3 et 2 combien? Peut-être que la réponse sera 4, 6, 7, 8 ou même 9. Evidemment il ne le sait pas. La question était abstraite, au-dessus de son intelligence; alors vous vous y prenez autrement, vous lui dites: Vous avez 3 pommes et je vous en donne 2 autres, combien en avez-vous maintenant? Voilà la question primitive transformée; d'abstraite qu'elle était, elle est devenue concrète.

Elle est plus à la portée de l'intelligence de l'élève; il est fort probable qu'il donnera la bonne réponse; mais supposons que cette fois encore sa réponse ne soit pas satisfaisante,— que faut-il faire? Vous rendez votre question plus concrète au moyen de l'intuition. Vous faites **ooo** (3 points sur le tableau.— Q. Combien? Rép. 3. Vous en faites encore **o** (1 p.). Q. Combien maintenant? Rép. 4.— Vous en faites encore **c** (1 p.). Q. Combien maintenant? Rép. 5.— Vous en effacez un. Q. Combien? Rép. 4.— Vous en effacez encore un. Q. Combien? Rép. 3.— Vous en faites 2 de plus. Q.

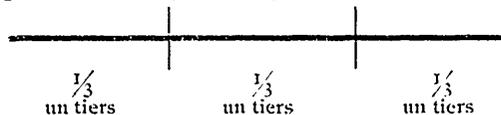
Combien? Rép. 5.— Vous répétez votre question au sujet des pommes. Il répond sans hésitation 5.— Vous répétez la première question, la question abstraite, 3 et 2 combien? de nouveau il répond correctement 5. Vous êtes allé du *concret à l'abstrait*.

AUTRE EXEMPLE.—Vous enseignez les fractions; vous dites: une *fraction est une ou plusieurs parties égales de l'unité*;—une fraction est exprimée au moyen de deux nombres écrits l'un au-dessus de l'autre et séparés par un trait horizontal;—le nombre au-dessous du trait s'appelle le dénominateur et indique en combien de parties égales l'unité a été divisée,—le nombre au-dessus du trait s'appelle le numérateur et indique combien de ces parties on a pris. En enseignant ainsi, *vous n'allez pas du concret à l'abstrait*; tout au contraire, vous commencez par l'abstrait et vous n'en sortez pas. Vos élèves ne comprendront pas. Il est vrai que tôt ou tard ils répèteront les mots que vous avez dits, mais pour un grand nombre ce ne seront que des mots vides de sens. Pour enseigner les fractions, en respectant le principe qu'il faut aller du concret à l'abstrait, procédez de la manière suivante:—Dites aux élèves: Tirez une ligne droite sur vos ardoises,—divisez-la en deux parties égales,—au-dessous de chaque partie écrivez en mots et en chiffres le nom de cette partie,—écrivez aussi combien il y a de ces parties dans la ligne,—dites laquelle des parties est la plus longue.



R. Dans la ligne il y a deux demis. Les deux parties ont la même longueur. Q. Si vous divisiez une pomme en deux parties égales, quel nom donneriez-vous à chaque morceau? R. Une demi. Q. Combien de demis dans une pomme? Rép. 2. Dans une orange? Rép. 2. Etc.

Tirez une autre ligne droite sur vos ardoises,—divisez-la en trois parties égales,—au-dessous de chaque partie écrivez en mots et en chiffres le nom de cette partie,—écrivez aussi combien il y a de ces parties dans la ligne,—dites laquelle des trois parties est la plus longue.



R. Dans la ligne, il y a trois tiers. Les trois parties ont la même longueur. Q. Si vous divisiez un gâteau en trois morceaux égaux, quel nom donneriez-vous à chaque morceau? R. Un tiers. Q. Quel nom donneriez-vous à deux morceaux? R. Deux tiers. Q. Combien de tiers dans le gâteau? R. Trois tiers. Q. Vous avez un morceau de ruban qui a un pied de longueur, vous le divisez en trois parties égales,—un des morceaux sera quelle partie d'un pied? R. Un tiers de pied. Q. Deux des morceaux? R. Deux tiers de pied. Q. Trois des morceaux? R. Trois tiers de pied ou tout le pied, etc., etc. Q. Dans un pied, combien de pouces? R. 12. Q. Dans $\frac{1}{3}$ de pied, combien? R. 4. Q. Dans $\frac{2}{3}$, combien? R. 8. Q. Dans $\frac{3}{3}$, combien? R. 12. Etc., etc. Ainsi les élèves arrivent d'eux-mêmes à l'idée abstraite exprimée par le mot fraction; de là à la définition, il n'y a

qu'un pas. Ils ont suivi dans l'acquisition de cette nouvelle connaissance le principe pédagogique : *aller du concret à l'abstrait*.

4° **Aller du particulier au général** — C'est-à-dire qu'il ne faut pas commencer par une règle générale suivie de quelques exercices d'application, mais, au contraire, qu'il faut débiter par des exemples choisis en vue de faire découvrir la règle. Chaque exemple est une application particulière de la règle et lorsque l'élève a suffisamment remarqué ces exemples, la réflexion fait jaillir de tous ces cas particuliers une règle générale. En un mot, on demande à l'élève de découvrir la règle lui-même avant de l'apprendre.

La méthode qui consiste à partir de faits particuliers pour remonter à une loi générale, à un principe, à aller des exemples à la règle, est appelée **induction**.

J. AHERN.

LES TRAVAUX MÉNAGERS A L'ÉCOLE PRIMAIRE (1)

(Rendons notre enseignement plus pratique)

UNE JOURNÉE DANS UNE ÉCOLE DE GENÈVE.—(Suite)

La classe ménagère

Une salle où se trouvaient une machine à coudre, deux mannequins, une grande table rectangulaire centrale et de profondes armoires, était inoccupée.

Deux jeunes filles achevaient de l'épousseter après l'avoir balayée.

Madame la directrice jeta un regard scrutateur sur les meubles et le plancher, puis s'adressant à ces jeunes filles : " Bien dit-elle, rejoignez maintenant vos compagnes." Se tournant alors vers moi : " Vous pourriez peut-être craindre que certains ouvrages domestiques ne dégénèrent en travaux de domesticité faits au profit de l'établissement : aucun danger de ce côté. Outre que le personnel de service est toujours au grand complet, nous veillons scrupuleusement à ce que nos élèves soient élèves et rien autre."

Elle ajouta : " Cette chambre, avec la cuisine et la salle à manger, constituent le local de notre *classe ménagère spéciale*. C'est ici ou à la cuisine qu'alternativement, les élèves les plus âgées des deux premières divisions, par groupes de 10 à 15 au plus, exécutent deux fois par semaine, certains travaux dont la connaissance est indispensable à toute maîtresse de maison, mais dont la pratique n'est pas du ressort de l'école primaire proprement dite. Nous allons rencontrer un de ces groupes à la cuisine."

Et là, en effet, une douzaine de jeunes filles de 15 à 17 ans, s'activaient à diverses occupations : trois ou quatre surveillaient la cuisson de certains aliments, goûtaient les mets, y ajoutaient ceci ou cela pour en modifier l'assaisonnement ou conduisaient le feu selon les besoins. D'autres épluchaient, lavaient et égouttaient une laitue ; plusieurs s'étaient partagé d'autres travaux.

(1) Voir livraisons d'avril, de juin, de septembre, d'octobre et de décembre de *L'Enseignement Primaire*.

Le *menu* en préparation était inscrit sur un petit tableau noir bien en vue.

“ Ce n'est pas la cuisine du millionnaire que nous enseignons ici, remarqua la personne qui dirigeait le tout, *nous nous en gardons bien* : c'est la cuisine ordinaire et bourgeoise, la cuisine de tous les jours. De plus, nous nous évertuons à accommoder de huit ou dix façons différentes *les restes* de la veille.”

“ Quant aux préparations culinaires dispendieuses, aux repas d'apparat, l'école de tous n'a ni le droit, ni le temps, ni les moyens de s'en occuper : ils sont du domaine du spécialiste, du cuisinier, non de la maîtresse de maison.

“ Du reste, savoir faire beaucoup de soupes et de sauces différentes, en varier agréablement les goûts ; ne rien laisser perdre, mais au contraire tirer habilement parti de tout, voilà ce à quoi une ménagère économe et intelligente doit d'abord et *surtout* s'attacher. Nous nous efforçons d'en persuader nos élèves. A elles plus tard, si elles le désirent, de compléter leurs connaissances.”

La leçon avait commencé par la description des caractères et des propriétés des produits à employer ; puis les élèves montrées, guidées et conseillées par leur maîtresse s'étaient, pour la matinée, constituées apprenties-cuisinières.

On avait utilisé, ce jour-là, les intervalles disponibles occasionnés par la cuisson des aliments à des nettoyages divers et à des expériences intéressantes : filtrage de l'eau au moyen du sable et du charbon combinés ; lavage, empepage et repassage d'un tablier blanc. Aussi, on avait dit pourquoi il ne fallait pas employer de savon pour nettoyer les ustensiles de cuisine, et ce qu'on devait faire pour tenir une armoire propre et à l'abri des insectes.

Pendant les moments libres de la leçon précédente, on s'était occupé des soins à donner aux enfants et aux adultes malades : que faire en cas de rhume, de coqueluche, de brûlure, d'épilepsie, d'indigestion. Et on avait préparé de l'eau d'orge et du bouillon pour un convalescent.

Décidément, on pensait à tout dans cette école.

Dans une salle attenante, le couvert se mettait pour douze personnes.

Sur le buffet, deux jeunes filles arrangeaient artistement, dans des corbeilles d'osier, des fruits de la saison et des fleurs du jardin.

Et c'étaient des conseils mutuels sur la manière de placer ceci ou cela, de tout disposer convenablement.

Madame la directrice déploya le tapis de table qu'on avait provisoirement posé sur une chaise, et m'en fit voir la bordure et la rosace centrale.

— Quelles couleurs sobres et de bon goût, quelles nuances, quels tons savamment harmonisés, remarquai-je ! Comme ces ornements conventionnels, ce chiffre, ces attributs se marient bien et s'adaptent merveilleusement au style de ces meubles ! Rien de criard, rien qui détonne : on croirait le tout expressément composé pour cette salle !

— C'est bien cela aussi, répartit la Directrice. *Ce sont nos élèves qui, mettant à profit leurs connaissances en ornementation, ont imaginé, inventé cette bordure et cette rosace.*

— Qu'il y a loin de ce travail tout personnel et original, à la copie ba-

nale, au ponçage ; et quelle gymnastique intellectuelle une telle décoration ainsi exécutée doit occasionner !

—Vous voyez que pour nous, le dessin n'est pas qu'un art d'agrément, de bon ton, un passe-temps, une récréation.

—Je l'ai déjà plusieurs fois constaté, cette matinée, Madame, et j'admire les directions réellement utiles, ainsi que la portée éducative que vous savez imprimer à cet enseignement.

—Ai-je besoin de dire que ce n'est pas en faisant comme autrefois, copier machinalement des modèles fantaisistes, des images extraites d'albums ou de collections n'ayant souvent de méthodique qu'un titre séduisant ou une préface habile, que nous obtenons ces résultats ?

—Je ne sais que trop, Madame, que ce n'est pas ainsi qu'on parvient à former ou à redresser le goût des enfants !!

—*D'ailleurs, savoir copier une estampe, même très-bien, n'est pas plus connaître le dessin que copier sans erreur un problème tout résolu n'est connaître l'arithmétique.*

—Je suis entièrement de votre avis.

—Et puisque nous voilà sur cette question, je dois vous prévenir que vous ne verrez pas ici la moindre trace de dessin exclusivement artistique : paysage, académie, portrait, genre, etc. N'en soyez pas surpris : nous avons bien autre chose à faire vraiment, que de laisser nos élèves estropier au nom de l'art, et sans profit possible, des reproductions de reproductions de chefs-d'œuvre.

—Je comprends, Madame, que le paysage ou le portrait ne s'étudieront jamais sérieusement, nulle part ailleurs, ni autrement, qu'en face de la nature ou du haut-relief.

—Ajoutons qu'ils seraient une *anomalie* dans une école primaire—école de tous—puisqu'ils n'ont chance d'être directement utiles qu'aux artistes proprement dits : l'exception. Leur place est à l'école spéciale, à l'atelier et non ici.

—Cette dernière considération me paraît sans réplique et je suis plus anxieux que jamais d'assister aux leçons de cette après-midi.

—Ces élégantes corbeilles sont aussi l'ouvrage de nos élèves, continua la Directrice : *elles en imaginent elles-mêmes la forme qu'elles dessinent d'abord, puis les tressent et les colorient chez elles, d'après l'esquisse qu'elles se sont faite ici.* C'est là un des exercices qui développe le mieux le goût, la faculté créatrice et la dextérité manuelle.

Je ne savais qu'admirer le plus du travail ou des travailleuses.

Midi s'avancait et mon estomac, aiguillonné sans doute par ce que je voyais, sonnait à toute volée l'heure du dîner.

Je me préparai à partir, enthousiasmé de ma visite.

En me reconduisant, Madame la directrice compléta par des explications, les observations de la matinée.

“ Et n'allez pas croire, disait-elle, que le temps consacré à l'éducation

domestique ait fait baisser le niveau des études générales : c'est le contraire qui a eu lieu.

“ Certainement, nous avons dû, pour faire place au nouvel enseignement, et afin d'éviter le surmenage, alléger l'ancien programme, réduire ou plutôt simplifier ses parties les moins indispensables, réunir, fusionner certaines branches qu'on n'aurait jamais dû séparer : mais ç'a été, en définitive, tout à l'avantage des élèves.

“ Après tout, monsieur, quand aurons-nous besoin, nous femmes, d'extraire des racines carrées ou cubiques, de résoudre des équations algébriques, de rechercher le plus grand commun diviseur ou le plus petit multiple commun de plusieurs nombres, de démontrer rigoureusement les divers cas de la multiplication ou de la division des fractions, de trouver la surface ou le volume du cône ou de la sphère : toutes choses que nous oublions, à peine nos études terminées, parce que nous n'avons jamais l'occasion de nous en servir !

“ Et pour ce qui est de la gymnastique intellectuelle, que d'autres matières plus utiles et plus intéressantes, pour des jeunes filles, peuvent avantageusement remplacer celles-là !

Je n'avais rien à répondre.

— Au fait, continua-t-elle, j'allais oublier une particularité importante de notre classe ménagère. Juste un mot :

“ Une fois par semaine, moyennant une rétribution individuelle de 60 centimes, (12 centins), je retiens à dîner, à tour de rôle, l'institutrice et les élèves de la classe de cuisine. Nous avons ainsi la meilleure opportunité, non-seulement d'accoutumer ces jeunes filles aux bonnes manières de la table, au savoir manger, découper ou servir, mais encore d'apprécier ensemble les préparations culinaires, d'en louer ou d'en blâmer l'exécution, et de tirer parti, pour l'éducation et l'instruction générales, des mille incidents que l'occasion fait naître : “ Ceci est trop salé ; cela pas assez cuit ; voilà qui est à point, etc... Ce mets, peu digestible aurait pu être corrigé par tel assaisonnement ; les propriétés nutritives de ce comestible, combinées avec celles de cet autre, eussent formé un aliment complet, condition *sine qua non* d'un repas bien ordonné. Ce fruit n'est pas mûr, à quel signe vous en apercevez-vous ? etc., etc...”

“ Mais j'abuse de vos instants : l'intérêt que vous témoignez à cette branche de nos programmes est mon excuse. Tenez, rien comme de voir, n'est-ce pas, et puisque pour voir, vous avez fait douze cents lieues, permettez-moi de vous prier de partager notre modeste dîner : vous pourrez ainsi mieux vous rendre compte de notre manière de procéder.

“ Aussi bien n'avez-vous pas tout vu encore de nos travaux domestiques, et serez-vous tout rendu pour les leçons de dessin ! ”

(à suivre)

CHS-A. LEFÈVRE.

METHODOLOGIE

ÉTUDE SUR LE NOM

(Pour *L'Enseignement Primaire*)

Le nom est certainement le mot le plus important de la langue ; il est aussi le plus ancien, car il a fallu avant tout désigner les êtres pour les distinguer entre eux ; ce n'est que par la suite que les autres mots ont été créés.

La logique veut que l'homme ait donné un *nom* à l'astre du jour avant de chercher un mot pour exprimer la *qualité* qu'il a de briller ; c'est ainsi que le *nom* SOLEIL a été créé avant l'*adjectif* BRILLANT. La nécessité du *verbe* se fait ensuite sentir pour *affirmer* le jugement dans lequel on reconnaît que la *qualité brillant* convient au *soleil* ; et l'on a : *soleil est brillant*.

Ces *trois* termes sont absolument indispensables pour s'exprimer, c'est-à-dire pour faire connaître sa pensée par la parole ou par l'écriture.

Le langage a pris par la suite des développements plus grands, nécessités par le goût, le besoin de variété, l'harmonie, le caprice même ; mais le nom a toujours été comme le roi du langage par son ancienneté et par l'importance de son rôle.

DÉFINITIONS.—Le *nom* est un mot qui sert à désigner les *êtres*, c'est-à-dire les *personnes*, les *animaux* ou les *choses*.

Un nom peut désigner *tous les êtres de la même espèce*, alors il est dit *nom commun* (comme un).

Le besoin de distinguer entre eux les êtres de la même espèce, a amené la nécessité d'un nom particulier pour chacun d'eux ; de là le *nom propre* (qui est la *propriété* de l'être qu'il désigne).

Le nom propre peut désigner aussi un *groupe d'êtres* que l'on veut désigner en particulier. Tels sont les *noms de peuples* : les *Canadiens*, les *Français*, les *Anglais* ; etc. ; quelquefois aussi les *noms de confessions religieuses* : *Chrétiens*, *Catholiques*, *Mahométans*, etc. Ces derniers sont le plus souvent employés sans majuscules.

Il est bon de remarquer que les *noms de peuples* ou de *confessions religieuses* employés comme adjectifs ne prennent jamais la majuscule initiale.

PROPRIÉTÉ DU NOM.—Les noms ont la propriété du *genre* et celle du *nombre*.

Par le *genre*, ils font connaître le *sex* des êtres (masculin, féminin). Par le *nombre*, ils font connaître s'il s'agit d'un *seul être* (singulier) ou de *plusieurs êtres* (pluriel).

REMARQUES SUR LE GENRE.—En général les noms de *personnes* ont tous la propriété du genre : *Louis*, *Louise* ; *cousin*, *cousine* ; *marchand*, *marchande*.

Quelques noms d'animaux seulement ont la propriété du genre : *chat*, *chatte* ; *lion*, *lionne*.

La plupart du temps le même nom sert à la fois pour désigner le *mâle* et la *semelle*, et l'usage a fait ce nom masculin ou féminin : *un* pinson, *une* pie, *une* souris. Si l'on avait besoin de distinguer le sexe, il faudrait alors dire :

un *pinson mâle*, ou un *pinson femelle*, etc. Il y a quelques fois un nom particulier pour chaque sexe : *oncle, tante ; gendre, bru ; cheval, jument ; lièvre, hase ; veuf, vache* ; etc.

Pour les noms désignant les *plantes* ou les *choses*, ils ne sauraient avoir la propriété du genre ; *l'usage* les a faits masculins ou féminins ; c'est ainsi qu'on dit : *un bol, une tasse ; un escalier, une échelle ; un manche, une poignée*, etc.

(à suivre)

H. ANTOINE.

ANALYSE GRAMMATICALE (1)

COMPLÉMENT DE L'ADJECTIF

Tout mot qui complète la signification d'un *adjectif* au moyen d'une des prépositions *à, de*, simples ou contractées, est complément de cet adjectif :

La récréation est nécessaire aux ENFANTS.

L'avare est digne de PITIÉ.

L'adjectif et son complément ne se suivent pas toujours :

A QUELQUE CHOSE malheur est bon.

Le fils dont la famille est honorable doit toujours se montrer digne de sa FAMILLE.

Les mots *quelque chose, en*, sont les compléments des adjectifs *bon, digne*.

COMPLÉMENT DU PARTICIPE

Tout mot qui complète le sens d'un participe au moyen d'une préposition quelconque est complément de ce participe :

Tu joues une terre fumant du SANG des malheureux mortels.

Amollic par les DÉLICES de Capoue, l'armée d'Annibal ne fut pas capable de résister aux Romains.

La fermeté unie à la DOUCEUR est une barre de fer entourée de VELOURS.

Les hommes de génie sont des victimes couronnées de FLEURS et dévoués au SALUT du genre humain.

Nourri dans le *sérait*, j'en connais les détours.

RACINE.

Sang est complément de *fumant* ; *délices*, complément de *amollic* ; *douceur*, complément de *unie* ; *velours*, complément de *entourée* ; *fleurs*, complément de *couronnées* ; *salut*, complément de *dévoués* ; *sérait*, complément de *nourri*.

COMPLÉMENT DE L'ADVERBE

L'adverbe, exprimant par lui-même une idée complète, n'a pas en général de complément. Il faut en excepter toutefois :

(1) Voir les livraisons de septembre et d'octobre 1898.

1° Les adverbes de quantité *assez, autant, beaucoup, bien, combien, guère, infiniment, moins, peu, plus, que, tant, telle, trop*, qui admettent un complément marqué par la préposition *de* : *Assez de PAROLES, beaucoup de GENS, bien du CHAGRIN, combien d'HOMMES, moins de BRUIT, peu d'AMIS*, etc.

Alors ces mots changent de nature et sont de véritables collectifs.

2° Quelques adverbes de manière, dérivés d'adjectifs, et qui en conservent le régime ; tels sont : *conformément, contrairement, indépendamment, préférablement, relativement*, et quelques autres peu usités.

Le devoir en dehors de l'école

Voilà quatre heures ! Tous nos écoliers, comme une volée d'oiseaux, se précipitent hors de l'école. Ils n'y étaient pourtant point malheureux, mais il fera si bon courir et sauter en liberté pendant quelques heures ! Les cartons, les paniers, les serviettes, s'entre-choquent dans les bousculades que ne s'épargnent pas les garçons, tandis que les petites filles, plus rangées, plus posées,—déjà de petites femmes !—s'en vont causant par groupes et discutant sur l'emploi de la journée. Tous les visages sont joyeux, le travail est fini. . . . Hélas ! . . . Regarde donc, là, bien au fond de ton panier, chère petite étourdie ; et toi, bruyant écolier, fouille un peu les recoins de ta serviette, et tu vas trouver, entre les feuilles du cahier journalier la longue tâche que tu as à remplir pour demain. Ah ! cher petit, tu te crois libre ? Tu ne l'es qu'à moitié. Car voici les conjugaisons interminables, voici l'analyse difficile, la dictée à recopier où les fautes s'entassent, voici deux grands problèmes et toujours, toujours quelque ennuyeux exercice marqué d'une croix dans la petite grammaire.—Tu te croyais libre et tu t'imaginais qu'une fois le seuil de l'école franchi d'un saut, tu ne devais plus rien au maître, l'éternel ennemi ! disent les uns,—l'ami intelligent et dévoué, disent les autres.—Tu dois, ne l'oublie pas, lui apporter demain, presque au petit jour (car nous sommes en hiver et à huit heures du matin, on y voit à peine) tu dois lui apporter toutes barbouillées de petits caractères ces pages blanches de ton plus beau cahier.—Donc, après quelques instants de jeux et de courses folles, après avoir grignoté le goûter servi par la bonne mère de famille, tu vas lestement te remettre à l'ouvrage, car après souper, bonsoir ! il faut aller dormir."

