

"MIEUX SAVOIR
POUR MIEUX SERVIR"

997-100

III^e SÉRIE

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE



DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Volume 15, Numéro 2 — QUÉBEC
OCTOBRE 1955

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Vol. XV, N° 2,
octobre 1955,
QUÉBEC.

SOMMAIRE

ÉDUCATION ET FORMATION

Éditorial. *messieurs Joseph-L. Pagé et Roland Vinelle sont appelés à de hautes fonctions au Département de l'Instruction publique.* J. W. CARON, p. 81 — Hors-textes. *Photos de messieurs Joseph-L. Pagé et Roland Vinelle — La jeunesse étudiante rend hommage à Notre-Dame des Ecoles.* Sœur SAINT-LÉONARD, c.n.d., p. 85 — *Photo de Notre-Dame des Ecoles.* p. 86 — *La périlleuse leçon de la Trinité.* ARMAND CROTEAU, ptre, p. 91 — *Initiation à la phonétique.* RICHARD BERGERON, p. 98 — *Réflexions sur l'enseignement de l'Histoire.* ANDRÉ LEFEBVRE, p. 102 — *L'explication de textes.* RICHARD BERGERON, p. 104.

LEÇONS-TYPES

Religion;

Cours primaire, *Le caléchisme par l'image, l'Annonciation,* p. 107.

Langue française;

8^e à la 12^e année, p. 113; *Explication de texte, La chèvre de M. Seguin,* ALPHONSE DAUDET, p. 120 — *Je suis fier de ma langue, est-elle fière de moi?* Bulletin No 5, p. 126.

Langue seconde;

8^e et 9^e années, « *La méthode directe de conversation anglaise* », GERTIE KATHLEEN HART, 8^e année, p. 127; 9^e année, p. 129; « *L'Anglais au cours primaire supérieur* », ROGER HÉNAULT, 10^e année, p. 132; 11^e et 12^e années, « *A bull-fight in Mexico* », p. 135.

Mathématiques;

4^e et 5^e années, p. 141; 6^e et 7^e années, p. 144; 8^e et 9^e années, p. 146; 10^e année, p. 148; 11^e année, p. 151; 12^e année, p. 152.

Sciences;

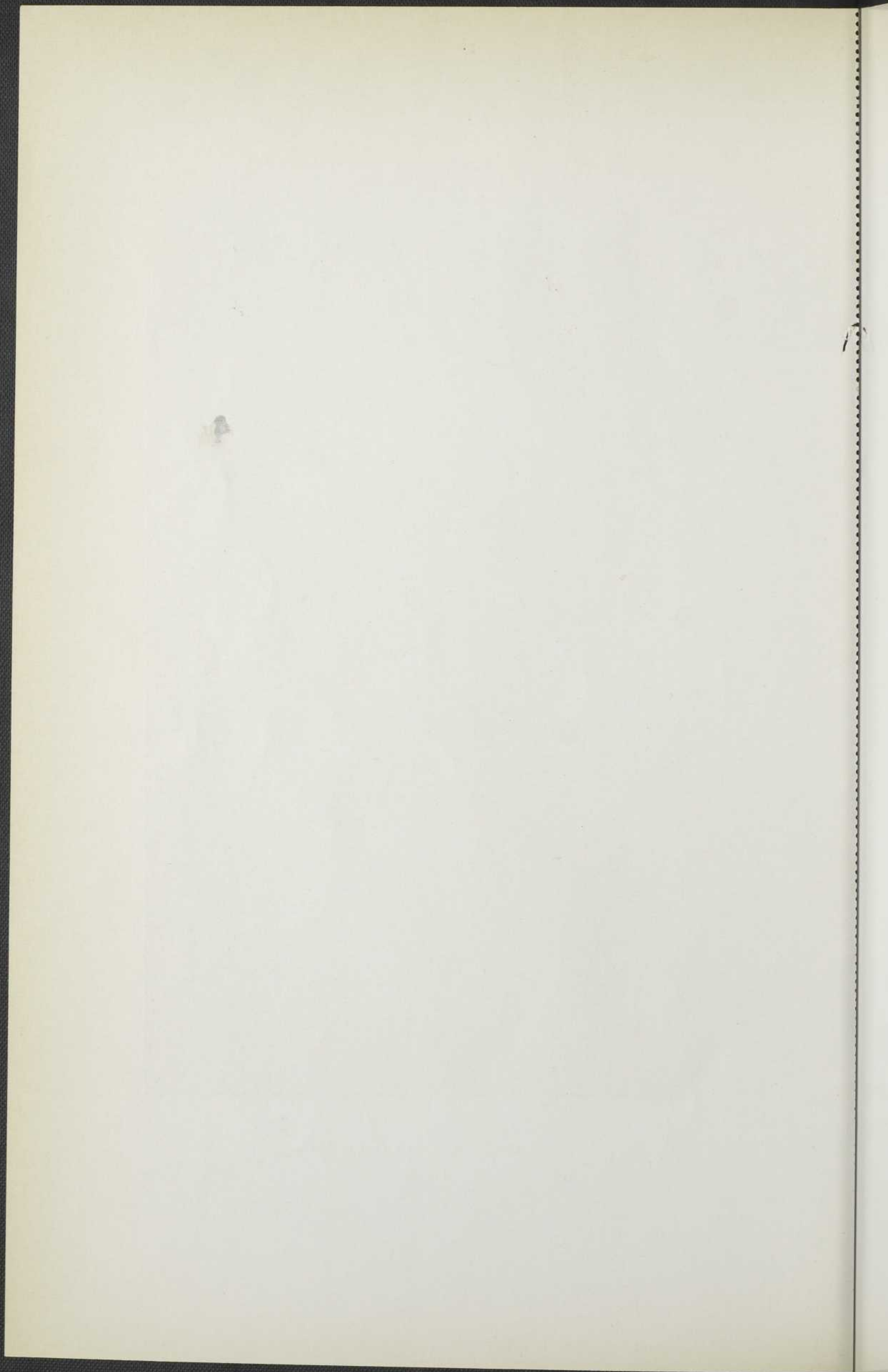
10^e, 11^e et 12^e années, *Historique des recherches sur les propriétés des gaz,* p. 155.

RENSEIGNEMENTS ET DIRECTIVES

Communiqué important, p. 157 — *Chronique de Pédagogie, L'Analyse raisonnée de la Langue française du R. Père Philippe Deschamps.* c.s.v., RICHARD BERGERON, p. 158 — *Pour Éducateurs et Educatrices de la ville et de la campagne, Cahiers de vocations,* pp. 3 et 4 de la couverture.



JOSEPH-L. PAGÉ
Secrétaire du Département de l'Instruction publique





ROLAND VINETTE

Secrétaire adjoint du Département de l'Instruction publique

M
et

S

L

erig
mon
tion

mag
so t
prim
au y
Rolé

uiz
sou

que

d'un
très
pât
beau

ÉDITORIAL**Messieurs Joseph L. Pagé
et Roland Vinette,**

SONT APPELÉS À DE HAUTES FONCTIONS AU DÉPARTEMENT
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

par

J.-W. Caron,

*inspecteur-général adjoint des écoles catholiques.
Département de l'Instruction publique.*

LE Département de l'Instruction publique a été institué grâce à la prévoyance et à la sagesse de ceux qui firent notre pays. Il satisfait pleinement aux exigences des nôtres et il durera aussi longtemps que nous le voudrons. Pour le moment, il se renouvelle sans cesse et nous laisse l'impression que c'est une institution immortelle.

Le mois dernier, sous la signature de M. Maurice Barbeau nous rendions hommage à Monsieur B.-O. Filteau qui a prodigué aux éducateurs, pendant 52 ans de sa vie, les innombrables ressources dont il dispose. Ce mois-ci, « l'Enseignement primaire » est heureuse de souligner la nomination de Monsieur Joseph L. Pagé, au poste de secrétaire du Département de l'Instruction publique, et celle de Monsieur Roland Vinette, au poste de secrétaire adjoint.

La direction de la Revue s'empresse de présenter ses respectueux hommages aux deux nouveaux Chefs et de les assurer de son inlassable dévouement et de sa soumission la plus entière.

Nous sommes heureux, pour le bénéfice de nos lecteurs, de donner ci-après quelques notes biographiques:

MONSIEUR JOSEPH L. PAGÉ

Monsieur Pagé a vu le jour à St-Isidore de Laprairie le 8 janvier 1912. Issu d'une famille fortement attachée à la culture du sol, monsieur Pagé s'est intéressé très jeune à la profession de son père. Il n'est pas surprenant que ses sentiments patriotiques se soient développés de bonne heure sur ce coin de terre, qui ajoute la beauté du paysage à la richesse de ses produits.

Après avoir terminé ses études primaires à l'école du rang et à l'école commerciale de St-Rémi de Napierville, il entre à l'école normale Jacques-Cartier où il se distingue vite par son talent, son esprit d'initiative, son goût de l'étude, sa jovialité et son ardeur aux jeux. En juin 1931, il quitte l'école normale avec son diplôme supérieur d'enseignement. Ses succès lui avaient valu, à titre de premier de sa classe, d'obtenir la médaille du Prince de Galles et pour sa valeur professionnelle à l'école d'application, de se voir décerner la médaille de monsieur le Surintendant de l'Instruction publique. Il enseigne successivement à l'école St-Marc de Montréal, à l'école du village de Stanstead, où il est en même temps principal, ainsi qu'aux écoles Jacques-Viger et Frontenac de Montréal.

En 1941, il entre dans l'armée comme officier de la sélection du personnel, avec le rang de lieutenant. Remarqué de ses supérieurs, il obtient vite son grade de capitaine, celui de major et occupe différents postes à St-Jérôme, à Joliette et à Montréal où il devient examinateur en Chef pour la région militaire No 4. Après avoir fait un voyage de quatre mois en Angleterre, où il fut attaché à l'état major canadien de Londres, il est nommé conseiller senior au centre de démobilisation de Longueuil, avec le rang de lieutenant-colonel. A ce poste, avec l'aide de 60 officiers-conseillers, il s'occupe d'orienter vers la vie civile les 66,000 démobilisés de la région de Montréal.

Fortement attaché à sa profession, Monsieur Pagé revint à l'enseignement pour le compte de la Commission des Écoles catholiques de Montréal. Mais il n'y fût pas longtemps car, le 1er janvier 1947 il succédait à Monsieur J.-A. Dupuis, comme inspecteur d'écoles rurales, dans les comtés de Terrebonne et d'Argenteuil.

La distinction et l'habileté avec lesquelles il représentait monsieur le Surintendant de l'Instruction publique auprès des commissions scolaires, des membres du personnel enseignant et des élèves, le firent remarquer de son Chef qui l'invita le 7 juillet 1949, à assumer les responsabilités de Chef du Service pédagogique de la construction au Département de l'Instruction publique.

A compter de ce moment, son ascension est très rapide. Le 25 janvier 1951, il est nommé Chef du Service de la Construction. Les immenses succès réalisés dans la mise à exécution d'un vaste programme de construction et d'améliorations de nos maisons d'écoles, fournirent à monsieur le Surintendant de l'Instruction publique la preuve évidente, qu'il pourrait trouver en monsieur Pagé, le collaborateur tout désigné pour partager avec lui les tâches de l'administration. C'est pourquoi, après l'avoir fait nommer assistant-secrétaire du Département de l'Instruction publique le 3 septembre 1952, il l'invite le 25 juillet 1955 à succéder à Monsieur B.-O. Filteau, au poste de secrétaire du Département de l'Instruction publique.

Homme d'action qui emploie toutes ses énergies à solutionner les nombreux problèmes qu'on lui soumet, monsieur Pagé ne délaisse pas pour cela les valeurs intellectuelles. Aussi, ne s'est-il pas contenté des parchemins qu'il avait obtenus à l'École normale. Depuis qu'il est entré dans la carrière, il a toujours consacré ses moments de loisirs à l'étude. Ses succès dans ce domaine attestent hautement de sa culture et de sa formation professionnelle. En 1935, il s'inscrit aux cours d'été de langue anglaise, à Toronto, et la langue seconde lui devient bientôt familière. En 1938, il se présente aux examens d'aspirants à la charge d'inspecteur d'écoles et se classe premier parmi les 15 candidats présents. Après avoir suivi régulièrement les cours de l'Institut pédagogique St-Georges, il subit en 1940 avec grand succès les examens du baccalauréat et de la licence en pédagogie et en psychologie expérimentale. Cette même année, il se voit décerner par l'université de Montréal le diplôme supérieur de pédagogie. Toujours prêt à se dévouer pour ses semblables, il a adhéré à de nom-

breuses associations professionnelles, sociales et culturelles. Ses confrères l'élirent directeur de l'Alliance des instituteurs catholiques de Montréal en 1940 et, le déléguèrent pour les représenter aux cours d'été des instituteurs acadiens à l'Ile-du-Prince-Édouard en 1941. Il présida, en plus, un comité de recherches pédagogiques qui devait enquêter auprès des membres du personnel enseignant de la Commission des Écoles catholiques de Montréal, concernant les réformes à faire subir à l'Enseignement primaire.

En considération des services rendus à la cause de l'éducation, la commission de l'Ordre du Mérite Scolaire lui décernait en 1953 la décoration du troisième degré avec le titre de Commandeur de l'Ordre du Mérite scolaire.

Marié à mademoiselle Cécile Vel, garde-malade de Sherbrooke, en 1937, il a quatre enfants, trois filles et un garçon. C'est au sein de sa petite famille que Monsieur Pagé retrouve, le soir arrivé, le calme et le repos, après une accablante journée de travail. Entouré d'une épouse distinguée, prévenante et dévouée et de charmants enfants, il oublie vite ses fatigues et peut chaque matin, se rendre à son bureau d'un pas alerte, très souvent avant l'heure réglementaire.

Monsieur Pagé accède à un poste difficile, puisqu'il devra partager avec monsieur le Surintendant, les responsabilités de l'administration dans un département, qui est reconnu aujourd'hui comme le plus important de tous nos organismes provinciaux. Connaissant sa vitalité, sa culture et son expérience, nous n'avons aucun doute qu'il saura faire face avec bonheur à toutes les exigences de son rôle.

« L'Enseignement primaire » est heureuse de lui souhaiter une longue et fructueuse carrière.

MONSIEUR ROLAND VINETTE

Nous ne pourrions mieux faire que de reproduire ici la citation qui apparaît au procès-verbal de la commission de l'Ordre du Mérite Scolaire, à la suite de sa séance du 27 avril 1955, alors que Monsieur Vinette recevait la décoration du 3^e degré de l'Ordre du Mérite Scolaire, avec le titre de commandeur.

Monsieur Roland Vinette, directeur général des Ecoles normales, bien que n'ayant que vingt ans d'enseignement, remplit un rôle de premier plan, depuis plusieurs années, chez les éducateurs de la Province.

Né à Montréal, le 4 juillet 1913, il termine brillamment, à vingt ans, ses études classiques au Séminaire de Sainte-Thérèse.

Ses devoirs de piété filiale et d'aîné d'une famille de douze enfants, l'obligent alors à suspendre momentanément ses études régulières, mais il en profite pour subir, devant le Bureau Central des Examineurs catholiques, l'examen qui le met en possession du brevet supérieur d'enseignement primaire.

Il entre alors au service de la Commission des Écoles catholiques de Montréal et enseigne avec grand succès dans les écoles publiques pendant trois ans.

En même temps, il poursuit ses études et voit ses efforts récompensés par la licence en pédagogie, que lui décerne l'Institut St-Georges de Montréal, en 1938.

Cette même année, il est nommé professeur de pédagogie et de psychologie à l'École normale Jacques-Cartier où il ne tarde pas à s'affirmer comme un maître ès sciences pédagogiques.

En 1943, il obtient le diplôme de docteur en pédagogie.

Bientôt, l'Institut pédagogique de Montréal, l'Institut de Psychologie de l'Université de Montréal, l'École Normale secondaire de Montréal, l'École supérieure de Pédagogie familiale et la revue « l'Enseignement Primaire » sollicitent ses services.

Ces multiples fonctions ne l'empêchent pas de rédiger un excellent volume intitulé: « Pédagogie générale » et de publier, en collaboration avec un certain nombre de ses collègues, un deuxième volume sur la méthodologie des diverses matières du programme officiel de l'enseignement primaire.

Nos bibliothèques pédagogiques lui doivent en outre: « Échelle de vocabulaire et d'orthographe », « Tests d'Orientation scolaire » et de nombreux articles et conférences parus dans divers journaux et revues pédagogiques.

En 1951, à l'âge de trente-huit ans seulement, il a l'honneur d'être choisi comme directeur général adjoint des Écoles normales et, en 1953, au départ de monsieur J.-P. Labarre, il devient directeur général des Écoles normales de la Province.

Deux œuvres capitales ont marqué ses quatre premières années de services à ce nouveau poste: la réorganisation sur une base professionnelle véritable des écoles normales et un important rapport sur la coordination de l'enseignement dispensé par les diverses institutions publiques et privées de la Province. Sa courtoisie dans la discussion, son prestige dans le domaine universitaire aussi bien que dans l'enseignement et sa courageuse ténacité en face de tous les obstacles, ont contribué dans une large mesure, à gagner l'adhésion presque unanime au nouveau plan d'études des écoles normales et aux mesures de coordination qui s'imposent, entre les divers ordres d'enseignement.

Homme d'action infatigable, il prête son concours à de nombreux mouvements sociaux et professionnels. Tour à tour président de la Jeunesse indépendante catholique, de l'Association catholique de la Jeunesse canadienne-française, de la Société pédagogie de Montréal, de l'Association des Orienteurs professionnels, de l'Association des Psychologues du Québec, du Centre de Psychologie et de Pédagogie et actuellement Vice-président de l'Acelf, il fait bénéficier de son dynamisme et de sa culture chacune de ces organisations.

Monsieur Vinette a épousé, en 1941, Mademoiselle Aimée Beaupré qui le seconde bien dans toutes ses initiatives. Deux enfants, Monique et André, complètent le cadre familial.

Désigné le 25 juillet 1955 pour occuper le poste de secrétaire adjoint du Département de l'Instruction publique, Monsieur Vinette ne manquera pas de faire bénéficier la jeunesse de notre Province, de son savoir et de son expérience. Nous lui présentons l'hommage de nos meilleurs vœux de succès et l'assurance de notre sincère collaboration.

J.-WILFRID CARON, i.g.a.

La jeunesse étudiante rend hommage à

NOTRE-DAME DES ÉCOLES

décoration de sa bannière par
Son Eminence le Cardinal Léger

par

Sœur Saint-Léonard, c.n.d.

LE samedi, 26 février 1955, en l'église Notre-Dame, à Montréal, un nombreux clergé, plus de cinq mille étudiants, leurs professeurs et les autorités scolaires ont rendu hommage à Notre-Dame des Écoles ainsi qu'à Sa Sainteté Pie XII qui a bien voulu, par l'entremise de Son Éminence le Cardinal Léger, gratifier la bannière de Notre-Dame des Écoles de la médaille commémorative de l'Année Mariale.

Après l'arrivée du cortège précédé de la bannière? Monsieur J. B. Vinet, p.s.s., curé à Notre-Dame, présenta les hommages des étudiants à Son Éminence. « *Notre-Dame des Écoles, dit Monsieur le Curé, a tressé autour de vous, cet après-midi, une couronne choisie de nos écoliers et de nos écolières. C'est toute une jeunesse admirative et affectueuse, avide de vous entendre, qui vous entoure en ce moment. Elle connaît vos désirs à son sujet et, surtout, vos angoisses sur son avenir. . . . Notre-Dame des Écoles, qui est aussi Notre-Dame du Rosaire, la Vierge du chapelet en famille, ne peut manquer de bénir vos efforts. etc* ».

Son Éminence le Cardinal Léger s'adressa ensuite aux étudiants. Après leur avoir décrit la grande manifestation qui eut lieu à Rome, alors que le Saint-Père proclama la Très Sainte Vierge, Reine du Monde et de l'univers, il ajouta: « *Et vous voici réunis autour de cette bannière de Notre-Dame des Écoles. Tout à l'heure, elle s'inclinera, elle aussi, sous la poussée du vent de l'Esprit. Elle se relèvera fièrement, portant la décoration pontificale. Elle aura pris part à la grande cérémonie de l'Année Mariale; elle portera le glorieux privilège qui a été accordé à toutes les « Notre-Dame » qui étaient à Rome, le premier novembre 1954, lors de la proclamation de la royauté de Marie.* »

Notre vénéré Cardinal proposa à la jeunesse étudiante de demander à la Sainte Vierge les dons de l'Esprit nécessaires à l'acquisition de la science, la grâce de suivre les exemples de Marie et enfin, il conseilla aux jeunes de confier leur avenir à Notre-Dame des Écoles.

Après avoir récité la prière à Marie Reine du Monde composée par Sa Sainteté Pie XII. Son Éminence le Cardinal Léger épingla la médaille sur la bannière de Notre-Dame des Écoles. emblème de son sanctuaire à Montréal, la Ville de Marie. Puis, d'une voix vibrante, les étudiants acclamèrent leur Reine et Patronne.

Son Éminence célébra la messe de Notre-Dame des Écoles aux intentions du Saint-Père, pendant laquelle des milliers d'assistants reçurent la Sainte communion. Le Chant fut exécuté par le chœur des normaliens et l'assistance. En souvenir de la récente Légation de notre vénéré Cardinal, un cantique à Notre-Dame de Lourdes clôtura cette grandiose cérémonie.

Sœur Saint-Léonard, c.n.d.



C.N.D.
DROITS RESERVES

IMPRIMATUR:

PAUL-ÉMILE Cardinal LÉGER,
Archevêque de Montréal.
1^{er} août 1955.

N.B. — On peut se procurer cette gravure (28x20) au centre de l'Oeuvre N.-D. des Ecoles, 2030 ouest, Sherbrooke, Montréal, Canada.

NEUVAINES PRÉPARATOIRES À LA FÊTE DE NOTRE DAME DES ÉCOLES

La fête de Notre-Dame des Écoles fixée au troisième Samedi d'octobre tombe, cette année, le 15 de ce mois; cependant la messe de Notre-Dame des Écoles peut être célébrée l'un des huit jours qui suivent la fête, soit du 15 au 23 octobre. On fait ordinairement la neuvaine à Notre-Dame des Écoles neuf jours avant la date choisie pour célébrer la fête.

Cette année marque le 25^e anniversaire de l'Encyclique de Sa Sainteté Pie XI « *Divini illius Magistri* » sur l'éducation chrétienne de la jeunesse. Professeurs et élèves sont invités à lire cette encyclique et à faire la neuvaine pour obtenir le bienfait de l'éducation chrétienne à toutes les nations du monde.

PROGRAMME QUOTIDIEN

- 1.— Rappel d'une parole de l'Encyclique avec résolution appropriée.
- 2.— Indication sur une carte — par des étoiles d'or ou une bannière en miniature de Notre-Dame des Écoles — des parties du monde pour lesquelles on prie spécialement.
- 3.— Prière collective à Notre-Dame des Écoles devant sa statue ou son image.

PRIÈRE DE LA NEUVAINES

O Notre-Dame des Écoles, Médiatrice de toute grâce, daignez présenter nos prières, nos sacrifices, toute notre vie écolière à Jésus, le Roi des étudiants, afin qu'il accorde à toutes les nations le bienfait de l'éducation chrétienne. Ainsi soit-il.
100 jours d'indulgence pour chaque jour de la neuvaine

Imprimatur:

*P. E. Cardinal Léger,
Archiepiscopus Marianopolitanus
Ia die augusti 1955.*

1^{er} jour.

« La fin propre et immédiate de l'éducation chrétienne est de coopérer à l'action de la grâce divine dans la formation du véritable et parfait chrétien, c'est-à-dire la formation du Christ dans les hommes régénérés par le baptême. » — *Renouveler les promesses de mon baptême.*

Prions spécialement pour les écoles de l'Amérique du Nord. Prière de la neuvaine . . .

2^e jour.

« L'éducation chrétienne embrasse la vie humaine sous toutes ses formes: sensible et spirituelle, intellectuelle et morale, individuelle, domestique et sociale, non certes pour la diminuer en quoi que ce soit, mais pour l'élever, la régler, la perfectionner, d'après les exemples et la doctrine de Jésus-Christ. »

Avant mes principales actions, me demander comment agirait Jésus à ma place.

Prions spécialement pour les écoles de l'Amérique du Sud.

Prière de la neuvaine.

3^e jour.

« C'est donc de plein droit que l'Église se fait la promotrice des lettres, des sciences et des arts dans la mesure où tout cela peut être nécessaire ou profitable à l'éducation chrétienne. »

*M'appliquer à l'étude pour être meilleur instrument au service de Dieu et des âmes.
Prions spécialement pour les écoles de l'Amérique Centrale.
Prière de la neuvaine.*

4^e jour.

« De plus, l'éducation physique elle-même, comme on l'appelle, ne doit pas être considérée comme étrangère au magistère maternel de l'Église, précisément parce qu'elle est un moyen qui peut servir ou nuire à l'éducation chrétienne.»

Respecter mon corps, temple du Saint-Esprit, en l'ornant de modestie et de noble distinction chrétienne.

*Prions spécialement pour les écoles de l'Europe, surtout pour celles des pays persécutés.
Prière de la neuvaine.*

5^e jour.

« Un bon catholique, en vertu même de la doctrine catholique, est le meilleur des citoyens, attaché à sa patrie, loyalement soumis à l'autorité établie, sous n'importe quelle forme de gouvernement.»

Observer mon devoir d'étudiant, pour mieux servir ma patrie.

*Prions spécialement pour les écoles de l'Asie, surtout pour celles des pays persécutés.
Prière de la neuvaine.*

6^e jour.

« De même que de nos jours, ses missions répandent par milliers les écoles dans les régions et les pays qui ne sont pas encore chrétiens . . . ainsi dans tous les temps, par ses missionnaires, l'Église a formé à la vie chrétienne et à la civilisation les peuples qui, aujourd'hui, constituent les diverses nations catholiques du monde.»

Remercier le bon Dieu de m'avoir fait naître et grandir dans un pays chrétien.

*Prions spécialement pour les écoles de l'Afrique.
Prière de la neuvaine.*

7^e jour.

« La vigilance, à notre époque, doit être d'autant plus étendue et plus active que les occasions de naufrage moral ou religieux se sont accrues pour la jeunesse sans expérience. Notons spécialement les livres impies et licencieux dont beaucoup, par une tactique diabolique, sont répandus à vil prix; les spectacles du cinéma et maintenant aussi les auditions par radio — ajoutons pour nos jours la télévision —.

Suivre les conseils qui me sont donnés à ce sujet par la hiérarchie, entraîner les autres à faire de même.

*Prions spécialement pour les écoles de l'Océanie.
Prière de la neuvaine.*

8^e jour.

« Mais aussi dans l'ordre présent de la Providence, c'est-à-dire depuis que Dieu s'est révélé dans son Fils unique qui seul est « *la Voie, la Vérité, et la Vie* », il ne peut y avoir d'éducation complète en dehors de l'éducation chrétienne.»

Reproduire autant que possible les dispositions de Jésus dans toutes les actions de ma vie ordinaire.

*Prions spécialement pour les écoles qui préparent les futurs prêtres.
Prière de la neuvaine.*

9^e jour.

« Mais aucune parole ne nous révèle mieux la grandeur, la beauté et l'excellence surnaturelle de l'éducation chrétienne que la sublime expression d'amour par laquelle Notre-Seigneur Jésus, s'identifiant avec les enfants, déclare: « **Quiconque reçoit en mon nom un de ces petits enfants me reçoit.** »

Me garder en état de grâce sera ma principale préoccupation.

Prions spécialement pour les écoles qui préparent les futurs éducateurs et éducatrices de la jeunesse.

Prière de la neuvaïne.

Illustration: La bannière de Notre-Dame des Écoles avec l'inscription suivante: Sous le glorieux étendard de Notre-Dame des Écoles, la jeunesse étudiante marche à la conquête de l'éducation chrétienne.

La fête de Notre-Dame des Écoles sera un jour de prières spéciales aux intentions du Saint-Père.

Les écoles qui se sont consacrées à Notre-Dame des Écoles à l'occasion de l'Année Mariale pourraient renouveler leur consécration d'une façon solennelle, le jour de la fête. Quant aux écoles qui n'ont pas encore fait cette consécration, elles sont invitées à offrir ce geste de confiance et d'amour à l'Auguste Patronne des Écoles. On peut se procurer, si on le désire, carte d'inscription et diplôme de consécration au Centre de l'Oeuvre de Notre-Dame des Écoles, 2330 ouest, rue Sherbrooke. Montréal.

ACTE DE CONSÉCRATION

O Notre-Dame des Écoles, nous vous acclamons comme notre Patronne, notre Mère et notre Souveraine.

Nous vous consacrons solennellement notre école.

Soyez la Reine de nos cœurs; remplissez-les de la divine charité.

Soyez la Reine de nos études; qu'elles nous fassent croître dans la science du salut aussi bien que dans l'amour de la vérité.

Soyez la Reine de nos jeux, de nos loisirs; qu'ils contribuent à notre développement corporel et spirituel.

Demandez à Jésus, votre divin Fils, d'étendre son règne de grâce, de paix et de lumière sur tous les maîtres et les étudiants de ce pays et du monde entier, pour le bien de l'Église et de la patrie, ici-bas, et la possession de la gloire éternelle au ciel.

Ainsi soit-il.

100 jours d'indulgence

Paul-Émile Cardinal Léger.

CANTIQUE À NOTRE-DAME DES ÉCOLES

Air: « Salut, ô Vierge Immaculée »

I

Vers toi, que monte, ô Notre-Dame,

Notre louange à ton amour!

Étoile où s'allume et s'enflamme

L'idéal éclairant nos jours.

REFRAIN

Nous t'en prions, ô Reine des Écoles,

Ouvre en tous lieux la source de tout bien,

En obtenant de Jésus qui s'immole

Ce grand bienfait: l'enseignement chrétien!

II

Bénis, ô Vierge Immaculée,
Notre jeunesse et ses espoirs!
L'étude étant une envolée
Jusqu'à Dieu, Maître du Savoir.

III

Salut, douce Médiatrice
Des dons du ciel à notre foi!
Ton Cœur, céleste Institutrice,
Nous apprend l'art du don de soi.

IV

Marcher, ô Reine de la Grâce,
Sous l'étendard de tes vertus,
Sera la plus belle préface
Des conquêtes que veut Jésus.

CANTIQUE À NOTRE-DAME DES ÉCOLES

Air: « *Ave Maris Stella* ».

I

O Reine des Écoles,
A Toi, nos plus beaux chants!
Ils sont le pur symbole
De notre amour fervent.
O Reine des Écoles,
A Toi, nos plus beaux chants!

II

O Reine des Écoles,
Fais que Jésus aimant
Nous aide et nous console,
Nous sommes tes enfants,
O Reine des Écoles,
A Toi, nos plus beaux chants!

III

O Reine des Écoles,
Partout que tes enfants
Écoutent tes paroles
Et soient des cœurs vaillants!
O Reine des Écoles,
A Toi, nos plus beaux chants!

IV

O Reine des Écoles,
Bénis nos chers parents!
Au ciel, vers Toi, s'envolent
Nos AVE suppliants,
O Reine des Écoles,
A Toi, nos plus beaux chants!

La Périlleuse Leçon de la Trinité

par

Armand Croteau, prêtre,
Office Catéchistique Provincial,
Saint-Jean, P. Q.

PROLOGUES

MÊME si le Programme d'Études des Écoles Élémentaires (1953) suggère qu'on traite de la Sainte Trinité vers la fin de la deuxième semaine de septembre, je ne suis pas confus d'en parler dans *L'Enseignement Primaire* ce mois-ci: au contraire, j'en suis heureux . . .

Cela me donne l'occasion de souligner qu'enseigner le catéchisme à *n'importe quelle* période de l'année scolaire c'est s'employer à faire participer davantage à la vie, lumière et amour qui « vibre » infiniment à l'intérieur des Trois Personnes divines:

1. *Tous* les chapitres de dogme, quels qu'ils soient, se relie toujours, en fin de compte, à la Sainte Trinité et seule l'étroitesse embrumée de notre esprit empêche que nous distinguions limpide que Église, Messe, Baptême, Confirmation, Pénitence, Extrême-Onction, Mariage, Sacerdoce, Ciel, Grâce sanctifiante, Rédemption, etc, sont en liaison serrée et fort éclairante avec les Trois Personnes d'un seul Dieu.

2. Vérité qui ne manque pas de piquant, d'originalité, de pittoresque: la Sainte Trinité est le sujet du catéchisme qui est le plus PRATIQUE. Ceux qui ont des yeux pour voir, une tête pour réfléchir et un appareil de télévision qui sait se taire, peuvent saisir ce principe étonnant: la source fondamentale de notre vie chrétienne *pratique*, son but final qui commande et oriente ses grandes activités *pratiques*, le modèle exemplaire de notre charité *pratique* envers Dieu et envers le prochain, l'objet profond de notre Foi *pratique*, de notre Espérance *pratique*, la vie *pratique* que Jésus est venu allumer sur terre, ce de quoi nous voulons vivre, ce par quoi nous voulons vivre, ce pour quoi nous voulons vivre (*pratique*), tout cela est en relation surprenante et *trop ignorée* avec la Sainte et Auguste Trinité. (Ce qui revient à dire que la Trinité est un sujet de catéchisme *infiniment plus pratique* qu'un procédé de fabrication industrielle, un truc de magie, une recette de cuisine, une page de mode, un manuel de football . . .)

PRIERES

Prière que le titulaire pourrait faire doucement ce soir même:

« Sainte Trinité, j'ai accepté en conscience, en devenant professeur de religion, de *Vous* faire connaître et aimer par un groupe déterminé de baptisés, une vingtaine de rachetés par le Sang rouge du Cloué.

Malheureusement, très malheureusement, j'ai la tête embrouillée par les suites obscurcissantes du *Péché Originel*, par les noirceurs de mes *péchés personnels* (vous savez, ceux de la semaine dernière...), — par les *attaches terreuses* de mon cœur qui appesantissent mon intelligence devant la hauteur des Mystères, — par les *bagatelles distrayantes* du 20^e siècle (modes, sports, journaux, radio, annonces, sexe) qui estompent tragiquement la « plus belle chose du monde » qui est la Très Sainte Trinité.

