Vol. III - N° 2
OCTOBRE 1943
QUÉBEC

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

SOMMAIRE

POURSUIVONS . . ., Cécile Rouleau, rédactrice, p. 90.

ÉDUCATION ET FORMATION

Formation religieuse

SOLILOQUES : Mes fins dernières, Victorin Germain, ptre, p. 92.

Formation sociale

LA SÉCURITÉ SOCIALE, Jean-Pierre Després, p. 96.— LA CULTURE PHYSIQUE, Extrait de La Patrie, p. 99.

Formation nationale

ÉDUCATION NATIONALE À L'ÉCOLE : Mère Marie de l'Incarnation, p. 100.— POUR RURALISER L'HISTOIRE DU CANADA (suite), Louis Perron, p. 102.

Formation pédagogique

L'HYGIÈNE MENTALE À L'ÉCOLE PRIMAIRE : L'équilibre émotionnel et la santé mentale, Frère Dominique, é.c., p. 104.

Formation professionnelle

L'ÉDUCATION, oeuvre de politesse, Soeur Saint-Ignace de Loyola, C.N.D., p. 107.

PEDAGOGIE ET MÉTHODOLOGIE

LE CATÉCHISME POUR LA VIE, Une religieuse de l'Assomption de la S. V., p. 112. — SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES : Religion, p. 114.— Langue française, p. 121.— Langue anglaise, p. 140.— Mathématiques, p. 146.— Histoire du Canada, p. 164.— Géographie, p. 165.— Biologie, p. 171.

English Section

WAR AND THE PRIMARY CURRICULUM, Brother Thomas, p. 172.— Language ability and general intelligence, Brother Daniel, p. 174.

RENSEIGNEMENTS ET DIRECTIVES

Le front des écoliers à la victoire de l'époque, B.-O. Filteau, p. 178.— Chronique internationale, Henri Fontaine, p. 180.— Il faut lire, Lucien Lortie, p. 182.

Poursuivons...

l'idéal ainsi exprimé en septembre: " L'ÉCOLE POUR L'ENFANT ! L'ENFANT POUR LA SOCIÉTÉ DE DEMAIN ! "

La revue d'octobre, en effet, marque une autre étape de notre ascension vers cet objectif; et c'est en raison du but proposé que sont rédigés tous les articles de ce numéro. Parcourez-le brièvement avec moi et vous en serez convaincus.

* * *

Outre les SOLILOQUES qui retiennent l'attention de nos lecteurs depuis deux ans, nous remarquons, sous la rubrique: FORMATION SOCIALE, le premier d'une série d'études, sur la SÉCURITÉ SOCIALE. Basé sur les plans Beveridge et Marsh, puis sur la définition qu'a donnée à cette expression: SÉCURITÉ SOCIALE, le T. R. Père Georges-Henri Lévesque, l'article de Monsieur Després est de nature à éclairer le personnel enseignant sur l'organisation du travail au sein de la société de demain; cette société dans laquelle nos enfants d'aujourd'hui appliqueront les principes qu'ils auront appris de nous et exploiteront les connaissances que nous leur aurons inculquées; d'où l'urgente nécessité pour les titulaires d'être informés de l'esprit qui, actuellement, préside à l'instauration de l'élément " SÉCURITÉ " dans le monde.

La partie nationale se rattache surtout à la journée patriotique du mois. Par un dialogue, l'auteur nous fait connaître les traits les plus saillants de la vie de MÈRE MARIE DE L'INCARNATION. L'enseignement dramatisé, tel que conseillé dans nos notes pédagogiques sur l'histoire est ainsi mis en honneur. Le sujet même, nous rallie au programme élaboré par le Comité de la Survivance française en Amérique.

Relativement aux articles de Monsieur Louis Perron, nous voyons l'opportunité de relire ceux qu'il a publiés précédemment.

Vous les trouverez dans les volumes I et II de " L'Enseignement primaire ", 3e série. Ces études forment un tout, et constituent une source de renseignements inédits sur l'évolution de l'agriculture au Canada depuis Louis Hébert.

Vous avez parcouru le premier écrit sur l'HYGIÈNE MENTALE paru en septembre, alors que l'auteur, après avoir défini objectivement son sujet, détermine le rôle de l'hygiène mentale à l'école primaire. Aujourd'hui, notre psychologue parle d'abord d'INTÉGRATION, " CETTE UNITÉ FONCTIONNELLE DU MOI, CONDITION ET SIGNE DE LA SANTÉ MENTALE " ; il établit ensuite la distinction entre les termes " ÉMOTIVITÉ ET ÉQUILIBRE OU STABILITÉ ÉMOTIONNELLE". Continuez d'être assidus à la classe de psychologie du Révérend Frère Dominique; vous en retirerez de grands bénéfices ainsi que vos élèves.

Un retour sur les travaux présentés au cours des deux dernières années par Monsieur Trefflé Boulanger facilitera le dépistage qui s'impose auprès des enfants dès le début de l'année.

Révérende Sœur Saint-Ignace-de-Loyola poursuit ses récits sur les méthodes d'éducation éprouvées par elle-même ou par d'autres titulaires à l'école primaire. L'ÉDUCATION EN TEMPS QU'ŒUVRE DE POLITESSE est le thème développé. Ces conseils sont très pratiques, et d'application facile. Ces études, rattachées à celles de l'an dernier forment un code professionnel que chaque titulaire devrait souvent consulter.

* * *

Si la première partie de notre périodique est surtout d'ordre théorique et s'adresse plus spécialement aux titulaires, en fonction de leur formation personnelle en temps qu'éducateurs, nous constatons que la seconde partie s'intéresse encore à eux, mais en raison de leur rôle de pédagogues: du pédagogue qui doit enseigner à telle classe d'élèves, telle matière inscrite au programme. C'est donc la section pratique de la revue que vous apporte la rubrique: PÉDAGOGIE ET MÉTHODOLOGIE.

Les notes pédagogiques disséminées ça et là au cours des leçons sont de nature à aider le titulaire quel qu'il soit et quelle que soit l'année du cours à laquelle il est préposé. Il y aurait donc grand avantage pour tous de lire, au moins, toutes les instructions pédagogiques.

La revue forme un tout et, comme nous le disions en septembre, elle est rédigée pour le maître en vue de l'enfant. C'est ce qui justifie la haute portée des avis donnés et leur utilité dans toutes les années du cours.

Et, pour ceux et celles qui n'auraient pas parcouru la revue de septembre,— la période d'organisation brûle tellement les heures, — nous soulignons ce détail: les " SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES " sont des démonstration , des leçons avec anotations méthodologiques et questions de contrôle.

Fini le questionnaire aride; décembre et mai seulement seront consacrés à la revision du programme.

* * *

Les directives du Département de l'Instruction publique portent, ce mois-ci, sur " L'ÉPARGNE SCOLAIRE EN TEMPS DE GUERRE ". L'article présenté par Monsieur B.-O. Filteau, secrétaire du Département est une expression non équivoque des désirs de l'autorité.

Les titulaires qui n'auraient pas en leur possession le matériel nécessaire à l'organisation ou à la poursuite de la " VENTE DES TIMBRES " dans leur école sont priés de communiquer avec Monsieur J.-G. Marien, inspecteur, Comité National des Finances de Guerre, 231 ouest, rue Notre-Dame, Montréal.

Lisez la chronique du mois de Monsieur Henri Fontaine; cette synthèse des événements internationaux vous fournira des arguments propres à stimuler l'enthousiasme de vos élèves pour la victoire de l'épargne de guerre.

Et nous terminons notre lecture en parlant de pédagogie, alors que Monsieur Lucien Lortie se fait l'interprète de Riboulet.

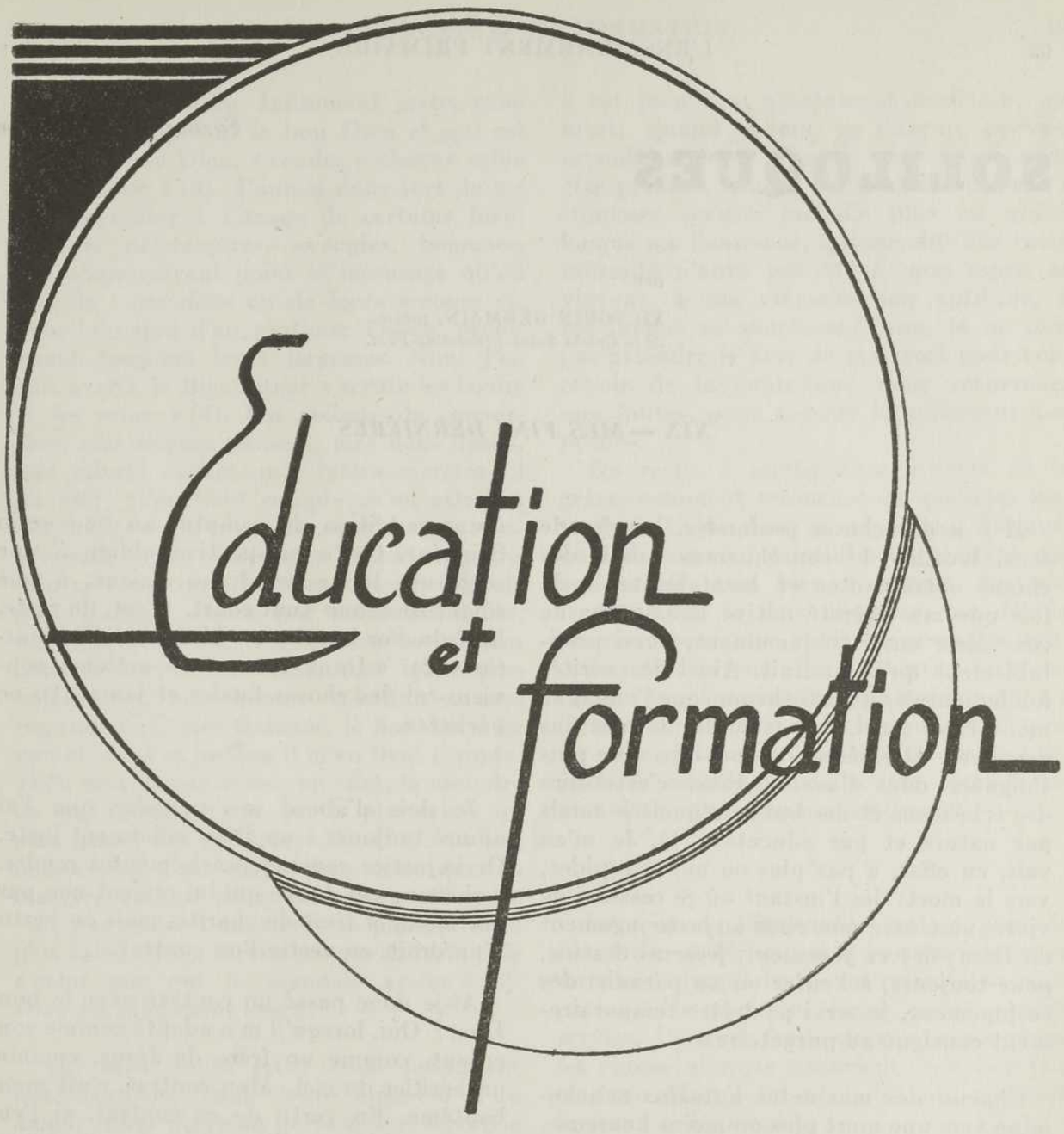
Voilà un autre résultat d'un travail préparé en collaboration. Puisse-t-il être exploité avec le même esprit de solidarité!

Ainsi tous les titulaires de la Province auront coopéré afin d'enrichir la société du citoyen idéal: le citoyen à la forte personnalité, capable d'affronter les temps difficiles de l'après-guerre.

Ensemble, donc, plus que jamais, poursuivons notre idéal !

La rédactrice,

Cécile ROULEAU.



L'INTÉRÊT EN ÉDUCATION

La curiosité a son ressort dans l'intérêt, qui devient de plus en plus, et avec raison, le principe de l'éducation.

L'ancienne pédagogie s'en défiait, en prétendant, avec Port-Royal, que l'étude est d'autant plus profitable qu'elle demande plus d'efforts à l'élève.

Sans doute, c'est l'effort qui produit la force; mais, à condition qu'il soit désiré par l'enfant. Les Jansénistes eux-mêmes constatèrent que le manque d'intérêt engendre l'ennui, qui est le grand mal de l'éducation, parce qu'il ferme l'âme à la vérité.

Sans l'intérêt, les élèves sont comme des statues: ils ont des yeux et ne voient pas, ils ont des oreilles et ils n'entendent pas; ils ont des mains et ne palpent pas. On a beau redoubler d'efforts, quand l'enfant « n'y est pas », on parle dans « le désert », et notre clarté elle-même, dit Herbart, ne montre que plus clairement notre erreur.

Mais, lorsque l'élève est intéressé, il « y est » véritablement; les portes de son âme s'ouvrent toutes grandes; et, comme le petit oiseau dont parle Froebel, il attend la becquée. Pour la recevoir plus vite, il se tend vers les choses; et, lorsqu'il commence à la posséder, tous ses muscles bondissent, dit Horace Mann, et son visage reluit comme l'aurore.

Alors, non seulement il devient le meilleur auxiliaire du maître, mais il est le « maître des maîtres ». Il montre à l'éducateur ce qu'il faut dire, ce qu'il faut taire, ce qu'il faut laisser trouver, afin de faire de l'éducation, comme le demande Guyau, un système de suggestions coordonnées et raisonnées.

Louis MATHON.

Formation religieuse

SOLILOQUES

par

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

XIX — MES FINS DERNIÈRES

Il y a des choses profondes, lourdes de sens, lourdes de conséquences aussi, des choses entraînantes et bienfaisantes à la fois que ma légèreté native m'empêche de considérer aussi fréquemment, aussi profitablement qu'il faudrait. Ainsi des vérités fondamentales du catéchisme, que j'enseigne moi-même; ainsi, par exemple, de mes fins dernières. Dernières, c'est-à-dire les plus éloignées dans l'avenir. Fins, c'est-à-dire des échéances et des buts auxquels je tends par nature et par éducation (1). Je m'en vais, en effet, à pas plus ou moins rapides, vers la mort; dès l'instant où je cesserai de vivre, mon âme sera citée au juste jugement de Dieu; dès ce jugement, je serai destiné, pour toujours, à l'enfer ou au paradis; dès ce jugement, je serai peut-être temporairement consigné au purgatoire.

Chacun des mes actes humains m'achemine vers une mort plus ou moins heureuse, vers un jugement plus ou moins favorable, vers un enfer épouvantable, vers un ciel indicible, vers un douloureux purgatoire.

L'évocation fréquemment réitérée de ces événements et de ces sanctions devrait donc avoir sur ma conduite morale la plus salutaire influence. Car il s'agit de choses finales, inéluctables et fort graves. Il s'agit d'une reddition de comptes au Souverain Seigneur. Cette perspective oblige à une soigneuse tenue des livres, mieux, à une soigneuse tenue tout court. C'est, du reste, la règle d'or inscrite au Livre de l'*Ecclésiastique* (2): « Dans toutes tes actions, souviens-toi des choses finales et jamais tu ne pécheras. »

* * *

Je dois d'abord me rappeler que j'ai affaire toujours à un Dieu infiniment juste. Or, la justice consiste précisément à rendre, à chacun, son dû, ce qui lui revient non pas par mode et fruit de charité, mais en vertu d'un droit, en vertu d'un contrat.

Ai-je donc passé un contrat avec le bon Dieu ? Oui, lorsqu'il m'a adopté comme son enfant, comme un frère de Jésus, comme un héritier du ciel. Mon contrat, c'est mon baptême. En vertu de ce contrat, si j'en ai respecté les conditions, si je me suis sanctifié, dans l'état de grâce, si j'ai fait produire le talent confié, si j'ai vraiment été fidèle à l'amitié divine, mon droit, mon dû, c'est le bonheur pour l'éternité.

Si, au contraire, j'ai dérogé sans repentance ni réparation à mes solennels engagements, si je n'ai voulu ni su renoncer au démon et à ses œuvres, mon droit, mon dû, c'est l'enfer pour l'éternité.

Enfin, si, purifié de quelque culpabilité grave, je n'ai point suffisamment expié, si, exempt de fautes mortelles, j'ai tout de même commis des fautes vénielles que ma charité insuffisante n'a point effacées, mon droit, mon dû, c'est un séjour proportionné

(1) Il y a en théologie systématique un traité *De novissimis*, des fins dernières, c'est-à-dire des choses finales qui concernent l'individu et l'univers créé. On le désigne souvent du mot eschatologie. L'eschatologie individuelle regarde le sort final de chaque individu et traite de la mort, du jugement particulier, du purgatoire, du ciel, de l'enfer. L'eschatologie générale traite de la fin du monde et du second avènement du Sauveur, de la résurrection des morts et du jugement universel.

(2) *Eccli.*, VII, 40.

dans le purgatoire. Infiniment juste, celui que nous appelons le bon Dieu et qui est aussi le juste Dieu, « rendra à chacun selon ses œuvres. » (3). J'aurais donc tort de me le représenter à l'image de certains bienfaiteurs débonnaires, aveugles, bonasses, qui n'aperçoivent point le mésusage qu'on fait de leurs dons ou de leurs secours et, bien loin que d'en réprimer l'abus, prodiguent toujours leurs largesses. Non, j'en suis averti, le Bienfaiteur « scrute les cœurs et les reins. » (4). Ma volonté de conversion, mes bonnes pensées, mes bons désirs, mes efforts cachés, mes luttes secrètes, il les voit, m'en tient compte, m'en attribue des mérites. En revanche, mes fausses conversions, mes confessions réticentes sans soin ni ferme propos, mes communions de pure routine ou de pur respect humain, mes légèretés, mes négligences volontaires dans le service de Dieu, mes ignorances volontaires, mes hontes volontaires, mes imprudences, mes lâchetés, le bon Dieu les voit et, dans sa justice, il m'en tient compte. Dieu ne voit pas moins, en effet, la moindre de mes imperfections que le pire crime du plus grand des scélérats. Dieu ne fait pas moins état d'un simple bon désir que du martyre enduré pour son amour. Dieu ne voit pas moins l'imperfection passagère du plus saint de ses serviteurs que le forfait de « celui par qui le scandale arrive » (5). Dieu est infiniment exact.

Ah! sans doute est-il aussi infiniment miséricordieux. Sans doute aime-t-il d'un amour infini jusqu'au pécheur qui repousse son amour et ses avances de réconciliation. Sans doute vivons-nous dans une atmosphère et une offre continuelles d'amnistie et de rentrée en grâce. Sans doute sais-je que la joie causée dans le ciel par le retour de l'enfant prodigue est imcomparable. Mais la miséricorde infinie n'est à ma portée que durant ma vie voyagère et mortelle. À peine aurai-je rendu mon dernier souffle que se lèvera le jour d'une justice dès alors inexorable. Ah! que je serais imprudent de remettre à ce moment fatidique le règlement de mes problèmes délicats de conscience! Cet instant, l'article de la mort, pour propice qu'il ait pu être à d'aucuns, il est pour moi absolument incertain; ma mort, quand même je l'aurais prévue, quand même je l'aurais vue venir, peut être précoce, subite, accidentelle; et puis, à supposer qu'une maladie plus ou moins longue me l'annonce, qui me dit que cette infirmité n'aura pas ôté à mon esprit sa vigueur, à ma mémoire son aptitude, à ma langue sa souplesse? Non, je ne dois pas attendre le jour de ma mort pour concevoir de la contrition, pour rechercher mes fautes, pour accuser humblement mes péchés.

Du reste, à moins d'un miracle de la grâce, comment retourner en quelques instants à Celui dont je me serais éloigné, auquel j'aurais été indifférent pendant des années? Il y a bien l'exemple du bon larron. Mais je dois observer que dès la première rencontre et dès la première invitation du Sauveur il se convertit. La résistance à la grâce peut faire de moi le mauvais larron; tandis que si je me convertis tout de suite, je suis le bon larron. Jésus, toujours le même, Jésus, la tête tournée de mon côté, attend mon assentiment.

* * *

Le jour de l'immuable justice pour le bon Dieu, ce sera aussi le jour du jugement universel quand les corps ressuscités iront partager le sort des âmes qu'ils auront servies. Il m'est facile de savoir comment les choses alors se passeront. N'est-ce pas le divin Maître lui-même (6) qui a décrit le grand événement?

« Lorsque le Fils de l'Homme viendra dans sa gloire et tous les anges avec lui, il s'assiéra sur le trône de sa gloire; et, toutes les nations étant rassemblées devant lui, il séparera les uns d'avec les autres, comme le pasteur sépare les brebis d'avec les boucs.

Et il mettra les brebis à sa droite et les boucs à sa gauche.

Alors le roi dira à ceux qui sont à sa droite:

Venez, les bénis de mon Père; prenez possession du royaume qui vous a été préparé dès l'origine du monde.

(3) *Matth.*, XVI, 27.
(4) *Ps.*, VII, 10.
(5) *Matth.*, XVIII, 7.
(6) *Matth.*, XXV, 31-46.

Car j'ai eu faim . . . j'ai eu soif . .. j'étais étranger . . . j'étais nu . . . malade . . . en prison . . . et vous m'avez assisté.

S'adressant ensuite à ceux qui seront à sa gauche, il dira:

Retirez-vous de moi, maudits, allez au feu éternel qui a été préparé pour le diable et ses anges . . . Car j'ai eu faim, j'ai eu soif, j'étais étranger, nu, malade, en prison . . . et vous n'avez rien fait.

Et ceux-ci s'en iront à l'éternel supplice, et les justes à la vie éternelle. »

C'est clair et intructif. La sanction du péché: un éternel supplice, un feu éternel; la sanction du bien accompli: une vie, un bonheur éternel.

Il ne tiendra qu'à moi d'être parmi les maudits.

Il ne tiendra qu'à moi d'être parmi les bénis.

* * *

J'aime bien cette recommandation de saint Bernard: descendre en enfer de son vivant pour n'y point aller après sa mort. Vivant, je m'y rends par la pensée; j'en reviens; et l'horreur que j'en ai conçue fait que je dirige désormais mes pas vers le paradis. Car c'est à chaque moment de ma vie que je puis et que, parfois, je dois choisir entre l'enfer et le ciel, deux réalités indéniables, une alternative inévitable.

En esprit donc je fais le voyage:

Je suppute, à la lumière des Saintes Écritures, les souffrances des damnés. Je les vois subir principalement la peine du dam, c'est-à-dire du bannissement (7). Les damnés, en effet, souffrent plus de n'être pas au ciel que d'être en enfer; ce qui n'est pas peu dire, car les tourments de ce qu'on appelle la peine du sens restent tout de même indescriptibles. Cette peine du sens, c'est le tourment innombrable d'un feu spécial affectant à la fois l'âme et le corps, d'un feu inextinguible et qui brûle sans consumer sa matière. Cette brûlure est comme intelligente, dirigée qu'elle est par la justice même de Dieu; aussi se proportionne-t-elle à la nature, au nombre et à la gravité des fautes impardonnées. Chaque damné souffre davantage dans les sens ou dans les facultés qui ont pris plus de part au péché. Ce n'est pas tout: le feu éternel est sans éclat ni beauté pour que la vue n'en soit point consolée; la clameur des malédictions et des blasphèmes est incessante pour que l'ouïe ne connaisse point de paix; une puanteur insupportable et toujours la même assaille sans cesse l'odorat; la soif du mauvais riche donne une idée des tourments infligés au goût; enfin le toucher, qui est répandu à la surface de tout le corps, souffre spécialement de la morsure universelle du feu infernal. Peine de la privation de Dieu plus grande que la peine du sens, elle-même plus grande que les pires tourments accumulés (8). Et pourtant tel est l'aveuglement de la passion du pécheur, tel peut devenir son endurcissement qu'il se conduise comme s'il n'y avait ni enfer, ni ciel, ni éternité, ni Dieu. Il n'y a point de plus malheureux sort.

Tout autre cependant est le cas du chrétien normal. Celui-ci peut avoir ses oublis, ses égarements, ses aberrations, ses chutes lamentables; mais dans sa faiblesse même, il garde les yeux tournés du côté où son Rédempteur est parti. « Hommes de Galilée, pourquoi demeurez-vous ainsi les yeux fixés au ciel ? » (9). Parce que notre bonheur même est au ciel, que nous sommes faits pour Dieu et que notre divin Sauveur est allé nous y ménager une place; c'est ce qu'auraient pu répondre les disciples endeuillés au soir de l'Ascension. C'est ce que je me réponds à moi-même, quand,

(7) L'âme mondaine, qui n'appréhende que ce qui tombe sous les sens, n'est point touchée par la crainte de cette peine du dam, qui ne lui est pas sensible; il lui faut donc remettre devant les yeux les peines qu'elle souffrira aux cinq sens de nature, après la résurrection; et notez que je ne dirai rien sans ajouter un texte de l'Écriture, afin que vous ne pensiez pas que ce soient de vaines imaginations qu'on vous prêche. (Cf. LeJeune, Sermons, CLXXIV).