Voilà donc notre écolier bien occupé. Je le vois d'ici un peu boudeur, et,—Dieu me pardonne ! il a pleuré !—les yeux rouges, courbé sur le cahier qu'il a péniblement choisi entre tous ceux que renferme son carton. Pendant qu'il est fort occupé à recopier sa dictée du matin ou à suivre du doigt l'exercice grammatical donné par le maître, voulez-vous que nous causions un peu ?

Commençons d'abord par nous demander s'il était bien utile de donner à ce cher petit toutes ces longues pages à remplir, et voyons s'il n'eût pas été sage de diminuer au moins une si grande besogne.

Ah ! certes, je sais bien que la parole du maître est, dans l'école, comme un son plus ou moins vague que l'enfant écoute bien ou mal, qu'il retient de

même, et que, faute d'être gravée dans son esprit par un exercice particulier d'application, elle risque fort de demeurer stérile. Or, comme les heures de classe sont remplies par des exercices oraux, il faut bien que, dans sa famille, l'écolier rédige un devoir qui permettra au maître de reconnaître s'il a été compris et d'apprécier les progrès des élèves.

Je sais aussi que dans la plupart des ménages, et surtout dans ceux des grandes villes, le logis de la famille est étroit, que la place est aussi petite qu'est grande la turbulence de l'enfant. Je sais que la mère pendant qu'elle s'occupe aux travaux domestiques, aime le silence, et que le tapage de l'enfant la gêne et l'incommode toujours, de telle sorte que le devoir scolaire est considéré par elle comme un des plus grands bienfaits procurés par l'école.

Je sais tout cela, et c'est pourquoi je dis comme tous les instituteurs : il faut un devoir à domicile.

Mais (et là je me sépare de beaucoup), il ne faut pas que ce devoir soit donné à la légère et sans réflexion, il ne faut pas surtout qu'il soit subordonné au caprice ou aux besoins particuliers exprimés par telle ou telle famille, il faut enfin, pour être profitable, qu'il ait certaines qualités desquelles je parlerai plus loin.

La famille ! Ah ! voilà une grosse question. Assurément il faut la satisfaire, et concilier, en même temps avec cette satisfaction, l'intérêt de vos élèves. J'avoue que cela est parfois difficile. Il n'est pas d'instituteur qui ne se soit vu une fois ou l'autre obligé de résister au désir de certains parents, plus soucieux de leur repos que du progrès réel ou de la santé de leur enfant. Ils venaient dire que les devoirs avaient été trop courts, la leçon trop vite apprise et que l'enfant les avait fatigués tout le soir. Ils disaient encore : " Donnez-en beaucoup, allez, monsieur l'instituteur, le petit a bien la force de les faire.—Et puis, il faut qu'il travaille. Ne travaillons-nous pas, nous ? " Et le maître faible et désireux de complaire à la famille, doublait dès ce jour, la tâche du petit élève.

Eh bien ! laissez-moi vous le dire, celui qui agit ainsi est maladroit ou inintelligent, car il oublie son devoir le plus sérieux qui est de faire aimer à l'enfant la tâche journalière, lui rendre doux le travail sans lui en dissimuler toutefois entièrement la difficulté. C'est détacher de lui l'enfant, c'est lui faire désirer, outre mesure, le jour de l'adieu définitif ; c'est, chose bien plus grave, le désintéresser peut-être pour jamais de l'instruction et lui inspirer l'horreur de l'étude.

(à suivre)

L. CHASTEAU.

Parler bien d'abord

Maîtres et maîtresses sont obligés de reconnaître que, dans nos écoles primaires, *le langage écrit* reste toujours en souffrance. Ne serait-il pas bon de faire un retour en arrière, afin d'en trouver la cause et d'en arrêter les regrettables effets. Est-ce à treize ou quatorze ans que se forme la manière d'écrire ?— Et d'abord qu'est-ce qu'écrire ? Sinon parler avec la plume.—

Est-ce donc à treize ou quatorze ans que l'on commence à parler? Puisque nous reconnaissons que le développement de cet art se fait en même temps que la croissance physique. Quel prétexte apportez-vous à cette lacune, à ce retard illogique?

La maîtresse elle-même, dans le commerce de la vie scolaire, soigne-t-elle suffisamment son langage? Ne rend-elle pas obscures ses propositions interminables? S'applique-t-elle rigoureusement à ne parler que simplement, sans amphase, sans ambiguïté, sachant avant de parler ce qu'elle veut dire afin de ne pas dire - n'importe quoi.

La bonne conversation est simple, raisonnée et compréhensible à tous. Cette manière de dire doit surtout être celle d'une maîtresse d'école qui parle à des enfants ignorant le sens des mots les plus élémentaires.

Etudions donc les mots dont nous ne saurions donner une définition simplifiée.

Il est toutefois un défaut que l'on tolérera dans notre parler à la classe, c'est la répétition de quelques noms à la place du pronom relatif. Vous savez aussi bien que moi que dans le courant du récit, l'imagination de tel ou tel s'égaré et il ne peut, après sa distraction, reprendre le fil de l'histoire, de plus bel, il s'en ira vagabonder loin de vous; l'emploi du nom assez fréquent le remettra sur la voie et l'intéressera de nouveau. Vous me direz: c'est toute une étude!—Peut-être—mais, croyez-moi, ce n'est pas une peine. Facilement vous en contracterez l'habitude et vous en recueillerez les fruits dans l'intelligence complète que vous donnerez dans vos explications.

Dans les classes de la première enfance, faites quotidiennement un exercice de français auquel vous donnerez un tour agréable. Que chaque enfant compose une phrase courte et facile sur un nom, un adjectif, un verbe ou un adverbe; que le ton, la prononciation et le corrigé de cette phrase soient remarqués par tous les petits auditeurs, alors, et à coup sûr, une certaine émulation fera triompher de l'inertie de l'imagination et des défauts de langage. Point n'est besoin pour cela d'être toujours dans les sujets poétiques et vagues; restez de préférence dans le cadre des termes journaliers et d'un usage fréquent.

Cet exercice, adapté à l'âge de sept ans, donnera un résultat heureux dans les autres classes. Oui, j'affirme que le bon français ainsi que les aptitudes pour la rédaction se forment dans les classes du premier âge.

LETTRE À UN JEUNE INSTITUTEUR

LE TRAVAIL ATTRAYANT.—COMMENT L'USAGE EN DOIT-IL ÊTRE COMPRIS
EN EDUCATION

Mon cher ami,

Vous voilà tout nouvellement arrivé dans l'école de H., où vous venez d'être nommé instituteur. Vous êtes plein de zèle, et vous n'avez qu'un souci: faire de tous les enfants qui vous seront confiés, de bons et dociles élèves, ap-

pliqués, studieux et bien préparés à être plus tard d'excellents citoyens. Vous voulez leur inculquer un peu de cet amour du travail que je vous ai toujours connu, et vite, vous voilà à l'œuvre afin de leur tailler de la besogne pour tous les jours de l'année.

Les programmes sont prêts, les tables sont alignées, il ne manque plus que les élèves. . . . Ah ! les voilà !

Vous les installez à leur place, chacun dans sa division, et bientôt je vois d'ici tous les yeux attentifs dirigés sur vous qui commencez une leçon. Mais quoi ! déjà l'un baille ! En voici un qui taquine son voisin sous la table, un autre qui regarde les images de son histoire Sainte ; ceux-là, plus dociles, luttent contre l'envie qu'ils ont de ne pas vous écouter, et pendant ce temps, vous " le bon maître, " comme vous appelait jadis vos élèves d'un jour à l'école annexe lorsque vous étiez *normalien*, vous, intelligent, causeur agréable, instruit, vous vous laissez gagner par cette espèce de nostalgie qui plane sur toutes ces jeunes têtes, et je vois bien que la fin de votre leçon ne ressemble en rien au début.

Que lui a-t-il donc manqué à cette leçon pour être bonne et aimable ?

Je dis *aimable*, car il en est des choses, des paroles et du savoir lui-même, comme des personnes. Il est une science aimable qui attire à elle, une manière de dire qui captive, une façon de rendre ce que l'on sait ou ce que l'on sent, telle, que ceux qui écoutent sont suspendus aux lèvres de celui qui parle et qu'ils ont toujours envie de lui crier : *encore !*

Donc, mon ami, votre leçon n'a pas été *aimable* et il faut que vous la rendiez aimable une autre fois.

Je sais pourtant que cette leçon avait été bien préparée, qu'hier au soir fort tard, j'aurais pu vous trouver étudiant sous le grand abat-jour vert de la petite lampe que je connais ; aussi ce n'était point la science qui manquait dans votre leçon, mais elle était maussade cette science-là, maussade comme un long jour de pluie que l'on supporte avec peine et qu'on voit finir avec joie.— Avez-vous donc oublié ce que vous disait jadis votre professeur de pédagogie à l'École normale, et ce qu'il savait si bien mettre en pratique, lui dont jamais un élève ne s'était dérobé à l'heure du cours ? Il vous disait, si j'ai bonne mémoire :

" Mes amis, avant tout, lorsque vous serez instituteurs, donnez de l'attrait au travail que vous imposez. Aujourd'hui, voyez-vous, on est revenu à cette vieille méthode qui avait introduit l'ascétisme dans l'éducation comme il l'était dans la vie. On veut que le plaisir accompagne l'étude, de même que la nature l'a mis à côté de tout développement normal d'activité ; car le travail de l'école est, par lui-même, assez pénible pour un jeune écolier sans le lui rendre plus rebutant encore.

" Si vous étudiez de près un jeune enfant, vous remarquerez qu'il y a chez lui une somme énorme de curiosité ; et, chose merveilleuse ! la nature conforme toujours sa curiosité au degré d'activité qu'il peut dépenser. De telle sorte qu'il y a action et réaction constantes entre son activité curieuse et son développement normal. Mais si sa curiosité, si son goût pour apprendre sont nécessaires à son progrès physique, ils deviennent sans tarder un besoin pour l'enfant qui goûte les connaissances acquises avec plaisir, qui s'y attache et

désire les augmenter, mais aussi qui, par contre, et logiquement, repousse comme lourd, fatiguant et indigeste, tout ce que n'agrée pas son esprit.

“ Les parents, même les moins instruits, sont très clairvoyants en cette matière et vous savez qu'ils ne manquent pas de nous demander si l'étude plaît à l'enfant, quelle est celle qu'il préfère ; de même qu'ils ne craignent pas de nous informer si notre élève vient à l'école avec plaisir, et si, au contraire, il ne se fait pas—selon l'expression familière—un peu tirer l'oreille.

“ Hé quoi ! ces chers petits viendraient ainsi chaque matin chercher à l'école le pain quotidien de l'étude et nous le leur rendrions amer ! Quoi ! nous ne ferions pas tout ce qui dépend de nous pour leur faire aimer les livres, les compagnons des jours d'ennui ou de solitude, et souvent les amis des jours d'épreuves ! Quoi ! nous prendrions un ton doctoral et, du haut de notre chaire, parlant à ce petit peuple remuant comme à une société d'académiciens, nous emploierions de grands mots ! Quoi ! nous les ferions pâlir sur la grammaire, sur la chronologie et la succession des premiers Gouverneurs, et nous aurions le triste courage de voir, sans chagrin, nos plus petits pleurer pour apprendre à lire !..

“ Non, non, rendez-leur le travail agréable. Dans vos leçons orales soyez simples, clairs et brefs, mais surtout pratiques. Intéressez vos élèves par de petites expériences faciles que vous introduirez dans vos leçons de choses.

“ Il faut, mes amis, que vous preniez bien fermement la résolution suivante : Pas un de mes élèves ne s'en ira le soir sans remporter quelque chose de l'école. Aujourd'hui, il aura apprécié selon qu'il peut le faire à son âge, un des faits le plus intéressants et les plus mémorables de notre histoire. Demain, il aura compris un problème qui, depuis deux jours, l'avait fait inutilement travailler ; et, comme ce problème est analogue à beaucoup de ceux qui se présentent dans la vie ordinaire du cultivateur, du négociant ou du propriétaire et même de l'ouvrier, voici notre écolier tout fier de pouvoir désormais apporter à ceux qui l'entourent le concours de ses modestes lumières. Une autre fois, il aura fait connaissance avec son comté, de telle sorte qu'il sait bien maintenant le chemin le plus court pour aller à tel ou tel village, et que s'il venait à s'égarer dans le bois voisin, il saurait bien s'orienter, aller et reconnaître son chemin.

“ Tout cela, vous l'avez dit simplement, en causant comme entre amis, mais non comme entre camarades ; car il faut bien que notre écolier n'oublie pas le rôle de la prépondérance du maître, et, de votre côté, il ne faut pas craindre de les lui rappeler par votre douce autorité et la dignité de votre tenue.”

Voilà mon cher ami, ce que vous disait votre maître. N'avait-il pas raison ?

Moi, j'ajouterai encore quelque chose : Je vous dirai qu'il est un autre motif pour lequel il faut rendre le travail intéressant, puisque intéresser c'est faire aimer l'étude. Outre le point de vue utilitaire sur lequel votre zélé professeur appelait votre attention, il en est un autre plus élevé et qu'il faut aussi considérer. Faire aimer le travail, c'est relever l'honneur à ses propres yeux, c'est lui donner le sentiment de sa dignité, accroître sa valeur morale, en faire un meilleur citoyen. L'homme qui aime l'étude est toujours au-des-

sus du niveau ordinaire ; le jeune homme que l'on n'a pas jadis dégoûté du travail intellectuel, trouve en lui les plus saines distractions et les plus honnêtes plaisirs. L'étude et le savoir développent les vertus sociales comme les vertus morales.

Mais, à côté de cette théorie du travail attrayant, se place tout naturellement cette question que tout bas vous m'adressez peut-être : " Dans quelle mesure l'étude doit-elle être rendue agréable ? Faut-il donc dispenser l'enfant de tout effort ? Non, assurément non. Donner de l'attrait au travail au point de n'en faire qu'un jeu est mauvais dès que l'on ne s'adresse plus à de tout jeunes enfants. Faire disparaître toute peine, tout effort serait dangereux. On risquerait aussi de fausser l'esprit des enfants, en les habituant à croire que ce que nous appelons travail n'est qu'un amusement plus ou moins imposé. Il ne faut point déguiser l'effort, mais c'est cet effort lui-même qu'il faut rendre agréable. Il ne faut point que l'enfant se dise : Le travail me plaît parce qu'il ne coûte rien," mais au contraire, qu'après avoir accompli sa tâche, écouté une longue et laborieuse leçon, écrit un devoir difficile ou étudié une page très pénible à retenir, il pousse un de ces bons et profonds soupirs de satisfaction, comme nous en avons entendus parfois, en disant : " Ah ! je suis bien content ! J'ai fini mon devoir ; mais comme il était difficile ! " Et puis, ne serait-ce pas un crime de déguiser aussi aux enfants le côté réel et pénible de la vie ? Ne doivent-ils pas savoir à l'avance que le devoir, souvent doux et souriant, a parfois aussi des aspects bien sévères, que nous devons envisager avec calme, et des nécessités devant lesquelles il faut nous soumettre ?

Donc, mon cher et jeune ami, pour en finir avec cette longue lettre, je vous dirai : Aimez vos élèves, aimez-les, selon votre âge, comme vos frères ou comme vos enfants ; rendez-leur le travail doux, l'étude agréable, oubliez parfois votre titre de maître derrière la chaire où vous êtes assis ; descendez jusqu'à vos écoliers, puisqu'ils ne peuvent s'élever jusqu'à vous, mais n'oubliez jamais, cependant, que vous les formez pour la vie et que le sentiment du devoir doit être à la fois leur arme et leur préservatif.

L. CHATEAU.

VARIÉTÉS

Le peuple canadien-français

Le Canadien-Français ! Devant ce nom, les nations s'inclinent avec respect, parce que le peuple qui le porte compte dans son histoire des pages illustrées par la bravoure, la gloire et le martyr : nous sommes fiers du passé, nous nous enorgueillissons du présent, et nous avons foi dans l'avenir.

Qu'avons-nous été ? En 1535, Jacques Cartier, capitaine de St-Malo, arbora le glorieux drapeau de la France sur les bords de la petite rivière Lairet. Ce fut donc un de nos pères qui sillonna le premier d'une nef européenne notre majestueux St-Laurent ; comme ce fut aussi un de nos illustres ancêtres qui vint le premier planter le signe sacré de la rédemption, le véritable " Labarum " chrétien, sur ces plages lointaines et inconnues de l'Amé-

rique ; à la France revient l'honneur d'avoir ouvert un nouveau pays à la civilisation et au christianisme.

Après Jacques Cartier, les plus intrépides chevaliers de la Bretagne et de la Normandie prennent la route du Canada et viennent continuer l'œuvre civilisatrice commencée par le capitaine Malouin.

Champlain fonde Québec et découvre les lacs Ontario, Huron, Nipissing et la rivière Outaouais.

La Violette fonde Trois-Rivières.

Maisonnette fonde Montréal.

Frontenac fonde Kingston.

Cavelier de la Salle explore la Louisiane et tout le cours du Mississipi.

Pierre Gauthier de Varennes, sieur de Vérendrye, découvre le Nord-Ouest.

Pierre LeMoyne, sieur d'Iberville, pénètre jusqu'à la baie d'Hudson qui fut le théâtre de ses premiers exploits.

Les Brébeuf, les Jogues, les Lalement parcourent toutes les bourgades sauvages en jetant au milieu des barbares cette semence de chrétien qui a produit et produit encore de si beaux fruits. Il n'y a que le sang des martyrs qui puisse donner au sol encore vierge une fertilité aussi merveilleuse.

Quelques années se sont à peine écoulées, et déjà le drapeau français flotte sur toute cette immense région comprise entre le Cap Breton et le golfe du Mexique. Les forêts disparaissent ; les tribus indiennes sont reculées et dispersées ; les villages et les villes surgissent çà et là ; les paroisses se multiplient ; le moindre hameau a son humble chapelle ou son temple sacré ; en un mot, l'Évangile et la civilisation ont complètement changé la face du pays, et le peuple qui habite ce nouveau continent, borné par trois grands océans, a reçu le nom de Canadien-Français, synonyme de l'honneur, de la loyauté et du patriotisme.

Cette transformation de presque tout un continent ne s'est pas opérée sans secousse, ni sans lutte. Tout le monde sait, en effet, que la domination française fut signalée par des guerres meurtrières et continuelles, pendant lesquelles nos aïeux se couvrirent de gloire en même temps qu'ils arrosaient le sol de leur sang. Ils eurent à combattre pendant de longues années d'abord contre les tribus sauvages qui étaient disséminées sur toute cette vaste contrée, et ensuite contre les Anglais qui jetaient un regard d'envie sur la nouvelle patrie de nos pères. Quelle page immortelle que celle où la bravoure et l'héroïsme s'allient à la gloire !

Qui ne se rappelle Dollard des Ormeaux qui, avec ses dix-huit héros, défendit pendant dix jours, au pied du Long Sault, un fort de pieux contre sept cents Iroquois ? Il mourut avec ses compagnons, mais leur mort sauva Montréal.

Qui ne se rappelle la journée de Carillon, où Moncalm, Lévis et Bourlamaque, à la tête de 5,000 Canadiens repoussèrent le général américain Abercromby, ayant 15,000 hommes sous ses ordres ? Cinq mille soldats américains restèrent sur le champ de bataille.

Qui ne se rappelle la noble défense de Québec par Frontenac contre l'amiral Phipps, en 1690 ? Qui oubliera jamais ces belles paroles du gouverneur français à l'envoyé de Phipps : " Je vais répondre à votre maître par la

bouche du canon ; qu'il apprenne que ce n'est pas de la sorte qu'on fait sommer un homme comme moi."

Qui ne se rappelle la fameuse bataille de Montmorency, où Montcalm fit mordre la poussière à l'armée de Wolfe qui perdit plusieurs mille hommes dans cette rencontre.

Nous n'en finirions pas si nous voulions passer en revue tous les hauts faits d'armes qui ont été accomplis par nos ancêtres. Leur histoire n'est qu'un récit continuuel d'événements héroïques depuis la découverte du pays en 1534 jusqu'à la cession en 1760.

Voilà ce que nous avons été.

Que sommes-nous ? En 1760, le Canada fut cédé à l'Angleterre. Plusieurs milliers de Français préférèrent retourner dans leur mère-patrie plutôt que de se soumettre au joug de la fière Albion. Nous ne restâmes alors que 60,000 répandus dans cette contrée qui forme aujourd'hui la province de Québec, et, après cent trente-cinq ans de luttes pour la conservation de notre langue, de nos institutions et de nos lois, nous sommes maintenant plus de 2,000,000. Nous sommes maîtres de la province de Québec ; nous envahissons la province d'Ontario ; nous comptons des milliers de frères à la Nouvelle-Ecosse, au Nouveau-Brunswick, à l'Île du Prince-Edouard, au Manitoba, dans les Territoires du Nord-Ouest et dans la Colombie Anglaise. Nos compatriotes sont au nombre de huit cent mille dans la grande république américaine ; chaque état a sa colonie canadienne-française.

Le peuple canadien-français est devenu un arbre gigantesque dont les rameaux vigoureux et verdoyants protègent encore de leur ombre toute l'ancienne Nouvelle-France. C'est en gardant la foi de nos pères et en combattant sans cesse pour la défense de nos droits les plus chers, que nous sommes devenus ce que nous sommes. Notre sol ayant été fertilisé par le sang des missionnaires jésuites, nous pouvons répéter avec Tertullien : "Le sang de nos martyrs est une semence de chrétiens." Le militarisme anglais voulait nous anéantir après la cession, et nous sommes aujourd'hui des légions. En face de la persécution et du fanatisme, nous avons arboré l'étendard de la loyauté, du patriotisme et de la foi, et nous avons triomphé.