Éclairez-moi donc beaucoup, tout de suite et aux moments où je fais le catéchisme, pour que je parle de vous avec la clarté qu'il faut absolument; embrasez d'amour pour Vous Trois mon cœur tiède, afin qu'il transmette à des cœurs libres et jeunes et simples le zèle qui convient en

face de Trois Personnes en une Seule Nature. Ainsi soit-il. »

Prière comme celles qu'on pourrait et devrait faire aux élèves:

« Nous voulons certainement apprendre à lire, écrire, compter, pour gagner notre vie sur terre; nous voulons connaître les minéraux, les fleurs, les oiseaux, et les races humaines, pour mieux servir ici-bas; mais avant tout, au-dessus de tout, nous voulons savoir notre catéchisme, pour aller (avec beaucoup d'autres) dans le ciel éternel; et dans le catéchisme, ce que nous voulons étudier, aimer, approfondir, comprendre, vivre, savourer le plus, *plus que tout le reste*, c'est la leçon sur la Trinité.

Nous voulons surtout comprendre ce chapitre-là parce que la Trinité est *le commencement et la fin et le principal* de toutes les merveilles de la religion catholique.

Mais nous n'arriverons jamais à la moindre lumière ni à la plus petite dose d'amour en face de la Trinité sans votre grâce gratuite: O Saint-Esprit, faites-nous connaître le Père, rendez-nous semblables au Fils, répandez en nous votre Amour. Ainsi soit-il. »

QUESTIONS INDISCRÈTES

— A quoi cela sert-il, entre nous, de savoir qu'il y a Trois Personnes en Dieu? la connaissance de la Trinité dans l'Unité serait-elle *sans aucune utilité*, un *enrichissement superflu* de nos intelligences, une *information de dilettante* qui ne change absolument rien à nos vies quotidiennes? (y a-t-il des chrétiens qui le pensent?)

— Pire que cela: la révélation de ce Mystère extrêmement profond serait-elle simplement *une épreuve* de notre bonne volonté, *une espèce de « tentation »* pour que Dieu constate si nos têtes s'inclineront docilement devant une grande noirceur incompréhensible ou si elles se dresseront

orgueilleusement comme devant un mur de ciment? (quelqu'élève serait-il confusément de cette opinion?)

— Ou plutôt la connaissance de la Très Sainte Trinité est-elle, pour chacun de nous, pratiquement, *un enrichissement énorme*, une imprégnation de *toute notre vie*, une lumière *pour tout le reste de notre foi* aux autres mystères, une base infiniment précieuse *pour notre prière, notre dévotion, notre culte*?

— La connaissance de Trois Personnes en Dieu aurait-elle quelque influence sur ma façon de me comporter *envers ceux qui m'entourent*?

— La révélation de la Trinité par Jésus est-elle évidemment de sa part une preuve d'amour pour toi et moi? « (Je ne vous appelle pas mes serviteurs mais mes amis PARCE QUE *je vous ai fait savoir tout ce que j'ai appris de mon Père,* » Jean 15. 15).

Je voudrais qu'une réponse lumineuse et réconfortante à ces « questions indiscretes »

jaillissent de cet article *et du suivant*, sur la Trinité: si quelque lecteur ne voit pas actuellement ce « que ça donne de savoir qu'il y a Trois Personnes en une seule Nature Divine », de grâce qu'il ne quitte pas cette revue. Il pourrait y apprendre, par don de Dieu, certaine chose qui transforme sa vie tout entière.

AVANT 48

1. Un lac des Laurentides, ce n'est pas une personne; tout le monde sait cela; il faut *un esprit* pour qu'il y ait une personne. — Une famille ce n'est pas une personne, mais plusieurs personnes: une personne c'est toujours *un « singulier »*. — Un bras ce n'est pas une personne, mais une partie d'une personne: il faut un *tout complet* pour faire une personne, quelque chose qui existe complètement.

Si on met ensemble ces différents éléments d'une personne, on obtient une description qui ressemble à celle-ci: Une personne suppose un esprit (ange, démon, âme complétée par son corps), donc une intelligence, une volonté, le pouvoir d'agir par soi-même, librement. Ou, plus concrètement: Une personne c'est quelqu'un qui pense, qui veut, qui est libre, qui peut dire: « Moi, je . . . »

2. D'autre part, on ne donne *un nom propre* (dans le domaine des personnes) qu'à une personne complète. Ma Sœur Jean-Baptiste, le Frère Augustin, l'abbé Paul, ce sont des noms propres qui désignent *des personnes complètes*; — on ne donnerait pas un nom propre à la main de Mademoi-

selle, aux cheveux de son fiancé . . . On peut déduire de là que si on met *deux noms propres* dans une liste, c'est qu'il y a *deux personnes*: « élèves de 11^e année, Micheline et Pierre » cela veut dire certainement deux élèves *complètement distincts*.

3. Troisièmement, *croire* c'est être certain d'un fait, sans pouvoir le voir ou le prouver comme deux et deux font quatre, simplement parce que quelqu'un de complètement fiable le dit; dans les choses religieuses, c'est être certain d'une vérité (qui n'apparaît pas clairement) parce que *Dieu nous l'a dite*.

Ces trois groupes d'idées (1., 2., 3.) nous permettent de voir beaucoup de choses dans la question et la réponse du numéro 48: les lire très lentement en essayant de mettre derrière *l'enveloppe des mots* les idées que nous venons de dire.

(Si on veut en *troisième* (3^e) année non seulement faire apprendre en perroquets mais faire comprendre *cette* question et *cette* réponse, il faut montrer, il me semble, ce que c'est que *croire*, ce que c'est qu'une *personne*, et ce que signifie un *nom propre*).

AVANT 49

Le Père, dont nous parlons dans le « Je crois en Dieu » est-il Dieu?

— Certainement; lisez dans l'épître aux Corinthiens (II, chap. I, verset 3): « Béni soit le Père de notre Seigneur Jésus-Christ, Père des miséricordes et DIEU de tout réconfort . . . » (A Vêpres, après l'hymne, le prêtre lit très souvent ce passage de la

Sainte Écriture en y ajoutant les mots suivants « qui nous console dans toutes nos épreuves » . . .). Ou voyez dans l'Évangile de saint Jean (chap. V, verset 18: « Jésus appelait DIEU son propre Père, il se disait égal de DIEU . . . »)

Ce Fils, dont nous parlons dans le « Je crois en Dieu », est-il Dieu aussi?

— Pour sûr; « Tout m'a été remis par mon Père, dit Jésus le Fils, et personne ne connaît le Fils si ce n'est le Père » (Matthieu XI, v. 27); si le Fils n'était pas Dieu, tout ne lui aurait pas été remis; et d'autres que le Père pourraient le connaître comme il faut.— Le Fils s'appelle aussi le Verbe dans la Sainte Écriture; or on y dit clairement: « Au commencement le Verbe était auprès de Dieu et le Verbe était DIEU » (Jean I.1).— Saint Jean à la fin de sa vie écrivait dans une épître (I, chap. V, verset 20): « Nous sommes dans *le Véritable* en son Fils Jésus: c'est lui qui est le Dieu véritable . . . » (Traduction Buzy).

Et le Saint-Esprit, dont nous parlons dans le « Je crois en Dieu » vers la fin, est-il Dieu

autant que les autres personnes ?

— Évidemment; Ananie ne voulait pas donner à saint Pierre tout l'argent obtenu pour sa propriété; il inventa un mensonge; saint Pierre se mit en colère et dit: « Satan a rempli ton cœur, tu mens à l'ESPRIT-Saint; . . . ce n'est pas à des hommes que tu as menti mais à DIEU . . . » (Actes V, verset 3).— Pour que les chrétiens se conduisent bien, saint Paul leur écrivait (I Corinthiens, III. 16): « L'Esprit de Dieu habite en vous, vous êtes un temple de DIEU ». —

On peut donc dire maintenant, en pensant à *la richesse cachée derrière les mots* du numéro 49: « *chacune des trois personnes divines est Dieu* » . . .

AVANT 50

Monsieur Joseph a une belle auto Buick; monsieur Joachim n'en a pas, le pauvre; on ne peut pas dire que l'auto est *la nature de Joseph*. Albert a une longue chevelure frisée, Louis n'a plus un seul cheveu de sa jeunesse: on ne peut pas dire que les cheveux sont *la nature d'Albert*. François est de mauvaise humeur quand la température est lourde et son ange gardien ne s'en ressent pas du tout (de la température): on peut dire que *cela dépend de leur nature*. Un lion est plus dangereux (beaucoup) à rencontrer dans une forêt sauvage qu'une fleur: ils n'ont pas *la même nature* . . .

En réfléchissant un peu à ses exemples, on peut se faire une idée assez juste de ce que signifie ici le difficile mot « nature » ne pas confondre avec le sens qu'il a dans « la nature est en fleurs » ou « il passe l'été dans la grande nature . . . »).

1. On peut comprendre qu'en parlant d'une personne, d'un être complet, on appelle sa « nature » *la source profonde de tout ce qu'il fait* et de tout ce qu'il subit (pour un homme, on découvrira ainsi que *sa nature* c'est d'avoir une âme et un corps, non une auto et des cheveux . . .).

2. On peut comprendre que la nature d'une personne c'est *l'ensemble des perfections et des moyens d'actions* d'où jaillissent tous ses actes.

3. On peut comprendre, d'un autre point de vue, que la nature d'un être c'est ce qui, en profondeur, *le fait différer d'une autre espèce d'êtres* ((exemple: ce ne sont pas les cheveux, les pieds, le nez, les yeux, la peau qui font différer un homme d'un cheval mais ceci que l'homme est fait d'un esprit immortel joint à un corps, tandis que le cheval n'a pas d'esprit capable de durer toute l'éternité).

D'autre part, puisqu'on dit que Paul est un homme, il faut qu'il ait *la nature humaine*; puisque Michel est un ange du ciel, il faut bien qu'il ait la nature d'ange, *la nature angélique*; puisque Pitou est un chien, il faut bien qu'il ait la nature d'un chien, *la nature animale*. De cette manière, en pensant bien clairement à ce que signifie le mot « nature », on peut savoir ce qu'on dit quand on lit dans la question et la réponse du numéro 50: « chaque personne divine est Dieu, c'est « pourquoi » on dit qu'elle a *la nature divine* » . . .

P.S. Si le Programme d'Études et les auteurs du Catéchisme Catholique indiquent cette question pour la cinquième (5^e) année, c'est que dans *cette* classe nous avons le devoir de *la faire comprendre* et non seulement apprendre et réciter au concours.

AVANT 51

Si j'ai pu économiser et déposer à la Caisse Populaire la somme de \$112.25 et si mon voisin a dans son livre de banque, à son crédit, la somme de \$112.25, nous pouvons dire que *nous sommes « égaux »* en ce qui a trait à la fortune, nous sommes d'une fortune égale. Si je mesure cinq pieds deux pouces et quart et mon frère aussi, nous pouvons dire que nous sommes « égaux » en hauteur.

Imaginons maintenant deux sœurs jumelles qui auraient son seulement la même fortune à la banque, la même longueur de corps et de cheveux, la même façon de s'habiller, mais encore la même éducation, la même instruction universitaire, le même talent pour le violon, les mêmes vertus d'obéissance et de pureté, la même expérience d'un voyage en Europe et les mêmes relations dans un parti politique: on pourrait dire qu'elles sont « *considérablement égales* ». Mais on serait encore *infiniment loin de l'égalité* qui existe entre les personnes divines, comme on va voir.

« Pourquoi les trois personnes divines sont-elles égales en TOUTES choses », demande le numéro 51 . . .

Il ne faut pas expliquer ni comprendre que chaque personne divine a une puissance à elle, une éternité à elle, une science à elle, un amour à elle qui se séparent *en trois monceaux de perfections*, de richesses, de « fortunes » isolées; on comprendrait alors *tout de travers* . . .

Il n'y a pas en Dieu (à côté des trois Personnes) trois paquets de perfections infinies; il n'y a pas trois lots de qualités bien séparés, très semblables; il n'y a qu'UN SEUL lot, un unique lot de perfections qui appartient entièrement aux trois personnes à la fois; en d'autres termes, les trois personnes possèdent strictement les mêmes, les uniques, les identiques perfections de Dieu (un peu comme si trois hommes étaient égaux en propriété parce qu'ils posséderaient non pas trois maisons semblables mais *la même et unique maison* . . .).

N.B. La « quantité » de perfections, de richesses, de puissances en Dieu *n'est pas autre chose que la nature* divine que possèdent les trois; par conséquent les trois personnes sont égales, ne peuvent pas faire autrement qu'être égales, parce qu'elles ont *la même nature* qui est *leur* richesse, *leur* perfection, *la raison* de leur égalité. (Ainsi on peut dire profondément que le Fils est égal au Père *parce qu'il a*, par génération, la nature parfaite, entière, qui est dans le Père. Le Saint-Esprit a la même puissance que le Fils *parce que* la puissance d'agir est (en Dieu) la même chose que *la nature* qui est *la même et unique* dans le Fils et dans le Saint-Esprit).

Appliquez cela à l'intelligence, à l'éternité, à la volonté, à la sainteté, etc, en pensant toujours que ces perfections sont *uniques pour les trois*, et vous verrez jusqu'à quel point *nos mots sont faibles* et indigents quand on dit que « les personnes divines sont égales »: il n'est pas étonnant qu'elles aient égalité d'intelligence, de volonté, d'éternité, de sainteté, puisque les trois personnes ont exactement *la même et unique* intelligence, volonté, sainteté, éternité . . .

Ces choses semblent ardues mais, une fois comprises, elles ouvrent *un océan de lumière* sur une foule de paroles infaillibles comme celles-ci: « le Père est éternel, le Fils est éternel, le Saint-Esprit est éternel, et cependant il n'y a pas trois éternels mais UN éternel » (Symbole de saint Athanase); « le Père est tout-puissant, le Fils est tout-puissant, le Saint-Esprit est tout-puissant, et cependant, il n'y a pas trois tout-puissants mais *un seul* Tout-Puissant » (même Symbole); et ce texte admirable que jamais *les amoureux* de la terre n'ont réussi à égaler et à vivre: « Tout ce qui est à moi est à toi, dit Jésus à son Père, et tout ce qui est à toi est à moi » (Jean XVII. 10) . . .

Je vois des *reflets inépuisables* de toutes ces vérités dans la réponse du numéro 51, *qui a l'air anodine*, et qui contient tant de mystère; et j'y souligne de deux gros traits rouges le mot « *m ê m e s* » avant « perfections » . . .

AVANT 52

NOTE: Voici la question *très difficile*, où on risque le plus d'errer et de *tromper les élèves* par des comparaisons qui faussent et déroutent...

Les numéros 49, 50, 51 nous ont enseigné que les trois Personnes divines sont Dieu, — qu'elles ont chacune la nature divine, — qu'elles ont identiquement les mêmes et uniques perfections pour les trois. On doit donc, de toute urgence, se demander alors *ce qui distingue* les trois Personnes, ce qui empêche de les confondre, pourquoi on ne peut pas dire (avec tant d'unité) que le Père est le Fils, que le Fils est le Saint-Esprit...

Il n'y a *rien* qui distingue le Père du Fils (pas l'éternité, pas la puissance, pas la science, ni la volonté...) si ce n'est *une chose*: le Père est père, et le Fils n'est pas père. Autrement dit, l'un a un fils et l'autre n'en a pas. Autrement dit encore, une personne a une *relation* (« *relatives* » en anglais), une *parenté*, un *rapport* que les deux autres personnes n'ont pas. La distinction entre les personnes divines NE se fait Q U E par *les relations*, les rapports, la « *parenté* », *les origines* de chacune. (*A méditer !*)

1. Le Père ne « vient » d'aucune autre personne, il n'origine pas d'une autre, il ne procède pas d'une autre, il n'est pas engendré par une autre; note qui lui appartient à lui seul. En outre le Père a un fils, et il est le seul à avoir un Fils; note qui lui appartient à lui seul. Cela suffit pour qu'on ne le confonde pas avec les autres, qui n'ont

pas ces notes-là; cela suffit pour dire qu'il est « réellement distinct » des deux autres.

2. Le Fils est engendré (pensé) par le Père, il procède d'un autre, il procède d'un S E U L autre (pas comme le Saint-Esprit qui procède *de deux*); cela suffit à le distinguer des deux autres, à ne pas le confondre, à dire qu'il n'est pas le Père ou l'Esprit-Saint puisque le Père *ne procède pas* d'une autre personne et que l'Esprit *procède de deux* personnes. (C'est la *parenté*, la *relation*, le *rapport* que le Fils a avec le Père qui le fait dire « réellement distinct » des deux autres personnes).

3. L'Esprit-Saint n'est pas comme le Père qui n'émane de personne; il n'est pas comme le Fils engendré par une *seule* personne; il procède de *deux* personnes (il est *proprement* l'amour, le don, et pour dire amour et don, il convient qu'il y ait « auparavant » deux personnes qui s'aiment, qui se donnent...; il est amour, et l'amour suppose une personne qui est là et qui pense à quelqu'un; *il faut une personne* qui pense *et il faut sa pensée* (son verbe) pour que l'amour puisse « venir »; *il faut deux avant l'Amour*). Et ainsi, parce que l'Esprit-Saint suppose *deux* autres personnes, dont il émane, dont il procède, et parce qu'il est *le seul à être dans cette situation*, on peut dire qu'il ne se confond pas avec les autres personnes, qu'il est « réellement distinct » des deux autres personnes.

Je pense à *tout cela* en lisant la question et la réponse, — *très importantes*, — du numéro 52.

AVERTISSEMENT

N'est-il pas urgent, en terminant ce *premier* article sur la Trinité, de faire quelques mises au point, de souligner quelques *déviations possibles* dans notre enseignement sur ce grand et primordial mystère?

Une foule de comparaisons, employées vraisemblablement dans les classes de ca-

téchisme, risquent de D É R O U T E R l'intelligence plutôt que de l'éclairer sur la Trinité.

1. Si vous dites: « Mes enfants, la Trinité, c'est assez facile, c'est *comme un triangle* qui a trois angles et une seule surface embrassée à la fois par les trois angles », ...

sans doute que « trois et un » sont quelque peu sauvegardés, mais voyez-vous maintenant comment *la distinction* des personnes n'apparaît plus, *plus du tout*, comme elle est dans la Trinité. Un des angles du triangle ne sort pas d'un seul des deux autres (Fils); un autre angle ne sort pas de deux autres (Esprit); un troisième angle n'est pas l'origine sans principe des deux autres (Père)... Or ce sont *les origines qui distinguent* les Personnes divines...

2. Avec tout le respect et l'admiration qu'on doit au grand saint Patrice (pour ses macérations nocturnes dans l'eau glacée...) la comparaison du trèfle (shamrock) peut être pensée plus ou moins éclairante...! Chacune des pétales de la feuille de trèfle est semblable aux autres sans doute, mais il n'y a de l'une à l'autre *aucune distinction D'ORIGINE*, qui est pourtant *la seule* et unique et vitale et *importante distinction* qui se trouve entre les Personnes de la Trinité.

3. La comparaison du tramway, que j'ai entendue récemment, n'est guère plus heureuse: « Vous montez dans un tramway, un soir de janvier; *un seul* courant électrique arrivant par le fil en l'air produit *trois effets* appréciables: on vous transporte,— on vous éclaire pour que vous lisiez votre gazette,— et on vous réchauffe les pieds... » Mais la lumière *ne vient pas* du mouvement, et la chaleur *ne vient pas* beaucoup de la lumière du plafond. Jugez si la Trinité ressemble à cela...!

4. Les comparaisons de *la famille* (homme, femme, enfant) et *du rosier* (racine, ti-

ge, fleur) sont *un peu* meilleures, à cause des *origines* plus visibles, mais encore terriblement bofiteuses, et, pour dire tout, je suis à peu près de l'avis du grand Bossuet dans l'Introduction de son Catéchisme: quand on parle de la Sainte Trinité, il vaut mieux... *ne PAS employer de comparaisons*...

Si vous y tenez, malgré cet article et malgré cet avertissement final, de grâce, faites crier par toute la classe, plusieurs fois durant votre explication: « DIEU EST UN ESPRIT, DIEU N'EST PAS COMME CELA..., DIEU N'EST PAS COMME UN TRIANGLE, DIEU N'EST PAS UN ROSIER, DIEU N'EST PAS UN TRAMWAY... » (je vous ferais presque une obligation de conscience d'écrire cela au tableau et de le faire chanter par toute la classe...!)

Sinon, au lieu d'élever des baptisés vers l'ineffable lumière *spirituelle* de la Trinité, vous risquez simplement de *matérialiser* Dieu,— ce qui n'est pas une besogne très admirable pour un professeur catholique.

ARMAND CROTEAU, *ptre.*

P.S. Dans un prochain article, nous continuerons, si Dieu le veut bien, l'explication préalable des numéros de cette importante leçon du Catéchisme Catholique, et surtout nous essaierons de montrer comment la Trinité est un sujet *extrêmement pratique et utile* pour toute notre vie de tous les jours.

N'oublie jamais qu'un chrétien doit être humble mais magnifique.

LS. VEUILLOT.

Initiation à la phonétique

CHAPITRE PREMIER

par

Richard Bergeron
École normale Jacques Cartier, Montréal

OBJET DE LA PHONÉTIQUE

LANGUE PARLÉE ET LANGUE ÉCRITE

TOUTE langue est d'abord faite de sons. Il peut sembler curieux d'affirmer et de vouloir ensuite prouver une vérité aussi élémentaire. C'est que, par suite de l'importance de plus en plus grande prise par la Littérature française dans l'enseignement de la langue, à cause aussi du fait qu'on enseigne presque toujours à l'aide de textes ou de manuels évidemment écrits, enfin parce que l'orthographe se voit accorder de nos jours une valeur sociale très exagérée (*phénomène qu'on peut regretter, mais qu'on doit accepter comme un fait*), pour toutes ces raisons notre enseignement à tous les degrés procède à peu près constamment comme si le français était une langue exclusivement écrite ou, en tous cas, oriente inconsciemment sa marche de la langue écrite à la langue parlée. Nous aimerions démontrer que c'est mettre la charrue avant les bœufs.

Pour ce faire, nous alignerons un certain nombre de vérités évidentes, qui serviront à illustrer que « *la langue, c'est d'abord essentiellement la langue parlée* ».

a) Si, par l'imagination, on suit la formation du langage, à partir des premiers balbutiements de l'homme jusqu'aux langues organisées, il nous apparaît avec évidence que la langue parlée est née avant la langue écrite. Celle-ci, venue bien plus tard, n'a donc qu'une existence accessoire, accidentelle; elle n'est qu'un essai imparfait de transcription de la langue parlée.

b) Tous les êtres humains apprennent à parler avant d'apprendre à écrire. Et tous, dans la vie, parlent infiniment plus qu'ils n'écrivent.

c) Quand on dit de quelqu'un qu'il sait une langue, on veut évidemment dire qu'il sait la parler.

d) On connaît des langues exclusivement parlées, jamais écrites; on n'en a jamais rencontré d'exclusivement écrites.

e) Savoir parler sans savoir écrire, c'est être illettré mais normal. Savoir écrire sans savoir parler, c'est être anormal, infirme, muet.

f) La langue parlée, toujours vivante, est à l'avant-garde; la langue écrite, figée, un peu artificielle, est archaïsante et cache souvent le mécanisme de la langue. On n'a qu'à comparer le passé simple (*je mangeai*) et le futur littéraire (*je mangerai*) de la langue écrite d'une part, et les temps surcomposés (*j'ai eu mangé*) et le futur populaire (*je vas manger*) de la langue parlée d'autre part. Opposez le déquisement orthographique du mot *oiseau* (dont aucune lettre ne correspond vraiment à un son du mot) à sa photographie phoné-

tique [*wazo*]. Voyez la différence considérable entre les formulations des règles morphologiques (*genre, nombre, personne*), selon qu'on considérera la langue parlée ou la langue écrite.

Les conclusions jaillissent d'elles-mêmes. Sans qu'il soit question de sacrifier en rien l'étude de l'orthographe et de la langue écrite, nous croyons fermement que :

1° la langue parlée constituant l'essentiel de la langue, avec la langue écrite comme accessoire important, *toute étude linguistique sérieuse doit prendre la langue parlée pour point de départ*;

2° l'enfant arrivant à l'école avec un bagage pratique considérable de langage parlé, si l'on veut observer le grand principe pédagogique : « *du connu à l'inconnu* » et donner dès le début à l'élève une connaissance réelle de la langue, *il faut appuyer l'enseignement de toutes les matières sur la langue parlée: l'ordre constant à suivre doit aller de la langue parlée à la langue écrite*.

NOTION DE LA PHONÉTIQUE

La *Phonétique* est « *la science des sons du langage* ». A l'aide d'instruments spéciaux elle en fait l'inventaire, en étudie les caractéristiques et les propriétés. (*En fait, la Phonétique constitue une section du chapitre de l'Acoustique, en Physique.*)

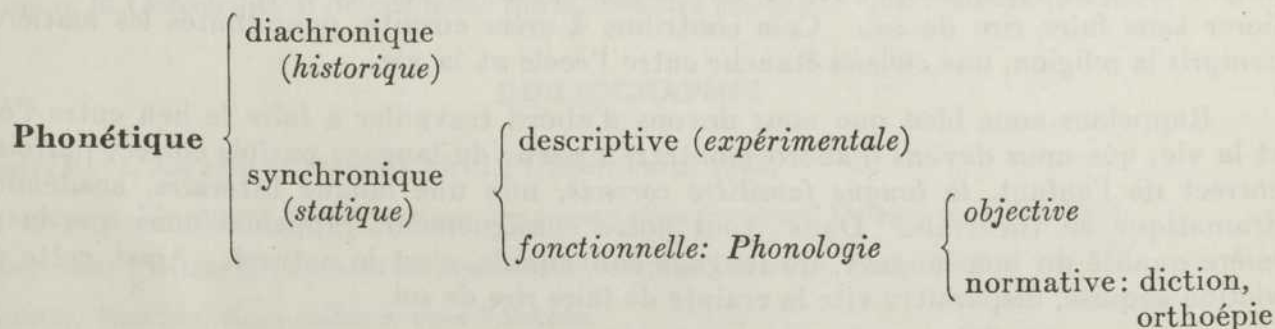
La *Phonétique historique* ou *diachronique* étudie les sons dans leur évolution du latin au français.

La *Phonétique statique* ou *synchronique* a pour objet les sons d'une langue donnée à une époque donnée.

Cette dernière espèce est soit *descriptive* et *expérimentale*, auquel cas elle dresse la liste de tous les sons constatée avec toutes leurs variantes (ainsi elle reconnaîtra 6 ou 7 sortes de *A*); soit *fonctionnelle*, alors qu'elle ne retiendra que les sons fondamentaux dont la substitution donne lieu à un mot nouveau (ainsi elle ne verra que deux *A*, le *A* antérieur de *patte* et le *A* postérieur de *pâte*, les nuances intermédiaires n'étant que des variantes, non des sons autonomes). Cette *Phonétique fonctionnelle* s'appelle la *Phonologie*.

La *Phonologie*, à son tour, est ou *objective* et purement descriptive, ou *normative*; en ce dernier cas, elle est la science de la prononciation correcte, ou la *diction*, ou l'*orthoépïe*.

Toutes ces distinctions peuvent se schématiser comme suit :



Dans le présent travail, nous ferons d'abord de la *Phonologie objective*, d'où nous tirerons des normes ou des règles de prononciation. (Nous emploierons quand même très souvent le terme *Phonétique*, plus courant que l'autre.)

Nous croyons qu'une solide initiation à la *Phonétique* scientifique est d'abord nécessaire pour guider les titulaires: c'est ce qu'on trouvera ici. Pour les nombreux cas parti-

culiers de prononciation que nous ne touchons pas, on pourra facilement se reporter à un des bons manuels de prononciation que nous indiquons à la fin de ce chapitre.

IMPORTANCE DE LA PHONÉTIQUE

S'il est vrai, comme nous croyons l'avoir prouvé plus haut, que toute étude de langue doit s'appuyer sur une étude sérieuse de la langue parlée, il devient nécessaire d'avoir recours à la Phonétique, dont l'objet est justement l'étude des phénomènes du langage oral. Puisque nous avons une science spéciale à notre disposition, pourquoi n'y aurions-nous pas recours ? Pourquoi continuerions-nous à procéder « *par oreille* », comme par le passé, avec les résultats que l'on connaît ?

Par une description précise de chaque phénomène, la Phonétique nous rendra conscients de nos défauts (*peut-on vouloir se corriger d'un défaut dont on n'est pas conscient ?*), nous permettra de déterminer exactement la cause de chaque incorrection, par le fait même nous indiquera le remède à employer.

Enfin, nous le constaterons mieux plus loin, certaines données de la Phonétique, qui plongent au cœur même de la langue, seront susceptibles d'éclairer toute notre méthodologie du français.

LES NIVEAUX DE LA LANGUE

Tel un orgue, la langue joue sur divers claviers, elle se manifeste à différents niveaux. Pour simplifier, réduisons ces niveaux à trois et illustrons-les par des exemples :

1. Niveau littéraire, académique.....	<i>cheval</i>	<i>médecin</i>	<i>chapelet</i>
2. Niveau familial correct.....	<i>ch'fal</i>	<i>mét'cin</i>	<i>chap'let</i>
3. Niveau populaire (<i>parfois vulgaire</i>).....	<i>jwal</i>	<i>docteur</i>	“

Il semble qu'à partir du niveau populaire, dont l'enfant apporte les éléments à l'école notre enseignement traditionnel ait constamment cherché à montrer les manifestations artificielles du niveau littéraire, cela sous l'influence de la langue écrite. *Résultat*: l'enfant, naturellement incapable de se servir des formes littéraires dans la vie courante et s'apercevant que personne ne le fait autour de lui, conserve ses expressions souvent incorrectes et finit par s'imaginer qu'il y a une langue pour l'école qu'il faut se garder d'employer dans la vie quotidienne, et une langue pour la vie qu'il est impossible d'améliorer sans faire rire de soi. Cela contribue à créer ensuite, pour toutes les matières y compris la religion, une cloison étanche entre l'école et la vie.

Rappelons-nous bien que nous devons d'abord travailler à faire le lien entre l'école et la vie; que nous devons d'abord montrer, à partir du langage parfois correct parfois incorrect de l'enfant, *la langue familière correcte*, non une langue littéraire, académique, dramatique ou théâtrale. Dans tout notre enseignement, rappelons-nous que la première qualité du bon langage, du langage convenable, c'est le naturel. Ainsi, cette conviction acquise, disparaîtra vite la crainte de faire rire de soi.

LE CRITÈRE DU BON LANGAGE

Pour les conseils pratiques de prononciation qu'il nous arrivera de donner, quel critère adopterons-nous ? Seul l'usage doit décider dans tous les cas et nous choisirons celui de la bonne société cultivée de Paris, tel qu'attesté par de bons manuels de prononciation.

Quant aux cas douteux ou en actuelle évolution, nous présenterons un commentaire particulier.

SONS ET GRAPHIES — PHONÈMES

Il importe de bien distinguer les sons et les graphies. Ce sont uniquement les premiers que la Phonétique étudie. Il nous faut en quelque sorte oublier l'orthographe et apprendre à *penser phonétiquement*. L'image évoquée dans notre esprit par le mot *oiseau* devra être *wazo*.

Nous appellerons *Phonèmes* les éléments sonores du langage. Ce terme englobera à la fois les voyelles (*ou sons proprement dits*), les semi-consonnes (*ou semi-voyelles*), les consonnes (*ou bruits, ou articulations*). Tous ces termes que nous venons d'énoncer désigneront toujours des phonèmes, des unités phonétiques, dans notre travail, jamais des lettres ou des graphies. Nous le préciserons quand il sera question de celles-ci.

ALPHABET PHONÉTIQUE

Nous allons donc aborder l'étude du français comme si nous n'en avions jamais connu de manifestations écrites. C'est supposément une langue purement parlée que nous examinerons.

Nous procéderons en premier lieu à l'inventaire des phonèmes que cette langue utilise. Et, pour fixer ces phonèmes, il importerait de les représenter par des signes. D'où la nécessité d'un alphabet phonétique.

Tous les alphabets de ce genre sont conventionnels. Il en existe une très grande variété, chaque phonéticien tenant habituellement à son système à lui. Aucun système n'est assez parfait pour rendre toutes les nuances de la langue parlée. D'autre part, tout système est bon et toute transcription, valable, du moment qu'on observe les deux principes suivants:

- a) Un seul son pour un signe; un seul signe pour un son.
- b) On écrit tout ce qui se prononce, et seulement ce qui se prononce.

Pour nous, nous adopterons l'alphabet de l'*Association phonétique internationale* (API), parce qu'elle est la plus répandue et qu'elle seule, à notre connaissance, a élaboré un système applicable à à peu près toutes les langues du monde. (Vous en retrouverez les caractères dans l'excellent dictionnaire français-anglais *Harrap*, ainsi que dans *Cassel*).

Pour distinguer graphies et phonèmes, les mots en orthographe seront présentés en italique, la transcription de ces mots paraîtra entre crochet. Ex.: *oiseau* [wazo].

BIBLIOGRAPHIE

- PASSY, PAUL, *Les sons du français*, (API), Didier, Paris, 1932.
- GRAMMONT, MAURICE, *Traité pratique de prononciation française*, Delagrave, Paris, 1938.
- MARTINON, PHILIPPE, *Comment on prononce le français*, Larousse, Paris, 1939.
- GAGNON, BERTHE, *Sans cailloux*, chez l'Auteur.
- Programme d'études des Écoles primaires élémentaires*, Québec, éd. 1953, pp. 223-227.

RICHARD BERGERON.

Réflexions sur l'enseignement de l'histoire *(suite)*

par

André Lefebvre, professeur,
à l'École normale Jacques-Cartier, Montréal.

ORIGINE DE L'HISTOIRE CONÇUE COMME L'ÉTUDE DU PASSÉ EN SOI

C'est avec la Renaissance qu'apparaît l'esprit dit historique, c'est-à-dire cette attitude par laquelle l'homme se retourne vers le passé pour le considérer en soi, tenter de le recréer dans son décor original. Tandis que les hommes du Moyen-Âge utilisaient l'Antiquité aux fins d'édifier la société médiévale, les Renaissants veulent s'y attacher pour elle-même, pour l'intérêt intrinsèque qu'elle comporte et la joie qu'on peut en dériver.