(8) Dans l'enfer, les douleurs sont pures, sans assaisonnement, sans mélange et sans espérance de ce qui pourrait apporter la moindre consolation, le moindre rafraîchissement à la pauvre âme. Les douleurs y sont vives, aiguës et pénétrantes au plus haut point de sensibilité; si grandes qu'un grand docteur a dit avec beaucoup de raison que si la peine d'un seul damné était partagée entre tous les hommes qui sont sur la terre, chacun endurerait plus que tous les martyrs et que tous les criminels n'ont jamais souffert en justice sur tous les échafauds du monde. (Cf. LeJeune, Sermons, XXXIX).

(9) *Act.*, I, 11.

par une sorte d'instinct, par une habitude qui est une grâce de mon éducation, dans toutes mes misères, physiques, intellectuelles, morales ou spirituelles, je lève les yeux et je joins les mains vers le ciel.

Ce bonheur offert en prime à mon amour intelligent, préférentiel et mortifié, nul ne l'a ni conçu, ni décrit, mais des comparaisons peuvent m'en donner une idée conforme à la plus stricte théologie. Je dis, par exemple: Le ciel, c'est le repos. Ici-bas, rien ne repose. Tout est mouvement, agitation, empressement. Le monde matériel évolue sans cesse. Moi-même, je me vois condamné au travail: travail pour apprendre, travail pour gagner ma vie, travail pour aimer et me faire aimer, travail pour me vaincre moi-même et me sanctifier. Le ciel seul sera mon vrai repos, *requiem aeternam*. Là, pour le corps, plus de souffrances, plus de travail! Là, pour l'esprit, l'enchanteresse contemplation de la vérité! Là, pour le cœur, la tranquille possession du bien suprême. Là, le repos.

* * *

Je puis dire aussi: Le ciel, c'est le salaire. Le Souverain Maître m'a loué pour sa vigne. Quand le soir de ma vie arrivera, il voudra me payer le juste salaire convenu.

Ici-bas, la vertu n'est pas toujours récompensée même par le bon Dieu, ni le vice toujours puni. L'opinion s'égare sur les vrais mérites de gens vertueux ou sur les hypocrites apparences des vicieux. La justice officielle elle-même n'est pas infaillible. Mais, au ciel, c'est la vraie, c'est la parfaite justice rendue par un juge parfait, un juge parfaitement clairvoyant qui tient compte non seulement du bon propos, non seulement de la bonne volonté, mais encore de la violence des penchants et de la fréquence des occasions; un juge qui récompense au centuple un simple verre d'eau donné par amour pour lui et qui se plaît à voir des mérites incommensurables dans toutes les bonnes actions de ses serviteurs en état de grâce. « Je serai, dit-il, moi-même ta récompense, grande au delà de toute mesure. » (10)

Ah! oui le ciel, c'est bien un salaire.

(10) *Gen.*, XV, 1.

* * *

Le ciel, c'est encore la paix, la vraie paix.

Ici-bas, c'est partout la guerre. « La vie de l'homme est un combat. » (11) Combat contre le démon qui tente, contre le monde qui scandalise, contre des penchants personnels qui entraînent, contre des éléments qui font souffrir. Au ciel, il n'y a plus de guerre. Le démon est relégué, le monde est vaincu, les passions sont déracinées, le corps est soumis à l'âme, les éléments sont pacifiés, harmonisés; c'est la concorde, l'allégresse, la paix victorieuse.

Ah! Seigneur, donnez-nous votre paix qui est la vie éternelle!

* * *

Le ciel, enfin, c'est le bonheur, le vrai, l'incomparable, l'unique bonheur, dont les joies surnaturelles d'ici-bas ne sont que de pauvres avant-goûts. Car le genre de vie auquel nous a voués le péché de nos premiers parents n'a rien d'heureux par lui-même. Ignorance, faiblesse, travail, maladie et mort; c'en est tout le résumé. Ce qui en fait l'intérêt et la beauté, c'est précisément qu'en vertu de l'invitation, que dis-je, de la promesse divine, je fasse servir à mon bonheur éternel tant de circonstances malheureuses et adverses. D'ailleurs, je sais qu'à cette fin la grâce de Celui qui m'aime infiniment ne me fera jamais défaut.

Au ciel donc plus de souffrances, plus d'inquiétudes, plus d'angoisses, plus d'agonies.

Ma chair désormais incorruptible, devenue comme spirituelle, participera à l'agilité de l'âme et sera transfigurée, transparente, translucide, bref, lumineuse. Tous mes sens, l'ouïe surtout et la vue, auront leurs fonctions et leurs joies (12). Mon corps, comme corps, goûtera la récompense.

(11) *Job.*, VII, 1.

(12) Après la résurrection, les facultés végétatives demeurent, mais leurs fonctions prennent fin, 1° parce que les corps glorieux sont incapables de fonctions comme la nutrition, la digestion, la génération; 2° parce que ces fonctions n'ont plus de but, l'individu étant arrivé à la plénitude et à la stabilité de la vie, et la série des générations humaines étant close. (Janvier, *Exposition de la morale catholique*, 1903, Appendice).

(*suite à la page 110*)

Formation sociale

La sécurité sociale

par

JEAN-PIERRE DESPRÉS,
licencié de l'École des Sciences Sociales, Politiques et Économiques de Laval.

La bataille terminée et la victoire obtenue, la démocratie devra également manifester sa supériorité sur le plan économique et social. Faillir à cette tâche provoquerait une révolution sans précédent dans l'histoire de l'humanité. Les gouvernements démocratiques le savent très bien et déjà ils élaborent des plans de sécurité sociale. Pour bien juger de ces plans, il importe de connaître les éléments de tout programme de sécurité sociale.

Qu'est-ce donc que la sécurité sociale?

À la tribune « Opinions » de Radio-Canada, le T. R. P. Georges-Henri Lévesque, o.p., a ainsi défini la sécurité sociale: « Disons d'abord que, pour un individu, la sécurité représente un état d'âme caractérisé par la tranquillité d'esprit dans une occasion où il pourrait y avoir sujet de craindre ou de s'inquiéter. *En ajoutant le qualificatif social au mot sécurité, on veut dire alors que cet état d'esprit est devenu l'apanage de tous les membres d'une société, y compris les plus déshérités, auxquels il convient d'ailleurs de penser en premier lieu . ..* Dans l'étude qui nous occupe, le concept de sécurité sociale n'a pas la prétention d'exclure toutes craintes, mais seulement celles que peuvent faire naître sur le plan économique, les grands risques de la vie: chômage, invalidité, maladie, vieillesse. » Partant de cette définition, quel sera donc l'objet des mesures de sécurité sociale. *Cet objet est la garantie d'un minimum vital à chaque individu.* Voilà à quoi se résume la sécurité sociale. L'expérience de ces dernières années démontre que ce minimum vital a fait souvent défaut à des milliers d'individus. D'où la nécessité et l'urgence de l'assurer à tous.

Evolution du concept de sécurité

Le besoin de sécurité pour l'individu n'est pas strictement lié à l'économie capitaliste, malgré que celle-ci ait aggravé ce besoin. En effet, dès sa naissance l'enfant dépend de sa famille pour l'obtention de son minimum vital. Et de leur côté, les vieux parents eux-mêmes attendent habituellement de leurs enfants le bienfait de la sécurité. On voit dès lors que la *famille* constitue l'organisme primordial et naturel de sécurité sociale.

Mais la transformation de l'économie devait rendre insuffisante la protection normalement dispensée par la famille. La *charité privée* vint d'abord suppléer à l'insuffisance de la famille. Un peu plus tard, il fallut en venir à *la charité organisée par l'État au moyen de taxes spéciales* prélevées sur la collectivité. De leur côté, *les sociétés de secours mutuels* vinrent à la rescousse de l'État, comme aussi de l'individu en proie à l'insécurité économique toujours grandissante à mesure que se développait le régime moderne du salariat. Mais l'avènement des crises cycliques et l'assujettissement de l'ouvrier *au marché du travail* démontrèrent l'insuffisance des mesures de prévoyace professionnelle. Par ailleurs le salaire du travailleur se révéla absolument impuissant à parer aux risques de chômage.

D'où l'intervention de l'État sous la forme de l'*assistance publique générale* d'abord, puis sous la forme *des assurances sociales*. L'assistance publique doit parer immédiatement aux nécessités pressantes, tandis que les assurances sociales, instruments de la politique sociale et économique doivent influencer et corriger la répartition des richesses. Et voilà comment l'État veut se charger lui aussi, pour sa part, d'assurer la sécurité sociale.

Les fondements de la sécurité sociale

« Vivant en société, écrit Truchy, nous ne pouvons prétendre n'appartenir qu'à nous-même; notre liberté individuelle est précieuse, mais elle ne peut avoir de vigueur et de durée que dans les cadres des consignes nécessaires à l'existence et à la prospérité du corps social. » Si dans le domaine des finances publiques les générations sont solidaires, cette solidarité est encore plus pressante lorsqu'il s'agit d'assurer la sécurité sociale aux travailleurs. Garantir un minimum vital à chaque travailleur est une obligation pour l'ensemble de la société, car les classes sociales sont solidaires dans les périodes de dépression et de prospérité.

Les besoins de sécurité sociale

La nécessité d'établir un système quelconque de sécurité sociale est évidente. Tous les individus sont ménacés des risques de la maladie, de la vieillesse, de l'invalidité, des accidents du travail, du chômage, etc. Tous ces risques constituent des charges aléatoires et inégales sur l'ensemble des salariés, de même qu'elles sont onéreuses pour ces derniers. De plus, la concrétisation de ces risques *prive momentanément le travailleur de son salaire*, le seul moyen pour le salarié de parer à ces risques. Il est donc nécessaire de reporter sur l'ensemble de la collectivité le fardeau de ces charges aléatoires. C'est ici qu'interviennent l'assistance sociale et l'assurance sociale.

Comment assurer la sécurité sociale

Qu'il faille organiser la sécurité sociale, personne ne le conteste aujourd'hui. Mais des divergences d'opinions s'élèvent lorsqu'il s'agit *de déterminer les organismes de sécurité sociale*. Inutile de nous attarder à la charité privée, elle serait nettement insuffisante à la tâche. On convient que tout système moderne de sécurité sociale doit compter à la fois l'assistance et l'assurance sociales.

L'assistance sociale

L'assistance sociale n'implique aucune contribution directe du bénéficiaire. *Les allocations sont payées à même le budget public*. Nos œuvres d'assistance publique dans la province fonctionnent d'après ce principe. Est-ce l'idéal ? Nous y reviendrons.

L'assurance sociale

Son but est de rendre le salarié absolument indépendant de la charité privée ou de l'assistance publique généralement organisée par l'État. L'assurance sociale est basée *sur la contribution tripartite* de l'employé, de l'employeur et de l'État. Elle diffère essentiellement de l'assistance parce que contributoire.

Préférence aux assurances sociales

Si l'organisation de l'assistance sociale a marqué un progrès sur la charité privée ou semi-publique, les assurances sociales sont elles-mêmes un progrès sur l'assistance. En effet, grâce à l'assurance, il est plus facile d'accorder la protection contre certains risques à un plus grand nombre d'individus en élargissant les cadres des risques. Mais là n'est pas l'argument décisif en faveur des assurances sociales.

Ainsi que le fait remarquer une étude du Bureau International du Travail (1), la sécurité sociale est à la fois *un état d'esprit* et *un fait objectif*. L'individu doit avoir la certitude que ses prestations lui seront versées en temps et lieu. D'un autre côté, un régime de sécurité sociale sera efficace dans la mesure où il assurera une protec-

(1) Approaches to Social Security.

tion adéquate tant en qualité qu'en quantité.

À ce double point de vue, l'assurance présente des avantages indéniables sur l'assistance. La mentalité d'un assisté de l'État n'est pas la même que celle d'un assuré qui réclame simplement son dû. L'assistance développe malheureusement *une mentalité paternaliste*, trop confiante en la toute-puissance de l'État. Au contraire, l'assurance sociale ne tue pas la prévoyance et favorise l'initiative individuelle. De plus, l'assurance sociale implique *une organisation rationnelle et scientifique* susceptible de mieux parer aux risques sociaux inhérents au régime économique actuel.

Dans la pratique, l'assistance sociale est appelée à compléter les assurances sociales. En effet, *il y aura toujours des individus qui ne pourront remplir les conditions nécessaires à l'obtention des prestations.* Et il peut arriver que les prestations soient insuffisantes dans certains cas. D'où la nécessité de maintenir l'assistance sociale.

Mais, règle générale, il faut favoriser les assurances sociales partout où la chose est possible. Les assurances s'imposent particulièrement dans les domaines où il peut y avoir *exagération*, *fraude* ou *exploitation des fonds publics*, par suite de l'impossibilité d'exercer un contrôle efficace. Il appartient aux experts en la matière de *coordonner* et *d'intégrer* les organismes d'assistance et d'assurance à l'intérieur d'un système général de sécurité sociale.

L'embauchage intégral

Les différentes mesures de sécurité sociale qui pourraient être adoptées supposent et exigent l'embauchage intégral. Sir William Beveridge et M. Leonard Marsh sont catégoriques sur ce point: « *Un régime satisfaisant d'assurance sociale comporte le plein recours au pouvoir de l'État pour maintenir l'emploi à un niveau élevé et pour prévenir tout chômage massif, sans quoi le coût des prestations de chômage risque d'être ruineux . . .* » (2). Le succès des assurances sociales est lié directement au revenu national. C'est pourquoi, en période de dépression, l'État devrait entreprendre des travaux publics *de nature productive*, comme l'exploitation des ressources naturelles. Ces travaux productifs, véritablement créateurs de richesses, maintiendraient le revenu national à un niveau suffisamment élevé.

Un aspect d'une politique de progrès social

Les assurances sociales ne constituent donc qu'un aspect de la reconstruction économique et sociale d'après-guerre. Aussi, croyons-nous qu'il est urgent d'éduquer le public dans ce sens. Le public aurait tort de croire que la sécurité sociale se réalisera comme par enchantement et, qu'à l'avenir, il lui suffira de se tourner vers l'État pour tout recevoir ce qui lui manquera. Comme le disait M. Winston Churchill, *le meilleur moyen de s'assurer contre le chômage est de ne pas avoir de chômage.* D'où la nécessité de procéder à un nouvel aménagement de notre structure économique en vue de faciliter le développement et l'exploitation de nos ressources naturelles au bénéfice de la collectivité.

Le droit au travail

Si l'on nous demande quel est le principe qui doit orienter la reconstruction économique et sociale d'après-guerre, nous répondons: le droit au travail. Un emploi pour tous les gens capables et désireux de travailler. Voilà notre conclusion.

Les assurances sociales sont nécessaires, voire indispensables. Soit. Mais les prestations d'assurance seront toujours *des minima*, c'est-à-dire ce qui est absolument indispensable pour subsister. Là n'est pas l'idéal si nous considérons les progrès techniques de notre civilisation. Subsister est indispensable. Mais bien vivre, vivre selon les possibilités de notre économie, voilà ce qui est plus logique. C'est ce vers quoi nous devons tendre.

(2) *Plans pour la sécurité sociale en Grande-Bretagne*, Revue Internationale du Travail — janvier 1943.

La culture physique

SUS À LA SCOLIOSE

Si le pouvoir modelant de l'effort musculaire est facile à constater pour tous ceux qui se livrent aux sports ou aux travaux manuels, il est également bien aisé de reconnaître l'influence déformante de l'inaction physique chez le sédentaire qui n'a pas su choisir la saine récréation qui lui convient. L'accumulation de la réserve apparaît précisément là où elle n'est pas à souhaiter tandis que les autres parties du corps n'en profitent aucunement.

Seule la première jeunesse peut bénéficier d'un léger embonpoint: à cause de son activité l'enfant s'en accommodera volontiers sans montrer de traces de bouffissures; il n'en est pas de même chez les adultes pour qui la surabondance de tissus adipeux n'est jamais désirable.

Indépendamment de cette question de réserve, que l'on pourrait résoudre à l'aide d'une alimentation convenable, il faut craindre les effets de l'inaction physique prolongée lorsqu'elle se complique d'une mauvaise attitude, surtout chez les jeunes durant la croissance. On sait que, dans la majorité des cas, la scoliose est causée par une position assise défectueuse, comme cela se produit inévitablement lorsque l'on exige des jeunes élèves des écoles qu'ils s'exercent à l'écriture penchée sans leur permettre de placer leurs cahiers en position diagonale.

Il arrive que le maître préfère que les cahiers soient placés droits, c'est-à-dire perpendiculairement aux pupitres, pour donner à la classe une apparence mieux ordonnée. Dans ce cas il est impossible aux élèves de pencher leur écriture en plaçant les coudes droits et gauches à égale distance du bord inférieur des pupitres, les coudes gauches des droitiers remontent fortement ainsi que l'épaule du même côté, causant un déplacement de la clavicule gauche.

Mais ce n'est pas tout malheureusement, car tout l'aplomb du corps est également modifié, entraînant une élévation de compensation de la hanche droite, la colonne vertébrale présente une courbure latérale qui, s'accentuant de jour en jour, ne tardera pas à faire apparaître la regrettable scoliose que les élèves garderont toute leur vie.

Il est à souhaiter que tous les maîtres accordent aux élèves qui leur sont confiés la latitude de placer leurs cahiers en position diagonale, même si l'apparence d'ordre parfait doit en souffrir; cela vaudra mieux que de voir se multiplier les cas de scoliose déjà si nombreux, car il ne faut pas oublier qu'un des inconvénients de cette déformation, et non des moindres, c'est de prédisposer ceux qui en sont atteints à la tuberculose, probablement à cause de l'élévation de la clavicule gauche qui permet un développement exagéré en hauteur de la pointe du poumon gauche, au détriment de celle du poumon droit, où bien souvent prend naissance la terrible peste blanche.

L'excellente habitude, qui paraît se généraliser, de faire lever les élèves durant les minutes d'aération et de leur faire exécuter quelques flexions du tronc en avant, en arrière et latéralement, en inspirant et surtout en expirant complètement, aiderait également à faire disparaître toute trace de scoliose en moins d'une génération.

(Reproduit de La Patrie.)

ÉDUCATION NATIONALE À L'ÉCOLE

Mère Marie de L'Incarnation

(*Dialogue*)

D. Comme Perrette dans *La Laitière et le Pot au lait* je dis aujourd'hui: adieu veau, vache, cochon, couvée. Dois-je vous avouer ma prétention ? J'avais caressé le rêve de vous épater par mon savoir en vous racontant chaque épisode de la vie de Mère Marie de l'Incarnation en cette journée patriotique. En vain, j'ai cherché une documentation et maintenant me voilà forcé de demander votre aide.

M. As-tu au moins feuilleté ton Histoire du Canada ? À la page des fondations pieuses je lis: Mère Marie de l'Incarnation, première supérieure des Ursulines, arrivée à Québec en 1639.

D. Moi aussi, je l'ai vu comme tout le monde mais ce texte-là ne m'explique guère comment Mère Marie de l'Incarnation est venue au Canada et pourquoi elle est une de nos gloires nationales.

I. Si Mère Marie de l'Incarnation est venue au Canada, c'est parce que le bon Dieu l'a choisie pour accomplir une grande œuvre d'apostolat en Nouvelle-France.

E. Et qu'elle a voulu correspondre à Sa grâce.

G. Explique-moi ta phrase savante.

E. Cela veut dire qu'elle a suivi sa vocation de missionnaire et d'apôtre malgré tous les obstacles qu'elle a eu à rencontrer.

O. Elle était plus courageuse que moi.

H. Bien sûr. Elle était, aussi, douce et très pieuse. Dans le monde, Mère Marie de l'Incarnation s'appelait Marie Guyard, née à Tours en France. Elle fut élevée au sein d'une famille profondément chrétienne. Dès sa plus tendre enfance, son plus grand bonheur était de trouver Dieu présent dans son cœur et de converser avec lui en toute simplicité.

T. Est-ce vrai qu'elle s'est mariée ?

K. Bien vrai. Malgré ses inclinations pour la vie religieuse, elle se maria à 17 ans afin de répondre au désir de ses parents. De cette union naquit un fils qui s'appela Claude Martin. Après deux ans de mariage, elle devint veuve.

A. Quelle merveilleuse histoire! j'ai hâte d'en connaître le dénouement.

K. Alors laisse-moi continuer. madame Martin, devenue veuve à 19 ans avec un fils à élever, eut en plus à supporter des difficultés incroyables: perte d'argent, procès, obligation de gagner sa vie. Néanmoins sa foi vive la soutint au milieu de toutes ses épreuves et Dieu la récompensa d'avoir mis sa confiance en lui en la favorisant d'une première vision qui la combla de consolations.

S. Qu'est-ce qu'une vision ?

N. As-tu entendu parler des visions des prophètes dans l'Histoire Sainte ? Ce sont des communications surnaturelles, des choses cachées aux yeux des hommes que Dieu fait voir en esprit ou par les yeux à certaines personnes prédestinées.

K. Donc, à la suite de plusieurs autres visions et sur le conseil de son directeur de conscience, madame Martin fit les vœux de pauvreté et d'obéissance, porta un cilice et pratiqua d'austères pénitences tout en s'occupant aux plus rudes travaux qui la préparaient déjà à la vie apostolique qu'elle devait mener un jour.

B. Tu parles comme un grand livre mais je voudrais bien avoir mon tour.

K. Rien ne t'empêche de continuer.

B. Les Ursulines étant venues s'établir à Tours, madame Martin avec la permission de son confesseur obtint son entrée dans cette communauté. Elle dit adieu au monde le 25 janvier 1631 après avoir confié son fils à sa sœur et à son beau-frère.

C. Madame Martin a abandonné son fils pour se faire religieuse ?

J. A l'exemple d'Abraham qui, par obéissance consentit à immoler son fils, madame Martin accepta ce sacrifice sublime pour répondre à l'appel divin.

Q. Et qu'est devenu Claude Martin ?

J. Il se fit religieux dans la congrégation des Bénédictins de Saint-Maur.

F. Qui a décidé Mère Marie de l'Incarnation à venir au Canada ?

L. Son attrait surnaturel avait toujours été de se dévouer à la conversion des infidèles; puis elle eut une vision qui lui montra clairement qu'elle devait jeter ses regards vers la Nouvelle-France. D'autre part les Relations des Jésuites racontaient tout le bien qu'il y avait à faire dans ce pays sauvage et les pères missionnaires demandaient instamment des religieuses pour les aider.

R. Comment madame de la Peltrie connut-elle Mère Marie de l'Incarnation ?

B. Connaissant le désir de madame de la Peltrie qui avait fait le vœu de bâtir un monastère de religieuses sous le patronage de Saint-Joseph, au Canada, le Père Poncet, jésuite, la mit en relation avec Mère Marie de l'Incarnation.

Le 4 mai 1639, toutes deux quittaient la France pour venir convertir le Nouveau-Monde. Elles étaient accompagnées de deux autres Ursulines et de trois religieuses hospitalières.

Elles mirent pied à terre à Québec le 1er août au milieu de grandes démonstrations publiques. Monsieur de Montmagny, gouverneur, les conduisit dans un pauvre logis à la Basse-Ville, non loin du lieu où se trouve aujourd'hui l'église Notre-Dame des Victoires.

P. Sont-elles restées longtemps dans cette petite maison ?

H. Elles y sont demeurées pendant trois ans, dans la pauvreté la plus complète, instruisant les petites filles sauvages et les enfants des colons français.

En 1641, madame de la Peltrie fit construire un plus vaste monastère, celui que les Ursulines occupent aujourd'hui, rue du Parloir.

J. Dès lors Mère Marie de l'Incarnation se mit à l'étude des langues huronne et algonquine afin de pouvoir catéchiser les sauvages. Le bon Dieu lui envoya de fortes épreuves qu'elle accepta toujours avec joie.

En 1650, le monastère brûla, il fallut en construire un autre. En 1660, son couvent fut érigé en forteresse, à cause d'une attaque des Iroquois. En 1663, des tremblements de terre semèrent l'épouvante dans la population pendant sept mois. Seule Mère Marie de l'Incarnation conserve sa parfaite tranquilité au milieu de la désolation générale, elle « s'offre à Dieu pour être la seule victime de tout le pays et pour expier par sa mort les crimes qui avaient irrité la justice de Dieu. »

P. Vécut-elle encore longtemps ?

I. Elle mourut en odeur de sainteté le 18 novembre 1671, laissant à la postérité la première communauté enseignante du Canada.

C. Les religieuses Ursulines doivent garder un pieux souvenir de ses bons exemples et de ses enseignements.

E. Non seulement les Ursulines doivent lui vouer un culte filial, le pays tout entier lui doit une reconnaissance sans bornes.

Mère Marie de l'Incarnation fut une grande mystique qu'on a surnommée à juste titre « la Thérèse du Canada ». Par ses prières, ses oraisons, ses jeûnes, ses austérités et l'exemple de ses vertus, elle a contribué largement à promouvoir le règne du Christ en Nouvelle-France.

G. Pourquoi Mère Marie de l'Incarnation n'a-t-elle pas été canonisée ?

N. C'est parce que jusqu'à présent nous avons négligé de demander cette insigne faveur au bon Dieu. Aujourd'hui, unissons-nous à tous les enfants du Canada français. D'un seul cœur et d'une seule âme, supplions le Seigneur de hâter sa béatification afin que dans un avenir prochain nous puissions publiquement rendre hommage à ses admirables vertus.

Tous :

Vive Marie de l'Incarnation!
Ô Canada (hymne national).

