

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Vol. III - N° 3
NOVEMBRE 1943
QUÉBEC

SOMMAIRE

RÉFLEXIONS... Cécile Rouleau, rédactrice, p. 186.— LE FRONT DES ÉCOLIERS: à la victoire par l'épargne, B.-O. Filteau, p. 188.

ÉDUCATION ET FORMATION

Formation religieuse

SOLILOQUES: Mes pauvres, Victorin Germain, prêtre, p. 190.

Formation sociale

L'APRÈS-GUERRE, une menace ou une promesse? Gonzalve Poulin, o. f. m., p. 194.— L'HYGIÈNE SCOLAIRE, Jules Gilbert, p. 197.

Formation nationale

ÉDUCATION NATIONALE À L'ÉCOLE: Marie Rollet, p. 199.

Formation pédagogique

L'HYGIÈNE MENTALE À L'ÉCOLE PRIMAIRE: Les mécanismes d'adaptation, leur nature, Frère Dominique, é. c., p. 200.

Formation professionnelle

LA BONNE HUMEUR, Soeur Saint-Ignace-de-Loyola, C. N.-D., p. 203.

PÉDAGOGIE ET MÉTHODOLOGIE

LE CATÉCHISME POUR LA VIE, Une religieuse de l'Assomption de la S. V., p. 206.— SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES: (novembre) Religion, p. 208.— Langue française, p. 213.— Langue anglaise, p. 231.— Mathématiques, p. 237.— Histoire du Canada, p. 256.— Géographie, p. 258.

English Section

HIGH SCHOOL RELIGIOUS: Topic: The Saints and the Feast of all Saints, Brother S. Daniel, p. 263.— Better learning, better memory, Brother Thomas, p. 264.

RENSEIGNEMENTS ET DIRECTIVES

ASSOCIATION DES INSTITUTEURS CATHOLIQUES DE LA CIRCONSCRIPTION DE L'ÉCOLE NORMALE LAVAL: Procès-verbal de la deux-cent-quatorzième réunion, J.-M. Rondeau, p. 267.— IL FAUT LIRE: Bernard (Paul). « L'école attentive », Lucien Lortie, p. 269.— CHRONIQUE INTERNATIONALE, Henri Fontaine, p. 271.

RÉFLEXIONS...

Tout comme ceux qui préparent la reconstruction matérielle, intellectuelle et morale de l'après-guerre, nous devons réfléchir.

Si eux rebâtissent, nous, nous bâtissons; si eux réforment les cadres de la société, nous, nous formons les êtres qui évolueront dans ces cadres et qui seront, selon leur formation, ou des instruments de progrès, ou des instruments de régression.

C'est sur ce point que porteront nos considérations de novembre.

* * *

Depuis deux mois, les opérations sont commencées. Qu'y a-t-il d'accompli? Nous avons pris connaissance des matériaux que nous avons en mains:

- a) De nos élèves, alors que nous nous sommes demandés quel serait le meilleur parti à tirer dans les cas particuliers présentés par chacun d'eux.*
- b) De l'horaire, qui a été déterminé le plus soigneusement possible afin que l'ordre garantisse le rendement de notre classe.*
- c) Du programme, que nous consultons tous les jours après en avoir pris une vue d'ensemble au début de l'année: vue générale qui a pour but de faciliter la division du travail, de permettre de procéder par étapes logiques supprimant ainsi, pour l'élève, ces corvées par trop déprimantes.*
- d) Des méthodes, plus spécialement de la méthode active, selon laquelle nos leçons sont préparées: « Toujours faire appel à l'effort de l'enfant, l'associant ainsi dans la recherche des connaissances. »*

Cela représente un travail sérieux, la base de notre entreprise d'édification.

Cependant, ce n'est pas tout de bien commencer, il s'agit de poursuivre. À tout prix, il faut continuer d'assurer le meilleur rendement de l'élève, de l'horaire, du programme, de la méthode. Aussi est-il nécessaire d'éviter la routine d'une classe de français, d'arithmétique, ou autre; ce, tant au bénéfice de l'élève que dans notre intérêt personnel.

Est-ce à dire que l'on doit mettre de côté horaire, programme, méthode? Nullement. Savoir adapter un ordre déterminé, quel qu'il soit, aux contingences, sans le briser définitivement, c'est un art et aussi un bien; et ce serait perdre le sens de la proportion, de la juste mesure que de donner le sceau de l'infailibilité à un horaire, à un programme, quand ils ne sont que des moyens de réaliser l'essentiel. Que de morcellements pourraient être évités chez le titulaire si ce rôle était mieux compris, si ces facteurs de progrès étaient considérés comme guides et non comme tyrans.

Servons-nous de notre sens de la réalité, de notre logique en psychologie afin de ne pas demeurer aveuglés sur la substance des matières à enseigner contenues dans ces intermédiaires; cherchons à découvrir les lumières qui mèneront à bien l'analyse des personnes et des circonstances auxquelles se lie notre enseignement.

Et la méthode! Nous vous avons conseillé l'usage de la méthode active. Nous lui reconnaissons encore une supériorité, à cette condition toutefois, qu'elle soit active, vivante et non simplement bruyante, agitée ou dérégulée.

Usage dit usure, quelquefois dépréciation. Autre danger! D'ailleurs, la pratique le démontre: nous qui croyons sincèrement suivre une méthode concrète, ne peut-il pas arriver que, parfois, nous nous laissions aller à l'emploi de procédés et de mots de plus en plus abstraits? nous qui sommes assurés de toujours faire appel à la réflexion de nos élèves, ne leur imposons-nous pas, par trop d'autorité, nos opinions?

Le grand ennemi de l'éducateur, c'est la mécanisation, qui tend à transformer en routines mécaniques, les pratiques mêmes qui étaient destinées à lutter contre la routine.

Un moyen d'enrayer ce mal serait d'utiliser la préparation lointaine que nous conseillions de faire au cours des vacances, sous forme de « centre d'intérêt adapté au programme »; préparation élaborée en raison de ce principe:

« À l'enseignement par l'aspect, forme intéressante de la méthode concrète, qui n'a pas dit son dernier mot et que les tenants de la cinémathèque renouvelleront tôt ou tard, il faut superposer une autre forme de la même méthode qui n'en est encore qu'à ses balbutiements, mais qui décuplera l'efficacité de l'art pédagogique: c'est l'enseignement par l'action. Cette action organisée par équipes où les élèves collaborent à la préparation des leçons, à la récolte des matériaux et des documents; où ils fabriquent de leurs mains des objets de démonstration; où ils travaillent effectivement pendant que le maître parle; où tout le monde s'efforce de rendre la classe plus animée.»

Si nous ajoutons à cela le souci de présenter de façon nouvelle même une matière déjà vue, car il est des leçons sur lesquelles il faut revenir quoique l'on veuille; si nous donnons à l'élève l'impression qu'il avance, qu'il progresse, qu'il découvre, même si les connaissances dont il s'agit ont déjà été l'objet de leçons antérieures, nous serons certains de parer au danger de la monotonie des redites et au dégoût du déjà vu. Aller de l'avant ne veut pas dire aller à l'aventure. On ne doit faire de nouvelles conquêtes, que si l'on est sûr de tenir le terrain conquis.

L'enseignement primaire de décembre fournira une série de questions qui situent la science de l'élève et permettront, lors des corrections d'épreuves, un retour utile sur certains points demeurés obscurs. Quand l'enfant reviendra en janvier, il sera prêt à affronter le nouveau dont il a tant soif.

* * *

Novembre est plutôt triste, mettons de la gaieté, de l'entrain à l'intérieur de nos classes; les enfants travailleront plus et avec un minimum de fatigue; novembre est un mois important; des bases jetées dépendra toute la solidité de l'édifice que nous montons; du travail effectué durant ce mois découlera le succès ou l'insuccès de l'année.

Disons-le à nos élèves, faisons d'eux de réels amis du progrès. Nous édifions pour demain, et quel lendemain! Nos élèves, surtout nos grands et nos grandes, doivent connaître où aboutiront leurs efforts, à qui servira leur acquis, quel sera le rayonnement futur de cette formation donnée en fonction des besoins immédiats, certes, mais qui tient compte aussi des exigences futures.

Et cette œuvre accomplie à l'école primaire ne sera durable, que si nos élèves contractent l'habitude:

- a) de travailler d'après un plan bien déterminé qui laisse, néanmoins, une place à l'élément d'adaptation;*
- b) d'affronter gaiement et crânement une difficulté, une situation, tout en cherchant les moyens d'en tirer le meilleur parti possible;*
- c) de consulter, d'interroger, d'étudier avant de s'aventurer de pied ferme sur un terrain;*
- d) d'être francs et honnêtes dans leurs procédés d'action comme dans les jugements qu'ils auront à porter;*
- e) de demeurer les tenants du devoir, de l'étude, du progrès.*

Pendant que les uns s'ingénient pour réaliser leur programme de destruction, nous, nous exploiterons les puissances de nos jeunes afin, qu'à leur tour, ils soient aujourd'hui et deviennent demain des constructeurs de la vraie société; celle qui, à base de principes chrétiens, supplantera toutes les autres.

Appuyés sur de telles espérances, avec une ardeur toujours renouvelée, vers notre commun idéal, poursuivons notre ascension!

*La rédactrice,
CÉCILE ROULEAU.*

Le Front des Écoliers

À la victoire par l'épargne

Déjà des milliers d'écoliers se sont inscrits pour l'achat de timbres de guerre.

Dès la fin de ce mois, nos inspecteurs nous transmettront un premier rapport sur le travail qui s'accomplit dans chaque municipalité.

Il ne faut pas qu'une seule école reste en dehors du mouvement. Chacune d'elle doit former une équipe et fournir son apport, si minime soit-il, à la réalisation de l'objectif fixé par l'inspecteur.

L'honneur de chaque district est engagé et nul ne doit faillir à la tâche.

Nos vaillants soldats par delà les mers livrent l'assaut final pour la défense de nos libertés. Ils ont les yeux fixés sur leurs petits frères et leurs petites soeurs du Canada et ils attendent l'arrivée de nos avions et de nos forteresses volantes pour appuyer leur marche victorieuse.

Quelle région sera la première à dépêcher vers eux le grand oiseau protecteur ?

À l'oeuvre sans tarder petits Canadiens de Québec ! Vous ne voudrez sûrement pas faire moins pour nos valeureux défenseurs que vos petits frères et vos petites soeurs des autres provinces.

Épargnez pour développer chez vous l'habitude salvatrice de l'économie.

Épargnez pour soutenir le courage de vos grands frères sous la mitraille.

Épargnez pour avoir le droit de marcher fièrement à côté de vos petits concitoyens, d'où qu'ils soient, et de réclamer comme eux tous les fruits de la victoire.

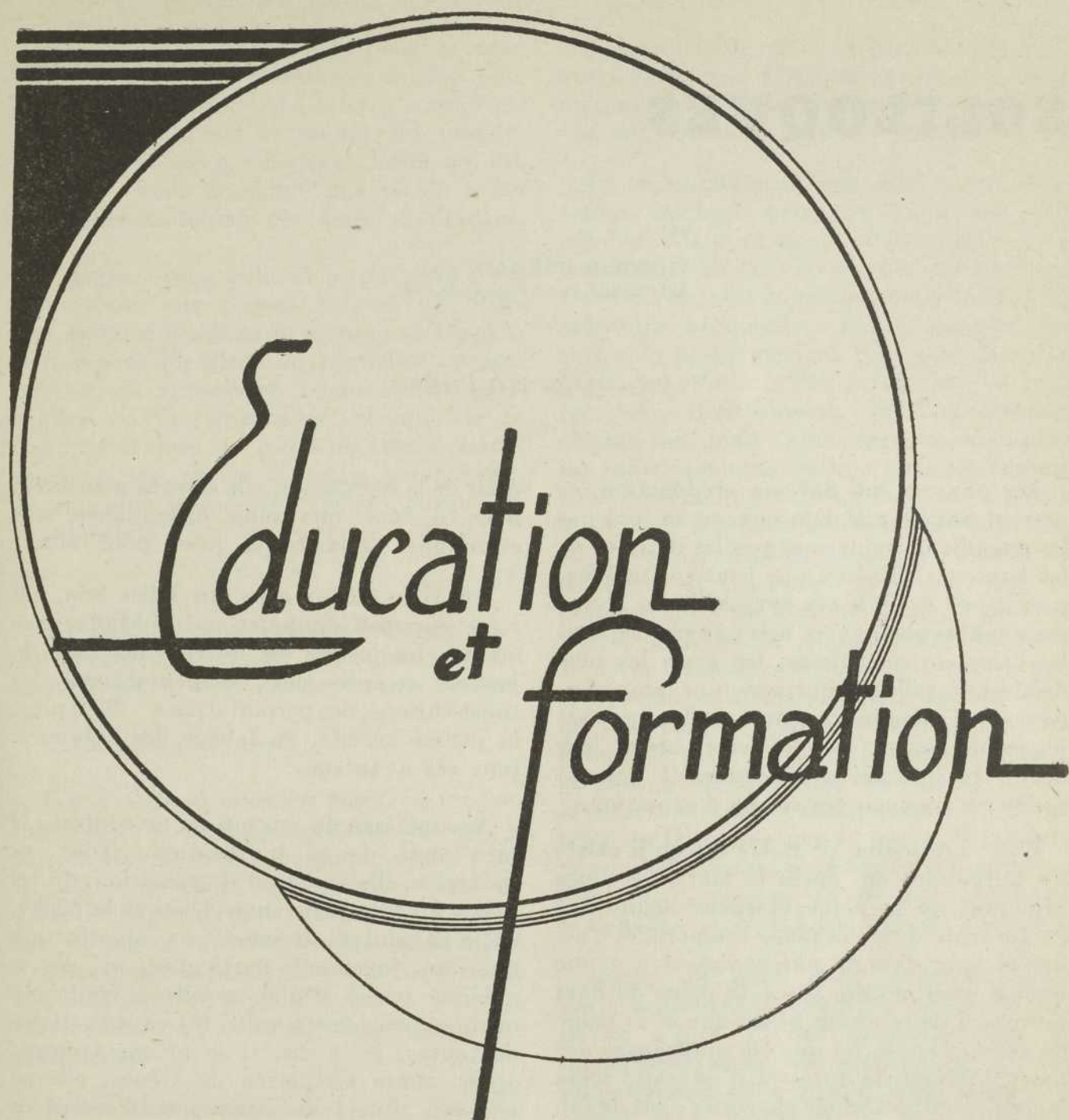
B.-O. FILTEAU.

ERRATA

Nos lecteurs voudront bien prendre note des rectifications suivantes touchant l'article sur l'Épargne ; paru en octobre, page 178.

Le titre : "A la victoire de l'épargne" doit être remplacé par "A la victoire par l'épargne" ; à la 3e ligne, 5e paragraphe, lire "sente" au lieu de "sent" ; remplacer "concentrée" employés au 8e paragraphe, 1ère ligne, par "concertée".

N. D. L. R.



Éducation et formation

LES ÉTUDES DE L'ÉDUCATEUR

Un instituteur sérieux consacre chaque jour à son instruction personnelle un temps déterminé. Seule une étude assidue, régulière, maintient et développe en lui la compétence; seule, elle le sauve de l'ennui, de la déchéance intellectuelle et du dégoût pour l'enseignement. D'ailleurs, en dehors de ces motifs d'ordre un peu égoïste, l'étude s'impose à l'éducateur comme un devoir de loyauté à l'égard des familles qui lui confient leurs enfants; comme un devoir de justice envers les enfants eux-mêmes, qui ont droit à des leçons sérieuses et vivantes. C'est à tort qu'on arguerait d'un long professorat et de la jeunesse des élèves pour négliger l'étude. Sans doute, un maître a des connaissances plus étendues que ne comportent les programmes de sa classe; mais sait-il toujours les enseigner, ces programmes, par des moyens et des formules qui soient bien à lui ?

Quand on cesse d'étudier, bien vite arrive l'heure de cesser d'enseigner.

(Manuel de pédagogie, p. 92, par une réunion de Professeurs)

SOLILOQUES

par

VICTORIN GERMAIN, ptre
de la Crèche Saint-Vincent-de-Paul.

XX — MES PAUVRES

Les pauvres qui ont ma prédilection, ce ne sont pas les malchanceux, ce ne sont pas les guenilleux, ce ne sont pas les infirmes ou les honteux. Encore que tous ces malheureux aient droit à ma sympathie et à une raisonnable obole; non, mes pauvres, ce sont les âmes du purgatoire, les âmes les plus délaissées, celles à qui personne ne pense, pour qui personne ne prie, celles qui ont inconsidérément, sur la terre, accru leur dette, au lieu de la diminuer, et qui ont peut-être encouru des siècles d'expiation.

C'est un dogme de notre foi qu'il existe un purgatoire où, après la mort, les âmes exemptes de la peine éternelle acquittent ce qui reste dû de la peine temporelle; c'est de foi que, dans le purgatoire, il y a une double punition des âmes, la peine du dam ou retard de la vision béatifique et la peine du sens; c'est de foi que les souffrances des âmes diffèrent de durée et d'intensité selon la dette contractée par chacune; c'est de foi, enfin, que les peines peuvent être soit mitigées, soit abrégées par les prières et mérites des vivants.

Françoise de la Mère de Dieu (1) priaît avec instance pour une des sœurs de son couvent qu'elle voyait souffrir en purgatoire. Une fois, Notre-Seigneur lui dit: « Que l'on m'offre tout ce que l'on désire faire pour elle; je le recevrai et le lui appliquerai. » Quelque temps après, comme la sœur redoublait ses instances, elle reçut du Sauveur cette réponse faite avec beaucoup de bonté: « Je suis saint et ma sainteté ne peut souffrir aucune impureté. J'ai plus de

désir de la délivrer qu'elle et vous n'en avez; mais il faut que mon ordonnance soit accomplie. J'excite à prier pour elle. »

Un Dieu juste, mais un Dieu bon, tel nous apparaît toujours notre Maître des cieux. La justice est de rigueur; mais la justice accepte des compensations, des substitutions, des permutations. Bien plus, la justice suscite, en faveur des détenues, tous ces avantages.

Aucune âme du purgatoire ne conteste le bien-fondé de sa purification. Tout au contraire: elle voit tant d'opposition, un tel écart, un tel abîme entre Dieu et le péché, entre la sainteté divine et son imperfection que, au jugement particulier, si elle a quelque péché véniel, si elle a contracté quelque peine temporelle, fût-ce la moindre de toutes, je le dis, si je ne me trompe, après sainte Catherine de Gênes, elle se jetterait plutôt en enfer que d'entrer au Paradis, même si on lui en ouvrait les portes, avant qu'elle n'ait satisfait à la justice divine. Aussi l'âme se précipite-t-elle amoureusement au lieu de sa souffrance. Elle a hâte de payer sa dette; elle a hâte de rétablir l'ordre lésé. Sa peine même cependant fait pitié. Je m'en ferais difficilement une idée. Mais mon maître saint Thomas d'Aquin m'éclaire sur ce point. Parlant, en effet, des tourments de Jésus-Christ en sa douloureuse passion, il dit qu'ils ont été les plus grands, les plus vifs, les plus exquis que jamais homme ait dû endurer; mais il excepte les douleurs de l'enfer et celles du purgatoire. (2)

(1) Françoise de la Mère de Dieu, (1615-1671); *Vie intime*, ch. VIII, par. 5. Cité par Saudreau *Les divines paroles*, au mot *Purgatoire*.

(2) *Somme théologique*, III, Q. XLV, a. VI, ad 3um.

Une âme, en purgatoire, pour la plus légère des fautes volontaires, souffre plus que son Sauveur Jésus-Christ n'a souffert, sur la terre, pour le rachat du monde. Voilà qui donne à réfléchir. Voilà qui est pénible. Voilà aussi qui m'a résolu à me dépouiller en faveur des âmes souffrantes.

J'ai, pour cela, mille et un moyens à ma disposition; car prières privées ou liturgiques, mortifications du corps ou de l'esprit, indulgences plénières ou partielles, messes offertes ou entendues, communions spirituelles ou sacramentelles, chemin de la croix, pratiques de piété de toutes sortes peuvent me servir à cette louable fin. Je puis aller jusqu'aux largesses, jusqu'à la munificence.

* * *

Ma charité, mon aumône pour les âmes des défunts, je l'appuie sur l'enseignement théologique de la valeur des bonnes actions.

Cette valeur est triple:

Il y a d'abord la *valeur méritoire* proprement dite: une œuvre surnaturelle, que je fais en état de grâce, me donne droit, selon la justice de Dieu, à un accroissement de grâce ici-bas et de gloire au ciel. Ce mérite est purement et simplement inaliénable; il correspond à la *dignité* et à l'*expérience* acquises dans un emploi et qui ne peuvent être cédées à un autre en même temps que cet emploi.

Une action surnaturelle jouit, secondement, d'une *valeur impétratoire*, mérite non plus de droit comme le premier, mais de simple convenance, en vertu duquel j'ai le pouvoir d'obtenir, outre mon mérite personnel, d'autres grâces qui relèvent uniquement du bon vouloir de Dieu et non pas de l'accomplissement de telle ou telle bonne œuvre. Ce mérite est attaché à ma personne, mais il peut profiter aux autres: on le compare à l'*influence* acquise dans un emploi, dans une carrière et qui, bien que strictement personnelle, peut servir très efficacement à faire du bien aux autres. Par exemple, si je fais l'aumône avec une conscience pure et droite, la valeur méritoire de mon action me procure nécessairement un accroissement de grâce; la valeur

impétratoire de cette même aumône peut aussi m'obtenir éventuellement, soit pour moi-même, soit pour d'autres, une guérison, une conversion, le succès d'une entreprise.

Et si maintenant mon aumône m'occasionne quelque privation tant soit peu pénible, elle aura une troisième valeur, un troisième mérite, le mérite *satisfactoire*. Celui-ci répond à la partie pénale de l'œuvre méritoire accomplie. Étant données les suites du péché originel, tout acte de vertu exige des efforts et des privations, en tout cas, du renoncement, de l'abnégation; chacun sait, pour l'avoir éprouvé, qu'à part les rares moments où une âme est comme irrésistiblement portée au bien par la grâce et jouit de son immolation même, la prière, le travail, l'aumône, le jeûne, toutes les petites croix d'occasion aussi bien que les grandes épreuves restent toujours plus ou moins pénibles à notre pauvre nature. Et c'est heureux, puisque cela vaut à mes œuvres un troisième mérite, aliénable celui-là, tout comme le *salaire* que je perçois en retour de mon travail. Je peux toujours, en effet, payer les dettes des autres. Or, la satisfaction étant la compensation de l'honneur de Dieu lésé par le péché, il importe peu qu'elle vienne du pécheur lui-même ou d'un juste, pourvu qu'elle soit appliquée à l'offense et que Dieu offensé l'accepte.

Quelqu'un peut donc acquérir, dans l'accomplissement exact et fidèle de son devoir d'état: 1° une expérience strictement personnelle et inaliénable; 2° une influence qui reste sienne, mais serve aux autres et à lui-même; 3° des ressources pécuniaires, essentiellement aliénables et dont il dispose, soit à son profit soit à celui des autres.

Les choses ne se passent pas autrement lorsque, chrétien en état de grâce, je pose un acte bon: 1° je deviens intrinsèquement meilleur; 2° je deviens plus influent sur le cœur de Dieu; 3° je deviens en mesure de racheter la peine temporelle due soit à mes péchés, soit à ceux des autres.

Ce rachat, je peux le faire, ou bien par mes satisfactions personnelles, ou bien par des indulgences que l'Église, moyennant certaines œuvres de zèle ou de piété, met à ma disposition.

Pareil ordre de pensée, pareille méditation de mes avantages et des possibilités d'accroissement de ma fortune spirituelle m'a conduit comme par la main à l'accomplissement de ce qu'on appelle, en langage d'ascétisme, l'*acte héroïque de charité*. Communément parlant, un acte héroïque est un acte difficile, qu'on n'est pas tenu de faire, et qu'on porte à sa plus haute perfection. Celui qui m'occupe est l'offrande spontanée qu'une personne fait à Dieu, en faveur soit des âmes du purgatoire en général, soit encore des âmes les plus abandonnées, 1° de toutes les œuvres satisfactoires, 2° de toutes les indulgences qu'elle gagnera durant sa vie et, 3° de tous les suffrages qui lui seront appliqués après sa mort. Ce n'est ni une promesse, ni un vœu; c'est une donation pure et simple, sans restriction, ni quant à la durée, (3) ni quant à la nature des œuvres satisfactoires, sans condition non plus, sauf, pour ceux qui le désirent, l'intermédiaire de la très sainte Vierge. La pratique est louable, et fondée en théologie, mais ni essentielle, cependant, ni obligatoire, de confier à la Médiatrice de toutes grâces le soin de veiller à la répartition parmi des âmes dont elle connaît les besoins, des suffrages dont nous nous départons à leur bénéfice.

Il n'y a aucune formule officielle de l'acte héroïque; le rescrit de la Sacrée Congrégation des Indulgences n'en fournit que les éléments; mais la suivante me paraît les renfermer tous:

Ô mon Dieu, je vous offre, par l'entremise de la très sainte Vierge, en faveur des âmes du purgatoire les plus délaissées, toutes les œuvres satisfactoires que je ferai et toutes les indulgences que je gagnerai pendant ma vie, ainsi que tous les suffrages qui me seront appliqués après ma mort. (4)

(3) L'abandon temporaire des mérites satisfactoires est louable; mais il ne constitue pas le véritable acte héroïque; il ne comporte ni indulgences, ni privilèges. Selon une décision de la Congrégation des Indulgences, (20 février 1907), l'acte héroïque est révocable à volonté.

(4) Il n'est pas nécessaire de prononcer la formule indiquée, ni même aucune formule. Il suffit de l'acte intérieur de volonté et de l'offrande faite dans le cœur, pour participer aux indulgences qui sont: 1° une indulgence plénière applicable seulement aux défunts, tous les jours où l'on fait la sainte communion, pourvu qu'on visite une église ou un oratoire public et y prie aux intentions du Souverain Pontife;

Cet acte de donation obtient immédiatement son effet, qui est le transfert de tout mérite satisfactoire du domaine personnel au domaine divin.

Je cède toutes les expiations dont je pourrais profiter en ce monde ou en l'autre. Le contrat n'oblige pas sous peine de péché, comme les vœux, même quand on aurait eu l'intention de se lier aussi rigoureusement. Il n'exclut pas non plus la prière pour les pécheurs puisqu'il n'a pour objet que les mérites satisfactoires, et que ceux-ci ne sauraient être appliqués aux gens en état de péché mortel; car la culpabilité doit d'abord être effacée et ensuite seulement la peine temporelle due au péché. J'offre plutôt pour les pécheurs mes mérites impétratoires qui, du reste, ne sauraient être utiles aux âmes des défunts. Pour elles, en effet, la supplication ne suffit pas; il faut ou bien une satisfaction personnelle ou bien l'attribution des satisfactions tirées du trésor spirituel de l'Église et qui s'appellent les indulgences.

Enfin, nonobstant mon acte héroïque, je puis prier Dieu et la sainte Vierge de faire à mes parents et amis défunts l'application, à laquelle j'ai renoncé, des indulgences que je gagne; je peux aussi implorer, impêtrer l'application de celles qui sont gagnées par les autres fidèles. (5)

* * *

Je trouve, à cette donation généreuse et charitable, trois avantages précieux:

1° Elle me donne l'occasion d'accepter, par amour pour la gloire du bon Dieu et celle des âmes détenues en quarantaine, la perspective d'un stage long et dur au purgatoire, puisque, conscient de mon extrême fragilité, je renonce quand même,

2° une indulgence plénière applicable seulement aux défunts tous les lundis de l'année, si l'on assiste à la messe pour le soulagement des âmes du purgatoire et accomplit les autres conditions mentionnées ci-dessus.

Pour les enfants qui n'ont pas encore fait leur première communion et pour toutes les autres personnes empêchées de communier, pour les fidèles empêchés d'assister à la messe le lundi, comme les infirmes, les détenus, les vieillards, les gens de la campagne ou autres, les Ordinaires ont reçu faculté d'autoriser les confesseurs à commuer cette œuvre. (*Preces et pia opera*, 547).

(5) Louis ROUZIC, *Le Purgatoire*, p. 387.

à la diminution de la peine temporelle due à mes propres péchés; ce sacrifice anticipé, et les actes de charité multipliés qu'il comporte, s'il prolonge, apparemment du moins, mon propre purgatoire, augmente la gloire et le bonheur qui me sont réservés dans le ciel. Eh bien, je considère incomparablement plus avantageux d'augmenter mes mérites pour le ciel que de me préoccuper d'éviter les peines du purgatoire. L'augmentation éternelle de mon bonheur céleste m'est infiniment plus précieuse que toute la rémission des peines temporelles que je pourrais obtenir en cette vie. Car l'influence de l'acte héroïque se répercute sur chacune de mes bonnes actions pour ajouter à sa valeur méritoire propre, une seconde valeur méritoire proportionnée à la valeur satisfaisante que je mets à la disposition des âmes.

2° L'acte héroïque m'assure de plus l'amitié et l'intercession des âmes délivrées ou même seulement soulagées.

3° Ce même acte, enfin, peut constituer un moyen indirect d'abrèger, bien loin de l'allonger, mon propre temps du purgatoire; comment croire, en effet, que je ne serai pas aussi bien traité par le bon Dieu que j'aurai moi-même traité des âmes qui lui sont si chères ?

Du reste, quand je mourrai, mes propres dettes ne resteront pas entières; l'Église y a pourvu en réservant, pour chaque fidèle, l'indulgence *in articulo mortis*; cette indulgence constitue dans l'intention des papes, une faveur tout à fait personnelle devant revenir au fidèle lui-même à l'heure de sa mort. Et puis, chose à retenir aussi, je ne fais abandon que des seuls suffrages offerts pour moi nommément par les vivants: les suffrages libres ou superflus, ceux, par exemple, qui sont destinés à des âmes déjà rachetées, le bon Dieu en dispose à son gré et peut m'en faire profiter.

En vérité, de toutes les formes de l'aumône, l'acte héroïque est celle qui met le plus en évidence le dogme de la communion des saints et de la réversibilité des mérites. (7)

L'enseignement de la théologie suffit à ma foi; je ne demande pas de signes pour

(7) Principale source de renseignements concernant l'Acte héroïque: *L'Ami du Clergé*, 1901,

croire et je n'ai pas besoin que les pauvres âmes m'apparaissent pour exercer envers elles ma charité. Un trait néanmoins me revient en mémoire; il me paraît authentique.

Une religieuse italienne, Thérèse Gesta, née en 1797, à Bastia, en Corse, tertiaire franciscaine au couvent de Foligno, en Ombrie, depuis 1826, maîtresse des novices et modèle de ferveur, (8) mourut d'apoplexie le 4 novembre 1859. Douze jours plus tard, le 16 novembre, au vestiaire de la communauté, la défunte apparaissait à sa remplaçante, sœur Anna Félici; « *Oh ! Dio ! Che peno tanto !* Oh ! mon Dieu ! que je souffre donc ! » s'écria-t-elle, en gémissant. Elle implorait du secours et expliquait son purgatoire par des manquements à la stricte pauvreté prescrite par la règle. Comme pour mettre le sceau de l'authenticité à son appel, la défunte dit: « Voici le témoignage de la miséricorde de Dieu. » En même temps elle appliquait la main droite sur le panneau supérieur de la porte du vestiaire y faisant une empreinte brûlée comme au fer rouge. À peine l'apparition avait-elle cessé, que toute la famille religieuse, alertée, courait au chœur prier et faire des pénitences pour délivrer au plus tôt une compagne et admirable et admirée. À la messe suivante, toutes voulurent faire la sainte communion pour elle. Les diverses communautés de la ville joignirent aussi leurs suffrages. Dès le surlendemain, 18 novembre, sœur Anna Félici, entrant dans sa cellule à l'heure du coucher, s'entend interpeller et reconnaît la voix de sœur Thérèse: « Je suis morte, dit-elle, un vendredi, le jour de la Passion, et voici qu'un vendredi je m'en vais à la gloire. Soyez fortes pour porter la croix. Soyez courageuses pour souffrir. Aimez la pauvreté. Adieu ! Adieu ! Adieu ! »

L'évêque du lieu fit une enquête sur l'événement. Tout le monde avait été frappé du fait qu'un doigt de l'empreinte était plus court que la normale. D'autre part, on se souvenait que la religieuse avait déjà subi l'amputation d'une phalange. L'évêque ordonna donc d'ouvrir le tombeau

(suite à la page 200)

(8) « Il ne serait pas surprenant, disait son directeur, si Dieu la glorifiait de quelque prodige après sa mort. »

L'APRÈS-GUERRE

Une menace ou une promesse ?

par

Gonzalve POULIN, o. f. m.,
Docteur en S. S., Paris,
Directeur des Études, E. S. S.
Directeur du département du Service Social

L'opinion publique canadienne est définitivement gagnée à la sécurité sociale. Pour que cette idée puisse se réaliser et donner tous les fruits qu'on en attend, il importe qu'on puisse résoudre immédiatement deux problèmes angoissants: *la menace de crise terrible* que fait peser sur tout le peuple la fin prochaine des hostilités; il faut aussi que cette sécurité sociale tienne compte du facteur intégrant et essentiel de toute notre vie nationale: *la famille*.

Le premier de ces deux problèmes appartient aux plans de reconstruction économique qui devraient être déjà prêts à fonctionner pour assurer l'embauchage intégral et prévenir la panique du chômage des masses. Ce sont les représentants de l'État, de l'industrie, du commerce qui en portent la responsabilité devant le peuple.

Quant à l'autre problème qui a trait à l'orientation familiale de la sécurité, il soulève l'intérêt de tous les auxiliaires de la famille tel l'école.

Pourquoi parler de sécurité familiale.

Pourquoi parler de sécurité familiale? Parce qu'elle n'existe pour ainsi dire plus. La sécurité de la vraie vie familiale était jadis fondée sur quatre importantes fonctions: *le travail en famille, l'amusement en famille, l'amour mutuel et la religion en famille*.

On sait à quel degré la révolution industrielle a aboli le travail en famille et l'a remplacé par le travail à l'usine, transformant ainsi toutes les conditions de la vie familiale. Depuis la guerre, on a vu les mères de familles sortir, à leur tour, de leur foyer et travailler dans les usines de guerre. Bien plus, les besoins immenses de main-

d'œuvre ont forcé des centaines et des milliers de pères de famille à émigrer loin des leurs, compliquant par là même toutes les relations domestiques, sans parler de l'enrôlement de milliers d'époux et de pères de famille.

Faut-il aussi signaler le courant incoercif des loisirs commercialisés. Ce courant, déjà bien établi dans nos villes et même dans nos campagnes, appauvrit la famille d'une de ses plus aimables fonctions et enlève à la récréation l'un de ses facteurs les plus efficaces de moralité. On sait comment le travail des mères de famille dans les usines a rendu impossible toute forme de récréation familiale. Il a obligé les jeunes enfants à trouver refuge dans les rues et en d'autres endroits non contrôlés par les parents, ou encore dans les garderies de guerre.

Comment l'amour fraternel ou conjugal ou familial peut-il régner sur nos foyers désagrégés par la guerre. Cette fonction si importante de l'équilibre des affections et des émotions, accomplie jusqu'ici avec succès par nos familles canadiennes, est devenue bien difficile avec la séparation des parents et des enfants. Trop de nos petits manquent aujourd'hui du soleil de l'affection maternelle pour voir s'épanouir leur personnalité. La diminution de cette fonction nous prépare une augmentation des déséquilibres mentaux et affectifs avec leurs répercussions possibles sur la morale individuelle et sociale.

Que dire enfin de la religion familiale qui est presque disparue dans un trop grand nombre de familles. N'est-ce pas la marque du foyer chrétien que cette prière et cette religion commune? Le Père qui travaille le soir et la mère fatiguée par une

journee à l'usine auront-ils le courage de continuer la religion familiale, d'écouter la leçon de catéchisme de leur petite fille, d'apprendre les premières prières à leur plus jeune garçon ! Les enquêtes conduites dans les écoles primaires de nos grandes villes, rapportent trop de faits navrants sur la diminution et même la disparition complète de la vie chrétienne au foyer pour nous laisser indifférents devant cette situation tragique.

La famille manque de sécurité économique.

Car la famille qui n'exerce plus les fonctions essentielles à sa vie autonome devient déséquilibrée et perd toute sécurité, même la sécurité, économique. N'est-ce pas notre cas à nous, Canadiens ? Certaines statistiques données par des organismes officiels démontrent sur ce point la situation misérable de la majorité de nos familles.

Si nous acceptons l'index publié par le Bureau d'économie domestique des États-Unis pour les standards d'alimentation, nous trouvons que le *coût mensuel d'alimentation de cinq personnes* en 1939 était de :

1939	Index	
\$52.07	145.2	— alimentation abondante
\$41.90	115.1	— " modérée
\$36.40	100	— " minimum
\$26.80	70.5	— " insuffisante

Or, les secours ou allocations attribuées à nos familles durant la dépression économique n'atteignait que le dernier de ces niveaux, le niveau de crise ou d'alimentation insuffisante (1).

Ces chiffres peuvent être corrigés ou complétés par une publication du « Toronto Welfare Council » (2) sur le budget minimum de subsistance désirable pour l'année 1940-41 :

Famille de cinq personnes

Mois	Année	
\$131.45	\$1,577.40	Budget de subsistance désirable.
\$ 94.54	\$1,134.48	Budget d'assistance.

Comparons à ces dépenses familiales, les revenus de nos chefs de famille en 1941 pour tout le Canada :

	REVENUS ANNUELS		POURCENTAGES	
	Urbain	Rural	Urbain	Rural
moins de \$500.	114,900	103,100	11.8	32.2
500- 750	85,900	48,500	8.9	15.1
750-1000	123,200	40,000	12.7	12.4
1000-1250	191,200	49,500	20.0	15.2
1250-1500	114,900	25,000	12.1	7.6
1500-2000	180,400	35,800	19.1	10.8
2000-2500	75,200	12,900	8.0	3.9
2500-3000	27,200	3,700	2.9	1.1
Plus de 3,000	44,800	6,000	4.7	1.8
(3)				

Complétons enfin ces données par les chiffres publiés par le « Dependent's Advisory Committee » de Québec en 1943 sur le salaire et les dépenses des familles de simples soldats de cette ville soit : \$102.60 pour les dépenses mensuelles d'une épouse d'un soldat avec quatre enfants et le revenu de \$89.95 qu'elle reçoit de l'État sous forme de pension, d'allocations, etc.

Cette inadéquation entre les dépenses nécessaires et les revenus est particulière-

ment désastreuse pour les familles nombreuses en majorité dans la province de Québec. La situation qui leur est faite est nettement héroïque. C'est dire qu'il

(1) Reproduit de *Health and Unemployment*, p. 166, par Leonard C. MARSH, A. Grant FLEMING, C. F. BLACKLER, *McGill Social Research Series: No 7*, Montréal.

(2) *The Cost of Living*, Welfare Council, Toronto, 1939.

(3) *Earnings of Male and Female Employees in Canada*, Ottawa, 1941.

faut trouver immédiatement les remèdes à ce problème si nous voulons maintenir notre morale familiale et le progrès de notre nationalité.

Les allocations d'enfants.

Après expériences faites dans plusieurs pays, les allocations d'enfants s'avèrent le moyen le plus efficace de résoudre ce problème des enfants et de la pauvreté, des familles nombreuses et des bas niveaux de vie. Les chiffres donnés plus haut démontrent que le problème de la sécurité économique atteint aussi bien la famille rurale que la famille urbaine. Il ne serait donc pas à propos d'organiser un système d'allocations seulement pour les enfants des villes. Par ailleurs, ces allocations ne sont pas désirables seulement dans les périodes de chômage des pères de familles mais tant que l'enfant vit sous la dépendance économique de ses parents. Rappelons ici le témoignage éloquent du grand sociologue anglais, Sir William Beveridge: « La pauvreté en Angleterre, disait-il récemment, était due à deux causes avant la guerre. Elle était due à l'interruption du travail ou au fait du trop grand nombre d'enfants pour le salaire de l'ouvrier. Nous ne pensons pas que l'Angleterre puisse continuer à jouer son rôle à moins de posséder un nombre substantiel de familles nombreuses. Nous devons avoir des familles nombreuses et nous en voulons. Pour abolir le besoin, nous avons trouvé le régime des allocations d'enfants ». (1)

Certains sociologues ont réclamé des

allocations en nature comme plus efficaces pour relever le niveau de vie des familles nombreuses. Ces allocations consisteraient en repas servis dans les écoles et préparés d'après les règles de la diététique, en distribution de vêtements, en services médicaux gratuits, en instruction gratuite, en remèdes pharmaceutiques gratuits, etc. Nous reconnaissons l'urgente nécessité de multiplier dans nos écoles les cantines scolaires, surtout après la publication de la récente enquête fédérale qui établit à la moitié du million, le nombre des enfants sous-alimentés au Canada. Il reste toutefois que les enfants qui ont le plus pressant besoin d'assistance sont les enfants en-dessous de l'âge scolaire. Le docteur Leonard Marsh estime à \$14.50 le coût moyen mensuel d'un enfant. D'après cette moyenne, il demande que les allocations canadiennes pour les enfants varient de \$5.00 par mois pour un enfant de moins de quatre ans jusqu'à \$12.50 pour un enfant de quinze et seize ans.

Tant qu'on n'aura pas inscrit dans la charte de l'enfance canadienne l'allocation familiale, il est vain de parler d'amélioration des conditions de la famille et de politique familiale consistante, comme aussi de sécurité sociale. L'après-guerre est pour nous une menace ou une promesse dans la mesure même où nous assurerons à nos familles cette sécurité familiale qui est la source de toutes les autres sécurités.

(1) *Saturday Night*, p. 20, July 17, 1943, Toronto.

Soliloques *(suite de la page 193)*

et de comparer les dimensions. L'empreinte brûlée fut trouvée exactement conforme à la main du cadavre.

J'ai moi-même, à Foligno, en 1918, vu la porte et son empreinte. Et je me rappelais, en quittant le couvent, cette parole de saint Grégoire le Grand (9): « On doit croire que, pour certaines fautes légères, il y a, avant le jugement, un feu purificateur. »

* * *

Puissé-je m'appliquer toujours davantage à réparer les oublis, les négligences, voire

les ingratitude dont je me suis rendu coupable envers les âmes de défunts que j'ai pourtant connus et aimés !

Puissé-je, à la nouvelle de tant d'hécatombes guerrières, secourir les inconnus, les délaissés, les oubliés, de toutes les latitudes et de toutes les longitudes, mes frères en Jésus-Christ !

Puissé-je, par la perfection de mes moindres actes, par mes mortifications constantes, par mon estime des indulgences, contribuer toujours, et royalement, à la rançon des pauvres âmes du purgatoire !

(9) *Dialogues*, IV, 39.

L'HYGIÈNE SCOLAIRE

Causerie présentée par le

Docteur JULES GILBERT,

mercredi, le 4 août, 1943, sous les auspices du *Réveil rural*.

Le 1^{er} avril 1943, le ministère provincial de la Santé et du Bien-Être Social établissait une division nouvelle, celle de l'enseignement de l'hygiène. Chargés de diriger cette section, nous avons la tâche de prêcher à la population, l'évangile de l'hygiène. Pour les fins de cet apostolat, la population se divise en écoliers et en adultes. En atteignant ces deux groupes à la fois, nous pouvons doubler l'efficacité de notre travail, car en éduquant les élèves on atteint leurs familles, et en instruisant les parents on agit sur leurs enfants.

L'éducation scolaire sur l'hygiène devrait commencer *avant* l'entrée à l'école, en ce sens que chaque nouvel inscrit en première année devrait avoir subi, au cours de la saison d'été, un examen médical permettant de découvrir et de faire corriger les défauts physiques capables de nuire au progrès dans ses études. L'examen par le médecin de famille peut être très complet et est à encourager de toutes façons; d'autre part, les cliniques de puériculture, tenues par les Unités Sanitaires dans la presque totalité de la partie rurale de la Province, offrent ce service gratuitement, de sorte que personne n'a d'excuse valable, s'il envoie à l'école un enfant sans être au moins au courant des maux dont il peut être affligé. On sait que, dans les conditions actuelles de notre organisation, l'inspection médicale scolaire pourrait se faire attendre beaucoup trop longtemps; il convient donc de la devancer de cette manière.

Dès le début de l'année scolaire, parents et professeurs devraient se rencontrer, afin de s'entendre et se mieux comprendre. Il y aurait avantage à ce que cette entrevue ait lieu au domicile de la famille, car c'est là que l'institutrice peut juger le milieu où évoluent ses élèves, étudier la mentalité de leurs parents et estimer le degré de collaboration auquel elle peut s'attendre. Il faut en effet que l'école et la famille travaillent de concert, surtout en vue d'inculquer des habitudes hygiéniques de

vie chez les enfants; l'école ne gagnera rien à enseigner d'excellentes notions, si c'est le contraire qui est pratiqué à la maison. Habitudes de propreté; hygiène de l'alimentation, du vêtement, du maintien; contrôle de l'émotivité, évacuation régulière des déchets de l'organisme, pratique de sécurité; habitudes d'ordre, d'équilibre, de régularité, de modération en toutes choses, qu'il s'agisse du travail, de la récréation ou de l'exercice, du repos ou du sommeil; tels sont les principaux objectifs de l'hygiène personnelle; voilà les pratiques qui peuvent donner le maximum de vigueur physique et de vivacité intellectuelle, qui augmentent la vitalité et rendent apte à mieux travailler pour sa famille et pour sa patrie.

Avouons que ce qui précède constitue un programme d'éducation un peu chargé; fixons-nous donc comme objectifs de la prochaine année scolaire une ou deux habitudes très simples à former chez les jeunes: par exemple, se couvrir la bouche et le nez de son mouchoir pour tousser ou éternuer; se laver les mains avant de se mettre à table et après le passage à la chambre de toilette; voilà deux mesures fort insignifiantes en apparence, qui pourtant constituent deux excellents moyens de prévention, l'un contre les maladies qui se transmettent par les sécrétions des voies respiratoires, telles que la rougeole, la scarlatine et les autres fièvres éruptives, le rhume, la grippe, la diphtérie, la tuberculose, etc.; l'autre contre les maladies se propageant par les déchets de l'intestin, soit la typhoïde et les paratyphoïdes, des diarrhées, les dysenteries, etc.; donc habitudes non pas insignifiantes, mais plutôt d'une extrême importance et qu'il convient d'ancrer sans retard dans la vie des élèves.

Parents d'écoliers qui écoutez, intéressez-vous à tous les points du programme d'hygiène de leur école. Nos institutrices seront invitées à peser et à mesurer périodiquement leurs élèves à l'avenir; aidez-les, si vous le

pouvez, à se procurer la balance indispensable, prenez connaissance des rapports qui vous seront faits sur le bulletin mensuel, et appréciez la valeur de ce procédé, destiné à intéresser l'enfant à sa croissance et aux pratiques d'hygiène susceptibles de la favoriser.

S'il vous est possible d'assister à l'examen médical scolaire de vos enfants, n'y manquez pas, sa valeur sera ainsi bien augmentée; si vous ne pouvez être présents, donnez au moins les informations utiles sur leurs maladies antérieures et sur les habitudes de vie qui peuvent influencer sur leur santé. Naturellement, vous ferez tout en votre pouvoir pour faire corriger les défauts physiques qu'on vous signalera, de peur qu'ils ne nuisent au travail intellectuel des enfants et compromettent irréparablement leur avenir.

Il peut arriver, un jour, que l'institutrice vous renvoie votre enfant, craignant qu'il souffre de quelque indisposition, ne fût-ce que d'un rhume ou d'une grippe légère, ce sont là des maladies extrêmement contagieuses comme vous savez. Alors ne voyez dans cette précaution qu'une marque de plus de l'intérêt que cette personne dévouée porte à tous et à chacun de ses élèves. Si vous êtes les premiers à remarquer la chose, gardez à la maison votre enfant malade; ne permettez pas qu'il se rende à l'école en cet état, alors qu'il ne peut tirer aucun profit de ses études et risque de communiquer son mal à tout le groupe.

Si le médecin appelé diagnostique une maladie contagieuse grave, dont la déclaration à l'Unité Sanitaire est obligatoire, conformez-vous de bonne grâce aux mesures imposées visant à l'isolement du malade, et aux restrictions mitigées des sorties des autres membres de la famille.

L'affiche qui, dans certains cas, pourrait être apposée à votre porte n'est pas une marque déshonorante, c'est au contraire un signe de civisme le plus beau et du meilleur esprit chrétien.

Elle indique que vous et votre famille savez vous imposer quelques sacrifices pour la protection de la société. Comme le dit le vieux proverbe: « Mieux vaut prévenir que guérir »; il est si facile de se préserver contre certaines maladies contagieuses, en particulier la variole et la diphtérie,

qu'il est maintenant superflu d'en parler aux parents intelligents et soucieux de la santé de leur famille. Permettre que son enfant meure ou seulement souffre de diphtérie, maladie devenue si simple à éviter, voilà ce qui est suprêmement odieux, presque criminel.

Chers auditeurs, c'est dans vos rangs que se recrutent les membres de nos quelque deux mille commissions, chargées du maintien de la salubrité scolaire. Cette fonction comporte une grande responsabilité; si chacun s'acquittait de ses devoirs avec compétence et largeur d'esprit, on ne parlerait pas tant de consolidation des écoles et de centralisation des commissions. On veut surtout geler la taxe scolaire au plus bas niveau possible, alors que des dépenses insignifiantes contribueraient énormément au bien-être des élèves. Ne devrait-on pas trouver dans chaque école, une trousse d'urgence avec thermomètre clinique pour rechercher la fièvre; un manchon métallique placé autour du poêle, afin d'intercepter la radiation d'une chaleur trop vive sur les élèves assis tout près et assurer une meilleure circulation de l'air réchauffé dans toute la pièce, de même qu'un thermomètre pour indiquer la température à l'intérieur du local; des moustiquaires aux fenêtres, et des déflecteurs permettant une ventilation plus efficace sans courant d'air; une balance peu coûteuse pour peser les enfants et surveiller leur croissance; le nécessaire pour se laver les mains à l'école; des abreuvoirs sanitaires; des toilettes à chasse d'eau, ou celles appelées hydro-septiques, pour remplacer ces latrines extérieures d'un autre âge, qui sont nuisibles pendant l'été et, à tout le moins, peu confortables pendant l'hiver.

L'électrification rurale transformera la vie à l'école en y apportant l'eau courante, la toilette à eau, l'éclairage artificiel, la cuisson à l'électricité, la radio, etc. Puissent nos législateurs, en étudiant ce problème, avoir en vue l'amélioration des conditions de vie et de travail, non seulement sur nos fermes qui le méritent bien, mais aussi dans nos cinq mille écoles rurales qui en ont tant besoin. En attendant la réalisation de ce beau rêve, souhaitons que nos commissaires d'école ne suivent que leur cœur de parents, profondément attaché au bien-être de leurs enfants.