En autant qu'il restait possible, par la suite, de retrouver la notion de l'histoire, étude du passé en vue du présent, et de l'avenir, vécue par le Moyen-Âge, les « humanistes » de la Renaissance nous rendaient l'insigne service d'inaugurer les méthodes qui devaient nous permettre dans une certaine mesure de reconstituer le passé tel qu'il fut. En effet, un passé mieux connu dans sa réalité propre, dont on est en état de prendre conscience, est de nature à assurer une meilleure interprétation du présent. Ainsi, bien que semblant se contredire, les deux attitudes étaient appelées à se compléter en une synthèse féconde. Celle du Moyen-Âge nous enseignait la fin de ce que nous appelons l'histoire humaniste (*passé en vue du présent*). Cette fin, la Renaissance nous fournissait un moyen de première importance de

l'atteindre en jetant les bases de l'histoire scientifique (*connaissance du passé en lui-même*). Depuis le 16^e siècle, cette synthèse a fait son chemin chez les meilleurs esprits; elle a même commencé de se faire une place dans l'éducation.

SIGNIFICATION HISTORIQUE DE LA RENAISSANCE

Quelques considérations supplémentaires sur la Renaissance nous permettront d'approfondir notre sens de l'histoire. Nous avons signalé plus haut le fait que chaque génération tourne le dos à la précédente, mais sans cesser de lui devoir quelque chose, d'en procéder, comme sans en prendre conscience et le niant au contraire. Comme des fils à l'égard de leurs parents, les Renaissants tournent le dos au Moyen-Âge, ils nient leur passé immédiat, s'y opposent. C'est pourquoi, supprimant par la pensée quinze cents ans d'histoire, ils imaginent qu'ils vont pouvoir, en plein 16^e siècle, reprendre la succession du monde antique. Les seuls éléments valables de la civilisation européenne, seraient ceux qu'ils redécouvrent eux-mêmes dans les œuvres de l'Antiquité, enfin débarassées des gloses médiévales. Ces gloses, ces commentaires ne constituaient-ils pas en soi, une preuve que l'Antiquité était restée vivante au cours de cette époque qu'on commençait déjà à traiter d'obscurantiste? Oui, la pensée antique

était restée vivante au cours du Moyen-Âge précisément parce qu'elle avait changé, qu'elle avait évolué suivant les modalités d'une société dynamique. Parce qu'en somme les hommes du Moyen-Age s'étaient servis du passé comme d'une nourriture qu'on absorbe, digère transforme en sa propre substance, les « *humanistes* » de la Renaissance les accusèrent d'avoir méconnu et trahi le message antique. Nous sommes bien forcés d'avouer, nous aussi, que la chose est arrivée plus d'une fois. Mais la Renaissance de son côté n'est-elle pas allée jusqu'à vouloir ignorer le Moyen-Âge ? Il y a plus grave. La volonté qu'ont marquée les « *humanistes* » de retrouver le passé en soi n'est jamais devenue réalité. A leur manière ils ont trahi l'Antiquité, ils l'ont ramené malgré eux à ce qu'ils étaient, des hommes du 16^e siècle, et dans ce sens les plus grands esprits de l'époque sont ceux qui ont poussé la trahison le plus loin. Si l'on veut bien nous passer ces mots affreux, ils ont « *renaissancisés* » l'Antiquité comme leurs dévanciers l'avaient « *médiévalisée* ». Pour adoucir encore ce que comporte toujours de trop tranché la comparaison de deux époques, rappelons que le passage du Moyen-Age à la Renaissance s'effectue par degrés insensibles, que celle-ci procède de celui-là.

Non, reconnaître la portée du message antique ce n'était pas le reproduire, le copier. Ce n'était pas la façon de participer à son excellence. Si l'on essayait, on ne pouvait qu'aboutir à des exercices « *scolaires* » (que l'école digne de ce nom répudie d'ailleurs) dépourvus de cette vie, de cet esprit qui fait tout le charme de l'Antiquité. Les « *humanistes* » exècrent le latin du Moyen-Âge et imitent la phrase cicéronienne délaissant de la sorte une langue vivante pour une langue morte, car c'est justement en évoluant, en s'altérant, en changeant, donc en vivant que le latin de Rome était devenu latin médiéval. Les « *humanistes* »

répudient la philosophie du Moyen-Âge pour écouter, comme des Anciens, les Sages de Rome ou d'Athènes. Mais ils n'étaient pas des Anciens et, pour reprendre le mot de l'un d'entre ceux-ci, nul ne peut se baigner deux fois dans le même fleuve. De la même façon ils méprisent et ridiculisent le droit canon, les arts et les sciences du Moyen-Âge, toutes choses qui plongent de profondes racines dans l'Antiquité classique.

Il est possible de reconstituer suffisamment le passé pour qu'il puisse servir à des fins actuelles mais il sera toujours impossible de le revivre parce que reconstitution n'est pas résurrection, quelque perfectionnement dont soient susceptibles nos méthodes d'investigation historique. Toutes excellentes que furent les civilisations romaines et grecques, elles ne pouvaient servir, telles quelles, que des Romains et des Grecs. Constituant la substance même de leur présent, elles ne pouvaient être vivantes que pour eux. C'étaient donc des cadavres que recherchaient les gens de la Renaissance. Pour vivre, l'esprit a besoin de changer dans un corps vivant, une société qui change, se renouvelle, se transforme. Comme telle, l'expérience de mes parents ne vaut quelque chose pour moi que si je sais choisir et m'adapter ce qui convient à ma personnalité, aux conditions de mon époque et de mon milieu. C'est aussi en tenant compte de ses besoins, de ses aspirations, de sa sensibilité qu'une société puise au trésor accumulé de l'expérience humaine. Impossible pour nous de répéter les gestes, de refaire les œuvres d'une civilisation passée, car ces gestes, ces œuvres sont des manifestations, des extériorisations d'une mentalité, d'un climat auxquels la postérité est devenue étrangère. Pour élever un vrai temple de style dorique, il fallait être hellène; il fallait le chrétien du Moyen-Age pour élever les flèches des cathédrales gothiques. Les monuments construits d'après ces styles, mais une fois disparues les sociétés qui les avaient inventés sont toujours artificiels et froids: ils manquent d'âme.

(à suivre)

ANDRÉ LEFEBVRE.

L'EXPLICATION DE TEXTES

HUITIÈME à la DOUZIÈME ANNÉE

par

Richard Bergeron,
École normale Jacques-Cartier, Montréal.

N.D.L.R. — Afin de permettre aux titulaires d'expérimenter en quelque sorte les idées contenues dans cet article, nous les référons à la leçon-type de « Langue française » (8^e à 12^e année) p. 113. Cette leçon a été préparée par l'auteur lui-même, en collaboration avec Monsieur Jean-Marie Laurence.

L'analyse est un procédé général de connaissance. Selon l'objet à examiner, elle variera ses moyens de recherche, tout en restant identique à elle-même dans son rôle de décomposition.

Ainsi, en Linguistique (*ou science du langage*), l'analyse pourra inventorier les sons (*an. phonétique*); étudier la nature, les formes, la fonction des mots, des groupes ou des propositions (*an. grammaticale, au sens large*); examiner les procédés libres ou expressifs de la langue (*an. stylistique ou littéraire*). C'est cette dernière forme de l'analyse que nous pratiquons dans l'explication de textes.

Avant de nous adonner à cet exercice, il est bon de nous rappeler toutefois qu'il n'y a pas de cloison étanche entre les différentes parties de la Grammaire. Pour apprécier un texte, il faudra tenir compte assez souvent du choix des sons (*Phonétique*), juger les caractéristiques du vocabulaire (*Lexicologie*), peser les valeurs relatives des formes

verbales (*Morphologie*), regarder de près l'emploi des mots-ligatures, les constructions adoptées (*Syntaxe*). C'est dire que l'explication de textes doit permettre une formation linguistique complète; doit chercher à montrer l'unité de la langue et de son enseignement.

Peu de manuels de Méthodologie du français font ressortir l'étroite parenté qui unit l'explication de textes et la rédaction. Ces deux matières travaillent sur des ensembles (*faits ou à faire*); toutes deux s'intéressent d'abord aux manifestations littéraires de la langue écrite, l'une pour en faire l'analyse, l'autre pour en pratiquer la synthèse. C'est pourquoi l'explication de textes et la rédaction se complètent l'une l'autre, comme ces deux démarches de l'esprit (*analyse-synthèse*); la première doit servir à préparer la seconde, tout le long des cours élémentaire et secondaire. Cela est si vrai que, sans insister particulièrement sur leur parenté, le **Programme d'études**

des écoles primaires élémentaires indique pour ces deux matières des marches progressives parallèles, identiques dos à dos, si l'on peut dire. Illustrons par le tableau suivant :

(Degrés)	Lect. expl.	Rédaction
I-II-III	Idées particulières	Une ou deux phrases sur la même idée
IV-V	Idée-résumé d'un paragraphe	Initiation au paragraphe
VI	Idées principales	Plusieurs paragraphes—La transition
VII	Idée générale—Plan très simple	Un texte complet (<i>simple</i>)

En explication de textes, quelle sera la différence fondamentale entre la méthodologie de l'élémentaire et celle du secondaire ? Rappelons que les deux couples *induction-déduction* et *analyse-synthèse* sont présents dans les deux cours, mais d'une manière différente pour chacun; l'induction et l'analyse dominant à l'élémentaire, alors qu'au secondaire la déduction et la synthèse doivent prendre le haut du pavé. C'est dire que, pour la matière ici concernée, l'enseignement se fera plus systématique, à partir de la 8^e année; on procédera selon une méthode de décomposition plus élaborée et plus fixe que dans les degrés précédents. L'attention se tournera aussi davantage vers l'aspect expressif, littéraire du texte, sans pour autant négliger (*ce qui serait artificiel, contraire à la vie*) l'aspect strictement grammatical. En pratique, l'analyse sémantique (*et stylistique*) et l'analyse linguistique seront souvent si intimement mêlées qu'elles ne feront qu'un.

Une explication de textes bien menée devrait servir de point de raccordement pour

toutes les matières du français: langage, vocabulaire, orthographe, grammaire, phraseologie. Cette matière atteindrait ainsi facilement son double but: faire acquérir des connaissances générales et linguistiques aux élèves, contribuer à leur formation par un développement harmonieux de leurs facultés (*jugement, mémoire, imagination . . .*).

* * *

L'espace nous le permettant, nous vous donnons un exemple (*non un modèle*) de lecture expliquée. (p. 113)

Nous vous transcrivons ici simplement les étapes de cette lecture expliquée: texte, annonce du sujet, lecture expressive par le maître, lecture silencieuse, lecture à haute voix (*individuelle*), conversation dirigée (*quand même assez libre, non liée à un questionnaire fixe*), analyse des idées, étude du plan (*synopsis et appréciation des idées*), étude de la forme (*mots, phrase, figures*), stylistique, vocabulaire, grammaire et analyse, récitation, dictée, composition.

Notons bien qu'on peut changer l'ordre de ces étapes, qu'on peut même avec avantage en fondre deux ou trois dans la même opération. En d'autres termes, il existe plusieurs bonnes méthodes d'explication: dans tous les domaines de l'enseignement, il faut se garder du fanatisme d'une méthode. Ce qui importe d'abord, c'est d'accomplir un travail humain, vivant, qui utilise les cadres comme outil d'approche, mais sait s'en dégager au bon moment.

L'explication de textes portera tous ses fruits, elle montrera véritablement aux élèves à penser d'une façon personnelle, quand les titulaires auront réussi à se débarrasser de deux complexes qui faussent actuellement tous les résultats attendus de cette matière. Nous voulons parler, d'une part, d'une trop grande soumission au ma-

nuel et d'une acceptation trop automatique des jugements tout faits; d'autre part, de la peur de l'examen, qui pousse à faire apprendre par cœur un certain nombre de textes mécaniquement expliqués d'avance.

L'enfant apprendra à penser, si on le laisse sortir des formules du manuel, si on l'aide même à le faire en le guidant. Les jugements, les classements des manuels ne sont pas de Dieu, mais d'un homme avec qui on peut, avec qui on doit discuter; et il importe de faire adopter une telle attitude à nos élèves, à tous les degrés du secondaire, si nous voulons éviter la mort par l'asphyxie du dogmatisme. Mieux vaut mille fois une opinion imparfaite, incomplète, mais personnelle de l'élève, vraiment pensée par lui, que la répétition parfaite du jugement nuancé d'un auteur de manuel, jugement bien des fois incompris de l'enfant.

Le second défaut, plus grave encore si possible, consiste à ne travailler que pour l'examen. Aussi fait-on apprendre par cœur aux élèves un certain nombre de textes tout expliqués, de la même manière pour tous évidemment. C'est du « *moulage d'esprits* », si on nous permet l'expression; c'est la négation même d'un travail intelligent susceptible de former l'esprit. Mieux vaudrait rayer du programme une explication de textes ainsi entendue.

Nous connaissons bien l'objection des titulaires: « *On nous juge seulement sur les résultats chiffrés des élèves. Alors ...* » N'ont-ils pas un peu, beaucoup raison? Il faudrait nous appliquer à répandre davantage l'opinion, de plus en plus acceptée heureusement, que les notes des élèves ne sont qu'un des critères (*parmi plusieurs autres*) pour juger de la compétence d'un professeur. Si nous reconnaissons d'emblée

que deux classes du même degré puissent être de force inégale, nous devons accepter du même coup qu'un titulaire obtienne, une année, un succès incomplet de ses élèves, sans pour cela mettre en doute sa compétence et son dévouement. Du moment que les titulaires seront convaincus d'un tel changement d'attitude chez les autorités supérieures, ils cesseront de penser exclusivement aux examens; ils travailleront davantage à la vraie formation des élèves. Peut-être, à ce moment-là, aura-t-on trouvé d'autres moyens que les examens traditionnels pour mesurer *la formation et l'instruction* des élèves et pour porter jugement sur l'efficacité de l'enseignement de tel professeur. Mais c'est là un autre problème, qu'il faudra pourtant aborder de front, un de ces jours.

* * *

Concluons. L'exercice formel de lecture expliquée est, au cours secondaire, l'occasion par excellence de ramasser en synthèse les notions particulières acquises par chacune des matières du français; il constitue aussi, d'un point de vue plus élevé, la meilleure école d'entraînement à la pensée personnelle, à condition de permettre aux titulaires de penser un peu différemment des auteurs de manuels, et aux élèves de penser un peu différemment des titulaires; en montrant à penser, en fournissant des idées sur des sujets divers, en initiant à différentes formes phrastiques, l'explication de textes conduit enfin directement à l'un des buts premiers de l'enseignement du français, qui est d'amener l'enfant à l'expression correcte et précise de sa pensée.

Richard BERGERON.

Leçons-Types

(d'après le programme)

... OCTOBRE ...

Religion

LE CATÉCHISME PAR L'IMAGE

COURS PRIMAIRE

L'ANNONCIATION

(Manuel, p. 65)

Note pédagogique. *L'Annonciation racontée par saint Luc est le fait évangélique qui a été peut-être le plus souvent reproduit par la peinture. Ces diverses interprétations de la visite de l'ange à Marie, venant lui annoncer qu'elle serait la Mère de Dieu, peuvent sans doute aider les catéchistes dans leur tâche délicate, et si importante.*

La fonction que l'image est appelée à remplir dans l'enseignement d'un fait évangélique ou biblique est très appréciable bien qu'un peu restreinte. Si habile que soit un artiste, il se voit toujours dans l'impossibilité de réunir dans une seule image un événement tout entier; il est toujours forcé de se limiter à la représentation d'une scène caractéristique à laquelle tous les autres détails du fait viendront se greffer. L'image n'exprimant qu'une partie d'un fait historique ne peut avoir qu'une fonction secondaire: elle doit être employée lorsque le fait est connu.

Ainsi dans l'Annonciation, il y a tant de mystère et un enseignement si divin que l'art est impuissant à tout rendre. Il faut relire le récit de l'évangéliste saint Luc pour comprendre la vision expressive que les artistes ont tentée dans leurs œuvres.

Cependant, c'est grâce à l'image que le récit prend corps, qu'il devient une réalité vivante et émouvante, et que le fait se grave dans l'esprit et le cœur de ceux qui reçoivent l'instruction religieuse. L'image frappe la vue et le phénomène visuel émeut plus vivement que les simples paroles. C'est bien là un point important avec les jeunes. Non seulement l'image éveille l'intelligence et soutient la mémoire mais elle fait penser. Les couleurs, les formes, les attitudes, le mouvement de l'ensemble, tout porte à la réflexion. L'image aide donc puissamment à comprendre le sens profond d'un événement. Voilà ce qui fait sa valeur pédagogique. Ainsi, devant une belle Annonciation, on dit mieux le "Je vous salue Marie".

POUR QUE L'IMAGE REMPLISSE EFFICACEMENT SON RÔLE, IL FAUT QUE LE CATÉCHISTE SACHE S'EN SERVIR

Voici quelques remarques pratiques :

1. L'enfant sera préparé à voir et à penser si le récit évangélique précède l'emploi de l'image. Excepté avec les tout petits, le texte de l'Évangile est préférable à tout autre récit. Dans la sublimité de ces paroles concises et simple, passe toujours le souffle de l'Esprit Saint. Sous cette inspiration, l'enfant cherchera dans l'image ce qu'il connaît et ce qu'il aime déjà.

2. Le catéchiste ne doit pas craindre de perdre du temps à faire voir, à questionner, à faire comprendre et retenir. Si souvent, il croit que les enfants savent un fait alors que l'essentiel n'a pas encore pénétré dans leur intelligence.

3. L'image religieuse doit être belle. L'art a pour mission d'élever l'âme et le catéchiste a le devoir de cultiver le sens esthétique des jeunes: il doit leur apprendre à « prier sur de la beauté ».

4. L'enfant doit revoir souvent l'image dont il s'est une fois servi au catéchisme. Il doit aimer la revoir afin de se convaincre davantage de la vérité qu'il a apprise, de revivre les émotions religieuses qu'il a déjà éprouvées, les mêmes sentiments de piété qu'il a déjà goûtés.

Quel bien les images d'un manuel de catéchisme peuvent faire aux âmes? Qu'il en soit ainsi de celle que nous mettrons ce mois-ci entre les mains de nos élèves, l'Annonciation!

RÉCIT ÉVANGÉLIQUE L'ANNONCIATION

(Luc, 1, 26-38)

L'ange Gabriel fut envoyé par Dieu dans une ville de Galilée appelée Nazareth, vers une vierge qui était fiancée à un homme de la maison de David, nommé Joseph; et le nom de la vierge était Marie.

Étant entré où elle était, il lui dit: « Salut, pleine de grâce! Le Seigneur est avec vous; vous êtes bénie entre les femmes. » Mais à cette parole, elle fut fort troublée, et elle se demandait ce que pouvait être cette salutation.

L'ange lui dit: « Ne craignez point, Marie, car vous avez trouvé grâce devant Dieu. Voici que vous concevrez et vous enfanterez un fils, et vous lui donnerez le nom de Jésus. Il sera grand et sera appelé le Fils du Très-Haut; le Seigneur Dieu lui donnera le trône de David son père; il régnera éternellement sur la maison de Jacob, et son règne n'aura point de fin. »

Marie dit à l'ange: « Comment cela sera-t-il puisque je ne connais point d'homme? » L'ange lui répondit: « L'Esprit Saint surviendra en vous, et la vertu du Très Haut vous couvrira de son ombre. C'est pourquoi l'Être saint qui naîtra de vous sera appelé Fils de Dieu. Et

voici qu'Élisabeth, votre parente, a conçu elle aussi un fils dans sa vieillesse, et ce mois-ci est le sixième pour elle qu'on appelait stérile, car rien ne sera impossible pour Dieu. » Marie dit alors : « Voici la servante du Seigneur : qu'il me soit fait selon votre parole ! » Et l'ange la quitta.

L'ANNONCIATION PAR L'IMAGE

(*Catéchisme*, p. 65)

Après le récit évangélique, l'image doit aider le catéchiste à fixer dans l'intelligence et le cœur des enfants le fait de l'Annonciation et le grand mystère de l'Incarnation. En rendant le fait plus vivant, elle doit émouvoir leur cœur et y faire jaillir les sentiments que nous admirons en l'ange et en Marie et que réclame l'amour infini de Dieu pour nous dans l'ineffable mystère de l'Incarnation.

Premier exercice: faire voir

Les élèves observeront silencieusement l'image. Ils verront un ange très grand, vêtu d'une robe éclatante, environné d'une blancheur lumineuse, comme des jets de lumière éblouissante. L'ange s'incline très profondément vers la vierge, il semble lui parler. Il écarte les mains en un geste plein de respect et de révérence, de protection aussi. Quinze étoiles brillent autour de ce messager céleste.

La vierge est à genoux. Elle est jeune. Sa robe bleue, toute simple, est parsemée de petites croix. Un voile modeste recouvre ses cheveux noirs. Elle incline la tête comme pour mieux saisir les paroles de l'ange ou pour acquiescer à son message. Toute sa physionomie comme son attitude est empreinte d'humilité, de soumission et de recueillement. Sa main droite repose sur sa poitrine comme sous l'effet d'une émotion très vive tandis que sa main gauche s'ouvre comme une réponse à l'ange.

Marie aussi bien que l'ange est environnée de lumière, d'une lumière qui semble jaillir de toutes parts. Il y a du mouvement dans cette lumière qui descend du ciel et monte de la terre. Dans cette clarté, on voit près de la Vierge un lis, emblème de pureté. C'est bien la terre que le ciel visite.

A l'angle supérieur de gauche, sur le simple fond gris, se détache un oiseau symbolique, rayonnant lui aussi: il figure l'Esprit Saint, mais il semble quelque peu distant de la scène mystérieuse que forment Marie et l'ange.

Toute cette scène respire la pureté, la lumière, la grâce. Sa beauté nous captive. Aucun détail ne détourne l'attention du grand prodige qu'elle représente, des personnages qui parlent à notre âme un langage divin.

Second exercice

Il consiste à retrouver le fait évangélique dans l'image, à reconstituer le récit sous la direction

du catéchiste et à l'aide de ses questions afin de le bien retenir. (*Les réponses à ces questions sont toutes contenues dans le récit ci-dessus.*)

Quel événement cette image représente-t-elle ?

Comment se nomme l'ange que vous voyez ?

A qui apparaît-il ?

Par qui fut-il envoyé ?

Dans quelle ville demeurait la Vierge Marie ?
dans quelle province de la Palestine ?

A qui était-elle fiancée ?

De quelle famille descendait Joseph ?

Racontez cette première partie du récit évangélique de l'Annonciation.

* * *

Par quelles paroles l'Ange Gabriel salua-t-il la sainte Vierge ?

Quels furent les sentiments de la sainte Vierge en entendant la salutation de l'ange ?

Comment l'ange rassura-t-il la sainte Vierge avant de lui transmettre son message ?

Par quelles paroles l'ange Gabriel annonça-t-il à Marie qu'elle serait la Mère de Dieu ?

Quelle inquiétude Marie exprima-t-elle à l'ange en apprenant qu'elle serait Mère de Dieu ?

Comment l'ange Gabriel lui expliqua-t-il l'accomplissement du mystère de l'Incarnation ?

Racontez l'annonce du mystère de l'Incarnation.

* * *

Quelle preuve l'ange donna-t-il à Marie de la toute-puissance divine ?

Quelle fut la réponse de Marie au message de l'ange Gabriel ?

Racontez cette dernière partie de l'Évangile de l'Annonciation.

Racontez en entier le fait de l'Annonciation comme le rapporte l'Évangile selon saint Luc.

* * *

Troisième exercice

Il faut maintenant reprendre le récit avec l'image pour en comprendre tout le sens et les enseignements qui s'en dégagent pour nous. L'image doit faire penser, c'est-à-dire qu'en la regardant, si artistique qu'elle soit, il faut la dépasser dans nos réflexions et dans notre prière.

Regardons cette scène si discrète et si touchante à la fois dans sa simplicité, l'**Annonciation**. Marie a environ quinze ans. Elle a quitté le Temple où elle a vécu douze années. Elle habite depuis peu à Nazareth en Galilée, dans la maison de son fiancé, le charpentier Joseph. C'est dans cette très modeste demeure que l'ange vient la trouver et sans doute à l'heure de sa prière. Marie a gardé de ses années passées dans le Temple des habitudes de prière. Au long des jours, elle accomplit toutes ses actions en la sainte présence de Dieu, mais elle a en outre des instants plus recueillis où son âme s'unit plus intimement à Dieu. Peut-être au moment où l'ange lui apparaît, est-elle occupée à méditer une page des Prophètes ou un psaume de David, s'entretenant dans l'espoir de Celui qui doit un jour venir au nom du Seigneur pour sauver le monde. Elle appelle de toute sa ferveur ce Messie promis, car de même qu'aujourd'hui, nous ne faisons pas une prière sans que s'y mêle la pensée de Notre-Seigneur, ainsi dans l'Ancien Testament, c'était le désir de la venue du Messie qui remplissait toutes les prières.

Soudain, la Vierge est tirée de son oraison par le son d'une voix: « **Salut, pleine de grâce !** » Elle lève la tête tout apeurée. Un ange est là devant elle, resplendissant de lumière. Quelle est cette forme humaine et que signifie cette lumière? ... (*Image*) Remarquons ce qu'il y a de respectueux et d'humble dans l'attitude de l'ange Gabriel vis-à-vis de la sainte Vierge. Bien qu'une nature humaine soit inférieure à une nature angélique, l'ange Gabriel n'hésite pas à s'incliner profondément devant Marie en lui disant: « **Salut, pleine de grâce, le Seigneur est avec vous.** » Que l'ange Gabriel soit donc notre modèle à réciter le « **Je vous salue Marie** ». Tâchons de comprendre comme lui jusqu'à quel point la sainte Vierge mérite les félicitations que ces paroles contiennent: « **Pleine de grâce, le Seigneur est avec vous** ». Par un privilège spécial, Marie a été préservée du péché originel et comblée de grâce dès le premier instant de son existence. (975) Elle a toujours été la demeure parfaite de la Sainte Trinité. (976) Pensons à la beauté intérieure de Marie, à la blancheur immaculée de son âme, à l'amour de prédilection que Dieu a pour elle et comme l'ange Gabriel, disons avec un respect profond: « **Je vous salue Marie, pleine de grâce, le Seigneur est avec vous** ».

* * *

Marie était si humble que les paroles élogieuses qui lui étaient adressées la troublèrent, aussi l'ange s'empressa-t-il de la rassurer: « **Ne craignez pas Marie, vous avez trouvé grâce devant Dieu** ». Ne craignez point, c'est comme si l'ange lui avait dit: N'ayez pas peur; je ne suis pas un esprit de ténèbres, je suis un ange de Dieu. Vous avez trouvé grâce devant Dieu: Dieu se complaît en vous, il vous aime d'un amour spécial. « **Vous êtes bénie entre**

les femmes »: votre sainteté surpasse celle des autres saints et elle est si agréable à Dieu qu'il a jeté les yeux sur vous pour l'accomplissement de son œuvre de miséricorde et d'amour. Écoutez donc sans crainte le message que je vous apporte de la part de Dieu.

« **Vous concevrez et vous enfanterez un fils et vous lui donnerez le nom de Jésus. Il sera grand et sera appelé le Fils du Très-Haut; le Seigneur lui donnera le trône de David son père; il règnera éternellement sur la maison de Jacob et son règne n'aura pas de fin.** » Ces paroles contiennent la promesse claire et positive que Marie va devenir la Mère du Verbe incarné, Fils du Très-Haut, Dieu comme lui. Pouvons-nous comprendre l'émotion de Marie à ce moment? Ce qui la frappe dans ce message, ce n'est pas ce qu'il a de flatteur pour elle: elle est trop humble pour cela, mais c'est la révélation du grand mystère que Dieu a enfin décidé d'accomplir: Le Messie va venir sur la terre. Elle est la première à savoir que la promesse divine va se réaliser et son âme en est toute consolée. Depuis son enfance, elle appelait de ses vœux le Rédempteur promis. Quelle douce pensée de savoir qu'il va venir et de songer à l'immense bienfait que sera sa venue pour tous les hommes. Dans son humilité, Marie ne s'arrête pas à l'honneur qui lui est fait personnellement, mais elle entrevoit les flots de grâces que Dieu se prépare à déverser sur le monde et elle fait monter silencieusement vers le ciel le premier merci, la première réponse d'amour à l'amour infini de Dieu pour nous dans le mystère de l'Incarnation. Regardons la sainte Vierge pour apprendre d'elle à remercier et à aimer Jésus qui s'est fait homme pour nous.

Malgré son immense joie, Marie éprouve encore une inquiétude. Elle a voué sa virginité à Dieu dès ses plus tendres années; elle a vécu au Temple dans la pureté la plus parfaite; maintenant elle se demande comment la maternité que l'ange lui annonce pourra se concilier avec son vœu. Sûre que le ciel même lui a inspiré ce vœu, elle est bien décidée de le garder, fallut-il renoncer à l'honneur de devenir la mère du Messie. Mais le message de l'ange aussi vient de la part de Dieu. Comment pourra-t-il se réaliser? Marie alors demandera une explication: merveilleuse parole sans laquelle nous n'aurions pas connu aussi bien son incomparable pureté.

« **Comment cela sera-t-il, puisque je ne connais point d'homme** », dit-elle à l'ange, c'est-à-dire puisqu'il est convenu entre mon époux et moi que je reste vierge? La réponse de l'ange est toute prête. Il semble que le bon Dieu attendait cette question pour nous révéler clairement le grand mystère de l'Incarnation. Écoutons bien et pesons chaque parole: « **L'Esprit Saint viendra sur vous et la vertu du Très-Haut vous couvrira de son ombre. C'est pourquoi l'Être saint qui naîtra de vous sera appelé Fils de Dieu.** Cela veut

dire: Vous deviendrez mère sans cesser d'être vierge et cela, par une intervention merveilleuse de l'Esprit Saint. Le Tout-Puissant ne peut-il pas faire un miracle ?

Quel n'est pas l'étonnement de Marie devant un fait aussi extraordinaire! Et voici que le céleste messenger, pour lui donner entière confiance dans l'accomplissement de ses paroles lui annonce une autre merveille: « **Élisabeth, votre parente, a conçu elle aussi un fils dans sa vieillesse et ce mois-ci est le sixième pour elle qu'on appelait stérile, car rien n'est impossible à Dieu** ».

« Rien n'est impossible à Dieu »! Ces paroles enlèvent à Marie toutes ses craintes. Une immense joie inonde en ce moment son âme. Tâchons de la comprendre. Marie est remplie d'allégresse et de reconnaissance pour Dieu qui daigne l'associer à l'Incarnation de son Fils, pour le miracle qui va sauvegarder sa virginité, pour l'honneur d'être Mère de Dieu et pour toutes les grâces que l'Incarnation apporte au monde. Pleine de foi et de confiance dans les paroles de l'ange, Marie lui fait cette réponse qui exprime sa soumission, l'offrande totale d'elle-même au bon Dieu pour qu'il dispose d'elle selon son bon plaisir: « **Voici la servente du Seigneur: qu'il me soit fait selon votre parole.** »

Marie est encore ici notre modèle: elle s'abandonne à Dieu comme un instrument docile entre ses mains. Regardons son image. Pensons à sa foi, à sa reconnaissance, à son dévouement et pour imiter le saint exemple qu'elle nous donne, disons comme elle au bon Dieu en toutes circonstances: A votre service, Seigneur. De toute mon âme, avec amour, avec joie, je ferai ce que vous voudrez.

L'ange s'est retiré et Marie est restée seule. A-t-elle pu faire autre chose que de se remettre en prière? Son action de grâces dut être une extase pendant que s'accomplissait en elle le grand mystère de l'Incarnation. Sa joie cependant ne l'empêcha pas de se rendre compte que dans la voie où elle entrait, il y aurait plus de sacrifices que d'honneurs. Marie connaissait assez les Écritures pour entrevoir les abaissements, les affronts, les souffrances qu'elle devrait partager avec celui qui venait expier les péchés du monde, ce bien-aimé Sauveur à qui aucune souffrance ne serait épargnée jusqu'à la mort de la croix.

Le « fiat » de Marie fut une acceptation amoureuse de la souffrance pour notre salut. Aimons donc Marie qui a uni son amour à l'amour de Dieu pour nous dans le mystère de l'Incarnation. Comme elle, devant les sacrifices que Dieu nous demande, sachons dire: Qu'il me soit fait comme vous le voulez, Seigneur! Demandons les sentiments de Marie pour bien recevoir Jésus quand il nous visite dans la sainte Communion. La communion, n'est-ce pas pour nous comme

une Incarnation renouvelée? Jésus ne désire-t-il pas trouver dans nos cœurs l'humilité, la pureté, la foi et l'amour de Marie?

Voilà les réflexions que nous suggère la vue de la belle Annonciation de notre catéchisme. Aimons à la regarder. Regardons-la souvent. Pourquoi ne dirions-nous pas un bon « Je vous salue Marie » chaque fois que nous la regardons? Ce n'est pas une image comme les autres; c'est celle qui a été placée dans notre catéchisme tout spécialement pour parler à notre âme, pour nous apprendre à connaître, aimer et servir le bon Dieu. Qu'elle soit donc comme une « présence » de notre Mère du ciel!

* * *

DOGMES QUE RÉVELE L'ANNONCIATION

L'Incarnation

Nous devons croire le mystère de l'Incarnation parce que Dieu nous l'a révélé (143), dit le catéchisme. La révélation la plus claire et la plus précise est celle qui fut faite à Marie, au jour de l'Annonciation, où s'accomplit en même temps ce mystère par excellence.

L'Incarnation, c'est le mystère du Fils de Dieu fait homme (142), c'est-à-dire qui a pris un corps et une âme comme les nôtres (137) afin d'être capable de souffrir et de mourir pour nous (138). « Il a été conçu du Saint-Esprit ». Ces mots veulent dire que le corps de Notre-Seigneur Jésus-Christ a été formé dans le sein de la sainte Vierge Marie, par un miracle du Saint-Esprit. (134) Nous ne comprenons pas, mais nous sommes certains de ce mystère parce que Dieu lui-même l'a exprimé clairement. (*Il faut lire ici le texte évangélique de l'Annonciation qui en constitue la meilleure preuve.*)

L'Église considère le mystère de l'Incarnation comme le mystère par excellence, le premier que Notre-Seigneur ait opéré pour notre rachat. L'Annonciation est donc le jour de la rencontre du ciel avec la terre, le commencement de la vie humaine du Fils de Dieu, l'aurore du salut du monde.