Suggestions pour la journée patriotique

PRIÈRE: pour la race canadienne française: voir l'*Enseignement Primaire*, septembre 1942.

CATÉCHISME: La présence de Dieu en nous.

LECTURE: Vie de Mère Marie de l'Incarnation (Extrait). *Dialogue.*

DICTÉE: D'après la lecture du texte choisi.

HISTOIRE DU CANADA: Étude: Mère Marie de l'Incarnation;

son rêve: convertir les infidèles;

ses vertus: piété remarquable, foi intense, complet abandon à Dieu;

ses visions: sa vie de grande mystique l'a fait surnommer « la Thérèse du Canada »;

son œuvre: la première communauté enseignante au Canada;

sa mort: deuil général pour la colonie. Des faveurs extraordinaires obtenues par sa pieuse intercession attestent son crédit auprès de Dieu;

sa béatification: cause introduite à Rome, le 20 novembre 1877, sous le glorieux pontificat de Pie IX.

GÉOGRAPHIE: Situation géographique de la ville de Québec.

ÉTUDE: Vie de Mère Marie de l'Incarnation d'après son fils, Dom Claude Martin, ou par l'abbé Casgrain.

DEVOIR: (cours élémentaire) Raconter l'arrivée de Mère Marie de l'Incarnation à Québec. (cours complémentaire) Exalter l'œuvre d'apostolat de Mère Marie de l'Incarnation dans le Nouveau-Monde.

MOT D'ORDRE: Renoncer à sa propre volonté pour accomplir les desseins de Dieu.

CHANT: *Il est sur le sol d'Amérique.*

Pour ruraliser l'histoire du Canada *(suite)*

par

LOUIS PERRON,
agronome professeur.

L'histoire se continue: les familles se multiplient vite, la colonisation avance et l'agriculture progresse. En 1789 une première Société d'Agriculture est fondée à Québec. L'Acte qui reconnaît sa fondation est le premier document officiel agricole que nous trouvions sous le régime anglais. Déjà cette société, comme celles d'aujourd'hui, encourageait ses membres à intensifier leurs cultures par la distribution de primes en argent. Voici quelques « résolutions », trouvées dans un rapport de l'assemblée des directeurs, en 1795:

« Résolu qu'un prix ou récompense de 30 piastres sera payé par le trésorier à l'habitant qui, à la prochaine récolte, aura ramassé la plus grande quantité de « bled » marchand, sur un arpent de terre en superficie et non moins qu'un arpent. Un prix de 25 piastres, à celui qui approchera le plus le premier, et 15 piastres au 3ieme pourvu que ce soit d'aussi bon « bled » et sur une même étendue de terre. »

« Résolu qu'un prix de 12 piastres sera payé par le trésorier à tel habitant qui, l'année prochaine, aura ramassé la plus grande quantité de patates, sur ½ arpent de terre en superficie; 8 piastres à celui qui approchera davantage le premier et 4 piastres au troisième. »

« Résolu qu'un prix ou récompense de 40 piastres sera payé par le trésorier à la personne qui, sur un arpent de terre en superficie et non moins, aura récolté en 1797, la plus grande quantité de bled d'automne marchand, et 20 piastres à celui qui approchera le plus du premier par la quantité et la qualité. Si les personnes qui

auront mérité ces prix préfèrent une médaille d'or ou une « tasse d'argent », ce sera à leur option et le trésorier y pourvoira en conséquence. »

« Les susdits prix seront payés sur des certificats du curé et des marguilliers en charge de la paroisse où demeurent les dits habitants du district de Québec, qui, comme le croit l'assemblée, est borné par la rivière Saint-Maurice du côté nord, et par la rivière Bécancourt, du côté sud du Saint-Laurent.»

Pour terminer ce rapport, les directeurs prescrivaient une recette pour faire du pain de patates « afin de ménager le bled »; je la transcris telle quelle;

« Prenez 2/3 de farine de froment et 1/3 de patates farineuses, levez-leur la peau, après ou avant de les faire cuire; pétrissez bien le tout ensemble. 30 livres de cette mixtion ou mélange, préparé et cuit comme le pain ordinaire, produiront au moins 40 livres de très excellent pain. » La farine « de bon bled » n'est pas encore rationnée, Dieu merci! Cependant sait-on jamais si nous n'aurons pas un jour à recourir de nouveau à un tel succédané ?

Si les événements politiques de l'époque distraient, ici et là, l'homme du sol, ils ne l'empêchent pas de poursuivre son œuvre pacifique. La guerre de 1814 à 1817 lui enlèvera quelques-uns de ses fils; les troubles de 1837 lui feront brandir la fourche et la faulx contre l'Anglais « dans un grand geste de défense » pour tout ce qui lui tient au cœur: sa religion, sa langue, ses droits, sa terre. L'Union de 1840, la confédération de 1867 ne l'émouvront guère. Bien qu'il vote avec ardeur et parle de politique à l'année, la subsistance à tirer de la terre ou des métiers ruraux et l'établissement de ses fils le préoccupent davantage. Les grands garçons s'établissent sur le « bien » paternel et à proximité: on peut mieux s'entr'aider quand on est proche des siens. Mais l'espace vital vient-il à manquer aux environs ou l'esprit d'aventure renaît-il par hasard, on n'hésite pas à prendre le large, pour aller se tailler un domaine à la hache, en pleine forêt lointaine, là où la terre est bonne.

De 1825 à 1828, cent-soixante-dix concessions furent faites dans divers cantons de Matapédia, Bonaventure et Gaspé. En 1861, on y trouvera 28,169 âmes, dont 16,008 Canadiens-français, avec 53,974 acres en culture, quoique la pêche y fût la principale source de revenus.

En 1874, Alexis Tremblay et ses 21 associés de la Malbaie s'aventurèrent vers le lac Saint-Jean. On coupe du bois au fond de la baie des Ha! Ha! (Saint-Alexis), pour le compte de Sir William Price. C'est le prélude de la colonisation du Royaume du Saguenay, délaissé depuis qu'on n'y fait plus la traite des fourrures. En 1842, on commencera à arpenter ces terres vierges, puis le curé Hébert de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, en 1849, ira fonder la première paroisse à Hébertville. L'absence de chemins, l'incendie de la forêt, les privations de toutes sortes n'arrêteront ni la hache ni la charrue de ces héros que chanta Louis Hémon, bâtisseurs de pays, que la nostalgie de l'abatis et de la terre neuve poussera toujours plus avant en pleine forêt.

Dans la région de la Gatineau, en 1806, Philémon Wright se fait concéder le Canton de Hull; on exploite la forêt et les colons s'implantent. En 1807, Joseph Papineau s'y fait concéder la Seigneurie de la Petite Nation, où il y aura bientôt trois paroisses. En 1815, trente familles sont établies à Hull; en 1861, il y a là une population de 5,297 habitants, dont 1,443 Canadiens-français.

En 1868, monsieur le curé Labelle, le « père de la colonisation », est nommé curé à Saint-Jérôme. Il y fait naître des paroisses, comme des champignons. Si bien qu'en 1885, on en compte une cinquantaine dans toute cette région du Nord de Montréal jusqu'aux rives de la Gatineau.

Le Témiscamingue n'est pas oublié: en 1881, le Père Moffet abat le premier arbre, à l'endroit où se trouve Ville-Marie. Les Pères Oblats viendront s'y établir 6 ans plus tard, et après 55 ans, cette région comptera 35,000 âmes.

L'Abitibi, dernière région, mais non la moindre par ses richesses, voit ses premiers colons arriver en 1910 et bat tous les records de peuplement rapide: onze ans plus tard, on y trouve 14,476 âmes.

À l'heure actuelle, toutes les régions sont occupées mais elles ne sont pas toutes remplies: il y a encore place pour les nôtres, sur la terre québécoise.

(à suivre)

Formation pédagogique

L'hygiène mentale à l'école primaire

par

Fr. DOMINIQUE, é. c.
Professeur à l'Institut pédagogique Saint-Georges.

II.—L'ÉQUILIBRE ÉMOTIONNEL ET LA SANTÉ MENTALE.

Ce qui caractérise l'individu mentalement sain, nous l'avons énoncé dans un précédent article, c'est sa capacité d'adaptation, et ensuite, c'est la valeur des mécanismes qu'il emploie pour s'ajuster aux exigences de son milieu particulier. En d'autres termes, c'est son habileté à réagir de façon normale, constructive, personnellement et socialement satisfaisante à tous les stimulants internes et externes qui l'atteignent.

Une telle aptitude est un don précieux; c'est une garantie de succès et de bonheur. De celui qui la possède on dit fort justement qu'il a une *personnalité bien intégrée.* C'est qu'en effet, *l'intégration* apparaît comme la condition et la caractéristique de la santé mentale. Arrêtons-nous quelques instants à ce concept particulier.

L'intégration, c'est d'abord l'opération mathématique qui consiste à trouver la somme, ou intégrale, d'un très grand nombre d'unités infinitésimales. C'est là le sens le plus commun de ce mot. Il y en a d'autres. L'intégration, c'est comme la réunion, dans une même entreprise de plusieurs branches industrielles qui primitivement étaient exploitées séparément.

En psychologie, surtout en hygiène mentale, le terme intégration a le sens d'unité, de coordination, d'harmonieux équilibre de tous les facteurs qui constituent la personnalité. L'étymologie de ce mot nous est familière. *Integer*, en latin, veut dire: *entier*, qui n'est pas fractionné ni entamé. L'homme intègre est celui qui n'a pas failli, dont le caractère est sans brèche ni fissure, dont l'honneur est intact.

C'est un éminent physiologiste, Sherrington, qui a mis ce mot à la mode. Dans son remarquable ouvrage: « *The Integrative Action of the Nervous System,* » il analyse le rôle du système nerveux central, rôle qu'il résume par ce mot: *intégration*, qu'il emploie de préférence à celui de coordination. La coordination se réfère plutôt aux parties; l'intégration désigne le tout qui résulte de leur fusion.

Pour cet auteur et pour les physiologistes, l'intégration désigne bien l'action unifiante de l'activité animale opérée par le système nerveux.

Évidente sur le plan physiologique, l'intégration ne l'est pas moins sur le plan psychologique où elle s'avère comme le caractère premier de toute activité humaine normale, que celle-ci soit corporelle, mentale ou mixte, si tant est qu'on puisse faire cette distinction.

La forme la plus commune de l'activité humaine intégrée semble bien être l'attention qu'on apporte à l'accomplissement de toute tâche difficile. Toutes les ressources de l'individu sont alors mobilisées en vues de la fin désirée; c'est un vrai *tropisme* qui tend toute la personnalité vers l'objet voulu.

On voit déjà que l'intégration, c'est le signe, même plus, c'est la condition nécessaire de la santé mentale dont nous parlons. Cette intégration, on le comprend, peut être plus ou moins parfaite: elle comporte des dégrés. La croissance psychique se fait par étapes; la personnalité se développe graduellement et l'intégration des

facteurs qui la constituent s'opère suivant une succession reconnue et sur des plans de valeurs de plus en plus élevés. De sorte qu'on s'accorde à reconnaître que le développement normal est le fruit d'une suite ascendante d'intégrations successives, plutôt que le résultat d'une seule et définitive unification des facteurs de la personnalité.

On voit du même coup l'importance que l'hygiène mentale attache à la *croissance psychique*. Son rôle essentiel est d'en régler la marche normale, d'éloigner les causes qui pourraient l'entraver.

* * *

L'intégration, cette unité fonctionnelle du moi, condition et signe de la santé mentale, se manifeste de multiples manières au psychologue. Mais le signe infaillible de sa présence, c'est la *stabilité émotionnelle* constante.

Nous distinguerons ici, une fois pour toutes entre *émotivité* et *équilibre* ou *stabilité émotionnelle*. L'émotivité, c'est la tendance morbide à réagir avec émotion à la plupart des obstacles qui pourraient nous frustrer de nos desseins. L'anxiété, la peur, la colère, l'activité intense et désordonnée sont autant de manifestations d'un état de *tension émotionnelle*. L'importance de cette question n'échappe à personne, et il est évident que nous aurons à y revenir plus tard.

L'équilibre émotionnel dont il est ici question désigne non une tendance ou un trait de personnalité, mais un état psychique qu'il s'agit de réaliser et de maintenir dans une situation particulière. La santé mentale en dépend alors.

Qu'est-ce donc que cet équilibre émotionnel, cette stabilité intérieure ?

Nous savons clairement ce qu'est la stabilité physique. Lorsque nous nous tenons immobiles sur nos deux pieds, nous sommes stables, nous réalisons entièrement les lois de l'équilibre des corps reposant sur un polygone d'appui. Observons les passagers dans un auto qui tourne rapidement une courbe assez accentuée. Les uns se postent si adroitement, s'arcboutent et se garent si bien qu'ils ressentent à peine les effets du virage en vitesse; les autres au contraire, sont pris au dépourvu et se voient projetés sur le côté ou renversés. Effet de la force axifuge, direz-vous ? Sans doute; mais si nous avons fait attention au comportement des uns et des autres voyageurs, nous sommes amenés à admettre que ce n'est pas uniquement le fait de tourner qui explique la chute des seconds. C'est qu'en tournant, ils ont ignoré les lois physiques de l'équilibre tandis que les premiers les ont observées.

Que si nous considérons à présent les causes immédiates des dépressions ou des prostrations nerveuses qui se produisent sous nos yeux, nous ne pouvons manquer de reconnaître que bien des gens sont soumis aux mêmes causes, subissent les mêmes tracas, passent par les mêmes difficultés sans en être cependant aussi durement ébranlés. Ce n'est pas, comme on le croit aisément, l'excès de travail qui détraque les nerfs et précipite la rupture; c'est autre chose et qui tient à la personnalité même: c'est l'incapacité de maintenir l'équilibre émotionnel indispensable. Les chocs, les tracas, les soucis, les craintes, la contradiction, en un mot les traverses de toutes sortes, sont le lot commun des hommes. Il est impossible d'y échapper tout à fait et ce n'est pas désirable non plus. La meilleure sauvegarde que nous ayons contre leur menace, c'est un haut degré d'intégration qui nous permette de maintenir notre équilibre émotionnel.

De même, l'école, si attentive et si pleine de sollicitude qu'elle soit, ne peut mettre l'enfant à l'abri des heurts que la vie lui réserve. Elle ne peut même les lui épargner tous au moment même qu'il vient y chercher l'éducation. Ce qu'elle peut et doit faire, c'est de lui faciliter l'apprentissage de *mécanismes* propres à assurer cette intégration et cet équilibre, garanties de la santé mentale et du bonheur.

* * *

Après ce que nous venons de dire, il suit que la stabilité émotionnelle est un état d'équilibre psychique, mais qui a ses répercussions sur l'organisme, état dans lequel les forces intérieures qui nous meuvent: impulsions naturelles, besoins divers, mobiles supérieurs, . . . sont accordées les unes aux autres en mêmes temps qu'elles sont ordonnées aux exigences du milieu.

Et comme l'équilibre physique n'est réalisé que moyennant certaines conditions, l'équilibre émotionnel n'est assuré que si

les forces qui nous sollicitent du dedans et du dehors, au lieu de désintégrer et de morceler le *moi*, se balancent harmonieusement pour l'unifier et lui assurer l'intégration dont il a été question ci-dessus.

Voyez l'élève qu'anime l'ambition de réussir brillamment dans ses études. Son besoin naturel d'exceller l'y pousse, ses parents le stimulent, son avenir exige qu'il réussisse. Cet enfant, n'est-il pas vrai, est soumis à un ensemble de forces qui le tendent tout entier vers le but souhaité? Cette tension ne cessera qu'avec le succès convoité. Si celui-ci est impossible, l'élève pourra, par exemple, modifier ses plans d'avenir, amener ses parents à être moins exigeants; ou bien, il compensera pour son infériorité par un travail plus intense ou par la réussite dans un autre domaine plus accessible à ses moyens: en un mot, il *s'adaptera*.

En effet, l'adaptation dont nous avons déjà parlé n'a pas d'autre but que d'assurer cette indispensable stabilité. C'est pourquoi, les procédés sans nombre auxquels nous recourons, consciemment ou non, pour maintenir notre équilibre émotionnel ont reçu le nom de *mécanismes d'adaptation*.

Un mécanisme d'adaptation, c'est simplement une façon particulière d'agir, un mode de comportement destiné à équilibrer la tension émotionnelle engendrée en nous par une situation troublante.

Nous possédons tous un répertoire fourni et varié de ces mécanismes précieux. Nous les avons acquis à notre insu, et nous les employons comme instinctivement. Par exemple, l'enfant qui s'évade dans la rêverie, quand une leçon l'ennuie, recourt à un mécanisme d'adaptation; l'autre, le grand garçon peu doué que son infériorité intellectuelle rejette dans l'ombre, et qui, pour se faire remarquer, malmène ses camarades plus faibles ou plus jeunes et brave l'autorité de ses maîtres, celui-là aussi recourt à un mécanisme d'adaptation . . .

Avant d'entreprendre l'énumération et la description des principaux mécanismes auxquels les enfants recourent ordinairement, il est nécessaire de répondre à une question: —

« *Comment les mécanismes d'adaptation servent-ils à assurer l'équilibre émotionnel?* »

À cette demande, il faut répondre en établissant une distinction entre les mécanismes *directs* et les mécanismes « *substitutifs* ».

Les premiers permettent de surmonter les obstacles, de résoudre les problèmes en perfectionnant l'habileté, en développant les talents ou aptitudes du sujet. À l'enfant qui veut surmonter sa timidité, le maître psychologue conseillera de cultiver l'art de la parole en public, d'apprendre le chant, la danse, d'étudier les règles de l'étiquette . . Si tout cela ne réussit pas, l'élève après avoir envisagé calmement son état, essaiera d'une *solution indirecte*.

Cette sorte de solution est d'ailleurs la plus fréquemment employée. C'est que bien peu de gens, surtout bien peu d'enfants, sont capables d'assez d'objectivisme pour faire face à leurs problèmes de façon aussi rationnelle. Ordinairement, les gens refusent d'admettre leur incapacité et de recourir à une solution directe. Ils se tournent vers des mécanismes moins sains, et qui, bien qu'ils ne soient pas anormaux, agissent comme *substituts* en assurant un certain équilibre émotionnel sans lequel la santé mentale est impossible.

C'est ainsi que des élèves paresseux ou sous-doués s'efforcent d'exceller au jeu, pour atteindre, aux yeux de leur camarades, à la notoriété qu'ils désirent avoir; c'est ainsi que des époux privés de la joie d'avoir des enfants en adoptent sur qui ils reportent tout leur amour frustré.

D'autres mécanismes, indirects eux aussi, servent à adoucir l'amertune de l'insuccès. Un étudiant qui rate ses examens peut se consoler en rejetant la responsabilité de sa faillite sur l'école; ou bien, il tentera de rabaisser la valeur du succès en adoptant l'attitude du *Renard-aux-raisins-verts*. Si la distance entre la coupe et les lèvres est trop considérable, ce peut bien n'être que *fictivement* que l'enfant la franchira. Son imagination lui donnera les satisfactions que la réalité lui refuse; il s'adaptera quand même.

Il faut ajouter que l'enfant ne choisit pas délibérément ses mécanismes Il les contracte à la manière des habitudes, sans s'en apercevoir. De plus, ces mécanismes sont profondément mêlés et enchevêtrés les uns aux autres; ils ne se présentent pas à l'*état pur*, mais ils dessinent cet ensemble complexe que nous appelons *les traits de personnalité*.

Formation professionnelle

ÉDUCATION

L'ÉDUCATION: oeuvre de politesse

par

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

Au début d'une année scolaire, les éducateurs, soucieux d'adapter leur travail aux besoins du jour, se demandent tout naturellement ce qu'il y a de plus urgent en éducation, vers quel point important ils doivent faire converger leurs efforts. Un idéal ralliera, sans doute, actuellement toutes les bonnes volontés, c'est celui de l'éducation de la politesse. Relevons la belle pensée de Mgr Dupanloup:

" L'éducation est une œuvre de politesse. "

« Développer et fortifier les facultés de l'enfant, telle est la première loi de l'éducation. Cependant ce n'est pas encore l'œuvre tout entière, explique le grand évêque d'Orléans, car si l'éducation cultive et exerce, ce n'est pas seulement pour élever et fortifier, c'est pour polir. Elle doit adoucir, orner, embellir la nature. »

« L'éducateur doit faire comme l'habile ouvrier qui reçoit de la nature un diamant brut et qui, sans nuire à sa solidité primitive, lui ajoute ce lustre, cet éclat et ces facettes resplendissantes qui charment, éblouissent les regards et en font une des parures du monde, un des dons les plus brillants de la nature. »

Les facultés humaines sont, en effet, plus ou moins inégales, grossières, brutes, irrégulières. L'éducation les cultive et les exerce pour faire disparaître les rudesses, les aspérités naturelles. « Elle doit leur donner tout à la fois un jeu plus facile, des mouvements plus heureux, une action plus douce, une vie plus délicate et plus noble. » Elle polit l'esprit; elle polit le caractère; elle polit les mœurs et la vertu même.

Si l'éducation développait l'enfant sans le polir, il resterait rude et inculte dans son développement encore grossier, dans sa force indomptée. C'est la politesse qui imprime à toute la personne un cachet de dignité et d'amabilité qui commande l'estime. Mais la vraie politesse n'est pas seulement une apparence gracieuse et souvent trompeuse; au contraire, elle est une vertu qui vient de l'Évangile, elle est vraiment le reflet d'une âme meilleure. Nous ne saurions donc négliger la politesse sans que l'éducation que nous donnons soit en défaut.

Pourquoi est-il opportun de parler de politesse?

Il semble qu'il y ait une crise de la politesse dans la société. Les enfants que nous recevons sont de moins en moins polis. Certes, de tout temps, on s'est plaint du manque de politesse chez les jeunes, puisque Mgr Dupanloup stigmatise, dans son « Traité d'éducation », la rudesse, la vulgarité, l'impolitesse, la grossièreté des collégiens. Aujourd'hui, la crise s'est accentuée encore. Sans doute, il y a de magnifiques exceptions, grâce à l'élite de nos familles chrétiennes, mais le laisser-aller s'infiltre sournoisement partout et nous menace un peu tous. Pour nous en convaincre:

Écoutons parler les enfants . . .

Voici les formules vulgaires: « Voyons, Chose, c'est pas correct c't'affaire-là. »

Voici les gros mots. Il y a des fillettes, et en cela elles imitent les garçons, qui

répètent des jurons entendus dans la rue ou peut-être, hélas! à la maison.

Voici les paroles injurieuses, les noms qu'on emprunte à tous les animaux de la création pour qualifier les camarades ou les professeurs.

Prêtons aussi l'oreille au langage incorrect, aux sobriquets, aux expressions triviales, aux conversations fâcheuses. Encore faudrait-il noter l'accent vulgaire des conversations de certains élèves. Est-ce assez édifiant ?

Regardons agir les écoliers . . .

Voici ceux qui entrent en classe sans saluer et qui jettent leur sac sur le pupitre. Évidemment ils ne vous salueront pas davantage s'ils vous rencontrent sur la rue.

Voici ceux qui se précipitent au tableau noir, se bousculent pour avoir la craie ou la brosse. Ils se bousculeront de même à la sortie, lorsqu'ils dégringoleront dans l'escalier ou lorsqu'ils s'en iront en hurlant dans la rue, heurtant même les passants.

Voici les fillettes qui ne se tiennent que sur un pied et vous écoutent en s'amusant et les garçonnets qui, eux, s'étirent comme au sortir du lit et baillent sans mettre la main devant la bouche.

Arrêtons-nous. Nous n'en finirions plus s'il nous fallait regarder nos élèves se comporter au jeu, dans les allées et venues, à la maison.

Si le manque de politesse nous paraît si grave aujourd'hui, c'est peut-être qu'il y a des causes particulières à notre époque. Il nous faut maintenant les chercher.

Pourquoi les jeunes sont-ils impolis?

Il y a d'abord les causes qui sont de tous les temps: l'étourderie, la recherche de la moindre gêne, l'égoïsme, le défaut d'éducation première, le peuplement de certaines classes qui empêche une surveillance stricte des manières, qui amène des élèves de milieux moins choisis. Mais il y a d'autres raisons qu'il est utile d'énumérer car elles sont spéciales à notre temps.

La première c'est l'atmosphère générale, le *sans-gêne universel.* Les règles de la politesse semblent un joug qu'il faut rejeter. Même dans nos bonnes familles, sous prétexte de liberté, on a adopté le débraillé dans la tenue, le langage, le costume. Par ailleurs, nous sommes au siècle de la vitesse: il nous faut la vie intense et non la vie au ralenti. On doit se débarrasser de tout ce qui retarde, gêne, nuit, encombre. La politesse est donc une chose périmée car elle exige du temps: le temps de saluer, de céder le pas, de répondre aimablement en phrases élégantes, d'accompagner quelqu'un, de porter un fardeau, d'écouter une conversation qui se prolonge. On n'a vraiment plus le temps d'être poli, les jeunes surtout sont trop pressés.

La deuxième raison, c'est *l'indépendance.* Les parents ne résistent plus aux habitudes sans façon et même sans politesse des enfants. Bien des maîtres et des maîtresses se rendent aussi coupables de capitulations faciles et les enfants suivent leur égoïsme et leurs caprices dans la plus funeste indépendance.