ÉDUCATION NATIONALE À L'ÉCOLE

MARIE-ROLLET*(Dialogue)*

- O. Marie Rollet, épouse de Louis Hébert ! Quel beau sujet d'étude ! Enfin nous retrouvons une noble figure de femme à qui nous pouvons ressembler.
- I. Rien ne t'empêche d'imiter la bravoure de Madeleine de Verchères, l'esprit de foi de Marguerite Bourgeoys, la confiance en Dieu de Mère Marie de l'Incarnation.
- O. Je préfère encore Marie Rollet à ces héroïnes parce qu'elle ressemble en tout à nos mamans. Elle aussi a fondé un foyer, le premier qui fut établi en Nouvelle-France.
- E. Il n'y avait donc pas de femmes au pays ?
- J. Les deux premières femmes françaises qui foulèrent le sol de la Nouvelle-France furent, en effet, Mme Louis Hébert et Mme de Poutrincourt. Elles eurent le courage d'accompagner leurs maris jusqu'en Acadie en 1609, quoique peu après elles durent retourner en France, quand Port-Royal fut détruit par les Anglais.
- T. Quand Madame Hébert revint-elle en Nouvelle-France ?
- N. Sur l'invitation pressante de Champlain, son ancien compagnon de Port-Royal, Louis Hébert traversa de nouveau les mers en 1617 avec sa femme et ses trois enfants: Anne, Marie-Guillemette, et Guillaume.
- B. Marie Rollet n'eut-elle pas du regret de quitter la France pour venir vivre ici en pleine forêt, parmi les bêtes fauves, au milieu des Indiens ?
- M. Certes, Madame Hébert fit un grand sacrifice en quittant ses parents et ses amis, mais avant tout, elle avait à cœur de seconder son mari dans son œuvre d'apostolat auprès des infidèles, pour la plus grande gloire de Dieu et l'honneur de la France.
- G. Où la famille Hébert s'installa-t-elle à Québec ?
- C. Avec l'aide des ouvriers et des maçons de l'Habitation, Louis Hébert se construisit une maison en pierre, située sur l'emplacement même du Séminaire de Québec. Avec combien de joie Madame Hébert dut prendre possession de son nouveau domaine.
- L. Quelle école ses enfants fréquentaient-ils ?
- C. Il n'y avait pas d'école à Québec en ce temps-là. Madame Hébert se fit l'éducatrice de ses enfants. En outre, elle apprit la langue indigène pour pouvoir instruire les petits sauvages des vérités de notre religion.
- S. Marie Rollet vécut-elle des jours paisibles à Québec ?
- K. Son bonheur fut de courte durée. Un an après son arrivée, sa fille Anne se maria à Étienne Jonquet. Tous deux moururent dans l'espace de deux ans. De même, Louis Hébert mourut à la fin de janvier 1627, puis survint une grande famine qui réduisit à la misère tous les habitants de la petite colonie et, en 1629, pour comble de malheur, la Nouvelle-France passa aux mains des Anglais. Alors la plupart des Français retournèrent en France.
- R. Madame Hébert aussi.
- K. Non, Madame Hébert resta seule à Québec avec son gendre Guillaume Couillard. Elle ne voulut pas quitter le toit paternel et abandonner ainsi le tombeau de sa fille Anne et de son époux Louis Hébert.
- D. Marie Rollet était une femme courageuse !
- O. On ne peut trouver d'héroïsme plus grand. Cette femme pendant trois ans, accepta de subir les mauvais traitements de ses agresseurs, pour rester fidèle à sa nouvelle patrie.
- F. En 1632, le Canada fut rendu à la France.
- N. Imaginez-vous la joie de cette famille française, quand elle apprit la venue des missionnaires, après avoir été privée des secours de la religion pendant trois ans.
- P. Les petits sauvages que Marie Rollet avait instruits ont-ils pu rester catholiques pendant la captivité ?
- C. Elle continua de leur donner des leçons de catéchisme. Plusieurs d'entre eux furent baptisés et elle devint leur marraine.
- R. C'est pour cette raison qu'on dit que Marie Rollet fut la première institutrice de la Nouvelle-France ?
- M. Marie Rollet rendit d'immenses services aux missionnaires en inaugurant un séminaire sauvage dans sa propre maison. Elle se chargeait de nourrir ces enfants sauvages, de les vêtir et de leur inculquer quelques notions de propreté. Les enfants de Guillaume Couillard, d'Abraham Martin, de Pierre Desportes apprirent leurs lettres françaises et leur catéchisme à cette école.
- A. Vécut-elle longtemps après la mort de son mari ?
- F. Marie Rollet mourut en 1649. Les sauvages la pleurèrent comme leur plus grande protectrice, et les Missionnaires reconnurent en elle la première dame catéchiste de la Nouvelle-France.
- T. Marie Rollet fut une vaillante chrétienne.

(suite à la page 202)

L'hygiène mentale à l'école primaire

par

Fr. DOMINIQUE, é. c.

Professeur à l'Institut pédagogique Saint-Georges.

III.—LES MÉCANISMES D'ADAPTION; LEUR NATURE

La santé mentale est subordonnée à la capacité d'adaptation qui caractérise chaque individu; c'est la mesure selon laquelle il est apte à envisager objectivement les faits, à résoudre les conflits qui naissent de mobiles antagonistes, à s'accommoder de l'inévitable... c'est cette aptitude précieuse qui détermine le degré de stabilité émotionnelle, de succès et de bonheur qui marquera sa vie.

L'adaptation normale et saine est ce à quoi il faut tendre, et l'éducation ne peut méconnaître que l'une de ses fins principales est d'en diriger l'apprentissage.

Nous écrivions dans un précédent article que chaque élève apporte à l'école tout un répertoire de procédés adaptateurs déjà acquis et fixés; d'autres sont en voie de formation; d'autres enfin, apparaîtront plus tard sous l'influence stimulante du milieu.

Ces modes de comportement, ces procédés, ces réactions particulières que nous produisons sous la poussée de nos impulsions natives, de nos besoins instinctifs sont désignés sous le nom de MÉCANISMES D'ADAPTION. Quelles que soient leur nature et leur diversité, ils ont tous pour fin d'assurer la *stabilité émotionnelle*, gardienne et indice de l'unité fonctionnelle de la personnalité.

Classifier les mécanismes d'adaptation n'est pas facile, et j'ajouterai ne paraît pas très utile non plus. Bien des psychologues cependant ont essayé de le faire, mais sans y réussir de manière satisfaisante. Les uns ont proposé de classer les mécanismes d'adaptation d'après le *type de personnalité* qui les emploie le plus ordinairement. Or, la théorie dite des *types de personnalité* est loin d'être unanimement acceptée; de plus, il est certain que des individus de même *type*, si types il y a, sentent souvent des

mécanismes différents, comme aussi, des individus appartenant à des types divers emploient des mécanismes identiques. On voit qu'une classification basée sur ce chef ne peut être satisfaisante.

On a proposé, par ailleurs, de classifier les mécanismes d'après les *causes* qui leur donnent naissance. Mais ici encore, la confusion est inévitable: la même cause peut se rencontrer à l'origine de mécanismes bien différents chez la même personne à différentes époques. Puis, il y a encore que *la cause* qui a fait adopter un mode de comportement est rarement simple; c'est, la plupart du temps, *des causes* qu'il faut parler, et ces dernières agissent de façon si complexe dans l'apprentissage des mécanismes, qu'il est ordinairement impossible de faire le partage des éléments qui leur ont donné naissance. C'est pour ces raisons qu'on rencontre plus généralement les divisions basées sur l'élément caractéristique ou le *mode dominant* de la réaction adaptatrice. C'est de cette façon qu'on a été amené à diviser les mécanismes en mécanismes: a) *de défense*, b) *de retrait*, c) *d'adaptation par refoulement*, d) *d'adaptation par la maladie*... et enfin, en réactions sans valeur adaptatrice réelle mais très importantes quand même en hygiène mentale.

Il faut bien reconnaître qu'une telle classification, quelque logique qu'elle paraisse à première vue, n'est cependant pas à l'abri de toute critique. La première et la plus grave qu'on lui adresse, c'est que ces mécanismes ne sont presque jamais à l'état pur; ils ne se présentent pas ordinairement seuls et isolés les uns des autres; une même réaction se complique de plusieurs de ces schémas. En somme, il est

aisé de mettre en doute la valeur d'une classification de ce genre et, pour cette raison, nous ne nous y attarderons pas davantage. Pour couper court, nous emploierons, en la simplifiant, celle d'un ouvrage récent: *Mental Hygiene in Education*, Tiergs, E. W. and Katz B.

En nous plaçant au même point de vue que les auteurs cités, nous avons:

1. Mécanismes que la société approuve ou tolère généralement:

- a. la compensation,
- b. la rationalisation,
- c. l'identification,
- d. la projection,
- e. la rêverie.

2. Mécanismes que la société désapprouve ou répudie ordinairement:

- a. l'égoïsme,
- b. la régression,
- c. le négativisme,
- d. le refoulement.

Il faut mettre à part l'adaptation par la maladie et les réactions inadéquates persistantes.

Il va sans dire que le jugement de la société n'est pas un critère suffisant de la valeur d'un mécanisme d'adaptation; il faut de plus, qu'il soit *personnellement* satisfaisant, et ce « *personnellement* » comprend au premier chef la *conscience*. La question de la bonté des mécanismes sera d'ailleurs étudiée plus loin; c'est ici plutôt le lieu de les définir en les illustrant d'exemples empruntés au milieu scolaire. Nous ne pourrions qu'amorcer la question dans le présent article; nous la développerons au cours des suivants.

Considérons d'abord les mécanismes socialement acceptés. En premier lieu, nous avons nommé la *compensation*. C'est un des plus universellement employés, et la raison en est simple. C'est qu'il sert de procédé de défense contre les *sentiments d'infériorité* auxquels nous sommes tous sujets, au moins, dans une certaine mesure. Qui est-ce, en effet, qui n'éprouve pas, de temps à autre, le sentiment plus ou moins clair de quelque déficience soit physique, soit intellectuelle, soit morale. Or, une telle attitude appelle une réaction défensive dans toutes les situations où l'infériorité s'avère un obstacle à la satisfaction de nos désirs et de nos besoins. Cette *réaction de*

défense prend souvent la forme appelée *compensation*. Celle-ci consiste à exagérer un trait avantageux de la personnalité ou un mode particulier de comportement, en vue de suppléer aux déficiences qui engendrent un sentiment d'infériorité ou causent un insuccès redouté.

Les enfants recourent comme d'instinct à la compensation; handicapés dans un domaine, ils essaient d'exceller dans un autre afin de gagner l'estime et de s'assurer la supériorité dont ils se voient frustrés par ailleurs, et dont ils ont un besoin naturel incoercible.

Celui qui ne peut réussir convenablement dans ses études sera enclin à chercher dans la pratique exagérée des sports, le succès et la popularité qu'il désire et qu'il n'obtient pas en classe. L'enfant maladif ou inhabile au jeu essaiera de compenser pour cette infériorité physique par ses succès scolaires, oratoires ou dramatiques, s'il en a la chance. Ou encore, tel autre est si peu doué qu'il se place mensuellement bon dernier; mais, c'est l'*homme de confiance* de l'institutrice: c'est lui qui assure la propreté des tableaux, qui règle l'aération de la classe, qui fait les commissions, qui se constitue agent de circulation à l'heure de la sortie, etc., etc. Cet enfant compense ainsi pour son infériorité intellectuelle, et il le fait très normalement. Est-il nécessaire de dire qu'il faut faciliter aux élèves handicapés des moyens de compensation possibles et sains? C'est de la plus élémentaire pédagogie et c'est une belle charité.

Autre exemple encore. Il arrive parfois qu'on rencontre des élèves faibles en arithmétique, en toisé, en orthographe, mais dont les cahiers sont de véritables modèles de calligraphie et de disposition. Ces pauvres petits, consciemment ou non, essaient de compenser selon leurs moyens, pour leur insuffisance. Il faut reconnaître la valeur réelle de leurs efforts et leur en savoir gré.

Certaines formes de compensation sont moins heureuses et moins saines que celles qui viennent d'être étudiées. C'est ainsi qu'on rencontre parfois des enfants turbulents, agressifs, arrogants, brutaux envers leurs compagnons plus faibles ou plus jeunes et dont la conduite pose un problème continuel à l'école et quelquefois à la maison. Un tel comportement est souvent *compensateur*. C'est que ces enfants — des

garçons dans la plupart des cas — ont eu eux-mêmes une petite enfance malade, ou bien ils ont été victimes d'accidents sérieux ou répétés lesquels ont empêché leur croissance normale; de sorte que ces petits ont grandi dans la crainte, à l'écart des autres et sevrés bien à regret des jeux de groupe si attirants pour eux. Ou bien encore, ce sont des fils uniques, isolés parmi plusieurs sœurs préférées des parents. Ces garçons ont souffert d'une infériorité physique ou sociale; ils ont été frustrés d'un bien nécessaire: ils s'affirment à présent pour compenser; mais c'est d'une façon exagérée et antisociale qu'ils le font. Plusieurs problèmes d'indiscipline se greffent sur ce mécanisme compensateur inadéquat qu'il est urgent de savoir dépister.

Il y aurait encore long à dire au sujet de la compensation, si la brièveté voulue de cet exposé ne nous obligeait à nous limiter. Il y a cependant un aspect de ce mécanisme qu'il importe au pédagogue de savoir discerner: c'est *la compensation des parents par leurs enfants*. C'est un fait trop commun que des parents qui ont échoué dans la réalisation de quelque projet, rêvent de

voir leurs enfants réussir là où ils ont eux-mêmes subi un échec. Tel père que les événements ont contraint de renoncer à une carrière libérale veut à tout prix y pousser son fils. Si celui-ci n'a ni le talent ni le goût pour une profession de ce genre, l'attitude paternelle ne peut être que préjudiciable, et elle engendre des conflits en risquant de compromettre le succès et le bonheur de l'enfant.

Une dernière sorte de *compensation*, assez semblable à celle dont il vient d'être question, se manifeste dans la conduite de certains individus: parents, maîtres, instituteurs, dirigeants, réformateurs ou censeurs qui se comportent avec une rigueur outrée à l'endroit de leurs enfants, de leurs disciples ou de leurs subordonnés, et cela, dans les choses où ils se sentent eux-mêmes vulnérables ou condamnables. Un instituteur peu scrupuleux au sujet de la vérité sera intraitable avec les élèves qui ont le même tort; négligeant à remplir à temps certains devoirs professionnels, il se montrera intransigeant à l'égard des élèves retardataires. Compensation? oui, mais aussi détour étrange du cœur humain.

Marie-Rollet *(suite de la page 199)*

- L. Le bon Dieu a dû récompenser sa grande charité. Les petits sauvages qu'elle a convertis doivent lui faire un beau cortège dans le ciel.
- A. Et elle mérite aussi notre admiration pour sa fidélité dans l'adversité et son attachement au sol canadien.
- G. C'est une leçon pour nous tous. Rappe-

lons-nous bien que rien de grand et de durable ne peut se faire sans effort et sans sacrifice.

- B. Vive Marie Rollet !
- S. Vive Louis Hébert !
- E. Vivent nos aïeux !

(Ô Canada).

Suggestions pour la journée patriotique

THÈME: Marie Rollet, épouse de Louis Hébert.

PRIÈRE: Pour la race canadienne française, voir *l'Enseignement Primaire*, année 1942-43.

CATÉCHISME: L'esprit de sacrifice chez nos ancêtres.

LECTURE: *Louis Hébert et sa famille*, par l'abbé A. Couillard-Després.

DICTÉE: D'après la lecture du texte choisi.

HISTOIRE DU CANADA: Étude: Marie Rollet ses qualités: constance, fermeté, courage, fidélité, amour de la patrie.

Son œuvre: sa vocation d'institutrice. Inauguration d'un séminaire sauvage.

Sa mort: Une perte pour les sauvages. Guillaume Couillard, son gendre, se charge de continuer son œuvre.

GÉOGRAPHIE: Situation géographique de l'Acadie.

MOT D'ORDRE: Rappelons-nous bien que rien de grand et de durable ne peut se faire sans effort et sans sacrifice.

DEVOIR: (cours élémentaire) Raconter les bienfaits de Marie Rollet auprès des sauvages. (Cours complémentaire) Exalter les vertus de Marie Rollet, première femme-apôtre dans le Nouveau-Monde.

CHANT: Le Credo du paysan (*Recueil GADBOIS*).

La bonne humeur

par

Sœur Saint-Ignace de Loyola, C.N.D.,
Préfète des Études, Québec.

Une des formes de la politesse, la plus agréable et la plus réalisatrice de succès en éducation, est sans contredit la « bonne humeur ». Elle est si heureuse et si bien-faisante que l'on dit moins souvent « l'humeur gaie, l'humeur joyeuse, l'égalité d'humeur » que « la bonne humeur » tout couramment comme on dit le « bon Dieu » parce que lui seul est bon. Il y a donc une bonne humeur qui doit être la vertu par excellence des éducateurs. Dans la pratique, il faut exercer cette vertu professionnelle sous deux aspects: la cultiver et la posséder pour soi-même, en faire l'éducation chez les autres.

Nature de la bonne humeur.

La bonne humeur est essentiellement un équilibre moral, à base d'équilibre physiologique, équilibre maintenu par l'action de l'intelligence et de la volonté. Il faut réussir à gouverner ses nerfs et ses muscles, à tenir son cerveau net, clair, libre de pensées sombres et malveillantes. Il faut traiter les soucis et les contrariétés comme des ennemis importuns et sournois qu'on est résolu de vaincre. Il faut regarder sa tâche bien en face, en considérer vaillamment les difficultés, surtout en estimer le prix et s'y attacher de tout cœur. « Une âme chante en autant qu'elle est calme, qu'elle voit et qu'elle aime. » La bonne humeur est donc une addition de maîtrise de soi, plus encore d'abnégation et de désintéressement, de courage et de générosité, d'amour conquérant et de joie victorieuse. « Tête dans la lumière, dit Mgr Mathieu, cœur dans l'amour, met le bras dans la force et tout l'être dans la joie. » Voilà la vraie « bonne humeur ».

Sources de la bonne humeur.

Il y a des gens qui ont une gaîté assez proche de l'insouciance, faite d'un égoïsme qui s'entoure d'ouate pour se préserver des coups de la vie. D'autres, au contraire, ont une gaîté combative: pleins de confiance

en eux-mêmes, ils poursuivent crânement leur route en narguant le sort. La plupart des gens ont une gaîté accidentelle, au hasard des joies et des menus plaisirs de l'existence. Ces sortes de gaîté ne sont pas la bonne humeur à proprement parler. Mais il est d'autres gens, heureuses natures, qui sont gais par tempérament; ils ont en eux une telle abondance de vie saine que malgré les vents contraires, ils se maintiennent en équilibre et sont un exemple entraînant d'optimisme et d'action. Leur bonne humeur puise donc aux *sources naturelles* du tempérament, de la santé du bien-être matériel, d'une tournure d'esprit qui perçoit toujours le bon côté des choses, des habitudes de calme, d'une cordiale sympathie qui incline l'âme à semer la joie partout autour de soi. Et chez les chrétiens, cette bonne humeur s'alimente encore aux *sources surnaturelles* de la foi, de l'espérance et de la charité. Un auteur a dit avec justesse: « La joie descend du ciel par les grands cœurs. »

Mais quelle que soit sa source, la bonne humeur se reconnaît toujours aux mêmes signes: les traits se détendent, le front se déride, le regard vif et brillant se pose franc sur les personnes et les choses, le sourire illumine toute la physionomie: la figure est ouverte comme on dit.

Effets de la bonne humeur.

La bonne humeur est la clef d'or de la confiance et de la joie des autres. Une figure ouverte ouvre à son tour. Si vous apportez un visage souriant à votre miroir, vous rencontrez un sourire. De même la bonne humeur qui exprime la sympathie l'attire et la dégage chez ceux qui vous voient.

Communicative par essence, la bonne humeur est puissante surtout chez les enfants. Aucune résistance de leur part. Ils ne sauraient se défendre contre le sou-

rire, la voix douce qui les charme. Ils sont prêts à vous suivre dans toutes les découvertes que vous proposez à leur jeune intelligence.

C'est que l'enfant est un être sensitif qui vit par l'imagination et les sens bien plus que par la pensée. La puissance de la bonne humeur n'est au fond que la puissance de l'image gaie et riante. Ajoutez à cela que l'enfant est naturellement imitateur. La figure ouverte, joyeuse, l'impressionne et déclenche pour ainsi dire, avec l'émotion, l'image semblable. De même la figure renfrognée, boudeuse, froide a aussi son action mais en sens contraire c'est-à-dire réfrigérante et répulsive et non plus sympathique, attirante et chaude. Dans ce cas, l'enfant et le maître sont littéralement désaccordés. Les enfants sentent l'état d'âme de celui ou celle qui les dirige et se mettent à l'unisson « *They could trace the day's desasters in his morning face* » dit Goldsmith.

Jacqueline, six ans, vient d'arriver à l'école pour la première fois. Elle regarde tous ces visages qu'elle ne connaît pas et voilà que ses larmes coulent à flots : « Je ne puis pas rester ici, dit-elle, je n'ai ni père, ni mère !... » Alors, la maîtresse de reprendre sur un ton très doux, en souriant : « Est-ce que je n'ai pas l'air d'être bonne, moi aussi, comme ta maman ? Allons, regarde-moi bien !... « L'enfant risque un œil, puis les deux yeux, soupire plusieurs fois et finit par sourire... L'accord était scellé par ce sourire.

Plus les enfants sont jeunes, plus il faut être avec eux de bonne humeur. Ils n'ont point de jugement ou il est si faible que la sensation le submerge; ils sont donc plus impressionnés par la physionomie, la voix, le geste, que par les choses que nous leur disons. Par exemple, des menaces maternelles aussi drôles que celles-ci : « Tu vas te coucher nu-pieds ! » — « Je vais te mettre le nez entre les deux yeux ! », font pleurer des enfants à chaudes larmes quand elles sont faites sur un ton courroucé. Une maîtresse s'avisait, un jour, de calmer sa

classe en c'tant, sur un ton de dur reproche, un passage du livre de la Sagesse en latin. Les enfants la regardèrent si apeurés, exécutèrent ses ordres avec un tel empressement, qu'elle faillit s'éclater de rire. Le moindre fait impressionne vivement les enfants qui sont incapables de contrôle et de mesure. Une figure souriante éclaire leur petite âme pour toute la journée; une figure sévère les effraye et leur vie toute fraîche qui aspire à s'ouvrir se replie sur elle-même et souffre. Il faut donc prendre garde aux impatiences, aux gestes brusques, aux regards mauvais: ils causent dans l'organisme frêle des petits des secousses trop fortes.

Les enfants plus âgés ne se défendent pas non plus toujours contre leurs impressions. Irène, treize ans, ayant été, un certain jour, assez mal reprise à la leçon d'arithmétique, avouait : « Depuis cette fois, le tableau noir et ma maîtresse me donnent une peur panique et je ne sais plus alors que deux et deux font quatre. »

La bonne humeur est toujours bienfaisante. Le Père Eymieu dit :

« Elle ne trépide pas, elle est calme;
Elle ne fatigue pas, elle repose;
Elle ne détruit pas, elle épanouit;
Elle ne passe pas dans un éclair,
elle se prolonge comme un jour
d'été;
Elle ne vient pas des sens, elle vient
de l'âme:
Elle est une manifestation du bien. »

Nécessité de la bonne humeur.

Il n'y a pas d'éducation possible sans communication et sans réciprocité de confiance. Le maître éveille, fait découvrir, encourage; l'enfant aspire, se donne et ses yeux remercient: c'est un entre-croisement de rayons. La bonne humeur est donc un impérieux devoir professionnel. L'influence du maître, la discipline morale, les progrès intellectuels, en un mot, toute la marche de la classe en dépend.

(à suivre)



Pédagogie et méthodologie

ÉTUDES PÉDAGOGIQUES

Que les études pédagogiques se placent au premier rang pour un « pédagogue », il n'est pas besoin de l'établir. Elles s'imposent à lui comme la médecine au médecin, le droit à l'avocat en exercice. La psychologie, appliquée à l'éducation, et la méthodologie pratique sont d'assez vastes sujets pour que les revues les puissent d'ailleurs traiter avec un intérêt soutenu. D'autre part, les conférences et examens pédagogiques imposent aux maîtres l'heureuse contrainte de préciser, d'approfondir des notions qui risquent d'autant mieux de rester confuses dans l'esprit, qu'elles sont, depuis longtemps, supposées y être fort claires.

Manuel de pédagogie, p. 93, par
Une réunion de professeurs.

Le catéchisme pour la Vie

par

UNE RELIGIEUSE DE L'ASSOMPTION DE LA S. V.

Pour être provocatrice d'activité vitale, la leçon de catéchisme doit elle-même battre du pouls de la vie et — on suppose d'accord tous les lecteurs — c'est chez le maître, dans la ferveur de ses convictions, qu'il faut aller chercher le tout premier secret d'un catéchisme vivant.

Mais la vie, en quoi réside-t-elle? Qu'est-ce que la vie? Une merveille certainement, et plus étonnante que celle des étoiles dans le bleu sombre des ciels de nuit. Un mystère aussi; personne encore, bien que chacun la sente sourdre et bouillonner en soi, n'a pu dire adéquatement ce qu'est la vie.

Deux caractéristiques, facilement observables, la révèlent pourtant à coup sûr.

C'est d'abord la *spontanéité*. La vie est activité autonome, mouvement de l'intérieur, richesse au dedans, eau de source. Elle est, nous dit saint Thomas, la propriété distinctive des êtres qui s'actionnent eux-mêmes. Tout le contraire de l'inertie, de la passivité.

C'est encore l'*unité*. Les éléments, innombrables et disparates, qui constituent le vivant, sont dominés, ordonnés, entraînés dans l'activité d'un même principe substantiel, d'un même art immanent et directeur. Tout l'opposé de la dispersion, de la discontinuité.

Si donc, la classe de catéchisme doit être vivante, il lui faut présenter ces deux traits propres à toute vie.

C'est l'*unité* qui nous retiendra aujourd'hui.

* * *

Il est devenu presque banal de gémir sur l'ignorance religieuse des nôtres. Tout le monde en convient et le mot, si courageux en son temps, de Son Éminence, notre vénéré Cardinal, au Cercle universitaire de Montréal, n'a plus de quoi surprendre: «Ce n'est pas d'ignorer la théologie qu'on nous reproche, à tous, même aux intellectuels, c'est d'ignorer le petit catéchisme.»

Pourtant, nulle part ailleurs peut-être qu'en notre province l'enseignement religieux occupe — officiellement du moins — une place aussi large. Nulle part peut être non plus un contrôle aussi direct n'est exercé sur cet enseignement. Que chacun se remémore les semaines inoubliables pendant lesquelles on « marchait au catéchisme », les tranches de l'examen final et le triomphe qu'apportait le certificat avec grande distinction. Puis, tout au long du cours d'études, les notes des bulletins mensuels, les examens périodiques, le prix d'instruction religieuse par lequel s'ouvre encore dans nos écoles tout palmares qui se respecte.

Comment, après tout cela, est-il encore possible de parler d'ignorance religieuse?

Les uns croient avoir tout éclairé en accusant l'apathie des nôtres à poursuivre, après le temps de scolarité, leurs études religieuses. Une enquête sérieuse, menée par la *Revue dominicaine* il y a quelques années, jetait une lumière un peu gênante sur ce sujet.

Par ailleurs, combien de prêtres — et d'autres qui ne sont pas prêtres — ont pu constater l'avidité avec laquelle on désire chez nous la parole du bon Dieu et avec quelle ferveur on la reçoit!

Faudrait-il se l'avouer? Si, malgré les programmes remplis et les certificats décernés, l'enseignement religieux dispensé à nos enfants révèle encore des déficiences; si, au sortir de nos écoles, trop de jeunes manifestent de l'irappétence pour les sujets religieux, ne serait-ce pas, pour une part, que nos catéchismes manqueraient de cohésion, de liaison vitale, d'unité? N'arriverait-il pas que, dans nos leçons, dogmes, préceptes de morale, sacrements et détails liturgiques se succéderaient aussi détachés peut-être, aussi isolés, que, sur nos cartes murales, les divers systèmes de l'organisme humain et les éléments multiples de la plante?

Si, par impossible, l'étude, aussi intelligente qu'on la suppose, de ces planches murales était le seul moyen qu'aient nos élèves de connaître le végétal et l'homme, elle serait bien étriquée, bien décharnée, l'idée qu'ils s'en pourraient faire! L'homme et la plante, ils les croiraient somme d'unités disloquées, agrégat de systèmes, échafaudage de fonctions. À leur connaissance, l'essentiel manquerait: la vie dans sa prodigieuse cohérence, dans sa puissante unité.

De même, des enfants, à qui ne seraient donné d'autres moyens de connaître notre sainte religion qu'une explication successive et cloisonnée de ses divers aspects, pourraient bien s'imaginer qu'elle n'est autre chose qu'un assemblage artificiel: des dogmes étrangers les uns aux autres; des rites sacramentels, si nombreux, et même un peu bizarres; une morale sans attaches vives et qui ressemble si fort à un catalogue de défenses, à une suite de coups de ciseaux dans des ailes.

À ces enfants aussi, l'essentiel manquerait: la vie en son ineffable et mystérieux élan; et, malgré le zèle très sincère des catéchistes, malgré la multiplicité plus que respectable des connaissances acquises, il faudrait déplorer le caractère superficiel et combien fragile de leur instruction religieuse. Quant à la formation, il n'y aurait pas lieu d'en parler. Car c'est l'esprit qui vivifie, non la lettre. Et la vie est cohésion, non dispersion et morcelage.

Il ne s'agit nullement de critiquer les manuels de se présenter par chapitres distincts, pas davantage les répartitions qui imposent un temps pour chaque point et chaque point en son temps. Ce serait grande naïveté de boudier répartitions et manuels de ce qu'ils ne communiquent pas la vie! Ce n'est pas là leur mission.

Il s'agit de bien voir si nous, catéchistes, âmes vivantes parlant à des âmes vivantes, ne nous préoccupons pas trop d'empiler dans l'esprit de nos enfants des connaissances hachées, d'accumuler les détails morts, au lieu d'aller à l'essentiel et de leur faire voir comment, dans la religion, tout est continuité et liaison vitale.

Car l'unité, dont on entend parler ici, n'est pas simple groupement de notions, comme en peuvent obtenir du dehors, schémas et tableaux synoptiques; c'est l'unité profonde de la vie où tout est communauté, interdépendance et influence réciproque.

Voulant donner une explication de la formation de l'univers, M. Bergson parle d'un centre d'où les mondes jaillissent comme les fusées d'un immense bouquet.

Il n'est pas de notre compétence et ce n'est pas non plus le lieu de critiquer l'évolution créatrice du grand philosophe; mais nous pourrions peut-être recueillir son image et l'appliquer *mutatis mutandis* à la science religieuse. Un épanouissement en séries diverses — dogmatique, morale, sacramentaire, liturgique — mais un épanouissement jaillissant d'un centre vital unique, d'un cœur, tel serait notre enseignement religieux tout au long du cours d'études.

C'est que la religion a un cœur et c'est là, au cours, que dort la source de la vie, le secret de l'unité; là qu'origine cette circulation qui entraîne dans son élan vital les éléments multiples et divers de la religion une, vivante et véritable.

C'est donc là qu'il faut s'établir, si l'on veut éviter l'éparpillement et les dissections meurtrières.

C'est à l'essentiel qu'il faut s'attacher et voir ensuite comment tout le reste en découle.

ET L'ESSENTIEL, LA FIN UNIQUE, UNIFIANTE C'EST:
LA GLOIRE DE DIEU PAR NOTRE VIE DE GRÂCE EN JÉSUS.

Dans son essence, la religion n'est pas autre chose qu'une intimité vivante et vivifiante de l'homme avec Dieu, de Dieu avec l'homme. Une montée, chaque jour plus hardie, chaque jour plus confiante, de nos âmes vers le bon Dieu. Une descente, chaque jour plus intime, chaque jour plus miséricordieuse, du bon Dieu en nos âmes.

Cette vérité de notre prédestination à la vie de la grâce, c'est elle qui résume et unifie la théologie de saint Paul, comme celle de saint Jean. Et dans la pensée du Docteur angélique, elle est fil conducteur, sommet d'où tout a son point de départ et où tout revient.

Et cette vérité centrale, rayonnante, le catéchisme de Québec nous la révèle en son premier chapitre, formule 4. Une fois qu'on a su la découvrir là, on la devine tout au cours du manuel.

Comme l'eau emprisonnée sous les glaces et qui attend du printemps sa délivrance, elle est là, captive, sous la pesée rigide des formules. Comme la sève en nos hivers canadiens, elle dort sous la fœidité des mots. Qu'un renouveau dans notre enseignement la délivre, on la verra prendre son cours, tout s'approprier, et tout canaliser; on la verra vivifier l'arbre entier, le gonfler jusqu'en ses derniers rameaux.

Nous aurons trouvé le secret d'un enseignement UNIFIÉ et, parce qu'unifié,

VIVANT ET PROVOCATEUR D'ACTIVITÉ VITALE.

SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES

NOVEMBRE

Religion

PREMIÈRE, DEUXIÈME et TROISIÈME ANNÉES

Le péché.

Note pédagogique.— Appliquons-nous dès la première année à susciter chez l'enfant une grande horreur du péché.

1 — Matériel:

- a) un tableau des séries catéchistiques: l'Enfer;
- b) un beau crucifix bien en vue;
- c) deux chandelles, assez courtes; deux pots à bouquets, assez hauts.

2 — Mon but. Montrer vivement aux petits que le péché mortel:

- a) donne la mort à l'âme,
- b) attire la colère divine,
- c) rend digne des peines de l'enfer.

L'importance de ce sujet est que les tout-petits ne comprendront jamais assez clairement le grand mal qu'est le péché mortel.

I — Atmosphère.

Un cantique: (quelques lignes seulement).

Prière: Notre Père.

N. B.— Les petits répètent après chaque demande.

II — Introduction.

LE PLUS GRAND MAL.

Henri, que venez-vous de demander, juste en finissant le *Notre Père*? Redites les derniers mots.

Supposons que vous jouez aux prisonniers ou aux sauvages, qu'arrive-t-il lorsqu'un petit garçon réussit à briser la ligne des gardiens, Paul?

Ah! c'est une bonne réponse: le prisonnier se sauve. Il est délivré!

Et si un gros orage vient avec des éclairs et du tonnerre, quand c'est fini on dit: « Ouf! comme on est délivré! » Et de quoi est-on délivré? Paul? Louis? etc. . .

III — Étude.

Mais dans la prière, on demande à Dieu de nous délivrer de quoi? Philippe.— Du mal.

C'est ça qu'il faut comprendre: *le mal*. Qui pourrait me dire de quel mal on parle dans cette prière? Pierre? — *Le mal de tête*?

Voyons, mon petit, le mal de tête, le mal de dents, le mal de pied, c'est pas assez mal, . . . je voudrais savoir le *plus grand mal*, un mal effrayant . . .

N. B.— Travailler les questions jusqu'à l'obtention de la réponse: *le péché*.

Enfin c'est Louis qui l'a trouvée. Oui, *le plus grand mal c'est le péché mortel* et nous allons le voir aujourd'hui, bien clairement. Nous ne verrons pas d'autre chose tellement c'est important de savoir ça. Écoutez une histoire, là-dessus, une belle histoire?

Un petit garçon de votre âge avait une maman qui l'aimait beaucoup, beaucoup. C'était une bonne maman et en même temps une grande reine comme celle qui est venue nous voir déjà. Le petit garçon s'appelait Louis. Un jour qu'il jouait aux pieds de sa maman, elle lui dit: Louis, aimes-tu maman? C'est bien ça qu'elles disent les mamans, hein Henri? Louis aussitôt s'est levé et est allé caresser sa maman. Et c'est alors que la grande reine lui dit en l'embrassant: « Mon petit Louis, maman t'aime, gros, gros, mais elle aimerait mieux te voir mort, là, dans ses bras que de te savoir en état de péché mortel! »

Il faut donc que le péché mortel soit bien effrayant pour qu'une maman parle comme cela à son enfant!

LA MORT DE L'ÂME.

Voyons ensemble ce que le péché mortel fait à un enfant.

Lorsqu'un petit enfant vient au monde, Robert, le bon Dieu l'aime-t-il?

Pourquoi Tom?

Ah! c'est bien ça, le bon Dieu l'aime mais le péché originel l'empêche de regarder avec plaisir cette âme. Et quel sacrement pourra ôter le péché originel, Jean?

Oui, mes chers amis, vous vous souvenez que, par le Baptême, Dieu nous donne sa vie qu'on nomme comment? Robert? — La grâce sanctifiante.

La grâce fait l'âme belle, brillante, agréable à voir pour le bon Dieu. Puis, si le péché mortel vient, il noircit l'âme.

Tenez je vais vous faire un petit jeu pour vous aider à comprendre.

N. B.— Ici je produis mon matériel.

Jean, qu'est-ce que ceci? — Un bout de chandelle.

C'est très bien. Est-ce que la chandelle fait de la lumière? — Non.

Pourquoi? — Parce qu'elle n'est pas allumée.

Ah ! voilà qui est bien. Pour que la chandelle fasse de la lumière, il faut l'allumer. Allumons-la !

Et maintenant, voyons un peu ceux qui peuvent comprendre sans qu'on leur dise tout.

Qu'est-ce qui fait la lumière dans notre âme ? Jean ? — La grâce.

C'est très bien. Et par quel sacrement nous est-elle donnée d'abord ? — Par le Baptême.

C'est comme ceci.

N. B. — Je présente la chandelle éteinte.

Voici l'âme avant ou après le baptême ? Roger ? — C'est avant. Elle est morte.

N. B. — J'allume la chandelle.

Le Baptême vient, l'âme a la grâce, elle brille, Dieu l'aime.

Et cette âme est entourée de quoi ? — D'un corps. Tenez comme ceci.

N. B. — Je mets le pot renversé sur la chandelle allumée.

Voyez vous la lumière ?

Voyez-vous l'âme éclairante, l'âme en état de grâce ?

Ah ! vous ne la voyez pas. Qu'est-ce qui la cache ?

Qui la voit quand même ?

Oui, mes chers enfants, Dieu voit toujours l'âme, et sait si elle est en état de grâce ou si elle ne l'est pas.

Mais est-ce possible que l'âme perde la grâce ? Gaston ?

Remarquez la chandelle.

N. B. — Ici, l'on fait une série de petites expériences : souffler sur la chandelle, faire du vent avec une feuille, etc.

Voyez la flamme tremble, la flamme baisse, etc. Mais si je souffle fort, fort ? — Ah ! la flamme est morte.

Et c'est de même pour l'âme. Si le démon souffle fort, fort . . . et si je ne me défends pas . . . c'est fini, c'est le péché mortel, mon âme est morte.

Dans une autre leçon nous verrons qu'il y a moyen de se défendre.

Pour aujourd'hui je veux vous faire retenir que le péché mortel donne la mort à l'âme en lui ôtant quoi ? Louis ?

Et maintenant pensez-vous que le bon Dieu est content d'une âme qui n'a plus la grâce ? Pierre ?

Et c'est bien vrai.

N. B. — Faire ici quelques comparaisons : les beaux habits, les bonnes mamans, les grosses taches. Montrer le Crucifix, Il est mort, Lui, pour le péché.

QUATRIÈME, CINQUIÈME, SIXIÈME et SEPTIÈME ANNÉES

L'autorité de l'Église.

Note pédagogique. — Au programme de ces quatre classes, nous trouvons la figure lumineuse de l'Église. Faire comprendre à l'enfant combien notre Église est belle, grande, solide etc. c'est lui assurer pour toute sa vie un phare. Les chapitres onzième et douzième du petit catéchisme demandent beaucoup d'explications et le titulaire doit vaillamment entreprendre de démontrer à ses jeunes élèves combien l'Église, dont il sont membres, peut se comprendre et leur insuffler un orgueil d'appartenir à ce groupe bien au-dessus de toutes les sociétés hitlériennes, fascistes, phalangistes, etc., etc.

LA VIE ÉTERNELLE.

Mes petits amis, le péché mortel fâche le bon Dieu, il attire sa colère sur l'âme . . . et si l'âme meurt comme cela c'est . . . l'enfer pour elle.

N. B. — Ici montrer le tableau de l'enfer.

N. B. — *Laisser les petits faire leurs réflexions et finir en leur démontrant que la mort frappe le corps, et que Dieu désigne l'âme pour toujours soit pour le ciel ou pour l'enfer suivant que la grâce sanctifiante est présente ou absente de cette âme.*

Voyez ici pour finir. Nous avons deux chandelles : ça représente deux . . . ? — Âmes.

Nous avons deux pots : c'est comme deux . . . ? — Corps.

N. B. — Je renverse les deux pots sur les chandelles : l'une éteinte, l'autre allumée.

Voyez-vous si les chandelles sont éteintes ou allumées ? Le bon Dieu sait-il si l'âme est belle ou laide ? brillante ou noire ?

La mort vient. Elle frappe.

N. B. — Je casse le pot.

Le corps est mort, mais l'âme reste comme elle était. Celle-ci est brillante, où va-t-elle ?

Celle-là est noire, morte, où va-t-elle ?

Comme c'est triste ! Nous reprendrons nos chandelles pour parler de la mort et des moyens que le diable prend pour nous perdre et de ceux que le bon Dieu nous offre pour nous sauver. Pour aujourd'hui retenons bien que le péché mortel est le péché . . . (n° 52).

N. P. — *Le titulaire fait alors une courte revue au moyen de questions et sous-questions et d'un retour sur l'histoire de saint Louis.*

Nous verrons un autre jour comment les hommes sont assez fous pour faire un pareil gros péché . . . Et bien d'autres choses aussi.

IV — Conclusion.

Pour le moment faisons une petite prière comme celle-ci : « Mon Dieu, je vous remercie de votre grâce dans mon âme, gardez-la moi toujours, faites que je meure plutôt que de la perdre. »

V — Application.

Deuxième et troisième années :

Composez une phrase avec les mots : péché, mort, âme.

N. B. — Pour montrer comment chacune des réponses de ces chapitres peut se prêter à maints développements, nous donnons ci-après la marche d'un catéchisme sur l'Autorité (n° 139).

Préparation.

- 1 — Analyser cette réponse.
- 2 — Établir les relations avec d'autres numéros.
- 3 — Trouver des aides.

1 — ANALYSE DE LA RÉPONSE :

Qu'entendez-vous — veut dire réellement : qu'est-ce

que telle locution ? tel mot, signifie pour vous ?

Ainsi: quelqu'un vous dit: « J'ai lu pour tuer le temps », qu'est-ce que cela veut dire ?

L'autorité — L'autorité du père de famille, les autorités de la ville, etc.

Mission — la charge d'atteindre tel but.

Ainsi: la mission de Cripps aux Indes était de . . . ; la mission du professeur est de . . .

Droit — la permission qui le met en loi.

Ainsi: le maître a le droit de demander tel ou tel travail à l'élève . . .

Le pouvoir — la capacité, les moyens.

Ainsi: la police peut vous arrêter, elle a le pouvoir, elle a droit de le faire si vous êtes coupable de quelque fredaine; le Maire a le droit de faire tel règlement et le pouvoir de les faire exécuter.

Exemple:

Une police: peut m'arrêter de fumer dans un endroit où la chose est défendue; elle a la puissance, la force de le faire.

Elle a aussi le droit parce que je viole une loi. Je ne suis pas en loi.

Enfin, c'est sa mission c'est-à-dire le but de son emploi, elle doit arrêter ceux qui violent la loi.

Ma réponse est donc:

Le Pape et les évêques, successeurs des apôtres, ont reçu de Jésus-Christ la mission, le droit, le pouvoir de prêcher l'Évangile et de gouverner les fidèles; c'est cela que nous entendons par l'autorité de l'Église.

2 — LES RELATIONS DE CETTE RÉPONSE:

Les relations de cette réponse et des chapitres onzième et douzième, les numéros: 130, 131, 132, 134, 136, 143, etc.

3 — LES AIDES:

Exposition:

a) faire une semaine de l'Église. Exposer les portraits du Pape, de l'Évêque, du Curé; quelques vues de Rome ou autres découpures exaltant l'Église.

Audition:

b) rechercher des exemples d'autorité:

Mission de prêcher:

Les premiers apôtres, le Non possumus de saint Pierre et saint Jacques au prince des prêtres; saint Paul, sur le chemin de Damas.

Les civilisateurs des Barbares.

Les missionnaires de nos jours.

Le Pape qui, actuellement, prêche la paix.

Mission de gouverner:

l'Église et les Barbares,

le Pape, roi de Rome,

Grégoire VII et Henri IV,

saint Ambroise et Théodose,

Les Croisades, etc.

I — Atmosphère.

1 — La décoration mentionnée dans la préparation.

2 — Un cantique (fièrement enlevé): *Je suis chrétien !*

3 — Une prière: *Le Pater.*

II — Introduction.

☐ Pour que le règne du Christ arrive sur notre terre, mes chers amis, va-t-il falloir que des hommes s'en occupent ? Louis ?

Oui, certes oui ! La grâce de Dieu est toute puissante mais elle passe très souvent par des voies plu-

tôt humaines. Dieu veut que son règne arrive par l'intermédiaire de ceux qui forment Sa société.

III — Étude.

Comment s'appelle, déjà, la société de tous ceux qui professent la foi de Jésus-Christ ? Paul ?

Qu'est-ce que l'Église ? Louis ?

Quel est le chef invisible de l'Église ? Charles ?

Et son chef visible, qui est-ce ? Jean ?

Quel est le nom du Pape actuel ? Rolland ?

Où réside-t-il ? Clément ?

Pourquoi est-il le chef visible de l'Église ? Pierre ?

Et les évêques, de qui sont-ils les successeurs ? Louis ?

Qui est notre évêque ? Jean ?

Mais, qui pourrait me dire: *Pourquoi* Jésus-Christ a fondé son Église ? (136)

Ah ! voilà qui nous renseigne. Jésus-Christ a fondé son Église pour enseigner, gouverner, sanctifier et sauver tous les hommes.

Mes chers enfants, cette réponse paraît bien simple mais elle est immense. Cherchez tant que vous voudrez vous ne trouverez *jamais* une société plus grande que l'Église. Pensez-y donc: enseigner tous les hommes, les gouverner, les sanctifier, les sauver ! Comme c'est grand, comme ça dépasse les sociétés nazis, fascistes, etc., dont on nous fend les oreilles.

Mais cette société qu'on appelle l'Église, de qui a-t-elle reçu tous ses pouvoirs ? Paul ?

Bien, mon cher. Jésus, Fils de Dieu, est venu pour sauver tous les hommes. Il a tous les pouvoirs, parce qu'Il est Dieu. Et pour continuer son œuvre, Il laisse, en partant, Son Église.

Le premier qui reçoit ce grand héritage de représentant de Jésus-Christ, c'est ? — Notre Saint-Père le Pape.

Ensuite viennent . . . qui ? — Les évêques.

N. B. — Ici lire l'Évangile où Jésus parle au premier Pape, saint Pierre, et à ses collaborateurs, les apôtres (Saint Matthieu, chap. XXVIII, par. 18), « Toute puissance . . . Allez donc, enseignez toutes les nations, . . . »

C'est donc clair: Pourquoi Jésus-Christ fonde-t-il Son Église ? — C'est pour enseigner.

Voilà la mission de l'Église. Il est très important, mes chers enfants, de savoir et de comprendre la mission de l'Église afin de ne pas se tromper.

Il y a des sociétés dont la mission, dont le but à atteindre, est, par exemple, de protéger les animaux: telle le S.P.A.C.

D'autres sociétés ont la mission de ceci ou de cela: racheter les esclaves, sauver les enfants chinois, etc.

L'Église doit prêcher l'Évangile, c'est sa mission, et elle l'a toujours fait.

N. B. — Insérer ici un ou deux faits d'histoire des papes de Pierre à Pie XII.

Jésus-Christ a-t-il fondé Son Église seulement pour enseigner ?

L'Église doit aussi *gouverner les hommes* si elle veut les mener au salut. Cela ne fait qu'un.

L'Église a-t-elle le *droit* de faire cela: prêcher et gouverner ?

Et qui le lui a donné ?

Et d'où le tenait-il ?

Cela doit nous rendre fiers, mes amis. Notre Église a le droit d'enseigner et elle le fait et jamais les gouvernements qui ont essayé de l'empêcher n'ont pu réussir.

N. B.— Ici raconter quelques faits historiques: premiers martyrs, héros contemporains d'Espagne ou du Mexique, etc.

L'Église a reçu également la puissance du Christ pour prêcher et gouverner. Lui l'Homme-Dieu pouvait tout. Elle peut, de même, s'imposer pour amener les fidèles au salut. Voyons plutôt des exemples.

N. B.— Raconter les hauts faits des héros tels que Grégoire VII, saint Ambroise, Thomas Morus, Thomas Becket, Pie VII, etc., etc. — jusqu'à Pie XII que rien ne saurait empêcher de remplir sa mission.

Voilà, mes chers enfants, l'héritage du Christ. Si nous récapitulons nous pouvons dire: « Le pape

et les évêques, successeurs des Apôtres, ont reçu de Jésus-Christ la mission le droit le pouvoir de prêcher l'Évangile et de gouverner les fidèles. C'est cela que nous appelons l'autorité de l'Église.

N. P.— Le titulaire fait la revue par questions et sous-questions et amène à la réponse 139.

IV — Conclusion.

Ensemble, disons à Dieu un grand merci: « Nous vous remercions grâce de tous vos bienfaits, ô Dieu tout-puissant, qui vivez et réglez dans les siècles des siècles. »

V — Application.

Une courte rédaction: Écrire à un jeune ami du Mexique pour lui dire comme vous êtes fier d'être un petit catholique.

HUITIÈME et NEUVIÈME ANNÉES

La Confirmation.

Note pédagogique.— L'étude des sacrements doit prendre, aux stages de huitième et de neuvième années, une forme à laquelle l'élève peut coopérer, de plus en plus, y aller de sa propre idée et de ses propres questions.

Le petit catéchisme suffit toujours mais sa formule doit être dans les mains de l'enfant comme un éventail qu'il puisse déplier pour y lire une synthèse de sa religion. Pour le titulaire, c'est une base, un fondement sur lequel il charpente une leçon lumineuse capable de graver profondément les formules du petit catéchisme.

Le programme amène, tour à tour, les sept sacrements. Sans doute, l'élève les connaît; il en a même reçu plusieurs. Il s'agit maintenant de prendre cette connaissance confuse pour la pétrir, l'amplifier, en faire une connaissance précise, sérieuse, raisonnée, de chacun des augustes sacrements de notre religion.

Plusieurs leçons seront nécessaires pour chaque sacrement. En général, l'unité sera composée des divisions suivantes:

- La nature et le but du sacrement.
- Son administration: étude de la liturgie et des rites, explications détaillées.
- Son usage: applications pratiques.

Le titulaire peut remettre à une autre époque l'explication détaillée du cérémonial de l'administration d'un sacrement. Par exemple, pour l'Ordre et la Confirmation, leurs rites peuvent être étudiés à la lumière des cérémonies elles-mêmes, aux époques des Ordinations ou de la Confirmation.

N. B.— La leçon suivante sera du type a).

Préparation.

Mon but sera de concentrer l'attention des élèves sur deux questions:

- Qui recevons-nous par la Confirmation?
- Pourquoi recevons-nous le Saint-Esprit?

Analyse du texte n° 179.

La Confirmation: sens d'affermissement.

Exemples:

Confirmer une nouvelle, confirmer quelqu'un dans un emploi, est un Sacrement

— a) signe sensible, lequel?

Conditions — b) institution divine, quand?

— c) production de la grâce . . .

par lequel nous recevons le Saint-Esprit.

N. B.— Retourner au chapitre 9, n° 106-115.

Le Saint-Esprit: sa nature, son rôle, ses manifestations, qui nous donne la force de confesser notre foi sans crainte:

a) confesser: sens de déclarer. Exemple: confesser telle ou telle allégeance politique, telle ou telle affiliation ou connection;

b) confesser notre foi: quand? — Toujours.

où? — Partout.

comment? — Sans crainte.

Exemples:

Les Martyrs: saint Polycarpe, sainte Blandine, Thomas Morus, etc.; les contemporains en Russie, en Espagne, au Mexique.

c) Nos petites confessions: être catholique sans respect humain, fréquenter l'église, aller communier, se respecter et se faire respecter, etc. être un homme. et de mener une vie sainte:

a) L'idéal de tous: le Ciel, séjour des saints.

b) Que faire? — Conserver la grâce.

c) Comment? — En luttant.

malgré les tentations, les pièges du démon:

I — Atmosphère.

a) Un cantique: Ô Saint-Esprit, venez en nous.

b) Une prière: Veni Sancte Spiritus.

II — Introduction.

Mes chers enfants, nous venons de chanter avec cœur un bien beau cantique et nous y avons ajouté une prière émouvante. Dans vos livres de lecture, avez-vous déjà rencontré des histoires où de pauvres païens invoquaient des esprits, soit l'esprit de la forêt, soit l'esprit des eaux, etc.? Louis? Paul? Arthur?

III — Étude.

Est-ce donc à dire que nous sommes païens aussi puisque nous invoquons l'Esprit-Saint? Paul?

Non, c'est bien. C'est parce que le Saint-Esprit existe réellement et qu'il est la troisième personne de la Sainte Trinité.

Et par quel sacrement le recevons-nous? Jean?

Tous, mes chers amis, nous sommes confirmés mais, hélas, combien peuvent dire qu'ils subiraient sans broncher un examen public sur la Confirmation et tout ce que renferme notre chapitre quinzième?