La maternité divine de Marie

Nous devons croire très fermement que la très sainte Vierge est Mère de Dieu parce que c'est une vérité de foi.

Il y a en Jésus-Christ deux natures: la nature divine et la nature humaine (139). Par sa nature humaine, Jésus-Christ a eu un commencement et c'est dans le sein de la très sainte Vierge,

au jour de l'Annonciation, que cette nature a pris son commencement. En Jésus-Christ, la nature divine et la nature humaine ne font qu'une seule personne, et cette personne est divine (141). Marie est donc Mère de Dieu puisqu'elle est Mère d'une personne qui est Dieu. Cette vérité est un mystère que nous ne pouvons pas comprendre mais que nous devons croire.

Nous avons en nous-mêmes une sorte de figure de ce mystère: nous avons un corps et une âme qui ne font qu'une personne; de même en Jésus-Christ, le corps et l'âme unis l'un et l'autre à la Divinité ne font qu'une personne. Nous appelons père et mère ceux dont Dieu s'est servi pour nous donner la vie, bien que notre âme ait été créée par Dieu; de même la sainte Vierge est Mère de Dieu, parce qu'elle est Mère de Jésus-Christ, qui est Dieu et homme tout ensemble. (979)

Mère de Dieu, tel est le plus glorieux titre de Marie et le principe de toutes ses grandeurs. Aimons à redire: Sainte Marie, Mère de Dieu...

LEÇONS DU CATÉCHISME AUXQUELLES L'IMAGE DE L'ANNONCIATION PEUT ÊTRE UTILE

1. Le Sauveur promis, 9^e leçon, p. 30, nos 111, 112, 113.
2. L'Immaculée Conception, 10^e leçon, p. 31, nos 118, 119, 120.
3. L'Incarnation, 12^e leçon, pp. 35 et 36, nos 134, 137 à 144.
4. Le culte de la Sainte Vierge, 35^e leçon, p. 90, 375 à 378.
5. La chasteté, 56^e leçon, p. 137, no 608 — Prière p. 139.
6. Prières:
 - Je vous salue Marie, 86^e leçon, p. 213, nos 972 à 983.
 - Le Rosaire, 87^e leçon, p. 215.— Actes d'humilité et d'offrande, p. 227.
 - L'Angélus, p. 231.
7. Liturgie:
 - La fête de l'Annonciation (à partir de la 3^e année).
 - La fête de la Maternité de Marie.
 - Le dernier Évangile de la messe.

CUL-DE-LAMPE, page 67

La branche de vigne

Cette vignette représente un cep de vigne portant son fruit. A gauche, une branche s'est détachée du cep; privée de la sève vivifiante, elle s'est desséchée. Plus de fruits, plus de feuilles: la branche est morte.

Ce dessin concrétise la pensée exprimée dans la résolution qui termine le chapitre: « Je remercie le bon Dieu de m'avoir fait la grâce d'appartenir à l'Église catholique ». Il concrétise exactement aussi la dernière réponse de ce chapitre: « Tous les hommes sont obligés d'appartenir à l'Église catholique, parce que l'Église catholique est la seule Église fondée par Notre-Seigneur Jésus-Christ pour sauver tous les hommes. »

Le symbolisme est facile à saisir. La vigne fertile représente l'Église; la branche desséchée figure ceux qui sont hors de l'Église. Volontiers, on écrirait au bas de ce dessin: « Hors de l'Église, point de salut. » Le cep de vigne figure encore le Corps mystique du Christ et la branche morte, l'âme qui n'a plus la grâce sanctifiante.

Le choix de cette vignette pour terminer le chapitre de l'Église est très judicieux: elle nous porte à réfléchir sur la réalité intérieure et surnaturelle de l'Église catholique. Dans la 22^e leçon, nous apprenons que l'Église est une société visible avec son chef, ses membres, son organisation (233). Les leçons subséquentes développent cette notion de l'Église. Nous sommes alors portés à faire une comparaison de cette société avec les autres associations humaines et à voir, dans notre imagination, une réunion de membres placés les uns à côté des autres. Cependant le catéchisme nous enseigne bien que cette société est divine (231), qu'elle a un chef invisible qui est Notre-Seigneur Jésus-Christ lui-même. Il est donc très important d'insister sur cette réalité que l'Église catholique est avant tout une vie surnaturelle, une charité qui unit tous les membres, la communion des saints (27^e leçon), le Corps mystique du Christ. Elle est la société des baptisés qui ont reçu la grâce sanctifiante et qui vivent toujours de cette grâce sanctifiante. Il y a l'Église partout où il y a une âme en état de grâce.

Il faut relire ici l'allégorie de la vigne (*Jean, XV, 1-17*) « Je suis la vraie vigne et mon Père est le vigneron. Tout sarment en moi qui ne porte pas de fruit, il le retranche; et tout sarment qui porte du fruit, il l'émonde, afin qu'il porte plus de fruit. De même que le sarment ne peut par lui-même porter du fruit s'il ne demeure sur la vigne, ainsi vous non plus si vous ne demeurez en moi. Je suis la vigne, vous êtes les sarments. Celui qui demeure en moi et en qui je demeure porte beaucoup de fruit, car sans moi, vous ne pouvez rien faire. Si quelqu'un ne demeure pas en moi, il est jeté dehors comme le sarment, et il se dessèche; puis on ramasse les sarments, on les jette au feu et ils brûlent ».

« Je remercie le bon Dieu de m'avoir fait la grâce d'appartenir à l'Église » et je lui demanderai instamment de vivre toujours de la vie de l'Église par l'état de grâce, et de porter ainsi des fruits de salut dans l'Église.

Langue française

HUITIÈME à la DOUZIÈME ANNÉE

LECTURE EXPLIQUÉE

(Centre d'intérêt: Le chemin de fer)

TEXTE

Les trains

Autrefois, ils vivaient dans le halètement continu des trains encore qu'ils fussent assez éloignés du chemin de fer qui passait là-haut, au delà du remblai fermant la petite rue Beaudoin. Mais maintenant, ils étaient collés au flanc même du lacs de rails qui s'épand au sortir de la gare de Saint-Henri. Il n'y avait plus de repos possible. Le Transcontinental, les trains d'Ottawa et de Toronto et ceux de la banlieue fuyaient à leur porte. Puis c'étaient des wagons de marchandises, de lourds, d'interminables convois de vivres, ou bien de longues séries de bannes de charbon. Quelquefois, les wagons s'arrêtaient, reculaient, avançaient et, pendant quelque temps, ce n'était autour de la maison que sonnerie cassée, que chocs de lourds crochets de fer, qu'épuisement et vagues de suie. D'autres fois, la locomotive dévalait en sifflant, à grande vitesse, et la maison était prise d'une longue secousse. Les carreaux vibraient, des objets qui étaient retenus aux cloisons ou emprisonnés dans les tiroirs, grelottaient, pris d'une agitation intense. Pour être entendu au-dessus du vacarme, il fallait élever la voix au ton criard de la dispute et, se parlant ainsi, très haut, très fort, les êtres en arrivaient à se regarder avec étonnement et une espèce de sourde animosité. Puis, quand le train hurleur avait fui et que le logis avec des craquements sonores se remettait lentement, il leur semblait que le soleil était tombé et qu'une autre journée maussade se levait par delà les vitres opaques de poussière.

GABRIELLE ROY,
Bonheur d'occasion

ANNONCE DU SUJET

« Il y a trois manières générales de voyager: par eau, par terre et par air. La première nous

offre le canot à rames, le canot automobile, la barque, le voilier, le paquebot, le sous-marin . . . ; la seconde nous présente la marche, la bicyclette, la motocyclette, les voitures à traction animale, l'automobile, l'autobus, le tramway, le chemin de fer . . . ; enfin, la dernière met à notre disposition le ballon, le dirigeable, l'avion, l'aérobuis.

Nous étudierons cette semaine (ou pendant ce mois) un moyen de transport par terre: le chemin de fer. Abordons notre sujet par un texte de lecture, que nous avons intitulé *Les trains*. A mesure que nous l'expliquerons, il nous fournira les matériaux nécessaires à tous nos exercices de français.

Écoutez la lecture que je vais vous en faire, en remarquant le réalisme de la description.»

LECTURE EXPRESSIVE

(par le maître)

La lecture du maître sera lente et fera ressortir, par le ton approprié et les intonations voulues, les nombreuses harmonies imitatives que présente le texte. Le titulaire, par l'exemple et par la parole, insistera sur l'importance de la *lenteur* et des *silences* dans la lecture, faisant remarquer que ce sont eux qui permettent l'intelligence du texte; et la lecture *intelligente*, c'est déjà de la lecture *expressive*.

LECTURE SILENCIEUSE

Les élèves seront invités à lire silencieusement une phrase ou un alinéa à la fois. A chaque étape, le maître répondra brièvement aux questions qui lui seront posées.

LECTURE À HAUTE VOIX (collective et individuelle)

Le morceau pourra être lu par la classe entière, qui répétera, phrase à phrase, après le maître et s'efforcera d'imiter la vie, l'expressivité de sa lecture.

Le titulaire fera ensuite lire ses élèves un à un, afin de les familiariser avec le texte.

CONVERSATION DIRIGÉE

Au gré du titulaire, cette conversation pourra se fonder ou non avec l'un des deux articles précédents, ou même avec les deux à la fois. Ici, seront jetées des amorces diverses destinées à relier ensuite aux autres exercices à venir, à y intéresser d'avance les élèves.

Les notions historiques suivantes trouveront ici facilement leur place:

1. George Stephenson et son fils Robert, Anglais du début du siècle dernier, construisirent la première locomotive à vapeur: *La Fusée* (1825).
2. Au Canada, la première ligne transcontinentale fut terminée en 1885. Actuellement, notre pays en compte deux, administrées respectivement par le « Canadien National » (Les chemins de fer nationaux) et par le « Pacifique Canadien », nos deux grandes organisations ferroviaires.

ANALYSE DES IDÉES

Remarque. — Nous délaierons, pour le présent exemple de lecture expliquée, le système du questionnaire. D'une part, notre analyse du texte sera plus complète et plus profonde; d'autre part, les titulaires seront libres de mieux choisir leurs questions, chacune de nos affirmations de l'examen du morceau pouvant prendre la forme interrogative. Nous croyons mettre ainsi plus de matériaux à leur disposition.

Genre et auteur:

Ce texte est une description.

Il est extrait d'un roman assez récent (1945) *Bonheur d'occasion*, dont l'auteur, Mlle Gabrielle Roy, est une jeune Canadienne française du Manitoba. La critique a accueilli son premier ouvrage par des éloges unanimes et bien mérités.

Mots et expressions:

Halètement: respirations fréquentes et fortes.
Ici: bruits semblables des locomotives;

remblai: masse de terre ajoutée pour élever un terrain (ici, sous la voie ferrée);

collés au flanc: placés tout près;

lacis: réseau, ensemble de fils (ou de rails) qui s'entre-croisent;

rails: bandes d'acier sur lesquelles roulent les trains;

s'épand: s'éparpille, se distribue çà et là;

Transcontinental: nom du train qui fait directement le voyage de l'Atlantique au Pacifique, traversant le continent;

banlieue: le voisinage d'une grande ville, dont il dépend en quelque sorte;

wagons: voitures de voyageurs ou de marchandises sur un chemin de fer;

interminables: qui ne peuvent se terminer. Ici: très longs, dont le passage dure longtemps;

convois: ensembles de plusieurs wagons constituant des trains;

vivres: nourriture;

bannes: petits chariots servant au transport du charbon. Le mot s'applique ici, par extension, aux wagons à charbon;

sonnerie cassée: sons de cloches souvent interrompus sans aucun rythme régulier;

épuisement: forces gaspillées;

vagues de suie: fumée noire et épaisse;

locomotive: machine à vapeur qui tire les wagons;

dévalait: allait en descendant;

secousse: ébranlement, agitation;

carreaux: verres des fenêtres;

vibraient: étaient agités de tremblements rapides;

emprisonnés: mis en prison (sens propre). Ici: enfermés, contenus (sens figuré);

grelottaient; tremblaient, frissonnaient, comme pris de froid ou de fièvre;

intense: forte, grande, prononcée;

vacarme: grand bruit, tumulte;

dispute: débat, lutte, contradiction;

sourde: qui n'entend pas (sens propre). Ici: voilée, secrète, inconsciente (sens figuré);

animosité: haine, détestation;

maussade: ennuyeuse, désagréable;

opaques: qui empêchent la lumière de passer.

Idée-maitresse:

Dans cette maison, à cause de la proximité du chemin de fer, « il n'y avait plus de repos possible ».

Idée générale (résumé):

Ce morceau décrit le vacarme incessant auquel sont condamnés les habitants d'une maison construite tout à côté d'une station.

Sont analysés les bruits divers des trains de voyageurs, des convois de marchandises, des rapides; leurs effets matériels sur la maison; leurs résonnances psychologiques chez les occupants.

ÉTUDE DU PLAN

1. SYNOPSIS DES IDÉES

Introduction:	{ <i>autrefois</i>	{ dans le halètement des trains;
		{ pourtant assez éloignés;
SITUATION DES VICTIMES	{ <i>aujourd'hui</i>	{ collés au lacis des rails;
		{ près de la gare.

Transition: . . . *plus de repos possible (idée-maitresse)*

Corps:	{ <i>leur</i> <i>énumération</i>	{ le Transcontinental; les trains d'Ottawa et de Toronto; les trains de la banlieue; les wagons de	{ convois de vivres; bannes de charbon;			
				{ <i>leur</i> <i>comportement</i>	{ 1 ^{re} manière	{ gestes: s'arrêtaient, reculaient, avançaient;
						{ bruits: sonnerie, chocs;
LA VIE DES TRAINS	{ 2 ^e manière	{ geste: dévalait à grande vitesse;	{ bruits: sifflet, secousse;			
		{ <i>leurs effets</i>	{ sur les choses	{ les carreaux vibraient;		
{ sur les personnes	{ les objets			{ . . . cloisons;		
		{ grelottaient	{ . . . tiroirs;	{ physique: ton criard de la dispute;		
{ moral: . . . étonnement, animosité.				{ moral: . . . étonnement, animosité.		

Conclusion:	{ <i>pour les choses:</i>	{ le logis se remet, craquements sonores;
		{ <i>pour</i> <i>les personnes</i>
LE RETOUR AU CALME		

2. APPRÉCIATION DES IDÉES

a) Choix.

Voulant d'abord nous faire voir qu'il n'y a pas de repos possible, l'auteur ne s'occupe ici ni de l'aspect extérieur des trains, ni de la belle idée de l'aventure qu'ils représentent. Elle choisit, pour sa description, les éléments les plus susceptibles de nous orienter vers le *bruit*: la proximité de la gare, le grand nombre et la variété des trains, la diversité de leurs mouvements, leurs effets sonores dans la maison. Tout concourt au but visé. (Comparer, avec les élèves, aux autres textes cités plus loin, où l'effet recherché est différent.)

Notons, en passant, que l'auteur ne s'arrête qu'aux impressions de la vue et de l'ouïe, parce qu'elles suffisent à son propos. L'odorat, si c'eût été nécessaire, aurait aussi pu trouver son compte, dans un tel voisinage.

b) Justesse.

Trois exemples suffiront. D'abord, c'est bien dans les gares situées à la périphérie d'une grande ville qu'il y a le plus de va-et-vient.

Ensuite, l'auteur a bien raison de nous parler de fumée épaisse et de suie à deux reprises; c'est quand le train part qu'il dégage, sous l'effort, le plus de fumée, outre la quantité qui s'échappe inutilement pendant son arrêt; et nos gens se trouvent à proximité d'une gare où s'arrêtent la plupart des convois.

Enfin, c'est un fait psychologique reconnu que l'attitude extérieure influe sur les dispositions de l'âme, par une auto-suggestion inconsciente: l'auteur illustre ici ce phénomène en notant la *sourde animosité* qui accompagne bientôt le *ton criard*.

c) **Ordonnance.**

Il n'est que de consulter le plan du texte, pour en saisir l'ordre soigné. Dans chaque grande division, s'opposent rationnellement les idées semblables, contraires ou progressives, avec les mots-outils nécessaires à marquer clairement les étapes, comme nous le verrons à l'examen de la forme.

ÉTUDE DE LA FORME**Mots et expressions:**

Images, métaphores, emploi figuré:

halètement continu des trains: rend bien le bruit de la respiration très forte de la locomotive, qui crache rythmiquement sa fumée avec bruit;

collés au flanc même: indique avec vigueur la grande proximité;

lacis de rails qui s'épand: belle comparaison des voies multiples qui se divisent et s'orientent diversement, comme le liquide qu'on renverse lance des tentacules distinctes dans toutes les directions;

sonnerie cassée: le second terme, très concret, rend l'alliance plus expressive (comp. à *brisée, intermittente, sans rythme* ...)

épuisement: ce mot moins matériel, plus abstrait que ses voisins d'avant et d'après, eux crûment concrets, fait image à cause de cela. En même temps, il dégage bien l'idée de toute cette énergie gaspillée en bruit et en fumée;

vagues de suie: comparer à *vagues d'eau, vagues de sable*; la fumée est si épaisse qu'elle devient de vrais nuages de suie;

grelottaient: image qui rend à la fois le mouvement et le bruit des ustensiles, qui, en s'entrechoquant, rappellent les grelots et semblent frissonner;

train hurleur: image saisissante qui fait entendre le sifflet aigu de la locomotive, croissant et décroissant rapidement comme un hurlement, à cause de la vitesse;

avait fui: la disparition rapide du train est assimilée à une fuite après avoir troublé le calme.

De notre examen, concluons que le vocabulaire de ce texte est très concret, très imagé. Il est en même temps précis, aucune image n'étant forcée, chacune contribuant à rendre l'idée plus frappante; en outre, l'auteur recherche le terme juste: *remblai, lacis de rails, banlieue, wagons, convois, bannes, opaques* ...

Nous pourrions reprocher une ou deux mauvaises répétitions, qui ont dû échapper à l'auteur: « prise d'une longue secousse » et « pris d'une agitation intense »; « lourds convois » et « lourds crochets de fer ». Les autres répétitions du texte (*wagons, trains* ...) ne sont pas à blâ-

mer: ces mots désignent des objets bien précis et sont difficiles à remplacer; l'auteur s'y efforce quand même: *chemin de fer, lacis de rails; trains, convois; wagons; bannes; maison; logis; carreaux, vitres.*

Étude de la phrase:a) **Longueur.**

L'auteur varie la longueur de ses phrases, suivant l'effet qu'elle veut obtenir.

C'est ainsi que des trois phrases de l'introduction, la première est assez longue, pour marquer l'éloignement relatif du chemin de fer; la deuxième est beaucoup plus courte, en accord avec l'idée « collés au flanc du lacis des rails »; la dernière, qui exprime l'idée-maitresse « plus de repos », est toute brève.

Un peu plus loin, entre deux phrases moyennes, une longue période nous peint le mouvement compliqué des wagons ... Aussitôt après, une locomotive dévale à toute vitesse dans une phrase d'à peine deux lignes.

Si l'on étudie enfin la dernière phrase, la première proposition, très brève, exprime la fuite du train; la deuxième, où le logis se remet lentement, est un peu plus longue; la troisième s'allonge encore pour marquer la triste impression qui reste après tout ce vacarme.

b) **Harmonie.**

L'harmonie s'exprime ici soit par la construction, soit par le choix des mots.

Pour le premier cas, comparons la longueur des compléments de *fussent éloignés* (1^{re} phrase) et de *s'épand* (2^e phrase) à la brièveté de celui de *fuyaient* (4^e phrase): l'intention saute aux yeux. Dans la 5^e phrase, qui décrit les trains, voyez, pour marquer leur longueur, l'accumulation des compléments précédés de la préposition *de*.

Trois exemples où la ponctuation joue un rôle actif dans l'harmonie: la 6^e phrase, où les convois se meuvent si diversement, est toute hachée de virgules; plus loin, voyez l'effet des deux virgules qui encadrent, isolent et montent en épingle *grelottaient*; les deux locutions adverbiales *très haut, très fort*, aussi encadrées de virgules, imitent réellement les éclats de voix.

Pour l'harmonie des mots et des sons, lisez à haute voix les membres suivants: « que sonnerie cassée, que chocs de lourds crochets de fer » (accumulation de consonnes explosives), et tout de suite après « qu'épuisement et vagues de suie » (les sons s'adoucissent et remarquez les deux *ui*); « en sifflant, à grande vitesse, et la maison était prise d'une longue secousse » (notez les *f*, les *s*); « grelottaient, pris d'une agitation intense » (trois *t* et un *d* qui sonnent).

Remarque. — Pour faire mieux sentir ces observations aux élèves, le titulaire pourra dé-

placer certains mots, en changer d'autres, reconstruire ou ponctuer autrement.

Figures de pensée:

Les deux figures les plus employées sont l'énumération et l'antithèse.

a) Énumération:

« Le Transcontinental, les trains d'Ottawa et de Toronto et ceux de la banlieue » (remarquez l'ordre: celui qui part du plus loin, ceux de la province voisine, ceux de la banlieue);

« wagons de marchandises, convois de vivres, bannes de charbon » (le 1^{er} terme englobe les deux autres);

« s'arrêtaient, reculaient, avançaient »;

« sonnerie, chocs, épuisement, vagues »;

« les carreaux, des objets »;

« retenus aux cloisons, emprisonnés dans les tiroirs ».

b) Antithèse:

« Autrefois . . . Mais maintenant »;

« Quelquefois . . . D'autres fois »;

« reculaient, avançaient ».

Remarquons que l'auteur n'emploie aucune comparaison proprement dite, préférant la métaphore, qui est elle-même une comparaison dont l'un des termes manque.

Au point de vue général de la forme, on pourra citer aux élèves le texte suivant, où Robert Choquette, poète canadien, décrit si bien le mouvement des trains d'une grande ville moderne (New York); cela donnera lieu à d'utiles comparaisons; le texte pourra même servir de dictée. (Comparer aussi aux textes de la récitation et de la dictée, plus loin.)

« Et les tramways aériens,

Déchirant la ville stridente,

Enroulaient leurs anneaux aux balcons des
maisons !

Des trains crevaient la gare à manteau de fumée,

Des trains happaient les rails qui vont aux
horizons,

Cependant que sous terre, en leurs courses
rythmées,

D'autres allaient et revenaient incessamment,

Navettes déroulant le long fil du voyage! »

ROBERT CHOQUETTE,
Metropolitan Museum.

STYLISTIQUE

Tout au long de l'étude de la forme, le titulaire aura déjà fait, occasionnellement, plusieurs re-

marques relatives à la stylistique, comme dans le choix des mots, dans la justesse et l'expressivité des images.

Dans le chapitre d'où il est tiré, notre texte constitue un paragraphe unique et entier. Une telle description, si elle était isolée, gagnerait à se couper en alinéas. Faire exécuter le travail par les élèves, qui sépareront en trois ou en cinq parties, en s'inspirant des données du plan.

Faire corriger les répétitions malheureuses signalées plus haut; au lieu du second *lourds*, mettre *énormes* ou *gros* ou *puissants* . . .; au lieu de *était prise* (le 1^{er}), dire *frissonnait*, *frémissait*, *était saisie* . . .

Enfin, en faisant construire différemment des phrases du texte, couper quelques-unes, souder d'autres, le titulaire atteindra un double but: plier les élèves à la technique de la phraséologie et de la rédaction, en leur révélant les procédés d'expression de la langue; faire ressortir les qualités, les effets du texte original.

Il sera bon de noter que le verbe *être*, la conjonction *que* et le conjonctif *qui* reviennent souvent dans le texte, sans qu'il faille le reprocher à l'auteur. C'est en effet lorsque ces mots dénotent soit une certaine pauvreté du vocabulaire, soit une négligence coupable dans la rédaction, qu'ils sont condamnables. Autrement, comme c'est le cas ici, leur emploi est parfaitement légitime.

VOCABULAIRE

Nos exemples précédents de lecture expliquée présentaient de longues listes des synonymes, des homonymes, des antonymes de certains termes du nouveau examiné. Cette fois-ci, comme nous voulons suivre de plus près la méthode du centre d'intérêt, nous nous bornerons à peu de remarques particulières, réservant notre espace à un vocabulaire méthodique sur le *chemin de fer*.

Il est entendu que le titulaire pourra faire porter au carnet spécial de l'élève les mots qu'il voudra choisir du texte même; il élaborera aussi, à même l'extrait, s'il le désire, des listes semblables à celles citées ci-dessus.

Vocabulaire méthodique:

a) Termes généraux:

Le réseau ferroviaire, la voie ferrée, la gare, la station, la correspondance, le guichet, la consigne, la salle d'attente, la salle des pas-perdus, le passage à niveau avec son avertisseur électrique, la quérile à signaux, le tunnel, le viaduc, le quai, le débarcadère, l'embarcadère, le voyageur.

b) Les employés:

Le chef de gare, le télégraphiste, le mécanicien, le chauffeur, le garde-frein ou le serre-frein, l'aiguilleur, le contrôleur, le facteur.

c) Le train:

Le convoi, la rame, la locomotive, le tender, le fourgon de tête, la voiture, le wagon-bar, le wagon-buffet, le wagon-restaurant, le wagon-lit, le wagon-salon, le wagon-poste, le wagon frigorifique, le wagon-citerne, le wagon-réservoir, le wagon-tombereau (banne), le fourgon à bagages, le fourgon de queue, le lori, le wagonnet, le chasse-neige.

Le rapide, l'express, le train omnibus, le train-direct, le train de marchandises, le train de voyageurs.

d) La voie ferrée:

Le rail, les entrevoies, les traverses, les croisements, l'aiguille, la bifurcation, la voie d'évitement, la voie de garage, la plaque tournante, le butoir, le remblai.

e) Divers:

La banquette, le filet, le billet, la valise, la malle, l'horaire, l'indicateur, le diable.

Le départ, l'arrêt, l'arrivée, le trajet, le parcours, l'itinéraire, l'aller et le retour, le voyage, le déplacement, l'accident, le déraillement, le télescopage.

Manquer son train, appliquer les freins, expédier, le train d'Ottawa (non pour), en voiture! tout le monde descend!

Remarques particulières:

1. Ce vocabulaire méthodique, bien incomplet, se compose surtout de noms; il sera facile d'en tirer des verbes, des adjectifs et des adverbes.
2. Le titulaire aura ici l'occasion de corriger un bon nombre d'anglicismes qui ont régulièrement cours chez nous, sur ce sujet.
3. On notera la différence entre *freight*, anglicisme à condamner, et *fret*, terme bien français.
4. A l'examen du mot *secousse* du texte, on stigmatisera l'emploi de *escousse*, au sens de « un certain temps, un laps de temps »: c'est à la fois un barbarisme et une impropriété.

GRAMMAIRE ET ANALYSE

Sujet de la leçon: *Les mots invariables.*

Notre texte fourmille d'exemples d'adverbes, de prépositions et de conjonctions. Elles pourront donner lieu à une synthèse des mots invariables, à l'occasion de laquelle seront vus des cas particuliers au cours complémentaire.

1. « *Autrefois*, ils vivaient dans le halètement continu des trains encore qu'ils fussent assez éloignés du chemin de fer qui passait là-haut... »

« Il n'y avait plus de repos possible. »

« ... ce n'était autour de la maison que sonnerie cassée, que choes..., qu'épuisement... »

« ... se parlant ainsi, très haut, très fort... »

Autres adverbes: *maintenant, quelquefois, d'autres fois, lentement.*

De nos exemples, induisons que l'adverbe est un adjectif invariable, qui qualifie ou modifie généralement un verbe, un adjectif ou un autre adverbe. Pour faire comprendre cela, on remplacera, quand c'est possible, le verbe modifié par le nom correspondant et notre adverbe deviendra un adjectif: « parlant très haut, très fort » deviendra « parole très haute, très forte »; « se remettait lentement » donnera « son lent retour à la normale ».

Faisons remarquer, au cours de la leçon, que la modification de l'adverbe s'applique parfois au sens de toute la phrase; c'est ici le cas de *autrefois, maintenant, quelquefois, d'autres fois*. Mentionner ici leur rôle stylistique (cf. plan).

Notons aussi que certains groupes prépositionnels peuvent s'analyser d'un seul bloc, comme équivalents de locutions adverbiales; *pendant quelque temps, autour de la maison, à grande vitesse* (très vite).

2. « ... ils vivaient dans le halètement continu des trains encore qu'ils fussent assez éloignés du chemin de fer... »
« ... les trains d'Ottawa et de Toronto et ceux de la banlieue fuyaient à leur porte. »
« ... la locomotive dévalait en sifflant, à grande vitesse... »
Locutions: *au delà du, au sortir de, autour de, au-dessus du, par delà.*

La préposition, comme l'illustrent ces exemples, marque des rapports (dépendance, appartenance, but, destination, provenance, matière...) entre deux idées, deux choses.

Les exemples suivants montreront la différence d'avec l'adverbe et provoqueront l'étude de cas particuliers:

- a) Adv.: « Le wagon qu'on place derrière se nomme le fourgon de queue. »
Prép.: « Le tender se place derrière la locomotive. »
- b) Adv.: « En ouvrant le fourgon à bagages, nous avons trouvé sa malle dedans. »
Prép.: « Nous avons trouvé sa malle dans le fourgon à bagages. »
- c) Adv.: « En attendant le train, il rôdait alentour. »
Prép.: « Il se mit à rôder autour de la gare. »
Nom: « Il visitait les alentours de la gare. »

3. « ... ils vivaient dans le halètement continu des rails encore qu'ils (bien que, quoique) fussent assez éloignés... »
« Mais maintenant, ils étaient collés au flanc... »

« Puis, *quand* le train hurleur avait fui, *et que* (quand) le logis avec des craquements sonores se remettait lentement, il leur semblait *que* le soleil était tombé *et qu'*une autre journée maussade . . . »

La conjonction joint des éléments de proposition ou des propositions ou des phrases, en marquant des relations, des rapports très variés. Ou bien elle unit deux éléments en les mettant sur le même pied (coordination: *mais, et . . .*), ou bien elle montre l'un des deux comme subordonné à l'autre, comme en dépendant (subordination: *encore que, quand, que . . .*)

Des exemples supplémentaires illustreront l'universalité de *que*, capable de former une foule de locutions et de remplacer toutes les autres conjonctions de subordination. (Cf. ici, *quand*).

Bien faire distinguer le *que* conjonction, et le *que* adverbe de la locution *ne . . . que* (seulement)

Résumé:

L'adverbe agit sur un seul mot; la préposition requiert deux termes; la conjonction relie le plus souvent deux propositions, deux groupes assez considérables.

RÉCITATION

Locomotive

« La fougueuse a trouvé comme un nouvel essor.
Sur le double rayon qui chantait devant elle,
Elle a vrillé la plaine avec une ardeur telle

Que ceux qu'elle a frôlés songent encor
A quelque météore horizontal qui passe !
Et les champs fleurissaient en bouquets de
maisons,

Quand elle a vu, sur le gris-perle de l'espace,
Frêle échiquier tremblant en l'horizon.
Naître, grandir, se préciser la Ville Reine.

Puis la ville, courbant sur elle ses hauts murs,
A cru l'envoûter dans son clair-obscur;
Mais l'autre, une vapeur chantante à sa sirène,

Majestueuse, est repartie; et cependant
Qu'au long d'elle ondulaient les clôtures croisées,
Elle a connu dans l'aube un chemin de rosée

Où son élan fut tel et si grondant
Que les troupeaux dormeurs, les granges au
visage

Ensomeillé, l'oiseau que le froid crispe au fil,
Dans le jade en carreaux des derniers paysages
Tous ces tableaux ont fondu de profil!

Et voici qu'elle arrive, exacte aventureuse,
Brûlante de l'essor mais fraîche du matin.

Et, déposant sa charge de destins,
Elle halète, tout en cloche, grave, heureuse.

ROBERT CHOQUETTE,
Poésies nouvelles.

DICTÉE

Note. — On pourra étudier à leur tour les textes de la dictée et de la récitation, mais plus sommairement.

Le train dans la nuit

« Et le train se mit à courir dans la nuit de plus en plus crûe.

Brusquement, un roulement sonore. Le train s'engageait sur le pont Victoria. Au-dessous, se figeait jusqu'à perte de vue l'avenue blanche du fleuve solidifiée par le gel entre les constellations de lumières artificielles qui s'allaient rencontrer tout au fond. Au-dessus, le reflet de la ville effaçait une lune blême et de chétives étoiles.

Saint-Lambert passé, le train s'enfonça en trépidant dans la plaine, vers les montagnes dont la tache déjà dentelait l'horizon clair. Les carrés de lumière tombant du wagon glissaient sur une neige par endroits éclatante et ailleurs maculée de suie. Tout le reste était sombre mais d'une obscurité rendue laiteuse par l'immensité de la neige sur les champs, avec des flaques d'un noir épais qui étaient des boquetaux. De temps à autre jaillissait une lueur rouge immense, lorsque, à l'avant, le chauffeur gavait le foyer de la locomotive à pleines pelletées de houille. »

RINGUET,
30 arpents.

COMPOSITION

Sujets proposés:

1. Raconter un voyage qu'on a fait en train.
2. Faire la description du passage d'un train.
3. Relater un accident de chemin de fer.
4. Décrire le va-et-vient dans une gare.
5. Les préparatifs et le départ du train; le narrateur peut être ou n'être pas du voyage.
6. L'attente et l'arrivée du train.
7. Le mouvement des trains divers dans une grande ville moderne.
8. Dissertation sur le chemin de fer, comparé aux autres moyens de communication.

Remarque. — Le présent centre d'intérêt s'adaptera encore, si on le désire, aux matières suivantes:

- a) *Arithmétique:* vitesses comparées, combinées, opposées; distances; prix des billets; salaires des employés; poids des marchandises transportées; etc.
- b) *Géographie:* les réseaux ferroviaires au Canada; comparer à l'Asie et à l'Océanie.
- c) *Anglais:* traduction, lecture et récitation de textes relatifs au chemin de fer, aux voyages en train.
- d) *Dessin:* de mémoire (train entrant en gare, débouchant d'un tunnel, déraillé . . .); d'après nature (un train-jouet); décoratif (bordure dont les motifs alternés seront une locomotive et un viaduc, pour illustrer le voyage).
- e) *Bienséances:* les bonnes manières en voyage, puis en visite.