En troisième lieu, il faut bien dire que les *distractions* ou les *amusements* d'aujourd'hui ne sont guère éducateurs du goût, ni formateurs de la distinction. La littérature sportive, la radio délirante, le théâtre ou le film d'inspiration douteuse, les sports violents, tous ces amusements, souvent de très mauvais goût, se liguent contre la politesse.

En réalité la cause la plus profonde, c'est qu'il y a de nos jours *diminution de vertu.* On a horreur de la contrainte. Au fond de l'impolitesse, se trouvent un dédain d'autrui et un égoïsme exagéré. Trop souvent, la jeunesse d'aujourd'hui agit comme si elle pensait: « Moi d'abord, puis les autres . . . s'il en reste. » Au contraire, le respect, la politesse, c'est « incommodez-vous », comme le disait avec raison Pascal.

Enfin, comme toujours en éducation, il faut signaler l'*exemple des éducateurs* dans la famille et à l'école. Certains parents se dispensent des formules de politesse dans l'intimité du foyer, ils les réservent pour les visiteurs; mais les enfants ne s'y trompent pas et s'autorisent de leur exemple pour se soustraire aux lois du savoir-vivre.

À l'école, les programmes font mention de la politesse pour les jeunes seulement;

au delà de l'école primaire, ils ne laissent même pas le temps de lui donner une pensée. Elle n'est pas matière d'examen et n'obtient plus guère d'attention.

Voilà quelques constatations très simples et sans doute bien incomplètes sur la crise qui atteint aujourd'hui la politesse et sur les causes qui l'expliquent sans la justifier. Il nous reste à voir comment on peut y remédier.

L'éducation de la politesse

Nous devons nous convaincre, pour nous-mêmes d'abord et pour nos élèves ensuite, de la *grandeur* et des *avantages* de la politesse.

Un auteur l'a définie par ces mots: « *L'élégance de la charité* ». Et nous pouvons dire avec raison que la vraie politesse couronne toutes les vertus. Parmi celles qu'elle développe, signalons: l'esprit de sacrifice, l'amabilité, l'oubli de soi, la patience, la douceur et surtout le respect des autres et la charité dont elle est la fleur la plus délicate.

Elle est aussi *une école de volonté et d'énergie.* Il faut lutter pour conquérir la bonne éducation; il faut se surveiller, se posséder, se ressaisir ou se corriger. Dans la mesure où l'éducation de l'effort est importante en éducation, dans cette même mesure importe la formation aux bonnes manières, parce qu'elle impose un entraînement constant. La politesse est donc une vertu très éducatrice puisqu'elle pourrait encore se définir: « La discipline des instincts égoïstes. »

La raison qui doit nous engager à nous mettre à l'œuvre dès que les enfants arrivent à l'école, c'est que *les habitudes prises dans la jeunesse sont très difficiles à corriger* pour ne pas dire qu'elles risquent d'être à peu près définitives. On peut recommencer son instruction mais il y a une éducation première qui ne se refait presque jamais, c'est celle de la politesse. Qui ne connaît des personnes, parfois haut placées, dont le manque de savoir-vivre est ridiculisé ou critiqué et qui, de ce fait, voient leur influence diminuer! Il faut donc nous préoccuper de politesse avec nos élèves les plus jeunes, puisqu'ils ne pourront jamais, plus tard triompher des mauvaises habitudes contractées.

Une autre raison qui motive la constance dans notre travail, c'est que *la politesse favorise puissamment l'avenir professionnel* d'un enfant. Tous les chefs d'administration, d'industrie ou de commerce prêtent une grande attention aux qualités ou aux défauts d'éducation. On donne des cours de vendeurs, qui se résument à la psychologie de la vente et à un petit code de politesse, aux simples commis de magasins. Qui de nous n'a pas eu l'occasion de voir des jeunes personnes obtenir des positions avantageuses autant par leur bonne éducation que par leur brevet de capacité et, surtout, conquérir l'estime de leur patron et de leur entourage par leur dignité et leur politesse. Dans tous les domaines, la mauvaise éducation paralyse ou entrave l'influence, tandis que la bonne éducation la favorise, la facilite et la multiplie. Formons nos élèves à la politesse pour le succès de leur carrière future.

Mais il y a plus encore, *la politesse est source de paix et de joie dans la vie familiale et sociale.* Là où elle règne, en effet, les familles sont unies et heureuses, les associations prospèrent; où elle est bannie, au contraire, la discorde ruine toute collaboration. Élevons nos élèves dans la politesse pour le bonheur des familles et pour la paix dans la société.

Moyens pratiques à employer.

Comment ferons-nous pour redonner à la jeunesse de nos écoles le goût des belles manières? Il s'agit de moyens psychologiques qui créeront chez nos élèves un climat favorable à la politesse. Nous croirions à l'efficacité des moyens que voici:

1. Donner à nos élèves une haute idée de la politesse, de sa grandeur, de ses avantages.

2. Enseigner d'une manière précise ce qu'est la politesse, ce qu'elle n'est pas, et le rappeler inlassablement en la faisant pratiquer à tous les cours.

3. S'attacher de bonne heure à la formation du cœur de l'enfant qui se montrera ensuite au naturel, en des manières simples et distinguées. Nous pensons beaucoup plus à éclairer l'esprit qu'à guider le cœur, c'est pourtant l'animateur précieux de l'exté-

rieur. Plus les sentiments seront délicats, plus les manières seront exquises. Il n'est pas requis que l'enfant sache un code de civilité qui lui dicte telle démarche, tel geste, telle parole en telle circonstance. Non, mais il faut qu'il soit habitué à avoir des égards pour tout le monde, à aimer le prochain, à vouloir du bien aux autres et à le leur prouver; qu'il soit, en un mot, entraîné à créer du bonheur pour les autres.

4. Cette formation se fera par des leçons opportunes et frappantes, appuyées de faits concrets.

5. On pourrait provoquer une sorte de croisade, d'entraînement à la distinction, encourager les progrès et, au besoin, les exiger.

6. Il serait peut-être bon de créer un état d'esprit favorable par « une semaine de politesse », comme on organise « la semaine du dimanche » ou « une semaine missionnaire ».

7. Il faudra mettre en honneur officiellement la politesse. Comme l'on donne une note d'application au travail, de discipline, de progrès, on pourrait sanctionner les bonnes manières, rechercher et employer les meilleurs moyens d'émulation.

8. Enfin, comme éducateurs chrétiens, utilisons les moyens surnaturels. Le premier, c'est d'amener nos élèves à être vertueux. Ne craignons pas non plus de leur montrer Notre-Seigneur comme un modèle de politesse. Lacordaire l'appela, un jour, le « premier gentilhomme du monde », et un auteur a écrit tout un volume sur « La politesse dans l'Évangile. »

9. Surtout, appuyons notre enseignement par le plus sûr argument: l'exemple. Notre caractère d'éducateurs, l'influence à exercer sur nos élèves nous font le plus impérieux devoir d'être polis. Nous devons nous y appliquer envers l'autorité, envers nos collaborateurs autant qu'envers nos élèves, afin de donner en tout l'exemple d'un savoir-vivre exquis. Traitons toujours les enfants avec patience, bonté et charité.

L'éducation est vraiment une œuvre de politesse, c'est-à-dire une œuvre de formation des enfants à la politesse qui s'accomplit par la politesse des éducateurs eux-mêmes.

SOLILOQUES

(*suite de la page 95*)

Je serai aussi confirmé dans le bien; je verrai la Vérité même et tout en elle; je posséderai la Bonté même et tout en elle; j'aimerai l'Amour même et tout en lui; je posséderai Dieu sans plus pouvoir le perdre ni cesser de l'aimer. Mes joies enfin seront à la hauteur de mes désirs. Que dis-je ? Non! l'œil de l'homme n'a rien vu, dit saint Paul (13), son oreille rien entendu, son cœur rien senti qui approche des biens que Dieu prépare à ceux qui l'aiment.

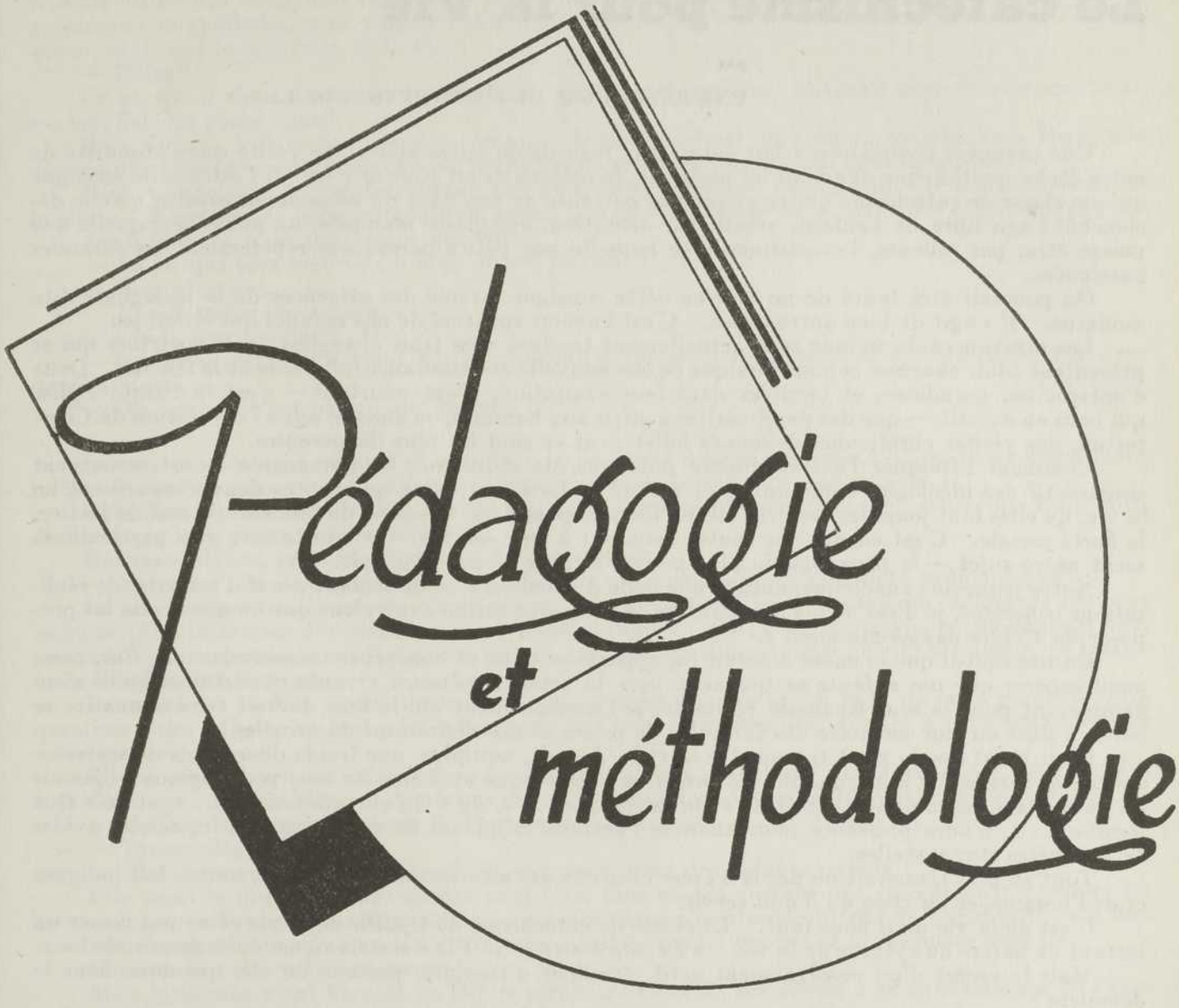
Le bonheur du ciel est ineffable. Ce bonheur il me le faut; je le veux. Dussé-je pour cela renoncer à tous les faux bonheurs d'ici-bas; dussé-je pour cela sacrifier même de légitimes plaisirs.

Rahab de Jéricho avait caché les deux espions de Josué et les avait même habilement soustraits à des recherches (14). Pour l'en récompenser, les espions lui promirent que, lors de l'invasion de la ville, sa maison qui était considérable et sa parenté seraient épargnés. « Mais à quel signe vos soldats discerneront-ils ma maison ? — À notre entrée dans le pays, place cette étoffe écarlate à la fenêtre. » Or, observe la sainte Écriture, sans plus attendre qu'ils fussent partis, Rahab installa tout de suite à sa fenêtre le signe de son salut. Elle aurait pu, sans réel danger, retarder de plusieurs jours sa précaution. Mais elle attachait tant de prix à sa famille et à son bien qu'elle ne voulut courir aucun risque, ni celui d'un oubli, ni celui de la surprise, ni celui de la maladie, ni celui d'une absence, ni celui d'avoir égaré l'étoffe elle-même.

À quel signal assuré serai-je moi-même épargné quand viendra la fin ? Au signe écarlate du sang de Jésus-Christ, au signe d'une âme plongée au bain de la Pénitence.

Mais c'est tout de suite et toujours que je veux me tenir prêt pour cette échéance.

(13) *I Cor.*, II, 9.
(14) *Jos.*, II, 1-24.



L'ART DE SUGGÉRER

Par la suggestion, le maître peut agir sur l'élève tout en lui laissant sa liberté d'action: voilà pourquoi on a pu dire que l'art de suggérer est la grande finesse pédagogique.

Nous allons tâcher d'examiner le principe de cet art, de voir ce qu'il suppose, ce qu'il nécessite et ce qu'on peut en tirer pour l'éducation.

Si, comme on l'a dit, l'étymologie est toute une philosophie, cette philosophie est nécessaire pour expliquer la plus fine des opérations de la pédagogie.

Suggérer signifie produire en dessous: c'est-à-dire donner à l'esprit les moyens d'arriver à la connaissance.

Mais, pour obtenir cette connaissance, faut-il la donner tout entière à l'élève ? Non, car, on ne ferait que conjurer en lui le travail personnel, qui seul permet la conquête et la véritable possession de la vérité.

Faut-il, au contraire, ne rien lui donner afin de tout lui laisser trouver ? Non, parce que, alors, on supprimerait l'œuvre éducative elle-même, qui est avant tout l'action d'un esprit sur un esprit et d'un cœur sur un cœur.

Donc il faut donner quelque chose à l'élève; mais quoi ? Le commencement de la connaissance, qui, par sa force d'évocation, la fera trouver tout entière.

Cette connaissance totale est en puissance dans l'âme de l'enfant; il suffit de la dégager. Pour cela, mettons-y d'abord l'étincelle; et, lorsque le feu aura pris, activons-le par le souffle de l'esprit, en apportant, à mesure qu'il brûle, la matière nécessaire pour le faire rayonner et grandir.

Louis MATHON.

Le catéchisme pour la Vie

par

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

Une première méditation a fait surgir aux regards de notre âme cette vérité que l'obscurité de notre tâche quotidienne avait pu lui masquer: le *catéchisme est pour la Vie.* Il l'est à telle enseigne qu'une classe de catéchisme qui ne serait pas porteuse de vie, dont on ne pourrait espérer qu'elle déclenchât l'agir libre de l'enfant, serait, par définition, une classe manquée, un pur échec; quelle que puisse être, par ailleurs, l'exactitude avec laquelle nos petits perroquets répéteraient les formules enseignées.

On pourrait être tenté de ne voir en cette consigne qu'une des exigences de la pédagogie dite moderne. Il s'agit de bien autre chose. C'est l'avenir spirituel de nos enfants qui est en jeu.

Les espérances du monde sont actuellement tendues vers trois évangiles, trois doctrines qui se présentent à lui, chacune comme l'unique bonne nouvelle et l'assurance infaillible de la félicité. Deux d'entre elles, grandioses et terribles dans leur exaltation, n'ont pourtant — c'est la Sainte Église qui nous en avertit — que des demi-vérités à offrir aux hommes, ou encore, selon l'expression de Chesterton, des vérités chrétiennes devenues folles — et ce sont les plus dangereuses.

Comment expliquer l'extraordinaire puissance de séduction, le dynamisme monstrueusement constructif des idéologies communiste et raciste? Le secret, c'est que toutes deux s'enracinent en la vie, qu'elles font jouer les ressorts vitaux les plus puissants: l'appétit du bonheur, la soif de justice, la fierté raciale. C'est encore que toutes deux ont à leur service — et ceci touche plus particulièrement notre sujet — la pédagogie la plus active, la plus vivante qui soit.

Notre jeunesse canadienne, autant que celle d'Allemagne et de Russie, a soif d'activité, de réalisations concrètes, je dirai même de sacrifice; et c'est sous-estimer sa valeur que de n'oser pas lui proposer de « vivre dangereusement ».

Encore faut-il que la cause à servir lui apparaisse dans sa lumineuse transcendance. Car, comment espérer que nos enfants se tournent vers la seule Espérance vivante et certaine, qu'ils s'enflammeront pour le seul Évangile véritable, si l'enseignement qui le leur devrait faire connaître se borne à fixer en leur mémoire des formules de prière et des définitions doctrinales?

Il est inouï que la mort transmette la vie. Jamais, non plus, une froide dissections de textes — ces textes fussent-ils remarquables de précision théologique et même de sens pédagogique — jamais un démontage mécanique, scandé de « Qu'est-ce que . . . », de « Qu'entendez-vous . . . », et de « Que signifie . . . », n'aura puissance pour amorcer l'activité religieuse de nos enfants et les rendre avides de conquêtes surnaturelles.

Tout au plus réussirait-on par là à créer chez eux des automatismes religieux, tout à fait indignes et de l'homme, et du Dieu qu'il doit servir.

C'est de la vie qu'il nous faut! La classe de catéchisme doit jaillir de la vie et ne pas cesser un instant de battre au rythme de la vie. « *Le catéchisme est la Vie à communiquer à des âmes vivantes* ».

Mais le secret d'un enseignement actif, éveilleur d'énergies, porteur de vie, qui donc nous le dévoilera?

PREMIÈRE CONDITION D'UN CATÉCHISME VIVANT.

Des novices, futures religieuses enseignantes, sont réunies en cercle d'étude. On vient d'assister à une classe de catéchisme. La classe a été vivante.

La question se pose: Qu'est-ce qui, *tout d'abord,* a fait de cette classe une classe vivante?

Une voix, un peu trop assurée peut-être, s'élève:

— C'est le matériel dont la maîtresse disposait (un superbe tableau en couleurs, avec objets et personnages mobiles).

Le meilleur laboureur a besoin de charrue et l'on n'explore pas le ciel sans avion!

Un silence, timidement désapprobateur, emplit la salle. Puis une voix:

— Il me semble que la question du matériel d'enseignement ne peut être qu'une question secondaire . . .

En peu de temps, on est d'accord: L'ouvrier vaudra toujours mieux que son instrument.

Et la seule chose vraiment indispensable au catéchisme, celle qui peut remplacer tout le reste et que tout le reste ne saurait remplacer, c'est . . . la personnalité, l'âme même du catéchiste.

Du riche faisceau des qualités d'âme nécessaires au maître de religion, laquelle faut-il donc dégager et mettre en relief comme facteur principal d'un catéchisme vivant?

Nouveau silence, et qui se prolonge. Excellent signe! Enfin, tel un oracle, cinq mots, gravement, tombent:

— Pour moi, c'est la science.

Et l'oracle s'explique en bonne et due forme:

— Pour être vivant, le catéchisme ne doit-il pas être clair?

— Bien sûr.

— Mais la science seule est source de lumière. À s'exprimer clairement, il n'y a que ce qui est conçu clairement.

Qui ne tombe d'accord? Oserait-on contester l'autorité du vénérable Boileau?

Un maître qui ne posséderait qu'un savoir vague, qui n'aurait pas, pour son propre compte, repensé les vérités religieuses et assimilé sa foi, pourrait-il choisir les comparaisons, inventer dessins, graphiques et symboles, sans risquer l'obscurité et même l'erreur ? Deux choses qui, pour l'intelligence, sont tout le contraire de la vie.

— Hélas!

Ce soupir, il vient d'une pauvre candidate que le sort, un jour, désignait pour donner une leçon sur les effets du péché véniel.

Bien décidée à faire comprendre comment le péché véniel alourdit la marche vers Dieu, elle dessine une barque: c'est l'âme; chaque péché véniel sera une pierre jetée dans la barque.

Déjà, une joie de . . . *créateur* emplit son âme, cette joie dont on a dit qu'elle met au-dessus de la gloire. Vraiment, la jeune catéchiste n'aurait que faire de l'éloge de la maîtresse et des compagnes.

Aussi bien, ce n'est pas l'éloge qui vint:

— La barque sera bien vite lourde de ces pierres . . .

— Bien vite, oui.

— Une dernière pierre sera jetée . . .

— Qui la fera sombrer! Oui.

— Un péché véniel, s'il vient après beaucoup d'autres, peut, comme cela, faire couler une âme dans la mort . . .

— Oh non! ce n'est pas ce que je veux dire!

. . . . . .

Le cas, qui n'est pas unique, illustre bien la nécessité pour le catéchiste de posséder une science religieuse approfondie, vivante, alimentée aux sources de la réflexion personnelle.

Voilà donc qu'on semble fixé: Le catéchisme vivant tombe, comme, de l'arbre, un fruit mûr, d'une « teste bien pleine et bien faite. »

Nouveau silence, *peuplé de pensées.* Et l'on entend:

— Non pas! Je donnerais, moi, la préférence au savoir-faire, à l'habileté pédagogique.

La raison apportée en est une d'expérience. On a connu de bons théologiens obligés de s'avouer impuissants à intéresser des enfants de catéchisme, tandis qu'une petite maîtresse, normalienne d'hier, pouvait tenir suspendus à ses lèvres ces mêmes enfants, aussi longtemps qu'elle le voulait, et jamais assez longtemps à leur gré.

Le secret ? . . . Elle savait interroger — et ce n'est pas d'elle, oh non! qu'on a recueilli cette question à des enfants de huit ans: « Pourquoi le *Christ* a-t-il voulu se donner à nous *sous forme de manducation ?* »

Elle savait pousser ses enfants dans les pires difficultés (difficultés d'enfants) et les aider ensuite à se dépanner ; tout autrement, toutefois, qu'en leur soufflant la première syllabe de la réponse:

— Le Baptême, qu'est-ce que le Baptême ? Vite donc! C'est un sac . . .

— Un sacrilège . . . ?

(Est-ce assez idiot, mon Dieu! Rien à faire avec des enfants pareils!)

Elle avait le don, plus rare encore peut-être, plus exquis en tout cas, de s'émouvoir — que les têtes solides n'aillent pas s'indigner de ce que cette pauvre petite ne soit pas un pur esprit! — le don aussi de communiquer son émotion et de créer ainsi à chaque leçon une atmosphère amicale.

Chanceuse, cette petite maîtresse!

Mais la pensée vient bientôt qu'elle pourrait bien devoir ses succès à sa connaissance de l'âme enfantine encore plus qu'à son savoir-faire pédagogique . . .

Y a-t-il vraiment là deux choses distinctes ? Que pourrait bien signifier le savoir-faire pédago-gi-que, si la connaissance sympathique de l'enfant n'en faisait essentiellement partie ? Le pilote peut-il ignorer l'avion qu'il va lancer dans le champ des étoiles ? Encore bien moins le catéchiste, ignorer les âmes qu'il a mission de faire monter vers Dieu.

Et la conversation s'éteint. Une flambée éphémère. La cendre bientôt couvrira la braise. Et la braise, combien de temps se conservera-t-elle ?

Mais non! Un souffle et la belle flambée reprend:

— Le cas de la petite maîtresse me paraît encore complexe.

— Oui. On dit qu'elle sait interroger, piquer et soutenir l'intérêt. C'est, si je ne me trompe, affaire de débrouillardise et, en fin de compte, d'intelligence.

— Oui.

Elle sait aussi vibrer et colorer d'émotion la vérité qu'elle enseigne. Et voilà, il me semble, la part de l'amour.

— Bien sûr.

Mais alors, à qui le primat, à l'intelligence ou à l'amour ? Qu'est-ce qui est premier, l'habileté pédagogique ou la chaleur de la conviction ?

Réengagée, la discussion se poursuit, alerte, passionnée. Enfin, toutes les novices, groupées ce jour-là en cercle d'étude, donnent leur suffrage à l'amour. Un catéchisme vivant est, avant tout, le fruit de la ferveur.

C'est que la ferveur est généreuse et que, par elle seule, on se soumet allègrement à l'ascèse de l'étude qui conduit à la science. Avec la ferveur aussi viennent la connaissance de l'enfant et l'habileté pédagogique. Le métier qu'on aime, on y excelle bientôt.

Quant au matériel d'enseignement, la ferveur, qui rend ingénieux et patient, saura bien le créer, s'il manque.

Mais pourquoi poursuivre ? Une porte ouverte, on ne l'enfonce plus.

SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES

OCTOBRE

Religion

Note pédagogique.— *Nous présenterons au cours de cette année une série de leçons préparées pour illustrer directement l'enseignement de tel ou tel chapitre de notre manuel, le* Petit Catéchisme de la province de Québec.

Les leçons ne sont pas rédigées dans le but de servir telles que présentées, sans aucune addition ou soustraction de la part du maître.