Notre livre d'or renferme des guerriers illustres. Qui a oublié de Salaberry qui, à Châteauguay, avec 300 Canadiens, culbuta l'armée du général Hampton, ayant 7,000 Américains sous son commandement !

Notre histoire politique est remplie de noms qui passeront à la prospérité avec la gloire qui les couvre.

Nous avons nos poètes.

Nous avons nos historiens.

Nous avons nos littérateurs.

Les sciences sont honorées par des hommes illustres.

Le journalisme franco-canadien occupe un rang distingué dans la presse de la Confédération.

Le clergé, qui a toujours été le courageux et infatigable défenseur de notre peuple, compte dans son sein les pasteurs et les prélats les plus éminents par la science et la vertu. Les Laval, les Plessis, les Taschereau, les Bourget, les Lafèche, les Fabre et les Taché seront toujours là comme un phare lumineux pour nous guider au milieu des écueils semés sur notre route.

Nos industries fleurissent dans tous les centres de la Confédération.

Notre commerce est dans un état prospère.

Notre agriculture ne le cède en rien à celle des autres pays.

Le Canadien-Français, en un mot, est fidèle aux nobles traditions de ses pères ; il est honnête, laborieux et fervent catholique, et il aime sa patrie.

O Canada, mon pays, mes amours !

Ce refrain, chanté par un de nos plus grands patriotes, retentit encore tous les jours dans les hameaux et dans toutes les chaumières.

Voilà ce que nous sommes.

Que serons-nous ! Ce que nous avons été et ce que nous sommes, c'est-à-dire Canadiens-Français aimant leur Dieu et leur patrie.

C'est là notre espoir et notre vœu ardent.

(Le Courrier du Canada).

Étaient-ils Soldats ?

Depuis que je travaille à me rendre compte de la manière dont les premiers habitants du Canada se sont recrutés en France, les localités d'où ils sont venus, ce qu'ils y faisaient pour gagner leur vie, dans quels endroits du Canada ils se sont fixés, ce qu'ils y faisaient, il m'a été impossible de trouver dix familles de soldats avant l'année 1675, date où l'émigration cessa presque complètement. Alors que devient la croyance à nos origines militaires ?

Nous savons que de 1632 à 1635, la colonie n'a pas eu de troupes pour la défendre et cela explique les massacres commis par les Iroquois. Le régiment de Carignan, arrivé en 1665, reparti en 1769, nous a laissé à peine quelques hommes. De 1670 à 1675, il est venu peut-être 200 soldats, mais pour le service des forts. Rien d'étonnant que je ne rencontre que des cultivateurs à mesure de la formation des groupes d'habitants.

Sur quoi donc est basée la fameuse chanson :

Nos pères, sortis de France,
Étaient l'élite des guerriers.

Nos pères, sortis de la France, étaient des paysans tout à fait étrangers à la carrière des armes.

Malheureusement, pour protéger le commerce de fourrures, on obligea les fils de ces cultivateurs à se constituer en milice et, de 1684 jusqu'à 1715, ensuite à diverses dates, puis de 1744 à 1760, on les employa contre les Iroquois et contre les Anglais, à faire des incursions militaires, des guerres désastreuses où leur bravoure se manifesta brillamment—mais ceux-là n'étaient point venus de France, ils étaient nés ici et le rôle militaire qu'on leur imposa différait du tout au tout avec la culture des champs qui était la seule vocation de "nos pères sortis de la France."

BENJAMIN SULTE.



M. JOSEPH PRÉMONT
INSPECTEUR D'ÉCOLES

Nous avons appris avec chagrin la mort de M. Joseph Prémont, inspecteur d'écoles, décédé le 27 du mois dernier, à l'âge de 57 ans et 10 mois. Notre ami a succombé à une attaque d'inflammation de poumons.

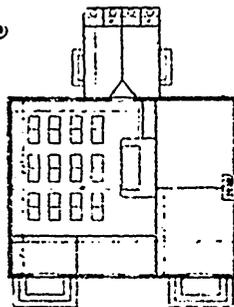
M. Prémont est né à Sainte-Famille, Isle d'Orléans, en 1841. Il a suivi les cours de l'École normale Laval et reçut un brevet en 1859. De 1860 à 1875, il fonde et dirige l'école modèle de sa paroisse natale en même temps qu'il occupe les charges de maître de poste, de secrétaire-trésorier du conseil local et du conseil de comté. Il jette les bases de la société d'Agriculture de l'Isle d'Orléans et en devient le premier secrétaire-trésorier. En 1869, il est nommé capitaine de milice pour la division régimentaire de Montmorency. Nommé inspecteur d'écoles en 1875, et membre du Bureau d'examineurs de Québec et de la Commission administrative du Fonds de pension en 1887. M. Prémont a aussi occupé la charge de maire de sa paroisse où il possédait une vaste ferme qu'il exploitait lui-même.

M. Prémont a joué un rôle important dans l'enseignement primaire et ses confrères conservent de lui le meilleur souvenir.

Nous offrons à Madame Prémont et à toute la famille du défunt l'expression de notre plus vive sympathie.

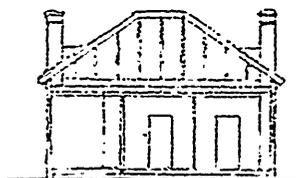
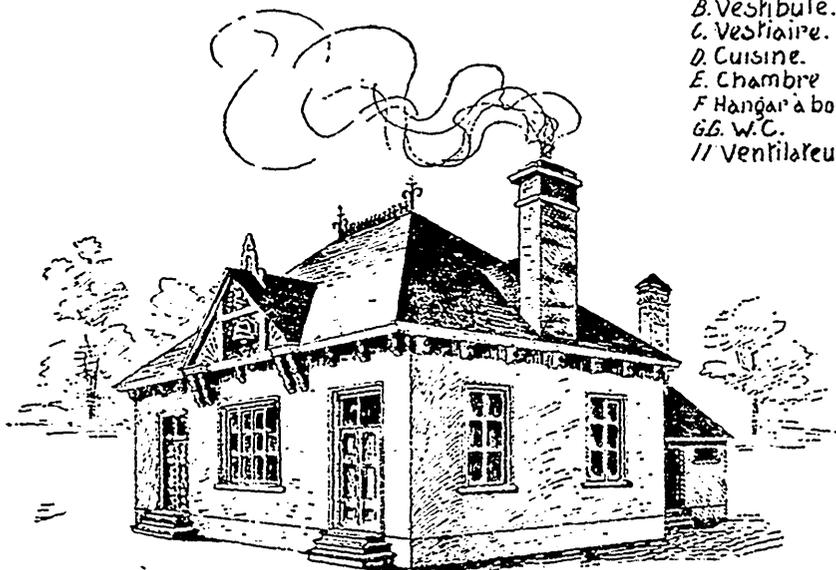
SERIE No 4.

MAISON D'ÉCOLE POUR 20 à 25 ÉLÈVES
 — GRANDEUR 24×30 —
 COÛT APPROXIMATIF \$ 600⁰⁰.



1^{ER} ÉTAGE

- A. Classes.
- B. Vestibule.
- C. Vestiaire.
- D. Cuisine.
- E. Chambre
- F. Hangar à bois
- G. W.C.
- // Ventilateurs.



Section

Chancel
 architecte D. T. A.

Echelle 24 Pieds au Pouce

De l'hygiène scolaire

CHAUFFAGE

Dans nos climats, le froid nous force de fermer nos portes et nos fenêtres, et de chauffer l'intérieur de nos habitations. De là l'obligation simultanée du chauffage et de la ventilation.

On emploie, suivant les cas et les établissements, le poêle à air libre, le calorifère à air chaud, le calorifère à eau chaude ou le calorifère à vapeur.

1.—LE POÊLE À AIR LIBRE doit être garni d'une double enveloppe métallique ; il sera pourvu d'un réservoir d'eau avec surface d'évaporation. Le tuyau de fumée ne passera pas au-dessus de la tête des élèves. On peut adapter au tuyau de fumée un tube creux en forme d'entonnoir et muni d'une soupape, que l'on ferme et ouvre à volonté, suivant que l'on veut diminuer ou augmenter la combustion du foyer.

2.—LE CALORIFÈRE À AIR CHAUD se compose d'un foyer placé dans la cave où arrive de l'air puisé à l'extérieur ; de tuyaux en tôle ou en fonte pour la distribution de cet air échauffé dans les diverses pièces ; d'ouvertures pratiquées dans le plafond de chaque pièce qui, formant tirage, facilitent l'arrivée de l'air chaud et l'expulsion de l'air vicié. Pour remédier aux inconvénients que présente ce système de chauffage, on annexe au calorifère un réservoir à eau dans lequel l'air s'humecte, et un filtre en charbon ou en coton qui le purifie.

3.—LE CALORIFÈRE À EAU CHAUDE se compose d'une chaudière, du haut de laquelle part l'eau par un tube qui va en serpentant dans les diverses pièces à chauffer, et qui revient ensuite à la partie inférieure de la chaudière. Ce mode de chauffage est le plus sain ; celui que l'hygiène recommande particulièrement.

4.—LE CALORIFÈRE À VAPEUR est également composé d'une chaudière et de tuyaux conducteurs de la vapeur. Ce système de chauffage présente des dangers d'explosion.

5.—LE BOIS est le plus sain des combustibles, celui qui répand le moins de gaz délétères.

6.—Enfin la TEMPÉRATURE que nous devons entretenir dans l'intérieur scolaire, celle qui convient le mieux pour le travail de la pensée, aussi bien que pour le sommeil, ne doit pas dépasser 65 degrés Fahrenheit.

ENSEIGNEMENT PRATIQUE

INSTRUCTION RELIGIEUSE

CATECHISME

CHAPITRE CINQUIÈME

De nos premiers parents et de leur chute

40. Q. Quels furent le premier homme et la première femme que Dieu créa ?

R. Le premier homme et la première femme que Dieu *créa* furent Adam et Eve, *nos premiers parents*.

—Dieu créa Adam le sixième jour ; l'âme d'Adam et l'âme d'Eve furent créées de la même manière mais leur corps fut formé d'une façon différente. Dieu forma le corps d'Adam avec un peu de terre et le corps d'Eve avec une côte d'Adam. Bien que Dieu se soit servi d'un peu de terre pour faire le corps d'Adam et d'une côte d'Adam pour former le corps d'Eve, nous disons cependant que Dieu les *créa*, d'abord parce qu'il fit leur âme de rien, puis parce qu'auparavant il avait fait de rien la terre dont il se servit. Nous disons qu'Adam et Eve sont nos *premiers parents* parce qu'Adam est le père et Eve la mère de tous les hommes.

41. Q. Est-ce que nous descendons tous d'Adam et d'Eve ?

R. Oui nous *descendons* tous d'Adam et d'Eve et par conséquent nous sommes tous frères.

—Nous *descendons* d'Adam et d'Eve signifie que nous sommes les enfants d'Adam et d'Eve.

42. Q. Adam et Eve étaient-ils innocents et saints au moment de leur création ?

R. Oui, Adam et Eve étaient *innocents* et *saints* au moment de leur création.

—Adam et Eve étaient *innocents* et *saints* quand Dieu les créa, cela veut dire qu'ils étaient exempts du péché et portés au bien.

Ils étaient heureux aussi car ils n'étaient sujets ni aux misères de cette vie, ni à la mort.

43. Q. Quel commandement particulier Dieu donna-t-il à Adam et à Eve pour éprouver leur obéissance ?

R. Pour *éprouver l'obéissance* d'Adam et d'Eve, Dieu leur défendit de manger d'un certain fruit qui croissait dans le paradis terrestre.

—Pour éprouver l'obéissance d'Adam et d'Eve signifie, pour leur donner l'occasion de montrer jusqu'à quel point ils seraient fidèles et dociles aux ordres de Dieu.

Dieu voulait aussi leur faire bien comprendre qu'ils avaient en lui un supérieur dont ils devaient respecter la volonté.

LANGUE FRANÇAISE

Invention et Rédaction

COURS ÉLÉMENTAIRE

I

Petites phrases à terminer.

Les élèves compléteront les énumérations suivantes :

On s'assied sur : un banc..., *une chaise, un fauteuil, un escabeau, un tabouret, un pliant*, etc.—Les chevaux traînent : la charrue..., *la voiture, la herse, le rouleau, le tom-*

berveau, etc.—Les animaux qui donnent du lait sont : la vache..., *la chèvre*, *la brebis*, *l'ânesse*.—Les légumes du pot-au-feu sont : les poireaux..., *les carottes*, *les navets*, *les panais*.

II

L'élève indiquera quelque chose de : *froid*, *chaud*, *cru*, *cuit*, *verni*, *transparent*, *piquant*, *doux*.

Faire entrer chacun de ces mots dans une petite phrase analogue aux suivantes :
La glace est *froide*.—Il a fait *chaud* au mois de septembre, etc.

COURS MOYEN

EXERCICES DIVERS

Dans les phrases suivantes, l'élève remplacera les mots en italiques par un terme qui signifie à peu près la même chose :

Je vais à l'école depuis deux *ans* (années).—*Ce mur* (cette muraille) n'est pas très solide.—Nos confitures de prunes sont trop *douces* (sucrées).—J'ai une belle pièce de vingt-cinq centins dans *ma bourse* (mon porte-monnaie).—Grand-père est *indisposé* (souffrant).—Je ne voudrais pas causer de *peine* (chagrin) à mes parents.

COURS SUPÉRIEUR

EXERCICES DIVERS

I. Dans les phrases suivantes, l'élève remplacera les mots en italiques par un terme équivalent :

Vous n'avez jamais pu *vous entendre* (être d'accord) ; on vous trouve toujours en *querelle* (dispute).—*Le prévenu* (l'accusé) eut à donner la preuve des faits qu'il avait *allégués* (avancés).—Maitre renard, *alléché* (attiré) par l'odeur, *s'approcha* (s'avança près) du corbeau.—Nos *aïeux* (ancêtres) étaient *crainés* (redoutés) de leurs ennemis.—Coupez *une branche* (un rameau) à cet arbre.—Pour bien travailler, il faut de bons *outils* (instruments.)

EXERCICES DIVERS

II. Dans les phrases suivantes, l'élève remplacera les mots en italiques par des synonymes.

Nos cousins doivent venir tantôt ; nous irons *au-devant d'eux* (à leur rencontre).—*Ce récit* (cette histoire) *jeta* (répandit) *l'épouvante* (la frayeur) dans la *foule* (multitude).—Je *parie* (gage) que *j'arriverai* (je parviendrai) au but avant vous.—Voilà des soldats très *braves* (courageux).—Faites *une pile* (un tas) de tout ce linge.—Papa a été obligé de *se mettre au lit* (s'aliter).

LÉTTRES DU JOUR DE L'AN

1.—*A des parents*.

Chers parents,

Que je suis contente de vous souhaiter la bonne année !

Je désire que vous ayez une excellente santé, que papa trouve beaucoup de travail et que vous ayez beaucoup de bonheur.

Je vous promets de rester toujours bien gentille et bien obéissante, et je vous embrasse de tout mon cœur.

Votre petite fille qui vous aime tendrement,

JEANNE.

2.—*A un grand-père ou une grand'mère.*

Cher grand-papa,

Voici le jour de l'an.

Ton petit Jean-Charles vient te souhaiter la bonne année.

Il désire pour toi une excellente santé et beaucoup de bonheur.

Sachant qu'il te fera plaisir, il tâchera toujours de bien travailler à l'école et de bien obéir à la maison.

S'il était auprès de toi, il t'embrasserait bien fort ; mais il est trop éloigné pour cela.

Il faut donc, cher bon papa, que je me contente de t'envoyer de bons baisers.

Ton petit-fils qui t'aime bien,

J.-CHARLES.

3.—*A un oncle.*

Cher oncle et chère tante,

Je vous aime bien, vous le savez déjà.

Mais il faut que je vous le redise encore, car cela est de plus en plus vrai.

Que vous souhaiterai-je pour l'année qui commence ?

Tout ce qui peut vous rendre heureux. A mon oncle une bonne et abondante récolte, à ma tante une meilleure santé que cette année, à mon grand cousin Léon le succès dans ses examens ; quant à ma petite cousine Marie, je serai bien heureux si elle est reçue au brevet d'enseignement.

Papa et maman me chargent de vous envoyer aussi tous leurs compliments et leurs vœux de nouvel an.

Je vous embrasse affectueusement, cher oncle et chère tante, ainsi que Marie et le futur avocat Léon.

Gabriele.

4.—*A un parrain, à une marraine, à un bienfaiteur.*

Ma chère marraine,

Le premier janvier est le jour des remerciements et des souhaits.

Je ne voudrais pas manquer de vous envoyer les uns et les autres, à vous, ma chère marraine, qui me portez tant d'affection et d'intérêt.

Depuis bien longtemps j'ai appris à vous connaître, et par vos bontés, et par tout le bien que j'ai entendu mes parents dire de vous.

Vous voir heureuse et en bonne santé, c'est là mon vœu de bonne année. Mon assiduité au travail, ma bonne conduite seront, je crois, la meilleure manière de vous remercier de votre bienveillante affection.

Veuillez croire, ma chère marraine, à la profonde tendresse de votre filleul.

PIERRE-PAUL.

5.—*A des parents.*

Chers parents,

Que puis-je vous souhaiter cette année ? Vous êtes si bons, si indulgents, vous m'entourez de tant de soins que je serais un vilain ingrat si je ne vous aimais de toutes mes forces.

Je voudrais donc vous voir toujours gais, tranquilles et en parfaite santé. Je souhaite bien vivement aussi que vos affaires prospèrent davantage, afin que vous puissiez acquérir un peu d'aisance.

Je sais encore que je puis contribuer à votre bonheur par mon travail et ma bonne conduite. Je ne suis pas sans défauts, hélas ! il m'arrive parfois d'être paresseux, négligent, et de ne pas obéir de bon cœur, ce qui vous fait de la peine.

Mais je prends la ferme résolution de travailler désormais courageusement en classe et de me corriger de mes défauts, afin que vous n'ayiez plus rien à me reprocher.

Veuillez agréer, chers bons parents, avec mes promesses bien sincères, les plus affectueux de mes baisers.

Votre enfant affectueux,

EMILE.

ORTHOGRAPHE, IDÉES ET GRAMMAIRE

LA PROPOSITION : SUJET, VERBE, ATTRIBUT

1ÈRE LEÇON

1. PROPOSITION.—(*Premier exemple*)—1. Quand je dis : *Pierre est bon*, j'affirme qu'une personne, *Pierre*, possède une qualité. L'ensemble des mots dont je me sers pour exprimer cette pensée se nomme une *proposition*.

2. *Sujet*. Le mot *Pierre*, qui représente l'être qui possède la qualité, est le *sujet* de la proposition.

3. *Verbe*. Le mot *est*, qui affirme que la qualité est possédée par le sujet *Pierre*, est le *verbe* de la proposition.

4. *Attribut*. Le mot *bon*, qui marque la qualité du sujet, est l'*attribut* du sujet.

2. PROPOSITION (*Deuxième exemple*).—1. Quand je dis : *La bille est ronde*, j'affirme qu'une chose, une *bille*, possède une qualité. L'ensemble des mots dont je me sers pour exprimer cette pensée se nomme une *proposition*.

2. *Sujet*. Le mot *bille*, qui représente l'objet qui possède la qualité, est le *sujet* de la proposition.

3. *Verbe*. Le mot *est*, qui affirme que la qualité est possédée par le sujet *bille*, est le *verbe* de la proposition.

4. *Attribut*. Le mot *ronde*, qui marque la qualité du sujet, est l'*attribut* du sujet.

3. LES TROIS TERMES DE LA PROPOSITION.—Une *proposition* est la réunion du *sujet*, du *verbe* et de l'*attribut*. Le sujet, le verbe et l'attribut forment les trois *termes* de la proposition.

EXERCICES.—1° Chercher les noms, les verbes et les adjectifs contenus dans les phrases suivantes : Cet enfant est gai. La maison est propre. L'avenue est large. La moisson est belle. Notre cheval est aveugle. Tes cheveux sont courts. Ton camarade est paresseux.

2° Distinguer les verbes, les sujets, les attributs dans les phrases suivantes : Ce cheval est vigoureux. Ce champ est fertile. Mes pommes sont mûres. Tes poires sont vertes.

1 et 2.—1. Que forment les mots qui désignent une personne ou une chose indiquant qu'elle possède une qualité ? 2. Qu'est-ce que le sujet d'une proposition ? 3. Que marque le verbe, dans la proposition ? 4. Qu'est-ce que l'attribut ? 3. Quels sont les trois termes qui forment une proposition ?

2ÈME LEÇON

4. PROPOSITION.—(*Troisième exemple*).—Quand je dis : *L'oiseau chante*, l'ensemble des mots dont je me sers pour dire que l'oiseau fait une action forme une *proposition*.

5. *SUJET*.—Le mot *oiseau*, qui indique l'être qui fait une action, est le *sujet* de la proposition.

6. LE SUJET PEUT ÊTRE UNE PERSONNE, UN ANIMAL OU UNE CHOSE.—Ainsi *Pierre*, *oiseau*, *bille* sont les sujets des trois propositions précédentes.

7. *VERBE ET ATTRIBUT*.—Le mot *chante*, qui désigne l'action faite par l'oiseau, est le *verbe*. Dans ces mots : *l'oiseau chante*, le mot *chante* renferme le verbe et l'attribut. C'est comme si l'on disait : *l'oiseau est chantant*.

Le mot *oiseau* est le *sujet* de la proposition ; le mot *est* est le *verbe* ; le mot *chantant* est l'*attribut*, la manière d'être du *sujet*.

8. COMMENT ON TROUVE LE SUJET.—On trouve le sujet d'un verbe en faisant, avant le verbe, la question *qui est-ce qui* pour les personnes ou *qu'est-ce qui* pour les choses.

Le sujet est le mot répondant à cette question.

Pierre est bon. Qui est-ce qui est bon ? *Pierre*. Le mot *Pierre* est le sujet.—*La bille est ronde*. Qu'est-ce qui est ronde ? *La bille*. Le mot *bille* est le sujet.—*L'oiseau chante*. Qui est-ce qui chante ? *L'oiseau*. Le mot *oiseau* est le sujet.—*La toupie tourne*. Qu'est-ce qui tourne ? *La toupie*. Le mot *toupie* est le sujet.

EXERCICES.—1° Indiquer les sujets et les verbes, dans les phrases suivantes : L'oiseau vole. Le vent siffle. Le chien aboie. Le soleil brille. Le lion rugit. Le poisson nage. La roue tourne. Les enfants chantent.—2° Décomposer chacun des verbes de l'exercice précédent en verbe et attribut.—3° Chercher, dans les phrases suivantes, le sujet, le verbe et l'attribut : Le ciel est bleu. La mer est tranquille. L'école est grande. Les bœufs sont patients.