Nous essayerons donc ensemble de bien comprendre deux questions:

a) Qui recevons-nous dans la Confirmation?

b) Et pourquoi le recevons-nous?

Bornons-nous à cela pour aujourd'hui. Nous verrons une autre fois, et très en détail, les cérémonies de la Confirmation et ses fruits.

Aujourd'hui le numéro 179 nous suffira. Nous y lisons: *Qu'est-ce que la Confirmation?* Allez, Arthur. Écrivez la réponse au tableau.

N. P.— *Exiger la réponse intégrale et procéder ensuite à l'analyse.*

N. B.— Le mot Confirmation, je le souligne.

Pierre pouvez-vous me dire ce que signifie le mot *confirmation*?... (silence probable; c'est pourtant essentiel de le savoir un peu).

Supposons que Jacques arrive en disant: Monsieur, telle maison est brûlée. C'est une nouvelle. J'attends avant d'être certain. Lorsque Louis se présente, je lui demande: « Louis, est-ce vrai que telle maison est brûlée... » et Louis me *confirme* cette nouvelle. Vous voyez cette expression tous les jours dans les journaux.

N. P.— *Travailler de même: confirmer dans un emploi, ou d'autres exemples semblables.*

Donc confirmation veut dire: *affermissement.*

Le Baptême donne la vie spirituelle et la Confirmation... ?

Le Baptême fait naître les enfants de Dieu, la Confirmation... ?

Et nous attaquons la réponse. La Confirmation est un *sacrement.*

N. B.— Je lis au tableau et je souligne.

Arrêtons-nous tout de suite.

Qu'est-ce qu'un sacrement? Paul? (150)

Ah! nous voilà devant trois conditions pour qu'il y ait sacrement;

- a) un signe sensible,
- b) institué par Jésus-Christ,
- c) pour nous donner la grâce.

Vérifions ces données pour la Confirmation.

De quoi l'évêque se sert-il pour administrer le Sacrement? Paul?

Très bien, c'est la *matière éloignée.* Et que fait-il avec le saint Chrême?

Très bien et cette onction, c'est la *matière prochaine.* Quelles paroles prononce-t-il? (181-183)

La Confirmation a donc un signe sensible.

Il faut ensuite vérifier s'il fut institué par Jésus-Christ.

Mes chers amis, Jésus-Christ à plusieurs reprises promit, à ses disciples, avant sa mort, de leur envoyer le Saint-Esprit.

N. B.— Citer l'évangile de la Cène.

Après sa mort il les entretint encore de son royaume et l'on voit les apôtres, aussitôt après la Pentecôte, imposer les mains et donner le Saint-Esprit. Le saint concile de Trente dit: « Si quelqu'un dit que la Confirmation n'est qu'une cérémonie vaine et non pas plutôt un sacrement véritable et proprement dit, qu'il soit anathème. »

La Confirmation est donc un *signe sensible institué par Jésus-Christ.* Donne-t-elle la grâce? Quelle sorte de grâces?

Paul puis-je dire que la Confirmation est un sacrement?

Continuons notre réponse. La Confirmation... *par lequel nous recevons le Saint-Esprit.*

Arrêtons ici encore et voyons un peu ceux qui se souviennent. Jean: Qu'est-ce que le Saint-Esprit? (106). Dans quelle prière le nomme-t-on? Roger?

N. B.— Revoir ici le chapitre IX, et finir en demandant:

Le Saint-Esprit a-t-il déjà manifesté visiblement sa présence en quelqu'un qui l'avait reçu?

N. B.— Lire les Actes: le don des langues chez les Apôtres.

Le Saint-Esprit, mes chers amis, ne manifeste pas toujours sa présence par de semblables dons extérieurs mais il est toujours là et voyons ce que le catéchisme nous dit.

N. B.— Je lis au tableau.

La Confirmation... *qui nous donne la force de confesser notre foi sans crainte.*

Que veut dire ici cette expression *confesser*?

Exemples:

Supposons que je vous demande, Louis, êtes-vous nazi? Si vous admettez « Oui, monsieur, je suis nazi », vous *confessez*. De même quelqu'un peut admettre toutes sortes de parentés, d'affiliations, etc. Et ceux qui confessent jusqu'au prix de leur sang, on les nomme...? Paul? — Des martyrs.

C'est bon et ceux qui n'ont pas le bonheur d'atteindre le témoignage du sang, comment l'Église les nomme-t-elle? — Ses confesseurs.

Ici, mes chers élèves, il nous faut nous arrêter et penser un peu à la *force incroyable que le Saint-Esprit a donnée* à tant de martyrs, grands ou petits, à tant d'apôtres, à tant de missionnaires, depuis le commencement des temps.

Voyons un peu ensemble une liste de ces héros confesseurs?

N. P.— *Ici le titulaire s'efforce de faire trouver aux élèves les héros dont ils se souviennent et guide leurs recherches en amorçant seulement les grandes lignes des vies qu'il a choisi de rappeler.*

Voilà pour les héros, mes chers amis, mais nous, nous les élèves de cette classe, cette année, pouvons-nous dire que le Saint-Esprit nous donne la force de confesser notre foi sans crainte? Jean?

Vous ne savez pas? Sans parler des grandes persécutions qui peuvent toujours venir, est-ce que nous ne rencontrons pas de *petites persécutions* qui nous demandent à nous tous d'oser confesser notre foi sans crainte.

N. P.— *Questions et sous-questions amenant les élèves à étudier le respect humain à l'école.*

N. B.— Je continue la lecture au tableau.

La Confirmation... *de mener une vie sainte malgré les obstacles...*

Sommes-nous tous appelés à faire des Saints? Paul? Pouvez-vous me prouver cela, Henri?

C'est très simple pourtant. Voyez. Quel sera le lieu de notre éternité?

Le ciel est-il, oui ou non, le séjour des Saints.

Donc nous sommes appelés à faire des Saints et pour cela nous devons mener une *vie sainte* malgré...

Placer ici des commentaires appropriés répondant à la question:

Qu'est-ce qu'une vie sainte?

N. P.— *Faire trouver aux élèves les grandes lignes d'une vie sainte. Citer les beaux exemples de nos saints ancêtres. Montrer la sainteté dans l'accomplissement du devoir d'état.*

Étudier de la même manière la dernière partie « malgré les obstacles... » Que les élèves énumèrent les principaux obstacles que le démon jette sur leur route.

Questions et sous-questions pour s'assurer que tous savent:

- a) Qui nous recevons à la Confirmation.
- b) Pourquoi nous le recevons.

IV — Conclusion.

Le Catéchisme se termine par la prière *Veni Sancte Spiritus*, récitée du fond du cœur.

V — Application.

Rédaction: *Mon héros*. Raconter le martyr qui vous a le plus frappé dans ceux que nous avons lus ou entendus raconter.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES.

Les catéchistes trouveraient d'intéressants synopsis à utiliser dans: *Le Synopsis du catéchisme*, abbé Jos. CARRIER, ou *La Synthèse de la Doctrine catholique*, abbé Roger HORIEN.

Nous recommanderions également de lire: *l'Apostolat Catéchistique*, Les Frères des Ecoles Chrétiennes; *Catéchismes Volants* qui peuvent être aussi d'un très grand secours.



Langue française

UNE SEMAINE DE FRANÇAIS

- I — Lecture.
- II — Intelligence du texte.
- III — Lexicologie.
- IV — Phraséologie.
- V — Grammaire.
- VI — Analyse.
- VII — Dictées.
- VIII — Poésie.
- IX — Langage et rédaction.
- X — Chant.

N. B. — Ce plan est une marche à suivre pour les leçons de français de toutes les années du cours, sauf pour celles de la première année.

PREMIÈRE ANNÉE

Lecture

Livre de la CONGRÉGATION NOTRE-DAME: leçons 11 à 18.

Livre de FOREST-OUIMET: leçons 10 à 15.

Note pédagogique. — Les élèves de première année n'ont, à ce moment, que deux mois de scolarité; le titulaire devra donc procéder encore très lentement avec eux.

Cependant, il pourrait déjà après l'étude d'une page de lecture, extraire une ou deux phrases de cette leçon étudiée, les écrire au tableau noir et poser des questions faciles sur l'explication des mots, le sens de la phrase et donner quelques éléments de grammaire: noms de personnes, d'animaux ou de choses; syllabes (coups de voix); mots d'action; etc.

À cela il ajoutera l'épellation des mots, puis la dictée, au tableau noir et sur le cahier, de deux phrases tout au plus.

N. B. — À la fin du mois, comme révision le titulaire pourrait se servir des quelques phrases ci-dessous.

Livre de la CONGRÉGATION NOTRE-DAME.

I — Texte.

La dame a la rame du papa de Rémi. Avila va à la dérive. Aline a vu le navire de Nono. La mère a la tire de Lolote, de la petite Olive, de Mimi, de bébé Lili. Ovide lira le volume.

II — Lecture et épellation.

N. P. — Le titulaire écrit ce texte au tableau. Les élèves le lisent d'abord ensemble puis individuellement. Afin de s'assurer que les élèves ne lisent pas de mémoire, le titulaire pourrait intervertir l'ordre des phrases.

Le titulaire fait ensuite épeler tous les mots en changeant d'élèves pour chaque mot.

III — Questionnaire sur le texte.

- 1 — Qu'est-ce que la dame a ?
- 2 — Qu'est-ce qu'une rame ?
- 3 — À qui appartient cette rame ?
- 4 — Comment se nomme le petit garçon dans la première phrase ?
- 5 — Lisez la deuxième phrase et dites-moi combien elle contient de mots.
- 6 — Qu'est-ce que: *aller à la dérive* ?
- 7 — Dans la troisième phrase on parle d'un petit garçon, pouvez-vous le nommer ?
- 8 — Quelle est le nom de la petite fille dans cette phrase ?
- 9 — Trouvez dans cette troisième phrase un mot de trois coups de voix (syllabes).
- 10 — Lisez tout bas la quatrième phrase. Qu'est-ce que la mère donne aux petites filles ?
- 11 — Aimez-vous la tire ?
- 12 — Quel jour a lieu la fête de la tire, pour les petits enfants qui fréquentent la classe ?
- 13 — Nommez les quatre petites filles qui ont reçu de la tire ?
- 14 — Quelle action fera Ovide ?
- 15 — Qu'est-ce qu'un volume ?

Livre de FOREST-OUIMET.

I — Texte.

René a abîmé la robe de ma mère. La lune se lève. Je lave le lavabo. La jolie pipe de papa. La pelure de la patate.

II — Lecture et épellation.

III — Questionnaire sur le texte.

- 1 — Lisez ensemble la première phrase. Nommez les deux noms de personnes qui s'y trouvent.
- 2 — Qu'a fait René ?
- 3 — Que signifie *abîmé* ?
- 4 — Lisez la deuxième phrase. Que fait la lune ?
- 5 — La lune se lève-t-elle le matin comme nous ?
- 6 — Combien de coups de voix dans le mot : *lune* ?
- 7 — Qu'est-ce qu'un lavabo ?
- 8 — Pourquoi laver le lavabo ?
- 9 — Dans la troisième phrase, trouvez un mot de deux coups de voix.

- 10 — Dans la même phrase, trouvez un mot de trois coups de voix.
- 11 — *La jolie pipe de papa.* Combien y a-t-il de mots dans cette phrase ?
- 12 — Comment est la pipe de papa ?
- 13 — La patate est-elle un fruit ou un légume ?
- 14 — Comment appelez-vous ce qui recouvre la patate ?
- 15 — Nommez les noms de personnes que vous avez rencontrés au cours de la lecture.

IV — Dictée.

Deux phrases d'un des textes.

DEUXIÈME ANNÉE

Texte.

La montre de Jean. — À sa fête, Jean a reçu de son papa une belle montre qui marche. Jean écoute souvent le tic tac de sa montre neuve. Jean est fier de dire l'heure avec sa montre en or.

I — Lecture et épellation.

II — Intelligence du texte.

- 1 — Qui a reçu une belle montre en or ?
- 2 — De qui Jean a-t-il reçu sa montre ?
- 3 — À quelle occasion l'a-t-il reçue ?
- 4 — Jean écoute souvent marcher sa montre, pourquoi ?
- 5 — Pourquoi Jean est-il fier de dire l'heure ?
- 6 — Si, comme Jean, vous aviez une montre, seriez-vous capable de dire l'heure ?
- 7 — Jean a une montre qui *marche*: qu'est-ce que cela veut bien dire ?
- 8 — Voyez-vous le mouvement ? Où est-il ?
- 9 — Que faut-il que Jean fasse pour que sa montre marche chaque jour ?
- 10 — Que voit Jean sur le cadran de sa montre ?
- 11 — Que disent les chiffres ?
- 12 — À quoi sert la petite aiguille ?
- 13 — À quoi sert la grande aiguille ?
- 14 — De quoi est faite la montre de Jean ?
- 15 — Qui a fabriqué la montre de Jean ? Qui l'a vendue ?

III — Lexicologie.

- 1 — Trouvez un autre nom qui veut dire *papa*.
- 2 — Qu'est-ce qui peut indiquer l'heure à part une montre ?
- 3 — Donner deux qualités d'une montre.
- 4 — Faites un verbe avec: *fête, montre*.
- 5 — Dites deux autres noms propres que vous pouvez faire avec *Jean*.

IV — Phraséologie.

- 1 — Complétez les phrases suivantes: *Dans une journée il y a . . . heures. Dans une heure il y a . . . minutes.*
- 2 — Ajoutez un mot d'action: *Jean . . . le tic tac de sa montre neuve. Jeanne . . . l'heure correctement.*
- 3 — Dites à quelle heure vous faites les actions suivantes: *Je me lève à . . . heures, je déjeune à . . . heures, je dîne à . . . heures, je soupe à . . . heures et je me couche à . . . heures.*
- 4 — Dans une phrase correcte, dites pourquoi on dit que le coq est un réveille-matin.

V — Grammaire.

- 1 — Trouvez les noms de personnes du texte.

- 2 — Quel est le féminin de: *papa* ?
- 3 — Dites les noms de choses de la deuxième phrase du texte.
- 4 — Trouvez le mot de qualité:
 - a) une petite aiguille;
 - b) une grande aiguille;
 - c) une belle montre;
 - d) un bon papa;
 - e) un garçon fier.
- 5 — Conjuguez au présent: *avoir une montre*.

N. P. — Après avoir donné le texte en dictée, le titulaire peut faire reprendre, par écrit, l'exercice ci-haut en faisant indiquer les réponses par des traits ou des points.

VI — Analyse.

Jean écoute le tic tac de sa montre neuve.

Trouvez:

- a) un nom de personne;
- b) un nom de chose;
- c) un mot d'action;
- d) un mot de qualité.

VII — Dictée.

N. P. — Après toute cette étude du texte, le titulaire le donne en dictée.

VIII — Récitation.

Le coq.

C'est moi le coq ! coquerico !
 Ma crête sur mon bec se dresse,
 Rouge comme un coquelicot.
 Je fais la guerre à la paresse;
 Je chante avec le jour: Debout ! coquerico !
 Et le bon travailleur se lève,
 Aussi gai que le gai soleil !
 Dans son lit le paresseux rêve:
 Sommeil de jour, méchant sommeil !
 Qui veut vivre cent ans, au cri du coq se lève !
 Jean AICARD.
 (Le livre des petits)

IX — Langage et rédaction.

N. P. — Comme préparation à ces exercices, le titulaire fera préparer à chaque élève un cadran de carton avec aiguille de carton également; pour inscrire les chiffres, les élèves utiliseront des chiffres de calendriers.

Que faites-vous pour indiquer deux heures ? — Je prends mon cadran, je mets la petite aiguille sur le chiffre deux et la grande sur le chiffre douze et je dis: il est deux heures.

N. P. — Le titulaire peut multiplier ces exercices en changeant l'heure pour chaque élève.

TROISIÈME ANNÉE

Texte.

Réflexions sur l'automne. — Par un beau soir d'automne, Jeanne, Louise et Pierre se promenaient dans le petit sentier qui conduit à la maison de leurs parents. Chacun réfléchissait et se demandait quelle saison est la plus belle. Jeanne s'extasiait en pensant aux plaisirs que procure l'été. Pierre, lui, préférerait le gai printemps, où tout s'éveille dans la nature. Louise, plus sérieuse, s'écria: « Moi, j'aime mieux l'automne, car je déteste les grandes chaleurs et j'aime à braver les grands vents. Je contemple la nature qui se pare des plus riches couleurs. Seul le sapin conserve son vêtement vert au milieu des autres arbres qui ont revêtu les plus charmantes parures. Cette saison me fait penser au sérieux de l'existence et me donne la volonté de bien travailler dans ma jeunesse si je veux récolter au soir de ma vie. » Alors d'un commun accord, tous s'écrièrent: « Toutes les saisons sont belles. Le bon Dieu n'a rien fait de laid. »

I — Lecture et épellation.

II — Intelligence du texte.

- 1 — Expliquez:
 - a) sentier,
 - b) s'extasiait,
 - c) déteste,
 - d) contempler,
 - e) volonté.
- 2 — Quel est le sens des expressions:
 - a) tout s'éveille dans la nature,
 - b) braver les grands vents,
 - c) vêtement vert du sapin,
 - d) soir de ma vie,
 - e) commun accord.
- 3 — Où les enfants se promenaient-ils ?
- 4 — À quel moment: du jour ? de l'année ?
- 5 — À quoi pensaient-ils en se promenant ?
- 6 — Pourquoi Jeanne préfère-t-elle l'été ?
- 7 — Quels plaisirs nous procure l'été ?
- 8 — Pour quelle raison Pierre préfère-t-il le printemps ?
- 9 — Décrivez le réveil de la nature.
- 10 — Quelle saison Louise préfère-t-elle ?
- 11 — Qu'est-ce que Louise aime à l'automne ?
- 12 — Qu'est-ce qu'elle déteste ?
- 13 — De quelles couleurs se pare l'automne ?
- 14 — Nommez les arbres que vous connaissez.
- 15 — Quel arbre reste toujours vert ?
- 16 — Qu'est-ce que la parure des arbres ?
- 17 — Qu'est-ce que Louise veut dire par: *le sérieux de l'existence* ?
- 18 — Quelle résolution l'automne inspire-t-elle à Louise ?
- 19 — Que récoltera l'enfant qui n'a semé que la dissipation, dans sa jeunesse ?
- 20 — Quelle fut la conclusion de cette discussion ?

III — Lexicologie.

- 1 — Formez un nom avec les verbes suivants: *promenaient, réfléchissait, demandait, préférerait, aime, donne, récolter, travailler.*
- 2 — Donnez le contraire de: *soir, plaisir, gai, sérieuse, chaleur, richesse, charmante, récolter, laid.*
- 3 — Avec les adjectifs suivants formez un nom: *beau, gai, grande, riche, seul, vert, charmante.*

- 4 — Comment appelle-t-on: *une petite maison ? un petit arbre ?*
- 5 — Trouvez deux mots de même famille que: *vêtement.*

IV — Phraséologie.

- 1 — Cherchez dans le texte ci-dessus cinq adjectifs puis employez-les dans une petite phrase.
- 2 — Remplacez par une autre expression: chacun *réfléchissait*; Jeanne *s'extasiait*; le sapin *conserve son vêtement vert*; Louise *pense au sérieux de l'existence*; elle *veut récolter au soir de la vie*.
- 3 — Relevez dans le texte les expressions qui ont le même sens que: *je n'aime pas les grandes chaleurs*; *la nature est colorée*; *le sapin reste toujours vert*; *je veux récolter dans ma vieillesse*; *tout ce que Dieu a fait est beau*.
- 4 — Choisir les phrases parmi les groupes de mots suivants et les écrire avec une majuscule et un point: *une belle saison, l'été procure bien du plaisir, le gai printemps, j'aime les grands vents, les riches couleurs, les arbres ont revêtu leurs plus riches parures, le sérieux de la vie, les saisons sont belles.*
- 5 — Répondre par une petite phrase:
 - a) Quel arbre reste toujours vert ?
 - b) Quelle saison nous fait penser au soir de la vie ?

V — Grammaire.

N. B. — Consulter la leçon donnée en quatrième année, en octobre.

- 1 — Écrivez au pluriel: *le sentier, le plaisir, la nature, la chaleur, le vent, une couleur, le sapin, le vêtement, la saison.*
- 2 — Mettez au singulier: *les arbres, les parures, les saisons, les vents.*
- 3 — Cherchez les adjectifs de qualité contenus dans le texte.
- 4 — Ajoutez un adjectif de qualité aux noms suivants: *un soir, le sentier, les parents, la saison, le printemps, Louise, les chaleurs, le vent.*
- 5 — Faites la liste des noms du texte et mettez à côté de chacun s, si ce nom est du singulier, et p, s'il est du pluriel.
- 6 — Mettez au futur simple:
 - a) *Louise a eu du plaisir;*
 - b) *le petit sentier est couvert de feuilles mortes;*
 - c) *je suis sérieux;*
 - d) *tu as de charmantes parures;*
 - e) *nous avons eu de belles récoltes.*
- 7 — Conjuguez, au présent du conditionnel, à toutes les personnes: *être sérieux.*
- 8 — Mettez au pluriel:
 - a) *J'aurai un vêtement chaud,*
 - b) *tu seras studieux cette année,*
 - c) *Pierre aura une belle maison.*
- 9 — Écrivez au singulier:
 - a) *nous serions plus sérieuses si nous étions plus âgées;*
 - b) *si vous étiez plus gais vous seriez plus courageux;*
 - c) *les enfants sages se promenaient.*
- 10 — Cherchez tous les mots d'action contenus dans le texte et dites qui fait l'action exprimée par ce mot.

VI — Analyse.

Jeanne, Louise et Pierre se promenaient dans le petit sentier.

- 1 — Cherchez les noms propres.
- 2 — Trouvez le nom commun.
- 3 — Écrivez le mot de qualité et dites à quel nom il se rapporte.
- 4 — Y a-t-il des noms au pluriel ?
- 5 — Cherchez le mot d'action.

VII — Dictées.

- 1 — *N. P.* — *Après toute cette étude du texte, le titulaire pourrait le donner partiellement en dictée, de j'aime mieux l'automne à alors d'un commun accord.*
- 2 — *L'automne.* — Bientôt les arbres n'auront plus de feuilles; le ciel sera gris et sombre; le soleil aura une pâle clarté; mais la nature aura des riches couleurs. Seul, le sapin sera vert au milieu des autres arbres. À cet époque, les enfants seront plus sérieux car ils auront du travail à la classe et à la maison. Durant cette saison, les fidèles auront une pensée pour les âmes du purgatoire.
- 3 — *La forêt en automne.* — Chaque arbre de la forêt fait sa toilette. Le matin, la gelée a blanchi la mousse encore verte. Le sapin garde son vêtement vert. Les enfants sont ravis devant les beautés de la nature. Le vent

agite les grands arbres. Aucun palais n'a la beauté d'une forêt par une belle journée d'automne.

VIII — Récitation.

Soir d'automne.

En automne, les bois sont comme un grand fruitier
Où la Providence a vidé sa corne d'abondance.
Du haut des arbres roux qu'un vent léger balance,
Fâines, glands mûrs, pleuvent dans les sentiers.

Tout le village y vient puiser à plein panier,
Le soleil rit, l'oiseau gazouille et sa romance
Fait croire aux pauvres gens que l'été recommence,
Tant la forêt a pris un reflet printanier.

A. THEURIET.

IX — Rédaction.

L'automne. — Qu'est-ce que l'automne ? Quelle est la couleur du ciel en automne ? Quelle est la couleur des feuilles en automne ? Le sapin change-t-il de couleur ? Que font ensuite les feuilles des arbres ? Que font les enfants de ces feuilles mortes ? Où vont les oiseaux ? À quoi nous fait penser l'automne ? Que doivent faire les fidèles pour les morts ?

X — Chant.

Une chanson de *La Bonne Chanson* :
Chanson d'automne . . . n° 4, p. 153.

QUATRIÈME ANNÉE

Texte.

L'automne. — Je n'ai jamais aimé l'automne. C'est la saison plantureuse, si l'on veut, celle de la moisson et des fruits. C'est aussi celle de la déchéance, de la nature en décomposition. L'automne a beau se parer, comme une vieille coquette, s'orner de feuillages pourpres ou mordorés, il n'est que leurre et trompe-l'œil. Je ne comprends pas l'enthousiasme des gens, souvent tapageur, devant les monceaux d'or roux qu'entasse la chute des feuilles. Dans toute cette beauté, on sent comme un relent de mort. J'aime trop la vie, dans sa diversité multiple, pour me complaire à l'œuvre dévastatrice de l'automne.

HARRY BERNARD,
(*Juana, mon aimée.*)

I — Lecture du texte.

Note pédagogique. — Le travail entrepris en octobre en vue d'obtenir la bonne prononciation des consonnes dentales d et t devrait se continuer.

Une autre mauvaise prononciation très commune, chez les jeunes, est celle des voyelles nasales: an, en, in, on, un. L'attention du titulaire pourrait se tourner vers ces points faibles au cours de ce mois.

II — Intelligence du texte.

- 1 — Expliquez:
 - a) *Déchéance.* — Chute, disgrâce.
 - b) *Décomposition.* — Corruption.
 - c) *Parer.* — Orner.
 - d) *Leurre.* — Morceau de cuir rouge en forme d'oiseau, auquel on attache un appât, et que l'on jette en l'air pour rappeler le faucon. Appât factice attaché à un hameçon. Artifice, amorce pour tromper.

e) *Trompe-l'œil.* — Tableau où des objets de nature morte sont représentés avec une vérité qui fait illusion. Trompeuse apparence.

f) *Monceau.* — Amas en forme de petit mont.

2 — Quel est le sens des expressions suivantes:

- a) *La saison plantureuse ?* — La saison riche, abondante en fruits de toutes sortes.
- b) *La nature en décomposition ?* — La nature s'altère, perd son aspect de vie.
- c) *Une vieille coquette ?* — Une vieille qui cherche à plaire.
- d) *Feuillages pourpres ?* — Feuillages d'un rouge foncé, tirant sur le violet.
- e) *Feuillages mordorés ?* — Feuillages d'un brun chaud à reflet doré.
- f) *Enthousiasme tapageur ?* — Admiration excessive et bruyante.
- g) *Un relent de mort ?* — Une mauvaise odeur de mort.
- h) *L'œuvre dévastatrice de l'automne ?* — L'œuvre ravageuse, ruineuse.

3 — Quel est le titre du morceau ?

4 — Qui en est l'auteur ? — Harry Bernard est un écrivain canadien, né à Londres en 1898. C'est probablement ce qui explique son prénom anglais. Il se livra au journalisme en terminant ses études classiques, en 1919. Il discuta les problèmes de la vie canadienne sous la forme du roman. Mgr Camille Roy lui accorde d'être plutôt réaliste: « On a comme une vision directe des tableaux ou des scènes qu'il raconte », dit-il. Il lui reproche cependant de ne pas soigner assez la composition de ses romans.

5 — Que dit l'auteur dans la première phrase ?

- 6 — Quelle raison apporte-t-il pour justifier sa répugnance ?
- 7 — Que reproche-t-il à l'automne dans la dernière phrase ?
- 8 — En quels termes Monsieur Bernard admet-il les avantages de cette saison ? — C'est la saison plantureuse, si l'on veut, celle de la moisson et des fruits.
- 9 — Quelles expressions définissent les riches couleurs dont se pare la nature en automne ? — Les feuillages pourpres ou mordorés, les monceaux d'or roux.
- 10 — Comment l'auteur juge-t-il ces beautés ? — Comme un leurre et un trompe-l'œil.
- 11 — À qui compare-t-il l'automne ?
- 12 — Que sent-il dans toute cette beauté ?
- 13 — Trouvez-vous que l'auteur voit la saison automnale sous son réel aspect ?
- 14 — Est-ce parce que la saison produit des fruits que l'auteur s'attriste ou bien si c'est parce qu'elle fait penser à la mort prochaine ?
- 15 — Est-ce si triste que cela de voir venir la mort après une vie bien remplie ?

III — Lexicologie.

- 1 — Famille de mots :
 - a) *Coquette*. — Coquet, coqueter, coquette-ment, coquetterie.
 - b) *Feuillage*. — Feuillaison, feuillard, feuille, feuillée, feuillé, feuillagiste.
 - c) *Monceau*. — Mont, montagne, montagnard, montagneux, montée, monticole, monticule.
- 2 — Écrivez un adjectif de la même famille que :
 - a) *Automne*. — Automnal.
 - b) *Saison*. — Saisonnier.
 - c) *Déchéance*. — Déchéant.
 - d) *Nature*. — Naturel.
 - e) *Musique*. — Musical.
- 3 — Formez un nom avec chacun des verbes suivants :
 - a) *Aimer*. — Amour.
 - b) *Parer*. — Parure.
 - c) *Orner*. — Ornement.
 - d) *Comprendre*. — Compréhension.
 - e) *Entasser*. — Entassement.
 - f) *Complaire*. — Complaisance.
- 4 — Trouvez un mot ayant la même signification que :
 - a) *Moisson*. — Récolte.
 - b) *Déchéance*. — Disgrâce.
 - c) *Décomposition*. — Corruption.
 - d) *Leurre*. — Duperie.
 - e) *Enthousiasme*. — Admiration.
 - f) *Tapageur*. — Bruyant.

IV — Phraséologie.

- 1 — Composez cinq phrases en employant le mot *automne* comme sujet.
- 2 — Employez *automne* comme complément dans les phrases suivantes :
 - a) *La saison d' . . . a aussi ses beaux jours.*
 - b) *On chasse le lièvre en . . .*
 - c) *Cette année, nous avons un bel . . .*
- 3 — Trouvez un sujet au verbe dans les expressions suivantes :
 - a) *Se parer de multiples couleurs.*
 - b) *Orner les arbres de la forêt.*
 - c) *Dépouiller la nature de son manteau vert.*

d) *Rouler sur la terre durcie avec un bruit d'ossements qui s'entre-choquent.*

e) *Apparaître comme des squelettes.*

- 4 — Faire regarder un paysage d'automne aux élèves et leur faire dire, en phrases complètes, ce qu'ils voient : *le ciel, l'atmosphère, les bois, les prés, etc.*
- 5 — Faire observer la chute des feuilles et faire décrire les scènes vues.

V — Grammaire.

L'ADJECTIF QUALIFICATIF.

- 1 — Lisez la deuxième phrase du texte.
 - 2 — Comment est la saison d'après l'auteur ?
 - 3 — Quelle sorte de mot est *saison* ?
 - 4 — Lisez la quatrième phrase.
 - 5 — Comment est la coquette ?
 - 6 — Quelle sorte de mot est *coquette* ?
 - 7 — Comment sont les feuillages ?
 - 8 — Quelle sorte de mot est *feuillages* ?
- N. P.** — *Le titulaire peut ainsi faire trouver tous les adjectifs qualificatifs du texte.*
- 9 — *Plantureuse* nous dit comment est la saison ; *vieille*, comment est la coquette, etc. ; et vous avez dit que *saison*, *coquette*, *feuillages*, etc., sont des noms. Qu'exprime le mot qui nous dit comment est la personne, l'animal ou la chose dont on parle ?
 - 10 — Répétez tous les mots de qualités que renferme le texte et dites les noms qualifiés par chacun.
 - 11 — À quelle sorte de mot s'ajoutent les mots de qualités ?
 - 12 — Comment se nomme le mot qui exprime une qualité, bonne ou mauvaise, d'une personne, d'un animal ou d'une chose ?

N. B. — Le texte favorise l'étude de l'accord de l'adjectif, de même que celle de plusieurs règles de la formation du féminin des adjectifs.

VI — Analyse.

- 1 — Analysez les noms du texte.
- 2 — Analysez les articles.
- 3 — Analysez les adjectifs qualificatifs.

VII — Dictées.

- 1 — Dicter le texte jusqu'à : *Je ne comprends pas . . .*
- 2 — Dicter le reste du texte.
- 3 — *Départ*. — Avant de partir, la femme d'Urbain Landry embrassa d'un long regard, les champs pailletés d'or et les arbres que cuivrait déjà l'automne. À la barrière du pré, elle vit les vaches, la tête tournée du côté de la maison, comme inquiètes du retard des maîtres, et devant la grange, les poules qui grattaient dans la paille fraîche. Étouffée de sanglots, Madame Landry s'agenouilla et baisa cette terre d'Acadie, la terre tant aimée que ne devaient jamais oublier les malheureux proscrits.

MARJOLAINE.

VIII — Récitation.

Pensées d'automne.

Les arbres ont perdu leur verdure brillante,
On ne voit plus de fleurs dans le jardin désert ;
Les nids abandonnés n'ont plus de voix qui chante,
La nature frissonne au souffle de l'hiver.

J'ai, sur un guéridon, tout près de ma fenêtre,
Un petit rosier blanc entr'ouvert à demi,
Pauvre fleur solitaire, en qui je vois renaître,
Dans un lointain vermeil, le printemps endormi.

Ainsi, quand vient pour nous l'automne de la vie,
Une seule vertu suffit pour l'embellir
Et prêter son parfum à l'âme endolorie,
En attendant l'avril qui ne doit pas finir.

Napoléon LEGENDRE.

IX — Rédaction.

- 1 — *La cueillette des glands.* — Un jour de congé, Paul et André cueillent des glands dans la forêt;

le soleil est brillant. Comment leur apparaît la forêt? Sur quel arbre cueillent-ils des glands? Que font-ils pour faire tomber les glands? Qu'est-ce qui les empêche de voir facilement les fruits sur le sol? Les enfants reviennent heureux de leur excursion.

- Supposez que vous êtes l'un d'eux et racontez votre excursion très simplement.
2 — Décrire l'aspect d'un cimetière en novembre.

X — Chant.

Une chanson de *La Bonne Chanson*:
Chanson d'automne . . . n° 4, p. 153.

CINQUIÈME ANNÉE

Texte.

N. B. — Même texte qu'en quatrième année. On peut compléter les exercices par les suivants.

III — Lexicologie.

[1 — Exprimez des idées suggérées par le mot: *feuillage*.

Note pédagogique. — Le titulaire devrait habituer l'élève à travailler avec méthode. Ainsi, pour trouver des idées se rapportant à un même sujet, il pourrait lui suggérer de se poser quatre questions: où? quand? comment? pourquoi? et de classer ses réponses par séries.

Où? — Arbre, tronc, branche, rameau, ramille, fleurs, fruits, forêt, etc.

Quand? — Printemps, été, automne, pluie, abri, soleil, ombre, vent, etc.

Comment? — Épais, touffu, ombrageant, vert, jaune, roux, rouille, pourpre, mordoré, etc.

Pourquoi? — Respiration, transpiration, nutrition, sève, air, soleil, gaz, eau, etc.

2 — Dans le texte, trouver un nom qui convienne à la fois à:

a) Automne, hiver, printemps, été.

b) Pomme, prune, raisin, noisette, gland et faine (ou fêne).

c) Amorce, appât, embûche, piège, duperie, leurre.

d) Exaltation, admiration, transport, ravissement, extase. — Enthousiasme.

3 — Antonymes de:

a) *Plantureuse*? — Stérile.

b) *Décomposition*? — Composition.

c) *Parer*? — Déparer.

d) *Tapageur*? — Silencieux.

5 — Homonymes de:

a) *Parer* (orner). — Parer (éviter).

b) *Leurre* (appât). — Leurre (t. ver. leurrer), leur (adj. pos. ou pro. pers.).

c) *Or* (métal). — Or (conj.), hors (prép.), ord (sale), ort (brut).

V — Grammaire.

LE VERBE: transitif et intransitif.

1 — Lisez la dernière phrase du texte.

2 — Quel est le premier verbe de la phrase?

3 — Quel est son sujet?

4 — Par qui est faite l'action d'aimer?

5 — Sur quoi se reporte cette action de *j'*? — Sur la vie.

6 — Quelle est la fonction du mot: *vie*? — Complément direct.

7 — N'avez-vous pas dit que l'action d'*aimer* passe du sujet *j'* sur le complément *vie*?

8 — Il y a donc passage de l'action du sujet au complément?

9 — Le passage d'une chose à une autre s'appelle transition. Dans l'expression que nous sommes à étudier, pouvons-nous dire qu'il y a transition de l'action du sujet *j'* sur le complément *vie*?

10 — Formez un adjectif avec le nom transition.

11 — Comment appellerez-vous le verbe dont l'action passe du sujet sur le complément?

12 — Si vous dites: *le chien dort*, y a-t-il transition de l'action du sujet sur le complément?

13 — Le verbe *dort* est-il transitif?

14 — Quel nom donnerons-nous à ce verbe qui n'est pas transitif?

LE VERBE: la formation des temps.

N. P. — Pour enseigner la formation du présent de l'indicatif, pluriel, et du présent de l'impératif, le titulaire peut, en utilisant les verbes du texte, procéder de la façon suggérée en octobre: faire écrire le temps primitif et souligner la partie qui ne change pas, puis le temps dérivé et souligner la même partie.

Il pourra ensuite ajouter au tableau d'octobre la partie étudiée en novembre.

Pour l'orthographe du verbe, il est peut-être préférable de se servir de la première personne du présent de l'indicatif pour former la deuxième personne du présent de l'impératif.

VI — Analyse.

ANALYSE GRAMMATICALE.

1 — Analysez les mots suivants: *automne, feuillages, enthousiasme, relent, vie*.

2 — Trouvez les noms:

a) Sujets?

b) Compléments déterminatifs?

3 — Relevez les verbes conjugués négativement et dites s'ils sont transitifs ou intransitifs.

4 — Relevez chaque adjectif qualificatif, dites le genre de chacun et le nom qu'il qualifie.

ANALYSE LOGIQUE.

4 — Trouvez le nombre de propositions dans les phrases suivantes:

a) *Je n'ai jamais aimé l'automne.*

b) *Je ne comprends pas l'enthousiasme des gens, souvent tapageur, devant les monceaux d'or roux qu'entasse la chute des feuilles.*

VII — Dictées.

1 — Dictier le texte en entier ou en partie, comme en quatrième année.

2 — *Un après-midi d'automne.* — La pluie de la veille avait gâté les chemins, mais les champs et les bois étaient riches de vives senteurs et de chatoyantes parures. La terre, dépouillée de sa robe opulente de moissons, était triste et frileuse sous le chaume mesquin.

À cette heure de la journée, le soleil pâle de l'automne fouille encore facilement jus-

qu'au fond des taillis à cause des branches déjà dépouillées de leurs feuilles. Nous marchons sur un tapis de feuilles mortes avec un bruit de froissement d'étoffes précieuses tendues indéfiniment sur les mousses du chemin.

Il semble que je parcours un pays de rêve fermé au monde.

J.-G. PARADIS.

SIXIÈME et SEPTIÈME ANNÉES

Texte.

Au cimetière. — La porte à claire-voie, de bois vermoulu, n'était pas fermée. J'entrai. C'était un petit cimetière de village, sans monuments, sans caveaux, sans colonnes funéraires. Quelques dalles, çà et là. Quelques autres pierres debout. Presque toutes rongées par le temps, les inscriptions illisibles étaient envahies de mousses microscopiques. Le reste du terrain était planté de croix noires à lettres et à larmes blanches, des croix qui s'en allaient à la débandade, penchées en tous sens, pareilles à des petits êtres fantastiques, aux bras étendus, qui trébucheraient et qui imploreraient.

Gustave GEFFROY.

I — Lecture.

II — Intelligence du texte.

- 1 — Avez-vous déjà vu une porte à claire-voie ? Comment était-elle faite ? — C'est une porte fermée de barreaux espacés.
- 2 — Expliquez, d'après sa formation, le sens du mot *vermoulu*. — Ce mot vient de *ver*, et de *moulu*, participe passé de *moudre* ; littéralement : moulu par les vers. On dit encore : piqué, mangé des vers.
- 3 — À quoi servent les *caveaux* dont on parle au début du texte ? — Ces caveaux, le plus souvent sous-terrains, servent à recevoir les cadavres.
- 4 — Qu'entend-on par des *colonnes funéraires* ? — Ce sont des monuments en forme de colonnes et placés sur des tombes.
- 5 — Tous les monuments sont-ils funéraires ? — Non, il y en a qui sont dressés pour rappeler un grand événement : ils ne sont pas dits funéraires, mais commémoratifs.
- 6 — Expliquez ces mots et expressions employés dans le texte :
 - a) *dalles*. — Tablettes de pierre, de ciment dont on recouvre parfois les tombeaux.
 - b) *mousses microscopiques*. — Plantes très petites presque invisibles à l'œil nu.
 - c) *s'en aller à la débandade*. — S'en aller à l'abandon, tomber dans l'abandon ; être négligé.
 - d) *êtres fantastiques*. — Êtres qui ne sont pas réels, êtres imaginaires, chimériques.
 - e) *trébucher*. — Perdre l'équilibre, être emporté par sa propre pesanteur.
- 7 — L'auteur signale la présence des croix :
 - a) comment les décrit-il ?
 - b) à quoi compare-t-il ces croix ?

III — Lexicologie.

Note pédagogique. — L'étude du vocabulaire com-

prend : la recherche et l'explication des mots, puis des exercices de langage, c'est-à-dire la construction de phrases où ces mots sont employés.

Pour plus de clarté, nous présenterons séparément les trois éléments de cette étude ; mais dans la pratique, ils doivent demeurer unis. À quoi, en effet, servira aux enfants la connaissance d'un mot nouveau, s'ils en ignorent la signification et s'ils ne sont pas capables de l'employer à propos, dans une phrase de leur invention ?

Recherche de mots.

Ce sont les mots usuels qu'il faut enseigner aux élèves : noms pour désigner les êtres ; adjectifs, pour exprimer les qualités qui leur conviennent ; verbes pour marquer les actions faites ou souffertes.

Deux marches sont possibles pour effectuer cette recherche :

1° Partir d'un texte, source de mots et d'idées.

2° Procéder par des exercices d'observation qui font faire en quelque sorte aux élèves le tour du petit monde ou ils vivent, mais qu'ils ignorent, faute de réflexion.

Les travaux présentés dans cette revue profitent des deux moyens cités. Nous partons d'un texte, lequel est suivi d'une explication littérale, et nous passons aux exercices d'observation présentés sous la rubrique « Lexicologie suggérée par le texte ».

Divers procédés de recherche :

- 1 — Exercices sur les mots isolés, non rapprochés par l'analogie :

Exemples :

- a) Recherche de l'adjectif correspondant à un nom, de l'adverbe qui convient à un verbe ;
- b) Ajouter un adjectif à chacun des noms donnés, ou réciproquement ;
- c) Recherche de la cause, de l'effet ; aller de l'objet à l'ouvrier, de l'espèce au genre ou à l'individu . . .

- 2 — Exercices d'énumération d'êtres ; énumérations suggérées par :

a) l'observation actuelle ;

b) le souvenir d'observations antérieures.

Actuelle ou non l'observation applique les cinq sens ou l'imagination, puis la réflexion, aux êtres et aux choses, pour en distinguer, selon le cas, la forme, la couleur, la saveur.

c) Les lectures préparées en vue des exercices d'énumération d'êtres ou de choses.

d) L'observation de gravures.

e) Les associations d'idées, source la plus féconde des énumérations de choses.

Exemples :

Étant donné un mot, dire ceux dont il éveille l'idée.

Trouver les termes particuliers se rapportant à un terme général (arbre, boisson, ville...).

f) Groupements analogiques de mots. Les principaux rapports qui peuvent déterminer les groupements analogiques de mots sont:

1° Rapports d'espèce ou de fonction grammaticale.

Exemple:

Donner 2 ou 3 sujets ou compléments à un verbe.

2° Rapports de sens: synonymie, opposition ou contraste, gradation.

3° Rapports d'origine: familles de mots.

Pour dresser le tableau d'une famille de mots, on écrit:

a) le radical avec ses dérivés immédiats et secondaires;

b) chacun des composés, suivis des dérivés correspondants;

c) les juxtaposés s'il y en a.

Exemples:

Famille de battre.

a) Dérivés: *battage, battement, battant, battue, battoir, batterie, batteur, bataille.*

b) Composés: *abatire, abattement, abat-toir, combattre, débat, ébattre, rebattre, rabattre, rabat.*

c) Juxtaposés: *abat-faim, abat-jour, abat-vent, rabat-joie.*

N. B.— Nous fournissons ces notes pédagogiques, peut-être un peu détaillées, parce que nous sommes convaincus que tous les professeurs doivent connaître la technique qui a présidé à la rédaction des exercices de français. Ainsi, les connaissant mieux, ils s'en serviront avec plus de succès. Pourquoi les professeurs n'en composeraient-ils pas eux-mêmes sur des thèmes plus circonstanciés ?

1 — La porte à claire-voie: l'entrée de votre cimetière est-elle aussi à claire-voie ?

2 — C'était un petit cimetière:

a) le vôtre est-il petit ?

b) quels autres adjectifs pourraient qualifier le mot cimetière ? — Grand, vaste, immense, étroit, visité, fréquenté, isolé, désert, entretenu, abandonné, plat, accidenté, etc.

3 — Dalles, pierres, croix: est-ce tout ce que l'on peut voir au cimetière ? — Monuments, calvaires, chapelles mortuaires, etc.

4 — Donnez des qualificatifs à ces objets. — *Monuments*: funéraires, mortuaires, simples, ciselés, polis, lisses, rugueux, courts, bas, hauts, élancés, massifs, etc. — *Calvaire*: bas, élevé, isolé, entouré, clôturé, etc. — *Chapelles mortuaires*: blanches, grises, élevées, sous-terraines, fréquentées, isolées, muettes, symboliques, froides, etc.

5 — Remplacez par des mots ou expressions de même sens les termes suivants du texte:

a) rongé. — Usé, érodé.

b) envahies. — Recouvertes.

c) à la débandade. — En désordre, à l'abandon.

d) penchées. — Inclinaison.

6 — Les inscriptions illisibles: comment peuvent-elles être encore, les inscriptions ? — Lisibles, effacées, courtes, longues, gravées, peintes, etc.

IV — Phraséologie.

1 — Un sujet étant donné, le faire suivre de verbes convenables et de compléments.

a) *Le cimetière*... — Occupe le terrain avoisinant l'église, se presse contre l'église, attend les visiteurs, rappelle aux vivants le souvenir des disparus.

b) *Les lots particuliers*... — S'alignent régulièrement, sont séparés par des bornes en pierres, sont bien entretenus, sont abandonnés.

c) *La baie*... — Limite la terre sacrée, entoure le cimetière.

d) *Les croix*... — Se dressent dans l'espace, tombent de vieillesse, croulent sous les années, témoignent de la foi des disparus.

2 — Un verbe étant donné, le faire précéder d'un sujet convenable.

a) ... se souviennent de leurs morts.

b) ... prient pour leurs parents défunts.

c) ... oublient leurs morts.

d) ... nous invitent à songer à l'éternité.

e) ... célèbrent la fête des morts en novembre.

f) ... est la meilleure prière à offrir pour nos défunts.

3 — Répondez par une phrase: Comment les chrétiens manifestent-ils leur croyance à l'immortalité ?

4 — Exprimez, en vos termes, la pensée suivante:
Demain nos fleurs seront poussière,
Seul, le parfum d'une prière
Dure éternellement au ciel. (Coppée)

V — Grammaire.

LE VERBE: les sujets joints par *ou* et *par* ni.

N. P.— Deux règles fort courtes pour résumer une page de grammaire:

1 — Quand ces sujets sont de différentes personnes, le verbe est toujours au pluriel.

2 — Quand ces sujets sont de la troisième personne, le verbe se mettra au singulier si un seul sujet peut faire l'action et au pluriel si les deux sujets peuvent la faire.

Voici quelques exemples touchant de près au centre d'intérêt et qui vous serviront, soit pour expliquer les règles, soit pour contrôler si elles sont comprises.

a) Les sentiers qui traversaient l'enclos bénit aboutissaient à l'église ou à la maison du curé: le pèlerin et le pauvre les avaient tracés, le premier allait prier le Dieu des miracles, l'autre demander le pain de l'aumône à l'homme de l'Évangile; l'indifférent ou le riche ne passaient point sur ces tombeaux.

b) Marthe déposa sur la tombe une profusion de fleurs radieuses qui couvraient toute la pierre grise; mais ni le parfum du lilas, ni la splendeur des roses ne peuvent consoler de la mort des siens.

c) Ni Jean ni Pierre ne sera le premier arrivé au cimetière.

LE VERBE: le participe passé.

N. B.— Le texte fournit des exemples de participes

passés employés sans auxiliaire et de participes passés employés avec être. Le titulaire n'a qu'à y puiser.

VI — Analyse.

ANALYSE GRAMMATICALE.

- 1 — Relevez les verbes et dites de quelles espèces ils sont.
- 2 — Relevez les compléments déterminatifs et dites quels noms ils complètent.

ANALYSE LOGIQUE.

Le cimetière est situé sur un coteau du village.

- 1 — Combien de verbes dans cette phrase ?
- 2 — A-t-il un sujet ?
- 3 — Combien de proposition, alors ?
- 4 — Quelle sorte de proposition est-ce ?
- 5 — Pourquoi indépendante ? — Parce qu'elle est seule et complète par elle-même.

N. P. — Dans le cas de plusieurs indépendantes dans une même phrase, le titulaire a dû insister, le mois dernier, sur la manière de reconnaître ces propositions. Un moyen mécanique de le faire est de remplacer la virgule ou le point et virgule qui les sépare par un point. Si, alors, le sens de chaque proposition est complet, elles sont toutes indépendantes.

- 6 — Si à cette phrase, j'ajoute un verbe pour qu'elle se lise ainsi: *Le cimetière est situé sur un coteau qui domine le village*, combien cette phrase compte-t-elle de verbes maintenant ?
- 7 — Combien ont un sujet ?
- 8 — Combien de propositions maintenant ?
- 9 — Pourquoi deux propositions ? — Parce qu'il y a deux verbes qui ont chacun un sujet.
- 10 — Quelle est la première proposition ?
- 11 — Est-ce possible de mettre un point après coteau ?
- 12 — La proposition serait-elle complète par elle-même ?
- 13 — Saurions-nous où est situé ce coteau ?
- 14 — Qu'est-ce qui nous dit où il est situé ?
- 15 — Autrement dit, qu'est-ce qui complète le mot coteau ?
- 16 — Comment nomme-t-on un mot qui complète ?
- 17 — Dans la première phrase: *Le cimetière est situé sur un coteau du village*, quel était la fonction du mot *village* ?
- 18 — Comment nommera-t-on la proposition qui joue le rôle d'un complément déterminatif ?
- 19 — Et la première proposition: *Le cimetière est situé sur un coteau*, quel nom lui donnera-t-on ?
- 20 — A-t-elle un sens complet par elle-même ?
- 21 — Est-elle indépendante ?
- 22 — Pourquoi n'est-elle pas indépendante ?
- 23 — Nous l'appellerons simplement *principale* parce que, bien qu'elle ne dise pas tout, elle renferme l'idée principale de la phrase.
Et comme la deuxième proposition: *qui domine le village*, est sous les ordres de la première nous la nommerons *subordonnée*.
- 24 — Quelle est la fonction de cette deuxième proposition dans la phrase ?
- 25 — Résumons:
 - a) la première proposition est dite *principale*, pourquoi ?
 - b) la deuxième est dite *subordonnée*, pourquoi ? et *complétive déterminative*, pourquoi ?

N. P. — Comme application, on peut utiliser l'idée de la dernière phrase du texte pour construire des principales et des subordonnées complétives déterminatives.

Exemples:

- 1 — a) *Le reste du terrain était planté de croix noires*
b) *qui s'en allaient à la débandade.*
- 2 — a) *Ces croix étaient pareilles à des petits êtres fantastiques*
b) *qui trébucheraient*
c) *et qui imploreraient.*

VII — Dictées.

- 1 — Le texte.

N. P. — Avant de procéder à l'étude du texte, le titulaire peut le donner en dictée en ayant soin toutefois d'écrire au tableau les mots nouveaux.

- 2 — Une visite au cimetière. — Le cimetière est désert. Il a le parfum de la mort. Il a son silence aussi . . . son silence peuplé.

Les longues allées sont remplies d'ombre mauve, couleur de ciel. Cette ombre est coupée par la note blanche des chapelles et des pierres tombales.

Me voici enfin devant la tombe de mon ami. Une croix est sculptée dans le granit du monument funéraire. Il fait bon venir causer avec ceux qui ont été emportés sur le grand fleuve du temps.

VIII — Rédaction.

Les morts.