Au contraire l'auteur ne les offre que comme des types qui peuvent être améliorés de mille façons par un maître industrieux, bien au courant des exigences du milieu où il se débat.

Il en est de même pour les années auxquelles s'adresse la leçon présentée en ces pages. Rien ne s'oppose à ce que d'autres années en bénéficient si les titulaires des classes croient y trouver matière à servir l'avancement de leur programme respectif.

PREMIÈRE et DEUXIÈME ANNÉES

La vie surnaturelle

Note pédagogique.— *Comme il est de la plus grande importance de bien faire saisir aux petits qu'il est une vie plus haute que la vie du corps, nous donnons succinctement la marche d'un catéchisme qui pourrait leur faire comprendre cette vérité primordiale:*

« Je puis avoir en moi la vie de Dieu ».

Préparation.

1 — *Mon but:* faire comprendre à l'enfant cette vérité: *Je puis . . .*

2 — *Mes moyens:* ce que l'enfant connaît dans son petit monde.

3 — *Les étapes:* j'irai en progressant des êtres sans vie aux végétaux, aux animaux, aux humains et, de là, à la vie divine.

4 — *Mes aides:* des objets réels, le tableau noir ou un grand dessin représentant: l'échelle des vies. Quelque chose comme le graphique ci-dessous.

Dieu..... vie divine

Enfant..... vie qui pense
Chat..... vie qui court
Bouquet..... vie qui pousse
Caillou..... pas de vie

I — Atmosphère.

Pour créer l'atmosphère, je ferai chanter à mes petits un cantique qu'ils aiment.

Nous réciterons ensuite une prière pour que le bon Jésus nous fasse comprendre une bien grande chose: la vie surnaturelle.

II — Introduction.

La leçon s'amorcera par un retour à ce que nous avons déjà vu sur la création et le Dieu créateur.

III — Étude.

1 — LES ÊTRES SANS VIE.

Jean, vous souvenez-vous de notre catéchisme sur la création?

Qui a créé toutes les choses que nous voyons?

Dieu a-t-il créé tout ce qui est sur la terre?

Tenez, Paul, ce caillou (je sors un caillou de ma poche), ce caillou a-t-il été créé par Dieu?

Mais ce caillou, mon petit, si je le jette par terre, est-ce que je lui fais mal? (Ici je lance le caillou sur le plancher)

Vous dites que ca ne lui fait pas mal? Pourquoi cela?

Ah! c'est très bien, ma petite Angéline, c'est parce que le caillou n'a pas de vie.

Je vais donc dessiner le caillou, là, sur le tableau, tout à fait au bas de l'escalier que vous voyez parce que . . .

2 — Les vies naturelles.

a) La vie végétale.

Et maintenant, mes enfants, si nous regardons ceci (je prends un bouquet sur la fenêtre et le place devant la classe).

Comment appelez-vous cette belle chose, Louis ? — Un bouquet.

Est-ce que le bouquet et le caillou sont pareils ?

Si je jette le bouquet dans le coin comme le caillou, est-ce que je lui fais mal ? Va-t-il crier ?

Mais si je le laisse là, qu'est-ce qui arrivera ?

Par questions répétées, amener la réponse: Il va mourir.

Alors c'est vivant, un bouquet ? une plante ? un arbre ?

Comment voyez-vous que c'est vivant ? — Parce que ça pousse.

Et la roche, elle, est-ce qu'elle pousse ? — Non.

Pourquoi ? — Parce qu'elle n'a pas la vie.

Mes chers enfants, je vais donc écrire au-dessus de la roche: *pas de vie* et je mettrai un dessin de la fleur sur la deuxième marche de notre escalier parce que je sais qu'elle a une vie.

Qu'est-ce qu'il fait, le bouquet planté dans la bonne terre, Jean ? — Il pousse.

Nous dirons donc qu'il a une vie qui pousse, qui grandit.

b) La vie animale.

C'est la troisième marche qui va nous surprendre, maintenant.

Je voudrais mettre sur cette marche quelque chose de bien mieux que le caillou et que le bouquet, quelque chose qui marche, qui court. Connaissez-vous des noms ?

(Les enfants se chargeront ici de vous fournir des surprises.)

Bon, ça suffit. Comme nous n'avons qu'une place sur la marche, nous prendrons un animal seulement. Disons que c'est un chat.

Si je prends un chat et si je le jette par terre, comme le caillou tout à l'heure, est-ce que je lui fais mal ?

Si je le pince, est-ce que je lui fais mal ?

Criera-t-il ?

Et si je pince la roche ?

Et si je pince le bouquet ?

Bien, je vois que le chat est plus haut que la pierre et que le bouquet. Est-ce vrai, Henri ?

(Ici, de nombreuses questions feront voir que la vie animale l'emporte sur la vie végétale.)

Nous allons donc, mes chers petits, mettre sur la troisième marche l'image de notre minet parce qu'il a une vie qui court, qui miaule, etc.

c) La vie raisonnable.

Maintenant, à quelle marche sommes-nous rendus ?

Ah ! à la quatrième. Est-ce la plus haute ?

Qu'est-ce que nous aurons bien à mettre là, Jules ?

Cherchez un peu pour trouver ce qu'il y a de mieux, de plus fin, de plus beau au monde ? (Amener à la réponse: Un enfant)

Ah ! un enfant: un petit garçon, une petite fille.

Un enfant, est-ce que ça court comme un chat ?

Est-ce que ça crie quand on le pince ?

Est-ce qu'un enfant grandit ?

Mais qui pourrait me dire des choses qu'un enfant fait et que la roche, le bouquet, le chat ne peuvent pas faire ? (Amener les réponses: il parle, il pense, il fait sa prière)

Ah ! comme c'est beau ! L'enfant pense, compte, apprend, parle à papa, parle à maman.

Nous allons donc, mes chers petits, mettre sur la plus haute marche l'image d'un enfant parce qu'il a la vie raisonnable.

Et nous avons fini.

Récapitulation brève.

Voyons un peu, si j'efface, qui me dira quoi mettre sur chaque marche et pourquoi.

N.P.— *J'efface le tableau ou je retourne l'image. Une rapide série de question m'assure que cette partie est comprise. Alors seulement j'aborde le passage à la vie de Dieu.*

La vie surnaturelle.

Nous sommes, mes petits, au haut de l'échelle. Nous avons vu toutes sortes de choses, mais êtes-vous bien sûrs que c'est tout, que rien n'est plus haut ?

Voyons, pensons un peu. Qui a fait toutes ces choses, tous ces animaux, tous ces enfants ? (Amener la réponse: Dieu.)

Oui, mes enfants, le bon Dieu est au-dessus de tout.

Est-il beaucoup au-dessus ?

Est-il loin, loin ?

Va-t-on lui faire une marche au-dessus de l'enfant ?

Non, nous ne pouvons pas, parce qu'il est trop loin. Nous le mettrons en haut tout à fait du tableau avec un grand espace, et nous écrirons *la vie du bon Dieu.*

Et c'est ici, mes petits enfants, que nous allons apprendre une bien grande chose. Voyez si vous pouvez me comprendre.

N. P.— *C'est ici la partie la plus importante de ce catéchisme. Il faut que l'enfant vous suive et vous comprenne bien.*

Voyons, Jean, si vous prenez votre petit chat et le soignez bien, est-ce qu'il apprendra ses lettres ? Est-ce qu'il pensera ?

Et vous, Paul, pensez-vous que, si vous soignez bien un bouquet, vous pourrez le faire marcher ?

Et vous, Yves, pourriez-vous faire pousser un caillou ?

Non, mes chers enfants, chaque sorte de choses reste ce qu'elle est. Mais pourtant je vous pose une grosse question.

Le bon Dieu, lui, s'il le voulait, pourrait-il monter un enfant jusqu'à la vie divine ?

Pourrait-il lui faire ce cadeau-là ?

(Amener les enfants à comprendre que Dieu *le peut* et que Dieu *le fait.*)

Oui, mes chers enfants, Dieu nous prend et nous donne sa vie. Un petit enfant qui vient au monde a la vie ordinaire, la vie qui grandit, la vie qui pensera plus tard. Mais, comme le bon Dieu l'aime beaucoup, il lui donne sa vie à lui, le jour de son baptême, en lui donnant la grâce sanctifiante.

Nous en reparlerons encore. Pour le moment, joignons tous les mains et remercions le bon Dieu de nous avoir mis au-dessus de tout et de nous avoir donné sa vie par-dessus la nôtre.

IV — Conclusion.

Ensemble: « Mon Dieu, je vous remercie de tout mon cœur de m'avoir fait tant de cadeaux et surtout de m'avoir donné votre vie à vous, la vie divine, le jour de mon baptême. »

V — Application.

Au catéchisme, demain, je vous demanderai de me répéter cette belle histoire de notre escalier et du grand cadeau du bon Dieu. Pour bien la retenir, contez-la à votre maman.

N. P.— *Le plan général de ce catéchisme peut s'adapter à d'autres classes avec plus de développement dans les termes et plus d'explications et de raisonnements sur les idées fondamentales qu'il ancre.*

TROISIÈME, QUATRIÈME et CINQUIÈME ANNÉES

L'Incarnation.

Note pédagogique. — *Nous devons, d'après les programmes de ces trois classes, y donner tour à tour des catéchismes sur les principaux mystères de notre sainte religion. Sans prétendre à l'explication impossible en ce cas, nous devons viser à éclairer l'enfant pour qu'il comprenne, autant que faire se peut, la croyance de l'Église au sujet de tel ou tel mystère. Le catéchisme suivant traitera de l'Incarnation.*

Préparation.

Méditer profondément l'Évangile de l'Annonciation et s'en pénétrer.

Matière précise du catéchisme:

1. *Le fait de l'Incarnation* (85)
2. *Le pourquoi* . . . . . (82)
3. *Le comment* . . . . . (81)
4. *La définition* . . . . . (80)

Un catéchisme sur Jésus-Christ, ch. VII, préparerait celui sur l'Incarnation et un autre, complémentaire sur les autres questions de ce chapitre compléterait une trilogie dont l'enfant ne pourrait que bénificier.

I — Atmosphère.

Un cantique: l'*Ave Maris Stella*, s'il est su.
Une prière: un fervent *Ave Maria*.

II — Introduction.

J'approcherai le sujet par une lecture. Un enfant bien préparé, au besoin, lira devant toute la classe l'Évangile de l'Annonciation.

III — Étude.

1 — Le fait de l'Incarnation.

Comment se nommait la jeune fille qui reçut la visite de l'ange?

Comment s'appelait l'ange?

Qui l'envoya voir Marie?

Et quelle grande nouvelle cet ange venait-il annoncer?

Quel jour est la fête de cette visite? (etc., sur le n° 85)

Maintenant, qui pourrait me raconter à sa façon cette grande scène de l'Annonciation? Allons, essayez, Jean.

2 — le pourquoi de l'incarnation

Maintenant que vous savez très bien comment l'ange vint porter à la très sainte Vierge la demande de Dieu, j'aimerais bien savoir pourquoi il fallait que Dieu vînt sur la terre.

Quand les grands hommes vont quelque part, c'est parce qu'il y a quelques grandes choses à faire, n'est-ce pas?

Et si Dieu vient sur la terre, c'est pourquoi?

Voyons d'abord qui est venu, Jean.— Bien, c'est Dieu le Fils.

Où était-il?

Où est-il venu?

S'est-il fait homme comme nous, en chair et en os?

A-t-il été petit bébé? petit garçon? etc.

Et quand est-il venu? est-ce avant ou après la chute de nos premiers parents? — Ah! c'est après. Comme c'est important de savoir ça!

Après le péché d'Adam et d'Ève, les hommes avaient-ils quelque chose à payer, à cause de cette faute-là? — Oui, le péché originel. Ils méritaient l'enfer.

Et vous souvenez-vous d'une promesse que Dieu avait faite pour consoler nos premiers parents? — Oui, il avait promis un *rédempteur;* un grand mot qui veut dire un *racheteur.*

Voyez. Nous ramassons des sous pour la Sainte-Enfance.

Qu'est-ce que les Sœurs font avec ces sous? — Elles *rachètent* des petits Chinois pour les baptiser. Tous les élèves, nous sommes comme des sortes de rédempteurs, des racheteurs de petits Chinois.

Sont-ils libres les petits Chinois? — Non, ils sont *esclaves* et nous les faisons libres.

Sont-ils condamnés à souffrir des peines? — Oui et de grandes peines comme les Sœurs nous l'ont montré dans leur petites vues.

Qui est-ce qui les délivre, ces petits Chinois?— C'est nous, les rédempteurs de la cinquième année: avec nos sous, nous délivrons les petits Chinois des *peines* qui les attendent et même plus: lorsque les Sœurs les baptisent, nous leur donnons la vie éternelle. (Bien causer sur cette allégorie qui frappe les enfants.)

Et revenons au grand rédempteur, Jésus-Christ.

Après la chute de nos premiers parents, les hommes étaient esclaves de qui? (Du démon). Par quoi? (Le péché).

Alors de quelle chose Jésus-Christ nous a-t-il rachetés tout d'abord?

Ensuite voyons à quelle peine nos premiers parents nous avaient fait condamner et de quelle vie ils nous avaient fait priver.

Mes chers amis, voilà ce que nous ne devons jamais oublier: les hommes étaient esclaves du péché, condamnés à l'enfer, incapables d'aller à la vie éternelle.

Et le grand Rédempteur est venu.

3 — LE COMMENT DE L'INCARNATION.

Revenons à nos petits Chinois. Pour les racheter, qu'est-ce que nous donnons? (Des sous, des timbres).

Et pourquoi donnons-nous comme cela de l'argent? Ah! voilà qui est bien répondu: C'est parce que les grands Chinois se contentent de cela. (Ajouter ici quelques traits analogues de rachat de captifs soit des mains des barbares, soit des mains de nos Indiens d'Amérique).

Mais pour notre faute originelle, maintenant, nos premiers parents auraient-ils pu offrir de l'or? des présents? Non, c'est évident. Mais pourquoi? — Dieu n'a besoin de rien.

Et si un homme s'était fait brûler, cela aurait-il suffi? — Non, mes chers amis: pour apaiser un Dieu il fallait un Dieu et c'est pourquoi le Fils de Dieu a voulu se faire homme. C'est un bien grand mystère. Et nous savons comment cela s'est fait.

Jean, racontez la scène de l'Annonciation.— Oui, mes chers amis, aussitôt que la très sainte Vierge eut accepté d'être la mère de Dieu, le corps de l'Enfant Jésus fut commencé en elle.

Qui pourrait me dire les phrases du *Je crois en Dieu* qui se rapportent à ce mystère? — Et en Jésus-Christ, son fils unique, Notre-Seigneur, qui a été conçu du Saint-Esprit, est né de la Vierge Marie.

Et maintenant dans l'*Angelus* nous disons chaque jour: « L'ange . . . ».

Et dans le *Je vous salue Marie* que nous répétons si souvent nous disons: « Et Jésus le fruit de vos entrailles ».

Toutes ces prières, mes enfants ne font que répéter notre admiration et notre reconnaissance pour l'opération du Saint-Esprit — son action divine — qui fit commencer dans le sein de la Vierge Marie le corps divin de l'Enfant Jésus, vrai Dieu et vrai homme, venu pour nous racheter.

Imaginons une petite histoire qui pourrait être un peu comme ceci. Si les fourmis étaient malades d'une maladie qui devait les faire mourir toutes, et si la condition de leur guérison était qu'*un homme* dût se faire *fourmi* afin de pouvoir les soigner et les guérir, pensez-vous que les fourmis ne seraient pas reconnaissantes à celui qui quitterait sa belle maison, sa ville, sa vie humaine, pour se faire fourmi?

Mes petits, c'est une histoire inventée, cette affaire des fourmis, mais celle du Fils de Dieu fait homme ne l'est pas.

Qu'est-ce qu'il a quitté pour nous, le Fils de Dieu?

S'est-il fait vraiment homme comme nous?

Avait-il des sens? des bras?

A-t-il été petit enfant? a-t-il grandi?

Restait-il Dieu, en même temps?

Et quelle mère le mit au monde?

Et quel homme fut son père, en apparence?

Et qui était son vrai père?

Comment appelez-vous ce mystère d'un Dieu qui se fait homme?

4 — DÉFINITION.

Vous dites que c'est le mystère de l'Incarnation.

C'est un mot venu du latin, la langue de l'Église, pour dire: *dans la chair*.

Pourrait-on dire le mystère *de dans la chair*?— Oui, si l'on comprend bien ce que l'on veut dire.

Et qu'est-ce que l'on veut dire, qu'est-ce qu'il y a de si surprenant dans l'Incarnation? Voyons un peu.

L'Enfant Jésus était-il vraiment homme? — Oui.

L'Enfant Jésus était-il vraiment Dieu? — Oui, également.

C'était un enfant-Dieu, qui devait grandir et devenir l'homme-Dieu.

Peut-on comprendre comment cette merveille de l'union d'un Dieu et d'un homme put se faire?

Pourquoi?

Et comment le nomme-t-on, ce mystère?

Pierre, lisez le n° 80 et voyez comment le petit livre répond à la question: Qu'est-ce que l'Incarnation?

Nous nous arrêterons là pour aujourd'hui. Nous avons vu quand, comment et pourquoi Jésus-Christ vint sur la terre. Nous récapitulerons tout cela demain.

IV — Conclusion.

Nous réciterons ensemble l'*Angelus*, la prière de l'Incarnation, pour demander à Dieu non seulement d'être de bons chrétiens mais de le paraître, sans peur jamais.

V — Application.

Copiez au cahier de religion le texte de l'*Angelus*.

SIXIÈME, SEPTIÈME et HUITIÈME ANNÉES

La grâce.

Note pédagogique.—*Le but de ce catéchisme est d'amener les élèves à comprendre que la grâce est un don surnaturel que Dieu nous accorde par pure bonté en vertu des mérites de Jésus-Christ pour nous aider à faire notre salut.*

J'expliquerai donc aux élèves:
ce qu'est la grâce;
qui nous la donne;
qui nous la mérite;
pourquoi nous la recevons.

Pour les élèves des classes moyennes, il est très important de baser notre enseignement du caté-

chisme sur ce dogme de la grâce, la vie de Dieu en nous. L'élève ne comprendra jamais trop que nous devons nous replier sur nous-mêmes pour converser avec Dieu présent en nos âmes. C'est de cette conviction que nous pourrons ensuite tirer dans nos catéchismes subséquents les motifs de lutter contre le mal et de respecter Dieu présent en nous et en nos frères. C'est donc avec ferveur que je préparerai ma leçon.

Préparation:

1 — Je reverrai la leçon donnée aux petits sur la vie surnaturelle et j'en adapterai le schéma à la classe présente.

2 — Je disséquerai la réponse à faire construire par mes élèves.

Grâce: *gracieux, rendre grâces, faire grâce, gracier.*

Don: *donner, donation.*

Surnaturel: *idée de progression: passer, surpasser; faire, surfaire; monter, surmonter.*

3 — J'établirai clairement mon but: *Je veux que les élèves comprennent* la grâce.

4 — J'établirai mon départ du point où les explications antérieures de cette année ou des précédentes les ont laissés.

I — Atmosphère.

Un cantique. *Je suis chrétien, voilà ma gloire!*

Une *prière* fervente: Mon Dieu je vais écouter attentivement ce catéchisme pour l'amour de vous. Faites-moi *la grâce* d'y apprendre à vous connaître, à vous aimer et à vous servir.

II — Introduction.

Et de cette prière je me fais une *entrée* à mon sujet:

Voyons, Jean, qu'avez-vous demandé dans la prière que nous venons de dire?

Ah! vous avez demandé la grâce. Qu'est-ce que vous voulez dire par là?

Jean vous répondra que ça veut dire la faveur, la chance, l'avantage.

Oui, Jean, toutes ces réponses sont bonnes. Mais, comme cette question de la grâce est très importante, nous allons la fouiller un peu dans un grand catéchisme.

III — Étude.

***N.P.**—Avant d'aborder l'étude de la vie surnaturelle, il serait bon de commenter, en l'adaptant au degré d'avancement des élèves, le tableau de l'échelle des êtres donné en première année.*

LA VIE SURNATURELLE.

À ce stage, je passe au plan surnaturel et attaque directement la construction de la réponse du petit catéchisme à la question: Qu'est-ce que la grâce?

a) Surnaturel.

Oui, Paul, d'une marche à l'autre, nous *montons.* Quel mot employeriez-vous pour dire que vous montez *par-dessus* quelque chose, Louis?

Et vous, Luc, quel verbe employeriez-vous pour dire que vous passez *par-dessus* quelque chose?

Oui, nous avons des mots comme *sur*monter, *sur*passer pour dire que l'on va toujours plus haut.

Et pour revenir à notre échelle, comment appelleriez-vous la vie qui est au-dessus des vies naturelles que nous avons au tableau?

Bien, mon cher ami. Il y a donc une vie surnaturelle. C'est une première chose à retenir.

Cette vie, est-elle naturelle à l'homme, Paul?

Non, c'est très bien répondu. Dites-moi maintenant si elle est naturelle à quelqu'un.

Voilà qui est parfait: c'est la vie naturelle de Dieu.

Mais pouvons-nous, par nos propres moyens, y monter?

Non, c'est très vrai. Nous ne pouvons pas plus monter à cette vie que la fleur ne peut se faire animal ou l'animal se rendre raisonnable.

Comment donc l'âme s'élèvera-t-elle au-dessus de la vie naturelle pour atteindre à cette vie surnaturelle?

Vous aurez ici plus ou moins la réponse: elle y arrivera par la *grâce de Dieu.*

b) Don.

Vous continuez:

Mais notre âme a-t-elle droit à cette attention de Dieu?

Est-ce nécessaire que Dieu nous monte jusqu'à Lui?

Est-ce que nous payons pour cela?

(Saisissant le crayon de Jean.) Tenez, Jean je vous donne dix sous pour votre crayon. Est-ce que je puis dire que je vous fais un cadeau?

Le bon Dieu en nous donnant la vie surnaturelle fait-il de même?

Non. Il nous la donne purement et simplement.

Comment appelez-vous une chose donnée? Regardez bien le mot.

Oui, c'est un don. Dieu nous fait un don.

c) Par pure bonté.

Dieu est-il obligé de le faire, ce don, Louis?

Alors est-ce qu'on peut dire que c'est parce qu'il est bon que Dieu nous fait ce don? C'est donc un don de sa bonté.

Et ce même don est-il au-dessus de notre nature?

En sorte que l'on peut dire que c'est un don surnaturel.

d) Par les mérites de Jésus-Christ.

Maintenant, mes chers amis, nous nous souvenons que les descendants d'Adam n'ont plus droit qu'à la punition, n'est-ce pas?

Alors, comment se fait-il que Dieu nous monte jusqu'à sa vie?

Quelqu'un a-t-il mérité pour nous?

C'est donc par les mérites de Jésus-Christ que nous recevons ce don.

e) Pour nous aider.

Et maintenant, pourquoi, en fin de compte, Dieu nous donne-t-il sa vie?

C'est pour nous sauver, pour nous aider, pour travailler avec nous à faire notre salut.

Récapitulation:

Nous récapitulons donc, mes chers amis:

Pour aller de la vie naturelle à la vie surnaturelle, il faut que Dieu nous fasse *un don surnaturel*, et qu'il nous le fasse *par pure bonté, par les mérites de Jésus-Christ, pour nous aider à faire notre salut.*

Et ce magnifique don se nomme dans notre religion: *la grâce.*

Jean, pouvez-vous me dire: ce qu'est la grâce ?

Paul, détaillez-moi toutes les parties de sa réponse.

Pourquoi dites-vous un don ? surnaturel ? etc.

f) Grâce.

Pouvons-nous comprendre un peu pourquoi le mot *grâce* est employé ici ?

Connaissez-vous d'autres mots qui ressemblent à *grâce ?* (Faites venir le mot *gracieux.*)

L'on dit souvent: Un tel est un enfant gracieux. Louise est une gracieuse petite fille. Qu'est-ce que ça signifie ?

C'est très bien répondu. Cela signifie que Paul ou Louise ont de la grâce, de la politesse, de la gentillesse, de la beauté, qu'ils sont agréables à voir.

De même, mes chers amis, l'âme en état de grâce.

Comme elle est belle ! Le don que Dieu lui fait, c'est la grâce, parce que c'est ce don qui la rend plus brillante que le soleil, l'emplit de la vie divine et fait que Dieu aime à la regarder. C'est une âme *gracieuse* à voir pour le bon Dieu.

Nous comprenons donc parfaitement ce qu'est *la grâce.*

C'est sa présence en nous qui fait que nos actions sont si belles et si bonnes.

Prenons un exemple. Louis est *gracieux* pour son grand-père; Paul n'est pas gracieux. Le jour de l'an arrive. Qui aura les meilleures étrennes ?

N. P.— *On peut multiplier ainsi les exemples pour montrer ce rôle de la grâce qui nous rend* regardables *pour Dieu.*

Depuis le baptême, nous avons la grâce. Mais nous pouvons la perdre, hélas, par . . . ? et la recouvrer, par . . . ?

Nous reviendrons sur ce sujet pour voir les sortes de grâce et les moyens de les obtenir, de les conserver et de les recouvrer.

Pour aujourd'hui, retenons que le don des dons est la divine présence de Dieu en nous, par sa grâce.