EXPLICATION DE TEXTE

CLASSE DE DIXIÈME ANNÉE

La Chèvre de M. Seguin

Extrait des LETTRES DE MON MOULIN, recueil de contes (1866)

M. Seguin, n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres. Il les perdait toutes de la même façon : un beau matin, elles cassaient leur corde, s'en allaient dans la montagne, et là-haut le loup les mangeait. Ni les caresses de leur maître, ni la peur du loup, rien ne les retenait. C'était, paraît-il, des chèvres indépendantes, voulant à tout prix le grand air et la liberté.

Le brave M. Seguin, qui ne comprenait rien au caractère de ses bêtes, était consterné. Il disait : « *C'est fini; les chèvres s'ennuient chez moi, je n'en garderai pas une.* » Cependant il ne se découragea pas, et, après avoir perdu six chèvres de la même manière, il en acheta une septième; seulement, cette fois, il eut soin de la prendre toute jeune, pour qu'elle s'habitât mieux à demeurer chez lui.

Ah ! qu'elle était jolie, la petite chèvre de M. Seguin ! Qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppelande; et puis docile, caressante, se laissant traire sans bouger, sans mettre son pied dans l'écuelle; un amour de petite chèvre.

M. Seguin avait derrière sa maison un enclos entouré d'aubépines. C'est là qu'il mit sa nouvelle pensionnaire. Il l'attacha à un pieu, au plus bel endroit du pré, en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde, et de temps en temps, il venait voir si elle était bien. La chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur, que M. Seguin était ravi : « *Enfin, pensait le pauvre homme, en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi !* » M. Seguin se trompait, sa chèvre s'ennuya.

Un jour, elle se dit en regardant la montagne : « *Comme on doit être bien là-haut ! quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite longe, qui vous écorche le cou . . . C'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter, dans un clos ! . . . Les chèvres, il leur faut du large.* »

A partir de ce moment, l'herbe du clos lui parut fade. L'ennui lui vint. Elle maigrit, son lait se fit rare. C'était pitié de la voir tirer tout le jour sur sa longe, la tête tournée du côté de la montagne, la narine ouverte, et faisant mê ! . . . tristement.

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était. Un matin, comme il achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son patois : « *Écoutez, Monsieur Seguin, je me languis chez vous. Laissez-moi aller dans la montagne.— Ah ! mon Dieu ! . . . Elle aussi !* » cria M. Seguin stupéfait, et, du coup, il laissa tomber son écuelle, puis, s'asseyant dans l'herbe, à côté de sa chèvre : « *Comment, Blanquette, tu veux me quitter ?* » Et Blanquette répondit : « *Oui, Monsieur Seguin.— Est-ce que l'herbe te manque ici ?— Oh ! non, Monsieur Seguin.— Tu es peut-être attachée de trop court; veux-tu que j'allonge la corde ?— Ce n'est pas la peine, Monsieur Seguin.— Alors, qu'est-ce qu'il te faut ? Qu'est-ce que tu veux ?— Je veux aller dans la montagne, Monsieur Seguin.— Mais,*

malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne. . . Que feras-tu quand il viendra?— Je lui donnerai des coups de corne, Monsieur Seguin.— Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi. . . Tu sais bien, la pauvre vieille Renaude qui était ici l'an dernier? une maîtresse chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit. . . puis le matin le loup l'a mangée.— Pécaïre! Pauvre Renaude! Ça ne fait rien, Monsieur Seguin, laissez-moi aller dans la montagne.— Bonté divine! dit M. Seguin. . . mais qu'est-ce qu'on leur a donc fait à mes chèvres? Encore une que le loup va me manger. . . Eh bien! non. . . je te sauverai malgré toi, coquine, et de peur que tu ne rompes ta corde, je vais t'enfermer dans l'étable, et tu y resteras toujours.»

Là-dessus, M. Seguin emporta la chèvre dans une étable toute noire, dont il ferma la porte à double tour.

Malheureusement il avait oublié la fenêtre, et à peine eut-il le dos tourné que la petite s'en alla.

Quand la chèvre blanche arriva dans la montagne, ce fut un ravissement général. Jamais les sapins n'avaient rien vu de si joli. On la reçut comme une petite reine. Les châtaigniers se baissaient jusqu'à terre pour la caresser du bout de leurs branches. Les genêts d'or s'ouvraient sur son passage, et sentaient bon tant qu'ils pouvaient. Toute la montagne lui fit fête.

Plus de corde, plus de pieu, rien qui l'empêchât de gambader, de brouter à sa guise. . . C'est là qu'il y en avait de l'herbe! Jusque par-dessus les cornes. . . Et quelle herbe! Savoureuse, fine, dentelée, faite de mille plantes. C'était bien autre chose que le gazon du clos. Et les fleurs, donc! . . . De grandes campanules bleues, des digitales de pourpre à longs calices, tout une forêt de fleurs sauvages débordant de suc capiteux.

La chèvre blanche, à moitié saouïe, se vautrait là-dedans, les jambes en l'air, et roulait le long des talus, pêle-mêle avec les feuilles tombées et les châtaignes. . . Puis tout à coup elle se dressait d'un bon sur les pattes. Hop! la voilà partie la tête en avant, à travers les maquis et les buisseries, tantôt sur un pic, tantôt au fond d'un ravin, là-haut, en bas, partout. On aurait dit qu'il y avait dix chèvres de M. Seguin dans la montagne.

C'est qu'elle n'avait peur de rien, la Blanquette. Elle franchissait d'un saut de grands torrents qui l'éclaboussaient au passage de poussière humide et d'écume. Alors, toute ruisselante, elle allait s'étendre sur quelque roche plate, et se faisait sécher par le soleil. . . Une fois, s'avançant au bord d'un plateau, une fleur de cytise aux dents, elle aperçut en bas, tout en bas dans la plaine, la maison de M. Seguin avec le clos derrière. Cela la fit rire aux larmes. «*Que c'est petit! dit-elle; comment ai-je pu tenir là-dedans?*»

Pauvrette! de se voir si haut perchée, elle se croyait au moins aussi grande que le monde. En somme, ce fut une bonne journée pour la chèvre de M. Seguin.

Tout à coup le vent fraîchit. La montagne devint violette; c'était le soir. «*Déjà!*» dit la petite chèvre; et elle s'arrêta fort étonnée.

En bas les champs étaient noyés de brume. Le clos de M. Seguin disparaissait dans le brouillard, et de la maisonnette on ne voyait que le toit avec un peu de fumée; elle écouta les clochettes d'un troupeau qu'on ramenait, et se sentit l'âme toute triste. . . Un gerfaut qui rentrait la frôla de ses ailes en passant. Elle tressaillit. . . Puis se fut un long hurlement dans la montagne: «*Hou! hou!*»

Elle pensa au loup; de tout le jour la folle n'y avait pas pensé. Au même moment, une trompe sonna bien loin dans la vallée. C'était ce bon M. Seguin qui tentait un dernier effort. «*Hou! hou!*» faisait le loup. «*Reviens! reviens!*. . .» criait la trompe.

Blanquette eut envie de revenir; mais en se rappelant le pieu, la corde, la haie du clos, elle pensa que maintenant elle ne pourrait plus se faire à cette vie, et qu'il valait mieux rester.

La trompe ne sonnait plus. . .

La petite chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes toutes droites, avec des yeux qui reluisaient. . . C'était le loup.

Énorme, immobile, assis sur son train de derrière, il était là regardant la petite chèvre blanche et la dégustant par avance. Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas; seulement, quand il se retourna, il se mit à rire méchamment: «*Ha! ha! la petite chèvre de M. Seguin!*» et il passa sa grosse langue rouge sur ses babines d'amadou.

Blanquette se sentit perdue. Un moment, en se rappelant l'histoire de la vieille Renaude, qui s'était battue toute la nuit pour être mangée le matin, elle se dit qu'il vaudrait peut-être mieux se laisser manger tout de suite, puis, s'étant ravisée, elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant, comme une brave chèvre de M. Seguin qu'elle était. Non pas qu'elle eût l'espoir de tuer le loup — les chèvres ne tuent pas le loup, — mais seulement pour voir si elle pourrait tenir aussi longtemps que la Renaude. Alors le monstre s'avança, et les petites cornes entrèrent en danse.

Ah! la brave chevrette, comme elle y allait de bon cœur! Plus de dix fois, elle força le loup à reculer pour reprendre haleine.

Pendant ces trêves d'une minute, la gourmande cueillait en hâte encore un brin de sa chère herbe, puis elle retournait au combat la bouche pleine... Cela dura toute la nuit. De temps en temps, la chèvre de M. Seguin regardait les étoiles danser dans le ciel clair, et elle se disait «*Oh! pourvu que je tienne jusqu'à l'aube!*»

L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de corne, le loup de coups de dents... Une lueur pâle parut dans l'horizon... Le chant d'un coq enroué monta d'une métairie. «*Enfin!*» dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir; et elle s'allongea par terre, dans sa belle fourrure blanche toute tachée de sang.

Alors le loup se jeta sur la petite chèvre blanche et la mangea.

ALPHONSE DAUDET.

L'AUTEUR

Alphonse Daudet (1840-1897) est un romancier réaliste du XIX^e siècle. Mais sa sensibilité, son imagination, son esprit et son goût du romanesque lui assurent une place à part dans le roman réaliste et impressionniste du siècle dernier. Né à Nîmes, dans le Midi, il est Méridional de tempérament. Fin, souple, nerveux, séduisant, il a le don de conter et de créer des intrigues amusantes. Venu de bonne heure à Paris, où sa jeunesse fut pénible, — il en a raconté une partie dans son roman autobiographique *Le petit Chose* — il eut tôt fait de se faire connaître d'abord par ses vers, puis par ses *Lettres de mon Moulin* (1866); c'est à ce recueil de nouvelles qu'est emprunté le morceau que nous étudions ici. Les *Contes du Lundi* (1873) sont aussi célèbres. Il a aussi composé des romans qui sont des chefs d'œuvre d'observation, de finesse, d'esprit et de poésie tels que: *Le Petit Chose* (1868), *Jack* (1876), le *Nabab* (1879) sans oublier *Tartarin de Tarascon* (1882), *Tartarin sur les Alpes* (1885), *Les Rois en Exil*, *Fromont jeune et Risler aîné*, *Sapho*, *l'Évangéliste*, *l'Immortel* (1888), etc. Il est plus impressionniste que réaliste. Par moments, il fait penser à Dickens.

Alphonse Daudet se suppose installé quelque part en Provence dans un vieux moulin, où il écrit des récits méridionaux pleins de verve. Telles sont les *Lettres de mon Moulin*. C'est à ce recueil de contes et de nouvelles qu'appartient *La Chèvre de Monsieur Seguin*.

NATURE ET PLAN DU MORCEAU

Ce morceau est un récit, un conte vivant, dramatique, plein de sensibilité et de poésie, débordant d'intérêt, où même les végétaux sont humanisés; c'est comme un petit tableau, où l'auteur illustre le défaut de la présomption et donne une leçon de prudence, de discipline et de modération.

Ce petit drame est composé comme une pièce de théâtre; il a une exposition, un nœud et un dénouement. L'exposition comprend les quatre premiers paragraphes, du début jusqu'à: «*M. Seguin se trompait, sa chèvre s'ennuya;*» c'est l'entrée en matière. L'auteur y présente les personnages: M. Seguin et ses chèvres (*paragr. 1 et 2*), puis le portrait de sa nouvelle chèvre (*paragr. 3 et 4*). La dernière phrase du paragraphe 4: «*M. Seguin se trompait, sa chèvre s'ennuya*», sert à introduire le nœud.

Le nœud comprend tous les paragraphes qui vont de «*Un jour, elle se dit en regardant la montagne*», jusqu'à: «*Alors le monstre s'avança et les petites cornes entrèrent en danse*». Cette partie comporte les actions successives de la chèvre: 1° heureuse au début, elle ne tarde pas à s'ennuyer (*paragr. 5 et 6*); 2° Vains efforts de M. Seguin, qui essaie de la persuader de rester (*paragr. 7, 8*); 3° La chèvre dans la montagne (*paragr. 9*); 4° Les gambades de la chèvre (*paragr. 14, 15, 16, 17 jusqu'à: «La trompe ne sonnait plus»*); 6° La chèvre en face du loup (*paragr. 18, 19, 20*).

Le dénouement comprend les trois derniers paragraphes et la phrase conclusion; de: «Ah! la brave chevrette...» jusqu'à: «Le loup... la mangea.»

Telles sont les différentes parties de ce petit drame. Il est solidement composé; le plan en est progressif et bien proportionné.

CARACTÈRE DE M. SEGUIN

C'est dans l'entrée en matière et jusqu'à la fin du paragraph 8 que le portrait de M. Seguin est esquissé. L'auteur commence par constater un fait: «M. Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres». Il avait beau les caresser («ni les caresses de leur maître»), elles s'en allaient. «Le brave M. Seguin, qui ne comprenait rien au caractère de ses bêtes, était consterné». Il est plein de sensibilité et d'attention; il aime ses bêtes. Loin de se décourager, il persiste à acheter des chèvres. La dernière, il la prit jeune, à dessein, pour bien la dresser. Il l'entoure de petits soins de toutes sortes, il est même «ravi» de la voir si heureuse. Par malheur, il manquait de psychologie; «sa chèvre s'ennuya». Mais il ne réussit pas à persuader Blanquette de rester avec lui, dans l'enclos derrière la maison. Il est prêt à tout faire pour la garder, mais c'est en vain. Blanquette veut aller dans la montagne. Cette fois-ci, c'en est trop. Il veut la sauver malgré elle. «Je te sauverai malgré toi, coquine, et de peur que tu ne rompes ta corde, je vais t'enfermer dans l'étable, et tu y resteras toujours». M. Seguin, cependant, avait oublié par mégarde de fermer la fenêtre. «A peine eut-il le dos tourné que la petite s'en alla».

M. Seguin est un homme à qui la chance n'a jamais souri. Il perd ses chèvres l'une après l'autre. Aussi a-t-il raison d'être «consterné», abattu; il ne semble plus savoir à quel moyen recourir pour garder ses chèvres. «C'est fini». Mais il change de tactique avec Blanquette dans l'espoir de la conserver. «Il l'attacha à un pieu, au plus bel endroit du pré, ayant soin de lui laisser beaucoup de corde, et de temps en temps il venait voir si elle était bien». M. Seguin est «ravi» de joie à la vue de Blanquette broutant l'herbe «de si bon cœur». Mais «le pauvre homme» — il est en effet digne de pitié — a tôt fait de déchanter; il est à ce point stupéfait, en apprenant le projet de Blanquette, qu'il laisse «tomber son écuelle». Les arguments ne lui servant à rien, il emploie la force et dit à sa chèvre favorite: «Je te sauverai malgré toi, coquine...»

M. Seguin passe donc de la consternation au ravissement, de la stupéfaction à l'emploi de la force. Mais c'est seulement après avoir employé divers arguments (*paroles doucereuses, attentions, le danger du loup dans la montagne, l'exemple de la Renaude*) que M. Seguin se sert de la force. Il a malheureusement omis un détail: il a laissé la fenêtre ouverte. Décidément il n'a pas de veine. Tel est le maître de Blanquette. Il aura beau sonner une trompe, la petite chèvre ne reviendra plus.

PRÉSENTATION DE LA CHÈVRE

physionomie et caractère.

Relevons d'abord les traits physiques de Blanquette. Elle était «toute jeune», «jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppe». L'auteur commence par une impression d'ensemble: Blanquette était jeune et jolie. Il suit un ordre dans la description: la tête, les pieds, la tête, le pelage. Il revient à la tête qu'il décrit à l'aide d'images amusantes et pittoresques; Blanquette est humanisée; elle a la barbiche d'un sous-officier; ses cornes sont marquées de raies qui font penser à la robe du zèbre. Quant à son pelage, il ressemble à un ample vêtement de dessus, à un vêtement de cérémonie comme en portaient jadis les femmes. On dirait une dame de la société!

Mais, comme elle s'ennuie beaucoup, elle change d'apparence. «Elle maigrit, son lait se fit rare. C'était pitié de la voir tirer tout le jour sur sa longe, la tête tournée du côté de la montagne, la narine ouverte, et faisant mê!... tristement». C'est peint; on croirait même l'entendre. Par contraste, ce n'est plus le même animal dans la montagne; elle est libre et s'en donne à cœur joie. Voici comment l'auteur la décrit:

«La chèvre blanche, à moitié saouïe, se vautrait la-dedans, les jambes en l'air, et roulait le long des talus, pêle-mêle avec les feuilles tombées et les châtaignes... Puis tout à coup elle se redressait d'un bond sur les pattes. Hop! la voilà partie, la tête en avant, à travers les maquis et les buisseries, tantôt sur un pic, tantôt au fond d'un ravin, là-haut, en bas, partout. On aurait dit qu'il y avait dix chèvres de M. Seguin dans la montagne. Elle franchissait d'un saut de grands torrents qui l'éclaboussaient au passage de poussière humide et d'écume. Alors, toute ruisselante, elle allait s'étendre sur quelque roche plate, et se faisait sécher par le soleil...»

Daudet décrit d'abord Blanquette, puis nous la montre en liberté dans la montagne, et finalement nous la voyons aux prises avec le loup. C'est dans cette dernière partie du morceau que l'auteur achève de nous la présenter.

«Elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant... et les petites cornes entrèrent en danse. Ah! la brave chevrette, comme elle y allait de bon cœur! Plus de dix fois, elle força le loup à reculer pour reprendre haleine. Pendant ces trêves d'une minute, la gourmande cueillait en hâte encore un brin de sa chère herbe, puis elle retournait au combat la bouche pleine...» Rendue à bout, sentant l'heure de sa fin prochaine arriver, «elle s'allongea par terre, dans sa belle fourrure blanche toute tachée de sang.»

Tels sont les principaux traits physiques de Blanquette, la petite chèvre blanche de M. Seguin.

Voici maintenant son caractère. Au début, Blanquette fut «docile, caressante». Ce qui le prouve, c'est qu'elle se laissait traire «sans

bouger, sans mettre son pied dans l'écuelle.» Mais avec le temps elle s'ennuya. Elle se mit à soupiner après la montagne. C'est ici que le conteur lui prête ce court monologue intérieur assez ingénu :

« Comme on doit être bien là-haut ! quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite longe, qui vous écorche le cou. . . C'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos ! . . . Les chèvres, il leur faut du large. »

Et Blanquette de changer ensuite à vue d'œil. Elle a soif d'indépendance; elle est bien déterminée à faire à sa tête: « *Je veux aller dans la montagne. . . Ça ne fait rien, laissez-moi aller dans la montagne.* ». M. Seguin a beau lui faire valoir tour à tour divers arguments, elle tient à son idée: sa détermination est bien arrêtée.

Un autre trait de caractère de Blanquette, c'est son inexpérience, sa naïveté. Quand le loup viendra, « *Je lui donnerai des coups de corne.* » dit-elle. La pauvre chevrette ! Comme elle a peu d'expérience ! M. Seguin n'a-t-il pas déjà perdu six chèvres encore mieux « *encornées* » qu'elle ? Mais rien n'y fait. Il lui faut la liberté. Et, une fois rendue dans la montagne, elle se croit reine, maîtresse du monde. « Elle aperçut en bas, tout en bas dans la plaine, la maison de M. Seguin avec le clos derrière. Cela la fit rire aux larmes. « Que c'est petit ! dit-elle; comment ai-je pu tenir là-dedans ? Pauvrette ! de se voir si haut perchée, elle se croyait au moins aussi grande que le monde. »

Naïve, inexpérimentée, elle a l'âme pleine de poésie. Elle est très sensible aux charmes de la nature. « Et quelle herbe ! Savoureuse, fine, dentelée, faite de mille plantes. . . De grandes campanules bleues. . . une fleur de cytise aux dents. . . » D'ailleurs, elle était gourmande, elle se vautrait dans l'herbe, elle en était même « *à moitié saouïe* », « *la bouche pleine* ». Elle ne manquait pas non plus d'amour-propre; elle se rappela l'exemple de la vieille Renaude et tint à se montrer aussi brave qu'elle. « *Non pas qu'elle eut l'espoir de tuer le loup, mais seulement pour voir si elle pourrait tenir aussi longtemps que la Renaude.* ». Jeune, naïve, l'âme poétique, elle est sensible. Elle est toute surprise de voir arriver le soir, « *elle s'arrêta fort étonnée.* ». Tout entière à son premier jour de liberté et à son ravissement au contact de la nature, elle ne pensa à rien toute la journée. « *Un gerfaut la frôla. . .* », puis, le soir venu, « *elle se sentit l'âme toute triste;* » « *elle pensa au loup; de tout le jour la folle n'y avait pas pensé.* »

Telle est Blanquette. Ce qui la rachète à nos yeux, c'est qu'elle était fort brave, la brave incarnée. « Ah ! la brave chevrette, comme elle y allait de bon cœur. — Plus de dix fois elle força le loup à reculer ». Et puis à la fin elle « *redoubla de cornes* », combattant ainsi toute la nuit. Elle attendit le jour pour mourir. C'est seulement après un long combat qu'elle « *s'allongea par terre. . . Alors le loup se jeta sur la petite chèvre blanche et la mangea.* ».

PORTRAIT DU LOUP

L'entrée en scène du loup est fort habilement décrite. C'est le soir. La trompe de M. Se-

guin a cessé de sonner. Alors « *elle entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes toutes droites, avec deux yeux qui reluisaient. . .* » Première impression. Puis suit une description précise du loup.

« Énorme, immobile, assis sur son train de derrière, il était là, regardant la petite chèvre blanche et la dégustant par avance. Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas; seulement, quand elle se retourna, il se mit à rire méchamment: « *Ha! ha! la petite chèvre de M. Seguin!* » et il passa sa grosse langue rouge sur ses babines d'amadou. »

À l'instar de La Fontaine, Daudet a le don d'humaniser les bêtes et de leur prêter un langage. Blanquette a son « *pa'ois* », le loup, lui, poursuit ses réflexions intérieures. Il savoure par avance son plaisir, « il passa sa grosse langue rouge sur ses babines d'amadou ». Il est assez repoussant. Il est aussi terrible et méchant. Point de presse. C'est un « *monstre* ». il doit reculer « *pour reprendre haleine* », pendant que Blanquette regarde « *les étoiles danser dans le ciel clair* ». Quelle différence d'âme entre le loup et Blanquette. Le loup, c'est la force brutale; Blanquette, c'est la légèreté de la poésie. Il « *se jeta sur la petite chèvre blanche et la mangea.* »

DESCRIPTION DE LA NATURE

Ce récit imaginaire renferme plus d'un petit tableau de la nature. Elle aussi est humanisée, comme Blanquette et le Loup. Tout est personnifié. La nature est pleine de sympathie pour Blanquette. Celle-ci est reçue comme une reine dans la montagne.

« Quand la chèvre blanche arriva dans la montagne, ce fut un ravissement général. Jamais les vieux sapins n'avaient rien vu de si joli. On la reçut comme une petite reine. Les châtaigniers se baissaient jus qu'à terre pour la caresser du bout de leurs branches. Les genêts d'or s'ouvraient sur son passage, et sentaient bon tant qu'ils pouvaient. Toute la montagne lui fit fête. »

Et puis même le soleil est personnifié. Il est très sympathique à la nouvelle ingénue. « Alors, toute ruisselante, elle allait s'étendre sur quelque roche plate, et se faisait sécher par le soleil ». Le soleil est de la fête.

Le conteur a le don de suggérer un paysage en notant quelques traits seulement, en introduisant de menus détails concrets qui peignent tout un tableau.

« Tout à coup le vent fraîchit. La montagne devint violette; c'était le soir. . . En bas les champs étaient noyés de brume. Le clos de M. Seguin disparaissait dans le brouillard, et de la maisonnette on ne voyait que le toit avec un peu de fumée. . . Un gerfaut qui rentrait la frôla de ses ailes en passant. . . Puis ce fut un long hurlement dans la montagne. . . De temps en temps, la chèvre de M. Seguin regardait les étoiles danser dans le ciel clair. . . L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. . . Leur pâle parut dans l'horizon. . . Le chant d'un coq enroué monta d'une métairie ». Presque tous les sens interviennent dans cette des-

cription de la nature; la vue, l'ouïe, l'odorat et le toucher collaborent intimement. L'auteur procède par touches successives, pittoresques et bien choisies.

L'ACTION ET L'INTÉRÊT

Rien de plus simple que l'action dans ce récit. D'ailleurs, la donnée est presque un rien. Quoi de plus courant, de plus ordinaire que la vie d'une petite chèvre! L'action est donc simple: la courte vie libre et la mort d'une chèvre. En somme, un jour et une nuit. C'est dans ce court espace de temps que l'action se déroule.

Et cependant, ce conte imaginaire est d'une lecture captivante. L'intérêt n'y languit jamais. Ce récit nous plaît et nous émeut. Il y a de la variété. L'émotion qu'il dégage est progressive. Notre sympathie va à M. Seguin et à sa chèvre. A la fin, le conteur arrive à un grand effet de pathétique, et l'on dirait que le morceau a été composé pour la dernière phrase; la douleur la plus profonde est souvent muette. Le grand art est celui qui ne paraît pas. Or, le récit s'achemine peu à peu vers sa fin; mais celle-ci nous est cachée. Tout est simple, sobre, sans commentaires. Seules quelques courtes réflexions. De menus détails, des faits, beaucoup de verve: voilà ce qui maintient l'intérêt. L'auteur conduit son récit avec beaucoup de tact, de discrétion, voire de bonhomie et de naïveté.

QUALITÉS DU STYLE

Ce qui nous frappe tout d'abord, dans ce récit, c'est le ton de la conversation ou l'emploi d'expressions familières. Le texte fourmille de tournures parlées, pittoresques, spontanées. «Un amour de petite chèvre... Les chèvres, il leur faut du large... Ecoutez Monsieur Seguin, je me languis chez vous... Tu sais bien, la pauvre vieille Renaude... une maîtresse chèvre... Pécaire! Ça ne fait rien... Bonté divine!... Je te sauverai malgré toi, coquine... Hop! la voilà partie... Ha! ha! la petite chèvre de M. Seguin...» Mais ce n'est pas seulement dans le dialogue de M. Seguin avec Blanquette que se trouvent des expressions familières; la partie descriptive du récit en contient aussi un bon nombre. «C'était pitié de la voir tirer tout le jour sur sa longe... Plus de corde, plus de pieu... C'est là qu'il y en avait de l'herbe! Jusque par-dessus les cornes... Et quelle herbe! Et les fleurs donc... C'était ce bon M. Seguin qui tentait un dernier effort...»

Ce qu'on remarque aussi dans le style, c'est le ton bonhomme, naïf, ingénu, teinté de fine ironie, avec ce souci constant de la répétition. «C'était, paraît-il, des chèvres indépendantes... C'est là qu'il mit sa nouvelle pensionnaire... et de temps en temps, il venait voir si elle était bien... la chèvre se retourna et lui dit dans son patois... Ah! mon Dieu!... Elle aussi!» cria

M. Seguin stupéfait, et, du coup il laissa tomber son écuelle; puis s'asseyant dans l'herbe, à côté de sa chèvre... Là-dessus, M. Seguin emporta la chèvre dans une étable toute noire, dont il ferma la porte à double tour. Malheureusement il avait oublié la fenêtre, et à peine eut-il le dos tourné que la petite s'en alla... On la reçut comme une reine, etc. A noter la façon dont l'auteur appelle la chèvre: la petite, Blanquette, la petite chèvre, la chèvre blanche, la chevrette, la gourmande, la petite chèvre blanche.

Quel souci du mot propre ne voit-on pas dans ce morceau! Il y aurait une étude fort instructive à faire sur le vocabulaire. Que de noms, d'adjectifs et de verbes à définir et à expliquer aux élèves!

Noms: barbiche, sous-officier, houppelande, écuelle, clos, aubépines, bruyère, longe, ravissement, châtaigniers, genêts, campanules, digitales, sucs, talus, maquis, buisnières, pic, ravin, plateau, cytise, gerfaut, trompe, vallée, haie, amadou, chevrette, biques, métairie, l'aube.

Adjectifs: consterné, ravi, zébrées, fade, coquine, dentelée, capiteux, pauvrette.

Verbes: bouger, gambader, se languir, se vautrer, fraîchit, noyés de brume, déguster, se raviser.

Nombreuses sont les phrases brèves, alertes, d'une limpidité parfaite. Le style est fort souple. Il se fait tantôt poétique dans la description: «Les châtaigniers se baissaient... les genêts d'or s'ouvraient sur son passage... (elle) regardait les étoiles danser dans le ciel», tantôt enjoué, intarissable dans le récit des cabrioles et des gambades de Blanquette: «La chèvre blanche, à moitié saouïe... Hop! la voilà partie, etc. Daudet anime la nature; il prête une âme au soleil, aux genêts d'or, aux châtaigniers; il prête un langage à la chèvre et au loup. Notez aussi qu'une ironie légère et fine circule à travers le morceau. Et puis toutes ces répétitions de mots et de tournures: «Hou! Hou! Reviens! reviens! la petite chèvre blanche... Enfin! C'est... C'était... Monsieur Seguin... la chèvre se retourna... pauvre... pauvrette...» achèvent de donner au récit une allure de conte parlé. Que d'expressions imagées, que de comparaisons savoureuses et pittoresques, qui agrémentent le morceau et lui donnent un je ne sais quoi de poétique et de fini! Il y a dans ce morceau, comme dans une fable de La Fontaine, un mélange savoureux de laisser-aller apparent et d'art savant.

CONCLUSION

Ce conte est un chef-d'œuvre de la littérature française du dix-neuvième siècle. Il déborde de sensibilité et de poésie, d'intérêt et de vie, d'art et de naturel. Il renferme aussi une leçon de sagesse qu'il est toujours opportun de méditer.

Je suis fier de ma langue est-elle fière de moi ?

A) Idée générale:

N'est-il pas du dernier ridicule de se moquer de ceux qui parlent bien ? Que direz-vous d'un individu aux vêtements sales et déchirés qui rirait d'un homme convenablement habillé ? On peut se moquer de l'affectation, de la pédanterie, non pas du bon langage simplement correct.

B) Conseil pratique général:

Voici comment vous pouvez tirer parti du matériel fourni par votre enquête. Un compilateur intelligent donnera les fautes par ordre de fréquence, à l'aide des bulletins des divers enquêteurs. Certain groupements pourront aussi s'effectuer: fautes de prononciation, anglicismes très faciles à corriger, fautes plus difficiles à combattre... Laisser carrément de côté les cas douteux: les incorrections très précises et très voyantes seront assez nombreuses.

C) Détails à corriger:

- a) *Prononciation*: On a tendance à prononcer *a* au lieu de *è* devant *r* suivi d'une consonne. C'est *asperge*, *cierge*, *serge*, *concierge*, *verge*, — non *asperge*, *ciarge*, *sarge*, *conciarge*, *varge*.
- b) *Anglicismes faciles à corriger*. *Boss*, *patron*, *foreman*, *contremaître*; *job*, *ouvrage* ou *occupation* ou *tâche* ou *position*; *puncher*, *poinçonner*; *badge*, *insigne*, ou *numéro* (*matricule*).
- c) *Construction (syntaxe)*: «*Quand qu'on a vu l'ours...*» «*Quant qu'on n'est pas français; c'est de l'iroquois. Il faut dire: quand on*

Bien faire, Laisser braire

Bien parler, Laisser bêler

N. B. — Conservez ce bulletin, qui fait suite aux précédents. Seriez-vous incapable des légères corrections qu'il vous propose ?

Langue seconde

HUITIÈME ANNÉE
3^e année d'anglais
Livre No 3 — séries 1-12

La Méthode directe de Conversation anglaise

(La M.D.C.A.)

par

Gertie Kathleen Hart,
diplômée de la Faculté des Lettres de la Sorbonne,
professeur de la méthodologie de la langue seconde à l'Université Laval.

RÉCAPITULATION DU PROGRAMME DES DEUX PREMIÈRES ANNÉES

6^e et 7^e années — livres nos 1 et 2
(Se reporter au numéro de juin 1954 pour plus de détails)

LIVRE NO 1

	- 1 -	- 2 -	- 3 -	- 4 -
1	Do Did Will I I	you do (did, will). don't (didn't, won't).	go	to school ?
2	Don't		Go go	to school. to school.
3	When do	you	go	to school ? Every day.
4	Don't Didn't Won't	you	go	to school ?
5	Don't and don't	you you	go study	to school every day ?

LIVRE No 2

6	My little brother does	doesn't he ?	go	to school,
	He did	didn't he ?	go	to school,
	He will	won't he ?	go	to school,
7	doesn't	My big brother he ?	goes	to school,
	didn't	He he ?	went	to school,
	My big brother won't	will he ?	go	to school,
8	Will	Are Were you	you you be	in school ? in school ? in school ?
	Do	you	have	a schoolbag ?

(Reprendre ces huit points de la construction de la phrase en récapitulant les verbes connus; écrire ces verbes par groupes de dix au tableau; faire exprimer des idées dans le cadre du programme ci-dessus.)

LIVRE No 3

9	Are	you	going	to school ?
	Were	you	going	to school ?
	Will	you	be going	to school ?

PROGRAMME DE HUITIÈME ANNÉE

Le programme de la 3^e année d'anglais (8^e année du cours) ne comporte que le dernier

point 9 exposé ci-dessus, c'est-à-dire, l'étu-

de des principes de la construction de la phrase à la forme progressive, au mode indicatif présent, passé et futur, et à tous les tours.

Les textes des séries 1-5 du livre de l'élève n° 3 offrent des modèles de récapitulation des livres n°s 1 et 2; les textes des séries 6-7, 8-9-10, et 11-12, offrent des textes en application des principes de la forme progressive.

On trouvera aussi dans le numéro de septembre 1954, pp. 41-47, de même que dans celui de novembre, p. 227, des questionnaires à la forme progressive en rapport avec ces textes (séries 6 et 7 et 8-9-10).