Quand le doux rossignol a quitté les bocages,
Quand le ciel gris d'automne, amassant ses nuages,
Prépare le linceul que l'hiver doit jeter.
Sur les champs refroidis, il est un jour austère
Où nos cœurs, oubliant les vains soins de la terre
Sur ceux qui ne sont plus aiment à méditer.

C'est le jour où les morts, abandonnant leurs tombes
Comme on voit s'envoler de joyeuses colombes,
S'échappent un instant de leurs froides prisons;
En nous apparaissant, ils n'ont rien qui repousse,
Leur aspect est rêveur et leur figure est douce,
Et leur œil fixe et creux n'a pas de trahisons.

Donnez donc en ce jour où l'Église pleurante
Fait entendre pour eux une plainte touchante,
Pour calmer vos regrets, peut-être vos remords,
Donnez, du souvenir ressuscitant la flamme,
Une fleur à la tombe, une prière à l'âme:
Ces doux parfums du ciel qui consolent les morts.

Priez pour vos amis, priez pour votre mère,
Qui vous fit d'heureux jours dans cette vie amère,
Pour les parts de nos cœurs dormant dans les tombeaux.

Hélas ! tous ces objets de vos jeunes tendresses
Dans leur étroit cercueil n'ont plus d'autres caresses
Que les baisers du ver qui dévore leurs os.

OCTAVE CRÉMAZIE.

IX — Rédaction.

Une visite au cimetière. — Circonstance qui vous y mène: le jour des morts. Ce que vous y remarquez: dites bien ce que vous voyez dans votre cimetière. Comment chacun fait cette visite: attitude des vrais chrétiens? attitude des autres? Idées qui restent après une telle visite: vos idées à vous !

X — Chant.

Une chanson de *La Bonne Chanson*:
Rappelle-toi. N.° 4, p. 199.

HUITIÈME et NEUVIÈME ANNÉES

Texte.

Catholique, es-tu social? — Oui, nous vivons dans un siècle pétri d'individualisme. Et pourtant, jamais, semble-t-il, le monde n'eut de façade plus sociale. L'on n'entend plus parler que de questions et de journées sociales. Chacun se croit une vocation sociale. Vous rencontrez des sociologues à tous les coins de rue et vous voyez partout surgir ce que l'on appelle des œuvres sociales, tandis que la vie sociale mondaine elle-même se glorifie d'avoir pris un ampleur, un développement inconnu dans le passé. Mais ne nous laissons pas tromper par les apparences; tout cela n'a rien que de superficiel. Il est vrai que les relations sociales mondaines se sont développées, mais bien plus dans le sens d'une multiplication matérielle des rencontres et du formalisme mensonger des attitudes, que dans le sens de la vraie civilité chrétienne plus soucieuse de plaire aux autres que de les éblouir et de les dépasser. Il est encore vrai que l'on n'a jamais tant parlé de questions sociales, mais si l'on en parle tant, c'est peut-être parce que l'on n'a pas assez agi hier . . . ou pour se dispenser d'agir demain. Il est vrai enfin que nos œuvres et nos organisations sociales se sont prodigieusement accrues; nous en avons même déjà trop; elles s'entre-tiennent et sont devenues encombrantes pour les bons citoyens qu'elles traquent et dont elles se disputent le temps, le dévouement et la fortune. Mais si tant d'œuvres paraissent nécessaires, c'est peut-être pour corriger les défauts d'un système trop foncièrement individualiste, parce que notre régime de vie lui-même n'est pas assez social, parce que le cœur même de notre peuple est trop égoïste.

N. B. — Le texte présenté vise plus au travail du vocabulaire qu'à l'application de cas grammaticaux.

I — Lecture.

II — Intelligence du texte.

EXPLICATION LITTÉRALE.

- 1 — Quel est le sens des mots:
 - a) *pétri*? — Façonné, formé.
 - b) *sociologue*? — Savant qui s'occupe de la science de l'organisation et du développement de la société.
 - c) *superficiel*? — Apparent, sans profondeur.
 - d) *civilité*? — Manière honnête d'agir et de parler.
 - e) *accrues*? — Augmentées considérablement.
 - f) *traquer*? — Poursuivre, serrer de près.
- 2 — Que signifie:
 - a) *façade sociale*? — Apparence d'entraide, de charité fraternelle.
 - b) *journée sociale*? — Journée d'études consacrées à un point particulier de l'organisation de la société.
 - c) *vocation sociale*? — Appel particulier, disposition spéciale pour travailler à l'amélioration de la société.
 - d) *multiplication matérielle des rencontres*? — Quantité des réunions, sans considération de la qualité.
 - e) *formalisme mensonger*? — Attachement excessif aux manières, à la mode, manières où l'on s'applique souvent plus à sauver les apparences qu'à faire voir la réalité.

f) *le cœur du peuple*? — Les meilleures gens.

EXPLICATION LITTÉRAIRE.

- 1 — Quel est le genre de ce morceau? — Une étude descriptive.
- 2 — Qui en est l'auteur? — Révérend Père Georges-Henri Lévesque, O.P.
- 3 — Que savez-vous de lui? — Il est membre de l'Ordre des Prêcheurs, c'est-à-dire Père dominicain; Directeur-fondateur de l'École des Sciences sociales à l'Université Laval de Québec. Il est originaire de la région du lac Saint-Jean. En raison de l'honneur et de la gloire qu'il a attiré sur sa communauté par sa science, son travail et son initiative, il a été nommé récemment: *Prédicateur émérite*.
- 4 — Quel reproche adresse l'auteur au monde actuel? — Notre siècle est pétri d'individualisme.
- 5 — Qu'est-ce à dire? — Que chacun ne pense qu'à soi, ne travaille que dans son intérêt propre sans se soucier du bien des autres.
- 6 — Comment l'auteur reconnaît-il que notre siècle affiche une façade sociale? — On ne parle que de questions et journées sociales; chacun se croit une vocation sociale; on rencontre des sociologues partout; de partout surgissent des œuvres sociales; etc. . . .
- 7 — Pourquoi est-il dit alors que notre siècle est individualiste? — C'est qu'il n'a de sociales que les apparences.
- 8 — Quel est, d'après l'auteur, le motif:
 - a) *de la civilité chrétienne*? — Plaire aux autres.
 - b) *des relations mondaines*? — Éblouir et dépasser les autres.
- 9 — L'auteur n'adresse-t-il pas un reproche aux œuvres sociales? Lequel? — Oui. Celui d'être trop nombreuses.
- 10 — Comment les organisations sociales sont-elles devenues encombrantes pour les bons citoyens? — Elles sont très nombreuses et réclament chacune le temps, le dévouement et la fortune des âmes de bonne volonté, à tel point que ces âmes ne savent plus à laquelle des organisations consacrer leurs loisirs.

PLAN.

Idées principales:

Notre siècle est pétri d'individualisme. Et pourtant, jamais le monde n'eut de façade plus sociale. Mais ne nous laissons pas tromper par les apparences.

Idées secondaires:

- 1 — L'on n'entend plus parler que de questions et de journées sociales.
- 2 — Chacun se croit une vocation sociale.
- 3 — Vous rencontrez des sociologues à tous les coins de rue.
- 4 — Vous voyez surgir ce que l'on appelle des œuvres sociales.
- 5 — La vie sociale mondaine se glorifie d'avoir pris un ampleur, un développement inconnu dans le passé.

- 6 — Les relations sociales mondaines se sont développées mais en quantité et non en qualité.
- 7 — On parle de questions sociales mais pour se dispenser d'agir.
- 8 — Nos organisations sont plus sociales; mais notre système, notre régime de vie, le cœur de notre peuple, non pas.

III — Lexicologie.

Note pédagogique. — À ce degré du cours, plus encore, cherchons à enrichir le vocabulaire de nos élèves, visons à la précision des termes et des expressions.

Sans toutefois vouloir atteindre aux vingt et un mille mots de Shakespeare, ayons l'ambition de meubler l'esprit de nos élèves d'un nombre suffisant de mots qui leur servent à exprimer convenablement leurs pensées. De trois à quatre mille mots sont alors requis.

Nous convenons certes que, depuis toujours, chaque titulaire a favorisé l'augmentation occasionnelle ou systématique du vocabulaire. Mais, dans les écrits de nos élèves, soit en rédaction, soit dans toute autre composition personnelle, ne comptons-nous pas toute la kyrielle: des il y a, des se trouve, des fait, etc., en un mot, toute la théorie de l'à-peu-près dénotant le manque de recherche, l'absence d'effort. Nous avons peut-être fait des exercices de vocabulaire sans but défini, ce n'étaient peut-être que des exercices de nomenclature et des confections de liste.

Dans le but d'arriver à un meilleur résultat utilisons le centre d'intérêt autour duquel tourne tout le travail de la semaine et d'où découle la rédaction.

- 1 — Synonymes:
 - a) sociable? — Aimable, civilisé, poli.
 - b) pétri? — Formé, façonné, pressé.
 - c) façade? — Devant, face, aspect.
 - d) civilité? — Honnêteté, courtoisie.
 - e) éblouir? — Aveugler, fasciner, charmer.
- 2 — Antonyme:
 - a) égoïsme? — Altruisme.
 - b) social? — Individualiste.
 - c) superficiel? — Profond.
 - d) matériel? — Spirituel.
 - e) mensonger? — Véridique.
- 3 — Mots de même famille:
 - a) siècle? — Séculier, séculaire, séculariser, sécularisme, etc. . . .
 - b) social? — Société, associer, dissocier, socialiser, socialisme, etc. . . .
 - c) traquer? — Trac, traque, traquenard, traquet, etc. . . .
 - d) défektivité? — Défectueux, défectif, défection, défectible, etc. . . .
 - e) régime? — Régiment, régimentaire, régir, régisseur, etc. . . .
- 4 — Quel nom donne-t-on:
 - a) à l'ensemble des devoirs d'un quelqu'un envers soi-même? — Morale individuelle.
 - b) à l'ensemble des devoirs envers les autres? — Morale sociale.
 - c) aux frivolités du monde? — Mondanités.
 - d) à ceux qui aiment le monde? — Mondains.
 - e) à celui qui se dévoue à une cause? — Apôtre.

IV — Phraséologie.

- 1 — En imitant la tournure: *il est vrai que . . . mais . . .*, faites une phrase avec chacun des mots: *pétrir, façade, vocation, éblouir, régime*.
- 2 — Exprimez de deux façons différentes la phrase: *Il est vrai que les relations sociales . . .*

- 3 — Dans une phrase dites:
 - a) ce qu'on entend par devoirs sociaux;
 - b) quelle loi divine nous oblige à les accomplir;
 - c) comment la justice et la charité peuvent nous imposer des devoirs envers autrui.

V — Grammaire.

N. B. — Comme le texte ne répond pas au programme du mois, nous ajoutons quelques phrases détachées qui se rattachent au centre d'intérêt.

- 1 — Ni vous, ni lui n'auriez manqué d'égards envers les vieillards.
- 2 — Votre frère ou le mien acceptera sans doute de se dévouer.
- 3 — Manger et dormir est pour le paresseux son seul but dans la vie.
- 4 — Qu'importe à moi ce qui arrivera aux autres, se dit l'égoïste, pourvu que je n'en souffre pas.
- 5 — Je souhaite, à votre générosité pour autrui, toute la récompense qu'elle mérite.

VI — Analyse.

ANALYSE GRAMMATICALE.

L'on n'entend plus parler que de questions et de journées sociales.

ANALYSE LOGIQUE.

N. B. — Comme le texte ne se prête pas au programme du mois, le titulaire pourrait puiser son analyse dans la dictée supplémentaire et donner la deuxième phrase à analyser.

VII — Dictées.

- 1 — Le texte à l'étude.
- 2 — *Générosité de nos prêtres vers 1775.* — Il va sans dire que les revenus d'alors, comme ceux d'aujourd'hui, étaient inégaux: les uns avaient plus, les autres moins; mais le pieux prélat (Mgr Briand) semblait heureux que tous eussent de quoi vivre honorablement. Il savait d'ailleurs que ceux de ses curés qui avaient surabondance de revenu l'employaient généralement pour faire le bien. Il donne lui-même l'exemple d'un désintéressement incomparable; il n'a rien à lui, il donne tout ce qu'il a, tout ce qui lui vient du gouvernement, du Clergé de France, des composites. Le clergé imite sa générosité: il y a au séminaire tant de pauvres écoliers qui font leurs études, et qui serviront plus tard l'Église, dans le sacerdoce, ou l'État, dans les professions libérales: qui paie pour eux et qui les entretient? sinon, généralement, les curés de leurs paroisses.

Abbé Aug. GOSSELIN,
(Recueil de dictées F. I. C.).

VIII — Récitation.

Générosité de nos prêtres vers 1775.

N. B. — Ce texte est celui de la dictée supplémentaire.

IX — Rédaction.

- 1 — *Excursion scout.* — Vous êtes membre d'une troupe scout; racontez une journée de camp ou une excursion et dites le soin que vous devez mettre à vous rendre utile et agréable aux autres.

- 2 — *Notre dernière réunion.* — Vous êtes membre d'un cercle de J. E. C. ou de J. A. C.; décrivez une de vos réunions. Insistez sur la courtoisie et la condescendance que chacun doit avoir au cours de la discussion.

X — Chant.

Une chanson de *La Bonne Chanson*:

L'écho . . . , n° 3, page 136.

DIXIÈME, ONZIÈME et DOUZIÈME ANNÉES

Texte.

CENTRE D'INTÉRÊT: LES OISEAUX

Les deux pigeons.

Deux pigeons s'aimaient d'amour tendre.
L'un deux, s'ennuyant au logis,
Fut assez fou pour entreprendre
Un voyage en lointain pays.
L'autre lui dit: « Qu'allez-vous faire ? 5
Voulez-vous quitter votre frère ?
L'absence est le plus grand des maux:
Non pas pour vous, cruel! Au moins que les travaux,
Les dangers, les soins du voyage, 10
Changent un peu votre courage.
Encor, si la saison s'avançait davantage!
Attendez les zéphyr: qui vous presse? Un corbeau
Tout à l'heure annonçait malheur à quelque oiseau.
Je ne songerai plus que rencontre funeste,
Que faucons, que réseaux. Hélas! dirai-je, il pleut: 15
Mon frère a-t-il tout ce qu'il veut,
Bon souper, bon gîte et le reste? »
Ce discours ébranla le cœur
De notre imprudent voyageur. 20
Mais le désir de voir et l'humeur inquiète
L'emportèrent enfin. Il dit: « Ne pleurez point:
Trois jours au plus rendront mon âme satisfaite:
Je reviendrai dans peu conter de point en point
Mes aventures à mon frère; 25
Je le désennuierai. Quiconque ne voit guère,
N'a guère à dire aussi. Mon voyage dépeint
Vous sera d'un plaisir extrême.
Je dirai: J'étais là; telle chose m'advint:
Vous y croirez être vous-même. » 30
À ces mots, en pleurant, ils se disent adieu.
Le voyageur s'éloigne; et voilà qu'un nuage
L'oblige de chercher retraite en quelque lieu.
Un seul arbre s'offrit, tel encore que l'orage
Maltraita le pigeon en dépit du feuillage. 35
L'air devenu serein, il part tout morfondu,
Sèche du mieux qu'il peut son corps chargé de pluie;
Dans un champ à l'écart voit du blé répandu,
Voit un pigeon auprès: cela lui donne envie,
Il y vole, il est pris: ce blé couvrirait d'un lacs 40
Les menteurs et traîtres appâts.
Le lacs était usé, si bien que de son aile,
De ses pieds, de son bec, l'oiseau le rompt enfin:
Quelque plume y périt, et le pis du destin
Fut qu'un certain vautour, à la serre cruelle, 45
Vit notre malheureux, qui, traînant la ficelle
Et les morceaux du lacs qui l'avait attrapé,
Semblait un forçat échappé.
Le vautour s'en allait le lier, quand des nues
Fond à son tour un aigle aux ailes étendues. 50
Le pigeon profita du conflit des voleurs,
S'envola, s'abattit auprès d'une mesure,
Crut pour ce coup que ses malheurs
Finiraient par cette aventure;
Mais un fripon d'enfant (cet âge est sans pitié) 55
Prit sa fronde, et d'un coup tua plus d'à moitié
La volatile malheureuse,
Qui, maudissant sa curiosité,

Traînant l'aile et tirant le pied,
Demi-morte et demi-boiteuse,
Droit au logis s'en retourna: 60
Que bien, que mal, elle arriva
Sans autre aventure fâcheuse.

Voilà nos gens rejoints; et je laisse à juger
De combien de plaisirs ils payèrent leurs peines.

LA FONTAINE.

I — Lecture.

II — Intelligence du texte.

- 1 — Quel est le sens de:
 - a) *travaux* (8^e vers)? — Fatigues, épreuves.
 - b) *soins* (9^e vers)? — Soucis, inquiétudes.
- 2 — Expliquez les mots:
 - a) *zéphyr*. — Vent doux et agréable qui, d'après les anciens, soufflait de l'occident.
 - b) *réseaux*. — Tissu de mailles; objet formé de fils ou de lignes entrelacées; ici, filet pour prendre les oiseaux.
 - c) *morfondu*. — Pénétré de froid, transi par l'humidité.
 - d) *lacs*. — Nœud coulant pour prendre les oiseaux; piège.
 - e) *serre*. — Griffes des oiseaux de proie.
- 3 — Donnez quelques homonymes de:
 - a) *Lacs*: nœud coulant pour prendre les oiseaux. — *Lacs*: cordon délié; *la*: article défini simple; *là*: adverbe; *la*: pronom personnel; *la*: note de la gamme; *las*: interjection; *las*: fatigué.
 - b) *Serre*: griffes, ongles des oiseaux de proie. — *Serre*: endroit où on cultive les fleurs d'ornement durant l'hiver; *serre*: verbe serrer; *sert*: verbe servir; *cerf*: bête fauve; *Sères*: ancien peuple de l'Extrême Orient; *Serre*: homme d'état français, comte de . . . ; *Serres*: agronome de France; *Serres*: ville de France.
- 4 — Que signifie l'expression: *le vautour s'en allait le lier*? — C'est un terme de fauconnerie qui signifie saisir avec ses serres, enserrer.
- 5 — Expliquez le 50^e vers. — Pendant que l'aigle et le vautour se disputaient, à qui arriverait le premier pour fondre sur la proie, le pigeon eut le temps de s'enfuir.
- 6 — Qu'est-ce qu'une *mesure*? — Ce qui reste d'un bâtiment tombé en ruine; méchante demeure.
- 7 — Donnez quelques synonymes de: *mesure*, *méchante demeure*. — Taudis, taudion, cabane, cabanon, bicoque, hutte.
- 8 — Qu'est-ce qu'une *fronde*? — Instrument fait d'un morceau de cuir et de deux bouts de corde avec lequel on lance des pierres ou des balles; jouet d'enfant.
- 9 — Quelle différence y a-t-il entre le *vautour* et l'*aigle*? — Ce sont deux gros oiseaux de proie mais l'aigle est beaucoup plus courageux que le vautour.

- 10 — Si on dit d'un homme: *c'est un aigle, c'est un vautour*, le compliment est-il le même? — Non, dans le premier cas, on veut dire cet homme est un esprit supérieur, un génie; dans le second, c'est un usurier, un homme rapace.
- 11 — Qui a été surnommé: *l'aigle de Meaux*? — Bossuet.
- 12 — Donnez le sens de la locution vieillie: *que bien, que mal*. — Tant bien que mal.
- 13 — Pourquoi le fabuliste ne décrit-il pas les joies du retour? — Parce qu'il est facile de se les imaginer quand on sait l'affection qui unissait les deux amis.
- 14 — Est-il sûr qu'ils aient été étroitement unis? — Oui, car l'auteur, pour l'affirmer, emploie l'imparfait qui marque un fait habituel, un état qui dure depuis un certain temps: deux pigeons s'aimaient d'amour tendre.
- 15 — Alors comment expliquer que l'un deux se soit ennuyé au logis? — Ce fait ne contredit pas l'énoncé du premier vers; si l'un s'ennuie, c'est qu'il est moins sérieux, plus léger que l'autre comme le prouve la suite du récit.
- 16 — Quelle surprise cache l'interrogation: *qu'allez-vous faire*? — Le pigeon fidèle semble dire à son frère volage: « Quoi, vous allez partir! Jamais je n'aurais pensé que vous me quitteriez un jour! »
- 17 — Comment expliquer le dure reproche qu'il lui adresse au huitième vers: *non pas pour vous, cruel!* — C'est que l'amitié est un sentiment délicat. La moindre marque d'indifférence est douloureuse au cœur qui aime sincèrement. Comment alors retenir la plainte qui monte aux lèvres?
« L'absence est le plus grand des maux.
Non pas pour vous, cruel. »
Le reproche est fort juste, bien mérité d'ailleurs et de nature à ébranler celui qui veut partir.
- 18 — Que laisse sous-entendre ce reproche? — Avec un peu de psychologie on devine facilement ce que l'ami n'ose pas exprimer: Ah! vous voulez partir? Alors vous êtes lassé de mon amour; mes témoignages d'affection ne comptent plus; vous oubliez ce que j'ai fait pour vous; vous méprisez vos serments; enfin vous ne m'aimez plus.
- 19 — Pourquoi, au lieu de: *voulez-vous quitter votre frère*? ne dit-il pas: *voulez-vous me quitter*? — C'est pour insinuer que la privation affectera le déserteur tout aussi bien que l'autre.
- 20 — De quels moyens le pigeon fidèle se sert-il pour empêcher le départ de son ami? — Il se sert de divers arguments: c'est d'abord l'interrogation, les paroles de tendresse, les reproches, les conseils, puis l'annonce de quelque malheur et enfin les pleurs.
- 21 — Réussit-il? — Non, l'inexpérience du pigeon frivole l'empêche de profiter des conseils reçus.
- 22 — Énumérez les aventures du voyage. — L'orage, les embûches, la rapacité d'un vautour, la méchanceté d'un enfant mettent le pauvre pigeon à deux doigts de sa perte; il revient presque mort au logis.

23 — Dressez le plan de cette fable.

I	Dialogues:	Arguments:	{ Interrogation. Paroles tendres. Reproche. Conseils. Pleurs.
AVANT LE DÉPART:			
II	AVENTURES DU VOYAGE:	Répliques:	{ Peu de durée. Double plaisir au retour.
III			
RETOUR:	{ L'orage. Les embûches. La rapacité du vautour. La méchanceté d'un enfant.	{ Maudissant sa curiosité, Traînant l'aile et tirant le pied, Demi-morte et demi-boiteuse, Il retourna droit au logis.	

III — Lexicologie.

Note pédagogique. — Comme la leçon qui suit comporte un grand nombre d'oiseaux que les enfants n'ont peut-être jamais bien observés, il serait à propos de les leur faire voir, si possible, en gravure, ou mieux, dans un musée, ou ce qui serait préférable, pour ceux qui hivernent au pays (moineau, pique-bois, geai du Canada, mésange à tête noire, oiseau blanc ou plectrophane), il serait préférable de les leur montrer bien en vie, perchés sur la branche, ou se dandinant dans la rue, sur les clôtures ou sur les fils téléphoniques.

- 1 — À quelle classe d'oiseaux appartiennent les pigeons? — À la classe des colombins.
- 2 — Nommez les autres classes d'oiseaux. — Les rapaces, les passereaux, les gallinacés, les grimpeurs, les échassiers et les palmipèdes.
- 3 — Nommez quelques oiseaux de chaque classe. — Les rapaces: vautour, aigle, hibou, pie-grièche, chouette. Les passereaux: pivert (ou pic vert), moineau, oiseau-mouche, colibri, alouette, serin, linotte, fauvette, chardonnet, hirondelle, merle, grive, rouge-gorge, rossignol, roitelet, mésange, pinson, geai, étourneau, pie, oiseau de paradis ou paradisier. Les gallinacés: paon, coq, poule, perdrix, caille, faisan. Les grimpeurs: perroquet, pic, coucou. Les échassiers: autruche, héron, flamant, cigogne, bécasse. Les palmipèdes: cygne, canard, oie, pélican, goéland. Les colombins: pigeon, tourterelle, colombe.
- 4 — Qualifiez:
 - a) bec: long (pic, héron), gros (coq, oie, moineau), large (canard, pélican), crochu (perroquet, faucon, hibou, aigle, vautour), aplati (canard), effilé (bécasse), tranchant (corbeau, cigogne, martin-pêcheur).
 - b) vol: lourd (pigeon, faisan), droit (pie), gracieux (hirondelle, cigogne), rapide (hirondelle, martin), silencieux (chouette, hibou).
 - c) chant: clair, gai, joyeux, triste, plaintif, mélodieux, varié, monotone.
 - d) cri: aigu, enroué, prolongé, joyeux, sinistre, vilain.
- 5 — Énumérez quelques verbes désignant des actions propres aux oiseaux. — Nicher, maçonner un nid, tresser, entrelacer, pondre, couver, éclore,

pépier, babiller, ramager, roucouler, siffler, grisoller, trompeter, croasser, criailler, hululer, coasser, flûter, gazouiller, jargonner, cancaner, jacasser, jaser, piauler, pépier, picorer, piquer, happer, gober, croquer, grignoter, becqueter, sautiller, voler, voleter, percher, jucher, planer, fredonner, murmurer, psalmodier, s'égosiller, s'époumoner.

6 — Quel est le cri :

- a) des petits oiseaux ? — Ils piaulent.
- b) des merles ? — Ils sifflent.
- c) de l'hirondelle ? — Elle gazouille.
- d) de la colombe ? — Elle roucoule.
- e) des moineaux ? — Ils pépient.
- f) du corbeau ? — Il croasse.
- g) de l'aigle ? — Il trompette.
- h) de l'alouette ? — Elle grisolle.
- i) du canard ? — Il nasille, cancaner.
- j) de la poule ? — Elle glousse.
- k) des poussins ? — Ils piaulent, pépient.
- l) du hibou ? — Il hue, hulule.
- m) de la grive ? — Elle siffle, flûte.
- n) de la corneille ? — Elle criaille, babille.

7 — Donnez quelques périphrases pour désigner les hirondelles. — Les messagères du printemps, les demoiselles ailées, les filles de l'air, les gentilles brunettes, les reines de l'air.

8 — Comment jasant les hirondelles ? — « Avec cris et battements d'ailes, Ainsi jasant les hirondelles. »

9 — Où niche :

- a) l'hirondelle ? — Au bord des toits, à l'angle des fenêtres
- b) le chardonneret ? — Dans les haie, les arbres fruitiers
- c) la cigogne ? — Au sommet des gros arbres ou des cheminées
- d) l'aigle ? — Sur des rochers inaccessibles. . .
- e) le moineau ? — Dans les bocages, dans les angles des édifices

10 — Quel oiseau porte :

- a) crête ? — Le coq.
- b) huppe ? — L'alouette.
- c) aigrette ? — Le paon.

11 — Qu'est-ce qui caractérise :

- a) l'hirondelle ? — Son vol rapide.
- b) l'alouette ? — Son chant clair que l'on entend quand elle s'élève presque tout droit dans le ciel bleu.
- c) le roitelet ? — Sa petite taille.
- d) le rouge-gorge ? — La teinte rouge de sa poitrine et de sa gorge.
- e) la bergeronnette ? — Sa longue queue qu'elle remue sans cesse.
- f) le rossignol ? — Son chant harmonieux; c'est le « grand premier ténor » dans l'orchestre aérien.
- g) le merle ? — Son plumage noir. Le mâle se distingue par son bec jaune.
- h) la pie ? — Son plumage noir et blanc et son vol horizontal.
- i) le martin-pêcheur ? — Son magnifique plumage (vert bleu sur le dos).
- j) le pic ? — Par les coups de bec qu'il donne dans les arbres afin d'y chercher les insectes dont il se nourrit.
- k) le cygne ? — La blancheur de son plumage et la noblesse de son allure.

l) la cigogne ? — L'élégance de son vol et son nid au sommet des arbres.

m) l'épervier ? — Sa façon de planer.

n) l'aigle ? — Sa force et la noblesse de son attitude.

12 — Quels oiseaux ont le bec :

- a) long ?
- b) large ?
- c) gros ?
- d) crochu ?
- e) aplati ?
- f) effilé ?
- g) tranchant ?

N. B. — Voir la réponse au numéro 4.

13 — Donnez quelques équivalents du mot *chant*. — Concert, mélodie, roulade, trille, triolet, rondeau, récital, sérénade, susurement, sifflets, ramage, gazouillis, gazouillement, harmonie. « Les arbres sont, ce soir, une harmonie

exquise,

Car les nids ont jeté leur âme dans la brise. »

14 — Que signifie l'expression suivante :

- a) à vol d'oiseau ? — En ligne droite.
- b) un oiseau de mauvais augure ? — Qui annonce un événement fâcheux.
- c) être comme l'oiseau sur la branche ? — Être dans un état incertain.
- d) au courant de la plume (écrire) ? — Exprimer sa pensée (par écrit), comme elle se présente, sans méditation, sans recherche.
- e) il y a laissé des plumes ? — Il y a perdu de l'argent.
- f) c'est le geai . . . ? — (Allusion à la fable de La Fontaine intitulée : « Le geai paré des plumes du paon »). Se dit d'une personne qui se fait gloire de ce qui ne lui appartient pas.
- g) avoir bec et ongle ? — Être pourvu de moyens pour se défendre et en user.
- h) lancer un coup de bec ? — (au figuré) Lancer, en passant un trait piquant.
- i) tenir quelqu'un le bec dans l'eau ? — Le laisser dans l'attente de quelque chose qu'on lui fait espérer; le tenir dans l'incertitude, en ne lui donnant pas de réponse positive.

15 — Où émigrent les oiseaux du Canada ? — Pour la plupart ils vont aux États-Unis, au dire des naturalistes. Ceux des États-Unis se rendent dans l'Amérique Centrale, dans l'Amérique du Sud et jusqu'en Patagonie; ceux du nord de l'Europe descendent en Afrique occidentale.

IV — Phraséologie.

N. B. — Indiquer d'abord aux élèves la couleur de chacun des oiseaux.

1 — Composez une phrase sur le plumage de chacun des oiseaux suivants :

- a) *mésange*. — La mésange charbonnière porte une calotte noir bleu, sa poitrine est jaune longitudinalement barrée de noir.
- b) *roitelet*. — Le roitelet porte un manteau brun sur une robe grisâtre.
- c) *merle*. — Le merle endosse tous les jours son frac noir.

- d) *pinson*. — Le pinson se couvre d'une cape bleue, d'un gilet rosé aux parements blancs.
- e) *rouge-gorge*. — Sur un habit plutôt sombre il ajuste son plastron rouge.
- f) *rossignol*. — Le rossignol revet son manteau brun roux.
- g) *chardonneret*. — Le chardonneret a le corps d'un beau jaune uniforme; le dessus de sa tête, ses ailes et sa queue sont noires.

2 — Reprenez les phrases précédentes pour les compléter par quelques détails sur le chant de ces oiseaux.

- a) *mésange*. — « Un des rares chanteurs ailés que l'on puisse entendre en toute saison, c'est la mésange charbonnière, à calotte noir bleu, à poitrine jaune longitudinalement barrée de noir et qui, tout en faisant de l'acrobatie dans les branches dénudées des arbres, lime les syllabes brèves et énergiques de son riche vocabulaire. »
- b) *roitelet*. — Le roitelet en robe grise et manteau brun grésille un susurrement rapide, très vite terminé en un tendre rallentando.
- c) *merle*? — Le merle, au frac noir, perché à l'extrémité d'un rameau, laisse couler de son bec jaune les roulades de son sifflet vibrant.
- d) *pinson*? — Le pinson, revêtu de sa cape bleue, de son gilet rosé aux parements blancs, répète sans cesse sa phrase musicale, pas très longue, mais preste et vive: tiou-tiou-tiou-mistropiou.
- e) *rouge-gorge*? — Le rouge-gorge, au large plastron rouge, agite sur le mode mineur, son doux et mélancolique grelot.
- f) *rossignol*? — Le rossignol arrive en manteau brun roux; c'est le grand premier ténor dans l'orchestre ailé.
- g) *chardonneret*? — Le chardonneret, tout de jaune habillé, les ailes, la queue et le dessus de la tête tachetés de noir, lance ses plaintives serinettes pleines de gravité.

3 — Complétez les phrases suivantes:

- a) *Parés de leurs frais habits de nocés, ornés de leurs plumes les plus brillantes, les oiseaux . . .* — Parés de leurs frais habits de nocés, ornés de leurs plumes les plus brillantes, les oiseaux accordent leurs instruments en vue du grand concert printanier.
- b) *Le monde des oiseaux, c'est le monde du rêve et de la grâce, la joie . . .* — Le monde des oiseaux, c'est le monde du rêve et de la grâce, la joie des yeux, le plaisir de l'oreille; c'est aussi le désennui du pauvre, du solitaire.
- c) *Ce que l'oiseau chante, c'est la sensation du bien-être, c'est . . .* — Ce que l'oiseau chante, c'est la sensation du bien-être, c'est le sentiment de l'amour, c'est la nichée, les oisillons qui sont là au fond du nid.

4 — Rédigez trois phrases sur le modèle suivant:

Le roitelet — « Roi charmant, qui a pour trône une tige de fleur ou une branchette d'aubépine; pour

palais, une cabane ou un buisson; pour royaume, la baie d'un jardinet et pour liste civile, un grain de blé, un moucheron. »

- a) *Le moineau* — « Oiseau familier, qui vit presque avec nous, prend son bien où il le trouve, et passe une bonne partie de son temps à se chamailler. »
- b) *L'hirondelle* — « Messagère du printemps, qui met de la gaieté dans le vaste ciel, et dans nos cœurs, le doux espoir. »
- c) *Le corbeau* — Oiseau sinistre, habillé de noir, qui semble toujours annoncer quelque malheur.

5 — *N. P.* — Lire le modèle suivant en classe, une ou deux fois, puis demander aux élèves de composer un paragraphe dans le même genre, en ayant soin de remplacer le mot: *demoiselle*, par le nom d'un des oiseaux étudiés plus haut.

Une demoiselle. — Un petit garçon disait: « Si je pouvais être un insecte, j'aimerais bien être une demoiselle, c'est si joli! On a un corset d'émeraude, un diamant pour œil, de grandes ailes de gaze d'argent, de petites pattes frêles, veloutées. Oh! si j'étais demoiselle, comme je volerais par la campagne, à gauche, à droite, selon ma fantaisie. J'irais, je courrais du brin d'herbe au bouleau, du bouleau au chêne, tantôt dans la nue, tantôt rasant le sol, égratignant les eaux transparentes de la rivière, effrayant, de mon ombre, les petits goujons qui s'agitent, frétilants et peureux. »

Th. GAUTIER.

Suggestion:

Le pinson — Un petit garçon disait: « Si j'étais oiseau, j'aimerais être un pinson, c'est si joli! On a une cape bleue, un gilet rosé et d'élégants parements blancs à sa veste; pour œil, une pierre précieuse, de grandes ailes pour monter bien haut dans l'azur . . . »

6 — Quels sont les principaux méfaits qu'on attribue au moineau? Quels services rend-il? (Faites un paragraphe qui contiendra les uns et les autres.)

Paragraphe:

Le moineau — « Il est coupable de nombreux méfaits: il dévalise les cerisiers, picore les jardins, se rafraîchit avec les jeunes laitues et les premières feuilles des petits pois. Mais viennent les beaux jours et l'effronté pillard se convertit en un auxiliaire comme il y en a peu. Vingt fois par heure, le père et la mère apportent la becquée aux petits. Le menu se compose tantôt d'une chenille, tantôt d'un insecte, tantôt d'autre gibier. En une semaine, une seule nichée consomme des milliers d'insectes, chenilles, vermisseaux de toutes sortes. »

d'après H. TAINÉ.

7 — Complétez: *Départ des hirondelles* — Peu à peu, il y eut un grand silence, un silence . . . Le soleil, plus bas, jetait déjà d'obliques rayons . . . Tout à coup, d'une seule envolée, . . . Pendant un moment, le ciel fut obscurci par . . ., puis les hirondelles, se formant en une longue file . . .

« Peu à peu, il y eut un grand silence, un silence solennel. Le soleil, plus bas, jetait d'obliques rayons dans la rue et l'ombre des

coteaux s'allongeaient sur la ville. Tout à coup, d'une seule envolée, la troupe des hirondelles s'éleva en l'air avec un confus frémissement d'ailes agitées. Pendant un moment, le ciel fut obscurci par ce noir bataillon qui planait au-dessus de la place, puis les hirondelles, se formant en une longue file tourbillonnante, prirent leur vol vers le sud et disparurent dans les vapeurs qui estompaient l'horizon. »

A. THEURIET.

- 8 — En vous inspirant des caractéristiques de certains oiseaux, composez un paragraphe en imitant celui qui suit :

Le peuple des arbres — Les grands seigneur de la forêt sont : le sapin, l'érable, le chêne, l'orme et le pin ; mais à côté de ces races princières, il y a le peuple des arbres et des arbrisseaux dont les physionomies sont tout aussi originales... Il y a le tremble aux feuilles légères, aux branches sveltes et rameuses ; le frêne au bois dur, au fût élancé, aux feuilles ailées ; le bouleau à l'écorce lisse ou satinée, au feuillage nerveux ; le tilleul aimé des abeilles, à l'écorce souple, aux fleurs embaumées et aux feuilles mielleuses ; l'aulne et le saule riverain des eaux courantes ; le coudrier à l'ombre saine et touffue . . .

Suggestion :

Le peuple des oiseaux — Chez le peuple ailé, les grands seigneurs sont : l'aigle, le vautour . . . ; mais à côté de ces races princières, il y a le peuple des oiseaux, les passereaux, les grimpeurs . . . Il y a l'alouette, au chant clair, qui s'élève tout droit dans le ciel bleu ; le roitelet . . .

- 9 — Répondez à chaque question par une courte phrase, très simple.
- Quelle est la forme du nid du roitelet ? — Celle d'une boule creuse.
 - De quoi est-il fait ? — De brins de mousse, de fils d'araignée, de duvet.
 - Par où l'oiseau entre-t-il dans son nid ? — Par un trou très étroit.
 - Combien la femelle pond-elle d'œufs ? — De sept à onze œufs par ponte.
 - Quelle est la grosseur de ces œufs ? — Ils sont gros comme des pois.
- 10 — Reprenez les mêmes idées et composez un paragraphe intitulé : *Le nid du roitelet*. Terminez-le par une réflexion personnelle sur ce petit chef-d'œuvre.
- Le nid du roitelet* — « Figurez-vous une boule creuse, tressée délicatement avec des brins de mousse et des toiles d'araignée, capitonnée à l'intérieur du duvet le plus chaud et le plus moelleux. Dans ce nid douillet où l'on ne pénètre que par un trou étroit, la femelle pond de sept à onze œufs, pas plus gros que des pois. Il n'y a plus que les petites gens et les rois pour avoir de si nombreuses familles. »

André THEURIET.

- 11 — Exprimez en vos termes la description suivante :
- Le jaseur des cèdres* (appelé : récollet)
Un petit franciscain, vêtu d'étoffe brune ;
Son capuce mignon est bien droit relevé ;

*Un cachet rouge vif à son aile est gravé
 Et sa queue a trempé dans un rayon de lune.*

G. BOUCHER,
 (Gazouillis).

N. P. — Les réponses contenues dans ce travail ne doivent pas précéder ni remplacer celles des élèves ; elles sont là pour guider, pour compléter et non pour suppléer les recherches.

V — Grammaire.

- Donnez la règle des verbes en *uyer*. — Ces verbes changent l'*y* en *i* devant un *e* muet. Exemple : ennuyer, je m'ennuie de ma mère.
- Quand peut-on écrire travail avec un *s* au pluriel ? — Quand on parle de l'appareil pour ferrer les chevaux vicieux.
- Quelle est la règle de *demi* ?
 - L'adjectif *demi*, placé devant un nom ou un adjectif, reste invariable et prend un trait d'union. Exemples . . .
 - Placé après le nom, *demi* varie en genre. Exemple . . .
 - Employé comme nom, *demie*, dans le langage ordinaire, est féminin. Exemple . . .
 - Demi*, terme d'arithmétique, est masculin. Exemple . . .
 - À *demi* est une locution adverbiale, toujours invariable. Exemple . . .
- Quelles sont les différentes orthographes du mot *zéphyr* ? — Zéphire, zéphyre ou zéphyr.
- Quelle faute de syntaxe remarquez-vous dans le 26^e vers ? — L'auteur a employé aussi à la place de *non plus*.
- Détruisez l'inversion dans les vers suivants : *Il y vole, il est pris . . . ce blé couvrait d'un lacs les menteurs et traîtres appâts.* — Il y vole, il est pris ; ce blé couvrait les menteurs et traîtres appâts d'un lacs.
- Pourquoi l'auteur écrit-il : *quelque plume* (43^e vers), au singulier ? — C'est sans doute pour la versification, le pluriel lui aurait donné trop de pieds ; mais vraisemblablement le pigeon dut perdre plusieurs plumes.
- De quel genre et de quel nombre est le pronom indéfini : *quiconque* (25^e vers) ? — Il est du masculin singulier. *Quiconque* est du féminin quand il désigne une femme ; il n'est jamais du pluriel.
- Quels pronoms sont renfermés dans le pronom *quiconque* ? — *Quiconque* équivaut à *celui qui, celle qui, toute personne qui* ; il appartient à la fois à deux propositions. Exemple : Écoutez quiconque vous donne un bon conseil. Dans cette phrase, *quiconque* est complément d'objet direct de *écoutez*, et sujet de *donne*.
- Quelle différence y a-t-il entre les verbes qui ont, à l'avant-dernière syllabe, un *e* muet, et ceux qui ont un *é fermé* ?
 - Ceux qui ont un *e* muet changent cet *e* muet en *è* ouvert devant une syllabe muette. Exemple : J'amène, je sème, je sèmerai.
 - Ceux qui ont un *é fermé* à l'avant-dernière syllabe, changent cet *é fermé* en *è* ouvert devant une syllabe muette finale. Exemple : Sécher, il sèche ; mais il faudra écrire, au futur : il séchera.

VI — Analyse.

ANALYSE GRAMMATICALE.

1 — Donnez la fonction de:

- a) *amour* (1^{er} vers). — Compl. circ. de manière de s'aimaient.
- b) *eux* (2^e vers). — Compl. de l'un.
- c) *fou* (3^e vers). — Attr. de l'un.
- d) *il* (15^e vers). — Sujet app. de pleut.
- e) *d'* (27^e vers). — Aucune fonction, c'est une prép. explétive.
- f) *serein* (25^e vers). — Attr. de air.
- g) *aile* (41^e vers). — Compl. circ. de moyen (ou d'instrument) de rompt.
- h) *pieds, bec* (42^e vers). — Compl. circ. de moyen de rompt.
- i) *d'* (54^e vers). — Aucune fonction, c'est une prép. explétive.
- j) *demi-morte* (59^e vers). — Apposition à volatile.

2 — Quelle est la nature des verbes:

- a) *s'aimaient* (1^{er} vers)? — V. s'aimer, voix pron. réciproque, sens trans. dir.
- b) *s'ennuyant* (2^e vers)? — V. s'ennuyer, voix pron. sens trans.
- c) *allez-vous faire* (5^e vers)? — V. composé aller faire, voix active, sens trans. dir.
- d) *advint* (28^e vers)? — V. advenir, voix active, sens intrans.
- e) *est pris* (39^e vers)? — V. être pris, voix passive, sens trans.
- f) *semblait* (47^e vers)? — V. sembler, verbe d'état.

3 — Quelle est la nature de:

- a) *qu'* (5^e vers)? — Pron. interr.
- b) *des* (7^e vers)? — Art. défini contr. mis pour: de les.
- c) *qui* (12^e vers)? — Pron. interr.
- d) *des* (48^e vers)? — Art. défini contr. mis pour: de les.
- e) *ne que* (14^e vers)? — Loc. adv.

4 — Analysez grammaticalement:

- a) *le plus grand* (7^e vers). — Adj. qual. au sup. rel. de supériorité, masc. sing. épithète de mal sous-entendu.
- b) *cruel* (8^e vers). — Adj. qual. employé comme nom, masc. sing. vocatif (ou mis en apos.).
- c) *quiconque* (25^e vers). — Pron. ind. masc. sing. sujet de voit et de a.
- d) *vous-même* (29^e vers). — Pron. pers. composé, masc. sing. apposition à vous, et sujet répété de croirez.
- e) *en pleurant* (30^e vers). — V. pleurer, voix active, sens intr. gérondif, 1^{ère} conj. compl. circ. de man. de disent.

ANALYSE LOGIQUE.

5 — Nature, forme et fonction des propositions de la phrase: *le pigeon profita du conflit . . .* (50^e vers):

- a) 1^{ère} prop.: Le pigeon profita du conflit des voleurs: indép.
- b) 2^e prop.: s'envola: indép. juxtaposée.
- c) 3^e prop.: s'abattit auprès d'une mesure: indép. juxtaposée.
- d) 4^e prop.: crut pour ce coup: indép. juxtaposée, servant de princ. à la suivante.
- e) 5^e prop.: que ses malheurs finiraient par cette aventure: sub. conj. complétive d'objet direct de crut.

- f) 6^e prop.: mais un fripon d'enfant prit sa fronde: indép. coord.
- g) 7^e prop.: cet âge est sans pitié: indép. explicative de enfant.
- h) 8^e prop.: et d'un coup, tua plus d'à moitié, la volatile malheureuse: indép. coord. servant de principale aux quatre suivantes.
- i) 9^e prop.: qui, droit au logis, s'en retourna; demi-morte et demi-boiteuse: sub. rel. complément déterm. de volatile.
- j) 10^e prop.: maudissant sa curiosité: sub. participiale, apposition à volatile.
- k) 11^e prop.: traînant l'aile: sub. part. appos. à volatile.
- l) 12^e prop.: et tirant le pied: sub. part. appos. à volatile.
- m) 13^e prop.: que bien, que mal, elle arriva sans autre aventure fâcheuse: indép.

6 — Analysez les éléments des trois premières.

- 1^{ère} prop.: *sujet*: pigeon.
verbe: profita.
compl.: d'obj. ind. conflit.
- 2^e prop.: *sujet*: il sous-ent. (à moins qu'on ne prenne le sujet de la 1^{ère} prop.).
verbe: s'envola.
compl.: il n'y en a pas.
- 3^e prop.: *sujet*: il sous-ent.
verbe: s'abattit.
compl.: d'obj. dir: s', circ. de lieu: mesure.

VII — Dictées.

La migration des oiseaux. — Les migrations annuelles des oiseaux nous offrent quelque chose de surprenant et de merveilleux. La science, quelques progrès qu'elle ait faits, ne s'est pas encore expliqué comment certaines espèces d'oiseaux, toutes privées qu'elles sont de la raison que nous seuls avons reçue en partage, peuvent savoir le chemin qu'il leur faut tenir et jusqu'où elles doivent aller. Chaque année, nous les avons vus et nous les voyons, sans boussole, ni provisions, et dans l'ordre le plus régulier, entreprendre et achever d'immenses voyages au delà des mers. Qui a instruit ces êtres de la route qu'ils ont suivie? Qui est-ce qui les a conduits et nourris pendant le voyage? Ne font-ils pas ce que les hommes même seraient impuissants à exécuter? Expérience, secours, directions, préparatifs: tout ne nous serait-il pas indispensable pour entreprendre des voyages de long cours?

Et, tout aidés que nous sommes de la raison que Dieu nous a donnée, de la boussole que nos savants ont inventée, des cartes que nos géographes ont dressées, pourrions-nous, au-dessus de tant de mers et de montagnes, suivre la route aussi invariablement que le font les oiseaux sans aucun secours? De quelque côté que je considère ces voyages étonnants, j'y découvre une action ou un pouvoir providentiels. Oui, Seigneur, j'y reconnais votre vertu toute-puissante. C'est vous qui les avez doués de l'instinct extraordinaire auquel tous les siècles les ont vus obéir aveuglément. C'est vous qui les avez conduits dans les pays, sur les arbres même, ainsi que vers les chaumières où leur sont assurées la subsistance et la nourriture. C'est vous qui les guidez dans leurs migrations lointaines.

J.-B. COMPÈRE et J. BALLEUX,
Extrait de: *Deux cents dictées.*

Le chant du rossignol.— De tous les oiseaux, il n'y en a point qui tiennent meilleure compagnie à l'homme que ceux qui ont reçu le don du chant; mais, quelque plaisir que ceux-ci puissent faire, le rossignol les efface tous et plaît autant seul que tous les autres ensemble.

Après qu'on leur a entendu célébrer en grand chœur l'auteur de la nature et publier les bienfaits de celui qui les nourrit, c'est une agréable nouveauté, sur le soir, d'entendre le rossignol commencer à chanter seul et continuer bien avant dans la nuit. On croirait qu'il sait combien valent ses talents, et que c'est par complaisance pour l'homme, autant que par satisfaction propre, qu'il se plaît à chanter quand tous les autres se taisent. Rien ne l'anime tant que le silence de la nature. Il va alors du sérieux au badin, du chant simple au gazouillement le plus compliqué, des tremblements et des roulements légers à des soupirs languissants et plaintifs, qu'il abandonne ensuite pour revenir à sa gaieté naturelle. On est souvent tenté de connaître l'aimable musicien qui nous amuse si obligeamment le matin et le soir. On le cherche, et il se cache: les grands génies ont leurs caprices.

Abbé PLUCHE.

VIII — Récitation.

Les moineaux.

Les moineaux jasant dans l'avoine
En véritables petits moines
Avec de faux airs attendris,
Dans leurs poussiéreux uniformes
De brunes bures uniformes
Qui n'ont ni coutures ni plis.

Les moineaux jasant dans la brise
Comme des sermonneurs d'église
— Les malheureux petits frocards ! —
Bien sûrs qu'un moineau qui pépie
Peut en remonter à la pie . . .
— Les incorrigibles bavards ! —

Les moineaux jasant sur la branche
En se dandinant de la hanche
Avec des gestes d'orateurs,
Si bien qu'en tribune fleurie
On dirait une académie
De petits augustes docteurs !

Les moineaux jasant aux fenêtres
Comme, en chaire, de petits maîtres
Qui font des discours ennuyeux;
Ils n'ont jamais appris à lire,
Mais ils ont le cœur tant à rire,
Le cœur léger, le cœur joyeux !

Les moineaux jasant — les commères ! —
Sans aucun scrupule se faire
Sur la réputation d'autrui . . .
Ni n'ont cure de croquer notes,
Les pauvres têtes-de-linottes,
Trop heureux de faire du bruit !

Magnanarelle,
(Jeannine BÉLANGER).

IX — Rédaction.

I — *Symphonie aérienne.*— Par un beau soir ensoleillé, il vous a été donné d'entendre l'orchestre des oiseaux, en plein concert aérien; essayez de décrire la scène.

PLAN.

I — Circonstances de temps et de lieu.

II — Symphonie

{ Merle,
rossignol,
serin,
alouette,
étourneau,
moineau,
pinson . . . etc.

III — Réflexion personnelle,
ou prière aux oiseaux,
ou regret, ou espoir . . .

Suggestions.— C'est dimanche . . ., sept heures, moment idéal pour respirer au dehors les parfums . . .; moment propice aussi pour écouter les petits chantres de nos bois. Allons au bocage,

« Les arbres sont, ce soir, une harmonie exquise

Car les nids ont jeté leur âme dans la brise. »

Le concert commence, c'est le . . . qui lance la première note, tandis que le . . . y va de sa voix . . . Ici sur cet (arbre) . . . le . . . et le . . . (Citez des noms d'oiseaux chanteurs et parlez de leur chant; dites ce que vous entendez.) Voici le . . .

Tous y vont à cœur joie; nul n'écoute, sauf moi. « Mais pour qui donc chantez-vous, gentils bardes ailés ? » (Faites des suppositions: pour endormir vos petits, dans le nid ? — pour les enfants folâtres qui court dans l'herbe fanée ? — pour les pauvres qui n'entendent que des sanglots ? — pour les malades qui, souvent, pleurent tout seuls ? — pour le bon Dieu qui vous a appris à solfier, à chanter ses largesses à votre égard ? . . .)

(Si vous préférez terminer par une prière aux oiseaux, vous pourriez vous inspirer de celle que saint François d'Assise adressait à Dieu dans son Cantique au soleil: « Soyez béni, Seigneur, pour nos petits frères, les oiseaux, qui gazouillent si bien leur prière dans l'aube naissante. »)

Enviez-vous le sort de l'oiseau qui chante sur la branche ? . . .