IV — Conclusion.

Recueillons-nous un instant pour remercier Dieu d'être en nous par sa grâce et demandons-lui d'y penser à tous les instants.

V — Application.

Analyser, comme nous avons fait, toute la réponse du petit catéchisme à la question: *Qu'est-ce que la grâce ?*

NEUVIÈME ANNÉE

Le blasphème.

Note pédagogique.— *Au programme de cette classe se trouve le deuxième commandement et les numéros 400 et 401 nous reportent au blasphème. Nous lui consacrerons un catéchisme spécial, capable d'éclairer les jeunes, de les faire expier, si besoin est, et de les enrôler définitivement dans la ligue contre cette plaie du blasphème.*

Application:

Avoir une statue du Sacré-Cœur, ou bien une pancarte de la Ligue avec l'inscription: Ne me blasphémez pas, *ou bien faire au tableau noir quelque dessin de circonstance.*

Nous viserons à frapper l'imagination des élèves avec les idées suivantes:

1 — le blasphème fait de la peine à Dieu, l'offense;
2 — le blasphème est une ridicule inutilité, une mauvaise annonce, une manie, etc. ;
3 — le blasphème souille la conscience;
4 — quel est notre devoir en face de ce mal?

I — Atmosphère.

Un cantique: *Parle, commande, règne.* Trois invocations répétées: Vive le Christ-Roi !

II — Introduction.

Mes chers amis, quelqu'un pourrait-il me dire pourquoi nous récitons des invocations, au pied de l'autel, après une bénédiction solennelle du Très-Saint-Sacrement ?

Et quelles sont ces invocations, Pierre ? Paul ?

Oui, mes chers enfants, ce sont des louanges réparatrices, des invocations capables de montrer à Dieu que la terre ne contient pas uniquement des blasphémateurs.

III — Étude.

1 — Le blasphème offense Dieu.

Puisque l'Église fait des prières aussi solennelles et aussi spéciales, c'est donc que le blasphème est un très grand mal et une plaie affreuse sur son beau visage.

Dieu s'est plu à nous répéter que le blasphème l'offense particulièrement.

Exemples:

a) Apparitions du Sacré-Cœur à sainte Marguerite-Marie.— Jésus, en apparaissant à cette sainte fille, voulait sans doute lui faire répandre la dévotion au Sacré-Cœur, lui faire réchauffer le monde, lui faire connaître l'efficacité des communions des neuf premiers vendredis du mois, etc.; mais il voulait surtout obtenir, des âmes ferventes, réparation pour les péchés qui *attristent le plus son tendre cœur* et, par-dessus tout, pour le blasphème. (Faire aux élèves un brin de commentaire sur les apparitions).

b) Les apparitions de La Salette.— Quand la Vierge se fit voir à Maximin et Mélanie, elle

pleurait. Son unique demande aux enfants fut de prier et de faire prier pour que le bras de son Fils soit arrêté. Et la colère de son Fils venait de la profanation du dimanche et du blasphème.

2 — Le blasphème est une ridicule inutilité.

Et de ces récits historiques, nous passerons aux raisonnements les plus élémentaires pour faire reconnaître aux enfants que les blasphèmes sont *inutiles*, qu'ils sont *bas*, qu'ils sont de *mauvais aloi* et souvent *pure manie*, etc.

Mes chers amis, rien n'est plus frappant que la folie de ceux qui blasphèment. Et pour le comprendre, mettons un instant la question de Dieu de côté. Raisonnons seulement sur nous.

Paul, supposons que vous rencontrez sur votre chemin un individu qui emploie votre nom comme patois et le mêle à toutes les sauces. Il n'a dans la bouche que votre nom et c'est *Paul* par ici et *Paul* par là.

Tout d'abord serez-vous fier ?

Et si votre nom est mêlé à des choses grossières, serez-vous très content ?

Et n'aurez-vous pas le désir de fermer la bouche à cet imbécile ?

Et ne lui direz-vous pas tout d'abord: « Hé ! l'ami, dites donc, qu'est-ce que je vous ai fait pour que vous mêliez mon nom à toutes les sauces ? Je commence à en avoir assez et je vous conseille d'y voir au plus tôt. »

Ces petits dialogues avec les gens qui se permettraient de nous insulter, de nous *blasphémer*, nous les tiendrions tous, nous les petits hommes de cœur.

Personne n'a le droit d'insulter qui que ce soit: nous, notre mère, notre sœur. Nous sentons nos nerfs chauffer rien qu'à la pensée d'un blasphème contre nous ou ceux que nous aimons. Et cependant il y a plus.

Montons d'un degré et supposons que celui que nous surprenons à nous traiter indignement de toutes sortes de noms et d'épithètes soit notre ami, soit un gars pour qui nous avons tout fait, soit un enfant adoptif, etc.

Le cas s'est vu et il est fort possible, mais combien douloureux !

Une insulte, autrefois, amenait le duel. C'était mal, mais l'exemple nous montre tout de même que se faire insulter, se faire blasphémer, est une chose dont l'homme d'honneur exige réparation.

Une insulte peut mener en cour, de nos jours.

Une insulte écrite, un libelle, peut amener la prison et des frais.

Une insulte au Roi peut aller plus loin et faire goûter de la corde.

Et ces points, mes amis, suffiront à nous faire toucher du doigt que *pour nous, les hommes, le blasphème est très grave.*

Pourquoi ne considérerions-nous pas de même l'insulte faite à Dieu ?

Est-ce parce que nous ne voyons pas Dieu ?

Est-ce parce que ça fait du bien ?

Non, mes amis, le blasphème ne peut aucunement se défendre.

J'entends blasphémer et je me dis:

Est-ce utile à cet homme de s'attaquer à Dieu ? — C'est parfaitement inutile.

Est-ce beau de sa part ? — Franchement, c'est honteux.

Qui attaque-t-il ? — Il attaque son bienfaiteur.

Pourquoi fait-il cela ? — Franchement, il ne le sait pas lui-même, c'est de la pose, de la manie, de l'entraînement, etc.

3 — Le blasphème souille la conscience.

Devant sa conscience comment va-t-il se tirer d'affaire, le blasphémateur ?

Ici encore, mes amis, nous serons bien précis. Revenons au catéchisme et prenons la réponse 400.

Qu'est-ce que blasphémer ? — *Blasphémer, c'est dire des paroles injurieuses contre Dieu ou les Saints et surtout profaner le saint nom de Dieu.*

Faisons tout de suite l'affaire des paroles grossières que nous entendons trop souvent et que nous nommons parfois *des mauvaises paroles*. (Au besoin, donner ici quelques exemples oraux).

Ces paroles ne doivent jamais se trouver sur nos lèvres, mes enfants: elles sont laides, elles sont basses et donnent mauvaise impression. Mais elles ne *sont pas des blasphèmes.*

Le vrai blasphème injurie Dieu, c'est-à-dire qu'il l'insulte.

Si quelqu'un vous traite de voleur, Pierre, aimez-vous cela ?

Si quelqu'un vous traite de tricheur, Louis, aimez-vous cela ?

Ces accusations nous insultent. Elles sont graves et nous exigeons réparation.

Il en est de même pour Dieu.

Dire qu'il n'est pas juste, qu'il ne s'occupe pas de nous, etc.; aller même jusqu'à dire qu'il n'existe pas: c'est l'insulter, le blasphémer.

On peut rapporter ici l'Évangile: Jésus fut accusé devant Caïphe d'avoir blasphémé, de s'être dit le Fils de Dieu. Dans la bouche de tout autre que le véritable Fils de Dieu, cette affirmation serait un blasphème.

Cette sorte de blasphème s'étend aussi à la très sainte Vierge et aux Saints.

Et la fin de la réponse du catéchisme nous dit aussi: *blasphémer c'est profaner le saint nom de Dieu.*

Profane est le contraire de *sacré*, de *saint*.

Si une chose est *sainte, sacrée, bénite*, on la traite avec respect.

Si une chose est *profane, commune, vulgaire*, alors on la traite comme ça vient.

Exemples:

Je prends grand soin du portrait de ma mère, d'un mouchoir bien ordinaire qu'elle m'a donné en souvenir: c'est sacré. D'autres images, d'autres mouchoirs ne me disent rien.

Le saint nom de Dieu est sacré: l'employer à tout propos, c'est le rendre profane, l'abaisser, le profaner.

Autrefois, lorsque les Hébreux lisaient à haute voix, ils n'osaient même pas prononcer le nom

d'Élohim; s'ils le rencontraient dans le texte, ils s'arrêtaient et faisaient silence.

En résumé, mes amis, insulter Dieu ou les Saints, profaner les noms de Dieu ou des Saints, faire de même pour les choses saintes: c'est ce qu'on nomme blasphémer.

Mettons-nous devant notre conscience.

Est-ce grave de blasphémer? — Oui, c'est très grave. (Ici le titulaire pourrait donner les explications concernant les *trois conditions nécessaires* à un péché mortel et des applications à ce chapitre.)

Il importe de bien développer l'aspect insensé du blasphème. C'est le péché qui ne *donne rien.*

La volupté réjouit les sens, le vol rapporte, mais le blasphème est *la folie des folies.*

IV — Conclusion.

QUEL EST NOTRE DEVOIR EN FACE DE CE MAL?

N. P.— Il faudrait amener les élèves à vouloir être, dès l'école, des anti-blasphémateurs et à se proposer chacun le plan d'action suivant:

D'abord: point de blasphème dans ma bouche, pas même de paroles grossières.

S'il me faut un patois, mieux vaut dire *barre de cuivre* que quoi que ce soit de trop gras.

Ensuite: point de blasphème autour de moi.

a) À l'école: je suis en neuvième, je suis grand. Si la vie quotidienne me fait rencontrer des malengueulés, je saurai m'imposer. C'est la première action catholique: guérir autour de soi.

b) Dans mon foyer, dans ma rue, dans mon quartier: je serai officiellement contre tout ce qui est blasphème ou sacre.

c) Dans mon cœur: je réparerai chaque jour pour les blasphèmes de chaque jour, par mes prières bien faites, par des invocations intérieures, par une respectueuse inclination de la tête, lorsque le nom de Jésus est prononcé devant moi.

Et ma foi me fera sans doute trouver bien d'autres manières de lutter contre le blasphème, la plus hideuse plaie qui puisse se répandre sur un peuple.

V — Application.

Dessiner une pancarte pour annoncer dans l'école la *guerre au blasphème.*

◆◆◆◆◆◆

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

I — Lecture.

Programme d'octobre:

Livre FOREST-OUIMET, leçons: 5 à 10.

Livre de la CONGRÉGATION NOTRE-DAME, leçons: 4 à 8.

UNE LEÇON TYPE.

Livre FOREST-OUIMET: 5e leçon.

Note pédagogique. *— Les élèves regardent attentivement la gravure, puis le professeur pose quelques questions sur ce que la gravure représente.*

1 — Comptez les petites filles sur la gravure; combien sont-elles?
2 — Que font les petites filles?
3 — Que disent-elles en courant? — Leu leu leu.
4 — Quand les petites filles cessent de parler, qu'entendent-elles?
5 — Avez-vous déjà essayé d'entendre l'écho?
6 — Qu'arriva-t-il aux petites filles qui couraient? Pourquoi sont-elles tombées?
7 — Aimeriez-vous être appelées petites étourdies? Pourquoi?
8 — Répétez plusieurs fois: leu, leu, leu.

N. P.— Ne pas appuyer sur le son eu *afin que les élèves puissent saisir d'eux-mêmes qu'ils prononcent la lettre* l.

9 — Si je place la lettre *a* à côté de la lettre *l*, qu'est-ce que je devrai dire ?— La, la, la.

N. P.— On fait le même exercice avec les autres voyelles déjà étudiées.

10 — Regardez bien le son *la* dans votre livre ou sur le tableau et dites-moi combien il y a de lettres dans ce son.

N. P.— On procède au même exercice avec les autres sons et les mots étudiés au cours de la lecture de toute la page.

Ne pas oublier de donner aux enfants l'explication des mots de la lecture; cette explication devra être en rapport avec leur jeune âge.

UNE LEÇON TYPE.

Livre de la CONGRÉGATION NOTRE-DAME: 4e leçon.

N. P.— Les élèves regardent attentivement la gravure illustrant le son à étudier et le professeur pose des questions faciles sur la gravure. Il les fait causer naturellement sur leurs petits frères et leurs petites sœurs puisque la gravure représente un bébé.

1 — Que voyez-vous sur la gravure ?
2 — Qui appelle bébé ?
3 — Qu'est-ce qui vous dit que quelqu'un appelle bébé ?
4 — Pourquoi la maman appelle-t-elle bébé ?
5 — Bébé a-t-il plusieurs pas à faire pour aller retrouver sa maman ?
6 — Comment sa maman le récompensera-t-il d'avoir fait ces quelques petits pas ?
7 — Bébé aime-t-il sa maman ?

N. P.— Le titulaire, à l'occasion, parlera à ses élèves de l'amour et du dévouement de la maman et de suggérer quelques petits services qui feront plaisir à la maman, à la maison, et qui habitueront les petits à penser aux autres.

8 — Avez-vous un bébé à la maison ?— Quel âge a-t-il ? Est-il grand ? Est-il gros ? De quelle couleur sont: ses yeux ? ses cheveux ?
9 — Quelle lettre nous dit le mot bébé ?—La lettre *b*.
10 — Que font *b a* ? — Ba.

N. P.— On fait le même exercice avec les autres voyelles étudiées au cours des leçons précédentes.

On comprendra facilement qu'il y a matière à plus d'une leçon de lecture. La répétition étant la clef du succès, surtout chez les plus petits, on pourra leur faire étudier les mêmes sons en variant la présentation.

II — Écriture.

N. P.— À mesure que l'enfant apprend à lire une lettre, il doit apprendre à l'écrire.

Pour la marche d'une leçon d'écriture, référer à L'Enseignement Primaire de septembre 1943.

III — Dictée

N. P.— On pourra donner en dictée, durant le mois d'octobre et au cours des mois suivants, les lettres et les sons étudiés, puis les mots qui en ont été formés.

DEUXIÈME ANNÉE

Texte.

Le jardin de la victoire de Nicole.— Nicole a son petit jardin de la victoire. Elle récoltera des patates, des carottes, des navets, des pois et du céleri. À sa manière, Nicole aidera à remporter la victoire.

Note pédagogique.— *Le titulaire écrira ce texte au tableau et l'y laissera tant que l'étude n'en sera pas terminée.*

Il aura soin de souligner, d'un trait de couleur, les mots difficiles.

Pour piquer d'avantage l'intérêt, il pourra ajouter au tableau une gravure représentant un jardin de la victoire. Les revues en ont fourni une collection, au cours des vacances.

I — Lecture et épellation.

N. B.— Lire la note de troisième année concernant la lecture.

II — Intelligence du texte.

1 — Dans le texte, de quel jardin parle-t-on ?
2 — Qui a cultivé ce jardin ?
3 — Nommer les légumes que récoltera Nicole.
4 — Dans quelle saison fait-on les récoltes ?
5 — Quelle est la couleur: des *patates* ? des *carottes* ? des *pois* ? des *choux* ? du *céleri* ?
6 — Comment se vendent: les *patates* ? les *carottes* ? les *pois* ? les *choux* ? le *céleri* ?
7 — Comment se mangent: les *patates* ? les *carottes* ? les *pois* ? les *choux* ? le *céleri* ?
8 — Y a-t-il d'autres légumes que vous connaissez ?
9 — Pourquoi Nicole a-t-elle fait un jardin, cette année ?
10 — Avez-vous fait comme Nicole ? Qu'avez-vous fait, cette année, pour aider à remporter la victoire ?

III — Lexicologie.

1 — Comment nommez-vous celui qui fait un jardin ?
2 — Quel nom peut-on faire avec *récoltera* ?
3 — Dire le nom de trois légumes que vous connaissez.
4 — Nommer trois fruits.
5 — Donner deux mots de qualités qu'on peut dire de *patates*.

IV — Phraséologie.

Composez une petite phrase avec chacun des mots:

a) jardin,
b) carottes,
c) Nicole,
d) victoire,
e) céleri.

V — Grammaire.

1 — Dans le texte trouvez, un nom de personne.
2 — Avez-vous un nom ? Écrivez-le.
3 — Quels sont les noms de choses de la deuxième phrase de la dictée ?
4 — Quel est le petit mot qui dit d'écrire avec une *s: patates ? carottes ?*
5 — Le mot *pois* s'écrit-il toujours avec une *s* ?
6 — Comment écririez-vous:
a) une boîte de *fève ?*
b) une chopine de *pois ?*
c) un sac de *patate ?*
d) un panier de *tomate ?*
7 — Dans: *Nicole récoltera*, y a-t-il un mot d'action ?
8 — Dans la dernière phrase de la dictée, quel est le mot d'action ?
9 — Y a-t-il des noms d'animaux dans la dictée ?
10 — Nommez des noms d'animaux.

N. P.— *Après avoir donné le texte en dictée, le titulaire peut faire écrire les réponses aux questions de grammaire données ci-haut ou en demander d'autres à peu près semblables. C'est une manière de se rendre compte si les élèves ont compris.*

VI — Analyse.

Nicole a son petit jardin de la victoire.

Dans cette phrase, trouvez:
a) un nom de personne,
b) deux noms de choses,
c) un mot d'action,
d) un mot de qualité.

VII — Dictées.

1 — Après cette étude, le titulaire donne le texte en dictée.
2 — Dictée muette.

N. P.— *Cette dictée muette se donne en montrant aux élèves, soit des gravures représentant des fruits, des légumes ou autre chose; soit — ce qui est encore mieux — des fruits, des légumes ou d'autres objets que les élèves ont apportés.*

Exemple: *Le titulaire prend, dans sa main, une pomme et la montre aux élèves qui écrivent: Je vois une pomme.*

Il prend ensuite deux carottes ou trois tomates, etc., et les élèves écrivent, à la suite, ce qu'ils voient.

Ce procédé, qui a pour avantage de rompre avec la monotonie ordinaire d'une dictée, apporte d'heureux résultats.

Cependant il ne faudrait pas en abuser.

VIII — Poésie.

La pomme de terre.

Un jeune enfant déterre
Une pomme de terre;
Il y porte la dent.
— « Ma bonne, oh ! qu'elle est fade !
J'en ai le cœur malade, »
Dit-il en la jetant.
— « Non, elle est tendre et bonne;
Mais il faut, dit la bonne,
Qu'on la cuise avant tout.
On n'obtient rien sans peine,
C'est la loi souveraine;
Le plaisir est au bout. »

J.-M. VILLEFRANCHE.

IX — Langage et rédaction.

N. P.— *Cet exercice doit porter sur une scène de la vie courante en rapport avec le texte. Faire reproduire, à l'enfant, l'action, au moment où il la dit.*

Cette fois-ci, avec les fruits et les légumes apportés par les élèves, le titulaire peut organiser un magasin où il enverra quelques élèves en commission.

Exemple:

Comment ferez-vous pour acheter des carottes ? — Je me rends au magasin, sans m'amuser. Je demande: « Une botte de carottes, s'il vous plaît. » Lorsque mon paquet est prêt, je paie et je dis: « Merci, monsieur ». Je sors du magasin. Je reviens à la maison sans m'amuser.

TROISIÈME ANNÉE

Texte.

Ma petite sœur.— Ma petite sœur se nomme Hélène. Elle a huit ans. Elle n'est pas jolie: elle a le front très haut et le *teint hâlé;* mais elle est très aimable. Elle a de si beaux yeux, une voix si douce, un regard si pur; il y a tant de bonté, tant de franchise dans son sourire *qu'en* vérité, je n'ai jamais connu de petite fille aussi aimable et aussi intéressante que ma petite sœur Hélène.

I — Lecture et épellation.

Note pédagogique.— *Tel qu'indiqué en septembre, il est préférable que le titulaire fasse seul, à haute voix, la première lecture du texte; puis qu'il reprenne phrase par phrase, ou même membre de phrase par membre de phrase, à haute voix toujours, et fasse répéter les élèves; cela en vue de l'intonation, des pauses, des liaisons à observer.*

Après ce travail collectif, les élèves liront, un à un, le texte.

Comme tout le travail suggéré ici durera environ une semaine, le titulaire pourrait partager sa classe, pour la lecture, de telle sorte que chaque élève lise seul, à haute voix, une fois la semaine, et que chaque jour la leçon de français comporte de la lecture.

Il devrait en être ainsi de l'épellation.

II — Intelligence du texte.

1 — Quel est le titre de ce texte ?
2 — Quel âge a la petite Hélène ?
3 — Est-elle jolie ?
4 — Que veut dire: *avoir le front haut* ?
5 — Qu'est-ce que le *teint* ?
6 — Quelle est la couleur de son teint ?
7 — Que signifie: *hâlé* ?
8 — Quelle qualité fait oublier qu'elle n'est pas jolie ?
9 — Qu'est-ce que: *être aimable* ?
10 — Donner la qualité de sa voix.
11 — Comment est son sourire ?
12 — Qu'est-ce que la franchise ?
13 — Que veut dire l'expression: *en vérité* ?
14 — Connaissez-vous des petites filles aussi aimables que Hélène ?
15 — Comment peut-on se rendre intéressant ?

III — Lexicologie.

1 — Trouvez un nom que l'on peut former avec les adjectifs suivants: *aimable, douce, beau, pur.*
2 — Par quel mot pourrait-on remplacer: *jolie* ? *franchise* ?
3 — Dites deux adjectifs qui pourraient qualifier le mot *teint.*
4 — Quelle peut être la couleur des yeux ?
5 — Faites un adjectif qualificatif avec: *bonté, franchise.*

IV — Phraséologie.

1 — Dans des phrases complètes, dites le nom de chaque personne de votre famille. *Exemple:* Mon père (ou papa) se nomme...
2 — Composez de petites phrases dans chacune desquelles entrera un des groupes de mots ci-après:
a) *enfant, parents;*
b) *sœur, famille;*
c) *papa, fils;*
d) *foyer, maman;*
e) *fille, sœur.*

V — Grammaire.

1 — Relevez les mots de la dictée qui commencent par *h.*
2 — Lesquels commencent par: une *h* muette ? une *h* aspirée ?
3 — Comment les reconnaissez-vous ?
4 — Relevez tous les noms de la dictée.

N. P.— *L'élève a ainsi relevé des noms communs et des noms propres. Il faut l'amener à les distinguer.*

a) À qui s'applique le nom sœur ?
b) À qui s'applique le nom Hélène ?
c) Avez-vous d'autres petites ou grandes sœurs qui se nomment Hélène ?
d) Le nom *Hélène* appartient donc à qui ?
e) Autrement dit, il est la propriété de qui ?
f) Le nom *sœur* est-il aussi la propriété d'Hélène ?

N. P.— *On peut multiplier ainsi les exemples pour amener les élèves à trouver eux-mêmes la distinction entre un nom commun et un nom propre.*

5 — Trouvez trois noms communs:
a) d'*hommes,*
b) de *femmes,*
c) d'*animaux,*
d) de *choses.*
6 — Trouvez cinq noms propres:
a) d'*hommes,*
b) de *femmes,*
c) d'*animaux,*
d) de *villes.*
7 — Nommez les sortes de noms.
8 — Complétez la conjugaison, au présent de l'indicatif, de: *Quand je suis obéissant, j'ai une récompense.*
9 — Écrire la deuxième phrase de la dictée au passé indéfini.
10 — Remplacer les points par le verbe *avoir,* au passé indéfini: *Albert... un devoir à faire. Nous... aussi une leçon à apprendre. Les élèves paresseux... un exercice à écrire après la classe.*

VI — Analyse.

Ma petite sœur se nomme Hélène.
Dans cette phrase, trouvez:
a) un mot d'action,
b) un mot de qualité,
c) un nom commun,
d) un nom propre.

VII — Dictée.

N. P.— *Après tout ce travail, le titulaire peut donner ce texte en dictée.*

VIII — Poésie.

Les deux sœurs.

Elles vont la main dans la main;
On ne les voit jamais qu'ensemble;
Sans que l'une à l'autre ressemble,
Toujours dans le même chemin.
Elles vont la main dans la main.

Jamais de pleurs ni de querelles;
À ces deux cœurs qui ne font qu'un,
Livres, jouets, tout est commun;
Tout gaiement se partage entre elles;
Jamais de pleurs ni de querelles.

(Extrait de *L'École primaire,* avril 1930-31)

IX — Langage et rédaction.

Ma petite sœur.— Tracez le portrait de votre petite sœur (ou de votre petit frère) en répondant aux questions suivantes:

a) Comment s'appelle votre petite sœur ?
b) Quel âge a-t-elle ?
c) Est-elle jolie ?
d) Comment sont: ses *yeux* ? sa *voix* ? son *regard* ?
e) Son sourire exprime-t-il la franchise ou le mensonge ?
f) Pourquoi aimez-vous votre petite sœur ?

QUATRIÈME ANNÉE

Texte.