4.—Donnez un exemple de proposition qui indique qu'un être fait une action ?—5.—Comment appelle-t-on le mot qui représente l'être ou l'objet accomplissant une action ?—6.—Le sujet d'un verbe est-il toujours une personne ?—7.—Dans cette phrase : *L'oiseau chante*, que renferme le mot *chante* ? 8.—Comment trouve-t-on le sujet d'un verbe ?

3ÈME LEÇON

9. COMPLÈMENT DU SUJET.—Si je dis : *Le chien est fidèle*, la proposition que j'énonce ne contient que les trois termes : sujet, verbe, attribut.

Mais si je dis : *Le chien du voisin est fidèle*, les mots *du voisin* indiquent de quel chien je parle ; ils *complètent* le sens du mot *chien*. Ces mots *du voisin* forment ce qu'on appelle le *complément du sujet*.

10. COMPLÈMENT DE L'ATTRIBUT.—De même, quand je dis : *Le cheval est utile*, j'énonce une proposition qui ne contient que les trois termes : sujet, verbe, attribut.

Mais si je dis : *Le cheval est utile au laboureur*, je remarque que les mots *au laboureur* complètent le sens de l'attribut utile.

Ces mots *au laboureur* forment ce qu'on appelle le *complément de l'attribut*.

11. LES COMPLÈMENTS.—Donc, dans une proposition, on peut placer, après le sujet et après l'attribut, des mots qui complètent le sens de ce sujet et de cet attribut.

Les mots qui complètent le sens du sujet sont les *compléments du sujet*.

Les mots qui complètent le sens de l'attribut sont les *compléments de l'attribut*.

EXERCICES.—1° Indiquer, dans les phrases suivantes, quels sont les mots qui sont les compléments du sujet : *Le cheval de mon oncle mange de l'avoine. L'eau de la rivière glace le baigneur. Le ruisseau de la vallée traverse notre jardin. Le menuisier du village rabote les planches.*—2° Indiquer, dans les phrases suivantes, les mots qui forment le complément de l'attribut : *Les livres sont dans la classe de l'école. Mon frère est à la ferme du château. Ottawa est la capitale du Canada. L'oiseau est sur la branche du hêtre.*—3° Indiquer le sujet du verbe, dans chacune des phrases suivantes : *Je récite mes leçons. Tu apprends une fable. Je joue aux billes. Il reviendra demain. Nous aimons nos parents. Vous serez attentifs. Ils sont sages.*

9. et 10.—Comment appelle-t-on les mots qui complètent le sens du sujet ?—11. et 11.—Comment appelle-t-on les mots qui complètent le sens de l'attribut.

RÉSUMÉ DES LEÇONS 1, 2, 3

1, 2, 3 et 4. PROPOSITION.—On énonce une *proposition* quand on exprime une pensée, quand on affirme qu'une personne, un animal, ou une chose possède une qualité ou fait une action. La proposition est la réunion d'un *sujet*, d'un *verbe* et d'un *attribut*.

1 et 5. LE SUJET.—Le *sujet* d'une proposition est le mot qui représente l'être ou la chose auquel appartient une qualité. C'est aussi le mot qui désigne la personne, l'animal ou la chose qui accomplit une action.

8. COMMENT ON TROUVE LE SUJET D'UNE PROPOSITION.—Pour trouver le sujet d'une proposition, on place devant le verbe la question *qui est-ce qui* ou *qu'est-ce qui*. Le mot répondant à cette question est le sujet de la proposition.

1 et 7. LE VERBE.—Le *verbe* est le mot qui marque l'action ou qui affirme qu'une qualité convient au sujet.

1 et 7. L'ATTRIBUT.—L'*attribut* est le mot qui indique la qualité ou la manière d'être du sujet.

9 et 11. COMPLÈMENTS DU SUJET.—Lorsque le sens du sujet est complété par certains mots placés après ce sujet, on dit que ces mots sont des *compléments du sujet*.

10 et 11. COMPLÈMENTS DE L'ATTRIBUT.—Les mots qui complètent le sens de l'attribut sont les *compléments de l'attribut*.

EXERCICES D'INVENTION

1. Mettre à la place des points, dans les phrases suivantes, un sujet convenant à chacune des phrases : *Le ... fabrique des meubles. Le ... vit dans l'eau. Le ... explique la leçon. Le ... cultive la terre. Le ... fait des chaussures. Le ... répare les routes. Mon ... attrape des souris. Le ... fait du pain. Le ... vend des chapeaux.*—2. Compléter les phrases suivantes par un attribut (adjectif) indiquant une qualité : *L'or est ... ; le loup est ... ; l'agneau est ... ; le charbon est ... ; le fer est ... ; l'été est ... ; l'hiver est ... ; le papier est ... ; mon chien est ... ; le chat de Pierre est ... ; la maison est ... ; l'écureuil est ... ; Dieu est ...*—3. Trouver des verbes marquant une action contraire à celle qu'indiquent les verbes suivants : *Aimer, finir, donner, acheter, se taire, faire, coudre, sortir, pâlir, gagner, monter*—4. Remplacer dans chacune des

phrases suivantes l'adjectif qui s'y trouve par un autre adjectif qui donne un sens différent à chacune de ces phrases : La mer est *calme*. Le temps est *humide*. La maison est *grande*. Les blés sont *verts*. Cette fleur est *fanée*. L'eau est *chaude*. Le ciel est *bleu*. Ces cheveux sont *blonds*. Ce champ est *inculte*. Le chemin est *bon*. Cet homme est *avare*. Les fruits sont *mûrs*. Le pain est *tendre*. La rivière est *étroite*. Cet homme a la voix *forte*. Cette personne a la voix *fausse*. Cette histoire est *intéressante*.

EXERCICES ÉCRITS

1. Chercher tous les noms contenus dans les phrases suivantes : Le lion est fort. Le fer est utile. Le chasseur est adroit. Le lièvre est rusé. La mer est vaste. Cette liqueur est douce.—2. Chercher les attributs (adjectifs) contenus dans ces mêmes phrases.—3. Écrire cinq petites phrases simples, renfermant chacune un sujet, un verbe, un attribut.—4. Écrire trois propositions dans lesquelles vous joindrez un complément au sujet.—5. Écrire trois propositions dans lesquelles on joindra un complément à l'attribut.—6. Écrire cinq propositions dans lesquelles le sujet sera représenté par un objet.

RÉCITATION

L'AMOUR DE LA PATRIE

Je ne suis encore qu'un enfant, mais j'aime de tout mon cœur ma Patrie. C'est là que je suis né, c'est là que j'ai grandi, avec les leçons de mes maîtres, avec des amis qui me sont chers. C'est là que je me plais à demeurer. Je m'en souviendrai toujours et quand je serai homme, je tâcherai d'être utile à mon pays.

(X. MARMIER).

A l'école où l'on me conduit,
Attentif à tout ce qu'on dit,
Je m'efforcerai d'être sage :
On peut l'être, quoique petit.

(RATISBONNE).

DICTÉES ET VOCABULAIRE

COURS ÉLÉMENTAIRE

I

LE GUI

Le gui ne pousse pas dans la terre, mais sur certains arbres. Il enfonce ses racines sous l'écorce et pompe, pour se nourrir, la sève de l'arbre qui le porte. Il faut le détruire avec soin.

EXERCICES.—Souligner d'un trait les noms, de deux traits les verbes.
Relever les noms et les mettre au pluriel.
Relever les verbes, donner l'infinitif.
Conjuguer oralement aux trois temps le verbe *nourrir* et le verbe *vivre*.

II

LE BEURRE

A la ville, on s'imagine que le beurre, pour être très bon, doit être très jaune. Et alors pour mieux vendre leur beurre, les fermières cherchent par tous les moyens à lui donner cette couleur. Pour cela, elles laissent vieillir la crème, ce qui les oblige à la battre pendant deux ou trois heures ; ou bien, si la crème est fraîche, elles la colorent avec un peu de jus de carotte ou de fleurs de soucis.

EXERCICES.—1° Analyse orale : distinction des noms, des verbes, des adjectifs.

2° Copier vingt adjectifs numériques ; les employer comme déterminatifs de noms donnés au singulier. (Noms formant leur pluriel suivant une règle particulière : cheval, caporal, caillou, cheveu, etc.)

3° Conjuguer oralement le verbe *battre* ; copier les trois temps.

4° Revision des adjectifs et des pronoms possessifs (copie de phrases renfermant un substantif déterminé par un adjectif possessif ; écrire en regard le pronom pouvant remplacer le nom et l'adjectif.)

III

LA LUMIÈRE.

La lumière, l'air, c'est le seul luxe que puisse se donner la plus humble chaumière ; mais ce luxe, à lui seul, vaut mieux que bien d'autres puisqu'il entretient la santé et la vie. Là où la lumière n'entre pas, le médecin entre. Les petites fleurs, les plantes, les herbes des champs ne poussent point à l'ombre ; il leur faut le soleil pour qu'elles croissent et fleurissent. Eh bien ! la plante humaine aussi a besoin de soleil ; dans l'ombre, dans le noir, elle s'attriste, se flétrit et dépérit.

ORTHOGRAPHE D'USAGE.—On écrit par *aïne* : aïne, haïne, aubaine, chaîne, fredaine, gaine, graine, laine, semaine, naine, plaine, marraine, capitaine, mitaine, et tous les dérivés de noms de nombre : dizaine, douzaine, centaine, etc.

Par *eïne* : baleïne, haleïne, peïne, pleïne, screïne, veïne, verveïne.

Par *ène* : chène, frène, gêne, pêne, rênes, arène. phénomène, scène, hygiène, indigène, hydrogène, hyène, gangrène, oxygène.

Par *enne* : persienne, antienne, étrenne, garenne, renne, (et les féminins des noms et adjectifs en *ien*).

LES MEMBRES INFÉRIEURS

La base du tronc, formée par ce qu'on appelle les os du bassin, dont la saillie extérieure produit les hanches, repose sur les cuisses. Celles-ci, avec les jambes qui s'y articulent, ressemblent à deux colonnes supportant le poids du corps. Les muscles du genou et ceux du jarret leur permettent de fléchir d'avant en arrière, et les maintiennent aussi dans une position droite quand nous voulons nous tenir debout. Enfin, les pieds, qui s'unissent aux jambes à la cheville, nous établissent solidement sur la terre, à laquelle ils présentent une surface presque plane, sauf une légère courbure en voûte, du talon vers les orteils.

EXPLICATIONS.—*Os* : les dérivés et composés de ce mot : *ossement, ossature, désosser*, etc.—*Qui s'y articulent* ; qui s'y rattachent par une articulation, par une sorte de jointure mobile.—*Muscles* : organe du mouvement ; *nerfs* : organe de la sensibilité.—*Fléchir* : plier, se replier sur soi-même ; le mot se dit, par figure, au sens moral : Votre orgueil ne *fléchira-t-il* point ? c'est-à-dire ne s'humiliera-t-il point ? rien ne peut le *fléchir*, c'est-à-dire le détourner de la détermination qu'il a prise, le désarmer, l'apaiser.—*Debout* : adverbe ; de *bout* sur le bout.—*Plane* : de *plan* ; rapprocher *plat* et *plate*.

II

DICTÉE

COURS MOYEN

LA CHARITÉ

La charité n'est autre chose que l'amour de Dieu et du prochain. On aime son prochain quand on lui fait du bien, quand on lui vient en aide dans le besoin. La charité peut se manifester sous bien des formes. Qu'un chagrin afflige votre ami, vous serez charitable, si vous prenez part à sa peine, si vous cherchez à adoucir sa douleur, à le consoler, si vous pleurez avec lui. Vous exercerez encore la charité, si vous donnez un bon conseil à votre voisin, si vous lui aidez à porter un fardeau, chaque fois du reste que vous contribuerez à le tirer d'embarras. Que la maison de votre voisin brûle, vous remplirez un devoir de charité en venant à son secours ; de même aussi en faisant l'aumône à un indigent.

EXPLICATIONS.—*Le prochain*, dans le sens où l'entend la morale chrétienne, c'est chaque homme en particulier ou tous les hommes ensemble, l'humanité formant aux yeux du chrétien comme une sorte de grande famille dont Dieu est le père commun. A distinguer de *proches* : *nos proches*,

ce sont nos parents proprement dits. — *Qu'un chagrin afflige votre ami* : s'il arrive qu'un chagrin afflige votre ami ; le subjonctif pour exprimer cette idée de supposition, d'éventualité. — *Charitable* : porté à exercer la charité. — *Adoucir* : rapprocher doux. — *Si vous lui aidez à...* — *Aider à quelqu'un, aider quelqu'un*. Les grammairiens ont essayé d'établir une différence entre ces deux emplois, disant que *aider à quelqu'un*, c'est partager personnellement le travail, la peine de quelqu'un, tandis que *aider quelqu'un* est plus général et se dit de toutes les espèces d'aide. Mais quand on examine la locution : Dieu aide aux fous et aux enfants, et la phrase de Bossuet : " On doit s'aider les uns les autres, " il est clair que nulle différence n'est sensible. Et, en effet, tout ce qu'il y a de différent, c'est que, dans l'un des cas, *aider* est verbe neutre, et, dans l'autre, verbe actif." (LITTÉR. — *Contribuer*. Le futur se forme de l'infinitif et de la terminaison *ai, as, a, ons, ez, ont* ; de là *contribuer ez*, avec l'*e* précédant l'*r*, et non *contribûrez*. — *Que la maison...* : comme plus haut : s'il arrive que la maison...

COURS SUPÉRIEUR

LE TRAVAIL

C'est une bien étrange aberration de l'esprit humain chez certains peuples et dans certains siècles, que le travail ait été un objet de mépris, tandis que l'oisiveté était *préconisée*, honorée ; que l'on ait cherché à échapper à l'un, non pas seulement à cause des fatigues qu'il entraîne, mais par une certaine honte qu'on y attachait, tandis que l'on soupirait après l'autre, non pas tant à cause des prétendues douceurs qu'elle procure, que pour l'honneur et la considération dont elle était follement entourée. Cependant si l'homme a été créé pour travailler, celui qui ne travaille pas n'est-il pas en *flagrant délit* de résistance à la volonté du Créateur, et loin d'avoir droit à nos hommages ne devait-il pas plutôt être un objet de mépris ?

Qu'on ne vienne pas nous dire que certains pères ont laissé *suffisamment de bien* pour permettre à leurs enfants de vivre sans travailler, de génération en génération. Je verrai bien là pour ces *heureux héritiers* l'obligation de faire plus de bien à leur semblables ou de faire de plus grandes choses que le commun des hommes, mais nullement une exemption du travail, auquel tout est, je ne dirai pas condamné, — *car je regarde le travail comme le premier titre de noblesse de l'homme*. — mais auquel tout homme est obligé par sa nature même.

ETIENNE PARENT.

EXPLICATIONS ET EXERCICES. — *C'est* : trouver le vrai sujet de la proposition?... *Que le travail ait été... tandis que l'oisiveté... que l'on ait cherché... tandis que l'on soupirait... tout cela (c') est une aberration.* Pour mettre l'*attribut* en évidence l'auteur le place entre *c'est... que... abomination* : écart de l'esprit qui marche dans l'*erreur*. — *ait été* : comment dirait-on au présent ? que le travail soit, (mode subjonctif). — *préconisée* : vantée, comblée de louanges. — *elle* : quel mot remplace ce pronom?... *oisiveté* — *a été créé* : remplacez la voie *passive* par la voie *active* : Si Dieu a créé l'homme pour qu'il travaille... — *flagrant délit* : être pris en *flagrant délit* signifie être pris sur le fait au moment où l'on commet une *mauvaise action*. — *Suffisamment de bien* : pourquoi le singulier?... On a en vue ici l'*ensemble* des biens, la *fortune*. — *Verrai* : indiquez les compléments?... l'*obligation*... complément direct ; *là...* complément circonstanciel. — *heureux héritiers* : quelle fonction?... compl. déterminatif de *obligation*. — *car je regarde... titre de noblesse pour l'homme*. Que signifient ces *titres* qui encadrent ce membre de phrase?... ils font l'office des parenthèses, ils indiquent une *remarque* que l'auteur fait à part, qu'il *pourrait supprimer*. Cependant l'auteur a certainement ici l'intention de donner plus de force à cette remarque, il veut attirer l'attention sur la pensée que *le travail n'est pas un châtiment, mais une occupation noble* par laquelle l'homme ressemble à Dieu qui agit sans cesse. — Faites reprendre tous les verbes de la dictée en indiquant le *mode*, le *temps*, la *personne*...

DEUX FONDATEURS DU CANADA

Deux figures se détachent au-dessus de toutes les autres dans la *galerie des personnalités* qui se présentent à nous comme les fondateurs du Canada : Samuel de Champlain et Pierre de la Verendrye. L'un de ces hommes extraordinaires fut le père des provinces de Québec et d'Ontario ; le second, arrivé sur la scène un siècle plus tard, découvrit et fonda le Nord-Ouest. L'œuvre de chacun d'eux a été définitive. *Une fois leurs travaux accomplis*, ils ne se sont pas couchés dans la tombe accablés sous le poids du doute et des chagrins, *non !* Trente années de lutte avaient produit chez eux la certitude du triomphe, le succès à *prochaine échéance*, après leur mort. Il ne manque aujourd'hui à l'un et à l'autre de ces courageux *athlètes* qu'une *colonne de granit* sur la place publi-

que. *Champlain reçut* le Canada sauvage, l'explora, y fit venir des colons et dicta comment s'y prendre pour former une nouvelle France, laquelle fut si bien constituée qu'elle vécut et se développa en dépit des obstacles apportés par la mère-patrie elle-même. La Verendrye ne trouva pas ce cadre assez vaste, il voulut le doubler, il le *tripla*. Les anciens s'étaient arrêtés au lac Supérieur, *il se mit en tête* d'aller jusqu'aux bornes du monde et y parvint, laissant sur ses traces une chaîne d'établissements *qui ne devaient pas périr*.

BENJAMIN SULTE.

Explications et exercices.—*Se détachent* : attirent l'attention, se font remarquer.—*galerie* : suite de tableaux dans un musée.—*Une fois leurs travaux accomplis* : (une fois que leurs travaux sont accomplis) proposition complétive circonstancielle de *se sont couchés*. Il y a inversion... la locution conjonctive *une fois que* (quand) sert de lien pour rattacher le complément à *couchés*—non ? pléonasme, répétition de la négation *ne* se sont pas couchés.—*à prochaine échéance* : époque, temps où une chose arrive. Le verbe *échoir* est défectif et n'a guère que les formes suivantes : *échant* ; *échu* ; *échoit*, *échoient* ; *échut*, *échurent* ; *écherra*, *écherront* ; *écherrait*, *écherraient* ; *qu'il échût*, *qu'ils échussent*.—*athlètes* : chez les anciens Grecs et Romains, on nommait *athlètes* les lutteurs du cirque. L'auteur ici se sert de ce mot pour exprimer que ses hommes *luttèrent* courageusement contre les difficultés sans nombre qu'ils rencontrèrent.—*colonne* : (un monument en l'honneur). Aujourd'hui le monument Champlain est terminé et a été inauguré cette année.—*Champlain reçut* : au lieu du passé, supposez qu'on annonce à l'avance et employez le futur jusqu'à la fin de la phrase ; les verbes changeront ainsi : Champlain *recevra... explorera... fera venir... dictera... il faut... laquelle sera... vivra et se développera...*—*le tripla* : le rendit trois fois plus grand. Exprimez par des verbes l'action de rendre 4 fois, 5 fois, 6 fois, 10 fois, 100 fois plus grand ?... *quadrupler, quintupler, sextupler, décupler, centupler*.—*il se mit en tête* : un seul verbe équivalent ?... *il résolut*.—*qui ne devaient* : pourquoi 1^{er} pluriel ? l'antécédent de *qui* est *établissements* et non *chaîne* (le verbe *périr* n'irait pas avec *chaîne*).

Analyse

Analyser grammaticalement la phrase suivante : " Il faudrait que les jeunes gens s'appliquassent davantage à former leur cœur et à orner leur esprit. "

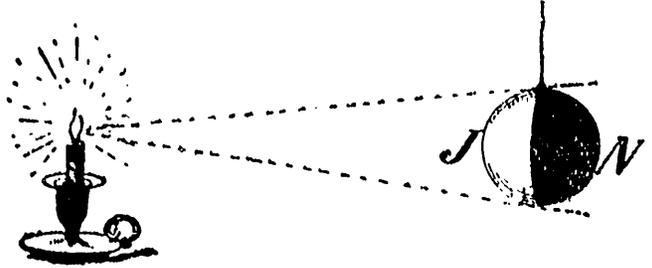
Il	pr. indéterminé (sujet de <i>faudrait</i>).
faudrait	v. impers. falloir, 3e conjug. mode cond., au prés. 3e pers. du sing. (<i>falloir, fallu, il faut, il fallut</i>).
que	conj. unit <i>il faudrait à les jeunes gens s'appliquassent davantage</i> .
les	art. s. m. p. dét. gens.
jeunes	adj. qual. m. p. qual. gens.
gens	n. c. m. p. sujet de <i>s'appliquassent</i> .
s' (se)	pr. pers. m. p. représente <i>jeunes gens</i> , complément dir. de <i>appliquassent</i> .
s'appliquassent	v. accidentellement pro. réfléchi, 1ère conjug. m. subj., à l'imp., 3e p. du pl. (<i>s'appliquer, s'appliquant, s'étant appliqué, je m'applique, je m'appliquai</i>).
davantage	adv. mod. <i>s'appliquassent</i> .
à	prép. unit <i>s'appliquassent à former</i> .
former	v. act. <i>former</i> , 1ère conjug. mode inf. au prés.
leur	adj. poss. m. s. dét. cœur.
cœur	n. c. m. s. compl. dir. de <i>former</i> .
et	conj. unit <i>former leur cœur à orner leur esprit</i> .
à	prép. unit <i>s'appliquassent à former</i> .
ornier	v. act. 1ère conj. mod. inf. au prés., compl. indir. de <i>s'appliquassent</i> (<i>ornier, ornant, orné, j'orne, j'ornai</i>).
leur	adj. poss. m. s. dét. esprit.
esprit	n. c. m. s. compl. dir. de <i>former</i> .

GÉOGRAPHIE

V^e Leçon

1. LE JOUR ET LA NUIT. — Suspendons une balle devant une bougie allumée (fig. 1)

La balle représentera la terre et la bougie représentera le soleil ; nous voyons que la moitié seulement de la balle se trouve éclairée par la bougie. De même le soleil n'éclaire à la fois que la moitié de la terre : sur la moitié éclairée il fait jour, sur l'autre moitié il fait nuit.