2 — *Une hirondelle raconte son voyage* — Là-bas, en terre canadienne . . . Le rassemblement . . . Le départ . . . Un long voyage: des fleuves, des villes, des villages, des montagnes, l'océan peut-être . . . Enfin elle arrive au pays du soleil . . . Rencontre d'amis fidèles . . .

Direction: Faites parler l'hirondelle, comme quelqu'un qui raconte une histoire.

Elle arrive de . . . où elle a passé l'été; en chemin, elle a pu admirer . . . nos Laurentides, notre beau fleuve Saint-Laurent, nos vastes prairies, nos champs moissonnés . . . puis en passant la frontière: peut-être a-t-elle vu les gratte-ciel du Texas, de New-York . . .; le Mont Blanc; le Capitole tout en marbre blanc, à Washington; les aiguilles du lac Pyramide sur le plateau du Nevada; les jardins zoologiques, etc. . . En vous inspirant de vos connaissances géographiques, de vos lectures, donnez quelques détails pittoresques. Mais ce sont surtout les incidents du voyage qui l'ont le plus intéressée: une tempête, la rencontre d'un vautour, . . . d'un navire, etc. Imaginez des catastrophes. En arrivant, elle dit sa joie de retrouver d'anciennes amies.

N. P.— Avant de faire composer les élèves, on pourra leur lire le modèle qui suit, en les avertissant bien qu'ils n'auront pas à le suivre servilement puisqu'ils doivent raconter le voyage et non une promenade en automne. Ne pas oublier de faire parler l'hirondelle: J'arrive de la terre canadienne . . .

X — Chant.

Une chanson de *La Bonne Chanson*:
L'hirondelle, volume 2, page 91.

Langue anglaise

SIXIÈME ANNÉE

Note pédagogique.— Nos élèves ont déjà acquis un certain vocabulaire; ils savent aussi un bon nombre de petites phrases de conversation; ils conjuguent le présent du verbe avoir aux formes affirmative, négative et interrogative. Nous continuerons l'étude de quelques éléments nécessaires à la phrase.

I — Grammaire.

L'ARTICLE: *a, an.*

N. B.— On prendra dans le numéro de septembre, programme de huitième année, ce qui peut être pratique pour des commençants.

EMPLOI DE: *some, any, no, not any, none, one.*

Some, any, traduisent *de, du, de la, de l', des*, lorsqu'on peut les remplacer par *quelque* ou par *un peu de*.

Si *de, du, de la, de l', des*, sont employés dans un sens général, impliquant la quantité, ils ne se traduisent pas.

No traduit *pas de*; *none* ou *not any* en verbe passif. Mettons quelques exemples au tableau; faisons-les comprendre au moyen de la méthode directe.

Exemple:

Je prends un crayon et je dis aux élèves: *I have one pencil.* J'en prends plusieurs et je dis: *I have some pencils.* Puis, je dépose tous les crayons et je dis: *I have none*, ou *not any* ou *I have no pencils.*

Répétons ce petit exercice en questionnant les élèves:

Have you any pens? — *I have one pen, I have some pens, I have no pens.*

II — Vocabulaire.

QUELQUES PARTIES DU CORPS.

Neck, shoulder, arm, elbow, hand, finger, wrist, fist, thumb, par méthode directe, comme il a été suggéré au programme de septembre.

QUELQUES VÊTEMENTS.

Dress, stockings, shoes, apron, hat, rubbers, coat or mantle or overcoat, belt, scarf, gloves, handkerchief, slippers, pair.

VERBES.

a) *To wear, to put on, to take off, to pay for.*

b) Imparfait du verbe avoir aux trois formes, selon la méthode suggérée en octobre, septième année.

ADJECTIFS ET PRONOMS.

Long, short, yellow, brown, blue, pretty, fine, beautiful, who, what.

III — Thèmes.

1 — J'avais une belle robe. Elle avait un mouchoir. Tu avais mes gants. Avait-il mon foulard? Nous avions un chapeau gris. Vous n'aviez pas vos pantoufles. Avions-nous nos bas et nos souliers?

2 — Ils avaient les foulards. Aviez-vous un tablier? Tu n'avais pas ton chapeau. Avait-elle une ceinture? Je n'avais pas mes gants. Elles avaient le thé et le café. Nous n'avions pas la viande.

3 — Présent et imparfait du verbe avoir.

Votre mère n'a pas le thé; elle a le café. Aviez-vous votre mouchoir? Qui a le sel et le poivre? Avait-elle un manteau neuf? Ils n'ont pas les fourchettes. Avais-tu la nappe? Qu'avez-vous? J'ai le gâteau.

N. P.— Le titulaire peut faire reprendre ces exercices en employant, *de, du, de la* ou *des*.

IV — Versions.

- 1 — We had a good knife. They had not the salt. Had you a cup and a saucer? I had a pretty napkin. They had the green apples. They had not a teacher. Had he a brown hat? Had I my gloves? You had not your handkerchief. Had we a ripe apple? She had a clean apron.
- 2 — I had my knife. My brother had not a pair of shoes. Had I the meat and potatoes? The boy had a pretty hat.
- 3 — Put on your new shoes. Had you your gloves? My mother had a blue hat, who has my scarf? What has your cousin? He has shoes and stockings. Had your father an umbrella? Had the new boy a fine pencil? Have you two inkstands? No, I have none, Has the girl any good pens? She has one.

V — Conversation.

- 1 — Première semaine:
 - a) Good morning, Lucy.— Good morning, teacher.
 - b) How do you do? — Fine, thank you.
 - c) Have you a new coat? — Yes, I have a new coat.
 - d) What color is it? — It is dark red.
 - e) Has your sister a blue dress? — Yes, my sister has a blue dress.
- 2 — Deuxième semaine:
 - a) Do you wear a white dress to come to school? — No, I wear a black dress to come to school.
 - b) When do you wear gloves? — I wear gloves when I go out (or when it is cold).
 - c) Do you put on a scarf in summer? — No, I put on a scarf in winter.
- 3 — Troisième semaine:
 - a) Do you like these brown shoes? — Yes, I like these brown shoes.
 - b) Are these your rubbers? — Yes, they are my rubbers.
 - c) What do you put on to cover your feet? — To cover my feet, I put on shoes and stockings.

VI — Problème.

Match the following:

Seven days . . . winter. Coffee . . . utensil. Spoon . . . a pie. Sweet . . . kind. Twelve months . . . vegetable. Cold days . . . soft. Silk . . . a week. Potato . . . a girl. Sister . . . a year. Mother . . . a drink.

VII — Dictée.

N. P.— 1. Doit-on donner des dictées à nos élèves ?

Si c'est pour leur former l'oreille, oui !

Si c'est pour leur faire faire des fautes, non !

Donc, pour former l'oreille à la prononciation on dictera des textes déjà vus et étudiés par les élèves, de courts paragraphes pris dans les leçons de lecture, des phrases de conversation, des thèmes ou versions faits en classe ou en devoir à la maison.

2. Donnera-t-on des dictées souvent ?

Pour des commençants deux ou trois dictées par mois, serait peut-être suffisant.

3. Comment corriger ?

Sur place en expliquant au tableau les mots les plus difficiles. Il vaut mieux que l'élève corrige son propre devoir. On enverra au tableau les meilleurs élèves. Chacun corrige ses fautes dans la marge ou au bas de la dictée. Puis on fera transcrire à l'encre et on reverra les cahiers soi-même; faire relire la dictée par les meilleurs élèves ou en chœur.

4. Que faire des textes ?

On collectionne ces dictées pour les donner plus tard, en révision, à la fin d'un trimestre par exemple.

SEPTIÈME ANNÉE

N. P.— Nous continuerons l'étude du verbe tel qu'indiqué au programme d'octobre. Tous les jours donc, nous ferons un exercice de conjugaison, oral ou écrit. Au début de la classe d'anglais, nous ferons la revue des vocabulaires précédents, des conversations, pour mettre les élèves en train.

I — Grammaire.

LE CAS POSSESSIF.

Le cas possessif tel qu'indiqué au programme de neuvième année (voir numéro de septembre).

LA COMPARAISON D'ÉGALITÉ.

La comparaison d'égalité, aussi, autant que, as . . . as. Comparer des objets entre eux; mettre au tableau les expressions employées, telles que: *as long as; as big as; as white as; as black as.*

Exemples:

This pencil is as long as that one. My eraser is as big as yours. The paper is as white as the walls. Those shoes are as black as these dresses.

Puis, on fera trouver d'autres termes de comparaison en employant les expressions suivantes, ou autres, que l'on fera entrer dans de courtes phrases comme celles-ci:

As round as (a tomato); as well as (you); as cold as (ice); as kind as (a mother); as bright as (the sun); as white as (snow); as sweet as (sugar); as round as (a ball); as warm as (fire).

II — Vocabulaire.

LA CUISINE.

Stove, broom, soap, pail, towel, kettle, saucepan, oven, sink, pantry, utensils, frying-pan, wood, coal, copper, tin-boxes, aluminium.

LA CHAMBRE À COUCHER.

Furniture (ameublement), bedstead (le lit proprement dit), bed (le lit ensemble), mattress, pillows, sheet, blanket, coverlet, chest-of-drawers, wardrobe, curtain, wash stand, looking-glass, sponge, comb, brush, hair-brush, tooth-brush.

ADJECTIFS.

Bright, smooth, clean, dirty, dark, light, furnished, healthy, pleasant.

VERBES.

To wash, to make, to dust, to set in order, to keep, to match (assortir), to sweep.

CONJUGAISON DE VERBES.

To wash, to dust, to make, aux trois formes, au présent, à l'imparfait, au futur, au conditionnel et à l'impératif.

III — Thèmes.

1 — Notre cuisine est grande. Je lave les plats et les ustensiles. Voici la rôtissoire. Il n'y a pas de charbon dans le poêle. Les serviettes sont dans le tiroir. Nous gardons le lait dans le garde-manger. Où est la bouilloire? Elle est sur le poêle. Nous achèterons du bois et du charbon. Le balai était ici. Les rôtissoires étaient dans l'évier.

2 — Faites-vous votre lit? Oui, je fais mon lit et je balaye ma chambre. De quoi se compose un lit? D'abord, le lit, le matelas, les oreillers; puis les draps, la couverture et le couvre-lit. Les rideaux sont-ils sombres ou clairs? Ils sont roses. Le samedi, je mets tout à l'ordre; je balaye le plancher; je lave la fenêtre et le miroir; j'époussette les meubles. Ma chambre est belle je l'aime beaucoup.

IV — Versions.

1 — I have a nice bed-room; there is a wardrobe to keep my clothes, and a chest-of-drawers for my linen (lingerie). The wash-stand is by the side of my bed, to match with the set of furniture. In the drawer of the wash-stand you will find some soap, a tooth-brush, a comb, and a hair-brush.

2 — The house is well furnished. Every room is clean and bright. Let us set our wardrobe in order. The curtains match with the furniture. To wash, we take water and soap. I rub my hands dry with a towel. Is your bedroom clean and tidy? Yes, it is, and so it is healthy and pleasant to live in it. As you make your bed, so you lie on it.

V — Conversation.

Have you a room to let? — Yes, sir; what room do you require? A bedroom?

I want a furnished bedroom.— Here is one on the ground floor.

Have you not any on the second floor? — There is one, but it is not furnished.

I would like it furnished.— I may furnish it for you. Is this a feather bed? — No, it is a comfort mattress.

Where are the pillows? — Here they are with the blankets and the pillow cases.

Where shall I hang my clothes? — Here you have a large wardrobe to hang your clothes.

What piece of furniture shall I have? — I will give you a sofa, a marble washstand, and an arm-chair.

This room is not lighted enough.— Please, come this way; which of these two rooms do you prefer?

I will like this one; everything seems to be clean and comfortable here.— So, I will expect you tomorrow.

How much is it a month? — It is \$30. a month.

That will do good-bye, Sir.— Good-bye, and thank you, Sir.

VI — Problème.

Put an X in front of the answer which you think is correct:

1 — I lately visited our Zoological Garden at:

- ... St. Anne de Beaupré,
- ... Charlesbourg,
- ... Lévis,
- ... Cap Rouge.

2 — November 1st is the feast of:

- ... Christ the King,
- ... saint Paul,
- ... All Saints,
- ... St. Cecilia.

3 — The hardest thing in the world is:

- ... steel,
- ... diamond,
- ... aluminium,
- ... iron.

4 — The Patron Saint of philosophers is:

- ... St. Augustine,
- ... St. Catherine of Alexandria,
- ... St. Peter,
- ... St. Martin.

5 — The Prime Minister of Canada is:

- ... Sir Robert Borden,
- ... Sir Eugène Fiset,
- ... The Earl of Athlone,
- ... Mackenzie King.

VII — Dictée.

N. B.— Lire la note pédagogique au programme de sixième année.

HUITIÈME ANNÉE

Note pédagogique.— Depuis septembre nous devons constater que nos élèves ont fait des progrès. Nous continuerons donc à mettre beaucoup d'entrain dans notre enseignement, par les lectures dialoguées ou par les leçons de grammaire expliquée au tableau.

Comme il a été dit déjà, nous prendrons ce qui, dans les programmes des sixième et septième années, peut être profitable à nos élèves; car il faut qu'ils possèdent un riche vocabulaire. Nous reviendrons souvent sur les phrases de conversation les plus usuelles: le nom, l'âge, l'heure, etc. . .

I — Grammaire.

LE CAS POSSESSIF.

Nous compléterons l'étude du cas possessif, en ajoutant à ce qui a été étudié précédemment, que le cas possessif peut aussi s'employer avec certains mots, nom ou adverbess de temps, tels que: *week, day, month, year, to-morrow, yesterday, to-day*; et après celui de, celle de, ceux de, celles de; comme dans *To-day's lesson, Yesterday's work, A week's holiday, My brother's* (celui de).

LA COMPARAISON D'ÉGALITÉ.

Il serait bon de commencer l'étude de la comparaison, comme en septième année, forme affirmative: *as . . . as* et la forme négative: *not so . . . as*.

Puis on combinera les deux règles: cas possessif et comparatif d'égalité.

Exercices complémentaires.

1 — The blankets are as long as the sheets. Your stove is as fine as ours. The fryingpans are as bright as the saucepans. The kettle is as full as the pail. The aluminium utensils are not so heavy as the copper ones. Our looking-glass is not so clean as the windows. This bed-room is as pretty as that one. My hair-brush is not so dirty as my comb.

2 — My sister's bedroom is not so large as yours. The neighbor's blankets are as white as our coverlets. My aunt's oven is as hot as fire. This chest-of-drawers is as high as that washstand. The girl's room is as furnished as mine. A small bedroom is not so pleasant

as a large one. Paul's bedstead is as fine as Jane's. Our servant's apartment is not so healthy as this sunny one. Cashmere soap is not so soft as Palmolive. The teacher's hat is as fine as my father's. Those shoes are not so high as these slippers. A scarf is not so dear as a coat. Mary's dress is not so short as her apron.

3 — Le voyage de leur père est aussi fatigant que le vôtre. Le commis du marchand n'est pas aussi habile que son frère. Les légumes sont aussi bons pour la santé que les fruits. Les griffes du chat ne sont pas aussi longues que celles du chien. Le soleil d'aujourd'hui n'est pas aussi brillant que celui d'hier. Le père de Jean travaille aussi vite que mon oncle. Un gâteau est-il aussi bon qu'un pâté? Cette tasse de thé est-elle aussi excellente qu'un verre de lait?

II — Vocabulaire.

N. B.— Comme en septième année et ce qui suit.

ADJECTIFS ET EXPRESSIONS DIVERSES.

Rough (rude, rugueux), *inhabited, unfurnished, vacant, shining, for sale* (à vendre), *to let* (à louer), *to hire a flat* (louer un appartement), *to be at home* (être chez soi), *to be away from home* (être sorti, en voyage), *no place like home* (rien ne vaut le foyer), *make yourself at home*, (faites comme chez vous).

III — Thèmes.

1 — Henri et Jean ont un bon père et une bonne mère. Souvent ils invitent leurs cousins à venir passer (*and spend*) l'après-midi avec eux. Daisy est très heureuse de voir ses cousines Madeleine et Cécile. Le père d'Édouard est l'oncle d'Henry. Henry est le frère de Jean. Daisy est la cousine de Madeleine. Le mois de juillet est aussi chaud que le mois d'août. La servante tient la cuisine nette et à l'ordre (*tidy*). Elle balaye le plancher tous les jours (*every day*) et elle le lave avec de l'eau chaude et du savon doux, tous les samedis.

- 2 — Voyez la belle rôtissoire que j'ai achetée hier. Elle est en cuivre. Où avez-vous pris ces belles boîtes de ferblanc? C'est très bien pour garder le sel, le poivre, la farine, le thé, etc. . . Qui fait votre lit? Je fais mon lit tous les matins. La couleur de votre couvrelit, des rideaux et des meubles est bien assortie. La commode et la toilette n'ont pas été époussetées ce matin. C'est très agréable de dormir dans une chambre bien aérée.

IV — Versions.

- 1 — Good morning, Madame. How do you do? Please take a chair. Will you take a cup of coffee? You are very kind, thank you. Here is a pair of sheets for you. Did the servant dust my room? Yes; she said that your curtains are in the chest-of-drawers. This mattress is too soft; but the pillows are too hard. She cannot wash the floor, because it is too rough. This house is for sale or to let. Would you like to hire a flat? Is it furnished? You have been away from home? Yes, I am now back and now, I experience that there is no place like home.
- 2 — Please, give me a towel, I shall help you to wipe the dishes. John, I have neither wood nor coal to make the fire. How many times a week do you sweep your room? After

meals, the sink is full of dishes. Is the stove ready? Is it hot? Put hot water in the pail, take the soap and the mop and wash the floor. Those blankets are smooth and warm. To wash myself I use a sponge, and to rub myself I use a towel. You will find some tooth-powder in a box. Remember the English proverb: cleanliness is next to godliness.

V — Conversation.

N. B. — Les versions ci-dessus.

VI — Problème.

Matching words:

Ocean	Jerusalem
Temple	November
Columbus	a maid
School	a piece of clothing
Apron	Christ the King
Servant	Tekakwitha
Chair	a building
Katharine	America
All Saints' Day	Pacific
October 31	a piece of furniture

VII — Dictée.

N. B. — Lire la note pédagogique au programme de sixième année.

NEUVIÈME ANNÉE

I — Grammaire.

Note pédagogique. — On enseigne donc la grammaire dans le but d'enseigner à parler l'anglais; un point à la fois, c'est-à-dire, une règle qui aide à arriver au but; les définitions: Qu'est-ce que le nom? le verbe? ou l'adverbe? ne sont donc pas des plus nécessaires. On doit choisir ce qui est essentiel à la technique de la phrase, de la phrase parlée. On y arrivera par le thème.

LA PLACE DE L'ADVERBE.

Un point par semaine:

- avant le verbe ou après le complément;
- entre l'auxiliaire et le verbe;
- adverbes qui sont toujours placés avant le verbe ou après le verbe être ou un auxiliaire; on procédera comme le mois dernier.

II — Vocabulaire.

MOTS INVARIABLES.

Adverbes, prépositions, conjonctions et interjections, au moins les plus fréquemment employées. Ces mots ne doivent pas être cherchés dans le dictionnaire; il faut les savoir par cœur.

VERBES.

May, can, must, ought to, should.

ADJECTIFS ET LOCUTIONS: le corps humain.

Lame, bald, grey-headed, lank, crippled, slim (fluet), slender, undidy hair, (les cheveux débraillés), permanent wave (ondulation permanente), pale-faced (visage blême), thin-faced (émacié), beaming (visage épanoui), sunburnt (hâlé), wrinkled (ridé), dead ivory complexion (le teint mat), auburn hair (cheveux châtain-clair avec reflets roux).

III — Thèmes.

N. P. — Le thème est certainement la méthode la plus courte, la plus sûre d'apprendre l'anglais, car là on doit penser la grammaire. Le thème est donc indispensable pour l'acquisition de la syntaxe. On peut classer les thèmes comme suit:

- 1 — Thèmes oraux de grammaire, portant surtout sur la syntaxe.
- 2 — Thèmes parlés, au tableau, bien entendu. Le thème oral doit toujours précéder le thème écrit.
- 3 — Thèmes d'imitation, sur un texte étudié auparavant et expliqué au tableau.
- 4 — Thèmes d'application sur des phrases détachées portant particulièrement sur la syntaxe. C'est la méthode que nous avons employée jusqu'ici. Ainsi, en octobre, nous avons étudié la place de l'adverbe, puis nous avons suggéré des phrases détachées ou thèmes d'application.

La correction du thème doit se faire par l'élève, surtout les fautes d'orthographe. Les phrases incorrectes doivent être écrites à la suite du thème ou sur la page en face.

- 1 — Vous pouvez venir de bonne heure. Puis-je partir demain? Voyez-vous mon frère quelquefois? Je le vois rarement. Les personnes âgées ont toujours la figure ridée. Pouvez-vous aider ce pauvre boiteux? Il est presque mourant de faim et de fatigue. Vous ne devriez pas rester au soleil si longtemps, vous êtes déjà trop hâlé. Pourquoi vos cheveux sont-ils si débraillés? Parce que je dois rester au vent (*in the wind*). Aimez-vous ce teint mat?

2 — Il faut partir maintenant. Parlez bien des absents. Connaissez-vous cette jeune fille aux cheveux châtain-clair? Ce doit être une étrangère, je ne la connais pas. Devez-vous partir déjà? Je dois partir à cinq heures et demie. Pouvez-vous parler anglais? Je le parle un peu. Avez-vous été longtemps à la campagne? Vous pouvez le voir par mon teint hâlé. Puis-je compter sur vous? (*rely upon you*) Ne pouvez-vous pas travailler aujourd'hui. Je puis à peine vous entendre. Ils ne peuvent même (*even*) pas payer leurs dettes. Combien vous doivent-ils? Ils me doivent plusieurs centaines de dollars.

IV — Versions.

1 — This theme is so difficult that we cannot translate it. I owe you more than you owe me. May we enter this garden? No, the owner allows nobody to get in. At what time must you go away? We must go away very soon. She is almost too weak to speak. Our task is nearly done. This is the nook you lost yesterday. We cannot go out to-day, the weather is too bad. I went into a shop, but I was not able to make myself understood. What can I do, there is nobody here who can speak French. Did you ask father if we could go out? Yes, but I could not obtain permission; however, he told me that we may go out when we have said our lessons. If I cannot arrive at Three Rivers to-night, I will not set off to-day. Could we not learn English alone?

2 — You should be more polite to your sisters. They should not laugh at me. Tell your brother that he ought to buy a new book to replace the one he has spoiled. You should not believe, and still less repeat all that is told you. We must prefer what is useful to what is agreeable. You don't write so often as you should. Must I advertise it in the newspapers? You must be back at ten o'clock. You must obey your parents. The train must be late. We must have this article next week without fail. Don't you owe me more than fifteen dollars? No, I don't owe you more than that.

V — Conversation.

Good morning, Miss. Was it you who answered my advertisement which was inserted in *Le Soleil* of the 21st.— Good morning, Sir. Yes, it was I.

You write very well. Can you speak English and French? — I speak English and French fluently.

Are you quick at accounts? — Yes, I am quick at accounts and I understand book-keeping.

What kind of bookkeeping do you understand? — Both single and double entry.

Can you correspond in the two languages? — Yes, I am accustomed to commercial correspondence and I understand business thoroughly.

Have you been trained to business? — I have been trained to business for two years.

In what office were you? — I was in the large firm of Clark and Co, in Toronto.

How long did you remain there? — I was head-clerk there for eighteen months.

Well, you can leave me your address to-day; I have a great many other young ladies and men to see; I cannot decide at once; I must reflect a little.— Thank you; if you honor me with a reply, I shall hasten to furnish you with testimonials which I am sure will give you every satisfaction.

Good morning; if I do not write to you to-morrow, you can call the next day.— Thank you, I am very much obliged to you; good night, Sir.

VI — Problème.

Choose the correct answer:

- 1 — In August 1943, Canada was visited by:
 - ... The Holy Father, Pope Pius XII,
 - ... Charles de Gaulle, French leader.
 - ... Winston Churchill, Prime Minister of England,
 - ... Benito Mussolini, Duce of Italy.
- 2 — The present war started in:
 - ... Canada,
 - ... England,
 - ... Japan,
 - ... Germany.
- 3 — October 2 is the anniversary of the discovery of:
 - ... France,
 - ... America,
 - ... Pacific Ocean,
 - ... Canada.
- 4 — All Saints' Day comes on:
 - ... September 8,
 - ... November 1,
 - ... December 25,
 - ... The last Sunday of October.

VII — Dictée.

N. B. — Lire la note pédagogique au programme de sixième année.

DIXIÈME ANNÉE

I — Literature.

The gift of the Magi, from O. HENRY.

N. B. — See November 1941, page 282.

II — Grammar.

1 — Write the following sentences and state whether they are simple, compound, or complex:

a) My class in science meets at eleven o'clock.

b) On my way to school I mailed a letter that I had written.

c) While I waited in the dentist's office, I read a story.

d) May I assist you, or do you prefer to do the work alone?

e) This is a novel that I have greatly enjoyed reading.

f) Because of motor trouble we arrived late for the game.

g) I now wear glasses, because measles weakened my eyes.

h) Above the mantel in the living-room hangs a large mirror.

- i) Arthur is a boy whom everyone in school greatly admires.
 j) Here is my pen, and I will get some paper for you.
- 2 — Give the principal parts of the following verbs: *Choose, clothe, come, cost, deal, dig, do, draw, drink, eat, fall, find, forget, get, give, go, have, bear, hide, hold, hurt, keep, kneel, know, lay, leave.*

III — English-French lexicon.

N. B.— See 11th year.

IV — Vocabulary.

Stiff, sight, breeze, chill, breakfast, dinner, supper, venture, careful, thin, cunning, oaken, paw, spring, shrill, harm, arm, flock, slate, indeed, concert, almost, twilight, drowsy, hardly, lap.

V — Version.

What do you think of it? I think you are right.—
 What are we going to do? I tell you it is right.—
 I am sure of it. It cannot be.— I do not say that.
 Are you sure of it? — That is very beautiful. I am

glad of it.— I have all I wish for. I am very sorry for you.— How do you do? Very well, thank you, madam.— And how are you? I have a cold, but I am quite well to-day.— What is your name? My name is . . . — Why don't you call him? I don't know where he is.— Can you give me what I ask? What can I do for you? I am doing all I can.

VI — Theme.

Où alliez-vous quand je vous ai rencontré? J'allais à l'église.— Je vous croyais malade hier. Je n'étais pas malade, mais j'étais fatigué.— Je pensais savoir ma leçon, mais je vois que je ne la savais pas.— Quelle heure était-il quand nous sommes partis? Il était 3 heures, je crois.— Avec qui étiez-vous quand je vous ai rencontré? J'étais avec quelques uns de mes amis.— Alliez-vous souvent à la pêche et à la chasse quand vous étiez à la campagne? Oui, nous y allions tous les jours et nous avions beaucoup de plaisir.— Que cherchiez-vous il y a quelques instants? Je cherchais mon porte-crayon.— Y a-t-il longtemps que vous êtes levé? Je me suis levé à 7.30 heures.— En quelle année êtes-vous né? Je suis né en . . . — Voyez-vous quelquefois mon frère? Il y a près d'un an que je ne l'ai pas vu.

ONZIÈME ANNÉE

I — Literature.

A merry man, from Katharine Tynan HINKSON.

N. B.— See November 1941, page 285.

II — Grammar.

- 1 — As the prince was tired and *hungry*, he accepted gratefully the invitation *which* the eagle had given *him*. They went forward and *were received* at the door of the palace by the *King's* beautiful daughter. While they were eating, the eagle asked his guest why he *was wandering* so far from home. Then the prince told him *that* he could never turn back till he had discovered the Land of Immortality.
- a) Write all the subordinate clauses in the above extract, and say the kind and relation of each.
 b) Make a list of (i) the adjective phrases and (ii) the adverb phrases in this extract and tell what each modifies.
 c) Parse the underlined words.
- 2 — Write out:
 a) The degrees of comparison of: *dim, dry, quietly, ill, late, careful.*
 b) The feminine gender-nouns corresponding to: *czar, wizard, beau, sir.*
 c) The plural of: *solo, journey, sister-in-law.*
 d) The principal parts of the following verbs: *begin, spread, beat, lead, mean, stand.*
- 3 — Write each of the following sentences, selecting the correct form of the verb from the two forms given in brackets, and give your reason for each selection:
 a) Neither Jane nor Eliza (*was* or *were*) there.
 b) He as well as you (*is* or *are*) worthy of consideration.
 c) Five miles (*is* or *are*) a long walk.
 d) Fifty cents a day (*is* or *are*) his wages.

e) Twice two (*is* or *are*) four.

f) Molasses (*is* or *are*) sweet.

g) Six and seven (*is* or *are*) thirteen.

III — English-French lexicon.

Abduce, v.; détourner, enlever.

Abduction, n.; enlèvement, m.

Abed, adv.; au lit, couché.

Abide, v.; demeurer, *to abide by*, s'en tenir à.

Able-bodied, adj.; robuste, vigoureux.

Abound, v.; abonder.

Abridge, v.; abrégé.

Abscess, n.; abcès, m.

Absentee, n.; absent, m.

Abys, n.; abîme, m.

IV — Conversation.

May I ask you, madam, to permit Lucy to take a walk with me? — I am sorry to say, dear Florence, that she can not go with you just now, because she must finish her Spanish lesson. She wishes to have it ready before dinner.— Does Lucy study Spanish? — Yes, dear, she does. I hope that she likes it, madam.— O, yes, and she already possesses a good knowledge of the language. She is a good musician also. Professor Smith says that she has much talent for music. He gives her lessons on the violin and finds that she plays it with much feeling. Lucy tries to paint also, and takes lessons from John. I must say that she envies him very much because he paints so well . . . Est-ce que Jean joue aussi du violon? Oui, ma chère, il en joue tout à fait bien, mais pas avec autant de sentiment que Lucie, il prend des leçons avec elle du professeur Smith.— Le professeur leur enseigne-t-il aussi les langues étrangères? — Non, ma chère, il ne les enseigne pas; il n'enseigne que la musique et M. A. leur enseigne les langues. Jean étudie le français maintenant, il essaie de le bien parler, car nous avons l'intention d'aller bientôt à

Québec. M. A. vient avec nous, il désire voir ses parents... I envy you, madam, very much, for I long to be in Quebec. Ask your parents to permit

you to come with us.—I thank you very much, I cannot go to Quebec with you for my parents intend to go to New York and wish to take me with them.

DOUZIÈME ANNÉE

I — Literature.

The man who would be king, from Rudyard KIPLING.
N. B.— See November copy, 1942, page 242.

II — Grammar.

- 1 — Insert properly *shall* or *will* in the blank spaces.
We... (*will*) remember your kindness.
We... (*shall*) dine at home to-morrow.
I... (*will*) take my umbrella for it is going to rain. He says that we... (*shall*) have rain to-night. I... (*shall*) be greatly obliged if you... (*will*) give me your new address. That we... (*shall*) die we know. You... (*will*) go, ... (*will*) you not? I... (*will*) go, you... (*shall*) not prevent me. I am determined that you... (*shall*) not see him. They... (*shall*) account for their misconduct. How... (*shall*) I know where to find him? I... (*will*) have to go now. There... (*shall*) not be one stone of it left upon another. You... (*shall*) report at eight o'clock. ... (*will*) you be able to come to-morrow? How... (*will*) he take such news? If you... (*will*) work you... (*shall*) succeed. ... (*will*) you have the coffee or... (*shall*) I drink it? He... (*shall*) repent of his folly. ... (*will*) you come with me?
- 2 — Select the correct form. He sang (*like*, *as*) a bird. (Between, *among*) the three families a friendly feeling existed. The school is located (*at*, *in*) Quebec. My uncle died (*of*, *with*, *from*, *by*) diphtheria. He waited (*on*, *for*) Eddy, who ran (*in*, *into*) the house for his hat. I agree (*to*, *with*) the proposition you make. He was educated (*at*, *in*) Boston College. (Who, *whom*) (*beside*, *besides*) him did you

to while you were in Montréal? We can settle this matter (*among*, *between*) (*we*, *us*) two. He will wait (*on*, *for*) at dinner. He was angry (*at*, *with*) me for not going. I sat (*beside*, *besides*) him.

- 3 — Use of the same word: as a preposition, as an adverb.

a) *On*: preposition.

To be on duty — Être de service.

To be on a tour — Visiter.

On the contrary — Au contraire.

Cash on delivery (C.O.D.) — Contre remboursement.

On fire — En feu.

On sale — En vente.

To hear a friend on the radio — Écouter un ami à la radio.

To call on a person — Visiter une personne.

On: adverb.

To put on the plates — Placer les assiettes.

Time glides on — Le temps passe.

To sleep on — Continuer à dormir.

From now on — À partir de ce moment.

NOTE — *On* is sometimes changed into *a*: *aboard*, *afire*, *afoot*, *a-fishing*, *a-hunting*, *a-walking*.

b) *In*: preposition.

To travel in Gaspé — Voyager dans la Gaspésie.

To be dressed in silk — Porter de la soie.

In truth — En vérité.

In: adverb.

Come in (into the house) — Entrez.

Fall in (file, in ranks) — Prenez votre rang.

His plans fell in with mine — Ses plans étaient conformes aux miens.

To join in — Se joindre.



Mathématiques

PREMIÈRE ANNÉE

I — L'étude des nombres.

Note pédagogique. — En novembre commence, pour les élèves de première année, l'étude de la dizaine, étude très importante parce qu'elle comporte une grande difficulté pour l'enfant. Il aura maintenant à compter des dizaines tout en continuant d'ajouter des unités.

Le moyen le plus sûr de vaincre cette difficulté est de procéder très lentement et toujours avec des objets concrets: boulier-compteur où 10 boules en une rangée font une dizaine de boules; bâtonnets qu'on fait lier par paquet de dix et qu'on nomme une dizaine de bâtonnets.

Composer le nombre dix et le dire c'est encore assez facile, mais là où se présente une nouvelle difficulté pour l'enfant, c'est au moment de lui enseigner à écrire dix. On peut l'amener à le trouver lui-même, de la façon suivante:

- 1 — Quel est le chiffre que vous écrivez pour dire que vous avez une pomme? une orange? un chocolat? un bâtonnet? une unité?
- 2 — Quel chiffre écrivez-vous pour dire que vous avez une dizaine?
- 3 — Si vous écrivez 1 tout seul est-ce que ça ne voudra pas dire que vous avez 1 bâtonnet? une unité?
- 4 — Il y a quelque chose de nouveau à apprendre ici. Combien avez-vous pris d'unités de bâtonnets pour faire votre paquet?
- 5 — Il faut donc écrire 10 unités ou 1 dizaine.
- 6 — Vous écrivez, comme vous venez de le dire le chiffre 1 qui veut dire 1 dizaine.
- 7 — Vous avez pris 10 unités de bâtonnets et vous les avez attachés ensemble, que vous reste-t-il

- de ce que vous avez pris, des unités de bâtonnets à côté de votre paquet ?
- 8 — Quel chiffre écrivez-vous quand il ne reste rien ?
- 9 — Quel chiffre écrivez-vous donc à côté de 1 pour dire que vous avez dix unités ou une dizaine d'unités ?
- 10 — Qui est capable maintenant d'écrire 10 sur son cahier ?
- 11 — Que veut dire le chiffre 1 ?
- 12 — Que veut dire le chiffre 0 ?

N. P. — Si l'enfant a bien saisi, il n'y aura pas de difficulté ensuite à lui apprendre les nombres jusqu'à 20.

Problèmes oraux.

- 1 — Faire à, procher 10 garçonnetts ou petites filles et dire: Comptez les élèves qui sont devant vous. Combien y en a-t-il ? Pouvez-vous me dire d'une autre manière qu'il y a 10 élèves ?

- 2 — Levez les deux mains. Comptez les doigts. Combien y en a-t-il ? 10 doigts font quoi ?
- 3 — J'ai une dizaine de cents, j'en ajoute encore 2. Combien aurai-je de cents ?
- 4 — Paul a 13 billes, il en perd 3 au jeu. Combien lui en reste-t-il ?
- 5 — Comptez de 1 à 15. Quel nombre a 1 dizaine et 3 unités ? 1 dizaine et 5 unités ?

Problèmes écrits.

- 1 — Ecrivez 7, 14, 3, 13, 5, 10, 15.
- 2 — Ecrivez le nombre qui vient: après 8 ? avant 12 ?
- 3 — Ecrivez le nombre qui contient une dizaine de boules plus 4 boules.
- 4 — 5, 3, 9, 14, 6, 2. Mettez un trait sous le nombre qui contient le plus de boules.
- 5 — J'ai 7 crayons, j'en achète encore 1. Combien en ai-je maintenant ?

DEUXIÈME ANNÉE

I — Étude des nombres.

Note pédagogique. — Novembre apporte, aux élèves de deuxième année, une grande difficulté: celle de l'étude des nombres de soixante-dix à quatre-vingts.

Jusqu'à présent, depuis trente, l'assonance de la première syllabe des nombres appris indique le chiffre des dizaines; tandis que dans soixante-dix, c'est tout le nom qui désigne ce chiffre.

- 1 — Quel est le chiffre des dizaines dans 30 ?
- 2 — Pourquoi est-ce 3 ?
- 3 — Dans 40 ?
- 4 — Pourquoi 4 ?
- 5 — Dans 50 ?
- 6 — Pourquoi 5 ?
- 7 — Dans 60 ?
- 8 — Pourquoi 6 ?

Écoutez-moi bien maintenant et écoutez jusqu'au bout. Pour ce nombre, il n'y a pas que la première syllabe qui vous dira quel est le chiffre des dizaines. Ce nombre nouveau se nomme soixante-dix. Avez-vous bien remarqué: soixante-dix, soixante-dix.

- 9 — Quand je dis soixante, je dis combien de dizaines ?
- 10 — Et quand je dis dix, je dis combien de dizaine ?
- 11 — Alors quand je dis soixante (6 dizaines) et dix (1 dizaine), je dis combien de dizaines ?
- 12 — Quand je dis soixante-dix, j'écris donc quel chiffre pour les dizaines ?

N. P. — Le titulaire peut procéder de la même façon pour enseigner tous les nombres de soixante-dix à quatre-vingts.

II — Tables.

N. B. — Lire les notes pédagogiques de septembre et octobre, première et deuxième années.

III — Addition.

N. P. — Le titulaire doit enseigner, en novembre, l'addition avec retenue. Comment pourrait-il procéder ? — Toujours avec des objets concrets d'abord.

- 1 — Sortez vos bâtonnets et prenez-en 26. Attachez-les maintenant par paquets de dix. Combien en avez-vous de paquets ?
- 2 — Combien de dizaines avez-vous alors ?
- 3 — Que vous reste-t-il ?

- 4 — Ajoutez 5 autres bâtonnets à ceux que vous avez déjà. Pour savoir combien vous en avez maintenant, dérangerez-vous vos paquets de 10 ? vos dizaines ?
- 5 — Que ferez-vous des 6 bâtonnets qui ne sont pas attachés et des 5 nouveaux que vous venez de prendre ?
- 6 — En avez-vous assez pour faire un autre paquet de 10 ?
- 7 — Ce paquet de 10, comment le nommerez-vous ?
- 8 — Combien en aviez-vous de dizaines, avant ?
- 9 — Combien en avez-vous maintenant ?
- 10 — Et combien vous reste-t-il d'unités de bâtonnets ?
- 11 — Quel nombre font 3 dizaines et 1 unité ?

N. P. — Après avoir multiplié ces exemples, le titulaire procède à l'addition écrite.

Exemple:

$$\begin{array}{r} 26 \text{ pommes} \\ + 5 \text{ pommes} \\ \hline \end{array}$$

- 12 — Qu'avez-vous fait avec les 6 premiers bâtonnets et les 5 bâtonnets ajoutés ?
- 13 — Et ça vous a donné combien ?
- 14 — Qu'avez-vous fait ensuite des 11 bâtonnets ?
- 15 — Qu'avez-vous fait de cette dizaine ?
- 16 — Bien ! Ici nous procéderons de la même façon et nous dirons: 6 pommes + 5 pommes égalent combien ?
- 17 — Dans 11 pommes, il y a combien de dizaine de pommes ?
- 18 — Et combien reste-t-il d'unité de pommes ?
- 19 — Que ferons-nous de ces deux 1, une dizaine et une unité ?

N. P. — Regardez bien et voyez comme c'est facile: j'écris le 1 de l'unité sous les unités et je place le 1 de la dizaine au-dessus des autres dizaines.

- 20 — Une dizaine retenue et 2 dizaines écrites déjà font combien de dizaines ?
- 21 — Que ferez-vous de ce 3 ?
- 22 — Qu'avez-vous pour réponse ?
- 23 — C'est-à-dire combien de dizaines ?
- 24 — Et combien d'unités ?
- 25 — 3 dizaines et 1 unité font quel nombre ?

N. P. — Quand, après plusieurs mois, l'élève sera tout à fait familiariser avec les retenues, le titulaire pourra l'habituer à ne pas écrire la retenue mais à la dire seulement.

IV — Monnaie.

N. P. — L'élève doit apprendre à connaître les pièces de 1, 5 et 10 cents. Il ne s'agit pas seulement de lui enseigner à les distinguer, on peut lui dire la provenance du cuivre, du nickel, de l'argent qui servent à la fabrication de la monnaie, lui raconter, dans ses grandes lignes, cette fabrication et lui signaler l'effigie du roi puis les symboles et inscriptions que l'on y voit.

Problèmes oraux.

- 1 — Que pouvez-vous acheter avec une pièce: de 1 cent ? de 5 cents ? de 10 cents ?
- 2 — Pouvez-vous changer en une seule pièce de 4 cents, quatre pièces de 1 cent ? Pourquoi pas ?
- 3 — À l'aide des pièces de 1, de 5 et de 10 cents

TROISIÈME ANNÉE

I — Numération.

N. B. — Pour enseigner les nombres de 400 à 600, le titulaire peut s'inspirer des notes pédagogiques données en septembre et octobre.

Problèmes oraux.

- 1 — Quel nombre peut-on former avec 5 centaines, 4 dizaines et 8 unités ?
- 2 — Quel est la valeur de 8 dans 486 ?
- 3 — Combien faut-il de chiffres pour écrire les centaines d'unités ?
- 4 — Combien de dizaines pour faire une centaine ?
- 5 — Dans 489 quel est le chiffre qui a le plus de valeur ?

Problèmes écrits.

- 1 — Un jardinier avait trois cent quarante-cinq melons. Combien en a-t-il vendu s'il lui en reste cent soixante-dix-neuf ?
- 2 — Dans une forêt, on a coupé, en 1939, deux cent cinquante sapins; en 1940, cent quarante sapins; en 1941, deux cent vingt-cinq sapins. Combien de sapins ont été coupés à cet endroit durant les 3 années ?
- 3 — Quel est le poids de 4 barils de pommes sachant que le premier pèse soixante-quinze livres, le deuxième quatre-vingt-dix livres, le troisième cent douze livres et le quatrième deux cent soixante-huit livres ?

II — Multiplication.

N. P. — Pour la multiplication avec retenue, le titulaire peut procéder d'après la méthode suggérée en novembre en la complétant.

Exemples:

- 1 — Soit à multiplier 16×6 .
L'élève écrira au tableau:
1 dizaine 6 unités
 $\times 6$

Puis, tel qu'il l'a appris, il multipliera d'abord les unités par 6 en inscrivant la réponse sous les unités; puis, la dizaine par 6 en écrivant la réponse sous la dizaine. Il aura

former la somme: de 6 cents, de 12 cents, de 16 cents.

- 4 — Combien de pièces de 5 cents pour former la somme: de 10 cents ? de 15 cents ?
- 5 — Un cahier coûte 3 cents, que coûteront 3 cahiers ?

Problèmes écrits.

- 1 — C'est la fête de Jean: sa maman lui a donné 10 cents, son papa 10 cents, son oncle 5 cents, son petit frère 2 cents. Combien a-t-il reçu ?
- 2 — Si Jean a dépensé 10 cents en friandises, que lui reste-t-il ?
- 3 — Jean qui a 17 cents reçoit 25 cents de son parrain, combien a-t-il maintenant ?
- 4 — S'il donne 12 cents pour la Sainte-Enfance, combien lui restera-t-il ?
- 5 — Jean a eu des bonnes notes et son papa lui a donné 20 cents, combien a-t-il maintenant dans sa banque ?

$$\begin{array}{r} 1 \text{ dizaine } 6 \text{ unités} \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$$

$$6 \text{ dizaines } 36 \text{ unités}$$

- 1 — Quelle est la réponse trouvée ?
- 2 — Qu'est-ce que ça veut dire ça 36 unités ?
- 3 — Si 36 unités égalent 3 dizaines et 6 unités, que faudra-t-il faire alors de 3 dizaines ?
- 4 — Pourquoi faut-il l'ajouter à 6 dizaines ?
- 5 — Quelle sera alors votre réponse ?

$$\begin{array}{r} 1 \text{ dizaine } 6 \text{ unités} \\ \times 6 \\ \hline = 6 \text{ dizaines } 36 \text{ unités} \\ = 9 \text{ dizaines } 6 \text{ unités} \\ = 96 \end{array}$$

- 2 — Cette première difficulté vaincue, le titulaire en amène une deuxième.
Soit à multiplier 58 par 6.
L'élève écrira au tableau:

$$\begin{array}{r} 5 \text{ dizaines } 8 \text{ unités} \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$$

Il multipliera les unités puis les dizaines et trouvera:

$$\begin{array}{r} 5 \text{ dizaines } 8 \text{ unités} \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$$

$$= 30 \text{ dizaines } 48 \text{ unités}$$

- 1 — Quelle est le résultat trouvé ?
- 2 — Que contiennent 48 unités ?
- 3 — Très bien. Si 48 unités contiennent 4 dizaines et 8 unités, que ferons-nous des 4 dizaines ?
- 4 — Combien aurons-nous de dizaines en tout ?
- 5 — Et que contiennent 34 dizaines ?
- 6 — Oui. 3 centaines et 4 dizaines.
- 7 — Ecrivez alors ce que vous venez de trouver:

$$\begin{array}{r} 5 \text{ dizaines } 8 \text{ unités} \\ \times 6 \\ \hline = 30 \text{ dizaines } 48 \text{ unités} \\ = 34 \text{ dizaines } 8 \text{ unités} \\ = 3 \text{ centaines } 4 \text{ dizaines } 8 \text{ unités} \\ = 348 \end{array}$$

N. P. — Quand après maints exercices, l'élève aura très bien compris, le titulaire l'habituerà à multiplier plus rapidement, sans marquer les unités, les dizaines et les centaines; il lui enseignera à écrire de côté la retenue en attendant de l'additionner et enfin, plus tard, à conserver sa retenue dans sa tête.

simples en apparence. Pour être sûrs de ne pas avoir à revenir en arrière, assurons-nous qu'elles sont connues avant d'aller plus loin. M. le chanoine J.-J. Dubé, principal de l'École normale Laval, disait un jour à ses élèves-maîtres: « Enseignez toujours ce qui vous paraît trop simple pour être expliqué. Ces choses qui se présentent à votre esprit comme évidentes sont souvent des difficultés pour l'enfant et leur explication constitue la base de la clarté de votre enseignement. » Ce conseil précieux d'un pédagogue aussi averti se justifie ici. Si, aujourd'hui, l'enfant ne comprend pas pourquoi on rend un nombre entier 10 ou 100 fois plus grand en ajoutant un ou deux zéros à la fin, quand il en viendra à faire la même opération sur les nombres décimaux, il multipliera plus souvent les erreurs que les nombres eux-mêmes. Ne craignons donc pas de nous attarder et procédons graduellement.

Exemple:

Soit rendre le nombre 2, 10 fois plus grand:

- 1 — Quel est le multiplicande ? — Deux unités.
- 2 — Quel est le multiplicateur ? — Dix unités.
- 3 — Décomposez le multiplicateur. — Une dizaine, zéro unité.
- 4 — Vous avez donc à multiplier 2 par une dizaine ?
- 5 — Faites l'opération.
- 6 — Lisez le produit.
- 7 — Décomposez ce produit.
- 8 — Qu'est devenu le 2, unités du multiplicande ? — Deux dizaines.
- 9 — Pourquoi est-il devenu deux dizaines ? — Parce qu'on l'a multiplié par une dizaine.
- 10 — Si vous multipliez un nombre entier par une dizaine, le nombre multiplié peut-il devenir autre chose que des dizaines ?
- 11 — À quel rang devons-nous écrire ce nombre dans le produit ? — Au rang des dizaines.
- 12 — Qu'allons-nous écrire au rang des unités ?
- 13 — Si vous avez à multiplier 12 par 10, est-ce que le multiplicande va devenir 12 dizaines dans le produit ?
- 14 — 12 dizaines égalent combien d'unités ?
- 15 — Quel chiffre ce produit contient-il de plus que le multiplicande ?
- 16 — Qu'est devenue la dizaine du multiplicande ?
- 17 — Une centaine, est-ce bien 10 fois plus grand qu'une dizaine ?
- 18 — Qu'est devenu le 2, unités du multiplicande ? — Deux dizaines.
- 19 — Deux dizaines sont-elles 10 fois plus grandes que 2 unités ?
- 20 — Si chaque valeur qui compose un nombre devient 10 fois plus grande, que devient tout le nombre ? — Dix fois plus grand.
- 21 — Si vous multipliez 348 par 10, le multiplicande deviendra-t-il 348 dizaines dans le produit ?
- 22 — Quel chiffre écririez-vous à la place des unités dans le produit ? — Un zéro.
- 23 — En somme, que faut-il ajouter à un nombre entier pour le rendre 10 fois plus grand ? — Un zéro au rang des unités.

N. P. — Pour prouver à l'élève que chaque valeur du nombre multiplié devient 10 fois plus grand en ajoutant un zéro au rang des unités, on lui fait décomposer le nombre multiplié et le produit en regard l'un de l'autre, de la façon suggérée au chapitre de la numération; il peut ainsi se rendre compte que chaque chiffre du multiplicande apparaît à un ordre supérieur dans le produit.

On peut procéder de la même manière pour enseigner comment rendre un nombre 100 fois plus grand.

N. B. — Consulter le numéro de septembre, cinquième année.

N. P. — Les principes et les termes de la multiplication sont connus des élèves. La difficulté à enseigner dans la multiplication des nombres décimaux est de placer le point dans le produit.

Ne nous contentons pas de dire aux élèves de multiplier comme s'ils n'avaient que des nombres entiers et de séparer, par le point, au produit, autant de décimales qu'il y en a dans le multiplicande et dans le multiplicateur. De cette façon, c'est encore la mémoire qui agit. Or l'enseignement de l'arithmétique doit être raisonné et le raisonnement des élèves de quatrième année ne doit pas être négligé.

Commençons par apprendre aux élèves à rendre un nombre décimal 10, 100 fois plus grand. La méthode employée avec les nombres entiers a peut-être paru un peu longue, mais sa parfaite compréhension est indispensable.

Exemple:

- 1 — Écrivez un dixième.
- 2 — Si vous multipliez un dixième par dix, combien de dixièmes obtiendriez-vous ?
- 3 — Écrivez dix dixièmes et placez le point au bon endroit ? — 1.0
- 4 — Lisez maintenant. — Une unité.
- 5 — Où est le point au multiplicande ? — Avant le 1.
- 6 — Où est-il dans le produit ? — Après le 1.
- 7 — Le 1, écrit à l'ordre des dixièmes dans le multiplicande, est-il écrit à un ordre 10 fois plus grand dans le produit ? — Oui.
- 8 — Écrivez un dixième de nouveau.
- 9 — Déplacez le point d'un chiffre vers la droite et lisez.
- 10 — Une unité est combien de fois plus grande que un dixième ?
- 11 — Par quel nombre avez-vous multiplié un dixième en déplaçant le point d'un chiffre vers la droite ? — Par dix.
- 12 — Écrivez deux dixièmes.
- 13 — Quel nombre obtiendrez-vous si vous déplacez le point d'un chiffre vers la droite ?
- 14 — Combien y a-t-il de dixièmes dans deux unités ?
- 15 — Vingt dixièmes ou deux unités sont combien de fois plus grands que deux dixièmes ?
- 16 — En déplaçant le point d'un chiffre vers la droite, par quoi avez-vous multiplié deux dixièmes ? — Par 10.