La chasse à l'écureuil.— Prendre un écureuil en vie n'est pas une petite affaire. Il faut d'abord une gaule; au bout, nouée en collet, une tresse, légère et coulante, de trois crins de cheval. Quand le petit animal, pour ronger une noisette, se dresse, la queue en panache, sur le bout d'un piquet, vous approchez à pas de loup, retenant votre souffle, jusqu'à portée de la gaule . . . et lentement, avec des précautions infinies, vous passez le nœud coulant au cou du rongeur . . . Mais il faut avoir l'œil vif et la main ferme: au moindre coup de vent qui fait voltiger le crin ou dévier la gaule, au bruit le plus léger, à la moindre alerte, l'animal fait un bond, et soudain il n'y a plus rien sur le bout du piquet; l'écureuil file sur les pagées de la clôture . . . Mais c'est si joli de le voir aller qu'on regretterait presque de ne pas l'avoir manqué. Qui n'a pas chassé l'écureuil ne sait pas comme un lacet de crin noir au-dessus d'une petite tête rousse fait palpiter un cœur d'enfant.

Adjutor RIVARD,
(*Chez Nous*).

I — Lecture.

Note pédagogique.— *Le maître lit le texte lentement, d'une voix naturelle. Sa lecture doit être un modèle de lecture courante et expressive. Si le maître ne s'applique pas à lire avec art, il est peu probable que ses élèves y parviennent.*

Les élèves lisent le morceau collectivement deux ou trois fois. Le texte est ensuite relu individuellement cinq ou six fois.

Au cours de ce mois, on s'appliquera à obtenir une articulation énergique, spécialement des syllabes finales. Il faudrait également obtenir la pureté des sons: di, du, ti *et* tu.

II — Intelligence du texte.

1 — Définir le sens de:
- *a*) *Gaule.*— Une longue perche.
- *b*) *Tresse.*— Tissu formé de plusieurs fils, cheveux ou crins entrelacés.
- *c*) *Panache.*— Assemblage de plumes flottantes dont on orne un casque.
- *d*) *Piquet.*— Petit pieu que l'on fiche en terre et sur lequel on étaie une clôture.
- *e*) *Rongeur.*— Ordre de mammifères munis, à chaque machoire, de dents incisives sans canines.
- *f*) *Dévier.*— Se détourner, changer de direction.
- *g*) *Alerte.*— Alarme, bruit.
- *h*) *Pagée.*— Terme propre au paysan canadien par lequel il désigne la partie d'une clôture comprise entre deux paires de piquets.

2 — Que signifie:
- *a*) *N'est pas une petite affaire?* — N'est pas facile.
- *b*) *Nouée en collet?* — Attachée, liée en forme de collet.
- *c*) *Une tresse coulante?* — Qui se resserre facilement.
- *d*) *La queue en panache?* — La queue recourbée au-dessus du dos et de la tête.
- *e*) *À pas de loup?* — Sans bruit.
- *f*) *À portée de la gaule?* — À une distance telle que l'écureuil puisse être atteint du bout de la gaule.
- *g*) *Des précautions infinies?* — Une extrême prudence.
- *h*) *Nœud coulant?* — Qui se resserre et se desserre sans se dénouer.
- *i*) *Une petite tête rousse?* — Une tête d'écureuil.

3 — Quel est le titre du morceau ?

4 — Qui en est l'auteur ?

5 — Est-ce un auteur canadien ? — C'est un auteur canadien, né à Québec. Il a fait ses études classiques au Séminaire de Québec et ses études de droit à l'Université Laval. Ce fut un élève studieux et brillant. Il a pratiqué le droit dans sa ville natale. Son grand talent et sa distinction personnelle l'ont conduit à la magistrature où il a continué de faire preuve des plus belles qualités. M. Rivard a toujours montré une grande humilité, malgré son talent. Amant de la langue française et doué d'une plume heureuse, il a laissé des œuvres délicieuses. Il faut lire *Chez Nous* pour aimer la vie simple, honnête et franche de nos compatriotes et pour comprendre que même les vieilles choses ont une valeur morale.

6 — Qu'est-ce qu'un écureuil ? — Un petit mammifère rongeur.

7 — Est-ce un bipède ou un quadrupède ?

8 — Quelle expression du texte laisse sous-entendre la couleur de son pelage ? — Une petite tête rousse.

9 — Qu'est-ce qui lui donne tant de grâce ? — Sa longue queue touffue.

10 — Pourquoi l'auteur se sert-il de cette expression: *La queue en panache ?* — Parce qu'il en orne sa tête comme d'un panache.

11 — Cet animal dort-il l'hiver ? — Non.

12 — L'auteur dit-il que l'écureuil appartient à la famille des rongeurs ? — Oui: pour *ronger une noisette.*

13 — Qu'est-ce qu'une noisette ?

14 — Nommez d'autres fruits que l'écureuil aime à ronger. — L'aveline, la noix, le gland, la faîne.

15 — Quelle charmante attitude de l'écureuil est décrite dans le morceau ? — Dressé sur un piquet, la queue en panache . . . etc.

16 — Comment l'écureuil tient-il la noisette ? — Il se dresse sur son derrière en s'appuyant sur la première phalange des membres postérieurs et il tient le fruit entre ses pattes de devant.

17 — En quels termes très simples l'auteur dit-il qu'il est difficile de chasser l'écureuil ?

18 — Quel arme recommande-t-il ?

19 — Comment et jusqu'à quelle distance faut-il s'approcher de l'écureuil ? — À pas de loup . . ., jusqu'à portée de la gaule.
20 — Que reste-t-il à faire ? — Passer le nœud coulant . . .
21 — Pourquoi faut-il aller lentement, avec des précautions infinies ?
22 — Quelle phrase est de nature à décourager les myopes et les nerveux ? — Il faut avoir l'œil vif et la main ferme.
23 — Comment l'auteur démontre-t-il l'agilité de l'écureuil ? — L'animal fait un bond, et soudain . . .
24 — Quelle est la consolation du chasseur maladroit ?
25 — En vous servant des mots de l'auteur, dites que ce genre de chasse est l'objet de beaucoup d'émotion ? — Qui n'a pas chassé l'écureuil ne sait pas . . .

III — Lexicologie.

1 — Famille de mots:
a) Gaule. — Gaulage, gauler, gaulette, gaulis.
b) Tresse.— Tressage, tresser, tresseur, tressoir.
c) Crin.— Crinier, crinière, crinoline.
2 — Formez un nom avec: *petit*, petitesse; *nouée*, nœud; *légère*, légèreté; *infini*, fin; *vif*, vigueur; *ferme*, fermeté; *noir*, noirceur; *roux*, rousseur.
3 — Donnez le contraire de : *prendre*, déprendre; *nouée*, dénouée; *légère*, lourde; *approcher*, éloigner; *lentement*, précipitamment; *joli*, laid; *aller*, venir; *noir*, blanc.
4 — Trouvez un mot ayant le même sens que : *prendre*, saisir; *bout*, extrémité; *nouer* attacher; *approcher*, avancer; *ferme*, solide; *alerte*, alarme; *bond*, saut; *file*, court; *palpiter*, tressaillir.

IV — Phraséologie.

1 — Répondez à chacune des questions suivantes par une phrase complète:
Qu'est-ce que:
a) un *écureuil* ?
b) une *gaule* ?
c) une *noisette* ?
d) un *crin* ?
e) un *rongeur* ?
2 — Exprimez d'une autre façon:
a) Prendre un écureuil en vie n'est pas une petite affaire.
b) L'écureuil file sur les pagées de la clôture.
3 — ***N. B.***— Les enfants connaissent les rats et les souris; il suffira de leur faire trouver que, comme l'écureuil, ces animaux sont des rongeurs.
Composez une phrase sur chaque rongeur connu, d'après le modèle suivant: *Pour prendre . . . il faut . . .*

V — Grammaire.

LE NOM: *le nombre.*

1 — Dans le texte, trouvez un nom de personne, un nom d'animal et un nom de chose qui ne nomment qu'un seul être.
2 — Dans les phrases suivantes: *les enfants s'intéressent aux animaux; les écureuils s'attrapent difficilement; les noisettes ont une amande délicieuse: enfants, écureuils* et *noisettes* ne nomment-ils qu'un seul être ?
3 — En nommant ainsi une ou plusieurs personnes, un ou plusieurs animaux, une ou plusieurs choses, qu'est-ce que le nom nous permet de distinguer ?
4 — Combien distingue-t-on de nombres dans le nom ?
5 — Quels sont ces deux nombres ?
6 — Quand un nom est-il: au *singulier* ? au *pluriel* ?
7 — Que signifie le mot: *singulier* ? seul; *pluriel* ? plusieurs.
8 — À quel nombre est le nom: quand on peut mettre *le, la, un* ou *une* devant ? quand on peut mettre *les* ou *des* devant ?
9 — Faire la liste des noms singuliers du texte.
10 — Faire la liste des noms pluriels.

LE NOM: *la formation du pluriel.*

1 — Lisez la première phrase. De combien d'écureuils parle-t-on ?
2 — Écrivez la phrase en nommant plusieurs *écureuils.*

N. P.— *Si l'élève écrit écureuil sans* s, *le maître lui fera observer que le mot étant écrit comme dans le texte, il est impossible de voir s'il nomme un ou plusieurs animaux et il lui fera comprendre que le nom doit renfermer la marque du pluriel. Il lui fait jeter un coup d'œil sur la liste des noms pluriels et lui fait remarquer que tous se terminent par la même lettre. Après cette observation, l'élève trouvera la règle facilement.*

3 — Pourquoi avez-vous ajouté une *s* à la fin ?
4 — Que marque généralement *s* à la fin d'un nom ?
5 — Alors, comment forme-t-on le pluriel des noms ?

N. P.— *On pourra expliquer la formation du pluriel des noms en* al *au moyen du texte. Les règles d'exceptions s'enseignent quand l'occasion se présente. Rien n'oblige de procéder d'après l'ordre des numéros du livre de grammaire. Le manuel n'est qu'un aide-mémoire pour l'élève. Que le titulaire n'oblige pas l'enfant à y encadrer son intelligence ! « L'école primaire ne doit pas viser à faire des grammairiens, mais à enseigner la langue. Il faut enseigner la grammaire par la langue. Cet axiome pédagogique veut dire que la grammaire est une science d'observation du langage; la grammaire n'a existé qu'après la formation du langage, et c'est de l'observation de celui-ci qu'on a tiré les règles qu'elle formule.*
De là découlent deux règles pratiques:
1 — L'enseignement de la grammaire doit être inductif.
2 — L'enseignement de la grammaire doit être intuitif. » (Mgr Ross)

LE VERBE: *l'imparfait.*

N. P.— *Il sera bon de revoir les études faites en septembre en se servant des verbes du présent texte.*

1 — Lisez le texte en supposant que vous êtes l'auteur, âgé de 70 ans, et que dans votre

jeune âge, vous faisiez la chasse décrite ici: *Quand j'allais dans les champs, je chassais l'écureuil. Prendre cet animal en vie n'était pas une petite affaire. Il fallait . . .*

2 — *Quand j'allais dans les champs, je chassais l'écureuil:* combien y a-t-il de verbes dans cette phrase ?

3 — Quels sont ces verbes ?

4 — Avez-vous parlé au présent dans cette phrase ?

5 — À quel temps avez-vous parlé ?

6 — Où alliez-vous parfois dans votre jeune âge ?

7 — Que faisiez-vous quand vous alliez aux champs ?

8 — Chassiez-vous l'écureuil en même temps que vous alliez aux champs ?

9 — Les deux actions que vous exprimez au moyen des verbes *allais* et *chassais* se sont donc passées en même temps ?

10 — Le verbe au passé peut donc exprimer une action passée en même temps qu'une autre également passée ? C'est là une sorte de passé que l'on appelle imparfait.

LE VERBE: *le plus-que-parfait.*

N.P.—*Faire écrire la phrase suivante: Je revins des champs où j'avais chassé l'écureuil.*

Par le même procédé amener les élèves à comprendre que le plus-que-parfait tient à l'imparfait en ce qu'il exprime une action passée relativement à une autre également passée, et à remarquer ensuite que ce temps diffère de l'imparfait en ce que l'action qu'il exprime n'a pas été faite en même temps que l'autre, mais avant.

VI — Analyse.

1 — Relevez les verbes du texte et leurs sujets.

2 — Trouvez les noms, leur genre et leur nombre.

3 — Faites la liste des noms sujets.

VII — Dictées.

1 — Dictez le texte jusqu'à: *Mais il faut avoir l'œil vif.*

2 — Dictez la suite jusqu'à: *Mais c'est si joli.*

3 — Reprenez la première partie mais avec le titre *La chasse aux écureuils.*

4 — *L'écureuil.*— Ce petit mammifère, à peine sauvage, est le favori de tout le monde, par sa grâce et sa finesse. Il anime les forêts, hiver comme été. Pour la saison mauvaise, il se fait des provisions de fruits, de grains et de graines. En captivité, il s'apprivoise très bien.

Le chanoine V.-A. HUARD, A.M.

VIII — Poésie.

L'écureuil roux.

Un sac à diable
infatigable
qui glapit à tout vent,
de colère, souvent.

Son physique avenant
nous cache le manant:
voyou pendable
et détestable !

Car, l'écureuil
sème le deuil
au frêle nid d'oiselle.

Père moins que fidèle,
il boit le sang
d'un fils naissant !

IX — Rédaction.

1 — *Chasse à l'écureuil.*— Avec vos propres mots, racontez comment il faut faire pour prendre un écureuil en vie, d'après M. Rivard.

2 — *Un bon repas.*— Décrivez un écureuil dressé sur un piquet et rongeant une noisette.

N. P.— *Il serait à propos de placer une gravure du sujet à la vue des élèves et de la commenter avant de donner ce devoir.*

X — Chant.

Une chanson de *La Bonne Chanson:*
J'ai trouvé le nique du lièvre . . ., série des jeunes, p. 21.

CINQUIÈME ANNÉE

Texte.

N. B.— Le texte à l'étude est le même qu'en 4e année.

Il n'apparaît ici que quelques exercices complémentaires de ceux de 4e année.

I — Lecture.

Note pédagogique. — *Le titulaire devrait travailler à obtenir des liaisons harmonieuses au cours de ce mois.*

III — Lexicologie.

1 — Quel arbre produit :

a) l'*aveline* ? — avelinier;

b) la *noisette* ? — noisetier;

c) la *noix* ? — noyer;

d) le *gland* ? — chêne;

e) la *faîne* ? — hêtre.

2 — Comment se nomme:

a) Un lieu planté de chênes ? — Chênaie.

b) Un lieu planté de hêtres ? — Hêtraie.

c) Un lieu planté de noisetiers ? — Noiseraie.

3 — Famille de mots:

a) *Prendre:* (Préfixes: dé, re, sur, ap.).

b) *Tenir:* (Préfixes: dé, re, sou.).

4 — Synonymes:

a) *Gaule.*—Perche, canne, ligne, bâton, baguette.

b) *Souffle.*—Respiration, haleine.

c) *Ferme.*—Vigoureuse, solide, forte.

d) *Lacet.*—Cordon, lien, piège.

5 — Homonymes:

a) *Bout* (extrémité). — Boue (fange), bous, bout (t. ver. bouillir).

b) *Crin* (poil).—Crains, craint (t. ver. craindre).
c) *Cou* (partie du corps).—Coup (choc), coup (à boire), coud et couds (t. ver. coudre), coût (prix).

IV — Phraséologie.

1 — Composez une phrase sur chaque rongeur connu (rat, souris, castor, mulot, etc.), d'après le modèle suivant: *Pour prendre un écureuil, il faut une gaule.*
2 — Écrivez cinq phrases d'après le modèle suivant: *Nous approcherons jusqu'à portée de la gaule,* en changeant le verbe et le complément de portée. (Compléments: main, vue, voix, fusil, forces.)
3 — Trouvez un sujet au verbe dans chacune des expressions suivantes:
a) *File sur la route poudreuse.*
b) *File le voleur.*
c) *File à belle allure.*
d) *File le lin.*
e) *File le câble.*
f) *File sur la rivière.*

V — Grammaire.

LE VERBE: *les sujets.*

N. P.— *En octobre, il faut enseigner l'accord du verbe avec plusieurs sujets de différentes personnes. Il ne faut pas aborder cette étude avant que les règles générales d'accord ne soient bien comprises. C'est encore en faisant agir les élèves qu'on parviendra à leur faire saisir les nuances de priorité qui existent entre les différentes personnes.*

Un petit secret bien simple pour réussir, c'est d'habituer les élèves à résumer les sujets dans leur tête: toi et moi, c'est-à-dire nous; lui et moi, c'est-à-dire nous; lui et toi, c'est-à-dire vous.

Exemple:

Le maître fait tresser des crins ou des fils à deux élèves: Pierre et Jean.

Pierre dit à Jean: Toi et moi, (nous) tressons des crins. Il dit ensuite à ses autres compagnons: Jean et moi, (nous) tressons des crins.

Survient Jacques qui, s'adressant à Pierre, dit: Jean et toi, (vous) tressez des crins.

Dans chaque cas, les élèves écrivent la phrase; ils trouvent les sujets et la personne de chacun; ils cherchent ensuite si le verbe est au pluriel et s'il est à la personne qui a la priorité.

Après plusieurs exercices de ce genre sur différents verbes, les élèves trouvent la règle eux-mêmes.

LE VERBE: *la formation des temps.*

L'étude de la formation des temps se fait aussi par l'observation.

Il s'agit aujourd'hui d'étudier les temps dérivés du présent de l'infinitif.

A tour de rôle quelques élèves vont au tableau écrire le futur simple d'un verbe en ayant soin d'indiquer d'abord quel verbe ils écriront.

Servons-nous des verbes modèles puisque ceux du texte, hors le verbe prendre et ceux de la première conjugaison, sont irréguliers.

Exemple:

Aimer	*Finir*	*Recevoir*	*Rendre*
J'aimerai	*Je finirai*	*Je recevrai*	*Je rendrai*
Tu aimeras	*Tu finiras*	*Tu recevras*	*Tu rendras*

Par l'observation, les élèves s'apercevront que dans chaque verbe, ils ont écrit d'abord le présent de l'infinitif puis la terminaison particulière du futur.

Ils feront les mêmes découvertes pour le présent du conditionnel et concluront que le futur simple et le présent du conditionnel dérivent du présent de l'infinitif.

Tableau résumé.

Voici un tableau résumé pour l'étude de la formation des temps. Il ne faudrait pas le présenter, au complet, aux élèves, en octobre; mais bien ne mettre au tableau que la première partie, celle qui regarde le programme du mois et ne la mettre qu'après l'étude de ce temps primitif.

Au cours de l'année, le titulaire pourra compléter ce tableau au fur et à mesure que les élèves auront fait un nouveau pas.

I

Inf. — *futur simple* — 1e c. = *inf. p.* + *fut.: ai, as, a, ons, ez, ont.* ; 2e c. = *inf. p.* + *fut.: ai, as, a, ons, ez, ont.*

prés. — *prés. cond.* — 3e c. = *inf. p.*—*oi* + *c. pr.: ais, ais, ait, ions, iez, aient.* ; 4e c. = *inf. p.*—*e* + *c. pr.: ais, ais, ait, ions, iez, aient.*

II

Part. prés. — *Ind. prés. pluriel* • *en* *ons, ez, ent.*

Part. prés. — *Ind. imparfait* *changeant* *ais, ais, ait, ions, iez, aient.* ; *Subj. présent* *en* *e, es, e, ions, iez, ent.*

III

Part. Passé — *Temps composés* *à l'aide des auxiliaires* avoir *et* être.

IV

Ind. prés. — *Impér. prés.* *en enlevant les pronoms aux 2e p. sing. et pl., 1ere p. pl.* ; *1e c.: pas s. à la 2e p. sing.*

V

Passé déf. — *Subj. imp.* — *2e pers. sing.* + *se, ses, . . ., sions, siez, sent* ; (*3e p. sing.*—*s* + *t* et ^ *sur la voyelle précédente.*

VI — Analyse.

1 — Trouvez le nombre de propositions dans la première et dans les deux dernières phrases ?
2 — Trouvez les noms:
a) Sujets.
b) Attributs.
c) Compléments déterminatifs.
3 — Justifiez l'accord des verbes.

VII — Dictée.

L'écureuil.— L'écureuil est bien le petit animal le plus agile et le plus gracieux des hôtes de nos forêts, en même temps qu'il est le plus connu et le plus aimé. Il nous plaît par l'élégance de ses formes, par la finesse de sa physionomie, la vivacité de son regard, la grâce et la rapidité de ses mouvements; tout enfin nous intéresse, tout est beau en lui, soit qu'il folâtre avec ses sem-

blables, soit qu'il cherche sa nourriture. On le voit grimper le long des arbres, sauter de branche en branche, glisser pour ainsi dire sur l'écorce avec une rapidité telle que l'œil peut à peine le suivre dans ses évolutions.

C.-E. DIONNE.

IX — Rédaction.

Lettre de reproches.— Vous apprenez que votre cousin André ne regarde pas de manquer la classe pour aller à la chasse. Vous lui écrivez pour lui reprocher son manque de sérieux et l'engager à se contenter des jours de congé pour se livrer à ses courses vagabondes.

SIXIÈME et SEPTIÈME ANNÉES

Texte.

Feuilles mortes.— Voici l'automne. Le vent qui souffle dans les bois fait tournoyer les feuilles mortes. Les érables sont déjà dépouillés et dressent dans l'air leur gris squelette. Voici que tombent les feuilles des ormes et des trembles. Les bouleaux et les merisiers sont devenus des arbres d'or, et seul un grand chêne garde encore sa verte couronne.

La matinée est fraîche; un vent aigre agite le ciel gris et rougit les doigts. Les enfants s'en vont à l'école et poussent du pied les feuilles mortes, les feuilles qui naguère, du temps qu'elles vivaient, étaient pleines de rosée et de chants d'oiseaux et qui, maintenant, par milliers, couvrent le sol de leurs petits cadavres desséchés.

d'après Anatole FRANCE.

I — Lecture.

Note pédagogique.

a) Préparation. Pendant quelques instants, les élèves lisent en silence le texte de la leçon, ils notent les mots qu'ils ne comprennent pas et dont ils se proposent de demander l'explication; enfin, dans la mesure où ils y ont été formés, ils remarquent les liaisons à faire et les mots de valeur à mettre en relief.

Plusieurs professeurs se contentent d'exposer le sujet, de façon à intéresser les élèves: ce procédé est inférieur au précédent, qui offre l'avantage d'habituer les enfants à se rendre compte de leurs lectures, mais qui en certaines classes, serait peu pratique.

b) Lecture-type du texte, faite par le maître, puis par les meilleurs lecteurs.

c) Explication sommaire:

Recherche de l'idée générale.
Très courte étude des idées particulières.
Explication des mots notés par les élèves et de ceux que désigne le maître.

d) Lecture matérielle du texte, à tour de rôle et par fragments successifs. On ne recourt guère au rythme syllabique, excepté si les élèves lisent trop vite ou s'ils ont une tendance à bredouiller.

e) Lecture expressive. Dans ce cours, on donne quelques principes sur la respiration, l'articulation, les liaisons. Pour plus de détails, voir les manuels de pédagogie.

Conclusion.— Ce premier contact avec le texte a son importance puisqu'il répond au but poursuivi dans l'enseignement de la lecture:

a) former les élèves à lire couramment, sans hésitation, et à traduire par l'expression les principaux sentiments marqués dans le texte;
b) enrichir leur vocabulaire;
c) étendre leurs connaissances, par des explications précises, brèves et variées.

II — Intelligence du texte.

1 — Ce texte est-il de saison ? Pourquoi ?
2 — Avez-vous bien regardé comment nous apparaissent les feuilles en ce temps-ci ?
3 — L'auteur de ce morceau a regardé, lui. Il nous dit d'abord l'œuvre du vent. Que fait le vent ?
4 — Que veut dire le mot *tournoyer ?* — Tourner en faisant plusieurs tours sur soi-même.
5 — N'y a-t-il que les feuilles qui tournoient ? — Il y a le papier, les cerfs-volants . . .
6 —Quels arbres Anatole France a-t-il remarqués ?
7 — Ces arbres se rencontrent-t-ils au Canada ?
8 — Qu'en retirons-nous ?
9 — Que veut dire: *la feuille d'érable est l'emblème du Canada français ?*
10 — Comment l'auteur a-t-il vu l'érable ?
11 — Que veut dire: *dépouillé ?* — Dépouillé veut dire sans vêtement.
12 — Quel est le vêtement de l'érable ?
13 — Qu'est-il arrivé quand on dit qu'il est dépouillé ? — Qu'il a perdu ses feuilles.
14 — Qu'est-il dit encore des érables dans le texte ?
15 — Mais qu'est-ce qu'un squelette ? — Généralement on emploie ce mot pour désigner l'ensemble des os de l'homme ou d'un animal. En parlant du squelette d'un arbre, on compare ses branches aux os. L'arbre dépouillé de ses feuilles ressemble au corps humain dépouillé de sa chair.
16 — Quels autres arbres l'auteur du texte a-t-il remarqués ?
17 — Ces arbres sont-ils faciles à reconnaître ? — L'orme a la forme d'un immense parasol. Le tremble se distingue par la grande facilité avec laquelle ses feuilles s'agitent en tous sens, à la moindre brise. Le bouleau a une écorce lisse et blanche. Le merisier, une écorse lisse et rouge vin.
18 — Que dit l'auteur des bouleaux et des merisiers ?
19 — Comment peut-il dire qu'ils sont devenus des arbres d'or ? — Leurs feuilles sont devenues d'un jaune doré.
20 — Comment le chêne est-il différent des autres arbres à l'automne ?