(Fig. 1) Balle placée devant une bougie pour figurer le jour (J) et la nuit (N).

Si nous faisons tourner la balle autour de la ficelle, cela représentera la terre qui tourne sur elle-même, et la bougie représentera le soleil qui reste fixe. La balle en tournant autour de la ficelle présentera tour à tour devant la bougie ses différentes parties, qui seront éclairées les unes après les autres. De même la terre, en tournant, présente au soleil, les unes après les autres, les différentes contrées du globe, qui ont tour à tour, le jour quand elles sont en face du soleil, et la nuit quand elles sont de l'autre côté.

2. LA TERRE TOURNE AUTOUR DU SOLEIL. — La terre ne tourne pas seulement sur elle-même, elle se déplace encore en tournant autour du soleil.

La terre fait un tour complet autour du soleil en un an.

On peut représenter ce double mouvement en faisant tourner la balle autour de la ficelle que l'on tient à la main et en déplaçant la main tout autour de la bougie, pendant que la balle tourne sur elle-même.

3. LES SAISONS. — On partage l'année en quatre saisons, qui durent chacune trois mois ; ce sont : le *printemps*, l'*été*, l'*automne* et l'*hiver*.

1.—Comment peut-on représenter avec une balle et une bougie le jour et la nuit?—2.—En combien de temps la terre fait-elle un tour complet autour du soleil? Comment peut-on représenter avec une bougie et une balle le double mouvement de la terre?—3.—Quelles sont les quatre saisons?

 Sciences usuelles

RÉSUMÉ DES LEÇONS PUBLIÉES DEPUIS DÉCEMBRE 1897

DIGESTION. — Les morceaux de pain ou de viande que nous mangeons sont introduits dans la bouche, écrasés par les dents, mouillés de salive et vont dans l'estomac et dans l'intestin où ils sont digérés et passent dans le sang.

C'est par la *digestion* que la nourriture que nous mettons dans notre bouche se transforme en une sorte de bouillie qui va filtrer à travers l'estomac et l'intestin pour nourrir le corps.

CIRCULATION. — Le sang est le liquide qui va nourrir toutes les parties du corps. Le *cœur* envoie le sang rouge dans les *artères* qui vont le distribuer partout. Puis le sang devenu noir est ramené au cœur par les *veines*.

C'est par la *circulation* que le sang va se répandre dans toutes les parties du corps.

De plus, le sang se purifie dans le *foie*, qui se trouve au dessus et à droite de l'estomac et dans les *reins* qui sont situés au bas du dos.

RESPIRATION. Le sang noir est alors envoyé par le cœur dans les *poumons* qui renferment de l'air. Il redevient alors rouge et est ramené au cœur qui l'envoie de nouveau par les artères dans toutes les parties du corps.

C'est par la *respiration* (c'est à dire l'action d'aspirer de l'air dans les poumons et de le rejeter) que le sang noir se transforme en sang rouge.

SQUELETTE. Les os sont les parties dures qui soutiennent le corps.

Le *squelette* est l'ensemble de tous les os.

Le squelette de l'homme comprend les os de la tête (du crâne et de la face), les 24 vertèbres dont l'ensemble forme la colonne vertébrale, les os des membres supérieurs, les os de la poitrine dont les plus importants sont les 12 paires de côtes, les os du bassin et les os des membres inférieurs.

(D'APRÈS A. SEIGNETTE).



MATHÉMATIQUES

ARITHMÉTIQUE

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

Dites : 4 et 2 ? 14 et 2 ? 24 et 2 ? 34 et 2 ? etc.—4 et 3 ? 14 et 3 ? 24 et 3 ? 34 et 3 ? etc.—4 et 4 ? 14 et 4 ? 24 et 4 ? 34 et 4 ? etc.—4 et 5 ? 14 et 5 ? 24 et 5 ? 34 et 5 ? etc.—4 et 6 ? 14 et 6 ? 24 et 6 ? 34 et 6 ? etc.—4 et 7 ? 14 et 7 ? 24 et 7 ? 34 et 7 ? etc.—4 et 8 ? 14 et 8 ? 24 et 8 ? 34 et 8 ? etc.—4 et 9 ? 14 et 9 ? 24 et 9 ? 34 et 9 ? etc.

TABLES DES POIDS ET MESURES

C'est pendant le temps consacré au calcul mental qu'il faut familiariser les jeunes élèves avec les tables des poids et mesures les plus en usage. On arrive parfaitement à ce résultat en donnant de petits problèmes pour la solution desquels il est nécessaire d'avoir recours à ces tables. On peut mettre ces tables sur le tableau et les faire copier, ou permettre aux élèves de se servir de tables imprimées, mais on ne demandera aux élèves de les apprendre que quand ils auront une idée de leur utilité.

Les tables à faire apprendre aux élèves de troisième année sont : MONNAIES.—100 centims dans une piastre.—AVOIR-DU-POIDS.—16 onces une livre,—25 livres un quart de quintal,—20 quintaux, ou 2000 livres un tonneau.—MESURES DE LONGUEUR.—12 pouces, un pied,—3 pieds, une verge.—MESURES DE CAPACITÉ.—*Pour les liquides.*—4 roquilles une chopine,—2 chopines une pinte,—4 pintes 1 gallon.—*Pour les matières sèches.*—2 chopines une pinte,—4 pintes, 1 gallon,—2 gallons un quart de minot,—4 quarts ou 8 gallons un minot.—MESURES DU TEMPS.—Secondes, minutes, heures, jours.—mois de l'année avec leur nombre de jours respectifs.

NOMBRES PREMIERS,—NOMBRES DIVISIBLES

Q.—17 est-ce un nombre premier ou un nombre divisible ? R. 17 n'a pas de facteurs ou diviseurs, donc 17 est un nombre premier. Q. 18 est-ce un nombre premier ou un nombre divisible ? R. 18 est composé de 2 fois 3

fois 3, 18 est donc un nombre divisible.— 18 a deux autres facteurs qui ne sont pas des facteurs premiers : 6 et 9. Q. 19 est-ce un nombre premier? R. 19 n'ayant pas de facteurs est un nombre premier. Q. 20 est-ce un nombre premier? 20 est composé de 2 fois 2 fois 5,— 20 est donc un nombre divisible.— 20 a deux autres facteurs qui ne sont pas des facteurs premiers : 4 et 10.

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

Un épicier perdit \$456 et il lui resta \$2731 ; combien aurait-il eu si au lieu de perdre, il avait gagné \$456. R. 3643.

A demeure à 2345 pieds au nord du centre d'un village et B à 3456 pieds au sud du centre du même village. B demeure à quelle distance de A? Rép. 5801 pieds.

Un homme acheta 12 vaches pour \$18.75 chacune ; il donna \$98 à compte ; quelle somme doit-il encore? Rép. \$127.

FRACTIONS

11. Dans les $\frac{5}{8}$ d'un pied combien de pouces? Rép. 10.

12. Combien d'heures dans les $\frac{7}{8}$ d'un jour? Rép. 21.

13. Quelle différence y a-t-il entre les $\frac{7}{8}$ d'un jour et $\frac{1}{8}$ de 7 jours? Rép. Il n'y a aucune différence. (Les $\frac{7}{8}$ d'un jour sont 21 heures et $\frac{1}{8}$ de 7 jours est 21 heures.)

14. 6 gallons sont quelle fraction d'un minot? Rép. $\frac{6}{8} = \frac{3}{4}$.

MULTIPLICATION D'UNE FRACTION PAR UNE FRACTION

L'explication de tous les problèmes qui se sont présentés jusqu'à présent a été basée sur la définition élémentaire, qu'une *fraction est une ou plusieurs parties de l'unité divisée en un nombre quelconque de parties égales*. Pour expliquer la multiplication ou la division d'une fraction par une fraction, une définition plus *abstraite*, il est vrai, mais en même temps plus féconde que la première est nécessaire. Il faut amener les élèves par des questions habiles à formuler cette définition eux-mêmes.

MARCHE À SUIVRE.—Demandez la définition de la division : La division est une opération qui a pour but de chercher combien de fois un nombre appelé *dividende* contient un autre nombre appelé *diviseur*. Le résultat de la division se nomme *quotient*.

Expliquez qu'il y a donc trois termes à considérer dans la division : le dividende, le diviseur et le quotient.

Donnez des exemples et par des questions faites découvrir les principes suivants :

1° Que *multiplier* le *dividende* sans changer le *diviseur* *multiplie* le *quotient*.

2° Que *diviser* le *dividende* par un *nombre autre que le diviseur* *divise* le *quotient* par le *même* nombre.

3° Que *multiplier* le *diviseur* par un *nombre quelconque* *divise* le *quotient* par le *même* nombre.

4° Que *diviser le diviseur par un nombre quelconque multiplie le quotient par le même nombre.*

5° Que la *multiplication du diviseur et du dividende par le même nombre ne produit aucun effet sur le quotient.*

6° Que la *division du diviseur et du dividende par le même nombre ne produit aucun effet sur le quotient.*

Exemple : Divisez 72 par 12.— J'exprimerai cette division des deux manières suivantes : $72 \div 12 = 6$ ou $\frac{72}{12} = 6$.

1° Multipliant le dividende 72 par un nombre quelconque 3 on a : $216 \div 12 = 18$ ou $\frac{216}{12} = 18$. On constate alors que le quotient aussi a été multiplié par 3. Faites trouver la raison de ce résultat.

2° Divisant le dividende 72 par un nombre quelconque 3, on a 24.

$24 \div 12 = 2$ ou $\frac{24}{12} = 2$. On constate alors que le quotient aussi a été divisé par 3. Faites trouver la raison de ce résultat.

Pour les principes 3°, 4°, 5°, 6° procédez de la même manière.

PERCENTAGE

9. J'envoie à mon correspondant à Toronto \$2050 avec instruction de déduire sa commission à $2\frac{1}{2}\%$ et de dépenser le reste à acheter des pommes. Combien de barils de pommes pourra-t-il m'expédier, si elles se vendent \$2.50 le baril ?

1ère SOLUTION

Il ne faut pas oublier que le correspondant n'a droit à une commission que sur la somme dépensée au bénéfice de son principal. Comme il ne dépense pas \$2050 pour son principal, il n'a pas droit à une commission sur toute cette somme. Afin d'avoir droit à $.02\frac{1}{2}$, il faut qu'il dépense \$1.00. Pour pouvoir garder $.02\frac{1}{2}$ et dépenser \$1 il faut qu'il reçoive \$1.02 $\frac{1}{2}$.

Ainsi autant de fois \$2050 contiendront 1.025, autant de fois il dépensera \$1 à acheter des pommes et autant de fois il gardera $.02\frac{1}{2}$ de commission.

$2050.00 \div 1.025 = \$2000$ somme dépensée à acheter des pommes.

$2000.00 \div 2.50 = 800$ barils. Rép.

2e SOLUTION

1 baril de pommes coûte \$2.50 plus $2\frac{1}{2}\%$ de commission.

$2.50 \times .02\frac{1}{2} = .0625$ commission sur un baril.

$2.50 + .0625 = 2.5625$ prix total d'un baril.

$2050 \div 2.5625 = 800$ barils. Rép.

ALGÈBRE

INTRODUCTION

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

Equations du 1er degré à deux inconnues :

5. Une fraction sera égale à 1 si on ajoute 2 au numérateur et qu'on retranche 2 du dénominateur; la fraction sera égale à 5 si on ajoute le dénominateur au numérateur et qu'on retranche 5 du dénominateur. Quelle est cette fraction ?

SOLUTION

Soit x le numérateur ; y le dénominateur ; alors $\frac{x}{y}$ (qui se lit x sur y) la fraction.

$$\frac{x + 2}{y - 2} = 1$$

$$\frac{x + y}{y - 5} = 5$$

Multipliant la 1^{ère} équation par $y - 2$, le plus petit multiple commun des dénominateurs, et la 2^e équation par $y - 5$, le plus petit multiple commun des dénominateurs, on a :

$$\begin{aligned} x + 2 &= y - 2 \\ x + y &= 5y - 25 \end{aligned}$$

transposant on a :

$$\begin{aligned} x - y &= -4 \\ x - 4y &= -25 \end{aligned}$$

Soustrayant la 1^{ère} de la 2^e on a :

$$\begin{aligned} -3y &= -21 \\ y &= 7 \text{ le dénominateur} \end{aligned}$$

Mais $x - y = -4$, c'est-à-dire $x - 7 = -4$

Donc $x = 7 - 4 = 3$ le numérateur

 Premiers éléments de Géométrie pratique

 DES QUADRILATÈRES

NOTIONS PRÉLIMINAIRES

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.

13. Pour faire peindre le plancher d'une chambre, à raison de $12\frac{1}{2}$ cts la verge carrée, on paye \$5. Quelle est la longueur de la chambre si la largeur est de 18 pieds ?

Solution

$\$5.000 \div 125 = 40$ verges, superficie de la chambre.

$40 \times 9 = 360$ pieds, superficie de la chambre, en pieds.

$360 \div 18 = 20$ pieds, longueur de la chambre.

14. Combien faudra-t-il payer pour couvrir avec un tapis qui a 1 verge de largeur, et qui coûte \$1.45 la verge, le plancher d'une chambre qui a 16 pieds de longueur et 14 pieds de largeur, s'il y a une perte de 6 pouces par laizes en appareillant ?

Solution

Trouvez d'abord combien il faut de laizes de tapis. Le plancher a 14 pieds de largeur et le tapis a trois pieds ; il faut donc $14 \div 3 = 4\frac{2}{3}$ laizes ; mais une fraction de laize est comptée une laize ; ainsi au lieu de $4\frac{2}{3}$ il faudra acheter 5 laizes. Chaque laize, excepté la dernière, aura 16 pieds 6 pouces de longueur. Ainsi il faudra acheter 4 laizes de 16 pieds 6 pouces et 1 laize de 16 pieds.

$(16\frac{1}{2} \times 4) + 16 = 82$ pieds

$(82 \div 3) \times 1.45 = \$39.63\frac{1}{3}$. Rép.

15. Quelle aurait été la réponse dans le problème précédent si le tapis avait eu $\frac{1}{4}$ de verge de largeur.

RÉPONSE :

$14 \div \frac{1}{4}$ de verge = $14 \div 2\frac{1}{4} = 6\frac{2}{3}$ c'est-à-dire 7 laizes.

$(16\frac{1}{2} \times 7) + 16 = 131\frac{1}{2}$

$(131.5 \div 3) \times 1.45 = \$63.558\frac{1}{3}$

TENUE DES LIVRES

12e SERIE D'OPERATIONS COMMERCIALES

Montréal, 2 janvier 18...—Commencé avec l'Actif et le Passif suivants.—Actif : Espèces, \$794 ; Effets à recevoir (*Billets recevables*), le billet de E. Martin à mon ordre, \$106 ; les créances suivantes : Jos Cantin \$75 ; P. Bureau \$125.—Passif : J. Smith, \$35 ; Alf. Richard, \$130.—3. Acheté de N. Hamel & Cie., mdises, suivant facture no 1, \$500 ; donné à compte, espèces, \$175 ; balance à crédit.—3.—Vendu à Jos Cantin, à crédit, 7 livres jambon à \$0.16 ; 5 bocaux sel à \$.25 ; 2 barils farine à \$6.—4. Vendu à P. Brown, contre son billet à 4 jours, (1) 10 barils farine à \$6 ; 1 boucaut sucre, 990 livres à \$.05½.—4. Reçu de Jos. Cantin, à compte, \$25.—5. Donné à J. Smith, à compte, espèces \$20.—5. Reçu, à compte, sur le billet de E. Martin, \$60.—5. Donné à N. Hamel, à compte, \$125.—5. Acheté de J. Smith, mdises, suivant facture no 2, \$345 ; donné à compte \$145 ; balance à crédit.—5. Vendu au comptant, mdises, \$75.—6. Payé salaire du commis, 1 semaine finissant aujourd'hui, \$10.—8. Reçu de P. Bureau, à compte, \$100.—8. Donné à Alf. Richard, à compte, le billet de P. Brown, à mon ordre, \$114.45.—8. Vendu à C. Eno, 20 barils farine à \$6 ; 3 boucauts sucre, 2970 livres, à \$.05½ ; reçu en paiement ; espèces \$100 ; son billet mon ordre, à 5 jours pour balance.—8. Ventes au comptant aujourd'hui, \$94.60.—9. Reçu balance due sur le billet de E. Martin, \$46.—9. Vendu à D. Ross, à crédit, ½ baril farine, \$3.25 ; 495 livres sucre à \$.05.—9. Acheté de Alf. Richard, mdises, suivant facture, no 3, \$150 ; donné à compte \$100 ; balance à crédit.—9. Ventes au comptant aujourd'hui, \$115.63.—10. Vendu à Art. Garneau, contre son billet à 10 jours, 10 tinettes beurre, 500 livres, à \$.20.—10. Reçu de Jos. Cantin, à compte \$50.—10. Donné à J. Smith, à compte, \$100.—10. Ventes au comptant, \$73.40.—11. Ventes au comptant, \$96.33.—12. Reçu de D. Ross, à compte, \$18.—12. Ventes au comptant, \$66.15.—13. Payé salaire du commis jusqu'à ce jour \$10.—15. Vendu à Jos. Cantin, 2 boucauts sucre, 1980 livres à \$.06 ; reçu à compte, espèces, \$60 ; son billet, notre ordre, à 20 jours, \$40 ; balance à crédit.—15. Ventes au comptant, \$62.90.—16. Reçu paiement du billet de C. Eno, du 8 courant, échu aujourd'hui, \$183.35.

(1) L'échéance de ce billet sera, non pas dans 4 jours mais, dans 7 jours, car la loi accorde 3 jours de grâce ; l'échéance sera donc le 10 courant.

Mdises non vendues \$253.45.

L'élève rédigera le brouillard avec les données ci-dessus. Pour la classe suivante il préparera les comptes. Pour la classe suivante il établira une BALANCE DE VÉRIFICATION.

LANGUE ANGLAISE

LESSON TWENTY-THIRD

Review of last lesson

Say : Write two sentences about *Columbus*, in one of which use a pronoun in place of the name *Columbus*.—*Ans.* *Columbus discovered America ; he was an Italian.*

Write two sentences about the *daisy*, in one of which use a pronoun in place of the name word *daisy*.—*Ans.* *The daisy is a flower with yellow centre and white fringe ; it grows in the fields.*

Write two sentences about bicycles, in one of which use a pronoun to represent the name word *bicycles*.—*Ans.* *Bicycles have two wheels ; they are made of steel and rubber.*

Write two sentences about the *Blessed Virgin*, in one of which use a pronoun instead of the name *Blessed Virgin*.—*Ans.* *The Blessed Virgin is the Mother of God ; she is also our mother.*

Write two sentences, in each of which use the pronoun *you*.

Ans. *You should study hard if you wish to gain the prize.*

DICTATION.—(continued)

A HORSE WITH A GOOD MEMORY

It was two years before he had to *travel* the same way again. This time, business at home kept him from *starting* till the afternoon. After he had *ridden* a good many miles, he found he could not remember the way at all. He rode about *hither* and *thither*, but there was neither house nor cottage to be seen. So he *tried* to guess which *direction* to take, and rode straight ahead; but when he *reached* the middle of a great moor, *night* came on. It was raining *heavily* and this *made* it all the darker. He was completely lost. In despair he *gave up* trying to guide his horse, and let it take its own way. Charlie's memory was good. So good was it that, though he had only traveled by that way once, two years *before*, and though now he could not see two yards before him, yet in about three hours he carried his master safe to his journey's end.

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

Travel, journey.—*Way*, road.—*Starting*, setting out, leaving.—*Ridden*, gone.—*Many miles*, distance.—*Hither*, here.—*Thither*, there.—*Tried*, attempted.—*Direction*, road.—*Took*, go.—*Rode*, went.—*Reached*, came to.—*Night*, darkness.—*Came on*, fell.—*Heavily*, hard.—*Made*, rendered.—*Gave up*, abandoned.—*Way*, road.—*Before*, previously.—*See* distinguish.

RECITATION

THE DRUM

NOTES

1
Yonder is a little *drum*,
Hanging on the wall;
Dusty *wreaths* and tattered *flags*
Round about it fall.
A *shepherd* youth on Cheviot Hills,
Watched the *sheep* whose skin
A cunning workman wrought, to give
That drum its little *din*.

2
Oh, *pleasant* are fair Cheviot Hills,
But *change* with time will come;
And *he*—alas, for him, the *day*
He *heard* the little drum!
'*Rub-a-dub!*' and '*rub-a-dub!*'
The drummer beats away—
The shepherd lets his bleating flock
O'er Cheviot wildly *stray*.

3
And now on *Egypt's* wastes of *sand*
The shepherd-lad is lying;
Around him many a *parching* tongue
For '*Water*' faintly crying;
At length upon his wearied eyes
The mists of slumber come,
And he is in his *home* again—
Till *weakened* by the drum!

1
The *drum* is now idle.
It *hangs* among withered *wreaths* of victory,
and torn *flags* that were taken from the foe
in battle.
The *Cheviot Hills* rise between England and
Scotland.
The ends of the drum are covered with *stretched*
sheepskin.
Cunning means clever; *wrought* means work-
ed, fashioned.
Din means the rattle, the 'rub-a-dub', of the
drum, the noise.

2
The shepherd-lad grew tired of his country life.
Alas, for him, the day! means, it was a sad
day for him when he heard the drum, and
enlisted as a soldier.
Rub-a-dub is something like the sound of the
drum.
Beats with the two drumsticks.
The *bleating* (*baa ing*) *sheep* go wandering
wildly, un-tended, for their shepherd is
marching after the drum.

3
The army which the recruit, the new soldier,
joined is sent to *Egypt*.
The shepherd-lad's bed is now the sand of the
desert.
The hot winds cause thirst; *parching* means
dry and hot.
Water is very scarce among the sands.
The tired lad falls asleep.
He dreams that he is in his father's cottage
again on Cheviot-side, but, alas! the *drum*
awakes him, in the desert.

4

· Take *arms!* take *arms!* ' the leader cries,
 The hated *foeman's* sigh!
Guns loudly *roar*— *steel* clanks on *steel*,—
 And thousands *fall*, — to *die*,
 The *shepherd's* blood makes red the sand.
 ' O, *water!* give me some!
 My voice might reach a friendly ear
 'But for that little *drum!* '

5

· *Rub-a-dub!* ' and ' *rub-a-dub!* '
 The drummer beat aloud,—
 The shepherd *died*: and ere the morn
 The hot *sand* was his *shroud*.
 And *that* was *glory!* Cheviot's hills
 He left, the *drum* to follow,
 And found that *glory*, like its *drum*,
 Is but a *sound*,— and *hollow!*

JERROLD.