MODÈLE DE QUESTIONNAIRE

d'après le texte de la série 11, livre de l'élève no 3, p. 13

Playing Post-Office

Second paragraph :

1. What are Paul and Rita doing this morning ?
(They are addressing Christmas cards.)
2. What is Mr. Raymond doing ?
(He is encouraging his children to write to children to far distant countries.)

Fourth paragraph :

3. What were the children deciding to do at their uncle's house ?
(They were deciding to build a post-office.)

Fifth paragraph :

- 4. What were André and Paul getting first of all ?
(They were getting empty butter boxes.)
- 5. Why were they getting those boxes ?
(They were getting those boxes to make a long narrow table.)
- 6. What was Rita putting up ?
(She was putting up a blackboard.)
- 7. Why was she putting up a blackboard ?

(She was putting up a blackboard to make the top part of the front wall.)

Sixth paragraph :

- 8. What was André Leduc doing ?
(He was nailing a piece of canvas.)
- 9. Where was he nailing the canvas ?
(He was nailing it at the bottom of the blackboard.)
- 10. What will the busy boys be doing after that ?
(They will be making narrow openings for the letters and newspapers.)

NEUVIÈME ANNÉE
4^e année d'anglais
Livres n° 3 — séries 13-28

**FAIRE LA RÉCAPITULATION DES NEUF POINTS
EXPOSÉS DANS LA LEÇON-MODÈLE**

de 8^e année

PROGRAMME DE 9^e ANNÉE

Le programme de la 4^e année d'anglais (9^e année du cours) ne comporte que deux points importants: 10 et 11.

- 1 -	- 2 -	- 3 -	- 4 -
10	a) Do you know		t we are having a new lesson ? h a t
	b) Were you here		w we took that lesson ? h e n
	c) Do you know		the boy that (the boy) sits next to you ?
	d) Do you know		the boy that I sit next to ? (next to whom)
	e) Did you see		the boy come in ?
	f) I saw		the boy writing on the board pushed by another.

	- 1 -	- 2 -	- 3 -	- 4 -
11	a) Have	you	read	those six sentences ?
	Have	you	read	five before the last one ?
	Will	you	have read	nine by now ?
	b) Have	your	been reading	those sentences in English ?
	Have	you	been reading	those nine sentences in English
	Will	you	have been reading	the twelve sentences in English ?

Les deux points importants dont nous parlons plus haut et illustrés par les exemples ci-dessus comportent :

1° les principes de la construction de la phrase composée de deux (ou plusieurs) propositions, dont une principale et une (ou des) subordonnée(s). (Voir le livre du maître n° 3, série 13.)

2° les principes de la construction de la phrase quand il s'agit d'exprimer le prolongement d'une action, soit dans le fait, soit dans le résultat qui dure encore. (Voir le livre du maître n° 3, troisième partie, p. 73.)

MODÈLE D'EXAMEN EN 9^e ANNÉE

(Extrait du texte de la 22^e série, livre du maître no 3, p. 29)

LET'S HAVE MUSIC

Do you know that Paul is a musician ? Yes, he is. He has always taken a deep interest in sounds. Listen to my story; you will see.

One Christmas day, when he was only one year old, Paul was sitting on the floor by the Christmas tree. All of a sudden, his aunt Pauline, who was sitting with her back to the piano, struck a few keys on the keyboard with her elbow.

QUESTIONS

1. Ask the first question in the past tense. . . . (Did you know that Paul was a musician ?)
2. Answer this question: What was Paul's great interest ? (Paul's great interest was in sounds.)
3. Read the rest of the story, but before tell us two important things about Paul. (Paul is a musician; he has always taken a deep interest in sounds.—)
4. How do you say in English « s'intéresser vivement à tout ce qui se rapporte aux sons ? » .. (To take a deep interest in sounds.)
5. a) When was Paul's birthday ? b) Did they have a Christmas tree, at Paul's home ? a) Paul's birthday was on Christmas Day. b) Yes, they did.)
6. Write two facts about Paul's aunt. (a) Paul's aunt was sitting with her back to the piano; b) she struck a few keys on the keyboard with her elbow.)
7. Rearrange the following sentences correctly: put it in « four squares »: By the Christmas tree, Paul was sitting on the floor when he was only one year old, one Christmas Day.

- 1 -	- 2 -	- 3 -	- 4 - One Christmas Day,
			w h e n
Paul	was	sitting	on the floor, by the Christmas tree.

8. How do you say in English « **s'appuyer le coude sur le clavier (du piano)** » ? . . .
(**To strike a few keys with one's elbow.**)
9. Ask a question to know what Aunt Pauline did with her elbow.
(**Did Aunt Pauline strike a few keys on the keyboard with her elbow ?**)
10. How was Paul's aunt sitting at the piano ? . . .
(**She was sitting with her back to the piano.**)

N. P. — Dans le but de se conformer aux directives du nouveau programme, et pour répondre au désir de M. André Raymond, directeur du Service des examens, on avait déjà présenté dans le numéro de mars 1955, p. 518, une formule d'examen de 9^e année dans le genre de celui qu'on a exposé ci-dessus.

*Cependant, cette année encore, les responsables des examens ont cru bon de s'en tenir à l'ancienne formule **thèmes et versions**. Or, s'ils décident de continuer à proposer des examens du genre **thèmes et versions**, il incombe aux maîtres d'y préparer leurs élèves.*

Comment ?

Tout simplement en appliquant les principes de la Méthode directe de Conversation anglaise, méthode officielle du Département de l'Instruction publique. (Voir ces principes fondamentaux de la méthode au livre du maître no 1, p. XI.)

*Tout d'abord, il convient de faire observer aux élèves que, dans la conversation, ils expriment des idées personnelles, et qu'en faisant un **thème** (ou une **version**), ils expriment des idées qui leur sont fournies par un texte; que c'est là la seule différence.*

CONCLUSION

Pour bien faire un **thème**, il n'y a qu'à discerner les idées du texte, à les faire siennes pour ainsi dire, puis, à les exprimer comme on le fait, au cours de la conversation, en appliquant les principes de la construction de la phrase.

On aidera les élèves à discerner les idées fournies dans les textes, et à se les assimiler en faisant l'application des trois principes fondamentaux de la méthode (la **Méthode Hart**, livre du maître no 1, p. XI.)

Voici la version française du texte **LET'S HAVE MUSIC** donné plus haut, et un exemple des procédés employés pour l'application des trois principes de la méthode.

UN PEU DE MUSIQUE

Savez-vous que Paul est musicien ? En effet, il s'est toujours vivement intéressé à tout ce qui se rapporte aux sons. Écoutez bien cette histoire; vous verrez.

Un jour de Noël, alors qu'il n'avait qu'un an, Paul était assis par terre, près de l'arbre de Noël. Tout à coup, sa tante Pauline qui était assise adossée au piano appuya le coude sur le clavier.

Le bébé se retourna vivement et devint tout oreilles ;

« On fait souligner tous les verbes qui ont un sujet et on indique par un trait vertical les propositions subordonnées »

A) Premier principe: le choix de l'expression juste

On pose, par exemple, les questions suivantes :

a) quelle est l'idée principale (ou les idées principales) dans la première phrase ? (on fait souligner le (ou les) verbe (s). Et ainsi d'une phrase à l'autre;

b) quel est l'équivalent, en anglais du verbe de la 2^e phrase:
« **s'intéresser vivement à tout ce qui se rapporte aux sons** » ?

(*To take a deep interest in sounds*)

Et ainsi de suite d'autres expressions, afin de maîtriser tout le matériel propre à rendre les idées du texte.

B) Deuxième principe :

le choix de la forme et du tour

a) Est-ce une action en train de se faire, ou
b) est-ce qu'on considère le prolongement de l'action dans le résultat intellectuel qui dure encore ?

(On considère le prolongement de l'action dans le résultat qui dure encore.)

C) Troisième principe :

le choix du temps

a) Est-ce au présent ? b) au passé ? ou
c) au futur ?

C'est au présent.

Quel est l'auxiliaire en ce cas ? (**Has.**)

Ce n'est qu'après avoir fait l'application de ces trois principes qu'on sera en mesure de rendre adéquatement les idées suggérées dans les phrases de ce texte. Par exemple, on dira:

Do you know that Paul is a musician ?
Indeed, he is. He has always taken a deep interest in sounds. Listen

Et ainsi de suite de tout le texte.

« L'anglais au cours primaire supérieur »

par

Roger Hénault, M.A., L.Péd., L.Dic.,
Vice-Principal de l'école supérieure Louis-Hébert.

DIXIÈME ANNÉE

GRAMMAIRE

STRIKE OUT THE INCORRECT FORM OR FORMS OF THE VERBS

in each of the following sentences:

1. The mob (*hung, hanged*) the murderer before the police arrived. 2. After breakfast they (*swum, swam*) out to the raft. 3. When he stepped on the brake pedal, one of the rear tires (*burst, bursted, busted*) and the sedan plunged into the ditch. 4. How many inches has the water (*raised, risen, rose*) since last night? 5. How she has (*grewed, grew, grown*) since you were here last summer? 6. We were sure that we could not (*lose, loose*) our way as long as the moon was shining. 7. His coat was (*lieing, laying, lying*) on the floor. 8. My colleague has (*proved, proven*) to you that the honour system usually encourages cheating. 9. His lecture was the dullest that I have ever (*sit, sat*) through. 10. Have they (*begun, began*) harvesting the corn? 11. Your tennis racket has (*laid, lain*) on the damp grass all night. 12. The mountain road was so rough that we thought we would be (*shaked, shook, shoooken, shaken*) to pieces. 13. He should not have (*doved, dove, dived, diven*) into the pool before he had measured its depth. 14. Aunt Sarah remarked that George had (*payed, paid*) the clerk. 15. His hit (*brung, brought, brang*) in the second score of the game. 16. This skeleton must have (*laid, lay, lied, lain*) there several years. 17. I left my purse and keys (*laying, lying, lieing*) on the table.

Clef de l'exercice sur les formes verbales:

« Strike out the incorrect form or forms of the verb ».

WRONG	RIGHT
1. hung	hanged
2. swum	swam
3. bursted, busted	burst
4. raised, risen	rose
5. growes, grew	grown
6. loose	lose
7. lieing, laying	lying
8. proven	proved,

9. sit	sat
10. began	begun
11. laid	lain (être étendu: to lie, lay, lain)
12. shaked, shook, shaken	shaken
13. dove, dived	dived
14. payed	paid
15. brung, brang	brought
16. laid, lay	lain
17. laying, lieing	lying.

LE VERBE DEVOIR

1. Avoir une dette: **To owe.** Il me doit de l'argent He owes me money.
Je vous dois la vie — I owe you my life.
2. Savoir gré: **To be indebted for.**
Je lui dois ce renseignement — I am indebted to him for this information.
3. Nécessité absolue: **Must.** Je dois obéir — I must obey.
Autres formes: **To be obliged to.** I am obliged to obey.
To have to I have to obey.
To be to I am to obey. (Ce dernier sens est très spécial.
Exemple: I am to study if I want to succeed.)
4. Devoir moral: **Ought to, should.** (*sens conditionnel*)
Vous devriez mieux travailler — You ought to work better.
You should work better.

Exercice sur le verbe DEVOIR

Je lui dois beaucoup. Est-ce que vous lui devez beaucoup d'argent? Cette erreur est due à votre négligence. Vous devez être fatigué après ce long travail. Vous devriez avoir honte de votre paresse. Voici la maison où vous devez habiter. Vous auriez dû me le dire plus tôt. Il a dû marcher très vite. J'ai dû faire une erreur. Ne doit-il pas venir ici demain? Il devrait faire plus attention à ce que le professeur dit. Je ne suis pas venu à cause de la maladie de mon cousin. Il me doit encore quelques dollars. Il a dû vous les donner.

Clef de l'exercice sur « Devoir ». — I owe him much. Do you owe him much money? This error (or mistake) is owing to your carelessness. You must be tired after this long work. You ought to be ashamed of your laziness. Here is the house in which you are to live (you must live or you have to live). You ought to have told me sooner. He must have walked very quickly. I must have made a mistake. Must he not come here to-morrow? He ought to pay more attention to what the teacher says. I did not come on account of my cousin's illness. He still owes me a few dollars. He must have given them to you.

LE VERBE FALLOIR

a) Ce verbe est impersonnel en français. Pour traduire: **Il faut que je travaille**, en dira: **I must work.**

I must (*je dois*) ne se conjuguant qu'au présent, on emploie des équivalents pour les autres temps:

Il fallait qu'il travaille (qu'il travaillât, selon la grammaire)

He had to work. (*Il avait à travailler*)

He was obliged to work. (*Il était obligé de travailler*).

I must ne peut s'employer seul avec un complément. On dira donc: **We must have bread.** Nous devons avoir du pain. (*ici, must est employé avec to have et non pas seul avec le complément bread*). Nous devons avoir du pain est l'équivalent de: Il nous faut du pain. On dirait aussi: We want bread ou We require bread.

Exercice sur le verbe « FALLOIR »

Il faut que vous preniez un cours de conversation anglaise si vous voulez parler anglais couramment. Il faut que vous appreniez chaque leçon avec soin. Il ne faut pas faire de fautes dans vos devoirs, il faut les corriger et ne pas en oublier une seule. Il faut que vous sachiez les règles de la grammaire anglaise si vous voulez parler et écrire cette langue correctement. Il faut écouter votre professeur et prendre le plus de notes possible. Il faut que je sorte, j'ai des achats à faire.

Clef de l'exercice sur « FALLOIR »

You must take a conversational English course if you want to speak English fluently. You must learn each lesson carefully. You must not make mistakes in your home-works, you must

correct them and not leave a single one. You must know the rules of English grammar, if you want to speak and write this language correctly. You must listen to your professor and take as many notes as possible. I must go out, I have some shopping to do.

LE VERBE ALLER

Divers sens de ce verbe:	Aller à pied	to walk, to go on feet
	Aller en voiture	to drive
	Aller en automobile.	to drive, to motor
	Aller à cheval	to ride, to ride on horseback, to go horseback riding
	Aller à bicyclette	to ride a bicycle, to cycle
	Aller en bateau	to go beating, to go sailing, to go for a sail.
	Aller en promenade	to take a walk, a drive
	S'en aller	to go away, to go off
	Je vais travailler	I am going to work (<i>I shall work</i>)
	Aller bien	to be, to feel well
	Comment allez-vous ?	How do you do? How are you?
	Aller et venir	To go to and fro. (<i>to pace the floor</i>).

N. B. Faire oralement quelques phrases avec le verbe aller pris dans ses différents sens.

Exercice sur un certain nombre de VERBES DE MOUVEMENT

Le cheval va au petit galop. Les deux chevaux descendaient la colline à toute vitesse. Je sautai par-dessus le ruisseau. Mon chien sauta après moi et bondit sur le criminel. La petite fille sautait à la corde. Le garçon se précipita vers la porte. Le serpent rampait le long du sentier. Le papillon voltigeait dans les rayons du soleil. Le bébé se glissa sous la table. Je remontai la colline à pied. Les soldats défilèrent dans le village. Les oies allèrent en se dandinant jusqu'à l'étang au fond du jardin. Les garçons bondirent dans la cour. L'âne trotta allègrement. L'abeille volait de fleur en fleur. Cela me donne la chair de poule. Le temps s'envole.

My dog leapt after me and sprang on the criminal. The little girl was skipping with a skipping-rope. The boy rushed to the door. The snake was creeping along the path. The butterfly fluttered in the sunbeam. The baby crawled under the table. I walked up the hill. The soldiers marched through the village. The geese waddled to the pond at the back of the garden. The boys rushed to the yard. The donkey trotted briskly. The bee was flying from flower to flower. (Avec le verbe *voleter*, on dirait *was flitting*). It gives me goose pimples. (It makes my flesh creep). Time flies (*does fly* or *is fleeting*).

Clef de l'exercice sur les verbes de « MOUVEMENT »

The horse canters. The two horses were racing down the hill. I jumped over the brook.

LE VERBE TO GET

L'anglais comporte moins de verbes que la langue française. Toutefois il s'en fabrique en employant un seul verbe avec diverses prépositions qui en changent le sens.

Idiotismes

1. <i>To get</i> about, around	entourer
2. along	cheminer
3. away	s'échapper
4. back	revenir
5. in	entrer, faire entrer
6. into	entrer
7. forward	s'avancer
8. on	progresser
9. on with	s'accorder s'entendre avec

Idiomatic expressions

10. <i>To get</i> out	sortir
11. over	franchir
12. together	rassembler
13. through	traverser
14. up	se lever
15. ready	préparer, se préparer
16. upon	monter sur
17. well	se rétablir (<i>to recover</i>)
18. within	s'introduire

Exercices sur le verbe TO GET.

Il y a quelques jours, je me levai tôt et m'habillai rapidement. Après avoir pris mon déjeuner, un ami qui était à la maison me dit: « Allons-nous en ». Je pris mon chapeau et sortis. Je marchais plus vite que lui et je pris quelques pas d'avance car il avançait plutôt péniblement. Comme je devais être à l'heure à mon bureau, le temps devint pluvieux et je n'avais pas de parapluie, aussi je pensais que je serais mouillé en rentrant. Je reçus une douche et la conséquence fut que j'attrapai un bon rhume dont je ne pouvais me débarrasser bien que j'eusse envoyé la bonne me chercher un médicament et des boissons chaudes. Maintenant c'est fini et je vais beaucoup mieux.

CLEF de l'exercice sur « TO GET ».

A few days ago, I *got up* early and soon *got dressed*. After breakfast, a friend who was at the house, said to me, « Let us go ». I took my hat and went out. I walked quicker than he (did) and *got* a few steps ahead of him as he was *getting along* rather painfully. I had to be on time at my office. The weather *got rainy* (*became overcast*) or (*it got cloudy*) and I had no umbrella, so I expected I would *get wet* going back home (on the way home). I *got* (I *got*) a drenching and consequently I *got* (caught) a bad cold of which I could not *get rid* (or which I could not get rid of), although I had sent the maid to *get* me medicine and hot drinks. Now it is over and I am feeling much better.

QUELQUES RÈGLES CONCERNANT LES PRÉPOSITIONS

1. Après une préposition autre que « to », il faut toujours employer le verbe au participe présent.

Avant de sortir.

Before **going** out.

Sans parler. Without **speaking**.

Il aime lire.

He is fond of **reading**.

2. Devant un infinitif, les prépositions « à », « de », « pour », se traduisent par « to ».

J'ai à vous parler

I have **TO speak** to you.

Je viens pour vous parler

I come **TO speak** to you.

Je veux vous parler

I want **TO speak** to you.

N. B. L'emploi des prépositions constitue une difficulté d'ordre général. Nous en ferons une étude assez approfondie dans les leçons suivantes.

ONZIÈME et DOUZIÈME ANNÉES

A) Thème d'imitation:

« A BULL-FIGHT IN MEXICO »

Les combats de taureaux sont barbares pour les uns, fascinants pour les autres, mais toujours intéressants, en particulier pour les jeunes. Voici quelques constatations que j'ai faites à ce sujet lors d'un voyage au Mexique il y a quelques années.

TEXTE ANGLAIS

« A Bull-Fight in Mexico »

Louis: « Tell me about the accident you witnessed at a Mexican bull-fight. »

Mike: « Once a bull-fighter was gored. The crowd became nervous and wondered what would then take place. »

TEXTE FRANÇAIS

« Un combat de taureaux au Mexique »

Louis: « Raconte-moi l'accident dont tu fus témoin à un combat de taureaux. »

Mike: « Une fois un toréador fut encorné. La foule devint nerveuse et se demanda ce qui arriverait ensuite. »

Louis: « Did another bull-fighter avenge the unfortunate matador? »

Mike: « Yes, here is how he did it. But first, I should relate you the fight from the start. »

Louis: « Is it true that there is a parade of the bull-fighters before it begins? »

Mike: « Yes, and it is always accompanied by the music of a brass band. Bull-fight etiquette demands that this parade be formed in a specified way. It is headed by one or two « alguacils » or constables mounted on spirited horses. Then the matadors follow: the dean of the fighters, known as the first « sword », marches on the left side, the next in order of age marches on the right. If there are three fighters, the youngest walks in the center. The same system is observed if there are four, six or more matadors. Following these come the « banderilleros » (the fighters who throw decorated darts at the bull). Each matador has his own « banderilleros » and they march directly behind their chief in the parade. Then follow the picadors (mounted fighters) and lastly the mules, which drag away the dead bulls from the ring, with their drivers and other helpers. »

Louis: « Do the bulls that they use belong to a special breed? »

Mike: « Yes, and they are remarkable for their extraordinary strength and ferocity. »

Louis: « How big are they? »

Mike: « They weigh approximately one thousand pounds and possess two sharp horns which must be uniform in all respects and without defects. »

Louis: « How old are they? »

Mike: « They are generally between four and six years. Therefore at the maximum of their strength. »

Louis: « Let us come back to the fight now. »

Mike: « At a signal from the presiding official, a bugle call is sounded whereupon the « alguacils » come out into the ring and proceed towards the president's box to request permission to begin the performance. Both « alguacils » then withdraw towards the doorway or barrier through which the paraders will pass. This withdrawal must be made without turning their backs to the president. Their dexterity in managing their steeds during the difficult withdrawal often gives rise to great applause from the multitude. »

Louis: « What do they do once they have reached the doorway? »

Mike: « They place themselves at the head of the parade, which is already formed and then all march out into the arena. »

Louis: « What happens after the parade? »

Mike: « The president orders the bugle to sound the signal for the release of the bull. »

Louis: « Est-ce qu'un autre vengea le malheureux toréador? »

Mike: « Oui, voici comment il s'y prit. Mais je devrais d'abord te raconter le combat depuis son début. »

Louis: « Est-il vrai qu'il y a une parade de toréadors avant qu'il commence? »

Mike: « Oui, et elle est toujours accompagnée de la musique de fanfare. L'étiquette de la « taureaumachie » exige que cette parade soit formée d'une façon spécifique. Elle est conduite par deux « alguacils » ou constables montés sur des chevaux fringants. Puis les toréadors suivent: le doyen, connu sous le nom de première « épée », marche du côté gauche, le suivant par ordre d'âge marche à droite. S'il y a trois toréadors, le plus jeune marche au centre. La même procédure est employée (le même système est observé) s'il y a quatre, six toréadors ou plus. A la suite de ces derniers viennent les « banderilleros » (les combattants qui lancent au taureau des dards décorés.) Chaque toréador a ses propres « banderilleros » et ceux-ci marchent directement en arrière de leur chef dans la parade. Puis suivent les « picadors » (combattants montés) et enfin les mules qui retirent de l'arène les taureaux morts avec leurs conducteurs et autres aides. »

Louis: « Est-ce que les taureaux qu'ils utilisent appartiennent à une race spéciale? »

Mike: « Oui, et ils sont remarquables par leur force extraordinaire et leur férocité. »

Louis: « Quelle taille ont-ils? »

Mike: « Ils pèsent approximativement mille livres et possèdent deux cornes pointues qui doivent être uniformes à tous égards et sans aucune défectuosité. »

Louis: « Quel âge ont-ils? »

Mike: « Ils ont généralement entre quatre et six ans, donc à leur force maximum. »

Louis: « Revenons au combat maintenant. »

Mike: « Sur un signal du président, un coup de clairon sonne, après quoi les « alguacils » pénètrent dans l'arène et se dirigent vers la loge présidentielle pour demander la permission de commencer le spectacle. Les deux « alguacils » se retirent ensuite vers l'entrée ou la barrière par laquelle les membres de la parade passeront. Ce mouvement de recul doit se faire sans qu'ils tournent leur dos au président. Leur habileté à maîtriser leur coursier provoque souvent des applaudissements frénétiques de la part de la foule. »

Louis: « Que font-ils une fois qu'ils ont atteint la porte? »

Mike: « Ils se placent à la tête de la parade, qui est déjà formée et puis, tous entrent dans l'arène. »

Louis: « Qu'est-ce qui arrive après la parade? »

Mike: « Le président commande au clairon de sonner le signal de la mise en liberté du taureau. »

Louis: « I suppose that the matador then enters the ring. »

Mike: « No, his assistants do so. They throw their capes in front of the animal so that the matador can see how it charges, that is to say, whether it rushes at the cape or whether it seeks to gore the holder. »

Louis: « What does the matador do then ? »

Mike: « He prepares to perform the first feat with the cape. This feat is known as a « veronica ».

Louis: « Can you describe it ? »

Mike: « Yes. He advances into the ring and waits for the bull to charge him. When the animal is about to reach him, he extends the cape in front with his arms lifted and the bull passes near him but without touching him. It is a demonstration of the contrast between the brute force of the wild animal and the weakness of the man, who, unprotected by anything other than his skill, valor and self-confidence, escapes a certain death. On occasions the bull returns again and again when the « veronica » is repeated four, six or more times until the bull, now tired, allows the fighter to give the finishing touch to the feat and to retire from the spot without any danger. »

Louis: « What's next ? »

Mike: « A mounted picador then makes his entrance. His task is to meet the charge of the bull with his lance, thus forcing the bull to lower his head. Although protected by an iron skinguard and breeches of thick leather, picadors are often gored when their mounts are thrown to the ground. »

Louis: « Is the horse also protected ? »

Mike: « Yes, he is protected by pads. »

Louis: « Is the lancing feat performed many times ? »

Mike: « Three times. During these charges, the bravery and strength of the bull can be seen. »

Louis: « What happens then ? »

Mike: « After those charges, the matador comes to the aid of the horseman, that is to say, he removes the bull from the zone in which the picador is in danger. He does so by approaching the bull and provoking a charge. Then the « banderilleros » take over. »

Louis: « These are the men who throw, each one in his turn, a couple of decorated darts at the bull, aren't they ? »

Mike: « Yes, A « banderillero » usually gives a very emotional performance which consists of both the bull and himself running to meet each other. When about to collide, the fighter places the darts together near the shoulder blades. »

Louis: « Don't tell me that he has no weapon ! »

Mike: « No, he presents an entirely exposed body to the animal. Then comes the last feat. The matador prepares to kill the bull. »

Louis: « Je suppose que le toréador entre alors dans l'arène. »

Mike: « Non, ce sont ses assistants. Ils jettent leurs capes en face de l'animal afin que le toréador puisse voir comment il charge, c'est-à-dire, s'il se rue sur la cape ou s'il essaie d'encorner celui qui la tient. »

Louis: « Que fait le toréador ensuite ? »

Mike: « Il se prépare à faire la première prouesse avec la cape. Cette prouesse est connue sous le nom de « veronica ».

Louis: « Peux-tu la décrire ? »

Mike: « Oui. Il avance dans l'arène et attend que le taureau se rue sur lui. Au moment où l'animal est sur le point de l'atteindre, il avance la cape en levant les bras et le taureau passe près de lui mais sans le toucher. C'est une démonstration du contraste entre la force brutale de l'animal sauvage et la faiblesse de l'homme qui, protégé par nulle autre chose que son adresse, sa valeur et sa confiance en soi, échappe à une mort certaine. Parfois le taureau revient à plusieurs reprises quand la « veronica » est répétée quatre, six fois ou plus jusqu'à ce que le taureau, maintenant épuisé, laisse le toréador terminer sa prouesse et se retirer sans danger. »

Louis: « Qu'arrive-t-il ensuite ? »

Mike: « Un picador à cheval fait alors son entrée. Sa tâche consiste à faire face à la charge du taureau avec sa lance, le forçant ainsi à baisser la tête. Bien que protégé par une jambière de fer et un pantalon de cuir épais, les picadors sont souvent encornés lorsque leurs montures sont projetées au sol. »

Louis: « Le cheval est-il aussi protégé ? »

Mike: « Oui, il est protégé par des coussins (bourrures). »

Louis: « La prouesse de la lance est-elle exécutée plusieurs fois ? »

Mike: « Trois fois. Au cours de ces charges, l'on voit la bravoure et la force du taureau. »

Louis: « Qu'arrive-t-il ensuite ? »

Mike: « Après ces charges, le toréador vient en aide au cavalier, c'est-à-dire qu'il éloigne le taureau de la zone où le picador est en danger. Il fait ceci en s'approchant du taureau et en provoquant une charge. Puis les « banderilleros » entrent en scène. »

Louis: « Ce sont les hommes qui lancent à tour de rôle une couple de dards décorés au taureau n'est-ce pas ? »

Mike: « Oui, un « banderillero » donne ordinairement un spectacle très émouvant qui consiste en la rencontre du taureau et de lui-même au pas de course. Lorsqu'il est sur le point d'entrer en collision, le toréador plante les dards tout près l'un de l'autre à proximité des omoplates. »

Louis: « Ne me dis pas qu'il n'a pas d'arme ! »

Mike: « Non, il expose son corps tout entier à l'animal. Puis a lieu la dernière prouesse. Le toréador se prépare à tuer le taureau. »

Armed with his sword and « muleta » a red cloth smaller than a cape, he stands in front of the president's box, cap in hand and asks for his consent to the killing of the animal. The president likewise doffs his hat giving his consent with a movement of his head. Then the matador throws his cap to the spectator to whom he dedicates the bull. He finally waits for an opportunity to thrust his sword into the bull. When there is a breeze, no matter how gentle, he is constantly in danger of being gored.»

Louis: « Why » ?

Mike: « Because the bull pays close attention to the movement of the « muleta » and charges when the fighter is not ready for the thrush if the wind causes the cloth to flutter.»

Louis: « Is this now the first matador was gored ? »

Mike: « Exactly, but the second one avenged him by killing the bull in a split second.»

Louis: « Matadors certainly have no fear ! »

Mike: « It is customary for the picture of the Virgin Mary to be placed on the matador's night table with a lighted lamp alongside. Half an hour before the fight is scheduled to start, he prays before the picture.»

Louis: « Since his life is at stake, that is quite understandable. Besides they say that Latin American people are deeply religious, aren't they ? »

Mike: « They are in their own way, I suppose, but there is one thing sure: they venerate the Virgin Mary, particularly in Mexico.»

Armé de son épée et de sa « muleta », une étoffe rouge plus petite qu'une cape, il se tient en face de la loge présidentielle, couvre-chef en main, et lui demande la permission de tuer l'animal. Le président ôte lui-même son chapeau et manifeste son consentement par un signe de tête. Puis le toréador lance sa coiffure au spectateur auquel il dédie le taureau. Il attend enfin l'occasion d'enfoncer son épée dans le corps du taureau. Quand il y a une brise, si petite soit-elle, il est constamment en danger d'être encorné.»

Louis: « Pourquoi ? »

Mike: « Parce que le taureau surveille attentivement la « muleta » et charge au moment où le toréador ne s'y attend pas, si le vent fait flotter la pièce d'étoffe.»

Louis: « Est-ce ainsi que le premier toréador fut encorné ? »

Mike: « Exactement, mais le second le vengea en tuant le taureau en une fraction de seconde.»

Louis: « Les toréadors n'ont certainement aucune crainte ! »

Mike: « Il existe une coutume en vertu de laquelle on place l'image de la Vierge Marie ainsi qu'une lampe allumée sur la table de nuit du toréador. Une demi-heure avant que le combat commence, il prie devant l'image.»

Louis: « Du fait que sa vie soit en danger, c'est tout à fait compréhensible. De plus, l'on dit que les Américains d'origine latine sont très religieux, n'est-ce pas ? »

Mike: « Ils le sont à leur manière, je suppose, mais une chose est certaine: ils vénèrent la Vierge Marie, particulièrement au Mexique.»

VOCABULAIRE

	Verbes		
1. To tell	dire	18. To throw	jeter
2. To witness	être témoin de	19. To rush at	s'élancer sur (<i>se ruer</i>)
3. To be gored	être encorné	20. To seek	chercher
4. To become	devenir	21. Describe	décrire
5. To wonder	se demander	22. To extend	avancer
6. To take place	avoir lieu	23. To lift	lever
7. To avenge	venger	24. To escape	éviter
8. To relate	raconter	25. To allow	permettre
9. To begin	commencer	26. To retire	se retirer
10. To be headed	être conduit	27. To lower	baisser
11. To belong	appartenir	28. To remove	enlever (<i>éloigner</i>)
12. To weigh	peser	29. To take over	entrer en scène
13. To proceed	se diriger	30. To meet each other	se rencontrer
14. To request	demander	31. To collide	entrer en collision
15. To withdraw	se retirer	32. To dedicate	dédier
16. To give rise	provoquer (<i>donner lieu</i>)	33. To thrust	enfoncer
17. To reach	atteindre		

34. To avenge somebody	venger quelqu'un	27. Mount	monture
35. To be at stake	être en jeu.	28. Pad	bouffure
	Noms	29. Shoulder blades	omoplates
1. Bull-fight	combat de taureaux	30. Weapon	arme
2. Matador (bull-fighter)	toréador	31. Breeze	brise
3. Brass band	fanfare	32. Split second	fraction de seconde
4. Dean	doyen	33. Fear	crainte
5. Sword	épée	34. People	gens, personnes,
6. Driver	conducteur	35. Way	manière.
7. Helper	aide		Adjectifs
8. Breed	race	1. Unfortunate	malheureux
9. Strength	force	2. True	vrai
10. Presiding official	président	3. Sharp	pointu
11. Bugle call	coup de clairon	4. <i>Brute force</i>	force brutale
12. Ring	arène	5. Wild	sauvage
13. Performance	spectacle	6. Thick	épais
14. Doorway	entrée	7. Gentle	gentil, délicat, petit.
15. Barrier	barrière	8. Understandable	compréhensible
16. Withdrawal	recul	9. Own	propre, personnel.
17. Steed	coursier		Autres
18. Feat	prouesse	1. Once	une fois
19. Cape	cape	2. First	d'abord
20. Weakness	faiblesse	3. Behind	derrière
21. Skill	adresse (<i>habileté</i>)	4. Therefore	par conséquent
22. Self-confidence	confiance en soi	5. Towards	vers
23. Task	tâche	6. Both	les deux à la fois
24. Skinguard	jambière	7. Through	à travers
25. Breeches	culotte	8. Thus	ainsi
26. Leather	cuir	9. Likewise	pareillement.