N. P. — On fait faire le même exercice avec .01, .02, .23, 2.5, 28.3, 18.13, etc. jusqu'à ce que l'élève puisse dire la règle de lui-même. Il faut toujours faire remarquer à l'enfant qu'en déplaçant le point d'un chiffre vers la droite, chaque chiffre du nombre multiplié figure à un ordre supérieur dans le produit.

UN NOMBRE DÉCIMAL MULTIPLIÉ PAR UN NOMBRE ENTIER.

Exemple:

Soit cinq dixièmes multipliés par trois unités.

- 1 — Lisez le multiplicande. — Cinq dixièmes.
- 2 — Est-ce un nombre décimal ou un nombre entier ?
- 3 — Savez-vous multiplier un nombre décimal ?
- 4 — Savez-vous multiplier un nombre entier ?
- 5 — Multipliez comme si le multiplicande était cinq entiers.

- 6 — En multipliant cinq entiers, au lieu de cinq dixièmes, avez-vous multiplié un nombre trop grand ou trop petit ? — Trop grand.
 7 — Combien de fois trop grand ? — Dix fois.
 8 — Ce multiplicande trop grand ne donne-t-il pas un produit trop grand ?
 9 — Combien de fois trop grand ? — Dix fois.
 10 — Que faut-il faire au produit pour le rendre à sa juste valeur ? — Il faut le diviser par 10.
 11 — Divisez 15 par 10. = 1.5
 12 — Vérifions votre réponse: combien y a-t-il de dixièmes dans trois fois cinq dixièmes ? — Quinze dixièmes.
 13 — Combien faut-il de dixièmes pour faire un entier ?
 14 — Combien y a-t-il d'entiers dans 15 dixièmes ?
 15 — Combien y a-t-il de dixièmes de plus ?
 16 — Cela fait-il 1.5 ?

N. P. — Quand l'élève aura fait quelques exercices de ce genre, le maître lui fera dire que chaque fois qu'un multiplicande renferme des dixièmes, on le rend dix fois trop grand en le multipliant sans s'occuper du point et qu'alors on obtient un produit dix fois trop grand. De même après avoir divisé plusieurs de ces produits par dix pour les rendre à leur juste valeur, l'élève apprendra, sans effort, que pour rendre un nombre dix fois plus petit, il suffit de déplacer le point d'un chiffre vers la gauche. Quand la multiplication d'un multiplicande renfermant des dixièmes sera bien comprise, on entreprendra la multiplication d'un nombre renfermant des centièmes pour en arriver à faire comprendre également comment rendre un nombre cent fois plus petit. Ces deux premiers cas bien compris, l'élève apprendra à multiplier des nombres entiers par des nombres décimaux. Il constatera qu'un multiplicateur dix ou cent fois trop grand, rend également le produit dix ou cent fois trop grand. Puis vient la multiplication des nombres décimaux entre eux. Le maître doit mettre les élèves en face des principes suivants:

- a) Si 10×10 produit 100, un nombre dix fois trop grand, multiplié par un nombre dix fois trop grand, donne un produit cent fois trop grand.
 b) Si 100×10 produit 1 000, un nombre cent fois trop grand, multiplié par un nombre dix fois trop grand, donne un produit mille fois trop grand.
 c) Si 10×100 produit 1 000, un nombre dix fois trop grand, multiplié par un nombre cent fois trop grand, donne un produit mille fois trop grand.
 d) Si 100×100 produit 10 000, un nombre cent fois trop grand, multiplié par un nombre cent fois trop grand, donne un produit dix mille fois trop grand.

Tant que l'enfant ne sera pas convaincu de ces données, il aura des difficultés à placer le point au produit.

Problèmes oraux.

- 1 — Quel est le prix d'une douzaine de pêches, si 3 pêches coûtent \$0.04 ? — **\$0.16**
 2 — Combien économise-t-on par douzaine en achetant les pommes au prix de 3 pour \$0.05 au lieu de 4 pour \$0.07 ? — **\$0.01**
 3 — Combien une ménagère doit-elle payer pour 10 verges de coton à \$0.15 la verge ? — **\$1.50**
 4 — Combien mon épicier doit-il me rendre si je lui donne 3 pièces de \$0.25 pour payer l'achat de 3 paquets de carottes pour \$0.20 et une livre de beurre à \$0.35 ? — **\$0.20**

- 5 — Quel est le prix d'une livre de café si 2 onces coûtent \$0.07 ? — **\$0.56**

Problèmes écrits.

- 1 — Quel est le prix de 48 paniers de pêches si 13 paniers valent \$10.79 ?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: P.C. 48 pan.
 b) Cette chose = P.C. 1 pan. \times n. pan.
 c) Chose connue: P.C. 13 pan.
 d) Chose inconnue: P.C. 1 pan.

Solution:

$$\begin{aligned} \text{P.C. 48 p.} &= \text{P.C. 1 pan.} \times n. \text{ pan.} \\ \text{P.C. 1 p.} &= \$10.79 \div 13 \\ &= \$0.83 \\ \text{P.C. 48 p.} &= \$0.83 \times 48 \text{ pan.} \\ &= \mathbf{\$39.84} \end{aligned}$$

- 2 — Une jeune ouvrière gagne \$13.65 par semaine dans une usine. Si elle paie \$7.50 pour son logement et sa pension, et \$2.10 pour voyager à son travail, combien perd-elle chaque semaine pour avoir refusé de travailler, comme bonne, dans une brave famille au salaire de \$5. par semaine en tenant compte que ce salaire est libre de toute dépense ?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: perte 1 sem.
 b) Cette chose = diff. entre écon. 1 sem. usine et sal. bonne.
 c) Chose connue: salaire usine, dépense 1 sem., salaire bonne.
 d) Chose inconnue: dépenses totales, écon. 1 semaine usine.

Solution:

$$\begin{aligned} \text{Perte 1 sem.} &= \text{Sal. bonne} - \text{écon. usine} \\ \text{Dép. tot.} &= \$7.50 + \$2.10 \\ &= \$9.60 \\ \text{Écon. us.} &= \$13.65 - \$9.60 \\ &= \$4.05 \\ \text{Perte 1 sem.} &= \$5.00 - \$4.05 \\ &= \mathbf{\$0.95} \end{aligned}$$

- 3 — Madame Picard a fait 56 livres de confitures avec 32 livres de fruits et 24 livres de sucre. Si elle a payé les fruits \$0.24 la livre et le sucre \$0.08 la livre, à combien lui reviennent ces confitures ?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: P.C. confitures.
 b) Cette chose = P.C. fruits + P.C. sucre.
 c) Chose connue: P.C. 1 lb fr., P.C. 1 lb sucre.
 d) Chose inconnue: P.C. fr., P.C. sucre.

Solution:

$$\begin{aligned} \text{P.C. conf.} &= \text{P.C. fr.} + \text{P.C. sucre} \\ \text{P.C. fr.} &= \$0.24 \times 32 \text{ lb} \\ &= \$7.28 \\ \text{P.C. su.} &= \$0.08 \times 24 \text{ lb} \\ &= \$1.92 \\ \text{P.C. conf.} &= \$7.28 + \$1.92 \\ &= \mathbf{\$9.20} \end{aligned}$$

- 4 — Si un épicier vend les pommes de terre \$0.22 les 10 livres, combien recevra-t-il a) pour 100 livres ? b) pour 3 500 livres ?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: P.C. 100 lb
 b) Cette chose = P.C. 3 500 lb, P.C. 1 lb \times n. lb.
 c) Chose connue: P.C. 10 lb.
 d) Chose inconnue:

Solution:

- a) P.C. 100 lb = P.C. 1 lb × 100 lb
 P.C. 1 lb = \$0.22 ÷ 10 lb
 = \$0.022
 P.C. 100 lb = \$0.022 × 100 lb
 = **\$2.20**
- b) P.C. 3 500 lb = \$0.022 × 3 500 lb
 = **\$77.**

5 — Un épicier en gros reçoit 160 livres de thé, dont 95 livres en paquets d'une livre, 65 livres en paquets de 8 onces. Combien a-t-il reçu de paquets ?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: n. tot. paquets.
- b) Cette chose = n. paq. 1 lb + n. paq. 8 onces.
- c) Chose connue: n. paq. 1 lb.
- d) Chose inconnue: n. paq. 8 onces.

Solution:

N. tot. paq. = paq. 1 lb + paq. 8 on.
 Paq. 8 on. = 65 lb × 2 paq. (fois 8 on.)
 = 130 paq.
 N. tot. paq. = 160 paq. + 130 paq.
 = **290**

CINQUIÈME ANNÉE

I — Nombres complexes.

ADDITION.

Note pédagogique.—Il serait à désirer que dans les écoles, il y ait une série de poids et une petite balance. Avec ce matériel, les élèves pourraient étudier la table d'une façon très concrète. À défaut de l'idéal, le dessin peut rendre de grands services. Servons-nous habilement des moyens dont nous disposons.

Quand les tables des mesures étudiées sont bien sues, le maître rappelle à l'élève que, pour additionner des nombres entiers, il dispose les unités d'un même ordre en-dessous les unes des autres et qu'il doit faire de même pour les mesures.

Le maître rappelle également que dans les nombres entiers, dix unités d'un ordre forment une unité d'un ordre supérieur que l'on additionne avec les unités de cet ordre. De même faut-il faire dans l'addition des mesures selon la quantité d'unités exigées pour former une unité d'un ordre supérieur. Si les tables sont bien sues, l'élève se familiarise très vite avec cette opération.

Problèmes oraux.

- 1 — À combien se monte le dépôt qui contient 100 billets de \$2., 10 pièces de \$0.50 et 1 000 de \$0.01 ? — **\$215.**
- 2 — Quelle est la dépense journalière de la famille Lessard dont la dépense hebdomadaire est de \$42. ? — **\$6.**
- 3 — Combien aura-t-on de livres de riz pour \$0.60 si pour \$0.12 on a 2 livres ? — **10 livres.**
- 4 — Combien y a-t-il d'oranges dans 3 3/4 douzaines ? — **45.**
- 5 — Que me reste-t-il sur 5.5 pommes après en avoir donné 2.5 à mon frère ? — **3 pommes.**

Problèmes écrits.

1 — M. J. Langevin, épicier, 34 La Canardière, Québec, a acheté de M. Alphonse Boucher, cultivateur de Beauport: 15 doz. d'œufs à \$0.35, 45 lb de beurre à \$0.34, 5 doz. de choux à \$0.45, 6 sacs de carottes à \$1.40 et 144 épis de blé d'Inde à \$0.22 la doz. Faire la facture acquittée.

Solution:

Beauport,1943

ALPHONSE BOUCHER
 cultivateur

Vendu à: M. J. LANGEVIN,
 adresse: 34, La Canardière, Québec.

Quantité	Description	Prix	Montant
15	doz. d'œufs	\$0.35	\$ 5.25
45	lbs de beurre	0.34	15.30
5	doz. de choux	0.45	2.25
6	sacs de carottes	1.40	8.40
12	doz. d'épis de blé d'Inde	0.22	2.60
	Montant		\$33.80
	Payé: ALPHONSE BOUCHER.		

2 — Un maître-plombier et son apprenti ont fait l'installation d'une fournaise. Le salaire du maître-plombier est de \$0.85 l'heure et celui de l'apprenti, \$0.375 l'heure. Si le premier a travaillé 8.50 heures par jour pendant 6 jours et le second, 8 heures par jour pendant 4.75 jours. Combien ont-ils gagné ensemble ?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: gain total.
- b) Cette chose = gain du m.-p. et gain app.
- c) Chose connue: gain 1 hre chacun, temps chacun.
- d) Chose inconnue: gain m.-p. et gain app.

Solution:

Gain tot. = gain m.-p. + gain app.
 Gain m.-p. = \$0.85 × 8.5 hres × 6 jrs
 = \$0.85 × 51 hres
 = \$43.35
 Gain app. = \$0.375 × 8 hres × 4.75 jrs
 = \$0.375 × 38 hres
 = \$14.25
 Gain tot. = \$43.35 + \$14.25
 = **\$57.60**

3 — M. Simard a vendu un bœuf à \$0.135 la livre. Si l'animal a donné 8 qt. 38 lbs de viande, combien M. Simard a-t-il reçu ?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: P.V. bœuf.
- b) Cette chose = P.V. 1 lb × n. lb.
- c) Chose connue: P.V. 1 lb, poids bœuf.
- d) Chose inconnue: poids en lbs.

Solution:

P.V. bœuf = P.V. 1 lb × n. lb
 N. lb = (8 qt. × 100 lb) + 38 lb
 = 838 lb
 P.V. bœuf = \$0.135 × 838 lb
 = **\$113.13**

- 4 — Une beurrerie coopérative a expédié 9 t. 1 qt. 60 lb de beurre en mai, 8 t. 9 qt. 84 lb en juin, 7 t. 9 qt. 34 lb en juillet et 6 t. 12 qt. 49 lb en août. Combien cette fabrique a-t-elle expédié de beurre dans les quatre mois.

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: expéd. tot.
 b) Cette chose = $1^{\text{re}} + 2^{\text{e}} + 3^{\text{e}} + 4^{\text{e}}$ expéd.
 c) Choses connues: poids chaque expéd.
 d) Chose inconnue: . . .

Solution:

Expéd. tot. = t.	qt.	lb
9	1	60
8	9	84
7	9	34
6	12	49
= 32	3	27

- 5 — Trois pommiers ont produit $32 \frac{1}{4}$ minots de pommes. Si on a récolté $12 \frac{5}{6}$ minots sur le premier et $9 \frac{2}{3}$ sur le deuxième, combien a-t-on récolté sur le troisième ?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: rec. 3^{e} .
 b) Cette chose = rec. tot. — rec. 2 autres.
 c) Chose connue: rec. tot., rec. 1^{er} , rec. 2^{e} .
 d) Chose inconnue: rec. $1^{\text{er}} + 2^{\text{e}}$.

Solution:

$$\begin{aligned} \text{Reçu } 3^{\text{e}} &= \text{rec. tot.} - \text{rec. 2 autres} \\ \text{Reçu 2 autres} &= 12 \frac{5}{6} \text{ min.} + 9 \frac{2}{3} \text{ min.} \\ &= 22 \frac{1}{2} \text{ min.} \\ \text{Reçu } 3^{\text{e}} &= 32 \frac{1}{4} \text{ min.} - 22 \frac{1}{2} \text{ min.} \\ &= 9 \frac{3}{4} \text{ minots} \end{aligned}$$

SIXIÈME et SEPTIÈME ANNÉES

I — Calcul mental.

Les exercices fréquents et méthodiques de calcul mental sont le plus sûr procédé à employer, pour faire progresser rapidement les élèves en arithmétique. C'est parce que la valeur éducative de ces exercices est trop souvent sous-estimée que nos élèves n'ont, en général, qu'une notion assez vague des nombres et de leurs rapports réciproques.

Pour que ces exercices de calcul mental soient profitables, et même possibles, l'une ou l'autre des conditions suivantes est prérequise:

que les nombres sur lesquels les opérations sont effectuées soient de *petits nombres* ou des *nombres ronds*;

qu'on prenne avantage de *certaines procédés* permettant de simplifier les opérations.

Dans le premier cas, savoir avec les nombres ronds et les petits nombres, rien de spécial. On opère comme pour le travail écrit. Dans le second cas, on doit avoir recours à une technique spéciale. Il sera indispensable de connaître quelques lois générales et utile de comprendre et d'appliquer certains procédés que suggère la pratique du calcul mental et rapide.

Les lois générales, comme les procédés spéciaux à appliquer dans le calcul mental seront rappelés et illustrés dans la présente livraison de la revue et dans celles qui vont suivre.

LOIS GÉNÉRALES TIRÉES DE LA NUMÉRATION:

N. P. — Il va sans dire que les règles données ci-après doivent être comprises avant d'être apprises, puis pratiquées par de nombreux exercices.

Pour la démonstration, le titulaire peut consulter les suggestions de quatrième année.

- a) Pour multiplier un nombre entier par 10, on ajoute un zéro à droite du nombre.

N. P. — Ce n'est certes pas nouveau pour les élèves de sixième et de septième années. Pourtant, il n'est pas mauvais de s'assurer que cette notion fondamentale est bien assimilée. (On rencontre des étudiants universitaires qui font des erreurs sur l'usage du point décimal.)

Pour amener l'élève à constater lui-même que la règle formulée ci-dessus n'a rien d'arbitraire, faire effectuer des multiplications par 10 au long, i.e. par le procédé employé pour les autres nombres.

- b) Pour diviser un nombre entier par 10, on déplace le point décimal d'un chiffre vers la gauche.

N. P. — Faire situer d'abord le point décimal dans un nombre entier, soit après la colonne des unités. Faire remarquer que, dans un nombre entier, le point décimal est sous-entendu.

Problèmes oraux.

- 1 — $13 \div 10 = 1.3$;
 2 — $130 \div 10 = 13.0$;
 3 — $3 \div 10 = 0.3$;
 4 — $0.3 \div 10 = 0.03$;
 5 — $10.3 \div 10 = 1.03$;
 6 — $0.013 \div 10 = 0.0013$.

- c) Pour multiplier un nombre décimal par 10, on déplace le point décimal d'un chiffre vers la droite. Pour diviser un nombre décimal par 10, on déplace le point décimal d'un chiffre vers la gauche.

Problèmes oraux.

- 1 — $3.9 \times 10 = 39$;
 2 — $3.9 \div 10 = 0.39$;
 3 — $0.39 \times 10 = 3.9$;
 4 — $0.39 \div 10 = 0.039$;
 5 — $.039 \times 10 = 0.39$;
 6 — $390.1 \div 10 = 39.01$.

N. P. — Quand les élèves sont familiers avec ces exercices sur le nombre 10, on passe à 100 et à 1 000.

Ne pas faire durer la leçon de calcul mental plus de dix minutes, mais y revenir chaque jour.

- d) Un procédé pour multiplier rapidement un nombre par 5.

Multiplier par 10, puis diviser par 2. Si le nombre à multiplier est pair, diviser d'abord par 2, multiplier par 10 ensuite.

Problèmes oraux.

- 1 — $132 \times 5 = 660$
 2 — $142 \times 5 = 710$
 3 — $34 \times 5 = 170$
 4 — $84 \times 5 = 420$
 5 — $531 \times 5 = 2\ 655$

N. P. — Application de ce procédé à la multiplication par 50: multiplier le nombre par 100, puis diviser par 2.

Problèmes oraux.

Avec les nombres de l'exercice précédent, multiplier par 50.

N. P.— La justification de ce procédé tient au fait que 50 et $\frac{100}{2}$ sont identiques. La forme $\frac{100}{2}$ est seulement plus commode en l'occurrence.

Application.

On fait des commissions. Trouver mentalement le prix des articles d'épicerie suivants:

- 1 — 36 livres de sucre à \$0.05 la livre. — **\$1.80**
- 2 — 15 paquets de carottes à \$0.05 le paquet. — **\$0.75**
- 3 — Une douzaine et demie d'oranges à \$0.05 pièce. — **\$0.90**
- 4 — Trois douzaines de pommes à \$0.05 pièce. — **\$1.80**
- 5 — 28 livres d'oignons à \$0.05 la livre. — **\$1.40**

II — Nombres entiers et décimaux.

PROBLÈMES SUR LES QUATRE OPÉRATIONS.

Note pédagogique.— Ne pas craindre d'avoir recours à des procédés concrets pour habituer les élèves à lire d'une façon intelligente la donnée des problèmes. Sans doute on pourra avoir l'impression de consacrer trop de temps à ce qui n'est qu'une étape préliminaire de la résolution des problèmes. Toutefois ce temps sera bientôt récupéré par l'attention et l'intérêt renouvelés que les élèves apporteront à l'arithmétique.

Quelques suggestions:

- 1 — Faire dramatiser les problèmes quand ils s'y prêtent.

Exemple.

Un cultivateur veut vendre un agneau pesant 84 livres. Monsieur Lafond lui offre 13c la lb pour l'animal vivant. Monsieur Deshaies lui offre 28c la lb pour l'animal abattu. Quel sera le marché le plus avantageux, si l'abattage occasionne une réduction de 50% dans le poids de l'animal ?

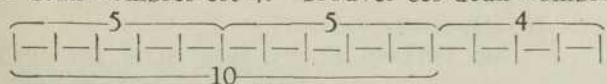
Bon nombre d'élèves intelligents pourront aisément imaginer la situation et résoudre le problème. La plupart cependant auront besoin d'explications. Pourquoi alors ne pas distribuer les rôles des personnages du problème. Un élève devient Monsieur Lafond, qui achète les animaux vivants; un autre prend le rôle de Monsieur Deshaies, qui achète les animaux abattus. Un autre prend le rôle du cultivateur. Chaque élève, pour tenir son rôle, doit relire à nouveau le problème, et très attentivement. Les autres élèves font de même pour contrôler les erreurs possibles. Cette façon de procéder ne demande pas plus de temps qu'une autre. Elle est vivante, donc formatrice.

- 2 — Inciter les élèves à composer eux-mêmes des problèmes sur le modèle de ceux qu'on leur fait résoudre.

- 3 — Quand c'est possible, faire usage de graphiques.

Exemple.

La somme de deux nombres est 14; la différence de ces deux nombres est 4. Trouver ces deux nombres.



Au moyen du graphique ci-dessus, il est facile de constater que si l'on soustrait 4 de 14, il restera 10, ce qui est deux fois le plus petit nombre. Le petit nombre, 5, plus la différence, 4, donnera le grand nombre, 9.

Problèmes écrits.

- 1 — Un cultivateur veut vendre un agneau pesant 84 livres. Monsieur Lafond lui offre \$0.13 la livre pour l'animal vivant. Monsieur Deshaies lui offre \$0.28 la livre pour l'animal abattu. Quel sera le marché le plus avantageux, si l'abattage occasionne une réduction de 50% dans le poids de l'animal ?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: P.V. plus avantageux.
- b) Cette chose = la comparaison des P.V.
- c) Chose connue: P.V. 1 lb dans les 2 cas, perte en poids.
- d) Chose inconnue: les 2 P.V.

Solution:

- a) P.V. p. av. = P.V. Laf. P.V. Desh.

$$= (\$0.13 \times 84 \text{ lb}) \left[\$0.28 \times \frac{84 \text{ lb}}{2} \right]$$

$$= \$10.92 \qquad \$11.76$$

$$= \mathbf{\$11.76}$$
- b) Bén. $= \$11.76 - \10.92
 $= \mathbf{\$0.84}$

- 2 — Votre maman fait en moyenne 320 pas par heure pour nettoyer la maison, préparer vos repas, entretenir vos effets. Combien de pas a-t-elle fait pour vous depuis 12 ans, sachant qu'elle travaille tous les jours de 6 1/2 heures du matin à 10 heures du soir. (Ne pas s'occuper des années bissextiles.)

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: n. tot. de pas.
- b) Cette chose = n. pas 1 hre \times n. hres tot.
- c) Chose connue: n. pas 1 hre, n. années.
- d) Chose inconnue: hres trav. 1 jr.

Solution:

- $$\begin{aligned} \text{N. tot. pas} &= \text{n. pas 1 hre} \times \text{n. hres tot.} \\ &= 320 \text{ p.} \times ((12 - 6 \frac{1}{2}) + 10 \text{ h.}) \\ &\qquad \qquad \qquad \times 365 \text{ j.} \times 12 \text{ a.} \\ &= 320 \text{ p.} \times 15 \frac{1}{2} \text{ h.} \times 365 \text{ j.} \times 12 \text{ a.} \\ &= 320 \text{ p.} \times 5 \text{ 657.5 h.} \times 12 \text{ a.} \\ &= 320 \text{ p.} \times 67 \text{ 890 h.} \\ &= \mathbf{21 \text{ 724 800}} \end{aligned}$$

- 3 — Jacques et Paul ont ensemble \$34.50. Jacques a \$2.90 de plus que Paul. Trouvez l'avoir de chacun.

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: avoir de Paul, avoir de Jacques.
- b) Cette chose = $\frac{\text{som. tot.} - \text{surp.}}{2}$
- c) Chose connue: som. tot., surplus.
- d) Chose inconnue: . . .

Solution:

- a) Av. Paul $= \frac{\text{som. tot.} - \text{surp.}}{2}$

$$= \frac{\$34.50 - \$2.90}{2}$$

$$= \frac{\$31.60}{2}$$

$$= \mathbf{\$15.80}$$
- b) Av. Jacques = \$15.80 + \$2.90
 $= \mathbf{\$18.70}$

4 — Antoine et Benoît partent ensemble de Québec et vont dans des directions opposées. Antoine fait $19 \frac{3}{4}$ milles par jour et Benoît $2 \frac{5}{6}$ milles de moins que lui. À quelle distance sont-ils l'un de l'autre après 3 jours?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: dist. tot.
- b) Cette chose = parcours A + parcours B.
- c) Chose connue: vitesse A.
- d) Chose inconnue: parcours B.

Solution:

$$\begin{aligned} \text{Dist. tot.} &= \text{parc. A} + \text{parc. B} \\ &= 19 \frac{3}{4} \text{ m.} + (19 \frac{3}{4} - 2 \frac{5}{6}) \text{ m.} \\ &= 19 \frac{3}{4} \text{ m.} + 16 \frac{11}{12} \text{ m.} \\ &= \mathbf{36 \frac{2}{3} \text{ milles}} \end{aligned}$$

5 — Robert, Louis et André, trois cultivateurs, portent leurs produits au marché. Cette année, ils ont décidé de s'unir pour acheter un camion, afin de faciliter le transport. Robert a fourni \$450.; Louis a mis $\frac{1}{3}$ de plus que Robert et André $\frac{1}{5}$ de plus que Louis. Quelle est la valeur du camion?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: P.C. du camion.
- b) Cette chose = part Robert + part Louis + part André.
- c) Chose connue: part Robert.
- d) Chose inconnues: part Louis, part André.

Solution:

$$\begin{aligned} \text{P.C.} &= \text{part Robert} + \text{part Louis} + \text{part André} \\ &= \$450. + \frac{4}{3} \text{ de R.} + \frac{6}{5} \text{ de L.} \\ &= \$450. + (\frac{4}{3} \times \$450.) + (\frac{6}{5} \times \$600.) \\ &= \$450. + \$600. + \$720. \\ &= \mathbf{\$1\ 770.} \end{aligned}$$

III — Pourcentage.

Problèmes oraux.

Faire trouver les termes en italique:

	Base	Taux	Pourcentage	Montant	Différence
1 —	\$250.	4%	\$10.	\$260.	\$240.
2 —	200.	10%	20.	220.	180.
3 —	50.	6%	3.	53.	47.
4 —	40.	8%	3.20	43.20	36.80
5 —	300.	7%	21.	321.	279.

Problèmes écrits.

1 — À l'examen d'octobre, vous aviez obtenu 220 notes. Trouvez:

- a) quel devra être votre résultat en novembre, si vous êtes décidé à gagner 5% le mois précédent;
- b) combien vous devez obtenir % si le maximum est 250 notes.

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: notes nov., % notes nov.
- b) Cette chose = notes oct. + 5%.
- c) Choses connues: notes oct., taux du gain.
- d) Chose inconnue: . . .

Solution:

$$\begin{aligned} \text{a) Notes nov.} &= \text{notes oct.} \times \text{notes nov.} \\ &= \frac{100}{220} \times 220 \\ &= \mathbf{231} \end{aligned}$$

b) % n. nov. = maximum notes obt.

$$\begin{aligned} & \frac{250}{100} = \frac{231}{x} \\ & \frac{231 \times 100}{250} \\ & = 92.4 \text{ notes} \\ & = \mathbf{92.4\%} \end{aligned}$$

2 — Les $62 \frac{1}{2}\%$ des points de Pierre c'est-à-dire 45, égalent les 75% des notes de Jean. Combien chacun en a-t-il?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: points Pierre, points Jean.
- b) Cette chose = 100% des points.
- c) Choses connues: valeur de $62 \frac{1}{2}\%$ c.-à-d. 45 points.
- d) Chose inconnue: . . .

Solution:

$$\begin{aligned} \text{a) P. Pierre} &= \text{p. connue} & \text{points P.} \\ & 62 \frac{1}{2} & 100 \\ & 45 & x \\ & \frac{100 \times 45}{62 \frac{1}{2}} \\ & = 72 \\ \text{b) P. Jean} &= \text{p. connue} & \text{p. Jean} \\ & 75 & x \\ & \frac{100 \times 45}{75} \\ & = 60 \end{aligned}$$

3 — Dans 10 écoles on comptait 900 élèves en première année. Combien % ont délaissé l'étude, si 8 ans plus tard il n'en reste que 162.

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: le taux des départs.
- b) Cette chose = (exposé du prob. plus bas).
- c) Choses connues: inscription 1^{re} année, inscription après 8 ans.
- d) Chose inconnue: n. de départs.

Solution:

$$\begin{aligned} \% \text{ départs} &= \frac{\text{él. insc. 1}^{\text{er}} \text{ an.} - \text{él. partis}}{\text{él. insc. 1}^{\text{er}} \text{ an.}} \\ &= \frac{900 - (900 - 162)}{900} \\ &= \frac{162 \times 100}{900} \\ &= 18 \text{ élèves} \\ &= \mathbf{18\%} \end{aligned}$$

4 — L'an dernier une école comptait 432 élèves. Cette année, en raison de l'enseignement obligatoire, elle en compte $16 \frac{2}{3}\%$ de plus. Combien y a-t-il d'élèves présentement dans cette école?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: n. él. inscr. prés.
- b) Cette chose = (exposé du prob. plus bas).
- c) Chose connue: n. él. inscr. l'an dernier, % augmentation.
- d) Chose inconnue: inscription en % cette année.

Solution:

$$\begin{aligned} \text{N. élèves} & \text{ins. 1943} = \text{n. él. ins. 1942} + \text{n. él. ins. 1943} \\ & \frac{100}{432} = \frac{100 + 16 \frac{2}{3}}{x} \\ & \frac{116 \frac{2}{3} \times 432}{100} \\ & = \mathbf{504} \end{aligned}$$

5 — Votre papa vous a donné \$12. pour acheter livres et accessoires de classe au début de l'année. Vous avez utilisé les 87 1/2% de ce montant. Combien lui avez-vous remis ?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: somme remise.
- b) Cette chose = (exposé du prob. plus bas).
- c) Chose connue: somme donnée, pourcentage des dépenses.
- d) Chose inconnue: pourcentage remis.

Solution:

$$\begin{array}{r}
 \text{Som. rem.} = \text{som. donnée} \quad \text{som. remis} \\
 \qquad \qquad \qquad \$100. \quad (\$100. - \$87\frac{1}{2}) \\
 \qquad \qquad \qquad \$12. \quad \qquad \qquad \times \\
 \hline
 = \frac{\$12\frac{1}{2} \times \$12.}{\$100.} \\
 = \$1.50
 \end{array}$$

IV — Comptabilité.

Tenue du journal-caisse: compte personnel.

Note pédagogique. — Au moins de novembre, les élèves doivent être assez bien initiés aux procédés fondamentaux de la tenue d'un compte personnel. Pour grouper les notions acquises, il sera bon maintenant de faire, en commun, le compte d'un mois. Attacher de l'importance au réglage, et en général à la disposition du travail. Chaque détail a sa raison d'être.

MON COMPTE DE RECETTES ET DÉPENSES

1943		Rec.	Dép.	Solde
Nov.	2			
				2 50
	3	05		2 55
			06	2 49
	5		1	1 49
	7	70		2 19
		35		2 54
	8		10	2 44
	9		1 10	1 34

15	Déposé à la Caisse d'Économie.....		1 00	0 34
25	Aumône: Ste-Enfance..		05	0 29
	Balance.....		0 29	
		3 60	3 60	
Déc.	1	En main.....	29	29

QUESTIONNAIRE.

- 1 — Signification de: *recette, solde*. — Recette: ce qu'on reçoit; solde: ce qui reste de la recette quand on a soustrait la dépense.
- 2 — Pourquoi au 2 novembre, la *recette* et le *solde* sont-ils tous les deux de \$2.50 ? — Il n'y a pas eu de dépense.
- 3 — Qui a fait la commission du 3 novembre ? — L'élève.
- 4 — L'argent déposé à la Caisse d'Économie est-il vraiment dépensé ? Pourquoi indiquer comme dépense ? — Ce n'est pas une vraie dépense. Mais on n'a plus cet argent dans sa poche. Ce montant sera entré dans le livret de banque.
- 5 — Au 8 novembre, les deux cahiers sont-ils un achat ou une vente ?
- 6 — Pourquoi écrit-on le *solde* dans la colonne des *dépenses* à la fin du mois ? — Parce que le total des dépenses, plus le *solde*, est supposé égaler le total des *recettes*. Autrement il y a une erreur.
- 7 — Est-ce que le *solde* à la fin d'un mois égale toujours le montant *en main* au début du mois suivant ? — Oui, parce qu'on a, pour commencer un mois, ce qui est resté en finissant le mois précédent.
- 8 — Au 3 novembre, d'où vient ce montant de \$2.55 dans la colonne *solde* ? — C'est le *solde*, \$2.50, du 2 novembre, plus la *recette* du 3 novembre, \$0.05.
- 9 — La colonne intitulée *solde* est-elle absolument nécessaire dans un compte de *recettes et dépenses* ? — Non, mais elle est très utile. Elle permet de savoir combien il nous reste d'argent en caisse, ou en poche.

HUITIÈME et NEUVIÈME ANNÉES

I — Nombres décimaux

N. B. — Consulter les suggestions de quatrième, de sixième et septième années.

II — Pourcentage

COMMISSION ET COURTAGE.

Note pédagogique. — En huitième et neuvième années, les élèves ont vieilli, il est vrai, mais c'est encore en procédant par les méthodes les plus simples qu'on arrive à leur enseigner du nouveau ou même à revoir l'ancien.

DÉMONSTRATION.

- 1 — Monsieur Lebrun vous envoie en commission lui acheter une pipe de \$1. Il vous donne \$0.05 pour votre commission. Quel est le taux de votre commission ?
- 2 — À combien lui revient sa pipe ?
- 3 — Qu'est-ce qui est contenu dans \$1.05 ?
- 4 — De quelle transaction s'agit-il ici ?
- 5 — Quand il s'agit de prix d'achat, sur quoi se calcule la commission, alors ?

- 6 — Que fait-on du prix d'achat et de la commission pour trouver le prix de revient, appelé ici prix net ?
- 7 — Alors de quoi est formé le prix net, dans un achat à commission ?
- 8 — Le lendemain, monsieur Lebrun vous renvoie en commission. Cette fois, il a vendu un dictionnaire \$1. et vous demande d'aller le livrer. Il vous donne encore \$0.05. Quel est le taux de votre commission ?
- 9 — Combien monsieur Lebrun retire-t-il de cette vente ? pensez-y bien !
- 10 — D'où vient ce \$0.95 ?
- 11 — De quelle transaction s'agit-il, ici ?
- 12 — Quand il s'agit d'une vente, comment se calcule la commission ?
- 13 — Que fait-on ensuite du prix de vente et de la commission pour trouver le prix net ?
- 14 — Alors, de quoi est formé ce prix net ?
- 15 — Quelle différence entre ce prix net et celui de tantôt ?
- 16 — Pourquoi cette différence ?
- 17 — Quand vous entendez dire que monsieur un tel est voyageur à commission, qu'est-ce que cela signifie ?
- 18 — Si ce voyageur achète des produits pour un marchand, des fraises par exemple, sur quoi se basera sa commission ?
- 19 — Faudra-t-il ajouter ou enlever la commission du prix d'achat pour trouver le prix net ?
- 20 — S'il fait un achat de \$100. et qu'on lui paie une commission de 6%, quelle sera sa commission ?
- 21 — Quel sera le prix net ?
- 22 — Mais si ce voyageur vend des produits pour un manufacturier, comment se calcule sa commission ?
- 23 — Si le taux de sa commission est 6%, que recevra-t-il sur une vente de \$100. ?
- 24 — Quel serait ici le prix net ?
- 25 — Dans une vente, comment se calcule donc le prix net ?
- 26 — Et si, dans un achat, il y a des frais additionnels, que faut-il en faire si l'on veut trouver le prix net ?
- 27 — Si, dans une vente, il y a des frais additionnels, que faut-il en faire si l'on veut trouver le prix net ?

Questions de contrôle.

- 1 — Dans les problèmes de commission, la base est-elle toujours la même ?
- 2 — S'il s'agit d'un achat, quelle est la base ?
- 3 — Quel est le prix net ?
- 4 — S'il s'agit d'une vente, quelle est la base ?
- 5 — Quel est le prix net ?

Problèmes oraux.

- 1 — Quel est le produit net d'une vente de 25 minots de pommes à \$3. le minot, si le commissionnaire reçoit une commission de 2% et une somme de \$2.50 en frais divers ? — **\$71.**
- 2 — Quel est le prix de revient de 100 sacs de pommes de terre à \$1.50 le sac, si la commission est de 3% et les frais, de \$5.50 ? — **\$160.**
- 3 — Quelle est la commission totale d'un agent qui vend 4 moutons à \$25. chacun, avec une commission de 2%, et qui, avec le produit

de cette vente, achète du sucre à 5% de commission ? — **\$6.90**

Problème écrit.

Un agent prélève une commission de 3% sur la vente d'une consignation de foin de \$3 250. Avec le produit net de cette vente, il achète de l'avoine, à \$0.90 le minot, et reçoit une commission de 2%. A combien s'élève la commission de l'agent et combien a-t-il acheté de minots d'avoine ?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: com. tot., n. minots.
- b) Cette chose = com. sur achat + com. sur vente, P.N. vente - com. achat ÷ P.A. 1 minot.
- c) Choses connues: P.V. foin, P.A. 1 minot.
- d) Choses inconnues: P.N. vente, P.A. avoine.

Solution:

$$\begin{array}{l}
 \text{a) Com. tot.} = \text{com. vente} + \text{com. achat} \\
 \text{C. vente} = \begin{array}{r} \text{P.V.} \\ \$100. \\ \$3\ 250. \\ \hline = \$3. \times \$3\ 250. \\ \hline = \$97.50 \end{array} \qquad \begin{array}{r} \text{Com.} \\ \$3. \\ x \\ \hline = \$2. \times \$3\ 152.50 \\ \hline = \$102. \\ \hline = \$61.81 \end{array} \\
 \text{C. achat} = \begin{array}{r} \text{P.A.} + \text{com.} \\ \$100. + \$2. \\ \$3\ 250. - \$97.50 \\ \hline = \$2. \times \$3\ 152.50 \\ \hline = \$102. \\ \hline = \$61.81 \end{array} \qquad \begin{array}{r} \text{Com.} \\ \$2. \\ x \\ \hline = \$3\ 090.69 \\ \hline = \$0.90 \\ \hline = 3\ 434 \end{array} \\
 \text{Com. tot.} = \$97.50 + \$61.81 \\
 = \mathbf{\$159.31} \\
 \text{b) N. min.} = \frac{\text{P.A. net}}{\text{P.A. 1 min.}} \\
 = \frac{\$3\ 152.50 - \$61.81}{\$0.90} \\
 = \mathbf{3\ 434}
 \end{array}$$

ESCOMPTE COMMERCIAL.

- 1 — En passant chez un marchand, vous voyez, dans la montre, un manteau de fourrure qui portent deux étiquettes: l'une marque \$100. et l'autre 15% d'escompte. Qu'est-ce que tout cela veut dire ?
- 2 — Qu'est-ce qu'un *escompte* ?
- 3 — Que veut dire 15% d'escompte ?
- 4 — A quel prix est marqué ce manteau ?
- 5 — Quel nom donnerez-vous à ce prix ?
- 6 — Bien ! nous l'appellerons *prix marqué* ou encore *prix de liste*.
Si vous achetez ce manteau, dans les conditions indiquées, le paierez-vous \$100. ?
- 7 — Combien le paierez-vous ?
- 8 — Pourquoi \$85. ?
- 9 — On dira de ce \$85. que c'est le prix net. Pouvez-vous dire qu'est-ce que le prix net ?
- 10 — Que fait-on du prix marqué et de l'escompte pour trouver le prix net ?

Supposons maintenant que chez un marchand voisin, un manteau semblable porte, lui, trois étiquettes: une marquée \$100., une deuxième marquée 10% d'escompte et la troisième marquée 5% d'escompte. Croyez-vous que, dans ces conditions, les deux manteaux se vendent exactement le même prix?

- 11 — Voyons un peu. Quel est le prix marqué de ce deuxième manteau?
- 12 — Quelle est la base sur laquelle doit se calculer le 10% d'escompte?
- 13 — Cela donnera alors quel prix net?
- 14 — Que devient maintenant ce \$90. puisqu'il y a un deuxième escompte?
- 15 — Bien! un deuxième prix marqué.
- 16 — Sur quelle base se calculera le deuxième escompte?
- 17 — Pourquoi sur \$90.?
- 18 — Pourquoi pas sur \$100.?
- 19 — Que donneront les 5% de \$90.?
- 20 — Alors quel escompte total obtiendrait-on, dans ce magasin? — \$14.50
- 21 — Dans le premier magasin on vous accorde \$15. d'escompte et dans le deuxième \$14.50. 10% et 5% font pourtant 15%, d'où vient que l'escompte accordé ne soit pas le même dans les deux cas?
- 22 — Le premier escompte a été calculé sur la base \$100., le deuxième sur la base \$90. et s'il y en avait un troisième, sur quelle base faudrait-il le calculer?

Questions de contrôle.

- 1 — Qu'est-ce qu'un escompte?
- 2 — Qu'est-ce que le prix marqué?
- 3 — Quelle est sa valeur en pour-cent?
- 4 — Qu'est-ce que le prix net?
- 5 — Que fait-on du prix marqué et de l'escompte pour trouver le prix net?
- 6 — Dans le cas de deux escomptes successifs quelle est la base du premier?
- 7 — Quelle est la base du deuxième?

Problèmes oraux.

- 1 — Quel sera le prix de vente d'un stylographe dont le prix de liste est de \$5.00 et sur lequel on accorde deux escomptes successifs de 20% et 10%? — \$3.60
- 2 — Un toboggan coûte \$10. Quel sera son prix de liste si on veut le vendre avec un bénéfice de 20%, après avoir accordé un escompte de 25%? — \$16.
- 3 — Quelle est la différence pour cent entre deux escomptes successifs de 25% et 20%, et un escompte unique de 45%? — 5%

Problème écrit.

Un marchand vend une bicyclette qui lui revient à \$29.315; il fait un bénéfice de 40%, tout en accordant 20%, 10% et 5% d'escompte. Quel était le prix de liste de la bicyclette?

Raisonnement:

- a) Chose à chercher: le prix de liste.
- b) Cette chose = prix de revient + le bénéfice + les escomptes.
- c) Choses connues: prix de revient, taux des escomptes, taux du bénéfice.
- d) Choses inconnues: prix de vente, prix de liste après chaque escompte.

Solution:

$$\begin{aligned}
 a) \text{ P.V.} &= \text{P.R.} + \text{bén.} \\
 \$140. & \quad \$100. \\
 \times & \quad \$29.315 \\
 \hline
 &= \$140. \times \$29.315 \\
 & \quad \quad \quad \$100. \\
 &= \$41.04 \\
 b) \text{ P.L.} &= \text{P.V.} + \text{esc.} \\
 \$100. & \quad (\$80. \times \$90. \times \$95.) \\
 \times & \quad \$41.04 \\
 \hline
 &= \$100. \times \$41.04 \\
 &= \$80. \times \$90. \times \$95. \\
 &= \$60.
 \end{aligned}$$

III — Mesurage

N. P. — Tel que déjà exprimé: en mesurage, le temps consacré à la démonstration, à la construction des figures n'est pas du temps perdu.

TRAPÈZE.

Démonstration.

N. P. — Procédons par une construction de figure.

Faisons tracer et découper d'abord un trapèze rectangle dont les bases mesurent 6 pouces et 4 pouces et la hauteur 5 pouces.

Puis faisons plier cette figure en deux, base sur base, de façon à former deux trapèzes, qu'on se gardera bien de découper.

Plions en deux parties égales le triangle qui excède et coupons-le dans le pli.

L'un des deux trapèzes est maintenant devenu un rectangle et le deuxième deviendra rectangle à son tour quand on l'aura complété avec le demi-triangle enlevé.

Nous avons maintenant un carré de 5 pouces de côté.

Questions de contrôle.

- 1 — Quelle figure avions-nous au début?
- 2 — Quelle figure avons-nous maintenant?
- 3 — D'où vient ce changement?
- 4 — Quelles dimensions ont changé?
- 5 — Quel rapport existe entre la nouvelle base et les deux premières?
- 6 — Qu'avons-nous fait pour trouver cette nouvelle base?
- 7 — Quelle serait donc la formule pour trouver la surface d'un trapèze?
- 8 — Quelle serait la formule pour trouver la hauteur du trapèze lorsqu'on connaît la surface et les bases?
- 9 — Quelle serait la formule pour trouver une base lorsqu'on connaît la surface, la hauteur et l'autre base?
- 10 — Écrivez ces formules.

$$S = \frac{B+b}{2} \times H$$

$$H = S \div \frac{B+b}{2}$$

$$B = 2 \left(\frac{S}{H} \right) - b$$

$$b = 2 \left(\frac{S}{H} \right) - B$$

N. P. — Une démonstration semblable peut s'appliquer à l'autre forme de trapèze (triangle tronqué).

Cette fois après avoir formé les deux trapèzes, il faut tenir compte des deux triangles qui excèdent et, après les avoir séparé en deux, compléter avec les demi-triangles le grand rectangle.

Problèmes oraux.

- 1 — Quelle est la surface d'un trapèze dont les deux côtés parallèles mesurent 10 et 12 pouces, et la hauteur, 8 pouces ? — **88 po. car.**
- 2 — Quelle est la grande base d'un trapèze de 140 pieds carrés, si la petite base mesure 12 pieds, et la hauteur, 10 pieds ? — **16 pi.**
- 3 — Quelle est la hauteur d'un trapèze de 25 verges carrées dont les bases mesurent 4 et 6 verges ? — **5 ver.**

Problème écrit.

Quelle est la surface d'un trapèze dont le périmètre a 458 pieds, les côtés non parallèles 72 et 88 pieds, et la hauteur, 81 pieds ?

Raisonnement :

a) Chose à chercher : la surface.

$$b) \text{ Cette chose} = \left(\frac{B+b}{2} \right) h$$

c) Chose connue : la hauteur, les côtés non parallèles.

d) Choses inconnues : la grande base et la petite base.

Solution :

$$\begin{aligned} S &= \frac{B+b}{2} \times H \\ &= \frac{458 \text{ pi.} - (72+88) \text{ pi.}}{2} \times 81 \text{ pi.} \\ &= 12 \ 169 \text{ pi. car.} \end{aligned}$$

Algèbre

Problèmes écrits.

- 1 — Multiplier : — $12abc$ par $9a^3b^2$
 Multiplicande : — $12abc$ (signe —)
 Multiplicateur : $9a^3b^2$ (signe +)
 Produit : — $108a^4b^3c$
- 2 — Multiplier $4a^3 - 6bx + 8y^2$ par $-7ab$
 Multiplions chaque terme du multiplicande par $-7ab$ en réglant d'abord le signe de chaque produit.

$$\begin{array}{r} (1) \quad (2) \quad (3) \\ 4a^3 - 6bx + 8y^2 \\ -7ab \\ \hline -28a^4b + 42ab^2x - 56aby^2 \end{array} \left\{ \begin{array}{l} (1) - \times + = - \\ (2) - \times - = + \\ (3) - \times + = - \end{array} \right.$$
- 3 — Multiplier $x+y$ par $x-y$

$$\begin{array}{r} (1) \quad (2) \\ x+y \\ x-y \\ \hline x^2+xy \end{array} \text{ par } x \left\{ \begin{array}{l} (1) + \times + = + \\ (2) + \times + = + \end{array} \right.$$

Facteurs de la forme de $a^2+2ab+b^2$

Note pédagogique. — Les fractions algébriques sont basées sur les mêmes principes que les fractions arithmétiques. De même qu'avant d'opérer avec ces dernières, il faut les réduire au même dénominateur, de même faut-il faire avec les fractions algébriques. Alors, avant d'aborder le chapitre de ces fractions, il est une question qu'il importe d'étudier, parce qu'elle facilitera la réduction des fractions

$$\frac{-xy-y^2}{x^2-y^2} \text{ par } y \left\{ \begin{array}{l} (1) + \times - = - \\ (2) + \times - = - \end{array} \right.$$

N. P. — Le titulaire doit enseigner les fractions algébriques par comparaison avec les fractions arithmétiques.

$$4 - \text{ De } \frac{by}{b^2-y^2} \text{ retrancher } \frac{b-y}{b+y}$$

a) Cherchons le p.p.c.m. de b^2-y^2 et de $b+y$, en trouvant d'abord les facteurs communs à ces deux dénominateurs.

$$b+y \left\{ \begin{array}{l} b^2-y^2 \quad b+y \\ b-y \quad 1 \end{array} \right. \text{ Faisons le produit des facteurs communs : } (b+y) (b-y)$$

$$\begin{array}{r} b+y \\ b-y \\ \hline b^2+by \\ -by-y^2 \\ \hline b^2-y^2 \end{array} \text{ p.p.c.m. de } b^2-y^2 \text{ et de } b+y.$$

b) Divisons ce p.p.c.m. par chaque dénominateur et faisons le produit des numérateurs respectifs par les quotients obtenus.

$$\frac{by}{b^2-y^2} - \frac{b-y}{b+y} = \frac{by}{b^2-y^2} - \frac{b^2-2by+y^2}{b^2-y^2}$$

c) Retranchons $b^2-2by+y^2$ de by , en changeant les signes des termes à soustraire :

$$\begin{array}{r} (-) \quad by \\ +2by-b^2-y^2 \\ \hline 3by-b^2-y^2 \end{array}$$

d) Et nous avons :

$$\frac{3by-b^2-y^2}{b^2-y^2}$$

$$5 - \text{ Diviser } \frac{4a^2b}{5c^2d} \text{ par } \frac{2ab^2}{15cd^2}$$

a) Divisons, comme pour les fractions arithmétiques, en multipliant la fraction dividende par la fraction diviseur renversée.

$$\frac{4a^2b}{5c^2d} \times \frac{15cd^2}{2ab^2}$$

b) Simplifions par les facteurs communs : $2ab$ et $5cd$

$$\frac{4a^2b \div 2ab}{5c^2d \div 5cd} \times \frac{15cd^2 \div 5cd}{2ab^2 \div 2ab}$$

c) Nous obtenons :

$$\frac{2a}{c} \times \frac{3d}{b} = \frac{6ad}{bc}$$

DIXIÈME ANNÉE

au même dénominateur, c'est celle de la décomposition des polynômes en facteurs.

I — Composition d'un polynôme.

Décomposition des polynômes, c'est-à-dire décomposition d'une expression algébrique composée de plusieurs termes, en ses facteurs.

Le mot facteur a le même sens en algèbre qu'en arithmétique : nombres qui multipliés ensemble for-

ment un produit; produit qui peut être un monôme, un binôme ou un polynôme. Ainsi: $a \times b = ab$, un monôme;

$(a+b)b = ab + b^2$, un binôme;

$(a+b+c)x = ax + bx + cx$, un polynôme.

Effectuons les deux multiplications suivantes:

$$\begin{array}{r} a + b \\ a + b \\ \hline a^2 + ab \\ + ab + b^2 \\ \hline a^2 + 2ab + b^2 \end{array} \qquad \begin{array}{r} x + 3 \\ x + 2 \\ \hline x^2 + 3x \\ + 2x + 6 \\ \hline x^2 + 5x + 6 \end{array}$$

Le polynôme obtenu, dans un cas comme dans l'autre, est le produit de deux facteurs: $(a+b)$, le premier facteur, par $(a+b)$, deuxième facteur, dans le premier cas; et, $(x+3)$, premier facteur, par $(x+2)$, deuxième facteur, dans le second cas.

Les deux polynômes se composent de trois termes parce que produits de deux binômes.

II — Analyse d'un polynôme.

Analysons la nature de ces produits:

1 — Le premier terme de chaque polynôme est le produit des premiers termes des deux facteurs; et ici, parce que ces premiers termes sont communs aux deux facteurs, nous avons le carré de ce terme commun: a dans chacun des facteurs du premier cas, et x dans chacun des facteurs du second cas.