Taken from *Standard Recitations*.

4

The enemy are near. *Arms* means gun and bayonet.
Foeman means the other side in the battle.
Clanks means the sound made by steel striking steel.
 Thou-sands of soldiers are killed.
 The lad is wounded.
 He cries in vain for *water*.
 The sound of his *voice*, which might call a *friend* to help,
 Is drowned by the rattle of the *drum*.

5

The beat of the drum leads on the soldiers who are still unhurt.
 The battle ceases at night.
 The shepherd-lad before next morning was buried, without coffin, in the *sand*.
 That was all the *glory*, the fame and honour, that *he* won.
 He followed the enticing drum.
 And found that *warlike glory* is, like the *warlike drum*,
 Noisy and *hollow*; empty.

J. AHERN.

LE CABINET DE L'INSTITUTEUR

De la lecture à haute voix dans l'enseignement primaire

(Pour *L'Enseignement Primaire*)

I

Après avoir longtemps ignoré la lecture à haute voix dans nos écoles, on reconnaît aujourd'hui qu'elle est "le complément obligé de la grammaire." Quand M. l'abbé Lagacé,—à qui revient l'honneur de nous avoir fait connaître les résultats heureux d'une diction claire et intelligente, et d'avoir éveillé en nous le goût du *bien dire*,—quand M. l'abbé Lagacé commença à parler de lecture à haute voix et voulut l'introduire dans nos écoles normales, il y eut des sourires incrédules. Cependant, à mesure que se faisaient sentir les bienfaits de son enseignement, l'art de la lecture entraît peu à peu dans l'éducation; et maintenant, l'utilité du *savoir dire* paraît si évidente, qu'on est tout surpris d'en avoir autrefois douté.

Un mouvement à peu près pareil à celui que je signale chez nous, s'était produit en France, il y a quelque vingt ans. Dans une circulaire adressée aux recteurs de lycées, en 1877, le ministre de l'Instruction publique, des cultes et des beaux-arts (A. BARDoux) s'exprimait ainsi :

"La lecture à haute voix est oubliée ou négligée dans la plupart des lycées et des collèges; elle doit être cependant un des éléments importants de l'Instruction publique. Je n'ai pas besoin de vous dire combien cet art est utile dans une société démocratique, chez un peuple qui fait lui-même ses

affaires, qui discute, qui délibère, qui a des réunions, des comités, des assemblées de toute sorte.

“ Les écoliers qui suivent nos établissements d'instruction secondaire peuvent être appelés dans leur vie à donner lecture de rapports, de procès-verbaux, de comptes rendus ; n'est-il pas indispensable de lire de façon à être entendu et compris ? La lecture à haute voix ne compte-t-elle pas parmi les puissants moyens d'action dans la vie publique ?

“ Il faut qu'en France on apprenne à lire ; car apprendre à lire, c'est la meilleure manière d'apprendre à parler. Cet art que nous désirons voir enseigner avec plus de méthode dans nos lycées et nos collèges, nous le croyons non moins utile à nos instituteurs, à cause des services de toute nature qu'ils sont appelés à rendre, surtout dans nos petites communes. La lecture d'un acte, d'un arrêté, d'une délibération municipale n'est pas sans importance.

“ Sans doute, la lecture est l'un des principaux exercices dans les écoles normales primaires et dans nos écoles primaires, mais c'est un art qui a besoin d'être enseigné comme les autres. Pour combler cette lacune, il nous a semblé que, pour les écoles normales primaires, il fallait un manuel court, substantiel, sommaire et ne contenant que des principes ; pour les classes d'instruction secondaire, un petit traité aussi solide, mais plus littéraire. Dans l'un, une étude purement utile ; dans l'autre, un art à la fois d'utilité et d'agrément. ”

Et, pour conclure, le ministre établissait, dans les écoles normales primaires, un cours obligatoire de lecture à haute voix.

Or, au Canada plus qu'en France encore, l'art de la lecture a besoin d'être enseigné. Et c'est peut-être dans nos écoles normales et dans nos écoles primaires, que cet enseignement est appelé à rendre les plus grands services.

*
* *

Puisque l'unité de la foi et la communauté du langage, d'où résulte nécessairement l'uniformité des mœurs, sont les deux qualités qui unissent une agglomération d'hommes en un corps de nation,—l'église et l'école sont donc véritablement les temples de la nationalité. Dans l'église brille d'une lumière très pure et sans cesse rajeunie, le flambeau de la foi ; dans l'école, s'enseigne et se conserve la langue maternelle.

La conservation de la nationalité,—chez les peuples catholiques, c'est donc là un des points où se rencontrent, dans l'accomplissement de leurs missions sublimes, ces deux apôtres, le prêtre et le maître d'école : l'un, gardien de la foi ; l'autre, gardien de la langue.

Heureux les peuples où la prédication et l'enseignement sont d'accord ! où l'instituteur se fait véritablement le collaborateur du prêtre ! où l'école n'est que la continuation de l'église !... Ceux-là sont forts, et l'édifice national, chez eux, a de fermes appuis.

Pour nous, de la province de Québec, bien que nous gardons avec un soin jaloux la foi et les traditions de nos ancêtres, nous cesserons de constituer une nation distincte sur le sol d'Amérique, le jour où nous abandonnerons le *doux parler* de notre mère-patrie. Car la langue française est une partie du patrimoine que nous ont légué nos pères. Elle a traversé les mers, il y a trois siècles, dans les plis du drapeau fleurdélié. Les missionnaires et les martyrs

l'ont parlée dans les forêts vierges de notre Nouveau-Monde. Elle a retenti, à travers les appels du clairon, sur les champs de bataille de Carillon et de Ste-Foye. Dans les enceintes parlementaires, elle a revendiqué nos droits et reconquis nos libertés. C'est elle qui nous distingue, qui garde nos croyances et nos traditions, et qui fait des Canadiens-français un peuple à part dans la Confédération. Aussi, nous ne pouvons la céder sans disparaître comme nation, ni par conséquent sans forfaire à l'honneur.

Eh bien, à l'instituteur est réservée la mission de veiller à la conservation, chez nous, de cette langue française, qui, suivant l'expression de Rivarol, "a attaché une probité à son génie."

"Le foyer de la famille est la première école," c'est vrai, et l'enfant y apprend d'abord à parler la langue maternelle. Mais il n'est pas moins vrai qu'avec le seul secours de cet enseignement traditionnel, une langue serait vite perdue : des altérations nouvelles s'y introduiraient à chaque génération, chaque jour des mots barbares s'acclimateraient dans la conversation journalière, des modifications, dues au caprice des individus ou aux influences étrangères, changeraient peu à peu la prononciation, et jusqu'à la forme des mots ; et bientôt la langue maternelle ne serait plus qu'un jargon incohérent, s'il n'y avait, pour la maintenir dans son intégrité, en régler les progrès suivant le génie national, et la défendre contre tout usage de mauvais aloi, un guide sûr et vigilant.

Ce guide, c'est le maître d'école.

Or, de tous les moyens que l'instituteur canadien-français peut et doit employer, à l'école, pour assurer la conservation de la langue française parmi nous, le plus efficace est peut-être la lecture à haute voix. Elle rend la tâche du maître moins lourde, son travail plus facile, son enseignement moins aride et plus fécond.

Nous verrons plus particulièrement le profit qu'il en peut tirer.

(A suivre.)

ADJUTOR RIVARD, avocat.

Professeur agrégé à l'élocution à l'Université Laval.

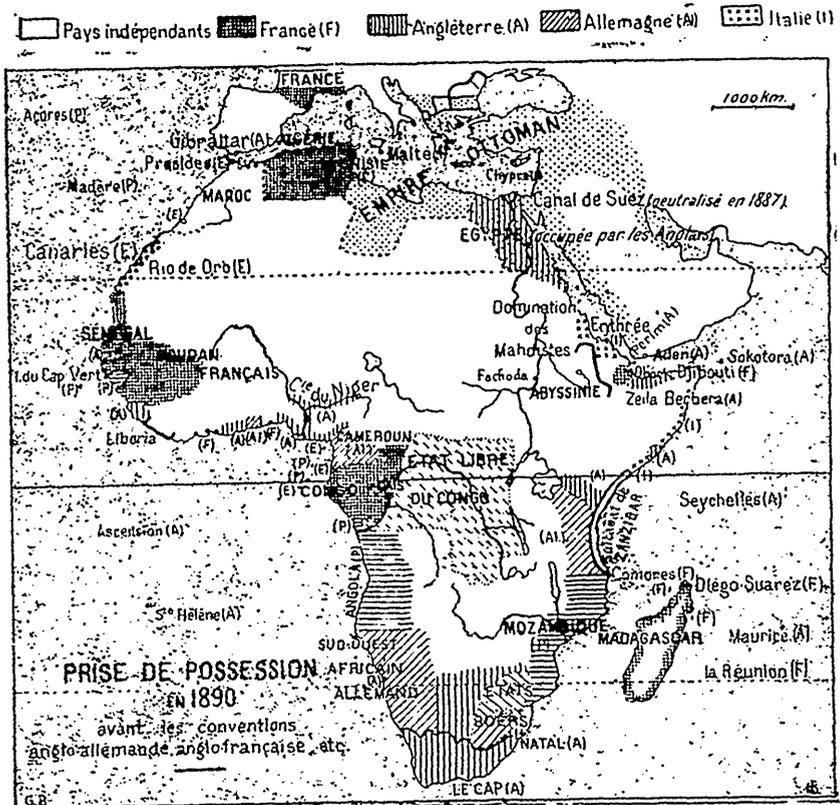
Dans la prochaine livraison nous continuerons les intéressantes études de l'honorable juge Routhier et de M. l'abbé Magnan, curé de St-Gilles.

PROGRES DES EUROPEENS EN AFRIQUE, DE 1870 A 1898

(Suite et fin) (2)

En 1870 (voy. *L'Enseignement Primaire* de décembre 1898), les nations européennes ne dominent qu'une très faible partie de l'Afrique. Parmi elles, la France compte au premier rang : la renaissance de l'Egypte et l'ouverture du canal de Suez, qui lui sont dues, assurent au nord-est sa légitime influence ; l'Algérie et le Sénégal lui appartiennent ainsi que plusieurs comptoirs du golfe de Guinée, la Réunion et divers flots voisins de Madagascar. L'Angle-

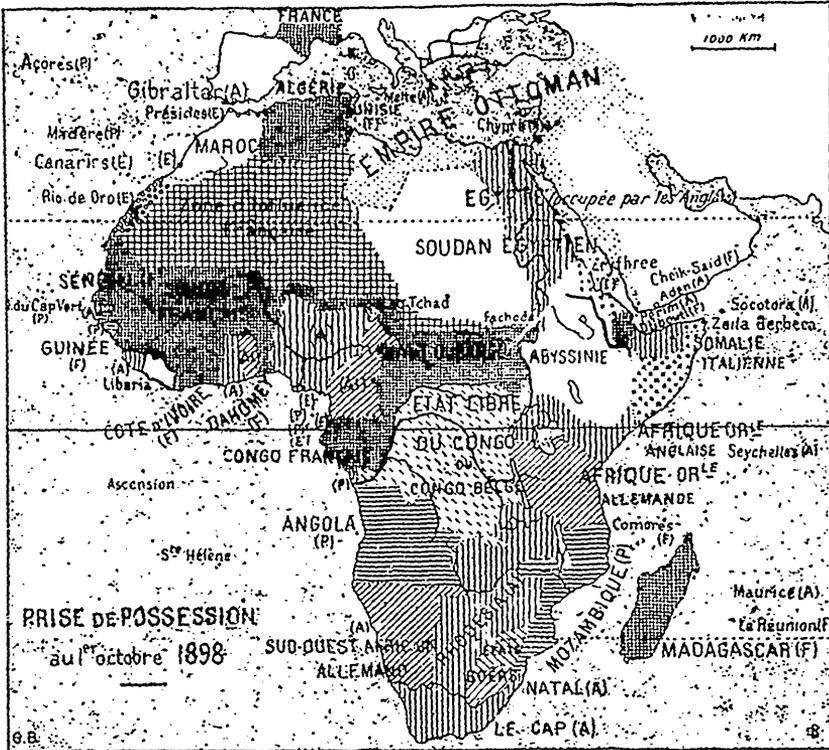
(2) Voir livraison de décembre 1898.



terre, quoique maîtresse du Cap, de Natal et de nombreuses stations formant ceinture autour de l'Afrique (Malte, Gibraltar, Ascension, Sainte-Hélène, Maurice, Seychelles, Aden, Perim) n'arrive qu'en seconde ligne. L'Allemagne et l'Italie ne possèdent rien. Il n'est pas question de l'Etat du Congo, créé en 1885 pour le roi Léopold II et devenu depuis une sorte de colonie belge. Quant au Portugal, à l'Espagne, à l'Empire ottoman et aux Etats boërs, ils ne sont alors, comme en ce moment, du reste, que des facteurs secondaires dans la politique africaine.

Aujourd'hui le partage du continent noir, accéléré depuis 1885 avec une rapidité inouïe, est un fait quasi accompli. A l'exception du Maroc, protégé par la rivalité des Européens, du Sahara occidental, dont la valeur semble négligeable et de l'Abyssinie, qui saura maintenir son indépendance, aucune contrée de ce vaste pays n'est maintenant sans maître étranger. Des trois puissances, Allemagne, Angleterre et France, qui font converger leurs domaines vers le Centre africain, neutralisé par la région de l'Etat libre, les deux

Portugal (P) Espagne Emp ottoman Etats boers Etat du Congo



dernières sont en conflit à propos du haut bassin du Nil. Qu'on ne s'y trompe pas, la question dite de Fashoda est d'importance capitale. De la solution à intervenir dépend mieux que le sort d'une simple bourgade africaine :—celui de l'Egypte, clef de la domination du monde,—celui de l'immense détroit qui du canal de Suez au golfe d'Aden commande la première route du globe et met en relation directe les trois quarts de sa population (400 millions d'Occidentaux, avec 800 millions d'Indous, Indo-Chinois, Chinois, Japonais, etc.) L'avenir de l'Amérique du Nord et celui de l'Inde ont été décidés,—il y a un siècle et demi, lors de la guerre de Sept Ans.—sans que la France en eût conscience. Or, c'est d'un enjeu aussi considérable qu'il s'agit actuellement, pour toutes les nations vivement intéressées aux affaires d'Extrême-Orient : pour la Russie, l'Allemagne et la Hollande non moins que pour la France et l'Angleterre.

G. BOURGOIN.

(De l'Instruction primaire.)

SCIENCE SOCIALE

ÉCONOMIE POLITIQUE : CIRCULATION ET DISTRIBUTION DES RICHESSES

La circulation des richesses, c'est-à-dire leur déplacement, leur passage d'un possesseur à un autre, produit de continuel changements dans leur répartition. L'inégalité dans la répartition des richesses est une nécessité qui tient à la nature même des choses et des hommes : c'est une chimère que de vouloir lui substituer une égalité artificielle qui ne saurait se maintenir un jour. La circulation des richesses est le résultat des échanges. Nul individu ne peut satisfaire à lui seul à tous ses besoins, nul pays ne possède tous les produits nécessaires à l'entretien de la vie humaine, ou qui contribuent à l'embellir. Nul ne pourrait se suffire qu'à la condition de se passer à peu près de tout. L'individu et la nation demandent à d'autres individus, à d'autres nations ce que leurs capacités, leur sol ou leur industrie ne peuvent leur fournir, et ils donnent en paiement de ces produits, dont l'excès se fait sentir ailleurs, le superflu de leur propre production naturelle ou industrielle. Chaque individu peut donc exercer ainsi le métier ou la profession à laquelle il est le plus apte, chaque nation peut donc exploiter les cultures ou les industries pour lesquelles elle possède le plus de ressources.

Ces échanges entre nations sont réglés par les traités de commerce. Ces traités établissent la loi des échanges et fixent les tarifs douaniers, c'est-à-dire les droits que devra payer tout produit étranger franchissant la frontière. Le système du *libre échange* est celui qui préconise la suppression de ces droits et rend le commerce international absolument libre : ce système favorise le consommateur. La *protection* favorise au contraire le producteur qu'elle défend contre la concurrence étrangère. L'un et l'autre de ces systèmes peuvent être soutenus par de puissants arguments. Dans la pratique, on ne saurait les appliquer ni l'un ni l'autre d'une façon absolue. Les circonstances, les nécessités du moment, l'intérêt général, celui d'une culture d'une industrie particulière, doivent guider le législateur dans le choix des mesures à prendre pour le règlement de ces questions aussi délicates qu'elles sont importantes.

J. M.

ÉLÉMENTS DES SCIENCES

LE VERRE ET LE CRISTAL

La fabrication du verre remonte à la plus haute antiquité et sa découverte est probablement due au hasard. Sans doute on a trouvé le verre en même temps que l'art de faire les briques et la poterie. Il est certain que les Juifs, les Mèdes et les Perses connaissaient le verre, que les habitants de l'Inde étaient assez habiles pour imiter avec le verre les pierres précieuses.

Dans les temps les plus reculés, on a connu non seulement l'art de produire le verre, mais celui de le travailler, de le souffler, de le colorer et de lui donner toutes les formes possibles.

Le verre s'altère peu à l'air, mais à la longue, sous l'action de la pluie, il perd de sa transparence ; on en a pour preuve les vieilles vitres devenues translucides ; qui laissent passer la lumière sans permettre de distinguer les objets à travers, comme le verre dépoli. L'eau chaude agit plus énergiquement. Les liquides acides, qui attaquent violemment la plupart des matières, n'exercent qu'une action très lente sur le verre. Aussi, il n'y a qu'un acide qui ne puisse pas être contenu dans un flacon de verre, l'acide fluorhydrique.

Le verre ordinaire se compose de sable et de potasse ou de soude. Le verre à bouteille se trouve coloré par la présence d'un peu de rouille de fer.

Le cristal est composé de sable pur, de potasse et de minium, le tout choisi avec beaucoup de soin.

Ces substances intimement mélangées sont introduites dans des creusets en terre réfractère et chauffées fortement dans un four. Les différentes pièces sont ensuite fabriquées soit par le *coulage*, soit le plus souvent par le *soufflage* et le *moulage*.

Le verre porté à une haute température et refroidi brusquement se *trempe* et devient cassant. Si on laisse tomber une goutte de verre fondu dans de l'eau froide, elle se solidifie instantanément et prend la forme d'une larme. Si l'on vient à casser la pointe de cette larme, toute la masse se réduit en poussière. On évite les inconvénients de la trempe en faisant *recuire* le verre, c'est-à-dire en le laissant refroidir d'une manière lente et progressive. Le verre s'électrise facilement ; on essuiera bien un verre à boire, une de ses parties frottées avec un morceau d'étoffe acquiert la propriété d'attirer les corps légers, barbes de plumes, brins de papier, etc.

L'exercice indiqué à la fin de cette leçon, sera en rapport avec les développements donnés par le maître. Il pourra consister à répondre à une série de questions ou bien à traiter par écrit, à résumer une partie de la leçon.

(d'après PLATRIER, MARTIN, etc.)

L'ORIGINE DU "GOD SAVE THE QUEEN."

Le marquis de Créqui raconte dans ses "mémoires," que lorsque Louis XIV allait visiter la maison de Saint-Cyr, les jeunes pensionnaires, au moment où il entra dans la Chapelle, chantaient à l'unisson une sorte de motet, dont les paroles étaient de la supérieure directrice de la maison et dont le fameux Lulli avait fait la musique. Les paroles étaient celles-ci :

Grand Dieu, sauvez le roi !

Grand Dieu, vengez le roi !

Vive le roi !

Que toujours glorieux

Louis victorieux

Voie ses ennemis

Toujours soumis.

Grand Dieu, sauvez le roi ! . . .

Et maintenant voici, dit-on, comment ce chant passa en Angleterre. Le compositeur allemand Haendel, qui était maître de la musique du roi d'Angleterre, George Ier, se trouvant un jour à Saint-Cyr, entendit exécuter ce motet et il demanda à en transcrire les paroles et la musique. De retour à Londres il l'offrit au roi, comme étant, dit-on, de sa composition, le chant fut très goûté et peu à peu devint populaire. Telle serait l'origine du "God Save the Queen," chant national anglais.

DOCUMENTS OFFICIELS

Amendements aux règlements du comité catholique du Conseil de l'instruction publique

Concernant les aspirants à la charge d'Inspecteur d'écoles

Article 11, tel qu'amendé ;

11.— " Les notes données aux candidats sont exprimées comme suit :

1. Avec grande distinction.
2. Avec distinction.
3. Bien.
4. Passable.
5. Médiocre.
6. Mal.

" Pour être admis, il faut avoir au moins la note 4 sur la somme des matières et la note 5 pour la composition littéraire, la pédagogie et l'arithmétique. "

Concernant les devoirs des Inspecteurs d'écoles

Le paragraphe 1 de l'article 13, tel qu'amendé :

1.— " Faire une visite à la fin de chaque année scolaire à chacune des écoles sous le contrôle des commissaires ou syndics de leur district d'inspection, et consacrer à chaque visite au moins deux heures pour les écoles élémentaires et trois heures pour les écoles modèles et les académies.

" Et, pendant l'automne de chaque année, faire, sous la direction du surintendant de l'instruction publique, des conférences pédagogiques aux instituteurs et aux institutrices de leurs districts d'inspection respectifs, aux jours et lieux fixés par eux, et après avis donné à cet effet. "

(Les instituteurs et institutrices donneront congé à leurs élèves pour le temps pendant lequel ils seront absents pour ces conférences, et ceux qui se déplaceront pour y assister recevront une indemnité de soixante-quinze centimes pour chacun des deux jours qu'elles dureront.)

Le paragraphe qui suit est ajouté à l'article 13 :

17. " N'avoir aucun intérêt direct ou indirect dans la vente des livres ou autres fournitures d'écoles, dans leur district d'inspection. "

Concernant les maisons d'éducation supérieure

Ce qui suit est ajouté à l'article 68 :

" Les académies et les écoles modèles qui, pendant deux années consécutives, n'auront pas eu d'élèves dans le cours académique ou modèle, respectivement, perdront leur titre. "

Concernant les commissaires et les syndics d'écoles

Article 92, tel qu'amendé :

" L'emplacement de l'école sera nivelé et bien égoutté, planté d'arbres forestiers et entouré d'une bonne clôture, il n'aura pas moins d'un demi-arpent en superficie. à

moins d'une autorisation spéciale du surintendant ; il devra être plus grand pour les écoles considérables."