EXPRESSIONS COURANTES

- | | |
|---|---|
| 1. Here is how he did it | 12. The lancing feat |
| 2. From the start | 13. Close together |
| 3. Mounted on spirited horses | 14. To doff one's hat |
| 4. In all respects | 15. No matter how gentle |
| 5. Once they have reached the doorway | 16. To pay close attention to something |
| 6. The release of the bull | |
| 7. That is to say | |
| 8. When the animal is <i>about</i> to reach him | |
| 9. On occasions | |
| 10. What's next? | |
| 11. To meet the charge of the bull | |

Traduction

- Voici comment il l'a fait.
- Depuis le début
- Montés sur des chevaux fringants.
- A tous points de vue, à tous égards.
- Une fois qu'ils ont atteint l'entrée

6. La mise en liberté du taureau
7. C'est-à-dire
8. Quand l'animal est sur le point de l'atteindre.
9. Parfois
10. Qu'arrive-t-il ensuite
11. Faire face à la charge du taureau
12. La prouesse de la lance.
13. Tout près l'un de l'autre.
14. Se découvrir (*ôter son chapeau*)
15. Si petite soit-elle.
16. Surveiller attentivement quelque chose.

CAS DE GRAMMAIRE

1. I should relate you. Je devrais vous raconter. — *Should* est employé pour traduire *devrais* et exprime un conseil, tandis que *must* signifie *dois* et exprime une obligation stricte.

2. Bull-fight etiquette demands that this parade be formed in a specific way. L'étiquette de la taureaumachie exige que cette parade soit formée d'une façon spécifique. Les verbes de demande sont toujours suivis du subjonctif: « that this parade be formed. »

3. The youngest — le plus jeune. Superlatif de young.

4. The president's box — la loge présidentielle (*cas possessif*).

5. They all march out into the arena. Ils entrent tous dans l'arène (*into exprime le mouvement*).

6. The matador then enters the ring. Le toréador entre alors dans l'arène. Le verbe *to enter* s'emploie sans la préposition *in*.

Aren't they? Abreviation de « are they not? »

8. Smaller — plus petit(e), comparatif de small.

B) Marche à suivre:

I — CONNAISSANCE IMPRESSIVE

1. Lecture.

Les mots de vocabulaire sont lus par groupes de trois, par le professeur d'abord puis par les élèves. Ils sont ensuite étudiés par ces derniers puis récités sur place. Le même procédé est employé pour l'enseignement des expressions idiomatiques et des cas de grammaire.

2. Traduction-version.

Le texte anglais est ensuite lu, phrase par phrase, par le professeur et traduit en anglais par les élèves.

un toréador et que la foule devint nerveuse et se demanda ce qui aurait lieu ensuite. Louis lui demanda si un autre toréador vengea le malheureux toréador. Mike répondit que oui et expliqua comment il le fit.

Traduction anglaise des élèves;

Louis asks Mike to tell him to relate the accident he witnessed at a Mexican bull-fight. Mike says that he saw a bull gore a bull-fighter and that the crowd became nervous and wondered what would then take place. Louis asked him if another bull-fighter avenged the unfortunate matador. Mike answered yes and explained how he did it.

On continuerait à recomposer le texte de la même façon.

II — CONNAISSANCE EXPRESSIVE

1. Traduction-thème.

a) Le texte français est ensuite utilisé. Le professeur le fait d'abord traduire en anglais, puis invite ses élèves à exprimer un certain nombre de phrases anglaises dans leurs propres termes (retraduction).

b) Enfin, le professeur recompose en français tout le texte anglais en exprimant les verbes à des modes et temps différents de ceux du texte anglais original. Voici un exemple.

Thème d'imitation recomposé en français par le professeur;

Louis demande à Mike de lui raconter l'accident. Mike dit qu'il a vu un taureau encorner

2. Conversation à l'aide du texte.

Le professeur pose des questions mais invite aussi certains élèves à en poser à leurs camarades.

3. Composition

Très facile après un bon thème d'imitation.

4. Conversation sans l'aide du texte.

Deux à deux ou avec leur professeur, les élèves conversent en anglais sur le sujet étudié. Toute phrase bien dite est répétée par le groupe, de sorte que la classe est pour tous active et intéressante.

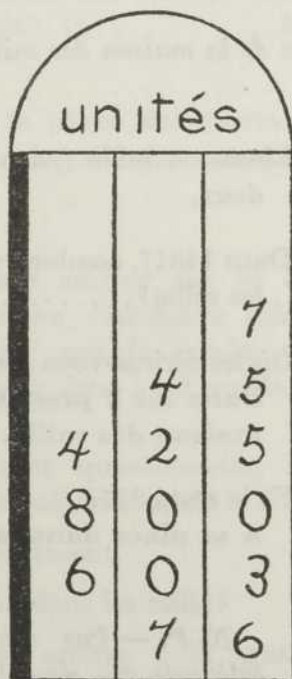
Mathématiques

QUATRIÈME et CINQUIÈME ANNÉES

NUMÉRATION — APPLICATION

NUMÉRATION

1. Aimeriez-vous pouvoir écrire et lire de gros nombres, de grands nombres ? Commençons par les petits nombres.
2. Paul, écrivez 145 au tableau noir. Combien vaut le chiffre 1, le chiffre 5, le chiffre 4 ?
Une centaine, cinq unités, 40 unités ou quatre dizaines.
3. Lisez fort et lentement: Cent quarante-cinq.
4. Écrivons 508. Pourquoi le zéro dans 508 ?
Parce qu'il n'y a pas de dizaines.
5. Décomposons 873.....
800 - 70 - 3 ou 8 centaines, 7 dizaines, 3 unités.
6. Combien vaut chacun des trois dans 333 ? Celui de l'extrême gauche vaut combien de fois plus que celui de l'extrême droite ?
(système décimal)
7. Construisons des maisons (*ordres*). Dessinons d'abord une première maison de 3 chambres.



Maison des unités

8. C'est la maison des unités (*pas de complications*)
9. Écrivons dans cette première maison les nombres suivants : 7, 45, 425, 800, 603, 76.
10. Très bien, expliquons un peu ce que nous venons de faire.....
Le 7, étant seul occupe la première chambre; le nombre 45 est fait de 2 chiffres, 4 dizaines, 5 unités; il occu-

pera 2 chambres; le nombre 425 est fait de centaines, de dizaine et d'unités; il remplira les 3 chambres de la maison des unités; 800 est fait de 8 centaines pas de dizaines, pas d'unités

11. Dans 603 on trouve 6 centaines, pas de dizaines, 3 unités.....
Le chiffre 6 occupera la chambre des

centaines, 0 la chambre des dizaines et 3 celle des unités, etc., etc.

12. Passons à une deuxième maison de 3 chambres aussi et construisons-la au côté gauche de la première; séparons-les par une muraille épaisse.....
Cette deuxième maison est la maison des milles.

mille			unités		
		4	7	5	8
	1	4	6	5	2
	2	3	8	4	7
	3	1	0	3	7
	4	3	2	0	8
	4	3	0	0	2
2	4	5	8	6	9
7	0	5	0	0	5

Maison
des
mille

N. B. — Même marche pour l'explication de la maison des millions.

13. Paul de quoi est fait le nombre 758 ?
14. Alors où placerez-vous ce nombre ?
..... Dans la maison des unités.
15. Lisons le nombre 4652.
Quatre mille — six cent — cinquante-deux.
16. Marie, combien y a-t-il de mille. 4
17. Combien y a-t-il de chiffres dans les mille ?
..... Un et non pas quatre.
18. Alors où placerez-vous ce chiffre ?
Première chambre de la maison des mille.
19. Que représente le 6, le 5, le 2, dans 4652 ?
6 centaines, 5 dizaines, 2 unités.
20. Nous écrirons 652 dans la maison des unités.
21. Ayons toujours soin d'arrêter à la muraille qui sépare les 2 maisons.
22. Lisons: 4 mille (pause) six cent cinquante-deux.
23. Dans 14847, combien y a-t-il de chiffres dans les mille ? 2 chiffres.
24. Où les écrirerez-vous Jean ?
Dans les 2 premières chambres de la maison des mille.
25. Et le reste 847 ?
A sa place dans la maison des unités.
N. P. — Pas d'énumération inutile et fatigante qui sème la confusion plutôt que la clarté.
26. Très bien, passons à quelque chose de plus difficile.
27. Écrivons 23 mille (pause) trente-sept.

28. Paul, écrivez d'abord 23 mille à sa place
(chose facile).
29. Maintenant, trente-sept.
30. Que remarquez-vous d'étrange ?
Il n'y a que 2 chiffres, il en manque un etc., etc. Mademoiselle, je le sais moi, ce n'est pas nouveau, dans trente-sept il y a des dizaines et des unités, mais pas de centaines.
31. Que ferez-vous alors ?
Après avoir écrit 23 mille à sa place dans la maison des mille, je placerai un zéro dans la chambre des centaines de la maison des unités et le reste va tout seul.
32. Maintenant écrivons 31 mille (pause) 208 et expliquons.
33. Lisons lentement le nombre suivant: quarante-trois mille, deux.
34. Comme toujours réglons d'abord le cas des mille (une difficulté à la fois) ensuite le cas des unités.
35. Qu'avons-nous dit après 43 mille ?
..... Nous avons dit 2.
36. Y a-t-il des centaines, des dizaines dans la maison des unités ?
..... Non.
37. Alors ?
J'écris zéro à la place des centaines, zéro à la place des dizaines ensuite 2 unités.
- N. P. — Ne pas souffrir que les élèves fassent les écrévissees c'est-à-dire aller de reculons et revenir vers la gauche placer les zéros après avoir écrit les 2 unités.*
38. Écrivons: deux cent quarante-cinq mille (pause) huit cent soixante-neuf.
39. Encore une fois, lentement.
40. Combien de chiffres dans les mille ?
41. Lisez, Gaétane, et arrêtez à la muraille.
Deux cent quarante-cinq mille.
42. Encore une fois.
43. Combien de chiffres dans la maison des mille ?
..... 3 chiffres.
44. Vont-ils remplir toutes les chambres de la maison des mille ?
..... Oui.
45. Allons-y, Gaétane.....
Gaétane écrit 245 dans la maison des mille — fait une pause, observe, réfléchit et écrit 869 dans la maison des unités.
46. Essayons un dernier nombre assez difficile: sept cent cinq mille (pause) cinq.
47. Réglons le cas de la maison des mille d'abord — ensuite passons à celui de la maison des unités, expliquant toujours le pourquoi des choses.
- N. P. — Après plusieurs exercices au tableau noir, faisons disparaître les graphiques, remplaçons la muraille ou la clôture par la virgule, et procédons lentement mais sûrement.*
48. Afin d'approfondir notre système décimal, on suivra la même marche pour les nombres décimaux en 5^e, 6^e et 7^e années.

APPLICATIONS

- Écrire en chiffres: Six mille cinq cent — Douze mille quarante-six — Vingt mille — Douze mille douze — Trente mille trois — Trente mille trente — Trente mille trois cent — Huit cent huit mille quatre-vingt.
- Lire et écrire en lettres: 30000 — 40010 — 105005 — 35074.
- Rendre 100 fois plus petits: 20000 — 8400 — 30100 — 1000.
- Écrire les nombres suivants en ajoutant 3 centaines: 1940 — 2793 — 3571 — 9999.
- Décomposer les nombres suivants: 964 — 1812 — 12725 — 20307.
- Rendre 10 fois plus grands: 1001 — 1150 — 100 — 903 — 10000.
- Écrire le nombre qui vient avant 16010 — après 6029.
- Placer par ordre de grandeur en commençant par le plus grand: 7536 — 753 — 7350 — 7007 — 5735.
- Poser le nombre qui contient 164 centaines et 6 unités.
- L'auto de votre père a parcouru 9909 milles. Combien de milles doit-il parcourir encore pour que le cadran indique 20010 milles ?

SIXIÈME et SEPTIÈME ANNÉES

**SOLUTION DE PROBLÈMES
SUR LES NOMBRES ENTIERS**

1. Une famille de 5 personnes fait un don de \$47.50 à la Fédération des Oeuvres de Charité. Le père gagne \$12.50 par jour et offre le salaire de 2 jours; la mère donne \$10. de moins que son mari; les enfants offrent le reste. Quelle somme donne en moyenne chacun des enfants?
2. Jean a 87 billes; Luc en a 36 de plus que lui. Combien les deux amis ont-ils de billes ensemble?
3. Jean a acheté 15 caisses de bluets à \$9.75 la caisse. Une caisse contient 36 casseaux. Il revend 110 casseaux à .39c le casseau; les fruits étant trop mûrs, il doit vendre les autres .25c chacun. A-t-il gagné ou perdu et combien?
4. Un patron offre à Thérèse \$22. par semaine et un boni de Noël de \$225. Un deuxième patron lui offre \$120. par mois sans boni. Quelle offre est la plus avantageuse et de combien?
5. M. Levasseur gagne \$70. par semaine. Il donne \$40. par semaine à sa femme pour les dépenses de la maison; il paie par mois \$55. de loyer, \$20. de chauffage et \$6. de lumière. Il donne en plus \$300. par année pour d'autres dépenses. Quelle somme réussit-il à économiser par année?
6. Un cultivateur a un troupeau de 25 vaches. 12 valent \$250. chacune. 7 valent \$175. chacune et les autres \$150. chacune. Quelle est la valeur moyenne d'une vache.
7. En une année, un aviculteur a vendu 2300 douzaines d'œufs à .55c la douzaine et 1800 douzaines à .47c la douzaine. La nourriture de ses volailles a coûté en moyenne \$22.55 par semaine; il a fait durant l'année d'autres dépenses au montant de \$158. Quel est le revenu net de ce poulailler?
8. Une maison contient 5 logements. Le loyer mensuel d'un des logis est de \$85. celui

de 2 autres est de \$57. chacun et celui des 2 derniers de \$48. chacun. Cette année, le chauffage a coûté \$365.85, les assurances \$35., les taxes \$578.45, les intérêts \$727. et les réparations \$237.50. Quel est le revenu net de cette maison par année?

9. Monsieur Leblanc entreprend un voyage de 266 milles; il va à une vitesse moyenne de 38 milles à l'heure. Il part à 8 heures du matin. A quelle heure arrivera-t-il?
10. Les 36 élèves de 7^e année ont organisé une souscription pour aider un camarade pauvre. Ils veulent lui acheter un paletot de \$18.95 et lui donner \$15. pour les menues dépenses de l'école. Ils ont déjà recueilli \$17.75. Quelle somme doit encore fournir en moyenne chaque élève?

MARCHE GÉNÉRALE À SUIVRE

1. Lecture intelligente du problème par la maîtresse et par un ou deux élèves.
2. Analyse du problème au moyen de questions claires et précises.
3. Synthèse — déterminer les opérations nécessaires à la solution du problème, etc. . . .

N° 1

1. Que veut-on savoir dans ce problème? . . .
Combien chaque enfant donne-t-il aux Oeuvres de Charité?
2. Pouvez-vous répondre à cette question immédiatement, Paul? **Non.**
3. Dites pourquoi?
Parce qu'on ne sait pas combien les 3 enfants donnent.
4. Comment le saurons-nous?
En cherchant d'abord combien le père donne, ensuite la mère, et enfin les enfants.
5. Très bien, Paul. Combien donne le père, Marie?
Deux jours de travail à \$12.50.

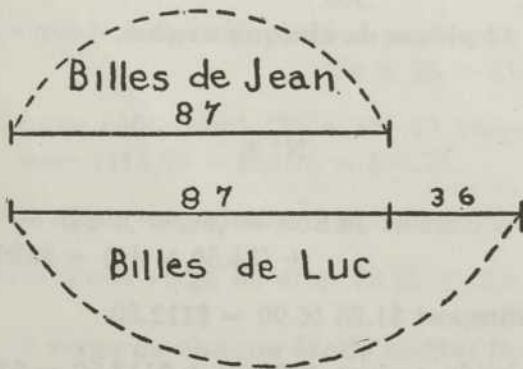
6. Écrivez cela dans votre solution. Ensuite ?
Nous trouvons ce que donne la mère, c'est-à-dire \$10. de moins que le père.
7. Le don de la mère, Pauline ? C'est \$15.
8. Très bien, continuons. Maintenant nous pouvons facilement trouver le don des 3 enfants. Dites-nous cela, Luc.
En soustrayant le don du père et celui de la mère du don total de la famille.
9. Précisez davantage
Le père et la mère ont donné ensemble \$40. — le don total de la famille est de \$47.50 — le don des 3 enfants sera de \$7.50.
10. Maintenant que nous connaissons le don des 3 enfants, que nous reste-t-il à trouver ?
Le don de chaque enfant.
11. Par quelle opération y arriverons-nous ? . . .
Nous diviserons le don des 3 enfants par 3.
12. Très bien — vous arrivez ainsi à trouver la réponse demandée dans votre problème.

SOLUTIONS SUGGÉRÉES

No 1

1. Don du père $\$12.50 \times 2 = \$25.$
2. " de la mère $\$25. - \$10. = \$15$
3. " du père et de la mère $\$25. + \$15. = \$40.$
4. " total de la famille $\$47.50$
5. " des 3 enfants $\$47.50 - \$40. = \$7.50.$
6. " de chaque enfant $\$7.50 \div 3 = \2.50
Chaque enfant donne \$2.50.

N° 2

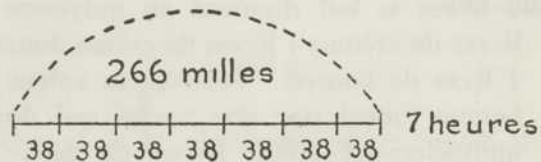


1. Les 2 amis ont ensemble 210 billes.
 **210 billes.**

N° 8

1. Loyer mensuel $\$85. + (\$57. \times 2)$
 $+ (\$48. \times 2) = \$295.$
2. Loyer annuel $\$295. \times 12 = \$3540.$
3. Dépenses annuelles $\$365.85 + \$35.$
 $+ \$578.45 + \$727. + \$237.50 = \1943.80
4. Revenu net annuel $\$3540. - \1943.80
 $= \$1596.20$
\$1,596.20.

N° 9



38 milles représentent 1 heure au volant de l'automobile. Dans 266 milles il y a 7 fois 38 milles. M. Leblanc prendra 7 heures pour faire le voyage. Il arrivera donc à 3 heures p.m.
3 heures p.m.

Quelques petits conseils

1. S'assurer que les élèves comprennent parfaitement le vocabulaire arithmétique et la donnée du problème.
2. Les intéresser profondément afin qu'ils "vivent" le problème et travaillent sur du "réel concret".
3. Les habituer au travail méthodique et raisonné.
4. Leur faire comprendre que le manque de réflexion et la précipitation sont les causes fréquentes des erreurs de jugement.
5. Enfin les convaincre que le succès vient du travail et de l'effort.

HUITIÈME et NEUVIÈME ANNÉES

PROBLÈMES SUR LES OPÉRATIONS FONDAMENTALES

1. Une somme de \$10.80 est composée d'un même nombre de pièces de 5, 10, 25 et 50 cents. Combien y a-t-il de pièces de chaque espèce ?
2. Un marchand achète 90 cordes de bois; il paie la moitié \$4. la corde et l'autre moitié \$4.50. Le transport lui revient à \$1.25 la corde. Il revend la première moitié \$5.60 la corde et la deuxième \$6.60. Quel est son bénéfice ?
3. 100 livres le lait donnent en moyenne 15 livres de crème; 4 livres de crème donnent 1 livre de beurre. Trouvez la valeur du beurre fourni par une vache qui donne annuellement 6,000 livres de lait. Le beurre se vend 52 cents la livre.
4. Deux ouvriers travaillent ensemble; le premier gagne .35c de moins que le second; le premier travaille 23 jours et le second 31 jours. Celui-ci reçoit \$49.17 de plus que le premier. Quel est le salaire de chacun ?
5. On achète 25 verges de drap et 18 verges de soie pour \$115.50. La verge de drap coûte .75c de plus que la verge de soie. Quel est le prix de la verge de chaque étoffe ?
6. Un ouvrier ferait un travail en 15 jours un second en 12 jours. Le premier demande \$4.50 par jour et le second \$5.00. Quel est l'ouvrier le moins exigeant et combien gagnera-t-on à l'employer ?
7. Deux trains partent en même temps de 2 villes différentes et se dirigent l'un vers l'autre; l'un fait 64 milles à l'heure, l'autre 56 milles. Ils se croisent après 4 heures. Trouvez la distance entre les deux villes.
8. Trois employés ont à se partager une gratification de \$48.60. Le premier doit recevoir trois fois plus que le deuxième et celui-ci deux fois plus que le troisième. Trouvez la part de chacun.
9. Papa achète une maison de 10 logements. Il veut avoir un revenu net de \$3300. par année. Les dépenses de sa maison s'élèvent à \$2692. et il donne à son concierge \$1200. par année plus un logement. 5 logements sont loués \$69. par mois. A quel prix doit-il fixer chacun des autres loyers ?
10. Un patron convient avec un ouvrier de lui donner \$11.20 par jour quand il ne le nourrira pas et \$9.60 lorsqu'il le nourrira. Après 85 jours de travail, l'ouvrier reçoit \$836.80. Combien de jours a-t-il été nourri ?

SOLUTIONS SUGGÉRÉES
N° 1

1. 1 pièce de chaque espèce représente (.05 + .10 + .25 + .50) .90c. Il y aura autant de pièces de chaque espèce qu'il y aura de .90c dans \$10.80.
 2. 12 pièces de .05c
 3. 12 " " .10c
 4. 12 " " .25c
 5. 12 " " .50c
- 12 pièces de chaque espèce.**

N° 2

1. Prix d'achat du bois = $(\$4.00 \times 45) + (\$1.50 \times 45) = \$382.50$
2. Transport $\$1.25 \times 90 = \112.50 .
3. Prix de revient $\$382.50 + \$112.50 = \$495$.

$$4. \text{ Prix de vente} = (\$5.60 \times 45) + (\$6.60 \times 45) = \$549.$$

$$5. \text{ Bénéfice} = \$549. - \$495. = \$54. \quad \text{\$54.}$$

N° 3

- 100 lb. de lait donne 15 lb. de crème.
- 1 " " " " 15/100 lb de crème.
- 6000 " " " " $15/100 \times 6000$
= 900 lb. de crème.

$$4. \text{ 4 lb. de crème donne 1 lb. de beurre.}$$

$$5. \text{ 1 " " " " } \frac{1}{4} \text{ " " " "}$$

$$6. \text{ 900 " " " " } \frac{1}{4} \times 900 = 225 \text{ lb. de beurre.}$$

$$7. \text{ Valeur du beurre } .52c \times 225 = \$117. \quad \text{\$117.}$$

N° 4

1. Le 2^e reçoit \$49.17 de plus que le 1^{er} pour 2 raisons:

2. a) Il gagne .35c. de plus par jour;

3. b) Il travaille 8 jours de plus.

4. Ce que le 2^e gagne de plus pendant 23 jours:
 $.35 \times 23 = \$8.05$

5. Ce que le 2^e gagne en 8 jours :
 $\$49.17 - \$8.05 = \$41.12$

6. Ce que le 2^e gagne en 1 jour :
 $\$41.12 \div 8 = \5.14

7. Ce que le 1^{er} gagne en 1 jour :
 $\$5.14 - .35c = \$4.79.$

Le 1^{er} gagne \$4.79, le 2^e gagne \$5.14.

N° 5

1. Ce que coûtent le drap et la soie: \$115.50.

2. Ce que le drap coûte de plus que la soie:
 $.75c \times 25 = \$18.75.$

3. Ce que coûteraient (25 + 18) 43 verges de soie: $\$115.50 - \$18.75 = \$96.75.$

4. Prix d'une verge de soie $\$96.75 \div 43 = \$2.25.$

5. Prix d'une verge de drap $\$2.25 + .75c$
= \$3.00.

1 verge de chaque étoffe coûte: la soie \$2.25, le drap \$3.00.

N° 6

1. Coût du travail fait par le 1^{er} ouvrier:
 $\$4.50 \times 15 = \$67.50.$

2. Coût du travail fait par le 2^e ouvrier:
 $\$5.00 \times 12 = \$60.$

3. Le 2^e ouvrier est le moins exigeant.

4. On gagnerait $\$67.50 - \$60. = \$7.50.$

a) Le 2^e ouvrier, b) En l'employant on gagnerait \$7.50.

N° 7

$$64 \text{ milles} \times 4 = 256 \text{ milles}$$

$$56 \text{ milles} \times 4 = 224 \text{ milles}$$

1. La distance entre les 2 villes est de
 $256 + 224 = 480 \text{ milles.}$
480 milles.

N° 8

1. Quand le 3^e reçoit \$1. le 2^e reçoit \$2. et le 1^{er} \$6.

2. 3^e \$1.
|-----|

3. 2^e \$1. \$1. \$2.
|-----|-----|

4. 1^{er} \$2. \$2. \$2. \$6.
|-----|-----|-----|

5. Pour que chacun ait sa part 1 fois, il faut \$9.

6. Chacun aura sa part :
 $\$48.60 \div \$9. = 5.40 \text{ fois.}$

7. Part du 3^e $\$1. \times \$5.40 = \$5.40.$

8. Part du 2^e $\$2. \times \$5.40 = \$10.80.$

9. Part du 1^{er} $\$6. \times \$5.40 = \$32.40.$
 $\$5.40 - \$10.80 - \$32.40.$

N° 9

1. Dépenses annuelles:
 $\$2,692. + \$1,200. = \$3,892.$

2. Revenu net que papa veut réaliser: \$3,800.

3. Revenu brut que sa maison doit rapporter annuellement: $\$3,892. + \$3,800.$
= \$7,692.

4. 5 logements rapportent annuellement:
 $\$69. \times 5 \times 12 = \$4,140.$
5. Loyer annuel des 4 autres logements:
 $\$7,692. - \$4,140. = \$3,552.$
6. Loyer annuel de 1 logement:
 $\$3,552. \div 4 = \$888.$
7. Loyer mensuel de 1 logement:
 $\$888. \div 12 = \$74.$
\$74.

N° 10

1. Somme que recevrait l'ouvrier pour 85 jours de travail non nourri:
 $\$11.20 \times 85 = \$952.$
2. Somme touchée par l'ouvrier: \$836.80.
3. La différence $\$952. - \$836.80 = \$115.20$ vient du fait qu'il a été nourri pendant un certain nombre de jours.

4. 1 jour de nourriture vaut $\$11.20 - \$9.60 = \$1.60.$
 Nombre de jours pendant lesquels l'ouvrier fut nourri : $\$115.20 \div \$1.60 = 72.$
L'ouvrier a été nourri pendant 72 jours.

— Ou —

1. Somme que recevrait l'ouvrier pour 85 jours de travail nourri: $\$9.60 \times 85 = \$816.$
2. Différence $\$836.80 - \$816. = \$20.80$ représente jours de travail non nourri.
3. Jours de travail non nourri :
 $\$20.80 \div \$1.60 = 13.$
4. Jours de travail nourri: $85 - 13 = 72.$
L'ouvrier a été nourri pendant 72 jours

DIXIÈME ANNÉE

ARITHMÉTIQUE

Même dans les classes supérieures, il ne faut pas négliger les exercices de calcul rapide et précis. Il est donc utile pour ne pas dire nécessaire de donner de temps à autre un exercice de calcul rapide.

Par exemple pour multiplier par lui-même un nombre composé de deux ou trois chiffres finissant par 5, soit 75×75 , donner le procédé et quelques exercices.

Solution :

$7 \times (7 + 1) = 56$; ajouter 25 et le produit complet sera 5,625.

Il suffit donc de multiplier le premier chiffre 7 par lui-même augmenté d'une unité c'est-à-dire par 8 et ajouter 25.

Application :

$$65 \times 65 = 6x \times (6 + 1) = 42 \text{ et ajouter } 25 \\ = 4,225$$

$$85 \times 85 =$$

$$95 \times 95 =$$

$$35 \times 35 =$$

$$25 \times 25 =$$

$$125 \times 125 = 12x \times (12 + 1) \text{ et ajouter } 25 \\ = 15,625$$

$$105 \times 105 =$$

$$115 \times 115 =$$

$$135 \times 135 =$$

$$145 \times 145 =$$

$$155 \times 155 =$$

2. Trouver à moins d'un millième près, la racine carrée de :
- a) 1,200..... a) **34.641**
 b) $1/5$ b) **0.447**
 c) 60.52..... c) **7.77**
3. Trouver à 0.01 près, la racine cubique de $4/5$ **0.93**

4. Que sont 8,000 centimètres cubes relativement au mètre cube ?

$$8,000/1,000,000: 1/125 \text{ de m}^3$$

$$1/125 \text{ de m}^3$$

Solution :

Équivalent du m³ en cm³: 1,000,000 de cm³;

Fraction de m³ représentée par 8,000 cm³;

5. Combien $\frac{3}{4}$ de mètre carré font-ils de centimètres carrés ?

Solution :

$$(100 \times 100) \times \frac{3}{4} = 7500 \text{ cm}^2.$$

ALGÈBRE

Avec les débutants surtout, il faut souvent substituer des chiffres aux lettres pour qu'ils comprennent et admettent les principes énoncés.

$$\begin{aligned} \text{Ainsi: } (a + b) (a - b) &= a^2 - b^2 \\ (4 + 2) (4 - 2) &= 16 - 4 \\ 6 \times 2 &= 12 \end{aligned}$$

Il ne faut pas effrayer les élèves avec le chapitre qui traite des facteurs. Voir chaque cas séparément avec beaucoup d'exercices. Une fois tous les cas étudiés, multiplier les exercices en mélangeant les cas.

EXERCICES

Trouvez les facteurs de:

1. $5x^5 - 10a^2x^3 - 15a^3x^3 \dots 5x^3 (x^2 - 2a^2 - 3a^3)$

2. $x^2 - 19x + 84 \dots (x - 7) (x - 12)$

3. $a^2 + a - 20 \dots (a + 5) (a - 4)$

4. $a^2b^4c^6 - x16 \dots (ab^2c^3 + x^8) (ab^2c^3 - x^8)$

5. $3ax - bx - 3ay + by \dots (3a - b) (x - y)$

6. $9a^4 - 25b^4 \dots (3a^2 - 5b^2) (3a^2 + 5b^2)$

7. $ax^2 + abx + ac + aby + b^2y + bc \dots (a + b) (ax + by + c)$

8. $a^2 - 38a + 361 \dots (a - 19) (a - 19)$

9. $x^2 - 14x^2 - 51 \dots (x^2 + 3) (x^2 - 17)$

10. $(10001)^2 - 1 \dots (10002 \times 10000)$

GÉOMÉTRIE

Une fois les définitions préliminaires étudiées et récitées, ne pas les laisser de côté, mais revenir à chaque cours. C'est même une bonne pratique que la leçon du jour comprenne toujours les définitions précédentes et même les théorèmes précédents. De cette façon l'élève comprend mieux ce qu'il voit de nouveau et la revision de la matière pour le mois se fait automatiquement.

Ne pas oublier que même un théorème bien compris et étudié sera vite oublié s'il n'est pas revu constamment.

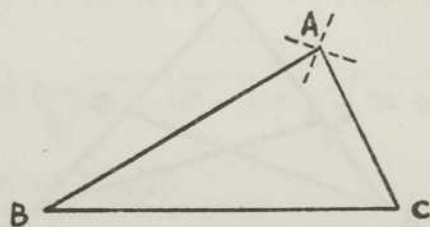
EXERCICES

1. Construire un triangle, étant donnés les trois côtés, a, b, c,

b.....

c.....

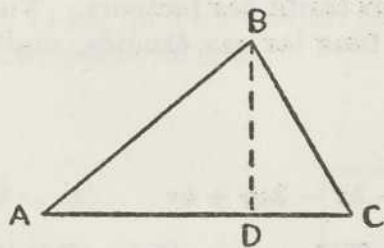
a.....



Solution :

on trace une droite BC égale à l'un des côtés donnés, a, par exemple; des points B et C, avec des rayons égaux respectivement à c et à b, on décrit des arcs dont la rencontre en A détermine le troisième sommet du triangle.

2. Dans un triangle, toute hauteur est plus petite que la demi-somme des côtés adjacents.

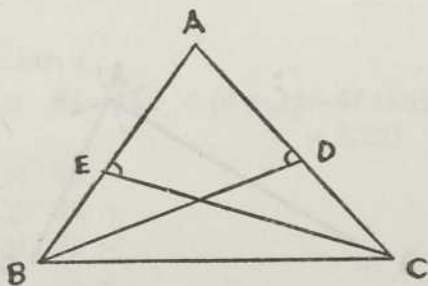


Solution :

en effet, dans le triangle ABC, on a :

$BD < AB$ et $BD > BC$. Ce qui donne par addition: $2 BD < AB + BC$ et $BD < \frac{AB + BC}{2}$

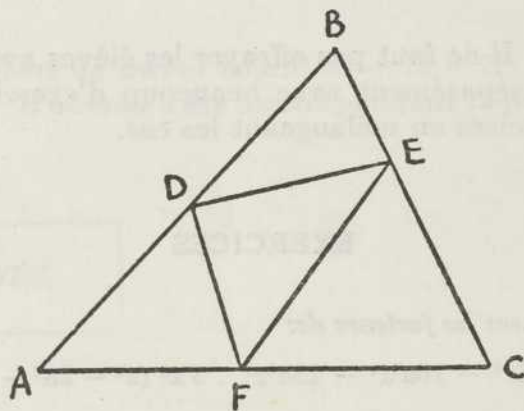
3. Si un triangle a deux côtés égaux, il a deux hauteurs égales et réciproquement.



Solution :

Les triangles rectangles BAD et CAE ont l'hypothénuse égale, $BA = CA$ et un angle aigu égal, l'angle commun A, auquel sont opposés les côtés égaux $BD = CE$.

4. Si l'on joint deux à deux trois points pris à volonté sur les côtés d'un triangle, on forme un nouveau triangle dont le périmètre est plus petit que celui du premier.



Solution :

Soient D, E et F les trois points pris sur les côtés du triangle ABC.

On doit avoir :

$$DE + EF + FD < AB + BC + CA.$$

On a, en effet, $DE < DB + BE$,

$$EF < EC + CF,$$

$$\text{et } FD < FA + AD.$$

Ce qui donne par addition :

$$DE + EF + FD < \underbrace{AD + DB}_{AB} + \underbrace{BE + EC}_{BC} + \underbrace{CF + FA}_{CA}$$

$$DE + EF + FD < AB + BC + CA.$$

C.Q.F.D.