2 — Le troisième terme: b^2 et 6 sont les produits des seconds termes des facteurs; dans le premier cas, terme commun aux deux facteurs: b , nous avons b^2 comme produit; dans le second cas, termes différents dans les facteurs: 3 et 2 , 6 n'est pas le carré d'une quantité.

3 — Le deuxième terme: $2ab$ et $5x$; $2ab$ sont les produits du deuxième terme du premier facteur par le premier du second: ab , plus le produit du premier terme du premier facteur, par le second terme du deuxième facteur: ab , ce qui donne $2ab$. De même, $5x$ est le produit du deuxième terme du premier facteur: 3 par le premier terme du second facteur: x , c'est-à-dire $3x$, plus le produit du premier terme du premier facteur: x par le second terme du deuxième facteur $2x = 5x$.

N. B. — Vérifier ce paragraphe en suivant sur les deux multiplications effectuées précédemment.

Autrement dit, ce deuxième terme du polynôme est formé de la somme algébrique des seconds termes des deux facteurs, multipliée (la somme) par le premier terme commun aux deux facteurs.

Dans le premier cas, la somme algébrique des seconds termes est: $+b + b = 2b \times$ par le premier terme commun aux deux facteurs: $a = 2ab$.

Dans l'autre cas; la somme algébrique des seconds termes est $+3$ et $+2 = 5x$ par le premier terme qui est commun aux deux facteurs, soit $x = 5x$.

Le produit de la première multiplication est ce qu'on appelle un carré parfait parce que les deux facteurs sont les mêmes.

Nous venons de constater qu'en multipliant deux facteurs l'un par l'autre, nous obtenons un produit qu'on appelle polynôme, et que ce polynôme est un trinôme lorsque les deux facteurs sont des binômes.

De plus, nous avons étudié la nature de ce produit et, nous sommes à même de conclure, que décomposer un polynôme en facteurs est l'inverse d'une multiplication; dans celle-ci, on cherche le produit de deux

ou plusieurs facteurs; dans la décomposition en facteurs, on cherche le multiplicande (premier facteur) et le multiplicateur (deuxième facteur) qui ont amené le polynôme en question.

III — Décomposition d'un polynôme.

Cherchons les facteurs du polynôme suivant:

$$x^2 + 16x + 64$$

Nous prenons le problème à rebours: de la nature de chaque terme, nous dégagerons les facteurs:

1 — Nous avons affaire à un trinôme, donc, produit de deux facteurs qui sont des binômes: alors, ouvrons deux parenthèses qui recevront les termes des facteurs, à mesure que nous les découvrirons.

$$(\quad) (\quad)$$

2 — Le premier terme d'un trinôme est le produit des premiers termes des facteurs. x^2 provient donc de $x \times x$. Alors, x : premier terme de chaque facteur.

$$(x \quad) (x \quad)$$

3 — Le troisième terme est le produit des seconds termes des facteurs: $64 = 8 \times 8$ (chaque fois qu'un terme est le carré d'une quantité, on prend la racine de ce terme, et cette racine appartient aux deux facteurs). Alors 8 , second terme de chaque facteur:

$$(x \ 8) (x \ 8)$$

4 — Il reste à mettre les signes entre les deux termes de chaque facteur. Résumons la loi des signes pour ce cas de polynôme:

a) Le signe $+$ devant le troisième terme, indique des signes semblables dans les facteurs et ces signes seront de même nature que le signe placé devant le deuxième terme du polynôme. Ainsi, dans le polynôme que nous décomposons, le signe $+$ devant 64 , indique des signes semblables dans les deux facteurs, et ces signes seront de la nature du signe du deuxième terme, c'est-à-dire deux plus.

$$\text{Alors: } (x+8) (x+8)$$

b) Le signe moins, devant le troisième terme, indique des signes différents dans les facteurs et si les seconds termes des facteurs ne sont pas semblables, on donne à celui qui a la plus grande valeur, un signe de même nature que celui du deuxième terme du polynôme et à l'autre facteur, un signe contraire.

$$\text{Ainsi, soit: } a^2 - a - 72$$

$$(\quad) (\quad)$$

1 — a^2 étant le carré de a (produit de a par a), cette valeur est commune aux deux facteurs:

$$(a \quad) (a \quad)$$

2 — 72 n'est pas le carré d'une valeur, mais un produit: soit de 12×6 , de 36×2 , ou de 8×9 . Alors pour savoir duquel de ces groupes 72 est ici le produit, analysons le deuxième terme du polynôme: somme algébrique des seconds termes des facteurs, multipliée par le premier terme commun des facteurs. Le produit: $-a$, divisé par le premier terme commun des facteurs: $a = -1$: somme algébrique des seconds termes. Des trois groupes de facteurs de 72 , il n'y a que 8×9 qui puisse donner -1 pour somme algébrique.

$$\text{Alors: } (a \ 9) (a \ 8)$$

- 3 — Le signe moins devant 72 indique des signes contraires dans les facteurs, et le facteur qui contient la plus grande valeur: $(a-9)$ aura un signe de même nature que celui du deuxième terme, un moins: $(a-9)$; l'autre facteur aura un signe contraire: $(a+8)$.

Et $(a-9)(a+8)$ seront les facteurs dont le produit est le polynôme en question.

En effectuant le produit des deux facteurs trouvés, on doit toujours retrouver le polynôme proposé.

Questions de contrôle.

- 1 — Qu'est-ce qu'un polynôme ?
- 2 — Qu'est-ce qu'un facteur ?
- 3 — Qu'est-ce que décomposer un polynôme en facteurs ?
- 4 — Quand le produit de deux facteurs est un trinôme, à quelle sorte de facteurs a-t-on affaire ?
- 5 — Quel est le contraire de la décomposition en facteurs ?

- 6 — Dans un polynôme de trois termes, qu'est-ce que: le premier terme ? le troisième terme ? le deuxième terme ?

- 7 — Quel est: le premier terme ? le troisième terme ? le deuxième terme ? des polynômes dont les facteurs sont:

$$\begin{array}{cc} (x+4) & (x+5) \\ (a+3) & (a-9) \\ (y-2) & (y+7) \\ (x-4) & (x-3) \end{array}$$

- 8 — Devant le troisième terme d'un polynôme qu'indique: le signe + ? le signe - ?

- 9 — À quoi sert le signe qu'il y a devant le deuxième terme ?

Application:

Algèbre F.I.C., n° 228 à 245.

Arithmétique F.E.C., n° 2141-2142-2144.

Arithmétique des Écoles, Cours sup. (Robert: n° 2074-2075-2078-2079-2080.

ONZIÈME ANNÉE

Problèmes des mobiles.

Note pédagogique. — Le but de la leçon est de rendre facile la mise en équation des problèmes sur les mobiles, en faisant bien comprendre les principes qui sont à la base de ce genre de problèmes.

Pour résoudre par algèbre, un problème de mobiles comme pour résoudre n'importe quelle autre sorte de problème, il faut le mettre en équation, c'est-à-dire exprimer par une ou plusieurs équations, les relations qui existent entre les données de la question et les inconnues.

Vous vous souvenez qu'une équation est une égalité qui ne peut être vérifiée que par certaines valeurs attribuées aux lettres qui y représentent les quantités inconnues. La résolution d'une équation donne la valeur exacte de l'inconnue qu'elle contient à la condition essentielle qu'il y ait équilibre entre les deux membres de l'équation, c'est-à-dire que la valeur du premier membre égale réellement la valeur du deuxième.

I — La théorie.

Dans les problèmes de mobiles, il n'est question que de temps, d'espace et de vitesse. Il s'agit toujours de trouver l'une de ces valeurs quand les deux autres sont connues ou peuvent facilement se déduire des données du problème. En conséquence, la mise en équation de ces problèmes se ramène à l'une ou l'autre de ces trois équations:

$$1 \text{ — du temps} = \text{du temps: } \frac{e}{v} = \frac{e}{v}$$

$$2 \text{ — de la vitesse} = \text{de la vitesse: } \frac{e}{t} = \frac{e}{t}$$

$$3 \text{ — de l'espace} = \text{de l'espace: } vt = vt$$

Et l'établissement de ces trois sortes d'équations repose sur les principes suivants:

- 1 — De la vitesse multipliée par du temps ou vice versa donne de l'espace. Ainsi, un cycliste qui marche pendant 4 heures à une vitesse de 10 milles à l'heure aura parcouru une distance de 10×4 : 40 milles.

$$\text{ou: } \begin{cases} \text{vitesse} \times \text{temps} = \text{espace} \\ v \times t = e \end{cases}$$

- 2 — De l'espace divisé par de la vitesse donne du temps. Par exemple, le cycliste qui a par-

couru 40 milles en faisant 10 milles à l'heure a marché pendant: $40 \div 10 = 4$ heures.

$$\text{ou: } \begin{cases} \frac{\text{espace}}{\text{vitesse}} = \text{temps} \\ t = \frac{e}{v} \end{cases}$$

- 3 — De l'espace divisé par du temps donne de la vitesse. Le cycliste qui a parcouru en quatre heures une distance de 40 milles, faisait: $40 \div 4 = 10$ milles à l'heure.

$$\text{ou: } \begin{cases} \frac{\text{espace}}{\text{temps}} = \text{vitesse} \\ v = \frac{e}{t} \end{cases}$$

Le premier de ces principes bien compris nous permet de trouver les deux autres facilement.

Et la formule suivante:

$$\text{peut devenir: } \begin{cases} vt = e \\ v = \frac{e}{t} \\ \text{et: } t = \frac{e}{v} \end{cases}$$

II — Application.

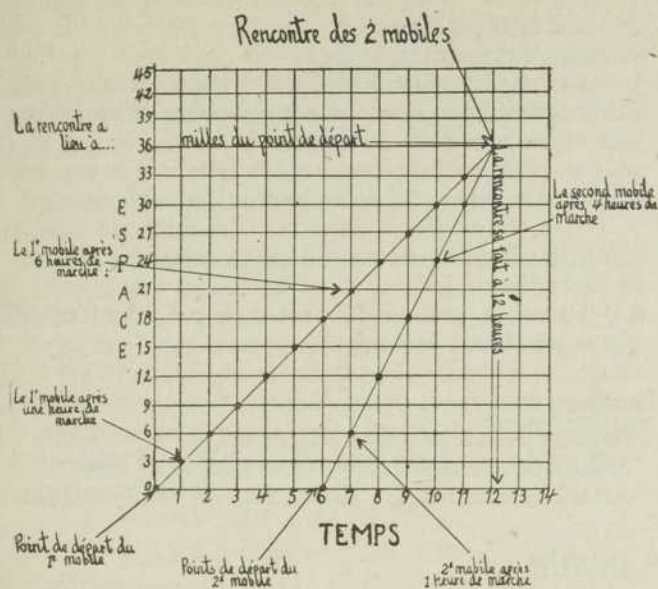
LE GRAPHIQUE.

Sa composition.

Pour nous aider à bien comprendre ce qui fait la base de ce genre de problème et facilite beaucoup leur mise en équation, nous résoudrons, au moyen du graphique ci-après, le problème suivant:

Un mobile faisant 3 milles à l'heure est suivi, après 6 heures, par un autre mobile qui parcourt 6 milles à l'heure. Combien de temps faudra-t-il au second pour rejoindre le premier ?

Sur l'axe horizontal de ce graphique, mettons le temps, c'est-à-dire les heures puisqu'il s'agit d'heures dans le problème; chaque carreau représentera une heure et les chiffres indiquant les heures seront placés vis-à-vis les lignes verticales qui représentent chacune



une heure: la première: 1 heure; la deuxième, 2 heures, etc. . .

Sur l'axe vertical du graphique, mettons l'espace et disons que chaque carreau représentera une distance de 3 milles; les chiffres indiquant les milles seront placés au commencement de chacune des lignes horizontales qui marquent la distance parcourue d'heure en heure: la première, 3 milles; la deuxième, 6 milles; etc. . .

Pour marquer et le temps et l'espace, sur les deux axes, nous partons de 0 parce que lorsque le mobile se met en marche, il part de 0 pour compter et les milles qu'il fera et les heures pendant lesquelles il marchera.

Résolution du problème.

Raisonnement:

a) Le premier mobile, nous dit le problème, fait 3 milles à l'heure et marche ainsi pendant 6 heures.

Suivons ce mobile sur le graphique. Il part du point 0 (tant pour les heures que pour la distance) et il s'avance tout à la fois, et vers la ligne qui représente 3 milles et vers celle qui représente une heure, en sorte qu'il atteindra les deux lignes ensemble. Quand il aura parcouru 3 milles, il marchera depuis une heure ou bien, parce qu'il marche depuis 1 heure, il aura parcouru 3 milles. À ce moment, il sera sur le point de jonction des deux lignes, point qui appartient autant à la ligne verticale qu'à l'horizontale et qui nous fait connaître à quelle distance du point de départ se trouve le mobile (3 milles) et depuis combien de temps il marche (1 heure).

Puis il continue à s'avancer et vers la ligne qui représente 6 milles et vers celle qui représente 2 heures; il atteindra les deux ensemble à leur point de jonction. À ce moment, il aura parcouru 6 milles et marché 2 heures. Et on continue à le faire avancer de la même manière pendant la troisième heure, puis la quatrième, puis la cinquième, et enfin la sixième heure. Après 6 heures, il atteint le point de jonction de la verticale qui marque 6 heures et de l'horizontale qui marque 18 milles.

À ce moment, dit encore le problème, un second mobile faisant 6 milles à l'heure, se met

à sa poursuite. Combien de temps faudra-t-il à ce dernier pour rejoindre le premier ?

b) Le second mobile part du même endroit que le premier, c'est-à-dire de 0 quant à l'espace; quant au temps, il part 6 heures après: donc, il part du point où la verticale qui marque 6 heures coupe l'horizontale qui marque 0 mille. Il fait 6 milles à l'heure; donc, après une heure de marche, il sera sur le point de rencontre de la verticale qui marque 7 heures, avec l'horizontale qui marque 6 milles. Après une autre heure, il aura fait un autre 6 milles et sera au point de rencontre de la verticale qui marque 8 heures et de l'horizontale qui marque 12 milles. Et on le fait avancer ainsi d'heure en heure jusqu'à sa rencontre avec le premier mobile qu'on a soin aussi de faire avancer de 3 milles chaque fois qu'on fait avancer le deuxième de 6 milles, parce que le premier mobile continue son trajet sans attendre le deuxième qui le rejoindra grâce à sa vitesse supérieure.

c) En faisant avancer les deux mobiles d'heure en heure sur le graphique, on constate qu'ils tendent à se rapprocher de plus en plus et que la rencontre a lieu au point de jonction de la verticale qui marque 12 heures, avec l'horizontale qui marque 36 milles; donc, le second mobile marche depuis 6 heures (il rencontre le premier à 12 heures, mais est parti à 6 heures; il marche depuis: $12 - 6 = 6$ heures), et le premier depuis 12 heures puisqu'il est parti 6 heures avant le second; puis ils sont à 36 milles du point de départ.

d) L'équation de ce problème sera maintenant facile à établir: soit x le nombre d'heures qu'il faut au deuxième mobile pour rejoindre le premier; et $(x \times 6)$ le nombre d'heures pendant lesquelles le premier a marché (il a marché 6 heures de plus que le second).

Alors, qu'est-ce qui s'égalise dans ce problème? Est-ce le nombre d'heures pendant lesquelles les deux mobiles ont marché, c'est-à-dire le temps? Est-ce la vitesse des deux mobiles? — Non, c'est l'espace parcouru par chacun (36 milles), par conséquent:

$$\begin{aligned} \text{esp. parc. par le 1}^{\text{er}} &= \text{esp. parc. par le 2}^{\text{e}} \\ \text{et l'espace} &= \text{vitesse} \times \text{temps} \\ e &= vt \end{aligned}$$

donc la vitesse de chaque mobile multipliée par le nombre d'heures pendant lesquelles il a marché, égale la distance parcourue.

Alors: $vt = vt$

Solution:

Remplaçant chaque lettre par sa valeur:

$$\begin{aligned} 3(x + 6) &= 6x \\ 3x + 18 &= 6x \\ 3x - 6x &= -18 \\ -3x &= -18 \end{aligned}$$

$$x = 6 \text{ nombre d'heures}$$

qu'il a fallu au second mobile pour rejoindre le premier.

Résumé.

Pour tout résumer, disons que pour établir facilement l'équation des problèmes de mobiles, il faut:

- 1 — Analyser le problème; se rendre bien compte des valeurs qui sont données: espace, vitesse, temps.
- 2 — Établir pour chaque mobile ce qu'est chacune de ces valeurs.

- 3 — Déterminer la nature de l'équation en se demandant comme nous l'avons fait pour le problème précédent: qu'est-ce qui s'égale dans cette donnée: la vitesse des deux mobiles? l'espace qu'ils ont parcouru? le temps pendant lequel ils ont marché?
- 4 — Représenter par une lettre, l'inconnue que l'on cherche.
- 5 — Mettre le problème en équation en se basant sur les principes donnés au début de la leçon: $e = vt$, etc. . .

Questions de contrôle.

- 1 — Quelles sont les trois valeurs qui figurent toujours dans les problèmes de mobiles?
- 2 — Combien de sortes d'équation rencontre-t-on dans les problèmes de mobiles?

- 3 — Sur quels principes repose la mise en équation de ces problèmes?
- 4 — Expliquez ces principes.
- 5 — Faites le problème suivant en vous servant d'un graphique que vous construirez d'après les données de la question:
Un mobile faisant 2 milles à l'heure est suivi après 7 heures par un autre mobile qui fait 4 milles à l'heure. Combien de temps faudra-t-il au second pour rejoindre le premier?
- 6 — Faites la preuve du problème précédent en le résolvant par algèbre.

Problèmes écrits.

Algèbre F.I.C., n° 921 à 928 et 871.
Arithmétique des Écoles, Cours sup., n° 2340.
Arithmétique F.E.C., Cours sup., n° 2323 et 2324.

DOUZIÈME ANNÉE

Les logarithmes: leurs principes.

Note pédagogique. — Le but précis de la leçon est l'étude de la nature des logarithmes, de leur formation et de leurs principes: initiation au calcul par logarithmes.

I — Nature des logarithmes.

Un système de logarithmes est l'ensemble de deux progressions indépendantes, l'une arithmétique ayant zéro pour l'un de ses termes, l'autre, géométrique, ayant 1 pour l'un des siens; le terme 1 de la progression géométrique doit correspondre au terme zéro de la progression arithmétique, c'est-à-dire occuper le même rang.

Pour établir le système de logarithmes dont nous nous servons ordinairement, on a adopté les deux progressions suivantes:

$$\begin{array}{cccccc} \div & 1 & : & 10 & : & 100 & : & 1\ 000 & : & 10\ 000 \\ \div & 0 & . & 1 & . & 2 & . & 3 & . & 4 \end{array}$$

Chacun des termes de la progression géométrique s'appelle *nombre*.

Chacun des termes de la progression arithmétique s'appelle *logarithme*.

Chaque terme de la progression arithmétique est le logarithme du terme correspondant dans la progression géométrique: le premier terme de la progression arithmétique est le logarithme du premier terme de la progression géométrique; le troisième terme de la progression arithmétique, le logarithme du troisième terme de la progression géométrique et ainsi de suite.

Ainsi, dans le système de logarithmes que nous étudions:

zéro est le logarithme de 1;
1, le logarithme de 10;
2, le logarithme de 100,
etc.

II — Formation des logarithmes.

Et la base de ce système est 10, parce que la base d'un système de logarithmes est toujours le nombre dont le logarithme est 1.

NOMBRES DE 1 à 10.

Si le logarithme de 1 est 0 et celui de 10, 1, quel sera le logarithme des nombres compris entre 1 et 10, c'est-à-dire de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9?

Le logarithme de chacun de ces nombres sera plus grand que zéro mais plus petit que un; ce sera: 0 plus une fraction; fraction décimale d'autant plus petite que le nombre se rapproche de un et d'autant plus grande que le nombre tend vers 10.

En effet, regardez à la première page des tables, les logarithmes de ces nombres. Vous remarquez que: le logarithme de 2 est 0 plus une fraction très petite: 0.301030;
celui de 5: 0.698970;
celui de 9: 0.954243;
celui de 10 est 1.000000.

Chacun de ces logarithmes est égal au précédent plus une fraction d'autant plus petite que le nombre se rapproche de 10, fraction que les mathématiciens ont obtenue en divisant par des calculs spéciaux, en parties inversement proportionnelles aux 9 nombres compris entre 1 et 10; la différence qu'il y a entre le logarithme de 10: 1 et celui de 1: 0, soit 1.

En effet, la différence entre chacun des logarithmes des 9 premiers nombres et le suivant forme bien une progression décroissante.

Log. de 2—log. de 1 : 0.301030—0.000000=0.301030
Log. de 3—log. de 2 : 0.477121—0.301030=0.176091
Log. de 4—log. de 3 : 0.602060—0.477121=0.124939
Log. de 5—log. de 4 : 0.698970—0.602060=0.096910
Log. de 6—log. de 5 : 0.778151—0.698970=0.079181
Log. de 7—log. de 6 : 0.845098—0.778151=0.066947
Log. de 8—log. de 7 : 0.903090—0.845098=0.057992
Log. de 9—log. de 8 : 0.954243—0.903090=0.051153
Log. de 10—log. de 9 : 1.000000—0.954243=0.045757

Et la somme de ces différentes égale: 1.000000
C'est dire que tous les nombres d'un chiffre ont pour logarithme: 0 plus une fraction décimale.

NOMBRES AU-DESSUS DE 10.

Pour obtenir le logarithme de chacun des 89 nombres compris entre 10 et 100, puis des 899 compris entre 100 et 1 000, et des 8 999 compris entre 1 000 et 10 000, on a procédé de la même manière.

Dans le premier cas, les 89 nombres compris entre 10 et 100 ont pour logarithme 1, plus une fraction qui tend de plus en plus à se rapprocher de 2. Ici encore, chaque logarithme est égal au précédent plus une différence d'autant plus petite que le nombre se rapproche de 100. Cette différence est obtenue

comme dit précédemment: en divisant la différence des logarithmes de 100 et de 10, soit 1, en parties inversement proportionnelles aux 89 nombres compris dans cet ordre des dizaines. La différence entre deux logarithmes qui se suivent sera plus petite que celle qui existe entre deux logarithmes correspondant à 2 des neuf premiers nombres; parce que ici, le 1 est divisé en 89 parties.

La manière de procéder pour trouver les logarithmes de l'ordre des centaines et de celui des mille est la même.

Si partant des termes qui doivent se correspondre dans les deux progressions: 0 et 1, nous prolongeons la progression géométrique vers la gauche en gardant 10 comme raison, puis la progression arithmétique en gardant la raison 1, nous obtenons les deux progressions suivantes:

$$\begin{array}{r} \div \div \div \\ \div \end{array} \begin{array}{cccc} .001 & .01 & .1 & 1 \\ -3 & -2 & -1 & 0 \end{array}$$

FRACTIONS.

L'ensemble de ces deux progressions nous permet de conclure que les fractions ont aussi leurs logarithmes, mais logarithmes négatifs.

Le logarithme de .1 étant -1, toutes les fractions comprises entre .1 et 1 auront pour logarithme -1 plus une fraction décimale; celui de .01 étant -2, toutes les fractions comprises entre .01 et .1, auront pour logarithme: -2 plus une fraction et ainsi de suite.

Résumé.

1 — En résumé, disons que les logarithmes des nombres de:

1 à	10	seront	0	plus	une	fraction
10 à	100	"	1	"	"	"
100 à	1 000	"	2	"	"	"
1 000 à	10 000	"	3	"	"	"
.1 à	1	"	-1	"	"	"
.01 à	.1	"	-2	"	"	"

2 — Il y a donc deux parties dans un logarithme:

a) la partie entière qu'on appelle: *caractéristique*.

b) la partie décimale qu'on appelle: *mantisse*.

3 — En général, un nombre entier de n chiffres a pour logarithme:

$$\begin{array}{l} \text{caractéristique} + \text{mantisse} \\ (n-1) \quad + \text{fraction} \end{array}$$

Remarques.

Disons en passant, qu'il peut y avoir une infinité de systèmes de logarithmes parce que à la même progression géométrique on peut opposer plusieurs autres progressions arithmétique et vice versa.

Ainsi, à la progression géométrique: 1 : 10 etc. on pourrait opposer la progression arithmétique suivante:

$$\begin{array}{r} \div \div \div \\ \div \end{array} \begin{array}{cccccc} 1 & : & 10 & : & 100 & : & 1\ 000 & : & 10\ 000 \\ 0 & . & 2 & . & 4 & . & 6 & . & 8 \end{array}$$

et avec ces deux progressions, établir un autre système de logarithmes que celui que nous avons.

4 — Après ce qui vient d'être vu, on peut dire que:

a) les nombres plus grands que l'unité ont des logarithmes positifs;

b) les nombres plus petits que l'unité, mais plus grands que zéro, ont des logarithmes négatifs;

c) les nombres plus petits que zéro ont des logarithmes imaginaires.

III — Opérations sur les logarithmes.

Disons d'abord que le but des logarithmes est de baisser d'un degré les opérations du deuxième et du troisième degré, les seuls du reste auxquelles ils sont directement applicables.

Ainsi l'addition et la soustraction arithmétique ne se remplacent pas par logarithmes.

Les logarithmes ramènent:

1 — La multiplication à une addition: la somme des logarithmes de plusieurs facteurs est le logarithme du produit de ces facteurs.

Pour additionner les logarithmes, on additionne comme à l'ordinaire les parties décimales, puis, tenant compte de la retenue, on fait la somme algébrique des caractéristiques.

2 — La division à une soustraction: la différence des logarithmes d'un dividende et d'un diviseur est le logarithme du quotient.

Pour la soustraction, on soustrait les parties décimales, puis on fait la différence algébrique des caractéristiques.

3 — L'élévation à une puissance, à une multiplication: le logarithme d'un nombre multiplié par l'exposant de ce nombre est le logarithme du nombre élevé à cette puissance.

La multiplication de la partie décimale s'effectue sans tenir compte des signes, comme en arithmétique, mais on fait le produit algébrique de la caractéristique par le multiplicateur en tenant compte de la retenue.

4 — L'extraction d'une racine, à une division: le logarithme du nombre sous le radical, divisé par le radical, égale le logarithme d'une racine.

La division d'un logarithme positif se fait comme à l'ordinaire. Pour les logarithmes mixtes (caractéristique négative) « lorsque la caractéristique n'est pas un multiple du diviseur, on lui ajoute autant d'unités négatives qu'il est nécessaire pour que la division se fasse sans reste; et on ajoute à la mantisse autant d'unités positives qu'on a ajouté d'unités négatives à la caractéristique ».

N. B. — Pour exemples de cette sorte de division, voir: Algèbre F.I.C., page 548, n° 514.

Questions de contrôle.

- 1 — Qu'est-ce qu'un système de logarithmes ?
- 2 — Qu'est-ce qu'un logarithme ?
- 3 — Quelles sont les deux progressions sur lesquelles est basé le système de logarithmes dont nous servons ?
- 4 — Quel est le logarithme de 1 ? 10 ? 100 ? 1 000 ? .1 ? .01 ?
- 5 — Quel sera le logarithme d'un nombre compris entre 10 et 100 ? 1 et 10 ? 100 et 1 000 ? .1 et 1 ? .01 et .1 ?
- 6 — Quelle est la caractéristique du logarithme de 10 ? 100 ? .1 ? 1 000 ? .01 ?
- 7 — Qu'est-ce que la caractéristique d'un logarithme ? la mantisse ?
- 8 — Quel est le nombre dont la caractéristique est 2 ? 1 ? 3 ? 0 ?
- 9 — Quels nombres ont des logarithmes négatifs ?
- 10 — Les opérations par logarithmes équivalent à quelles opérations arithmétiques ?

- 11 — Quelles sont les règles de l'addition ? de la soustraction ? de la multiplication ? de la division des logarithmes ?

Problèmes écrits.

Exercices sur les quatre opérations :
Algèbre F.I.C., n° 1979 à 1989.



Histoire du Canada

La cartographie.

Note pédagogique. — Il ne doit pas y avoir de cloison étanche entre les différentes matières du programme et toujours une leçon en éclaircissement, pourvu qu'on sache tourner le commutateur.

Voyons comment la géographie, elle, peut être au service de l'histoire nationale. Dans cette science, les fluctuations politiques peuvent amener des changements de frontières, de gouvernement, de population. Mais ce qui ne varie pas c'est la géographie physique: les îles, les lacs, les baies, les montagnes sont toujours à la même place, les rivières, les fleuves suivent toujours le même cours. Profitons de cette stabilité naturelle et utilisons-la au bénéfice de l'histoire.

QUELLE EST SA NATURE ?

Au service de l'histoire, la cartographie n'est pas ce travail minutieux, enfermé dans le cadre de la précision intégrale de la latitude et de la longitude.

Laissons au cartographe professionnel tous ces soucis paralysants. Cette exactitude technique, nos élèves s'en rapprocheront petit à petit à mesure que, par des exercices répétés, leur sens d'observation se développera.

À l'école primaire, contentons-nous d'un tracé, le plus respectueux possible des proportions; tracé qui ne devrait contenir d'abord que les lignes et les indications essentielles à l'intelligence de la leçon, rien d'accessoire pour commencer afin de ne pas éparpiller l'attention.

COMMENT LA FAIRE ?

- 1 — Chez les jeunes et les premières fois chez les plus grands, le titulaire fait le tracé au tableau. Il y inscrit les endroits nécessaires à la leçon, après avoir fait trouver leur nom et leur situation, par les élèves, au moyen de questions et sous-questions.
- 2 — Le titulaire ajoute ensuite des commentaires pour faire comprendre les difficultés de communications, à cette époque.
- 3 — À l'aide de la baguette, il entreprend le premier voyage sur ce tracé en disant ce qu'il rencontre.
- 4 — Un premier élève, puis un deuxième, un troisième, un quatrième, etc. répètent l'exercice.
- 5 — Le titulaire donne, aux élèves, ce même tracé à exécuter en devoir à la maison.
- 6 — Le soir, il efface le nom de tous les endroits indiqués et les remplace par des numéros. Le lendemain, il fait remplacer ces numéros par les noms enlevés.
- 7 — Lorsque tout est bien compris, le titulaire peut compléter en ajoutant noms et commentaires se rapportant à d'autres événements de l'histoire ou à la géographie proprement dite.

QUEL EST SON BUT ?

En raison de la somme d'observation qu'elle requiert, la cartographie a pour but de graver plus

profondément les faits historiques en les confiant, non plus seulement à « la faculté qui oublie », mais en même temps à la mémoire visuelle, à la mémoire auditive, à la mémoire tactile.

En psychologie, comme en tout autre domaine, « l'union fait la force » et ces mémoires sensibles sont les meilleurs facteurs et les plus sûrs garants de la mémorisation intellectuelle.

APPLICATION.

Découverte du Mississipi.

N. P. — Si le manuel en cours contient une carte de cette découverte, le titulaire ferait bien d'exiger que les élèves y suivent: cela dans le but de les habituer à utiliser ce qu'ils ont en mains.

Si le manuel n'en contient pas, il reste le recours à la carte géographique, mais là une difficulté se présente: beaucoup de noms historiques ont changé et il faudra les rétablir.

Jolliet et Marquette.

1 — Tracé.

Pour l'intelligence de la leçon, il faudrait commencer par le tracé du Saint-Laurent et des Grands Lacs afin de situer ensuite le Mississipi en traçant l'itinéraire du voyage et en indiquant au fur et à mesure qu'ils se présentent, les endroits par où passèrent les voyageurs: Michillimakinac, baie des Puants, rivière aux Renards, rivière des Wisconsin, fleuve Mississipi, rivière Ohio, rivière Missouri, rivière Arkansas.

2 — Commentaires.

Toujours pour l'intelligence de la leçon, le titulaire parlera de la manière dont s'effectuaient les voyages à cette époque où il n'y avait ni avions, ni trains, ni automobiles, ni même voitures convenables.

Jolliet et Marquette durent parcourir leur trajet en canots d'écorce en naviguant sur des rivières inconnues. Survenait-il un obstacle, chute, rocher, ou rapides, avec l'aide de leurs compagnons, ils chargeaient canots et bagages sur leurs épaules et marchaient ainsi, côtoyant les rivières, pendant des milles et des milles.

En plus des obstacles de terrains, les voyageurs de cette époque rencontraient des obstacles de la part des sauvages. Jolliet et Marquette furent bien reçus chez les Illinois, il est vrai. Mais ils auraient certainement été moins bien accueillis chez les tribus du sud contre lesquelles les Illinois les avaient mis en garde. C'est pour cette raison qu'ils ne se rendirent qu'à l'Arkansas.

Nos découvreurs étaient armés d'un courage inlassable, alimenté aux sources de leur foi en Dieu, de leur amour de la patrie et de leur idéal de conquêtes évangéliques.

La Salle.1 — Tracé.

Dans une deuxième leçon, en procédant de la même façon, les élèves compléteront la découverte du Mississipi, en traçant cette fois le trajet de La Salle et en signalant les endroits visités par lui: fort Niagara, lac Érié, lac Huron, lac Michigan, rivière des Illinois, fleuve Mississipi, rivière Missouri, rivière Ohio, rivière Arkansas, rivière Rouge, golfe du Mexique.

2 — Commentaires.

N. B. — Les commentaires cités plus haut s'appliquent à cette deuxième partie de la leçon.

Pèlerinage historique.

N. P. — Dans cette troisième partie le titulaire reprendra chacun des endroits indiqués sur la carte et fera grouper autour de ce nom tous les faits historiques connus des élèves.

Lac Ontario.

- 1 — Qui l'a découvert ?
- 2 — En quelle année ?
- 3 — Dans quelle circonstance ?
- 4 — Quel fort est situé sur la rive nord de ce lac ?
- 5 — Qui l'a construit ?
- 6 — Dans quel but fut-il construit ?
- 7 — Qui fut le premier commandant de ce fort ?
- 8 — Quelle ville est maintenant à cet endroit ?

- 9 — Qu'est devenu, un jour, cette ville ? — Capitale du Canada de 1841 à 1844.

Lac Érié.

- 1 — Quel accident géographique y a-t-il entre les lacs Ontario et Érié ?
- 2 — Qui découvrit ces chutes ? — Étienne Brûlé, en 1615.
- 3 — N'y a-t-il pas un fort à cet endroit ?
- 4 — Qui l'a construit ? — La Salle, en 1678.
- 5 — Qui découvrit le lac Érié ? — Étienne Brûlé.
- 6 — En quelle année ? — 1615.
- 7 — Qui était Étienne Brûlé ? — Un compagnon de Champlain.

Lac Huron.

- 1 — Qui l'a découvert ?
- 2 — En quelle année ?
- 3 — Quelle baie est au nord-est de ce lac ?
- 4 — Quelle peuplade sauvage habitait cet endroit ?
- 5 — Quel fut le premier missionnaire de cette région ? — Le R. P. Le Caron, récollet.
- 6 — Quels autres missionnaires y vinrent plus tard ?
- 7 — Quelles missions y fondèrent-ils ?
- 8 — Qu'arriva-t-il à ces missions en 1648-1649 ?
- 9 — Où se réfugièrent les Hurons, après ce massacre ?
- 10 — Connaissez-vous le nom de trois martyrs de ce massacre.

N. P. — Ce pèlerinage historique n'est qu'une ébauche. Son but est d'appliquer l'idée émise au début, à savoir qu'il ne doit pas y avoir de cloison étanche entre les leçons ou les matières.

Le commutateur a été tourné, la lumière a-t-elle jailli ?

QUATRIÈME ANNÉE1 — Rédaction.

- a) Complétez les phrases suivantes:
L'hôpital de Ville-Marie fut fondé par . . .
La première éducatrice de Ville-Marie fut . . . Elle a fondé la . . .
- b) Composez trois phrases où vous parlerez de Dollard. Composez deux phrases où vous parlerez de monseigneur de Laval.

2 — Cartographie.

Dessinez au tableau la région de Montréal et de l'Outaouais, et tracez l'itinéraire suivi par Dollard et ses compagnons.

3 — Sketch.

Arrivée de monseigneur de Laval à Québec.
Personnages: le gouverneur, des notables religieux et laïques, des habitants.
Scène: on souhaite la bienvenue à l'évêque, on dit son bonheur de le recevoir. Monseigneur de Laval répond.

CINQUIÈME ANNÉE1 — Rédaction.

- a) Complétez les phrases suivantes:
En . . ., la colonie était menacée par les Iroquois. Un jeune Français résolu, avec . . . de ses compagnons, de sacrifier sa vie pour sauver la Nouvelle-France. Les héros rencontrèrent les ennemis au . . . sur la rivière . . . Ils combattirent pendant . . . À cause de ce combat, les Iroquois résolurent . . .
- b) En cinq phrases, dites ce que vous savez sur Marguerite Bourgeoys et sur Jeanne Mance.

2 — Cartographie.

Tracez une carte de la région de Montréal et de la rivière Outaouais. Situez Ville-Marie, et le Long-Sault.

3 — Sketch.

Marguerite Bourgeoys enseigne aux petits sauvages à faire le signe de la croix, et cherche à leur faire comprendre que le crucifix représente Dieu.

Cette scène peut être muette: Mère Bourgeoys étant obligée de se faire comprendre par signes des sauvages qui ne connaissent pas le français.

SIXIÈME ANNÉE1 — Rédaction.

- a) Racontez dans vos propres termes la découverte du Mississipi par le Père Marquette et Louis Jolliet.

- b) Vous habitez Ville-Marie, vous écrivez une lettre à un parent de France et lui racontez l'horrible massacre de Lachine.

2 — Cartographie.

Tracez une carte de la région des Grands Lacs. Indiquez l'itinéraire du voyage de Louis Jolliet.

3 — Sketch.

Cavelier de La Salle prend possession, au nom de la France, des régions arrosées par l'embouchure du Mississippi.

SEPTIÈME ANNÉE1 — Rédaction.

- a) Racontez dans vos propres termes la bataille de Châteauguay.
- b) Dans une lettre adressée à un oncle de Montréal, vous racontez ce qui s'est passé à Québec lors de la suppression du journal *Le Canadien* et ce qui est arrivé à MM. Taschereau, Bédard, Blanchet, etc. . .

2 — Cartographie.

Tracez une carte des régions de Montréal et du Richelieu, et indiquez l'endroit où s'est déroulée la bataille de Châteauguay.

3 — Sketch.

Une conversation entre des députés du Parlement de 1791 . . .

HUITIÈME ANNÉE1 — Rédaction.

- a) Dites ce que vous savez de Louis Jolliet et de Cavelier de La Salle. Appréciez les services rendus à la France par ces deux grands découvreurs.
- b) Parlez de la conduite des gouverneurs de la Nouvelle-France, de 1682 à 1689, à l'égard des Iroquois. L'horrible massacre de Lachine n'est-il pas une conséquence de cette conduite ?

2 — Cartographie.

Tracez les Grands Lacs et le Mississippi où vous indiquerez l'itinéraire des voyages de Jolliet et de La Salle.

3 — Sketch.

La Salle prépare son exploration à la recherche de la grande rivière dont il a entendu parler par les sauvages. Conversation qu'il pourrait avoir avec deux sauvages Tsonnontouans dans sa maison de Lachine. Monsieur Dollier de Casson partage les espoirs du courageux explorateur.

NEUVIÈME ANNÉE1 — Rédaction.

- a) Démontrez la justesse de l'appellation donnée à l'administration de Craig, administration qualifiée de *Règne de la terreur*.
- b) Prouvez que les Canadiens-français ont été loyaux à l'Angleterre à l'occasion de l'invasion américaine de 1812.

2 — Cartographie.

Tracez l'itinéraire de l'invasion américaine, et situez l'endroit des principales batailles.

3 — Sketch.

Une séance du parlement de 1809, alors que le député Bourdages propose l'inéligibilité des juges à la Chambre . . .



Géographie

DEUXIÈME et TROISIÈME ANNÉES**La semaine - le mois - l'année.**

Note pédagogique. — *Aidons-nous du calendrier pour cette leçon. Jour, semaine, mois, année ne sont pas la matière d'une seule leçon, mais de plusieurs. Peu à la fois, mais bien. N'entassons pas des mots dans la mémoire de l'enfant; distribuons des connaissances avec intelligence et prudence.*

Mes petits élèves aiment bien leur grand Ami Jésus. Où sont-ils allés hier matin pour l'adorer, le prier ?

Tous les hommes sont-ils obligés d'assister à la messe ?

Quel jour doivent-ils entendre la messe sous peine de péché grave ?

Depuis quel âge ?

Ce jour est consacré au service de Dieu. Pourquoi ?

Les bons chrétiens peuvent-ils travailler le dimanche lorsque ce n'est pas absolument nécessaire ?

Leur est-il permis de se reposer, de se récréer, lorsque leurs devoirs religieux sont accomplis ?

Venez-vous à l'école le dimanche ?

Pourquoi attendez-vous au lendemain ?

Ce lendemain porte-t-il encore le nom de dimanche ?

Lequel de ces deux jours est le premier ? le deuxième ?

Quel jour est-ce en ce moment ?

La journée de demain portera-t-elle le même nom que celle d'aujourd'hui ?

Répétez ce nom. Épelez-le avant d'aller l'écrire au tableau.

Dans votre cahier maintenant, sur la troisième ligne, écrivez en belles lettres : *mardi*.

Quel nom faudrait-il ajouter si je parlais d'hier ?

Où placer ce nom ? avant où après mardi ?

Écrivez, sur la ligne qui lui convient, le nom du premier jour ?

Dimanche, lundi, mardi . . . Connaissez-vous d'autres jours ?

Quand serons-nous rendus à mercredi ?

Comptez les jours de classe du dimanche au mercredi.

Peut-on dire du mercredi qu'il est en avant ou en arrière du mardi ?

La classe se continue-t-elle le jeudi ?

Quel jour précède jeudi ?

Comment s'appelle son lendemain ?

Que remarquez-vous le vendredi ?

Est-ce le mardi ou le vendredi qu'on doit s'abstenir de manger de la viande ?

Y a-t-il un dernier jour qui n'a pas encore été nommé ?

Jour très spécial celui-là, pourquoi ?

Les enfants aiment-ils le samedi ?

Doivent-ils ne songer qu'aux jeux, en cette journée de congé ?

Énumérez certains petits services qu'ils peuvent rendre à leurs parents ?

La réunion de tous ces jours (les faire répéter) s'appelle une semaine.

La semaine se compose donc de sept jours. Plaçons quatre semaines l'une après l'autre pour former un mois.

Pensez-vous qu'il y a plusieurs jours dans un mois ?

N'y a-t-il qu'un mois, toujours le même ?

Au contraire, n'en comptons-nous pas un certain nombre ?

Qui peut me nommer les mois connus ?

N. P. — À tour de rôle, les élèves parlent de janvier qui leur rappelle le premier de l'an, ses promenades et ses étrennes; de mars qui ramène la fête de petit Pierre; des joyeuses vacances de juin; de septembre qui préside à la rentrée des classes; des campagnes enneigées de décembre, de la Noël, des jeux d'hiver, etc., etc. Laissons parler nos tout-petits. Les souvenirs qu'ils évoquent sont un excellent aide-mémoire. Sans les souvenirs, ces mois seraient pour eux abstraits et sans vie. A la fin de la leçon, ils apprendront à placer les mois selon leur rang. Ici encore le calendrier a sa place.

Si les sept jours réunis deviennent une semaine, l'ensemble des douze mois forme une année.

Laquelle est la plus longue ? la journée ou l'année ? la journée ou la semaine ? l'année ou la semaine ?

Les mois de vacances sont-ils plus nombreux que les mois de classe ?

Quel mois commence l'année ?

Connaissez-vous celui qui la termine ?

Pouvez-vous compter depuis combien d'années vous êtes sur la terre ? vous venez à l'école ? vous habitez la paroisse ?

N. P. — Il y aurait lieu d'ajouter d'autres connaissances, en troisième année: mois de trente jours, de trente-un, février excepté; année de 365 jours, de 52 semaines, etc., etc.

QUATRIÈME ANNÉE

Les continents.

Note pédagogique. — Si le titulaire n'a pas la bonne fortune de posséder un globe terrestre, il utilisera la carte murale ou un dessin au tableau, pendant que les élèves suivront dans leur manuel.

Ne cherchons pas à faire apprendre des mots seulement. Il est essentiel de faire voir les continents, de les faire vivre.

L'étendue du globe ne présente pas seulement des surfaces liquides. Que remarquez-vous entre ses eaux ?

Quel nom porte ces étendues de terre ?

Sont-elles plus grandes que les eaux ? — Le quart environ de la surface totale du globe, suffisante toutefois pour nourrir, si elles étaient cultivées, une population quatre fois plus considérable que la population mondiale actuelle.

Pourquoi ces terres ne forment-elles pas un tout continu ?

Combien de continents se trouvent répartis sur la surface du globe ?

Qu'appelle-t-on continents ? nommez-les.

Lequel est connu depuis toujours ?

L'Asie devrait vous rappeler le paradis terrestre, la tour de Babel, le mont Sinaï, Bethléem, Jérusalem, et combien d'autres. L'Asie, après avoir été le foyer du christianisme est maintenant plongée dans le paganisme le plus complet.

Cette partie du monde est-elle habitée par la race blanche ?

Avons-nous des Canadiens-français, porteurs des lumières de l'Évangile, qui vont dans ces pays ?

Comment nous est-il possible de leur aider, tout en restant chez nous ?

N. P. — Le titulaire peut saisir l'occasion de cette leçon pour raconter quelques anecdotes sur les mœurs, les conditions de vie des païens et des apôtres catholiques de ces contrées. S'il sait intéresser et émouvoir son jeune

auditoire, sans avoir à faire un appel spécial, il verra augmenter le trésor de la Sainte-Enfance.

Excellent moyen de commencer, si ce n'est déjà fait, l'éducation de la charité. Don spontané, non pas taxe imposée, à montant et à heure fixes, en vue de participer à telle récompense; mais charité de l'enfant qui partage librement son bien avec plus déshérités que soi.

Tout ce qui concourt à l'éducation est à l'horaire à toute heure du jour.

Nous constatons, en examinant bien la position de l'Asie, qu'elle touche à toutes les autres parties du monde (Le faire remarquer seulement.)

Quelle étendue, à l'ouest, n'est en somme que le prolongement de l'Asie ?

Quelle est la forme de l'Europe ?

Connaissez-vous quelques pays importants de cette presque île ?

Lesquels sont en guerre présentement ?

Dans quelle partie de l'Europe vivaient les premiers Français qui vinrent coloniser le Canada ?

Avons-nous certaines raisons d'être reconnaissants envers la France ? Lesquelles ?

Pouvez-vous localiser l'Angleterre, sur la carte ?

Le siège de l'Église est en Europe. Dans quel pays croyez-vous ?

Comparée à l'Asie, l'Europe est-elle un vaste pays ?

Quelle partie du monde, de l'Europe ou de l'Asie, est la plus civilisée ? la plus puissante ?

Outre l'Europe et l'Asie, l'Ancien continent comprend aussi l'Afrique. Où se trouve l'Afrique ?

Dans quelle zone se trouvent les terres africaines ? L'Afrique est-elle, ainsi que l'Asie une terre païenne ?

Récapitulons. Que comprend l'Ancien continent ?

Traversons maintenant l'immense étendue d'eau que voici pour aller à la découverte de nouvelles terres. Quel nom donne-t-on à ce deuxième continent ?

Pourquoi l'appeler nouveau ?
Quand fut-il découvert et par qui ?

N. P. — *On peut ici, à l'aide de quelques questions, récapituler brièvement le voyage de Colomb et situer son arrivée au Nouveau Monde.*

Que comprend le Nouveau Continent ?
Le Canada fait-il partie de l'Amérique du Nord ou du Sud ?

À qui appartient le Canada ? — Aux Canadiens.
Quel autre grand pays, voisin du nôtre fait aussi partie de l'Amérique du Nord ?

Le troisième continent est beaucoup moins étendu que les deux autres. Quel est son nom ?
Où est-il situé ?

Comment le continent australien se distingue-t-il des autres parties du monde ?

RÉSUMONS.

- 1 — Les élèves écriront le nom des continents avec leurs divisions, par ordre d'importance.
- 2 — Ils chercheront, pour le relire, le récit de la découverte de l'Amérique.
- 3 — Ils relateront, au lendemain de la leçon, un événement récent qui s'est déroulé en Europe.

DEVOIRS DE CONTRÔLE.

- 1 — Quel est le continent connu depuis toujours ?
- 2 — Que comprend-il ?
- 3 — Dans quel continent sont situées les deux Amériques ?

CINQUIÈME ANNÉE

La région du Saguenay.

Quelle est l'origine du mot Saguenay qui désigne une des régions de la province de Québec ? — Ce nom fut donné à la région par Jacques-Cartier.

Quels sont les premiers Français qui explorèrent cette région ? — Les compagnons de Roberval; six trouvèrent la mort dans cette expédition.

Quel île se trouve non loin des côtes du Saguenay ?
L'île d'Anticosti fut-elle toujours appelée ainsi ?
Pourquoi Jacques-Cartier l'avait-il appelée de l'Assomption ?

À quelle date l'avait-il découverte ? — 15 août 1535.
Après avoir appartenu à Jolliet, elle devint la propriété d'un riche industriel français, M. Menier. — Qui en est propriétaire maintenant ?

Quelle rivière arrose une partie de cette région ?
Remontez jusqu'à la source de cette rivière. Où la découvrez-vous ?

Où se trouve son embouchure ?
Le lac Saint-Jean est-il étendu ?
Quelles rivières l'alimentent ?
Avez-vous souvent entendu parler de la rivière Saguenay ?

Qu'est-ce qui l'a rendue célèbre ?
Pourquoi les touristes sont-ils attirés vers cette rivière ?

Les Indiens l'appelaient le *fleuve de la mort*. Savez-vous pourquoi ? — Ses bords escarpés, hauts de 500 à 1 500 pieds lui donnent un aspect de sauvage grandeur.

N. P. — *Quelques gravures, cartes, photos, représentant la rivière et ses beautés, ses caps renommés, intéresseraient les enfants. Si le titulaire a déjà eu l'avantage de faire le voyage du Saguenay, qu'il raconte ses impressions, quelques souvenirs personnels. La curiosité des enfants sera doublement éveillée; ils suivront avec une attention plus grande la suite de la leçon et, devenus grands, si un jour ils peuvent se permettre de voyager, ils auront le désir de connaître leur province avant d'aller porter leur admiration à l'étranger.*

Comment est le climat de cette région ?
Quels monts la protègent des vents du nord ?
Qu'appelle-t-on richesses naturelles d'une région ?
Parlez des richesses naturelles de cette partie de la province.

Nommez quelques produits agricoles du Saguenay.
D'où est tirée la pulpe ?
Quels arbres produisent la pulpe ?
À quoi sert-elle ?

Quelle est la première région du pays pour la production de la pulpe ?
William Price joua-t-il un rôle important pour le développement des pulperies du Saguenay ?

Était-il canadien-français ou anglais ?
Supposons un industriel de Montréal qui achèterait, d'une usine de Chicoutimi, une forte quantité de pulpe. Par quelles voies de communications pourrait-on lui expédier cette marchandise ?

Outre Chicoutimi, quelles sont les villes les plus importantes de la région ?
Par quoi la ville d'Arvida est-elle remarquable ?
Connaissez-vous des souvenirs historiques qui se rattachent à Tadoussac ?

À quelle occasion avez-vous entendu parler de Péribonka ?

RÉSUMONS.

- 1 — Où le Saguenay prend-il sa source ?
- 2 — À quand remonte la première expédition dans la région du Saguenay ?
- 3 — Qu'est-ce qui fait la richesse de cette partie de la province ?

DEVOIRS DE CONTRÔLE.

- 1 — Avec les mots suivants trouvez les raisons qui doivent vous inciter à vouloir connaître davantage la région du Saguenay.
- 2 — Cherchez qui était Louis Hémon.
- 3 — Pour quels services Louis Jolliet avait-il reçu, du roi de France, l'île d'Anticosti ?

SIXIÈME ANNÉE

Ontario.

Comparaison avec Québec, au point de vue physique et économique.

Où se trouve située cette province ?
Quelles provinces la bornent à l'ouest ? à l'est ?

À quel moment de l'histoire fut-elle désignée sous le nom de Haut-Canada ?

Quelle autre province portait alors le nom de Bas Canada ?