Article 104, tel qu'amendé :

" Les maisons d'écoles seront construites et réparées d'après les plans et devis fournis ou approuvés par le surintendant."

" Elles ne peuvent être ouvertes avant d'avoir été approuvées par l'inspecteur d'écoles qui devra être requis de les visiter par les commissaires ou les syndics d'écoles, selon le cas, lesquels devront payer ses frais de voyage et autres déboursés."

Article 107, tel qu'amendé : " Toutes les salles de classes seront suffisamment pourvues de bonnes tables ou de pupitres et de sièges à dossier qui devront être faits d'après des plans approuvés par le surintendant et acceptés par l'inspecteur d'écoles."

Article 119, tel qu'amendé :

" Les écoles seront fermées chaque année, du premier de juillet au premier lundi de septembre ; néanmoins les commissaires et les syndics d'écoles pourront, avec l'approbation du surintendant, et lorsque les circonstances l'exigeront, ouvrir leurs écoles ou quelque une d'entre elles pendant une partie de cette époque de l'année."

L'article 120 est annulé.

Article 121, tel qu'amendé :

" Les écoles devront fonctionner sans interruption, à l'exception des jours de congé indiqués ci-après, depuis l'ouverture des classes jusqu'à l'époque des vacances, à moins d'une autorisation spéciale du surintendant."

Article 124, tel qu'amendé : " Il y aura le matin et le soir, vers le milieu de la classe, une récréation d'au moins dix minutes, pendant laquelle les enfants sortiront de l'école. La récréation du milieu du jour sera d'au moins une heure et quart. Les commissaires et les syndics d'écoles devront prendre les mesures nécessaires pour que les élèves soient surveillés pendant les différentes récréations."

Concernant les instituteurs et les institutrices

Article 125 tel qu'amendé :

" Les commissaires et les syndics d'écoles ne peuvent engager leurs instituteurs ou institutrices pour moins d'une année scolaire, à moins que ce ne soit pour terminer une année déjà commencée.

" Dans le cas d'impossibilité de trouver des instituteurs ou institutrices diplômés, la permission d'en engager de non diplômés n'est accordée par le surintendant que sur présentation d'un certificat de moralité et de capacité donné au candidat par le curé de sa paroisse, et après avoir pris l'avis de l'inspecteur d'écoles et du curé de la municipalité où il sera engagé : de plus, il faudra que la personne pour laquelle on demande l'autorisation d'enseigner sans diplôme s'engage, par écrit, à subir l'examen à la plus prochaine réunion du bureau d'examineurs."

Cent septième conférence de l'Association des Instituteurs de la Circonscription de l'École Normale Jacques-Cartier, tenue le 27 mai 1898. (Suite et fin)

FONDS DE PENSION

M. Perrault entame le premier la discussion. Après en avoir exposé brièvement l'historique et les différentes phases par lesquelles il est passé, il constate que le fonds de pension ne répond pas à toutes les espérances que l'on avait fondées en lui.

Il est clair, dit-il, que la banqueroute s'annonce de plus en plus prochaine. Les chiffres officiels ne montrent-ils pas un déficit annuel depuis assez longtemps.

Tous les revenus étant absorbés, la commission administrative, au lieu de se créer des réserves pour l'avenir, se voit forcée de recourir à des subventions spéciales du gou-

vernement pour satisfaire aux exigences du présent. Mais il n'y a là rien de stable ce qui nous est donné une année peut ne pas être toujours continué.

Il y aurait bien un moyen de sauver le fonds de pension, ce serait d'obtenir une législation spéciale tendant à faire combler annuellement les déficits par le gouvernement. Mais depuis onze ans nos efforts dans ce sens ont été inutiles.

Voilà pourquoi je propose, appuyé par M. J.-V. Désaulniers :

Que les instituteurs de la circonscription de l'École Normale Jacques-Cartier prient le comité chargé de surveiller les intérêts du fonds de pension des instituteurs de s'adresser à qui de droit pour demander l'abrogation de la loi du dit fonds ;

Que le comité soit prié de faire tous ses efforts auprès du gouvernement pour que tous les fonctionnaires qui ont fait des versements soient remboursés intégralement si la chose est possible.

MM. U.-E. Archambault, A.-P. Gélinas et C. Leblanc prennent ensuite la parole et se prononcent contre le projet Perrault-Désaulniers.

Nous reproduisons intégralement le discours de Monsieur Archambault.

Monsieur le Président,

Messieurs,

L'importante question du fonds de pension a été discutée de nouveau, à la séance du mois de janvier dernier. Voici comment M. le Secrétaire a résumé les débats :

“ MM. Archambault, Perrault, Leblanc, de la Cueva, Bernier, Désaulniers, Bergeron et Lippens parlent tour à tour sur cette question. ”

“ Les remarques que la plupart de ces messieurs ont cru devoir faire, nous portent sérieusement à croire que cette loi dont on attendait tant de merveilles tend, au contraire, à devenir de plus en plus impopulaire chez les professeurs, les jeunes surtout. ”

“ On a suggéré même le rappel de la loi et la liquidation du fonds. ”

Il serait trop long et même fastidieux de faire ici l'historique de la loi des pensions de retraite : qu'il me suffise de rappeler que cette loi, adoptée en 1880, a été l'objet de sévères critiques ;— ce qui est pour moi la preuve d'une œuvre sérieuse.— Pour faire cesser les critiques malveillantes, la loi a été soumise au Comité catholique du Conseil de l'instruction publique qui, avant de lui donner son approbation, a désiré connaître le sentiment des intéressés ; le résultat a été que 90 pour cent des instituteurs en fonctions en 1883 ont trouvé la loi excellente et en ont demandé le maintien. (Voir *Journal de l'Instruction publique* de 1883, page 198.)

Les jeunes instituteurs et ceux qui n'ont pas 15 ans de pratique n'ont pu être consultés. Ce n'est ni leur faute, ni la nôtre, mais ils doivent subir les conséquences des actes de leurs devanciers.

Vous demandez le rappel de la loi, Messieurs les jeunes, je vous invite à réfléchir à cet acte extrême, car les choses ne se passeront peut-être pas comme vous vous l'imaginez : c'est-à-dire le rappel de la loi purement et simplement, suivi de la distribution du fonds accumulé.

Il est à espérer, Messieurs, que les instituteurs ne seront pas plus sévères envers eux-mêmes que le gouvernement ne l'a été envers les employés du service civil.

Or, en 1893, le fonds de pension des officiers militaires a été aboli, mais pas pour les officiers en retraite ou en fonction à l'époque de la sanction de la loi, mais pour ceux qui sont venus après, car les premiers avaient des droits acquis que le gouvernement a respectés.

Voici la loi sanctionnée le 27 février 1893 :

“ La deuxième sanction du chapitre quatrième du titre troisième des Statuts relatifs, dus, comprenant les articles 676 à 691 inclusivement, ne s'appliquera à aucun employé permanent du service civil nommé après le premier janvier mil huit cent quatre-vingt-treize. ”

Aux termes de la loi qui précède, il n'y a que les employés qui ont pris du service après le mois de janvier 1893, qui ne contribuent pas au fonds de pension, tous les autres sont confirmés dans leur droit à la pension, et il est plus que probable qu'il en serait ainsi si l'on réussissait à abolir notre fonds de pension. Tous les fonctionnaires qui ont déjà contribué seraient obligés de continuer. Dans ce cas qu'arriverait-il ? Les revenus diminueraient de la retenue faite sur les instituteurs qui prendraient du service après

l'abolition du fonds actuel : il faudrait donc augmenter le taux de la retenue qui s'élèverait en peu de temps à 4 pour cent, et ensuite, diminuer les pensions afin de les limiter aux revenus. En très peu d'années, il est probable que les pensions seraient diminuées d'au moins 25 pour cent, et vous, Messieurs, qui formez le groupe des jeunes aujourd'hui, vous vieillirez plus tôt que vous ne le pensez, et quand vous formerez le groupe des vieux, le fonds n'étant plus alimenté par la retenue faite sur les traitements de tous ceux qui enseignent, votre pension ne sera peut-être pas du quart de ce qu'elle devrait être.

Ces simples réflexions suffiront, je l'espère, à faire comprendre à tous les fonctionnaires, — vieux et jeunes, — qu'il est de notre intérêt commun de rester unis et de travailler, la main dans la main, pour améliorer le fonds de pension, alors même que cette amélioration exigerait quelques sacrifices de la part des mieux partagés sous le rapport du traitement.

Au point de vue de notre législation, les droits acquis sont sacrés et il est à espérer que la Législature ne fera pas une exception à ce principe fondamental, au détriment de l'instituteur, alors même que ce dernier serait assez mal inspiré pour demander cette exception.

J'ose espérer, Messieurs les jeunes, que la question vous étant exposée sous son vrai jour, comme je viens d'essayer de le faire, vous comprendrez sans peine que plus vous êtes jeunes et plus vous avez intérêt à maintenir le fonds de pension qui pourrait bien être un jour pour vous, comme il est aujourd'hui pour un grand nombre, le seul moyen d'existence qui vous restera pour vos vieux jours, pensez-y bien, vous surtout qui faites de l'enseignement votre carrière.

M. Désaulniers, au contraire, se prononce en faveur de l'abrogation de la loi du fonds de pension.

Le fonds de pension doit disparaître, dit-il, parce qu'il est assis sur une base plutôt fictive que financière : les chiffres officiels et les calculs révélateurs de M. Lippens et autres ont fait lumière sur le sujet et jeté l'alarme dans le camp, surtout parmi les jeunes. M. Archambault ne vient-il pas de nous dire lui-même :..... " Le fonds n'étant plus alimenté par la retenue faite sur les traitements de tous ceux qui enseignent, votre pension ne sera peut-être pas du quart de ce qu'elle devrait être..... " C'est donc à dire que le fonds de pension ne peut se maintenir par lui-même.

Il doit disparaître parce que les efforts tentés jusqu'ici pour le raffermir n'ont abouti qu'à reculer le désastre sans le dissiper et que les horizons d'un avenir meilleur s'assombrissent plutôt qu'ils ne s'éclaircissent.

Il doit disparaître, enfin, parce qu'il ne répond pas au but pour lequel il a été institué. Il avait été établi pour servir le " corps enseignant " et non les privilégiés : pour garantir les vieux jours des instituteurs quels qu'ils soient de ceux qui poussent et qui ne sont encore qu'en herbe comme de ceux qui ont blanchi sous le joug.

Aujourd'hui, Messieurs, les choses demeurent-elles dans le *statu quo*, nous verrons bientôt poindre le jour où il nous faudra doubler les contributions sans en augmenter les garanties viables.

Réussirait-on à faire adopter les quelques amendements qui ont été proposés par le comité permanent, — je veux parler de la question des vingt ans, — alors le malheur s'accentue.

Vous rendez le fonds de pension, quasi inaccessible à nos 6000 institutrices qui n'ont pas, comme le sexe rival, la force de subir aussi longtemps les terreurs du métier sans leur enlever l'obligation d'y contribuer.

En vain prétextera-t-on " droits acquis " aux pensionnaires pour rendre impossible la liquidation du fonds de pension. Nous qui payons sans espoir de remboursement, nous nous en acquérons des droits ; mais, malheureusement nos droits ne seront peut-être pas aussi respectés que ceux de nos devanciers faute de ressources.

M. A. D. Lacroix fait part à l'assemblée des quelques péripéties dont il a été le héros au sujet du fonds de pension.

En 1892, dit-il, je recevais de la commission administrative un document m'annonçant que j'étais en règle et qu'ayant contribué pour 35 ans mes obligations cessaient en vertu d'une résolution passée par la dite commission administrative, le 20 novembre 1886.

La retenue cessa donc sur mon traitement. Voilà qui est bien.

En 1896, la retenue se fit de nouveau, mais au montant de 2% seulement, quoique, antérieurement à 1892, j'ai toujours payé pour ma femme et moi. Ayant demandé des explications, à ce sujet, au Département de l'Instruction publique, je reçus, en date du 1er décembre 1897, une lettre de monsieur le Surintendant, dont voici un extrait :

“ Le procureur-général ayant été consulté au sujet de la validité de la décision de la commission administrative adoptée le 20 novembre 1886, décréta ce qui suit :

“ Qu'en vertu des dispositions des articles 2240 et 2267 des S. R. P. Q., tout fonctionnaire qui veut faire valoir ses droits à la pension..... doit payer la retenue tout le temps qu'il a passé dans l'enseignement et que le règlement adopté en rapport avec l'article 2241 S. R. P. Q. était *ultra vires*. ”

...C'est pourquoi la retenue a été *reprise* sur le traitement de M. A.-D. Lecroix.

Quant à la femme, le paiement en est facultatif...”

(Signé) BOUCHER DE LA BRÛÈRE.

Voilà qui ne va pas aussi bien, mais passe encore. La retenue est “ reprise ” !

Mais ce qui n'est pas aussi rassurant, c'est la communication que je reçus, le 2 avril 1898, me faisant part d'une résolution de la commission administrative adoptée à sa séance du 21 décembre 1897, et tendant à donner un effet rétroactif à la décision du procureur-général.

.....Résolu :

“ Que les fonctionnaires de l'enseignement primaire qui, après 35 années d'enseignement, ont cessé de payer.....*soient autorisés* à verser ces arrérages de retenue au fonds de pension, d'ici au 1er novembre 1898.....”

“ *Soient autorisés* ”? Belle faveur que l'on nous fait ! Si je ne puis payer le montant requis, l'on continuera à faire la retenue sur mon traitement, mais je n'aurai aucun droit à la pension.

Si je paie, peut-être recevrai-je, dans les six mois suivants, un autre document m'annonçant que “ *soient autorisés* ” est *ultra vires* et que les versements ayant été faits de 1892 à 1896, mes droits au fonds de pension seront confisqués.

Il y a là de quoi réfléchir.

Présidence de M. J. J. MAGUIRE.

Le fonds de pension, dit M. Demers, a toujours été notre discussion favorite. Au jourd'hui les choses semblent s'aggraver. Je ne vois réellement aucune raison pour légitimer le mouvement qui menace d'être funeste au fonds de pension.

Dans le fonds disponible nous avons encore au-delà de \$5000. de l'année dernière. Cette année nous avons reçu du gouvernement la somme de \$6000. C'est plus que suffisant pour faire face aux exigences du présent et rien nous annonce que le bienveillant appui de la Législature doive nous être discontinué.

De plus, les amendements que nous avions proposés l'année dernière rendaient le fonds de pension stable, l'asseyant sur des bases assez solides.

Si ces amendements n'ont pas été acceptés à l'Assemblée Législative, la faute en revient à 2 fonctionnaires de Montréal qui avaient demandé des exemptions spéciales pour eux.

Ceux qui avaient été chargés de surveiller les intérêts du fonds de pension à la dernière session n'ayant voulu consentir à aucune faveur, ce que nous demandions a été retranché du Bill Robidoux.

Quoiqu'il en soit, je nourris l'espoir que nos amendements, qui sont encore à l'état de projet, deviendront loi à la prochaine session, et le fonds de pension ainsi amélioré sera appelé à rendre des services signalés à la classe enseignante.

M. Demers reprend le fauteuil présidentiel, MM. Lippens, LaCuéva, Brisebois prennent tour à tour la parole sur le sujet, mais vu l'heure avancée, M. L.-A. Primeau propose que l'on ajourne le débat à la prochaine assemblée et monsieur le président déclare la séance close.

J.-V. DESAULNIERS,

Secrétaire.

AU COIN DU FEU

BONNE ANNÉE!

A tous ses lecteurs, *L'Enseignement Primaire* souhaite une bonne et heureuse année. Que la paix chrétienne demeure dans chaque foyer, que la vraie piété règne dans tous les cœurs, que la prospérité soit donnée à ceux qui travaillent.

LE CIEL

Rien au monde ne me semble plus propre à élever la pensée vers l'infini que la contemplation silencieuse de la voûte étoilée pendant une nuit sereine. Des milliers de feux étincellent de toutes parts sur le sombre azur du ciel. Variés de couleur et d'éclat, les uns resplendissent d'une lumière perpétuellement mobile et scintillante; d'autres brillent d'une lumière plus égale, plus tranquille et plus douce; un grand nombre n'envoient leurs rayons que par jets interrompus; on dirait qu'ils ont peine à percer les profondeurs de l'espace.

Pour jouir de ce spectacle dans toute sa magnificence, il faut choisir une nuit où l'atmosphère ait toute sa pureté, toute sa transparence, et ne soit illuminée ni par la lune, ni par les lueurs du crépuscule ou de l'aurore. Le ciel ressemble alors à une mer immense, toute parsemée d'une poussière d'or et de diamant. En présence d'une telle splendeur, les sens, l'esprit, l'imagination sont ravis à la fois; l'impression que l'on ressent est une émotion profonde, religieuse, indéfinissable: mélange d'admiration, de calme et de douce mélancolie.

I. T.

CHRONIQUE CANADIENNE

UNE MAISON DE CULTIVATEUR

Voyez-vous, là-bas, sur le versant de ce coteau, cette jolie maison qui se dessine blanche et propre, avec sa grange à couverture de chaume, sur la verdure tendre et châtoyante de cette belle érablière?

C'est une maison canadienne.

Du haut de son piédestal de gazon, elle sourit au grand fleuve, dont la vague où frémit sa tremblante image, vient expirer à ses pieds.

Car l'heureux propriétaire de cette demeure aime son beau grand fleuve, et il a soin de s'établir sur ses bords.

Si quelquefois la triste nécessité l'oblige à s'éloigner, il s'en ennue et il a toujours hâte d'y revenir. Car c'est pour lui un besoin d'écouter sa grande voix, de contempler ses îles boisées et ses rives lointaines, de caresser de son regard ses eaux tantôt calmes et unies, tantôt terribles et écumantes.

L'étranger qui, ne connaissant pas "l'habitant" de nos campagnes, croyait pouvoir l'assimiler au paysan de la vieille France, son ancêtre, se méprenait étrangement.

Plus éclairé et surtout plus religieux, il est loin de partager son état précaire.

En comparaison de celui-ci, c'est un véritable petit "prince" parfaitement indépendant sur ses soixante ou quatre-vingts arpents de terre, entourés d'une clôture de cèdre et qui lui fournissent tout ce qui lui est nécessaire pour vivre dans une honnête aisance.

Voulez-vous maintenant jeter un coup d'œil sous le toit dont l'aspect extérieur est si riant ?

Je vais essayer de vous en peindre le tableau, tel que je l'ai vu maintes fois.

D'abord, en entrant dans le "tambour," deux seaux d'eau fraîche, sur un banc de bois, et une tasse de ferblanc, accrochée à la cloison, vous invitent à vous désaltérer.

A l'intérieur, pendant que la soupe cuit sur le poêle, la mère de famille assise, près de la fenêtre, dans une chaise berceuse, file tranquillement son rouet.

Un mantelet d'indienne, (calicot) un jupon d'étoffe du pays et une "câline" propre sur la tête, c'est toute sa toilette.

Le petit dernier dort à ses côtés dans son "ber."

De temps en temps, elle jette un regard réjoui sur sa figure fraîche, qui, comme une rose épanouie, sort du couvre-pied d'indienne de diverses couleurs, dont les morceaux taillés en petits triangles, sont ingénieusement distribués.

Dans un coin de l'appartement, l'aînée des filles, assise sur un coffre travaille au métier (à tisser) en fredonnant une chanson.

Fort et agile, la navette vole entre ses mains, aussi fait-elle bravement dans sa journée sept ou huit aulnes de toile du pays à grand'largeur qu'elle emploiera plus tard à faire des vêtements pour l'année qui vient.

Dans l'autre coin, à la tête du grand lit à courte-pointe blanche et à carreaux bleus, est suspendue une croix entourée de quelques images.

Cette petite branche de sapin flétrie qui couronne la croix, c'est le rameau béni.

Deux ou trois marmots, nu-pieds sur le plancher, s'amuse à atteler un petit chien.

Le père, accroupi près du poêle, allume gravement sa pipe avec un tison ardent qu'il assujettit avec son ongle. Bonnet de laine rouge sur la tête, gilet et culotte d'étoffe grise, bottes sauvages, tel est son accoutrement.

Après le repas, il faut bien fumer une " touche " avant d'aller faire le train ou battre à la grange.

L'air de propreté et de confort qui règne dans toute la maison, le gazouillement des enfants, les chants de la jeune fille qui se mêlent au bruit du rouet, l'apparence de santé et de bonheur qui reluit sur tous les visages, tout, en un mot, fait naître dans l'âme le calme et la sérénité.

Si jamais, sur la route, vous étiez surpris par le froid ou la neige, allez heurter sans crainte à la porte de la famille canadienne, et vous serez reçu avec ce visage ouvert, avec cette franche cordialité que ses ancêtres lui ont transmise comme un souvenir et une relique de la vieille patrie. Car, l'antique hospitalité française, qu'on ne connaît plus guère aujourd'hui dans certaines parties de la France, semble être venue se réfugier sous le toit de l'habitant canadien.

Avec sa langue et sa religion, il a pieusement conservé ses habitudes et ses vieilles coutumes.

Le voyageur qui serait entré, il y a un siècle, sous ce toit hospitalier, y aurait trouvé les mêmes mœurs et le même caractère.

L'ABBÉ CASGRAIN.

INCONVÉNIENTS DE LA SURDITÉ

Ils étaient deux Nemrods de la Cannebière qui s'étaient perdus dans les gorges d'Ollioules. Après deux heures de recherches, ils finissent par se retrouver. L'un d'eux était pâle comme un linge et donnait des signes de la plus violente terreur.

— Eh ! bagasse, lui dit son compère qui est sourd, t'a donc vu la bande à Mandrin ?

— Tout juste.

— Té . . . Et combien étaient-ils ?

— Sept.

— T'u dis ?

— Je dis : sept.

— Dix-sept ?

— Non, sans dix.

— Cent-dix ?

— Non, sans dix . . . sept.

— Cent dix-sept ?

— Mais non, sept . . . sans dix . .

— Sept cent dix ?

— Eh ! f . . chtre, non ! . . sept, sans dix, . . sept !

— Sept cent-dix-sept ?

— Ah ! trou de l'air ! Je te dis sept, sans dix !

— Dix-sept cent-dix ?

— Que le diable te patafole ! . . je te dis sept, sans dix-sept !

— Dix-sept cent dix-sept ! . . . Ah ! tu m'en diras tant !



LE COIN DES ENFANTS

SONNET

1^{ER} JANVIER 1899

(Pour *L'Enseignement Primaire.*)

Que j'ai vu de bambins, blonds comme les amours,
Dont les mines hier étaient préoccupées !
Les fillettes songeaient à d'exquises poupées,
Les garçons ne rêvaient que sabres et tambours.