ONZIÈME ANNÉE

ARITHMÉTIQUE

1. Un commissionnaire a vendu 4,480 boisseaux d'avoine à \$0.75. Il a payé \$66. pour le magasinage et a pris une commission de 6¼%. Quel a été le produit net de cette vente?

Solution :

- a) Prix de vente: $\$0.75 \times 4,480 = \$3360.$
- b) Commission: $\$3360. \times 0.0625 = \$210.;$
- c) Produit net: $\$3360. - (210 + 66) =$
\$3084.

2. On fait acheter par un agent 860 lb. de fromage; le prix de revient s'élève à \$359.48 et la commission à \$15.48. Trouver le taux de la commission et le prix d'achat de la livre de fromage.

Solution:

- a) Prix d'achat: $\$359.48 - \15.48
 $= \$344.;$

- b) Taux de la com.:
 $\$15.48 \div 344 = 0.045 = 4\frac{1}{2}\%;$
- c) Prix la livre: $\$344 \div 860 = \0.40
 $4\frac{1}{2}\%$
\$0.40

3. Un agent d'immeubles vend une ferme \$4,140. en prenant une commission de 8%. Avec le produit net il achète un terrain, après avoir retenu une nouvelle commission de 3½%. On demande le prix d'achat et la commission totale.

Solution:

- a) Produit net de la 1^{re} vente:
 $\$4,140. \times 0.92 = \$3,808.80;$
- b) Prix d'achat du 2^e terrain:
 $\$3,808.80 \div 1.035 = \$3,680.;$
- c) Commission totale :
 $\$4,140. - \$3,680 = \$460.$
\$3680.
\$460.

ALGÈBRE

1. Rendre rationnels les dénominateurs des expressions suivantes:

- a) $\frac{2}{3 - \sqrt{2}} \dots\dots\dots \frac{2(3 + \sqrt{2})}{7}$
- b) $\frac{2\sqrt{48} + 3\sqrt{3} + 4}{5\sqrt{12}} \dots\dots\dots \frac{33 + 4\sqrt{3}}{30}$
- c) $\frac{2x - \sqrt{xy}}{\sqrt{xy} - 2y} \dots\dots\dots \frac{3xy + 2(x - y)\sqrt{xy}}{xy - 4y^2}$
- d) $\frac{2\sqrt{a+b} + 3\sqrt{a-b}}{2\sqrt{a+b} - \sqrt{a-b}} \dots\dots\dots \frac{7a + b + 8\sqrt{a^2 - b^2}}{3a + 5b}$

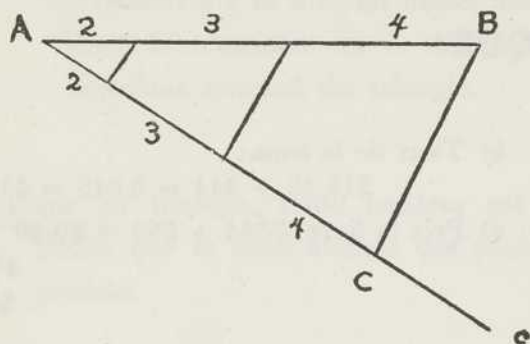
e) $\frac{1}{\sqrt{6 + \sqrt{3 - \sqrt{2}}}} \dots\dots\dots \frac{\sqrt{6 - \sqrt{3} + \sqrt{2}}}{1 + 2\sqrt{6}}$

2. Évaluer:

- a) $(\sqrt[4]{mn^2})^3 \dots\dots\dots \sqrt[4]{m^3n^6}$
- b) $(\sqrt[3]{a + b - c})^3 \dots\dots\dots a + b - c$
- c) $(\sqrt{2x^2y^2z})^4 \dots\dots\dots \sqrt{16x^8y^8z^4}$
- d) $(\sqrt[4]{2})^2 \times (\sqrt[4]{4})^3 \times (\sqrt[4]{3})^3 \dots\dots\dots \sqrt[4]{6912}$
- e) $\sqrt[m]{2a + 3b^2 - c} \dots\dots\dots \sqrt[n]{2a + 3b^2 - c}$
- f) $(\sqrt[12]{2a^4b^5})^3 \dots\dots\dots \sqrt[4]{2a^4b^5}$

GÉOMÉTRIE

1. Diviser la droite AB en parties proportionnelles aux nombres 2, 3 et 4.



Solution:

On trace une droite AC, faisant avec AB un angle quelconque; sur cette droite AC on porte consécutivement 2 fois, puis 3 fois, puis 4 fois une même longueur. On mène CB, puis par chaque point de division des parallèles à CB, et la droite est divisée en parties proportionnelles aux nombres 2, 3, 4.

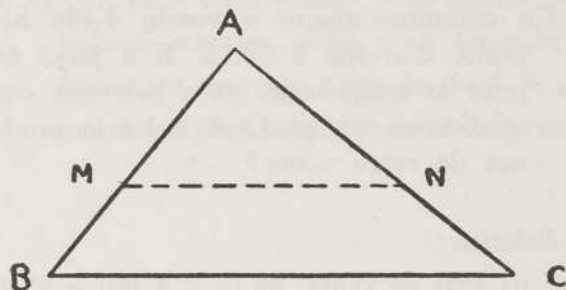
2. Deux triangles semblables T et T' ont pour bases homologues respectives 18 et 15 pieds. Si la médiatrice correspondant à la base en T est de 12 pieds, quelle sera la valeur de la médiatrice homologue en T' ?

Solution :

Les médiatrices étant dans le même rapport que les côtés, nous avons:

$$\frac{m}{m'} = \frac{18}{15} \text{ ou } \frac{12}{m'} = \frac{18}{15} \text{ et } m' = 10 \text{ pieds.}$$

3. Dans un triangle ABC dont les côtés sont AB = 15 mètres, AC = 17 mètres, BC = 12 mètres, on trace une droite MN parallèle à BC et mesurant 9 mètres. Calculer les côtés et le périmètre de AMN.



Solution:

Les triangles ABC et AMN étant semblables, ils ont toutes leurs lignes homologues proportionnelles. On peut donc écrire :

$$\frac{MN}{BC} = \frac{AM}{AB} = \frac{AN}{AC} = \frac{9}{12}$$

$$\text{Donc } \frac{AM}{15} = \frac{9}{12} \text{ et } AM = \frac{135}{12} \text{ ou } 11\frac{1}{4} \text{ mètres}$$

$$\text{De même: } \frac{AN}{AC} = \frac{9}{12} \text{ et } AN = 12\frac{3}{4} \text{ mètres}$$

$$\begin{aligned} \text{Périmètre AMN} &= 9 + 11\frac{1}{4} \\ &+ 12\frac{3}{4} = 33 \text{ mètres.} \\ &\quad 11\frac{1}{4} \text{ mètres} \\ &\quad 12\frac{3}{4} \text{ mètres} \\ &\quad 33 \text{ mètres} \end{aligned}$$

DOUZIÈME ANNÉE

ARITHMÉTIQUE

1. Vingt-cinq instruments scientifiques ont coûté \$1,125. payables en deux termes, savoir: \$525. dans 6 mois, et le reste 3

mois après. L'acheteur désire ne faire qu'un seul paiement. Quand devra-t-il le faire ?

Solution:

$$\frac{(525 \times 6) + (600 \times 9)}{1125} : 7 \text{ mois } 3/5$$

Le paiement devra se faire dans 7 mois 3/5.

2. Je dois payer une première traite de \$450. le 15 juillet; une deuxième de \$340. le 20 août; une troisième de \$480. le 1^{er} octobre. J'obtiens de m'acquitter par deux paiements égaux faits à 50 jours d'intervalle. Quelles seront les dates de ces deux paiements?

Solution:

La 1^{re} traite est due le 15 juillet;

La 2^e, le 20 août, c'est-à-dire, 36 jours après le 15 juillet.

La 3^e, le 1^{er} octobre, 78 jours après le 15 juillet.

L'échéance moyenne, nombre de jours après le 15 juillet:

$$\frac{(340 \times 36) + (480 \times 78)}{450 + 340 + 480} : 39 \text{ jours;}$$

Date de l'échéance moyenne: le 23 août.

Les paiements se feront 25 jours avant et 25 jours après le 23 août c'est-à-dire, les 29 juillet et 17 septembre.

ALGÈBRE

1. Un rentier place \$20,000. à un certain taux; après 5 ans il retire ce capital et les intérêts simples, et place le tout à un taux inférieur de 1% au premier, et retire annuellement \$1300. Trouver le taux.

Solution:

Soit x le premier taux et $x-1$ le second;
Intérêt du premier capital :

$$20,000 \times \frac{x}{100} \times 5 : 1000x;$$

Valeur du deuxième capital:

$$20,000 + 1000x;$$

$$(20,000 + 1000x) \frac{(x-1)}{100} = 1300$$

$$x^2 + 19x - 150 : 0;$$

$$x' = -25 \text{ (à rejeter), } x'' = 6;$$

le 1^{er} taux était de 6%.

2. Trouver le 25^e terme de: $\dots a : a + b : \dots$

Solution:

$$\text{la raison est } \frac{a+b}{a}$$

$$\text{le 25^e terme est } a \frac{(a+b)}{a} 24$$

$$\frac{(a+b)}{a} 24$$

3. Trouver trois nombres en progression géométrique tels que leur produit soit 343 et leur somme 30 1/3.

Solution:

Soient x le second terme et y la raison.

La progression est alors $\dots \frac{x}{y} \dots x \dots xy \dots$

$$\text{on a } \frac{x}{y} \times x \times xy = 343, (1)$$

$$\text{et } \frac{x}{y} + x + xy = 30 \frac{1}{3} (2)$$

De (1) on tire $x = 7$.

De (2) on tire $1/y + 1 + y = 91/3x$.

Remplaçant x par sa valeur,

on trouve $y' = 1/3$ et $y'' = 3$

$$\dots 21 : 7 : 7/3 \text{ ou } \dots 7/3 : 7 : 21.$$

4. Un père de famille partage 63 oranges entre ses sept enfants. Il en donne 3 au plus jeune, et à chacun des autres, un même nombre de plus qu'à son frère puîné. Combien l'aîné en a-t-il reçues?

Solution:

Il faut trouver le dernier terme 1, d'une progression arithmétique, dans laquelle le premier terme $a = 3$, le nombre de termes $n = 7$, et leur somme $s = 63$.

$$s = 1/2 (a + 1) n$$

$$1 = 25/n - a$$

$$L = \frac{63 \times 2}{7} - 3 = 15.$$

15 oranges.

GÉOMÉTRIE

1. Quelle est la longueur d'un prisme triangulaire régulier, sachant que cette hauteur est égale au côté de la base et que la surface totale du prisme est de 4 verges carrées ?

Solution:

sa surface totale du prisme est

$$\frac{2a^2 \sqrt{3}}{4} + 3a^2 = a^2 \frac{(\sqrt{3} + 3)}{2}$$

$$= a^2 \frac{(\sqrt{3} + 6)}{2}$$

$$\text{Ainsi, } a^2 (\sqrt{3} + 6) = 8;$$

$$a^2 = \frac{8}{\sqrt{3} + 6}$$

$$a = 1.01 \text{ verges.}$$

1.01 verges.

2. Un prisme régulier à base triangulaire a même hauteur que le triangle de la base; son volume est de 3 pieds cubes. Quels

sont la hauteur du prisme et le côté du triangle de la base ?

Solution:

Soit a le côté du triangle de la base, la hauteur de ce triangle, qui est la même que celle du prisme, est $\frac{a \sqrt{3}}{2}$.

Volume du prisme :

$$\frac{a}{2} \times \frac{a \sqrt{3}}{2} \times \frac{a \sqrt{3}}{2} = \frac{3a^3}{8}$$

$$\text{Ainsi } \frac{3a^3}{8} = 3 \text{ et } a^3 = 8,$$

$$\text{d'où } a \sqrt[3]{8} = 2 \text{ pi;}$$

Hauteur du prisme :

$$\frac{2 \sqrt{3}}{2} = \sqrt{3} = 1.732 \text{ pi.}$$

$$\begin{matrix} 2 \text{ pi.} \\ 1.732 \text{ pi.} \end{matrix}$$

TRIGONOMÉTRIE

1. Vérifier l'identité suivante:

$$\cos a \operatorname{tg} a \operatorname{tg} (90^\circ - a) \operatorname{cosec} (90^\circ - a) = 1$$

Solution:

$$\operatorname{tg} (90^\circ - a) = \operatorname{cotg} a$$

$$\operatorname{cosec} (90^\circ - a) = \sec a$$

$$\text{Donc, } \cos a \operatorname{tg} a \operatorname{cotg} a \sec a = 1$$

$$\cos a \times \frac{\sin a}{\cos a} \times \frac{\cos a}{\sin a} \times \frac{1}{\cos a} = 1$$

2. Prouver que le triangle A B C, rectangle en

$$\text{C on a toujours } \operatorname{tg} A + \operatorname{tg} B = \frac{c^2}{ab}$$

Solution:

$$\text{on a } \operatorname{tg} A = \frac{a}{c} \text{ et } \operatorname{tg} B = \frac{c}{a}$$

$$\text{Donc, } \operatorname{tg} A + \operatorname{tg} B = \frac{a}{b} + \frac{c}{a}$$

$$= \frac{a^2 + c^2}{ab} = \frac{c^2}{ab}$$

3. Vérifier l'identité suivante:

$$\sec 4a - 1 = 2 \operatorname{tg}^2 a + \operatorname{tg}^4 a.$$

4. $\sec a = m$. Calculer $\sin a$, $\operatorname{tg} a$ et $\operatorname{cosec} a$.

Sciences

DIXIÈME, ONZIÈME et DOUZIÈME ANNÉES

HISTORIQUE DES RECHERCHES SUR LES PROPRIÉTÉS DES GAZ

LA DIFFUSION DES GAZ ET LES PHÉNOMÈNES CONNEXES

Les phénomènes du mélange des gaz étaient connus de Priestley, Dalton, Davy, et probablement de plusieurs autres, avant que le professeur Thomas Graham commence la série de recherches qui durèrent de 1830 à 1845. Pour utiliser ses propres termes, il distingua l'effusion des gaz qui signifie le passage d'un gaz dans le vide à travers une petite ouverture pratiquée sur une plaque mince; la transpiration des gaz, ou leur passage à travers des tubes de petit calibre et de longueur plus ou moins grande; et la diffusion des gaz. Il étudia ce dernier phénomène avec et sans cloison poreuse. Il trouva que la loi de la racine carrée s'appliquait à la diffusion et à l'effusion mais ne pouvait s'appliquer nullement aux vitesses de transpiration et aux densités gazeuses.

En raison du grand nombre de travaux qui ont été réalisés sur ce sujet et qui sont d'aspect plutôt théorique, nous ne développerons pas davantage ici. Cependant, on peut rappeler l'application d'une méthode de diffusion que firent Lord Rayleigh et Sir William Ramsay pour démontrer que l'argon existe dans l'atmosphère à l'état libre.

LES GAZ RARES

Les pionniers dans l'étude de ces gaz furent surtout des Anglais. En 1785, Henry Cavendish montra que l'air contenait, pour 1/85^e de son volume, un gaz que l'on ne pouvait pas combiner avec de l'oxygène ou de l'azote par contact avec l'étincelle électrique. En 1892, Lord Rayleigh démontra que l'azote atmosphérique était plus lourd que l'azote provenant de réactions chimiques. Les expériences de Cavendish attirèrent son attention. Il les répéta et constata que l'air contenait certainement des

gaz autres que ceux déjà connus. Sur ces entrefaites, le professeur W. Ramsay, connaissant les travaux de Lord Rayleigh sur la densité de l'azote, de même que les travaux de Cavendish, avait traité de l'azote atmosphérique avec du magnésium chaud et en avait obtenu un gaz. Par la suite les deux chercheurs travaillèrent en collaboration et en 1895 ils publièrent un rapport sur la découverte de l'argon.

Quelques semaines plus tard, Ramsay examinait le gaz qui se dégagait en chauffant un minéral suédois du nom de clévéite. Le spectre indiquait une ligne jaune correspondant avec la ligne observée dans le spectre de la chromosphère par Norman Lockyer, en 1868. On trouva que ce gaz avait un poids atomique de 4 et fut désigné sous le nom d'hélium.

Ces faits suggérèrent à Ramsay que ces gaz appartenaient à un huitième groupe de la table périodique et il commença à rechercher les éléments qui manquaient à la série. Dans ce travail, il fut assisté de Morris Travers. Aucune trace de ces éléments inconnus fut remarquée dans les gaz obtenus des minéraux et météores traités. En 1898, ils retournèrent à l'étude de l'argon atmosphérique et ils trouvèrent qu'il consistait principalement en un élément inactif dont le poids atomique était 40, mais il contenait aussi des petites quantités d'éléments qu'ils nommèrent néon, krypton et xénon. La séparation des gaz fut effectuée par liquéfaction et distillation fractionnée utilisant l'air liquide ou l'hydrogène liquide dans le cas du néon.

En 1900, Rutherford et Soddy démontrèrent que les substances radioactives produisaient des émanations qui avaient des propriétés très rapprochées de celles des gaz rares. En 1903, Ramsay et Soddy montrèrent que la désintégration du radon et l'émanation du radium donnaient naissance à l'hélium. En 1912, Ramsay et Whytlaw-Gray déterminèrent la

densité du radon en pesant moins d'un millimètre cube du gaz. Ils obtinrent comme résultat un poids atomique de 222.

LA LIQUÉFACTION DES GAZ

Dans le *Journal of Science and Art* de l'année 1824, Michael Faraday revisa ce qui était connu à date concernant la liquéfaction des gaz. L'ammoniac avait certainement été liquéfié par de Morveau comme l'anhydride sulfureux l'avait été par Monge et Clouet, par refroidissement seulement. Northmore avait condensé le chlore par compression. Faraday prépara des gaz sous pression dans des tubes de verre scellés de telle façon que le gaz puisse être condensé par refroidissement. De cette manière, il liquéfia le chlore, l'acide chlorhydrique, l'oxyde sulfureux, l'hydrogène sulfuré, le gaz carbonique, l'oxyde nitreux et le cyanogène.

Le travail le plus important de Faraday fut publié en 1845. Il utilisa deux pompes à compression avec pistons de $\frac{1}{2}$ pouce et 1 pouce de diamètre, au moyen desquelles il put obtenir des pressions jusqu'à 50 atmosphères. Les gaz furent comprimés dans des tubes capillaires que l'on pouvait refroidir jusqu'à -100°C . Les plus basses températures furent obtenues au moyen d'un mélange de gaz carbonique solide et d'éther, s'évaporant sous faible pression dans une cloche de verre. Des tables indiquant les relations température-pression furent constituées pour la première fois. Avec cet appareil il réussit à liquéfier tous les gaz connus à l'exception de l'hydrogène, l'oxygène, l'azote, l'oxyde nitrique et le monoxyde de carbone.

Ces gaz furent classés comme permanents; mais il est nécessaire de rappeler le fait qu'en 1822 Cagniard Latour avait démontré que les liquides chauffés à une certaine température s'évaporent complètement. Il resta au professeur Thomas Andrews de Belfast de faire la première recherche quantitative sur ce phénomène et de démontrer la continuité des états gazeux et liquide et de l'existence de la température critique. Son travail fut continué, sous l'aspect théorique, par son collègue, le professeur James Thomson.

Dans l'intervalle, les travaux de Van der Waals donnèrent beaucoup plus d'extension à la théorie mais celui qui semble s'être intéressé davantage au côté expérimental serait J.-B. Hannay de Glasgow. Il développa la technique de Andrews et démontra qu'il y avait complète continuité dans le comportement des fluides vis-à-vis des solides en dessus et en dessous du point critique. Si un solide se dissout dans un liquide sous le point critique, il ne se sépare pas tant que le liquide existe. Il démontra aussi que la surface-tension des liquides diminuait

avec une augmentation de température et devenait zéro au point critique.

William Ramsay et Sydney Young commencèrent leurs travaux sur les systèmes liquide-vapeur à Bristol en 1884. Ils travaillèrent principalement sur des composés organiques liquides et aussi sur l'eau et le mercure. Comme résultat de leurs expériences, ils furent capables de vérifier des rapports importants prédits par James Thomson, Clausius, Van der Waals et autres. Leur appareil fut une contribution à l'étude expérimentale de tels problèmes. Cet appareil maintenait les températures constantes au moyen de liquides purs bouillant à température constante. Ce travail conduisit Ramsay à rechercher la complexité moléculaire des liquides en étudiant le changement de surface-tension avec la température. Young continua le travail sur les rapports pression-volume-température avec des séries de liquides purs, et orienta aussi son attention sur les problèmes de séparation des liquides par distillation fractionnée. Son travail fut d'un grand intérêt tant scientifique que technique.

Puis on s'intéressa beaucoup à la liquéfaction des gaz en commençant par l'oxygène. En 1885, Olszewski utilisa un appareil travaillant sur le principe de cascade de Pictet pour produire une petite quantité de liquide. En 1891, Sir James Dewar, faisant usage d'un appareil similaire obtint l'oxygène liquide. Au cours de ses recherches, Dewar inventa la bouteille à vide qui sera toujours considérée comme une contribution importante pour les recherches sur les basses températures.

En 1895, W. Hampson en Angleterre et C. Linde en Allemagne nous laissèrent des méthodes pour liquéfier les gaz en utilisant l'effet Joule-Thomson. L'air, à une pression d'environ 150 atmosphères passait à travers une bobine de petits tuyaux de cuivre et se détendait par une valve; le gaz refroidi retournait autour de la bobine. Le refroidissement était progressif et la liquéfaction en résultait. Hampson en collaboration avec K.S. Murray de la British Oxygen Co. Ltd., installèrent l'appareil bien connu qui pendant plusieurs années fabriqua tout l'air liquide utilisé dans les laboratoires de recherche.

La théorie indique que l'hydrogène ne peut pas être liquéfié par le procédé Hampson-Linde à moins que les gaz comprimés soient refroidis à basse température avant d'entrer dans la bobine de régénération. En 1900, M. W. Travers construisit un appareil simple sur le principe de Hampson pour produire de l'hydrogène liquide, et utilisa le liquide pour la séparation du néon d'avec l'hélium et l'argon.

RAYONS CATHODIQUES, VIDE POUSSÉ, ETC.

Comme pionnier dans ce domaine Sir William Crookes réalisa un travail remarquable. Il commença par l'invention d'un radiomètre. Il y fut conduit par l'idée que l'attraction entre les masses pouvait être influencée par leur température. L'invention créa beaucoup d'intérêt et de vives discussions entre Crookes, Osborne Reynolds, G. G. Stokes et Schuster en raison d'une explication basée sur la théorie cinétique qui était acceptée par tous. Ceci semble avoir été la première aventure de Crookes dans le domaine du vide poussé pour la réalisation duquel il a utilisé la pompe Sprengel. Ses longues séries de recherches sur les rayons cathodiques l'ont amené très loin. Le tube qui a une cathode concave d'où les rayons sont dirigés sur une plaque de platine inclinée, fut éprouvé, après la découverte des rayons X par Röntgen, comme étant l'appareil tout désigné pour produire les rayons cathodiques.

LES RELATIONS TEMPÉRATURE, PRESSION, VOLUME ET MASSE DANS LES GAZ

L'histoire complète devrait s'ouvrir par un rapport sur les travaux de Joule et de Thomson (*Lord Kelvin*) sur les changements de température observés dans les gaz quand ils ne sont plus soumis à la pression et se continuer sur les travaux expérimentaux et théoriques sur la thermométrie. Les travaux sur les relations volume/masse sont d'un très grand intérêt en chimie. Les recherches de Lord Rayleigh sur la densité des principaux gaz introduisit une nouvelle méthode pour mesurer les pressions. Lord Rayleigh étudia les relations p_v/p , de la pression atmosphérique jusqu'aux pressions les plus basses. Le professeur Whytlaw-Gray fit aussi des recherches intensives sur les rapports masse/volume et p_v/p . Son travail sur l'application de la micro-balance introduisit plusieurs nouveaux faits expérimentaux.

Communiqué important

Pour l'information du personnel enseignant, « L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE » est heureuse de communiquer à ses lecteurs la décision qui a été prise par le Comité Catholique à sa séance du 11 mai 1955, relativement à l'utilisation des manuels de religion dans les classes à divisions multiples des écoles secondaires pour l'année 1955-56.

D'après cette décision, les instituteurs et les institutrices sont priés de s'en tenir au tableau suivant:

En 8 ^e - 9 ^e	combinées	volume 9 ^e	classes
8 ^e - 9 ^e - 10 ^e	combinées	9 ^e 10 ^e	pour 8 ^e - 9 ^e pour 10 ^e
8 ^e - 9 ^e - 10 ^e - 11 ^e	combinées	9 ^e 10 ^e	pour 8 ^e - 9 ^e pour 10 ^e - 11 ^e
8 ^e - 9 ^e - 10 ^e - 11 ^e - 12 ^e	combinées	9 ^e 10 ^e	pour 8 ^e - 9 ^e pour 10 ^e - 11 ^e - 12 ^e
9 ^e - 10 ^e	combinées	9 ^e 10 ^e	pour 9 ^e pour 10 ^e
9 ^e - 10 ^e - 11 ^e	combinées	9 ^e 10 ^e	pour 9 ^e pour 10 ^e - 11 ^e
9 ^e - 10 ^e - 11 ^e - 12 ^e	combinées	9 ^e 10 ^e	pour 9 ^e pour 10 ^e - 11 ^e - 12 ^e
10 ^e - 11 ^e	combinées	10 ^e	
10 ^e - 11 ^e - 12 ^e	combinées	10 ^e	
11 ^e - 12 ^e	combinées	10 ^e	

RENSEIGNEMENTS ET DIRECTIVES.

Chronique de pédagogie

L'analyse raisonnée de la langue française du
R. Père Philippe Deschamps, C.S.V.

par

Richard Bergeron
École normale Jacques-Cartier, Montréal.

ILS sont bien rares, les ouvrages un peu originaux qui aient paru chez nous sur la linguistique ou sur la théorie grammaticale et qui dénotent, chez leur auteur, une maîtrise véritable de la matière. Nous nous sommes à peu près toujours contentés de pâles copies des manuels français, rarement choisis parmi les meilleurs.

C'est pourquoi il faut accueillir avec joie le dernier-né du R. Père Philippe Deschamps, c.s.v., *L'Analyse raisonnée de la langue française*, (*Études psycho-pédagogiques de (Laval)*), Les Presses universitaires Laval, Québec, 1955, XII-140 pages. L'auteur à qui nous devons déjà deux manuels sur l'art d'écrire, est professeur à l'École de Pédagogie et d'Orientation de l'Université Laval. Son expérience dans l'enseignement supérieur du français, sa culture linguistique étendue, le préparaient particulièrement à la construction de la synthèse qu'il nous présente aujourd'hui.

L'ouvrage s'ouvre par une *Préface* de M. Charles Bruneau, professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris. Lors de ses deux visites chez nous, M. Bruneau nous avait déjà démontré qu'une haute compétence en linguistique ne sait pas toujours se garder de l'exagération laudative. Il nous le prouve encore à la fin de sa préface, quand il écrit: « Le manuel de M. Philippe Deschamps, sous un titre modeste, nous donne la langue française tout entière, corps et âme. » Tout de même . . . un manuel de 140 pages! Que penser, après cela, des 7 tomes du « modeste » *Essai de Grammaire de la langue française* de Damourette et Pichon?

Mieux vaut revenir à l'ouvrage lui-même. Voici, pour en décrire brièvement le contenu, les titres de chapitres: *Introduction*, *Prise de conscience du mécanisme linguistique*, *Le sujet*, *L'attribut*, *Le complément d'objet*, *Le complément d'agent*, *Complément circonstanciel et complément d'attribution*, *Les compléments secondaires*, *Les propositions*, *La qualification*, *Conclusion*, *Bibliographie*. Dans chaque chapitre, l'auteur discute et définit la notion examinée, établit des distinctions, offre la solution de nombreux cas particuliers et expose les faits qui ressortissent au phénomène de l'accord.

Louons d'abord sans restriction l'auteur de fonder toute analyse linguistique sur une décomposition en groupes fonctionnels, qui doit précéder l'examen des mots pris un à un; de distinguer, avec Galichet, les fonctions essentielles et les fonctions secondaires. Voilà bien, nous semble-t-il, les seuls fondements intelligents d'une décomposition raisonnée de la phrase française. Nous appuyons l'auteur d'autant plus volontiers que nous prêchons la même chose depuis une quinzaine d'années, dans notre enseignement et nos écrits. Seule l'analyse fonctionnelle convient à l'étude du français, langue morphologiquement pauvre.

Nous savons encore gré au P. Deschamps de ses justes critiques à l'adresse des cadres traditionnels. Il réproouve la distinction *analyse grammaticale-analyse logique* (p. 91), il s'attaque à la manie des sous-entendus artificiels (p. 93), il fustige l'abus des termes techniques pour analyser les formes du langage: «... il n'est pas besoin, écrit-il, de recourir à une nomenclature particulière ni à des formules stéréotypées, procédés qui font de l'analyse traditionnelle un exercice stérile et fastidieux». (P. 100) A ce point de vue, l'ouvrage du P. Deschamps contribuera efficacement à détacher nos professeurs d'une nomenclature traditionnelle bien mal adaptée à l'étude de notre langue.

Ailleurs, il nous réjouit de nouveau, quand il affirme que le devoir des maîtres, c'est d'étudier le français pour lui-même et non pas en vue du latin (p. 7). Quand on sera convaincu de cette vérité fondamentale, il sera beaucoup plus facile d'adopter une nomenclature et une terminologie plus convenables au français.

Ces idées-maîtresses laissent assez voir le ton et l'orientation du manuel. Nous ne pouvons que les approuver, même si nous trouvons que l'auteur ne s'y conforme pas toujours, même si nous sommes en désaccord avec lui pour l'explication de certains faits particuliers.

En premier lieu, l'auteur ne distingue pas assez généralement, selon nous, le double plan grammatical (forme et sens) et le plan du réel (ou sémantique). Il le fait partiellement, à l'occasion de la définition de l'agent par exemple (p. 61) mais se prive des lumières de cette distinction pour l'explication de bien d'autres faits. Nul n'oserait se vanter d'avoir découvert la meilleure ou la seule méthode d'analyse des faits linguistiques, sauf les tenants de la linguistique de position; aussi dirons-nous modestement qu'on obtiendra une bonne méthode d'analyse, à notre sens, si l'on part des principes suivants:

1. Plan grammatical et plan sémantique (définition et limites)
2. Simplification très poussée des cadres et de la terminologie (en négligeant des particularités non essentielles)
3. Théorie des cas-limites (ceux-ci font éclater les cadres)

Faute de ces guides, on retombe malgré soi dans les erreurs traditionnelles. L'espace nous manque pour relever tous les points que nous avons notés pour discussion, lors de la lecture de *L'Analyse raisonnée de la langue française*. Citons seulement la définition et le classement des propositions (p. 94); l'inutile complément d'attribution, que l'auteur commence par très bien éliminer théoriquement (p. 76-77) et qu'il conserve ensuite en pratique, on ne sait trop pourquoi (pour le latin, peut-être?); les sous-entendus, qu'il a con-

damnés et auxquels il revient (p. 88); le sujet réel (ou apparent) qu'on croyait disparu à tout jamais (p. 56); bien des sections du chapitre sur le complément d'objet, où l'imagination de l'auteur s'en donne à cœur joie (p. 51 en particulier); enfin, plusieurs définitions encore trop dogmatiques, par exemple celles de l'épithète et de l'attribut (p. 40). Laissons de côté bien d'autres détails, qu'il faudrait discuter longuement un à un.

A plusieurs reprises, l'auteur s'en prend au *Programme d'études des Écoles primaires élémentaires* (éd. 1953), à qui il reproche d'avoir peu remédié à la déplorable anarchie qui règne dans notre terminologie grammaticale (p. 6); de ne pas donner de meilleures directives aux maîtres et aux rédacteurs de manuels (p. 10); en un mot, si nous comprenons bien, de mal préparer au secondaire. Afin de ne pas répéter ce que nous avons déjà écrit là-dessus, nous renvoyons le lecteur à notre article de *L'Enseignement primaire*, février 1955, pp. 414-416. Contentons-nous, en outre, de relever deux aveux du P. Deschamps lui-même, qui semblent appuyer l'attitude du programme devant la terminologie. « Encore une fois, il vaut mieux ne pas définir les catégories et les fonctions grammaticales, surtout dans les classes primaires. » (P. 32) — « L'élève n'a qu'à saisir que l'épithète et l'attribut se rapportent au nom pour faire l'accord nécessaire. » (P. 40) Et revoyons le but de l'enseignement du français à l'école élémentaire. (*Progr.*, p. 213, 4 premières lignes)

Mais il y a plus. Après avoir prôné l'analyse par groupes fonctionnels, l'auteur (pp. 12-13) reproche au Programme de proposer le contraire, s'appuyant sur un exemple d'analyse écrite offert aux titulaires. Le Père a mal lu ou mal compris. A la p. 282, le Programme énonce, sous le titre *Orientation de l'analyse*: « En règle générale, on procédera de l'ensemble au détail: de la phrase à la proposition, de la proposition au mot. » Et toute la p. 284 porte sur cette analyse par groupes fonctionnels. Ce ne serait pas assez clair? Pour l'analyse des mots isolés (p. 283), il s'agissait de présenter des exemples précis aux titulaires, pour le moment où ils en seraient rendus là, après l'étape des groupes. Ceux qui connaissent bien l'enseignement élémentaire pour y avoir travaillé savent la nécessité de ces exemples précis. Le Père Deschamps et les auteurs du Programme pensent la même chose sur les points fondamentaux; il semble y avoir simplement incompréhension, malentendu.

Un dernier détail malheureux. Le texte du manuel est parsemé de trop nombreuses fautes de ponctuation, d'orthographe et même d'accord. Il eut fallu mieux surveiller les épreuves. Le lecteur ne peut faire autrement que de se demander ce qui appartient à l'auteur et ce qui revient au typo, dans tout cela.

Pour résumer notre pensée, disons que l'ouvrage du P. Deschamps est un excellent travail de fructueuse discussion sur les principales notions grammaticales; il ouvrira des horizons, il aérera les esprits. Si, au lieu d'en prendre les données à la lettre, on s'en sert avec l'indépendance et la largeur d'esprit que prêche l'auteur, il pourra constituer un bon outil auxiliaire d'enseignement.

Richard BERGERON.