Les Grands Lacs sont-ils dans la province d'Ontario ou de Québec ?

Nommez les Grands Lacs.

En combien de régions divise-t-on ordinairement la province d'Ontario ?

Celle de Québec compte-t-elle le même nombre de régions ?

Le Saint-Laurent qui prend sa source dans les Grands Lacs continue-t-il son cours dans Québec ou dans Ontario ?

Comment est la région ontarienne, dite méridionale, arrosée par les Grands Lacs ?

Est-elle plus fertile et plus prospère que la plaine québécoise qui longe le Saint-Laurent et ses affluents ?

Quels sont les cours d'eaux de la province d'Ontario ?

Ceux de la province de Québec ?

Où se trouve la région la plus colonisée de la province d'Ontario ? de Québec ?

Quelle est l'étendue de cette province ? — Un peu plus de la moitié de Québec.

Quelles sont ses principales villes ?

Y a-t-il une différence notable entre le climat des deux provinces voisines ?

Quel rang occupe l'Ontario pour l'agriculture, les mines, l'industrie manufacturière et le commerce ? — Le premier rang parmi les provinces canadiennes.

La région de Québec occupe-t-elle aussi un rang intéressant pour ces produits ?

Qu'est-ce qui fait surtout la renommée agricole de l'Ontario ? — Ses fruits, pommes, pêches, prunes, raisins, etc. Elle en produit des quantités énormes.

Dans quelle région avons-nous aussi des récoltes abondantes de pommes ?

L'Ontario exporte-t-elle beaucoup de fromage ? — Plus que tous les États-Unis ensemble... (En 1893, la province, ayant participé à l'exposition colombienne de Chicago, y envoya un énorme fromage pesant 11 tonnes.)

Quelle province vient en second rang pour la production du fromage ? — Notre province.

Comment se classent les deux provinces pour la production du beurre ? — Notre province tient le premier rang, l'Ontario, le second.

Quelle est la plus riche province minière du Canada ?

L'Ontario est-elle aussi riche en forêts qu'en mines ? — L'industrie forestière dans Québec est de beaucoup supérieure à celle de l'Ontario.

Où trouve-t-on dans les deux provinces des pulperies importantes ?

Que savez-vous des forces hydrauliques ?

Quelle province se classe à la tête du Canada pour ses forces hydrauliques ?

La province de Québec développe sur une très haute échelle ses forces électriques. Pourquoi ?

Connaissez-vous l'amiante ?

Quelles sont ses propriétés ?

Dans quelle proportion l'Ontario en produit-elle ? Québec ?

L'Ontario occupe-t-elle un rang important dans les pêcheries ?

Que conclure de cette comparaison du point de vue physique et économique des deux provinces ?

Avons-nous à envier le territoire, les ressources et les richesses de cette province voisine ?

Ne devons-nous pas au contraire être fiers de notre province, chercher à la mieux connaître et en développer toutes les richesses naturelles ?

RÉSUMONS.

- 1 — Quelle est la plus étendue des provinces ?
- 2 — Quelles productions classe l'Ontario au premier rang ?
- 3 — Nommez les Grands Lacs qui, par la voie du Saint-Laurent, lui donnent accès à l'océan ?

DEVOIRS DE CONTRÔLE.

Les élèves, par des tableaux synoptiques, feront la comparaison entre les deux provinces, au point de vue :

- 1 — Richesses naturelles.
- 2 — Produits agricoles.

SEPTIÈME ANNÉE

Le Mexique.

Ses ressources naturelles et ses relations avec le Canada.

Quelle est la situation géographique du Mexique ?

Remarquez qu'il affecte la forme d'une corne d'abondance dont l'ouverture serait tournée vers les États-Unis; ce qui a fait dire à un auteur que ce pays était la corne d'abondance des étasuniens.

Quel aspect présente ce pays ?

En combien de régions climatiques les différences de latitude partagent-elles le territoire mexicain ?

Ces climats ont-ils de l'influence sur les productions du pays ?

Où se trouve la région tropicale ?

Que produit-elle ? — Le riz, les bananes, la canne à sucre, le café, le cacao.

Connaissez-vous d'autres pays où les récoltes de riz sont des plus abondantes ?

Quelle plante nous donne le café ?

Que savez-vous du cacao ?

Les terres tempérées offrent-elles les mêmes produits ?

Quels sont ces produits ?

N'y a-t-il pas aussi des cotonniers aux États-Unis ?

Vous souvient-il dans quelle partie ?

Qui peut nous répéter tout ce que nous avons dit, le mois dernier, sur cette intéressante culture ?

À quel endroit se cultivent l'oranger et la vigne ?

Quelles raisons pourraient empêcher les Canadiens de réussir ces cultures au pays ?

Voyons à quel endroit abondent le maïs, le blé et autres céréales.

Les Mexicains ont un certain nombre de mines. Lesquelles ?

Le rendement des mines d'or et d'argent, s'il a diminué, est-il épuisé ?

À quel rang se place le pays pour la production de l'argent et du cuivre ?

Que de fois nous entendons vanter la richesse du Mexique. Quelle richesse ? Qui se trouve où ?

Qu'est-ce que le pétrole ?

Quelles en sont les propriétés ?

Où le trouve-t-on ?

N. P. — Combien les élèves seraient intéressés si le titulaire, pour illustrer ses explications, parlait des puits de pétrole, du travail qui se fait pour en extraire l'huile, des dangers de ce travail, etc., etc. Dans l'ouest canadien, n'avons-nous pas un puits qui brûle depuis des années, causant des pertes énormes ?

Nous avons dit que le sol mexicain est riche. Qu'est-ce qui l'empêche, cependant, de se placer à un

rang plus avantageux, pour le commerce et l'industrie ?

Parlez un peu de la dernière persécution religieuse.

L'instabilité politique et les guerres intestines ont-elles une influence fâcheuse sur l'industrie et le commerce ?

Que pourrions-nous importer du Mexique ?

En échange, quels produits nous serait-il possible de vendre à ce pays ?

RÉSUMONS.

1 — Qu'est-ce qui empêche le Mexique, qui possède

un sol riche et fertile, d'occuper un meilleur rang dans le commerce ?

2 — Quelles mines ont fait la richesse de ce pays ?

3 — Nommez quelques-unes de ses productions.

DEVOIRS DE CONTRÔLE.

1 — Les élèves dessinent les contours du Mexique et indiquent les régions climatériques.

2 — Ils font des recherches afin de réunir toutes les cartes, gravures, publications qui concernent la culture du café et l'extraction du pétrole.

3 — Ils indiquent les ressources naturelles du Mexique que nous trouvons aussi au Canada.

HUITIÈME ANNÉE

Population du monde.

Races, nations, langues, religions.

Quelle est, approximativement, la population du globe ? — Environ un milliard huit cent millions.

Où prit naissance le genre humain ?

Les races étaient-elles nombreuses, alors ?

Comment expliquer cette variété de races qui peuplent la terre maintenant ?

Certaines influences peuvent-elles accentuer les différences raciales chez les humains ?

Nommez les principales races.

Laquelle domine les autres par son activité, son industrie, sa puissance matérielle, morale et religieuse ?

Décrivez la race blanche.

Les hommes de race blanche habitent-ils surtout un endroit particulier ?

En combien de catégories divise-t-on quelquefois la race blanche ? — 1° Indo-européenne: Européens et Indous; 2° Sémitique: Juifs, Arabes, Éthiopiens.

Qu'est-ce qui caractérise la race jaune ?

Connaissez-vous les pays peuplés par les Jaunes ?

La civilisation des Jaunes est-elle très avancée ?

Combien de familles divisent cette race ?

Quels sont les caractères de la race brune ?

Dans quels pays rencontre-t-on les hommes de race brune ?

Les Hindous, Abyssins et les Malais sont-ils de la race brune ou jaune ?

Que savez-vous de la race brune ?

On dit qu'elle diminue rapidement. Quelles sont les causes de sa disparition ?

Y a-t-il une race plus arriérée que les autres ?

Il existe, sur la surface du globe, des races dites hybrides. Que signifie cette appellation ?

Donnez le nom de quelques races mélangées.

L'origine des langues n'est pas récente. À quel événement remonte-t-elle ?

Le nombre des langues parlées dans l'univers atteint-il un chiffre imposant ?

Pourquoi notre préférence doit-elle aller à la langue française ?

Dans quelles circonstances et comment doit se marquer cette préférence ?

Qu'est-ce qu'une langue diplomatique ? — Une langue d'affaires.

Quelle langue est parlée par le plus grand nombre ?

Tous les hommes ont-ils le sentiment de la divinité ?

Le culte qu'ils rendent à Dieu est-il partout le même ?

Qu'appelle-t-on religions monothéistes ? — Celles qui reconnaissent l'existence d'un seul Dieu: telles le judaïsme, le christianisme et le mahométisme.

Quel peuple professe le judaïsme ?

Où rencontre-t-on ce peuple ?

Le christianisme, fondé par Jésus-Christ, a-t-il subi de malheureuses divisions ?

Quelle est la seule vraie Église qui descend directement de Dieu et des Apôtres ?

À quelle occasion est née l'Église protestante ?

Qui était Mahomet ?

Certains hommes croient-ils à l'existence de plusieurs dieux ?

Quelle est la religion des Hindous, des Chinois, des Japonais, des Nègres ?

Nous sommes de race blanche et de religion catholique. Ces faveurs méritent-elles notre reconnaissance ?

Ne nous imposent-elles aussi des devoirs ? Lesquels ?

RÉSUMONS.

1 — Pourquoi la race blanche est-elle supérieure aux autres ?

2 — Quelle est la plus ancienne religion de la terre ?

3 — Pourquoi l'Église grecque est-elle ainsi appelée ?

DEVOIRS DE CONTRÔLE.

1 — Les élèves préparent en tableaux synoptiques, d'après leur ordre de supériorité, les grandes divisions raciales, avec leurs familles.

2 — Dans un court exposé, ils donnent les raisons qui imposent aux Canadiens-français catholiques le devoir d'être, toujours et partout, digne de leur race et de leur religion.

NEUVIÈME ANNÉE

Note pédagogique. — Le programme de neuvième, ce mois-ci encore, correspond à celui de septième. La marche de la leçon peut être la même, mais vu le degré supérieur

d'avancement des élèves, il y aurait lieu d'ajouter des détails et des commentaires plus nombreux sur la géographie physique, économique et politique du Mexique.

ENGLISH SECTION

High School Religious

TOPIC: THE SAINTS AND THE FEAST OF ALL SAINTS

by

BROTHER S. DANIEL

THE SAINTS:

The lives of the Saints are concrete evidence that the life of Christ can be imitated by mere men, variously equipped and variously handicapped; that the result of this imitation will be a well-rounded, coherent, logical unit, though saint may vary from saint as do the stars. The composite of all the saints is the likeness to Christ that the Eternal Father will see in man, His creature.

The deeds of the saints like the deeds of their prototype, Christ, are imitable in kind and more so in degree.

They are meant to be models for us to imitate in working out that degree of likeness to Christ that is possible in our various lives.

They are a university course in higher, saner, truer living. Not every saint is a model for every period and condition of life but there is a saint that is a model for every period and condition of life; the school encourages us to be eclectic and thus make a coherently Christ-like work of our individual life.

The work of the teacher should be to direct the attention of the pupils to the saint whose name they bear. Have the children pick out the characteristic of the saint. Here are a few saints' characteristics: St. Paul: I preach Christ and Him crucified. St. Catherine: a peasant girl in world politics. St. Joan of Arc: a maiden soldier. Peter Alcantara: the penitent. Ignatius: a soldier turned missionary. Dom Bosco: an acrobat. Xavier: the darling of Paris working for God. De Paul: lover of the poor. De La Salle: zeal to teach the poor. De Sales: nobleman of charity. Curé of Ars: the country pastor. Louis of France: the young king. John: the lover of Christ. Boromeo: the administrator. Hildebrand: the torch of God. Aquinas: the intellectual. Bernard: the magnetic enthusiast. Margaret: the Queen. Raymond: the knight errant. Benedict: the founder. Matthew: the publican. Thomas: the doubting. Casimir: the prin-

ce. Edward: King of England. Sebastian: valiant soldier. Monica: the Mother. Peter: generous, bungling. Patrick: Planter of faith. Teresa of Avila: the modern woman. Joseph: beloved of Christ. Helen the empress. The good thief: first canonized saint. Father Damien, Margaret Bourgeois, Ozanam, Ampere, Mary of the Ursulines, Martyrs of the Foreign Missions, Martyrs of Charity, the battlefield.

A few rules of workmanship on the part of the teacher may be listed. Resurrect the saints for the pupils. Humanize the saints. Live with them. Show that they were real men and women, not stained-glass windows. They were human, passionate, vital, enthusiastic, individual, had personality, preferences, prejudices, idiosyncracies, character differences, varying talent, individual viewpoints, differing traditions, differing manners, major ideals, temperament, physical advantages, and disadvantages, differing social levels. They had faults of character. Many had been great sinners; most of them had been mediocre sinners. They had possibilities of evil. They had foibles. They were human. They were not all easy to get along with, but they were sincere, earnest, lovable, and imitable. Saints did not always agree.

They were all followers of a personal Christ; confident, loyal, loving enthusiastic, generous, and they all came to have qualities like to Him from a reality they found in Him and His life as shown to them in the Gospels and by personal influence in the Holy Eucharist. This knowledge and imitation brought them to be gallant in His Service.

The saints show us that it can be done, that it can be done gladly, joyously and successfully. There is a saint for every kind of mind, heart, temperament, avocation, profession, time, country, environment, condition of life. They were saints in the home, on the battlefield, in the forum, in the school, on the high seas, in Parliament, in the law-office, on the street, in the wilderness, in the tropics, in the tundras, in the deserts, in the doldrums.

Study some saints in "Story" only, others in incidents.

With some make an evaluation of their work; v.g.: the great founders. Examine the contributions of others to education, sociology, national life, human welfare science.

Correlate the saints with the history lesson. Show how they fitted into the age in which they lived. A subject of composition could be: My Favorite Saint.

Saint Francis once had a vision of two ladders leading up to heaven. At the head of one stood Our Lord, at the head of the other stood Mary and the Saints. Most of the people ascending were using the second ladder. His saints are the easier approach.

THE FEAST OF ALL SAINTS:

The Church had a fourfold purpose in establishing this feast:

1. To thank God for the graces given to the Blessed while they were on earth and for the glory with which He has crowned them in Heaven.

2. To honor those millions whose actions and whose names are unknown to Her.

3. To ask their protection for their power is great.

4. To excite us to imitate their virtues. Like us the saints were weak and inclined to evil. However they triumphed over their faults and conquered the devil. Why can't we do the same and thus be able to enjoy Heaven?

THE FEAST TEACHES:

1. What a saint is. A saint is a friend of God. A saint lives habitually in the state of grace, he does his duty daily, he practises Christian virtues.

2. That we "must" all become saints. In eternity there will be only Heaven and Hell. Between these two we must choose. No doubt each one will say: "I wish to go to heaven." However, when it comes to being a Catholic, wishes do not suffice — we must prove to God our ardent desire to be a saint by the faithful, daily imitation of those who are in Heaven. "The deeds of the Saints, like the deeds of their prototype, Christ, are imitable in kind and more so in degree."

Blackboard mottoes for all Saints' Day:

"He that perseveres to the end, He shall be saved."

"He that is not with Me is against Me."

Better learning Better memory

by

LEO P. O'CONNELL, Belmont School.

The facility with which pupils forget knowledge, even but recently acquired, constitutes a source of discouragement for the teacher. It necessitates the introduction of frequent and often tiresome reviews in an endeavor to help the pupils retain what they have learned. Economy of time can be effected in the reduction of the number of these reviews, but it must not be achieved to the detriment of the powers of retention. Rather let the emphasis be placed upon better learning, and better memory will naturally ensue. We can remember only what has been learned, for memory involves primarily the process of learning. Poorly learned matter is poorly remembered. Hence the necessity of an improvement in learning as prerequisite to an improvement in memory.

Learning on the part of the pupil is facilitated by interest. There is a certain native endowment which limits what he

can do, but incentive and interest will raise him a long way above the dead level that would be maintained if he were indifferent. The pupil remembers best the subject in which he is really interested. His phenomenal memory in the case of sports is a clear indication of the truth of this statement. If similar interest could be aroused in school work, better learning would be the inevitable result. With many splendid texts at his command, the teacher has ample opportunity to embody the interest motive in his lessons, and should make it a prime appeal.

Meaning is a help in learning and a powerful barrier to forgetting. The grasping of meanings is an enormous aid in fitting details together. What is learned by rote may be crowded out by other interest as months pass. Meanings are more likely to tie up with life purposes and with other interests. They are, moreover, a primary

factor in giving that degree of vividness which is an essential for the successful lesson.

The superiority of whole learning over part learning is well established. By the whole method the pattern is better grasped and the meaning clearer. The part method on the other hand, invariably leaves the meaning or pattern as something to be grasped at the end. As a result, the clarity of a selection is apt to be obscured and memory rendered more difficult. In the application of the whole method, it may be necessary to give special attention to particular difficult parts, but this should be done only after the scheme of the whole has been clearly grasped.

Knowledge of progress and errors is important for good learning. Particularly does this apply when a pupil is beginning a new subject. It is useless merely to tell him that he must improve his work. Mistakes must be constantly indicated and corrected by the pupil himself, but only after it is certain that he understands the reason for the correction. In this way will the subject take on new meaning and interest. The pupil will progress, and, of equal importance, will be able to perceive that progress and be encouraged by it.

The proper spacing of learning periods is desirable. Frequent short periods are more fruitful than long periods occurring at more extended intervals. The pupil's interest is prevented from flagging and his learning efficiency consequently maintained at the maximum.

If a learning period be followed by some new task, this new task subtracts somewhat from the value of learning. Material learned in the first period will be better remembered if a rest period, instead of a second task, be imposed. This does not necessarily mean that the pupil should remain idle. He should rather be occupied with routine or mechanical tasks — such as will not tend to confuse with new ideas the material recently learned. Learning is not forgotten through the mere passage of time as much as through actual interference from new ideas occupying the mind before the knowledge is sufficiently grasped.

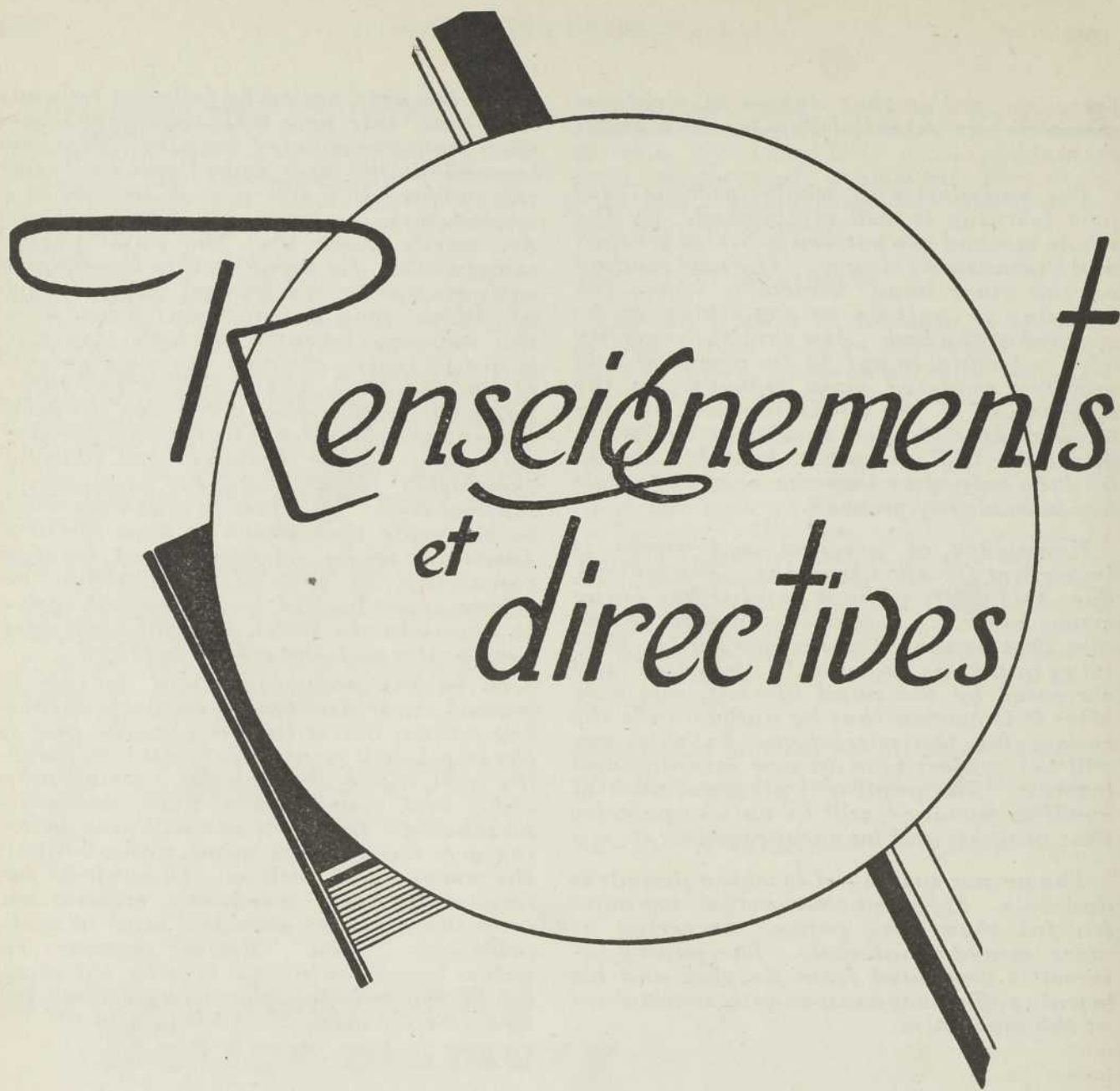
It must not be assumed that material thoroughly learned will be permanently remembered. The human organism tends to set aside that which it does not use. Learning, to be retained, must be used constantly. If this be not possible, recourse must be had to the spaced review to maintain the bond of recall until such time as the material will be required.

If, in the preparation and delivery of lessons, careful attention be given to these few points, better learning on the part of the pupils will result. Interest and meaning will make the subject matter more vivid, and consequently more easily remembered. Constant use will keep learning ever fresh in the mind, and eliminate the necessity of reviews. In subjects not frequently used, systematic reviews will keep the material alive and tend to make principles "stick". Better memory requires better learning. It is by the stress on better learning that the teacher will effect better memory in his pupils.

Regardez-moi engraisser

Dans l'article paru dans le numéro de septembre de l'Enseignement Primaire, mention fut faite en page 12 d'une fiche de poids intitulée "Regardez-moi engraisser", pouvant servir à l'inscription de la courbe du poids de chaque élève. L'association Canadienne Anti-Tuberculeuse a fait une réédition de ce feuillet, et chaque Unité Sanitaire en a reçu une provision. Les titulaires qui en désirent pourront faire leur demande à l'Unité de leur comté; ceux des centres urbains pourront s'adresser directement au "Comité Provincial de la Défense contre la Tuberculose", Édifice du Merger, Québec. — Qu'on se hâte car l'approvisionnement est malheureusement limité.

Vous trouverez, en page 4 de la couverture la liste complète des médecins-hygiénistes de comtés.



Enseignements et directives

LE GOÛT DE L'ENSEIGNEMENT

Le goût de l'enseignement pourrait se ranger parmi les qualités morales de l'instituteur, puisqu'il ne va pas sans un certain amour de la jeunesse. C'est aussi une disposition intellectuelle, alimentée par l'application et l'étude. On aime à enseigner ce qu'on sait très bien, ce qu'on peut exposer par des procédés à soi.

Avoir le goût de l'enseignement est l'une des meilleures recettes pour tenir une classe à la commune satisfaction des élèves et de leurs parents, pour se plaire dans le milieu scolaire, si pénible à celui dont l'autorité n'y domine pas. Au contraire, ce goût viendrait-il à s'affaiblir, on arriverait à n'enseigner plus qu'avec routine, ennui, peut-être... Quelle émulation un tel professeur fait-il naître et quel succès peut-il attendre ?

*Manuel de pédagogie, p. 93, par
Une réunion de professeurs.*

Association des Instituteurs Catholiques de la circonscription de l'École normale Laval

*Procès-verbal de la deux-cent-quatorzième
réunion tenue à l'École normale
Laval, le 8 mai 1943.*

SÉANCE DE L'AVANT-MIDI

La séance s'ouvre à dix heures, sous la présidence de M. J.-Ulysse Fortin, instituteur.

Sont présents: M. le chanoine J.-J. Dubé, principal de l'École normale Laval; M. l'abbé J.-C. Mathieu, ass.-principal; MM. les abbés R. Couture et J.-M. Leblond; M. J.-P. Labarre, inspecteur général des écoles normales; M. le colonel G.-E. Marquis; MM. les professeurs de l'École normale Laval; MM. les inspecteurs: de la région de Québec; MM. les délégués des Trois-Rivières; MM. les professeurs de la ville de Québec.

Le procès-verbal de la dernière réunion est adopté tel que publié dans l'Enseignement Primaire d'avril 1943.

Messieurs B.-O. Filteau, secrétaire du Département de l'Instruction publique, R. Aubry, inspecteur général des écoles normales, Léon-T. Desrivères, président de la Commission scolaire de Québec, L. Bergeron, R. Croteau, F. Lemieux expriment leur regret de ne pouvoir assister à la réunion.

Monsieur le Président offre les meilleurs vœux de l'association à Monsieur le Chanoine J.-J. Dubé et se réjouit de la présence de Monsieur le Chevalier J.-P. Labarre.

"Messieurs les Inspecteurs, nous vous remercions de votre coopération et soyez assurés que vos sages conseils nous seront très utiles."

"Messieurs les Professeurs des Écoles normales, veuillez accepter notre reconnaissance pour le rôle important que vous avez joué au sein de notre association."

"À vous tous, chers amis, merci d'être venus." Chers confrères,

"Au contact des aînés, à qui je me dois de faire connaître vos activités depuis septembre, vous avez senti se développer chez vous l'appétit du perfectionnement professionnel et vous avez été comme hantés du louable souci de la juste, durable et saine évolution professionnelle."

"L'ambiance, où deux fois l'an vous vous trouviez, quand, pour répondre à l'appel de nos prédécesseurs au fauteuil, vous vous rendiez ici, aura sans doute fait naître chez vous l'idée de fonder vos cercles d'études, descendants en ligne directe de l'Association-mère: la nôtre, qui assiste avec un sentiment de fierté bien compréhensible à l'épanouissement des dits cercles et qui applaudit aux succès dont vos efforts sont couronnés."

Puis monsieur le Président parle successivement du travail accompli par les Syndicats des Instituteurs des Trois-Rivières, de l'Est de la Province et de la Cité de Québec.

Monsieur le Président met en regard des activités des dits Syndicats la besogne abattue par l'Association depuis vingt-cinq ans.

Depuis 1918 dit Monsieur le Président, 3 500 membres sont passés à l'Association, 95 sujets pédagogiques ont été traités, 15 sujets de concours ont été

présentés et une dizaine d'invités sont venus nous parler de questions touchant l'éducation.

"Inspecteurs d'écoles, Professeurs d'école normale, Instituteurs urbains et ruraux, tous, unis par un louable sentiment de coopération indispensable au succès des nobles causes, ont voulu faire bénéficier notre Association de leur expérience et de leur savoir".

Puis, après avoir parlé du perfectionnement professionnel et de son importance Monsieur le Président termine par ces paroles: "Le perfectionnement professionnel est d'une telle importance de nos jours que celui qui le boudé court le risque de mettre en jeu sa propre carrière et la cause qu'il est appelé à servir."

"Le professeur en particulier est soumis à tellement d'exigences professionnelles qu'il ne peut s'y soustraire sans manquer à ses devoirs. Il se doit de figurer chaque matin à sa tribune avec un bagage de connaissances aussi profondes que variées. Pour répondre aux exigences d'une profession qui demande un perpétuel renouvellement de connaissances, l'instituteur emploie ses loisirs à étudier. Cela lui coûte parfois des fatigues, des privations, de longues heures de travail, des veilles prolongées. Qu'importe! il est entré dans une carrière où le renoncement fait loi, il s'y soumet d'un cœur léger et consent les sacrifices qui lui vaudront de se rendre digne et de ses chefs et de la cause qu'il s'honore de servir."

CONFÉRENCES

I.— MONSIEUR GÉRARD JEAN

"L'âme de la classe"

Après avoir longuement démontré que l'âme de la classe, c'est le maître, le conférencier indique de quelle façon et à quelles conditions le maître gardera son âme bien vivante.

Ces conditions, à son avis, sont au nombre de quatre:

- 1 — le maître doit aimer sa besogne;
- 2 — il doit prendre un soin constant de sa santé physique et mentale;
- 3 — il doit, non seulement entretenir, mais augmenter sa science, perfectionner sa manière de transmettre ses connaissances;
- 4 — le maître doit garder son moral très haut.

De façon essentiellement claire et pratique, M. Jean explique comment le professeur soutient son idéal, le communique à ses élèves; par quels moyens il entretient et fortifie sa santé par l'observation des préceptes élémentaires d'une hygiène bien comprise et conforme à son tempérament, à sa mentalité, insistant sur une saine alimentation, sur l'usage intelligent de l'hydrothérapie, sur la nécessité de respirer un air pur, de prendre un sommeil réparateur, d'éviter le surménagement, de se livrer chaque jour à des exercices physiques qui assurent l'équilibre fonctionnel et sont souvent un préventif efficace contre les soucis et l'inquiétude.

Le conférencier commente de façon détaillée les moyens mis à la disposition du maître pour cultiver son intelligence. Il insiste sur la clarté des idées dans l'enseignement, sur la simplicité, le sens pratique, sur la bonne diction, la correction du langage, le soin des devoirs journaliers. Enfin, il affirme que c'est surtout dans sa vie surnaturelle que le maître puisera la force nécessaire pour aimer ses élèves.

La maîtrise de soi, le courage, la gaieté, l'entrain, doivent être l'apanage du maître, dit M. Jean.

"Ce qui assure le succès de toute entreprise, c'est la persévérance dans l'effort: l'effort seul est formateur," dit-il en terminant.

Monsieur l'inspecteur L. Allard remercie le conférencier de la pratique causerie qui a fait connaître une fois de plus l'éducateur entreprenant et à l'esprit très vif qu'est M. Jean.

II — MONSIEUR JACQUES MORDRET

Notre français, cette langue vivante...

(Résumé conférence J. Mordret)

Il semble que nous ne pensions pas suffisamment au fait que notre langue maternelle est une langue vivante. Si nous y pensions, nous prendrions peut-être garde au fait qu'il est de première importance de considérer notre manière de la parler comme essentielle. Si le français était une langue morte, l'écriture lui donnerait sa physionomie exclusive, immuable et figée. Une langue vivante évolue au contraire, et c'est le traitement de sa phonétique qui règle cette évolution: la philologie l'a depuis longtemps démontré. L'écriture passe nettement au second plan.

Deux devoirs nous incombent par conséquent: surveiller avec vigilance la manière dont nous parlons, sous peine d'inoculer à notre langue des maladies qui risqueraient de compromettre son existence. Enseigner à la parler correctement: et c'est la mission des éducateurs.

Mais si la langue évolue par le fait même de sa vitalité, peut-on admettre qu'il faille restreindre la liberté phonétique de ceux qui possèdent légitimement le pouvoir de la faire évoluer? Peut-on dire en somme qu'il peut exister de mauvaises prononciations? S'il y a des prononciations archaïques, elles sont néanmoins selon le génie de la langue. S'il y a des prononciations révolutionnaires, c'est un phénomène normal... Raisonnablement logique, mais pratiquement impossible à admettre, car il faut avoir en vue avant tout la survivance de la langue, et pour qu'une langue vivante survive, il faut ne rien négliger pour la rendre forte et résistante. Elle ne pourra trouver sa force que dans les règles, qui permettront à tout le monde de la parler de la même manière. En conséquence, il faut rechercher l'unité phonétique, et toute prononciation, tout traitement oral qui irait contre "l'usage" (ainsi l'on nomme le code phonétique de toute langue) est à proscrire et à combattre. Comme l'admettent les linguistes canadiens, c'est en France que nous trouverons notre "usage", de même que nous y allons chercher nos dictionnaires et nos grammaires.

Il faut donc enseigner à parler notre langue, et non pas seulement à l'écrire. Ce rôle appartient avant tout autre à l'école primaire, car c'est

là qu'un peuple dans son universalité va chercher sa formation fondamentale. L'école devra se faire propagandiste et non pas seulement enseignante. C'est-à-dire que, aussi bien aux adultes qu'aux enfants elle expliquera pourquoi il est nécessaire de soigner son langage. D'autre part, pour donner du poids à son enseignement, il faudra qu'elle établisse des sanctions à l'étude du langage parlé: notes régulières, influant sur le classement général, oral aux examens, surtout à ceux qui conduisent aux diplômes d'enseignement, et récompenses (prix). Les écoles normales (primaires et supérieures) devront avoir dans leurs programmes officiels des cours de phonétique. Et dans l'exercice de leur enseignement, les professeurs devront pratiquer désormais une méthodologie du français qui réserve une large place à l'élocution et à la diction. Les cours spécialisés ne sont pas nécessaires pour les enfants du cours du premier degré. Une classe VIVANTE, active, où la collaboration entre professeur et élèves sera constante, où les élèves parleront le plus souvent possible, donnera les meilleurs résultats. D'autre part, on ne négligera à aucun degré l'enseignement de la lecture à haute voix.

Bref, il n'est que logique de traiter notre langue comme une langue VIVANTE. Au surplus, il ne fait aucun doute qu'on pourra obtenir ainsi des résultats intellectuels tout à fait indépendants de la question de phonétique et d'élocution. C'est ce qui faisait dire au philosophe Channing: "Acquérir une certaine facilité de parole devrait entrer dans tous les plans d'éducation personnelle."

Monsieur G.-E. Marquis, conservateur de la bibliothèque provinciale, qui se dit très heureux d'être du nombre des éducateurs, remercie M. Mordret du magnifique et brillant travail qu'il vient d'exposer: "Soyez assuré que nos éducateurs seront fiers de mettre en pratique toutes les belles et grandes leçons qui se dégagent de votre conférence".

SÉANCE DE L'APRÈS-MIDI

Monsieur C. Aubé, président du Cercle Mgr Rouleau, Monsieur L.-P. Poisson, secrétaire du Syndicat des Instituteurs des Trois-Rivières et Monsieur J.-E. Perron, président du Syndicat des Instituteurs de Québec, résument les brillantes et nombreuses initiatives de leur groupement respectif. Ils remercient les autorités de ce qu'elles font au sujet du traitement de l'éducateur.

Monsieur Raoul Brochu, à sa grande satisfaction, annonce que des amendements qui apportent de grands et appréciables changements à notre Loi du Fonds de Pension seront bientôt présentés à la Législature.

Monsieur Raoul Brochu est maintenu, par un vote unanime, dans ses fonctions de délégué à la Commission Administrative du Fonds de Pension.

MOTION

Je propose, appuyé par Monsieur H. Morissette, qu'une motion de condoléances soit inscrite au procès-verbal à l'occasion du deuil qui a frappé chacun des membres suivants:

M. J.-E. Perron, M. R. Brochu, M. G. Gagnon, M. C. Tousignant, M. R. Nadeau, M. J.-C. Bernatchez et M. L.-H. Hudon. Proposeur J.-E. Hamel.

Monsieur le Président adresse quelques mots de remerciements à l'auditoire et la séance est levée.

Jean-Paul RONDEAU,

Secrétaire-trésorier.

IL FAUT LIRE

par

LUCIEN LORTIE, avocat
diplômé de l'École des Bibliothécaires
de l'Université de Montréal.

BERNARD (Paul). "L'ÉCOLE ATTENTIVE". *Esquisse d'une doctrine pédagogique.* Paris, Fernand Nathan, 1925. 334 pp. 19 cm. (Collection Bibliothèque des Éducateurs).

L'auteur, dans son introduction, annonce qu'il est utile, à côté des manuels de pédagogie, nombreux et détaillés, de placer une "vue d'ensemble" de l'art d'enseigner.

"Nous avons essayé, dit-il, après tant d'autres, de construire une doctrine de pédagogie usuelle... Mais toute notre pédagogie s'ordonne et se compose en fonction de l'ATTENTION."

I — L'ATTENTION

a) Utilité d'une étude théorique de l'attention.

On n'obtient rien des élèves s'ils ne sont pas attentifs.

L'art d'enseigner est, avant tout, l'art d'éveiller, de soutenir, de ménager l'attention et aussi d'en donner l'habitude.

Nos manuels de psychologie et nos traités de pédagogie ne consacrent à l'attention qu'un chapitre au même titre qu'à la mémoire, qu'à l'imagination. Et, cependant, il faut montrer, par le menu, comment l'attention doit pénétrer notre enseignement tout entier, constituer vraiment l'âme de notre pédagogie.

Et il est indispensable de nous livrer, au préalable, à une étude théorique assez poussée de l'attention.

b) Nature et définition de l'attention.

L'attention serait comme un état d'attente et de tension de la conscience réagissant sur son "objet" pour le connaître aussi parfaitement que possible.

Il y a l'attention qui se porte sur un objet externe ou "observation" et l'attention tournée vers un objet interne (idée, sentiment) ou "réflexion".

L'attention est un frein, mais elle est aussi un moteur. Elle aurait, si l'on veut, un aspect négatif de non-distracted, et un aspect positif toutes les fois que devant une difficulté il faut élaborer, juger, classer, comprendre.

Sous l'aspect négatif l'attention serait plutôt un état et sous l'aspect positif un acte.

L'attention est un mode ou manière d'être, une attitude de l'esprit; elle est l'esprit lui-même en état d'attente et de tension.

c) Problème de l'attention.

Deux thèses sont en présence: Condillac dit que l'attention n'est que la sensation qu'un objet fait sur nous. Pour lui l'attention dépendrait exclusivement de l'objet. Destutt de Tracy prétend au contraire, que la sensation devient prédominante parce que l'attention s'y porte, s'y attache. Pour ce dernier, le "sujet" seul importe.

Ces deux thèses sont excessives. Le sujet et l'objet, bien loin de s'opposer et de s'exclure, collaborent constamment dans les actes d'attention.

Il y a donc lieu de préciser la "définition" de l'attention et de dire: l'attention est une attitude de l'esprit, un état de tension de nos facultés intellectuelles attirées par "l'objet" et dirigées par le "sujet" vers certaines idées qu'elle rend ainsi plus intenses et plus claires.

d) Formes de l'attention.

Il y a plusieurs sortes d'attention depuis celle le plus objectivement conditionnée (provoquée presque uniquement par la force de l'objet) jusqu'à celle le plus subjectivement conditionnée (éveillée et maintenue par le sujet qui s'applique avec effort à un travail).

Ribot soutient qu'il y a deux formes bien distinctes de l'attention.

1° Attention spontanée ou naturelle: elle est suscitée par un objet, constitue une réaction presque involontaire du sujet.

2° Attention volontaire ou artificielle: elle suppose toujours l'initiative du sujet.

Cette distinction est classique, admise sous d'autres noms par Herbart et W. James.

e) Effets limités et avantages généraux de l'attention.

1.—L'attention isole les sensations auxquelles elle s'applique. Elle permet de les mieux considérer, de les rendre plus intenses: arrêter son attention sur une souffrance, c'est l'accroître. Les organes des sens voient leur puissance décuplée par l'attention: il y a un art de mieux voir, de mieux entendre.

2.—L'attention élabore les perceptions. La perception s'accomplit à la faveur de l'attention, elle est l'œuvre de l'attention.

3.—L'attention forme les associations d'idées logiques et cohérentes: elle est un instrument d'analyse et d'abstraction, un instrument de synthèse, de jugement et de raisonnement. Grâce à l'attention, notre esprit n'est pas un chaos d'idées.

4.—L'attention est une condition essentielle de la mémoire. C'est par l'attention plus que par la mémoire que les écoliers diffèrent entre eux. Une bonne mémoire dans la plupart des cas dépend de l'attention.

5.—Attention et volonté sont inséparables. W. James pense que "l'effort d'attention est l'acte essentiel de la volonté".

6.—L'attention joue un grand rôle dans la formation des habitudes, dans la naissance de l'habileté et du talent. "Intelligence, dit Bergson, signifie avant tout attention".

7.—Et cependant le pouvoir de l'attention n'est pas illimité. Elle ne peut tirer quelque chose de rien. L'attention est attitude, non majoration ou transmutation de l'esprit.

8.—Appliquée à la conduite morale, elle est une barrière contre le mal. "Par l'attention, dit saint Augustin, l'âme s'enfante une solitude."

f) Conditions de l'attention.

Ce sont les circonstances qui sont de nature à favoriser son éveil et son maintien.

I. Elles sont "objectives", si elles se rapportent à la qualité affective de l'excitant extérieur, de l'objet, et comprennent:

1° L'intensité de l'objet-stimulus, v.g. un coup de canon.

2° Le changement dans l'intensité.

3° L'étendue de l'objet, sa durée, les variations dans son étendue et sa durée.

Pour stimuler l'attention il est donc nécessaire de savoir surprendre et étonner, de créer du nouveau et de l'imprévu.

II. Elles sont subjectives, si elles se rapportent au "sujet", les unes au corps, les autres à l'âme. L'attention est aussi une "attitude corporelle". Entraînant des modifications organiques, elle dépend dans une certaine mesure: 1° Des conditions physiologiques: 2° De l'état général de la santé; intégrité des organes des sens: vue, ouïe, etc.; le calme du milieu; attitude et maintien.

De conditions psychologiques: elles se résument en une seule, l'intérêt qui est le goût qu'on prend à une chose et le plaisir qu'on y trouve.

L'idée pure n'existe pas; l'idée revêt toujours une forme affective; elle est imprégnée de sensibilité.

L'intérêt, pour un objet, est d'autant plus vif que cet objet éveille en nous des souvenirs agréables.

L'intérêt suivant son origine, peut être: "direct ou naturel", s'il jaillit des objets eux-mêmes; "indirect ou artificiel", s'il est suscité par des moyens extérieurs aux objets eux-mêmes. Suivant sa nature, il est "empirique", s'il naît de la perception immédiate des objets concrets; il est "spéculatif", s'il a sa source dans le désir du sujet de comprendre.

"On se lasse de tout excepté de comprendre."

À l'école, toutes les formes de l'intérêt entrent en jeu, mais c'est l'intérêt direct ou naturel qui surtout mérite considération car il est par excellence le générateur de l'attention libre et forte.

Le problème de l'attention se ramène au problème de l'intérêt. La source de l'attention, c'est l'intérêt.

g) L'aperception.

Toute perception est une synthèse de la sensation actuelle et de souvenirs de perceptions antérieures réveillés précisément par cette sensation.

Ce phénomène d'appréhension des représentations nouvelles par les représentations antérieurement acquises c'est l'aperception.

L'aperception, c'est la liaison et synthèse du passé et de l'actuel, du connu et de l'inconnu.

Les idées déjà dans la conscience au moment où va se produire l'aperception se nomment, "idées apercevantes"; celles qui se présentent pour y être reçues: "idées aperçues".

Le mot "perception" ne traduit pas assez énergiquement l'activité créatrice de l'esprit. Avec Herbart, W. James et la plupart des pédagogues, le mot "aperception" est employé pour souligner et accentuer la part prépondérante du sujet dans l'acte d'appropriation, d'incorporation, d'assimilation des sensations ou des idées nouvelles par l'esprit, dans la mainmise de l'esprit sur un objet, dans l'acte qui consiste à envisager "l'inconnu à travers le connu".

1.—Les idées apercevantes et l'intérêt:

L'intérêt d'un objet, l'attrait qu'il exerce sur nous est, en grande partie, déterminé par l'ajustement qu'il soutient avec notre mentalité, notre nature, l'expérience éprouvée, tout ce que d'un mot nous appelons notre "connu".

L'intérêt dépend encore du "courant d'idées", souvent de nos occupations habituelles, de notre profession.

2.—Les idées apercevantes et l'attention.

Le rôle de l'aperception est considérable dans la genèse et le maintien de l'attention. La part de l'attention aperceptive est prépondérante dans les jugements et les raisonnements. Juger et raisonner n'est-ce point penser en fonction du connu?

Connaître, c'est d'abord et en un certain sens reconnaître.

L'attention n'est, d'ordinaire, forte et durable que si elle est soutenue et comme nourrie par l'aperception.

h) En vue de la pratique scolaire

Conclusion de l'étude théorique de l'attention.

L'attention est la manifestation de la personnalité. C'est elle qui met la différence entre les hommes.

L'art de l'éducateur consiste principalement à éveiller, à soutenir et à fortifier l'attention.

L'intérêt, générateur et moteur de l'attention, peut être provoqué par "l'objet", mais sa vraie source est dans le "sujet".

L'aperception — mainmise du "sujet" sur "l'objet" — fixe, maintient l'attention.

(à suivre)

Chronique du mois

par

HENRI FONTAINE
Département du Procureur général.

L'ÉNIGME RUSSE.— LA SOUPLE ITALIE.

La guerre totale nous a déjà valu bien des étonnements. Elle a vu la Finlande être tour à tour l'objet d'effusions sentimentales ou de mépris hautain, selon qu'elle résistait seule à l'agression soviétique ou qu'elle s'alliait à l'Allemagne pour reprendre le territoire perdu; elle a vu le Danemark se laisser paisiblement envahir en 1940 et devenir, selon Berlin, le modèle des protectorats, pour poser trois ans plus tard un geste de défi et saborder sa flotte au nez de l'occupant; elle a vu la France agonisante traitée avec un cynisme sans égal par ceux qui se disaient ses amis; elle a vu enfin l'Allemagne et l'U.R.S.S. se partager en amis les dépouilles de la Pologne, pour s'entre-déchirer ensuite au prix du sang de millions d'hommes.

Nous réserve-t-elle encore d'autres surprises? Il est probable. Les forces de destruction qui sont à l'œuvre de par le monde relèvent de l'instinct beaucoup plus que de la raison, et il en va de même des appétits surexcités et des réflexes de méfiance réciproque que leur simple soupçon suffit à déclencher. Après quatre années de ce conflit d'un caractère sans précédent dans l'histoire, on ne peut observer de près les événements, dans l'ordre politique, économique ou militaire, sans être frappé de leur dangereux dynamisme et de la part conséquente d'imprévu qu'ils portent en eux.

On remarque, par exemple, un fait singulier. L'harmonie qui doit régner entre les Nations unies s'atténue graduellement avec le succès de leurs armes.

Au cours de ces dernières semaines, les Soviets ont poursuivi leur offensive d'été avec une vigueur sans pareille, si bien que, en ce début d'octobre, ils ont atteint sur plus d'un point le Dniéper, chassé l'ennemi du Caucase et apparemment forcé Hitler à commencer l'évacuation de la Crimée; les Américains et les Britanniques, de leur côté, ont envahi l'Italie continentale par le sud et se trouvent maintenant au delà de Naples, sur la mer Tyrrhénienne, et de Termoli, sur l'Adriatique.

Or, de l'aveu discret mais net des diverses capitales, il est grand temps de causer entre Russes et Anglo-Saxons. Tout le monde sent qu'il faut prendre contact, expliquer certaines attitudes, dissiper des doutes, définir tels sujets controversés, enfin préparer le terrain à la rencontre éventuelle de Roosevelt, Staline et Churchill.

Ces pourparlers préliminaires, qu'on n'arrivait pas à engager, viennent heureusement d'être arrêtés. Ils auront lieu à Moscou en présence de MM. Hull, Eden et Molotov. Espérons que les États-Unis, l'Angleterre et l'U.R.S.S. pourront y liquider sans éclat leur contentieux diplomatique. Espérons surtout que l'on trouvera une solution satisfaisante à ce que la presse appelle couramment l'énigme russe.

Cette énigme, au fond, est inexistante, car les Soviets font de moins en moins mystère de leurs intentions. Si le sort des armes leur est favorable, ils semblent décidés à établir leur sécurité sur des frontières élargies et moins vulnérables; et ils comptent naturellement agrandir à l'avenant leurs sphères d'influence. *La Gazette de Lausanne* relatait à ce propos, le 19 mai dernier, un petit fait significatif. Il paraît que, d'après des instructions du Komintern, il faudrait à la Russie « des professeurs de langue étrangère, afin que certains éléments bien doués puissent apprendre la langue des pays que les Soviets se proposent d'annexer en cas de victoire. » Cela rappelle une vérité brutale que M. Raymond Daniell, correspondant outre-mer du *Times* de New-York, mandait à son journal le 29 août:

« On ne doit pas oublier que la Russie n'est pas dans cette guerre-ci par amour des principes démocratiques ou pour quelque autre idée analogue; elle y est purement et simplement parce qu'elle a été attaquée. Si la Russie se bat aujourd'hui aux côtés des nations qui luttent pour la liberté et la démocratie, il ne s'ensuit pas que ses buts et ses aspirations soient en harmonie complète avec ceux des États-Unis et de la Grande-Bretagne. Ces trois nations ont un ennemi commun; il n'est pas du tout certain qu'elles aient une fin commune. »

On voit par là que la tâche qui attend à Moscou M. Cordell Hull et M. Anthony Eden n'a rien de facile. Il faudra pour la mener à bonne fin toute l'assurance américaine secondée par le traditionnel sens anglais du compromis.

Des difficultés épineuses, en effet, se dresseront à l'envi sur leurs pas: sujet brûlant du deuxième front en France ou dans les Pays-Bas; frontières de la Pologne, de la Roumanie et des États baltes; zones d'influence à déterminer dans les Balkans et le Proche-Orient; problèmes toujours renaissants du Pacifique; questions méditerranéennes; régime futur du peuple allemand; avenir de la France, auquel les Soviets ont paru récemment attacher une attention particulière en accréditant à Alger, auprès du Comité de la Libération, un homme de l'expérience de M. André Vichinsky, qui était vice-commissaire des Affaires étrangères.

Mais une chose importe avant tout dont les Alliés sont assurément conscients: ne prêter le flanc à aucune manœuvre hitlérienne pour reprendre, dans le champ diplomatique, le terrain perdu au point de vue militaire.

Car les armées du Reich reculent sur tous les fronts, comme nous l'avons déjà noté. Il faut prendre garde cependant qu'il s'agit de retraite et non de déroute; il faut aussi ne pas perdre de vue que ces fronts se trouvent encore loin des frontières allemandes.

C'est pourquoi les déclarations officielles se multiplient, chez nous et chez nos voisins, pour réprimer ce « sur-optimisme ridicule et enfantin » dont parlait le 15 septembre M. Henry Morgenthau, secrétaire du Trésor à Washington. Son collègue à la Marine, M. Frank Knox, exprimait la même opinion, le 1^{er} octobre, en précisant à Alger: « En Europe, la guerre ne fait que commencer. La bataille d'Italie n'est encore qu'une opération d'avant-poste. Il est insensé de croire que la guerre prendra fin à la Noël. » De tels rappels à la réalité n'auraient probablement pas leur raison d'être sans les nouvelles à sensation qui finissent par obnubiler l'esprit de trop de gens.

Il reste, pour justifier le titre de cette chronique, à dire un mot de l'Italie, qui vient d'accomplir une des plus curieuses volte-face dont les annales guerrières fassent mention.

En accédant au pouvoir, le 25 juillet, le maréchal Badoglio avait d'abord donné à Berlin l'assurance que la guerre continuait comme devant. Il s'était alors attelé en sous-main à la liquidation complète du fascisme et, sur le plan militaire, ses tractations aboutissaient à l'armistice du 3 septembre, jour où le général Eisenhower commençait précisément à débarquer des troupes sur les côtes de la péninsule.

Révélee au monde le 9 septembre, la capitulation — pure et simple, il va sans dire — provoqua naturellement la riposte des Allemands, qui s'emparèrent de Rome, essayèrent de remettre en selle Mussolini enfin trouvé, et organisèrent eux-mêmes, dans les deux-tiers du pays, la résistance à l'invasion.

Depuis lors, les escadres demeurées loyales au roi ont gagné Malte, Badoglio a ordonné à ses compatriotes de résister à leurs amis de la veille, et lui-même cherche à se faire admettre en qualité de co-belligérant, sinon d'allié, dans les rangs des Nations unies.

Il faut décidément se rappeler que, si l'Italie fut le berceau du fascisme, elle reste d'abord la patrie de Machiavel.