“ Aurons-nous nos bébés ?... aurons-nous nos épées ?... ”
C'est terrible vraiment, pour eux, ces derniers jours !...
L'aiguille sans pitié suit lentement son cours :
Les gamins sont pensifs, les filles dissipées.

Mais l'heure sonne enfin et c'est miraculeux :
Les parents, ces sorciers, ont lu dans les yeux bleus,
Et sur ces pauvres fronts soucieux qu'on adore.

Les vœux sont exaucés, les rêves sont accomplis ;
Aussi, quelle gaieté ! quels rires et quels cris !
Ah ! pouvoir être enfant une journée encore !

C. S.

Hygiène

Ne mange pas entre les repas. Ton estomac a bien assez de travail au déjeuner, au dîner, au souper.

Il a besoin de se reposer dans l'intervalle : laisse-le tranquille. Il ne peut travailler sans cesse.

Surtout ne mange pas de fruits verts. Si tu les aimes, ton estomac ne les aime pas : ils le rendent malade.

Ne mange que des fruits bien mûrs, bien sucrés, bien dorés par le soleil.

Ne t'amuse jamais à avaler les noyaux.

J'ai vu mourir un petit enfant qui avait avalé un noyau de pêche.

Le noyau avait fait un trou à son estomac, et le pauvre petit mourut dans d'affreuses souffrances.

DR. PÉCAULT.

La bonne petite Nicette

Nicette avait huit ans à peine,
On la voyait chaque matin,
Avec sa capote de laine
Déjà prête sur le chemin.
Elle partait avec sa bonne
Qui portait un bien lourd panier,
C'est aux malheureux qu'elle donne
Tout ce qu'il contient en entier.

Des chaussons, de la nourriture,
Des vêtements chauds, du bon vin :
Parfois même une couverture,
Et pour les petits du bon pain.
Elle visitait les chaumières,
Consolant les petits enfants ;
Et faisant sourire les mères
Par ses petits récits charmants.

Elle disait : " Je vous apporte
De quoi vous restaurer un peu ;
Venez vous asseoir sur la porte,
Voici le soleil du bon Dieu.
On dit que le soleil, sur terre,
Régout les plus malheureux,
Qu'il fait oublier la misère,
Et rend les petits tout joyeux. "

Elle donnait une caresse
Au poupon qui tendait les bras ;
Elle respectait la vieillesse,
Voulant guider ses faibles pas.
" Appuyez-vous sur mon épaule,
Disait-elle, n'ayez pas peur,
Si je tremble un peu comme un saule,
Je suis solide et j'ai bon cœur. "

L'infirmes oubliait sa souffrance
Et souriait en l'écoutant ;
Elle lui versait l'espérance,
Il bénissait la douce enfant.
Soyez charitables comme elle,
Petits amis, aux malheureux,
Faites leur part, qu'elle soit belle,
Vous vous sentirez plus heureux.

MARIE DE BOSGUÉRARD.

HISTORIETTE

L'autre matin, en arrivant à l'école, Jeanne fut bien surprise de ne pas voir sa petite amie, Lucienne. Elle pensa aussitôt qu'une chose grave seule pouvait être la cause de l'absence de sa compagne, toujours exacte, à l'ordinaire.

La classe venait à peine de commencer, après le déjeuner, quand la maîtresse annonça à ses élèves qu'un malheur venait de frapper leur camarade Lucienne : la maman de l'enfant malade depuis quelques jours seulement, était morte la veille, au soir.

Jeanne se sentit prise d'une grande tristesse et devant ses yeux passa l'image de sa mère, à elle, si bonne et si douce et qui pouvait, ainsi tout d'un coup, disparaître de la maison. La pauvre petite ne put retenir ses larmes, et malgré les paroles consolantes de l'institutrices elle resta pensive et désolée.

Quelques jours s'écoulèrent. Jeanne attendait avec impatience le retour de son amie qui allait reprendre la classe, on le lui avait assuré.

La fillette se sentait tout émue d'avance et ce fut avec un grand serrement de cœur qu'elle vit apparaître, un matin, Lucienne toute pâle et vêtue de noir. Elle s'était promis de sauter au cou de son amie, de lui dire beaucoup, beaucoup de bonnes paroles et, devant cette petite fille aux yeux pleins de larmes, elle restait immobile, ne trouvant plus un mot. A la fin, pourtant, les deux fillettes se trouvèrent face à face. Sans prononcer une parole, elles tombèrent dans les bras l'une de l'autre et restèrent ainsi longtemps embrassées, devant la classe tout entière qui se faisait.

L. MASCLER.

RÉCIT

DURETÉ POUR LES ANIMAUX

Il y a des petits enfants qui ont le cœur bien dur pour les animaux, c'est très vilain, car ils deviennent aussi durs et méchants envers les personnes. Pour vous faire détester la cruauté envers les animaux, je vais vous raconter l'histoire d'un petit garçon qui, heureusement, s'est corrigé; vous ferez comme lui, je l'espère, et si jusqu'ici vous n'avez pas été tendres envers les animaux, vous deviendrez bons.

Joseph, fils d'un fermier, était un enfant cruel envers les animaux, il avait du plaisir à les faire souffrir, à les tourmenter. Son père le grondait et le punissait souvent pour cette raison, mais Joseph ne se corrigeait point. Un jour Joseph trouva dans la cour de la ferme une petite charrette remplie de pierres, on l'avait préparée pour la faire transporter par l'âne de la ferme. Joseph imagina d'y atteler le chien de garde (Fidèle était le nom du chien) : mais Fidèle ne pouvait pas tirer une charge aussi pesante et Joseph, armé d'un long fouet, le frappait sans pitié : le pauvre animal ne pouvait avancer et Joseph le fouettait et prenait plaisir à entendre les cris du pauvre chien. Son père qui travaillait au jardin, entendit le bruit, il comprit que c'était quelque méchant tour de son fils, il arriva doucement et saisissant Joseph par le bras, il lui ordonna sérieusement de dételer le chien. Joseph obéit; son père l'attela lui-même et voulut le forcer à traîner la charrette, il lui administra quelques coups de fouet. Joseph pouvait à peine supporter le poids, aussi ne pouvait-il avancer; et, en pleurant, il pensait que c'était bien injuste d'exiger de lui plus que ses forces ne lui permettaient. Crois-tu, lui dit son père, que le bon Dieu ait créé les animaux pour que nous les maltraitions et que nous soyons cruels envers eux? non, il nous les a donnés pour notre usage, pour nous rendre des services, et il veut que nous soyons doux et humains envers ces bons serviteurs. Crois-tu que les coups de fouet qui te font pleurer parce qu'ils te font mal, ne fassent pas mal à Fidèle qui hurlait et criait. Joseph promit de se corriger, il trouva que son papa avait raison, il pensa aussi que Fidèle était bien bon et ne faisait de mal à personne, il se corrigea entièrement et ne s'approcha du chien que pour le caresser.

Soyez bons aussi, mes chers petits amis, j'espère que vous avez compris cette histoire et que vous ne serez jamais cruels envers les animaux, en leur jetant des pierres en les frappant, ou en les tourmentant de quelque autre manière.

QUESTIONS

Comment faut-il traiter les animaux? — Qui était Joseph et que faisait-il souvent? — Que lui arriva-t-il un jour? — Comment son père le corrigea-t-il? — Joseph profita-t-il de sa correction?

LA PAGE DE LA JEUNE FILLE

Lettre à ma fille

“Tu ne saurais croire combien je me suis fait d'ennemis pour avoir voulu en savoir plus que mes bons Allobroges. J'étais cependant bien réellement homme puisque depuis j'ai épousé ta mère. Juge ce qu'il en est d'une petite demoiselle qui s'avise de monter sur le trépied pour rendre ses oracles ! Une coquette est plus aisée à marier qu'une savante ; pour épouser une savante, il faut être sans orgueil, ce qui est rare ; au lieu que pour épouser une coquette, il ne faut qu'être fou, ce qui est très commun.

“Je n'ai jamais dit, comme tu me le reproches, que les femmes soient des singes ; je te jure sur ce qu'il y a de plus sacré que je les ai toujours trouvées incomparablement plus belles, plus aimables, et plus utiles que des singes. J'ai dit seulement, et je ne m'en dédis pas, que les femmes qui veulent faire les hommes ne sont que des singes ; or c'est vouloir faire l'homme que de vouloir être savante.

“Ce qu'il y a de mieux dans ta lettre et de plus *décisif*, c'est ton observation sur les matériaux de la création humaine. A le bien prendre, il n'y a que l'homme qui soit vraiment cendre et poussière. Si l'on voulait même lui dire ses vérités en face, il serait *boue* ; au lieu que la femme fut faite d'un limon préparé et élevé à dignité de côte. Que puis-je dire de plus !

“Au reste, ma chère enfant, tu n'en diras jamais assez sur la noblesse des femmes (mêmes bourgeoises) ; il ne doit y avoir, pour un homme, rien de plus excellent qu'une femme, tout comme pour une femme. Mais c'est précisément en vertu de cette haute idée que j'ai de ces côtes sublimes que je me fâche sérieusement lorsque j'en vois qui veulent redevenir limon primitif.”

“Voltaire a dit (à ce que tu me dis) *que les femmes sont capables de faire tout ce que font les hommes*, etc. C'est un compliment fait à quelque jolie femme, ou bien une des cent mille et mille sottises qu'il a dites dans sa vie. La vérité est précisément le contraire. *Les femmes n'ont fait aucun chef-d'œuvre dans aucun genre*. Elles n'ont fait ni l'Illiade, ni l'Enéide, ni la Jérusalem délivrée, ni Phèdre, ni Athalie, ni Rodogune, ni le Misanthrope, ni Tartufe, ni le Panthéon, ni l'église de Saint-Pierre, ni la Vénus de Médicis, ni l'Apollon du Belvédère, ni le Persée, ni le livre des Principes, ni le Discours sur l'Histoire universelle, ni Télémaque. Elles n'ont inventé ni l'algèbre, ni les télescopes, ni les lunettes achromatiques, ni la pompe à feu, ni le métier à bas, etc. Mais elles font quelque chose de plus grand que cela. C'est sur leurs genoux que se forme ce qu'il y a de plus excellent dans le monde : *Un honnête homme et une honnête femme*. Si une demoiselle s'est laissé bien élever, si elle est docile, modeste et pieuse, elle élève des enfants qui lui ressemblent, et c'est le plus grand chef-d'œuvre du monde.

“Quant à la science, c'est une chose très dangereuse pour les femmes. On ne connaît presque pas de femmes savantes qui n'aient été malheureuses ou ridicules par la science. Elle les expose au petit danger de déplaire aux hommes et aux femmes ; aux hommes qui ne veulent pas être égalés par les femmes et aux femmes qui ne veulent pas être surpassées. La science de sa nature aime à paraître, car nous sommes tous orgueilleux. Or voilà le danger ; car la femme ne peut être savante impunément qu'à la charge de cacher ce qu'elle sait avec plus d'attention que l'autre sexe n'en met à le montrer...”

BIBLIOGRAPHIE

Notre excellent confrère de l'*Oiseau-Mouche* a fait, tout récemment, une appréciation très flatteuse et bien méritée du beau livre de M. Rivard : *L'Art de dire*. C'est avec plaisir que nous reproduisons ce magistral article :

" L'ART DE DIRE "

PAR

ADJUTOR RIVARD, L. L. B.

Professeur agrégé d'Elocution à la Faculté des Arts de L'Université Laval.

Nous ne dissimulerons pas le plaisir que nous éprouvons à parler de l'important ouvrage de M. Adjutor Rivard, récemment paru sous le titre *L'Art de dire*. Voilà un livre que nous désirions depuis longtemps, et nous l'attendions de la plume de notre ami dont nous connaissions le talent de diseur et les profondes et sûres connaissances de son art.

L'OISEAU-MOUCHE eut, à son début, l'honneur de livrer à la publicité la première ébauche de cet ouvrage, et ce qu'on a pu y lire alors suffisait à faire désirer que l'auteur le complût. Il l'a fait et superbement. Son livre est un traité complet de l'art de dire, et beau, et attrayant, et unique.

En effet, voici que la bonne lecture et la déclamation ont leur code de loi ; voici que nous avons sous les yeux dans un ordre méthodique et rationnel les règles qui en guidaient les amateurs et qu'eux seuls—un petit nombre de privilégiés—savaient retrouver dans toute une bibliothèque d'ouvrages fort savants, mais qui traitent de l'art de dire chacun à son point de vue, et restent encore *terra incognita* pour le commun des mortels.

L'enseignement de cette branche, qui ne manque certes pas d'importance, offrait et aux professeurs et aux élèves des difficultés presque insurmontables et trop souvent insurmontées. Et il est arrivé que rarissimes sont ceux qui lisent et parlent bien ; ce que l'on constate tous les jours du reste en écoutant nos orateurs grands et petits. *L'Art de dire* peut être mis facilement entre les mains des élèves ; et, dans l'enseignement de toutes les autres matières du cours d'études, le professeur pourra faire appliquer les règles qui y sont données. Ainsi les jeunes gens se formeront mieux à la parole.

Quiconque lira l'*Art de dire* y trouvera exposées avec clarté, précision et méthode toutes les règles de la bonne lecture et de l'élocution.

M. Rivard est un professeur instruit et entraînant ; et, ce qui n'est pas peu dire, il met d'abord en pratique les règles qu'il donne.

Son livre est un cours parlé, et partant plein de mouvement et de vie. Tout y est dit avec une simplicité, une correction et une élégance fort remarquables.

Rien d'inutile ; pas de tâtonnements, ni d'hésitations. Dès les premières pages, on sent que l'auteur possède à fond sa matière et qu'il marche par des sentiers qu'il connaît. Il avance graduellement et si sûrement qu'on le suit en toute sécurité et avec un intérêt toujours croissant.

Après avoir énoncé les lois générales de la déclamation, il passe aux détails techniques. Nous ne l'y suivrons pas. Le cadre de notre article nous le défend ; mais il est juste de lui savoir particulièrement gré d'avoir touché du doigt les principaux vices de prononciation auxquels nos compatriotes sont sujets, et surtout d'en avoir indiqué les remèdes.

Nous goûtons fort aussi l'idée que l'auteur a eue de parsemer son ouvrage d'exercices appropriés dont les élèves tireront grand profit.

Mais où M. Rivard donne davantage sa mesure, c'est dans son chapitre de l'Interprétation. Là, étant plus à l'aise, il est plus lui-même. Ses remarques judicieuses sur l'interprétation de chaque auteur, le souci que doit avoir tout lecteur ou tout diseur de rendre exactement la pensée et les sentiments de l'auteur interprété, avec toutes leurs nuances, l'étude approfondie qu'il faut faire du morceau à réciter, prouvent bien que

l'art de dire n'est pas inutile à l'écrivain. M. Rivard se montre ici fin critique autant qu'observateur délicat. Nous est avis que l'analyse qu'il fait de certains morceaux sera toute une révélation pour ceux qui considèrent l'élocution comme chose tout-à-fait superflue. Avec quelle aisance il pénètre la pensée de l'écrivain, la perce à jour, la dissèque ! On comprend après cela qu'il la rende si bien par la parole.

La mimique est un complément nécessaire de l'élocution.

Sans doute, le geste est chose naturelle et spontanée ; aussi ne faut-il pas l'imposer à l'élève, mais il faut le guider, en le garant à la fois des défauts et des excès. C'est ce qu'a parfaitement saisi M. Rivard et ce qu'il a réalisé dans la seconde partie de son ouvrage.

La troisième partie offre un recueil varié et bien choisi de morceaux dont les amateurs peuvent enrichir leur répertoire.

M. Rivard a fait là une œuvre éminemment utile. Comme notre illustre ami M. C.-J. Magnan, il a compris que, pour servir la cause de l'éducation, il faut faire quelque chose, payer de sa personne, mettre l'épaule à la roue, et non pas se contenter, en se croisant les bras, de crier que les choses vont mal.

De tels hommes méritent encouragement. Une prime accordée pour des œuvres comme celle de M. Rivard stimulerait utilement ceux de nos compatriotes qui ont fait des études spéciales et les pousserait à faire bénéficier le public de leur science et de leur expérience. Mais qu'arrive-t-il ?... Pour être utile à ses contemporains, un homme d'étude n'a pas seulement à sacrifier ses loisirs et ses veilles, il lui faut encore déboursier plusieurs centaines de piastres, sans savoir si seulement on lui tiendra compte de ses sacrifices. Qui sait si grâce à quelque intrigue secrète son travail ne sera pas supplanté par les élucubrations d'un incapable ou d'un plagiaire qui aura pour lui des influences sociales ou politiques ? L'OISEAU-MOUCHE a déjà félicité M. C.-J. Magnan de l'aide que le gouvernement donne à *L'Enseignement Primaire*. Ajoutons que ce n'est qu'un juste dédommagement pour les sacrifices que ce vaillant apôtre de l'Éducation a faits si généreusement, et même pour les pertes d'argent que son dévouement lui a fait subir.

Nous souhaitons à M. Rivard que le mérite de son livre soit reconnu, comme vient d'être reconnu le mérite de la revue publiée par son noble émule M. Magnan.

Nous croyons savoir que la plupart des collèges de la province adopteront *l'Art de dire*. Ils s'en trouveront bien et démontreront une fois de plus la fausseté de l'accusation de routine lancée contre eux trop de fois d'une manière inepte.

LIVRES."

TRAITÉ THÉORIQUE ET PRATIQUE DE MÉTHODOLOGIE, par *Achille V. A.*, professeur à l'École normale catholique de Carlsbourg, 5^e édition revue et augmentée. Namur. — Librairie classique de Wesmael-Charlier, éditeur, rue de Fer, 53.

Tel est le titre d'un livre admirable que nous venons de recevoir de la Belgique. C'est l'ouvrage pédagogique le plus complet, le mieux fait et le plus pratique que nous ayons jamais lu. Son auteur, le savant frère Achille, est un véritable maître en fait d'enseignement primaire. Il a su s'emparer de la pédagogie moderne, cette puissance que personne ne peut nier, et la mettre au service de l'enseignement catholique.

L'auteur fait " découler complètement la méthodologie de la pédagogie, par le moyen de la psychologie." *Le Traité théorique et pratique de méthodologie* est divisé en deux parties : *Méthodologie générale*, traitant de l'Enseignement, de la Méthode, de la Didactique, des Modes et des Formes d'enseignement, des Procédés, de la Préparation des leçons, Spécimens de leçons préparées, Programme des spécialités de l'enseignement primaire. — *Méthodologie spéciale*, traitant de la Méthode de religion, de l'enseignement des Prières, de l'Histoire sainte, du Catéchisme, Méthode de l'enseignement intuitif, méthode de Lecture, de Calligraphie, de Langue maternelle, d'Histoire, de Géographie, d'Arithmétique, etc., de Dessin, de Gymnastique, de Chant, etc., de Sciences naturelles.

Ce livre constitue une mine profonde, inépuisable, où les instituteurs peuvent puiser des connaissances aussi solides qu'attrayantes en fait d'enseignement primaire. En terminant cette trop incomplète appréciation, nous ne pouvons résister au plaisir

de citer la page suivante de l'éminent Frère Achille : " L'enseignement est en général le premier moteur et le stimulant des facultés de l'âme, la source de la plupart de nos connaissances, l'instrument de la culture intellectuelle et morale, et par suite, la condition nécessaire de toute éducation, tant personnelle que sociale. Cette définition éclaire la haute importance de l'enseignement primaire, que l'on pourrait appeler, en quelque manière, l'enseignement universel. En effet, le riche comme le pauvre, et en général tous les hommes doivent débiter dans la carrière des études, par l'instruction primaire : plus des neuf-dixièmes des populations sont même réduites par leur condition sociale, à ne pas recevoir d'autre culture. Quant aux personnes appelées à faire des études plus élevées, on peut affirmer que le bon ou le mauvais succès qu'elles obtiennent dans les établissements moyens ou supérieurs, résultera très souvent du bon ou du mauvais enseignement primaire qu'elles auront reçu. Envisagé dans son influence sociale, il élève le niveau de l'instruction populaire, rend les citoyens plus aptes à gérer leurs intérêts et à remplir leurs devoirs civiques et politiques ; et, s'il se combine avec une bonne éducation religieuse et morale, il fait progresser la civilisation. "

Cette forte page mérite d'être comprise par tous ceux qui ont à s'occuper de près ou de loin au problème de l'enseignement élémentaire.

A LA CONQUÊTE DE LA LIBERTÉ EN FRANCE ET AU CANADA.—Par A. D. De Celles. C'est le huitième fascicule de la *Bibliothèque Canadienne* publiée à Lévis par M. P. G. Roy. Brochure très bien écrite et intéressante au plus haut point.

Références utiles

POUR CHAPELETS DES RR. PP. CROISIERS, — Médailles et Petits Chapelets de Saint Antoine, Timbres-poste oblitérés. Ecrire à
Agence de l'Ecole Apostolique de Bethléem, 153, rue Shaw, Montréal.

CHATEAUVERT & CANTIN, 184, rue St-Jean, Québec. Assortiment des plus complets de montres, horloges, bijoux de toutes sortes et argenteries, etc. *Spécialité* : Fabrication de jones et bagues sans joint ni soudure. Aussi : médailles et insignes de sociétés ; dorure, argenture et gravure sur métal. Prix très modérés ;

VICTOR LAFRANCE, relieur, 4, rue Buade, Québec. Livres de comptes. Reliures de luxe. Reliures en percaline gaufrée. Reliures de bibliothèques. Spécialités artistiques. Estimés pour éditions.

OCT. PLANTE & FILS, électriciens, 160, rue St-Jean, Québec. Spécialité : Installation de lumière électrique. Toujours en magasin, un assortiment complets d'appareils d'éclairage.

O. PICARD & FILS, 199, rue St-Jean, Québec. Plombiers, gaziers, ferblantiers et fumistes. Pose d'appareils hygiéniques les plus perfectionnés et les plus modernes, dans les édifices publics et les maisons privées. Fournaises à air chaud, à eau chaude et à vapeur. Nous recommandons cette maison.

EMILE COTÉ, rue Richelieu, Québec. Entrepreneur-maçon. Maison bien connue et hautement recommandable. Les ouvrages en maçonnerie de M. Côté sont recherchés pour leur solidité.

PAUL BRETON, rue St-Olivier, Québec. Entrepreneur-menuisier. La maison Breton est très ancienne, et les nombreux édifices construits par M. Breton sont un témoignage irrécusable de l'habileté et de l'honorabilité de cet entrepreneur.