21 — Expliquez le mot *matinée* employé au début du second paragraphe.— Le mot matinée est formé du mot *matin* et du suffixe *ée*, lequel signifie le contenu. Une matinée est la période contenue entre le point du jour et le midi.

22 — Un vent *aigre*. Que veut dire ce dernier mot ? — Le mot aigre veut dire piquant; c'est le contraire d'un vent doux.

23 — Dans la dernière phrase l'auteur emploie le mot *naguère*. Donnez donc à la place un mot de même sens. *Hier, dernièrement.*

24 — De quels cadavres est-il question dans la dernière ligne ?

25 — Dites, en quelques mots, de quoi Anatole France nous parle dans ce texte.

III — Lexicologie.

N. P.— *Habituons les élèves à prendre des notes en vue d'une mémorisation de l'essentiel, surtout en vue de la composition française. Profitons de cet exercice pour provoquer l'observation.*

1 — *Feuilles mortes.*

a) L'auteur nous montre les feuilles après leur chute; mais, pouvez-vous dire comment elles étaient avant de tomber des arbres ? — Rousses cuivrées, sanglantes, rouillées, tachetées, pourpres, écarlates, jaunies, cendrées, fanées, . . .

b) Et maintenant comment apparaissent les feuilles éparses sur le sol ?— Séchées, recroquevillées, affolées sous la poussée du vent, vagabondes, . . .

2 — *Voici l'automne.*

a) Un adjectif dérivé ? — Automnal.

b) Des qualités de l'automne ?— Doux, précoce, froid, brumeux, pluvieux.

c) Comment sont les jours en automne ? — Plus courts, embrumés, . . .

d) Des fleurs d'automne ? — Les asters, les verges-d'or, . . .

e) Des fruits d'automne ? — Pomme, prune, raisin, noix, noisette, cenelle, . . .

f) Comment est le soleil en automne ? — Pâle, tiède, impuissant, alangui, blafard, languissant, . . .

3 — *Le vent qui souffle . . .*

a) Comment appelle-t-on le vent du printemps et de l'été ? — Brise.

b) Et le vent d'automne ? — Bise.

c) D'où vient la bise et qu'apporte-t-elle ? — La bise vient du nord et charrie le froid.

d) Quels ravages cause-t-elle à la verdure et aux feuilles ? — Elle roussit la verdure, mord les feuilles et les arrache.

e) Quel mal cause-t-elle aux oiseaux ? — Elle force les oiseaux à émigrer ou à chercher un abri pour l'hiver.

f) Nommez d'autres sortes de vent.— Le zéphir, l'aquilon, le cyclone, l'ouragan.

g) D'autres verbes qui peuvent avoir le mot *vent* comme sujet ? — Se déchaîner, s'apaiser, siffler, mugir, ululer, cingler, . . .

4 — *Le vent fait tournoyer les feuilles.*

a) Pouvons-nous dire: les feuilles tournoient ?

b) Que font-elles encore, les feuilles ? — Avant de tomber, elles brunissent, jaunissent, se colorent, . . .; puis elles tombent, fuient, abandonnent la branche nourricière, chutent, volent, tournent la ronde, roulent se perdre dans le ruisseau, chavirent follement, s'éparpillent sur le gazon, . . .; après leur chute, les feuilles parsèment le sol, jonchent les jolis parterres, dansent, dorment, bruissent sous les pas, tapissent, . . .

IV — Phraséologie.

Compléter des phrases.

1 — Remplacez les vides par les mots demandés et dont le sens correspond au reste de la phrase.

a) *Les journées . . .* (deux adjectifs) claires et ensoleillés *sont rares en automne.*

b) *Les journées . . .* (deux adjectifs) brumeuses et pluvieuses *sont plus fréquentes.*

c) *Au vent, les feuilles des arbres . . .* (trois verbes marquant une progression) se détachent, tombent et jonchent *la terre d'un bruissant tapis.*

2 — Même exercice que le précédent.

a) *La chute des feuilles et . . .* des fruits mûrs *est la manifestation la plus visible de l'automne.*

b) *Mais cette saison . . .* s'annonce *encore par d'autres signes.*

c) *Le brouillard . . .* humide *emplit la vallée.*

d) *Les nuages . . .* gris *sont poussés par le . . .* vent.

e) *La pluie est . . .* froide.

f) *Quelques beaux jours seulement . . .* rappellent *l'été.*

g) *Le soleil est plus bas sur . . .* l'horizon.

h) *Les journées sont plus . . .* courtes.

i) *Les nuits sont . . .* fraîches.

j) *Les hirondelles . . .* s'en vont.

3 — Complétez:

a) *Les oiseaux se réunissent en groupe pour . . .* — Préparer le long voyage vers des climats plus hospitaliers, . . .

b) *La plaine, dépouillée de ses moissons, . . .* — Attend la charrue qui renouvellera sa face, n'offrait plus aux regards qu'une immense étendue de terre grise, . . .

Transformer des phrases.

1 — Transformez les phrases suivantes tel qu'indiqué à chacune.

a) Le vent . . . (ajoutez une complétive) fait tournoyer les feuilles mortes.— Qui souffle dans les bois, . . .

b) Voici que tombent les feuilles des ormes et des trembles. (Rétablissez l'ordre ordinaire). — Voici que les feuilles des ormes et des trembles tombent.

c) Tout prend un aspect de mort. (développez le mot *tout*) — Le ciel, les arbres, les gazons, . . .

V — Grammaire.

LE NOM: *ses fonctions.*

N. P.— *Le but de cette leçon est de donner à l'élève l'idée que le nom peut jouer des rôles différents dans la phrase.*

1 — Relevez les noms de la deuxième phrase du texte.
2 — Qu'est-il dit du *vent* ?
3 — Qu'exprime le mot *souffle* ?
4 — Comment appelle-t-on le nom qui fait l'action du verbe ?
5 — Quelle est donc la fonction de *vent* ?
6 — Que dit le mot *bois* par rapport à l'action du verbe dans la même phrase ?
7 — Si l'auteur n'avait pas dit où le vent souffle, l'auriez-vous su ?
8 — Il a donc précisé, complété l'idée de l'action en ajoutant ce mot *bois*. Un mot qui dit mieux, qui dit plus (où, comment, pourquoi l'action est faite), s'appelle un complément. Quelle est donc la fonction de bois ?
9 — Quel rôle joue le mot *feuilles*, dans cette phrase ? — Il dit ce que le vent fait tournoyer.
10 — Si je disais seulement: le vent fait tournoyer, serait-ce complet ?
11 — Quelle est la fonction de feuilles, alors ?
12 — Pourquoi dites-vous que c'est un complément ?
13 — Relevez les noms de la phrase suivante du texte et expliquez de la même manière le rôle de chacun.— Érables: sujet parce que . . . . *Air:* complément parce que . . . . *Squelette:* complément parce que . . . .
14 — À quoi servent les noms compléments ?
15 — Quels mots les noms peuvent-ils compléter ?

N. P.— *En utilisant une phrase type, le titulaire peut, de la même façon, amener les élèves à saisir le rôle d'un attribut.*

LE NOM: *le nom collectif.*

N. P.— *Quand les phrases du texte à l'étude ne se prêtent pas aux exigences du programme de grammaire, appliquons-nous à en trouver d'autres, ou à en composer qui soient dans le même centre d'intérêt.*

Écrire les exemples suivants au tableau noir:

Sur le rocher, une touffe de noisetiers prend une teinte écarlate.

Tout en haut dans le ciel, se figeait un troupeau de petits nuages frisés comme des agnelets.

1 — Relevez les noms de ces deux phrases.
2 — Quels sont les noms qui désignent un seul être ?
3 — Quels sont ceux qui en désignent plusieurs ?
4 — Que dites-vous de *touffe* et *troupeau*, n'est-ce pas qu'ils vous embarrassent ?
5 — Ces noms sont-ils au singulier ou au pluriel ?
6 — Représentent-ils un être ou un groupe d'êtres ?
7 — Quel qualificatif particulier donnera-t-on à ce nom qui, bien qu'au singulier, fait penser à plusieurs êtres ?
8 — Savez-vous ce que c'est qu'une collection de timbres ? une collection d'insectes ? une collection de plantes ?
9 — Quel adjectif peut-on faire avec collection ?
10 — Ce qualificatif conviendrait-il aux noms: *touffe* et *troupeau* ?
11 — Quelle espèce de noms sont donc *touffe* et *troupeau* ?
12 — Pourquoi ?
13 — Le nom collectif est-il quand même un nom commun ?
14 — Pourquoi ?
15 — Trouvez d'autres noms communs collectifs.

NOM COLLECTIF: *sortes de noms collectifs.*

N. P.— *Par le même procédé, questions et réponses, le titulaire amènera les élèves à saisir la différence entre le collectif général, précédé d'un déterminatif défini, et le collectif partitif, précédé d'un déterminatif indéfini.*

Exemples :

a) dans: *la foule des enfants*, les mots: *la foule*, désignent tous les enfants; *la* est un article défini, qui dit d'une manière certaine de quoi il s'agit.

b) dans: *une foule d'enfants*, les mots: *une foule*, désignent plusieurs enfants sans préciser s'il s'agit de tous les enfants; *une* est un déterminatif (article ou adjectif, selon les grammairiens) indéfini, qui ne précise pas.

NOM COLLECTIF: *accord du verbe.*

N. P.— *Quand à l'accord du verbe avec un sujet collectif suivi d'un complément, n'abusons pas des formules livresques; habituons les élèves à raisonner bien simplement.*

Exemple :

L'immensité des eaux qui entourent la terre étonne l'imagination.

a) L'élève n'a qu'à se poser la question du sujet : *qu'est-ce qui entourent? l'immensité ou les eaux ?* — Les eaux entourent, alors le verbe s'accorde avec *eaux*, 3e personne du pluriel.

b) *Qu'est-ce qui étonne ? l'immensité ou les eaux ?* — L'immensité étonne, alors le verbe s'accorde avec *immensité*, 3e personne du singulier.

VI — Analyse.

ANALYSE GRAMMATICALE.

1 — Donnez la fonction des noms contenus dans le second paragraphe du texte.
2 — Trouvez des noms attributs dans les phrases suivantes:
a) Les nuits d'automne sont un cauchemar pour les pauvres sans logis.
b) À l'automne, les jardins, les prairies ne sont-ils pas un lit où la mort a couché la riante nature ?

ANALYSE LOGIQUE.

N. B.— Le texte fournit des propositions indépendantes qui répondent au programme du mois.

N. P.— *En sixième année, on peut se borner à la seule dénomination: indépendante.*

En septième année, on peut compléter ces notions en enseignant qu'une proposition indépendante peut être dite ou simplement indépendante, si elle est seule;

ou indépendante juxtaposée, si elle n'est séparée d'une autre semblable que par une virgule ou un point et virgule;

ou indépendante coordonnée, si elle est jointe à une autre semblable par une conjonction.

Exemples tirés du texte:

3e phrase : une proposition indépendante ;
4e phrase : une proposition indépendante :
5e phrase : deux propositions indépendantes coordonnées ;
6e phrase : deux propositions indépendantes juxtaposées.

N.B.—Le titulaire de septième année trouvera, dans ces mêmes propositions, matière à enseigner le sujet simple et multiple, complexe et imcomplexe.

VII — Dictées.

N. B.— Comme le texte à l'étude ne comporte aucune grande difficulté de sens ou d'orthographe, le titulaire pourra, avant de le faire étudier, le donner en dictée. De cette façon, chaque élève l'aura en main.

Soir d'automne.— Un temps gris, silencieux, humide enveloppe les vergers, les prairies où attendent les bons chevaux paisibles qui ramènent des voitures chargées de récoltes et les grands sacs de pommes de terre qui s'alignent debout le long des champs. Avant de quitter leur travail, arracheurs et arracheuses font des tas avec les fanes, y mettent le feu et les brasiers solitaires achèvent de brûler quand la nuit est déjà tombée sur la campagne. C'est la tristesse d'une fin de journée où déjà perce l'hiver.

M. BARRÈS.

VIII — Poésie.

Matin d'automne.

C'est l'heure exquise et matinale
Que rougit un soleil soudain,
À travers la brume automnale
Tombent les feuilles du jardin.

Les dernières, les plus rouillées,
Tombent des branches dépouillées;
Mais ce n'est pas l'hiver encor.

Leur chute est lente. On peut les suivre
Du regard en reconnaissant
Le chêne à sa feuille de cuivre,
L'érable à sa feuille de sang.

Une blonde lumière arrose
La nature, et, dans l'air tout rose,
On croirait qu'il neige de l'or.

François COPPÉE.

IX — Rédaction.

1 — *L'automne.*— Les effets de l'automne dans la nature. Au ciel : soleil, nuages; sur la terre: gazons, parterres, prairies, jardins, forêts, oiseaux; les jours et les nuits. Les effets de l'automne sur l'homme: ses impressions, sa manière de vivre.

2 — *Mon histoire.*— Une feuille d'érable vous raconte son histoire: au printemps, en été, en automne.

X — Chant.

Une chanson de *La Bonne Chanson: Chanson d'automne . . .*, No 4, p. 153.

HUITIÈME et NEUVIÈME ANNÉES

Texte.

Les labours.— Les labours sont les plus importantes des façons culturales données au sol dans le but de lui communiquer les propriétés physiques et chimiques les plus favorables à la végétation.

Les labours, en ameublissant le sol sur une grande épaisseur, permettent aux racines des plantes cultivées de s'étendre davantage dans le sens vertical; ils mettent à leur disposition un cube de terre plus considérable et par conséquent une plus grande quantité d'aliments minéraux. En outre ils assainissent les terres par la perméabilité qu'ils communiquent au sous-sol.

L'influence favorable de ces labours sur le développement des végétaux se manifeste pour toutes les plantes potagères, mais elle est plus faiblement marquée pour les espèces à racines pivotantes et très développées.

Henri JEANNERET, horticulteur.
(*Progrès du Saguenay*, 1er mai 1928.)

I — Lecture.

Note pédagogique.— *Comme il s'agit ici d'un texte plutôt didactique, le maître fera bien de le lire lentement aux élèves afin de leur bien faire saisir les pauses et les inflexions de la voix. Avec la poésie, ce genre est le plus difficile à lire. Après la lecture faite par le maître, lecture individuelle, pour laquelle on peut se contenter de faire lire quelques élèves seulement, en ayant soin de varier les tours.*

La lecture.— En huitième et neuvième années, les élèves sont déjà entraînés à la lecture courante; il importe donc de perfectionner la lecture en la rendant raisonnée et expressive. Toutefois, comme l'indique le Programme d'Études (p. 62) il ne faut pas tomber dans l'afféterie. S'il convient d'éviter la lecture monotone ou chantante, il faut tout autant fuir l'intonation contrefaite ou forcée.

La lecture n'est rien autre chose qu'une conversation avec un interlocuteur absent. Celui-ci, dans son impuissance à communiquer ses pensées,

par la parole, à beaucoup d'autres, y supplée par le livre. Alors, le lecteur qui veut lire intelligemment doit remplacer l'auteur, parler à la place de l'auteur.

Lorsqu'on parle, il n'est pas dans notre habitude, comme chez les Orientaux, de chanter ou de traîner les syllabes et ce précisément parce qu'on sait ce qu'on veut dire, parce qu'on connaît son sujet; il doit donc en être de même en lecture.

Veut-on y arriver? Il importe de connaître son texte par une lecture personnelle, une lecture muette je dirais. Ensuite, après qu'on a connu l'idée maîtresse et les idées principales, après qu'on a éprouvé la longueur des phrases et la difficulté de certains mots, on peut mieux, au cours de la lecture, apporter le ton qui convient, faire non seulement les pauses indiquées par la ponctuation mais aussi celles que nécessite le sens. De la sorte, lire un texte devient un repos et non pas un danger d'asphyxie ou d'essoufflement et on peut le rendre facilement compréhensible pour soi d'abord et, si on lit à voix haute, pour les auditeurs ensuite.

Avant de lire un texte en classe, le maître doit au préalable l'avoir donné comme leçon, la veille, ou tout au moins avoir accordé quelques instants en classe pour que chacun puisse en prendre connaissance.

II — Intelligence du texte.

EXPLICATION LITTÉRALE.

***N. P.**— Dans ce genre d'exercice, cherchons l'expression juste, celle qui donne le sens plein. Fuyons l'à-peu-près.*

1 — Que signifie:
- *a) Culturales?*—Propres à la culture.
- *b) Propriétés physiques?*—Qualités naturelles du sol.
- *c) Propriétés chimiques?*—Qualités du sol en tant que propres à la germination.
- *d) Un cube de terre?*—Une certaine masse de terre.
- *e) Aliments minéraux?*—Aliments qui viennent des minéraux, comme le sel.
- *f) Assainir?*—Rendre sain; bon pour la culture.
- *g) Pivotantes?*—Dont la racine s'enfonce verticalement dans le sol.

2 — Combien compte-t-on de sortes de labours? — On peut compter quatre sortes de labours selon la profondeur à laquelle on atteint; ce sont: le labour superficiel, le labour ordinaire ou moyen, le labour profond et le labour de défoncement.

3 — En quoi consiste un labour de défoncement? — C'est un labour de 18 à 20 pouces de profondeur.

4 — Peut-on labourer autrement qu'avec une charrue? — Oui, un labour peut aussi être fait à la main, à l'aide d'une bêche.

5 — De quelle partie de la terre est-il question dans ce texte? — Du jardin potager.

6 — Quelle sorte de plantes cultive-t-on ordinairement dans un jardin potager? — Des légumes.

7 — Sous quel groupe de plantes classez-vous les légumes? — Les phanérogames, c'est-à-dire les plantes à graines et à fleurs.

8 — Et ces phanérogames sont-ils des angiospermes ou des gymnospermes? — Des angiospermes parce que la graine est cachée, enfermée dans un ovaire.

9 — Donnez un exemple de gymnosperme.— L'épinette, le sapin, le cèdre.

10 — Donnez un exemple d'angiosperme.— Le chou, la betterave et les céréales.

EXPLICATION LITTÉRAIRE.

1 — Quel est le genre de ce morceau? — Une description didactique.

2 — Qu'est-ce qu'une description didactique?

3 — Qui est l'auteur du morceau — Henri Jeanneret, horticulteur.

4 — Qu'est-ce qu'un horticulteur? — Celui qui s'occupe de la culture du jardin.

5 — Quelle est l'idée principale du morceau? — Le labour.

6 — Quelles sont les idées secondaires? — Le labour est la plus importante des façons culturales. Le labour ameublit le sol. Le labour permet aux racines de s'étendre davantage. Le labour prépare un cube de terre plus considérable. Le labour assainit la terre. Le labour a une grande influence surtout sur les plantes potagères.

7 — Plan.

Idée principale	Le labour.
Idées secondaires	Le labour est la plus importante des façons culturales. Le labour ameublit le sol. Le labour permet aux racines de s'étendre davantage. Le labour prépare un cube de terre plus considérable. Le labour assainit la terre. Le labour a une grande influence sur les plantes potagères.

III — Lexicologie.

1 — Sous quel nom générique désigne-t-on celui qui cultive la terre? — Agriculteur.

2 — Donnez les différentes appellations que l'on donne à l'*agriculteur* selon les travaux qu'il accomplit.— Colon, défricheur, laboureur, semeur, moissonneur.

3 — Sous quel nom désigne-t-on tous ces métiers? — Cultivateur.

4 — Comment nomme-t-on celui qui cultive une terre pour le compte d'un autre? — Fermier.

5 — Comment nomme-t-on celui qui cultive pour le compte d'un autre et reçoit en salaire une partie de la récolte? — Métayer.

6 — Antonymes:
- *a) Ameublir?* — Durcir.
- *b) Perméabilité?* — Imperméabilité.
- *c) Favorable?* — Défavorable.
- *d) Épais:?* — Mince.
- *e) Plantes cultivées?* — Plantes sauvages.

7 — Mots de même famille:
- *a*) *Labour?* — Labourer, labourable, laboureur, élaborer, élaboration, . . .;
- *b*) *Préparation?* — Préparer, préparatif, préparatoire, préparateur, paré, parer, parement, pareur, . . .;
- *c*) *Important?* —Importer, importation, importance, importable, déporter, exporter, supporter, comporter, apporter, . . .;
- *d*) *Favorable?* — Faveur, favoriser, défavorable, . . .;
- *e*) *Appartiennent?* — Appartenance, appartenant, part, partage, partie, partager, . . .

8 — Homonymes de *sol* et signification de chacun.

IV — Phraséologie.

1 — Composez une phrase avec chacun des mots suivants: *défricher, assoler, semailles, semis, grain.*

2 — Variez le tour de la première phrase du texte.

3 — Composez cinq phrases avec le mot: *sol.*

V — Grammaire.

N. B.— Comme le texte n'offre rien de particulier à une étude grammaticale, nous fournissons quelques phrases qui répondent et au programme d'octobre, et au centre d'intérêt.

LE NOM.

- *a*) On sème, dans les plates-bandes de nos jardins, les laitues ou les choux-fleurs.
- *b*) Les oreilles-d'ours sont des fleurs plus grosses que les oreilles-de-souris.
- *c*) Les sol, note de musique employé au singulier, s'orthographient tout comme les sols arables, mais ils ne varient pas au pluriel.
- *d*) Les Louis Hébert et les Couillard-Després sont la gloire de nos colons.

LE VERBE.

- *a*) Labourer, semer et récolter constituent la grande tâche de nos agriculteurs.
- *b*) Une famille de cultivateurs actifs pourrait vivre des fruits de son travail mais une multitude d'agriculteurs ont besoin d'un gain extérieur.
- *c*) Grange, récolte, animaux, tout fut détruit par un incendie.
- *d*) Le cercle de jeunes agriculteurs, communément appelé JAC, a rendu de grands services.

VI — Analyse.

ANALYSE GRAMMATICALE.

La première phrase du texte.

ANALYSE LOGIQUE.

Le deuxième paragraphe du texte.

VII — Dictées.

N. B.—Comme le texte ne comporte aucune difficulté de sens ou d'orthographe, le titulaire pourrait, au début, le donner en dictée. De cette façon, chaque élève aura sa copie durant toute l'étude.

L'agriculture et l'Évangile.—Qui n'a remarqué que le Sauveur tire sans cesse ses enseignements, ses images, ses paraboles, des choses de la campagne et des travaux mêmes de l'agriculture ? Il se compare lui-même à la vigne, et nous aux branches. Il n'est pas seulement le semeur céleste, il est la semence, il est la tige, il est la sève féconde. Les apôtres de l'Évangile sont les ouvriers de la vigne du Seigneur; l'Église, c'est un grain de sénevé qui croît et devient un grand arbre. La tâche échue à chacun dans la vie, c'est le salaire après le travail du jour; ce monde où les méchants sont mêlés aux bons, c'est un champ où l'ivraie croît avec le bon grain; le juge suprême qui fait l'éternelle séparation, c'est le laboureur qui vanne son blé dans son aire, recueille le froment dans ses greniers et jette la paille au feu. L'homme inutile dans la vie, c'est le figuier stérile; il est maudit.

. . . . . .

Mais non seulement l'esprit du Sauveur était sans cesse incliné vers la vie champêtre: lui-même, à Nazareth, avait travaillé pour les champs; et Bossuet nous apprend que, dans les premiers temps de l'Église, les chrétiens se souvenaient encore des charrues que le Sauveur avait faites.

Honneur donc à la culture !

DUPANLOUP.

VIII — Poésie.

Le labourage.

Les chevaux et les bœufs, piqués par l'aiguillon,
Dans les champs reverdis promènent la charrue.
On entend, tout le jour, crier: dia ! crier: hue !
Et le sillon s'allonge à côté du sillon.

L'air attiédi s'irise au vol du papillon
Qui cherche vainement une fleur disparue.
Le moineau, fatigué du dîner de la rue,
Vole se régaler d'un ver ou d'un grillon.

Sous le labour fumant qu'un chaud rayon caresse,
Insectes comme fleurs ont leur anxiété,
Et meurent tout à coup dans la première ivresse.

C'est le prix des moissons que va mûrir l'été.
Nul n'y songe peut-être, et nul ne s'en effraie,
Toute vie est, hélas ! un bien que la mort paie !

Pamphile LEMAY,
(*Les gouttelettes*).

IX — Rédaction.

1 — *Notre jardin de la victoire.*— Suivant la recommandation faite au début du prin-

temps, votre père a fait un jardin de la victoire. Faites-en la description, donnant les dimensions, le partage des plantes potagères, le succès de la récolte.

2 — *Papa laboure.*— Votre père a commencé ses labours; dites quelle sorte de labours il fait, la surface à labourer, (sa grandeur), la durée probable de ce travail.

3 — *Notre parterre.*— Avec votre père, vous avez préparé le parterre pour la prochaine semence. Dites quels soins vous avez apportés à cette besogne et pourquoi. Vous pouvez aussi terminer par quelques considérations sur le respect dû au parterre ou aux plates-bandes des autres.

X — Chant.

Une chanson de *La Bonne Chanson: Le laboureur . . .*, No 2, p. 61.

DIXIÈME, ONZIÈME et DOUZIÈME ANNÉES

Note pédagogique.— *Ce texte et tout le questionnaire qui suit a pour but de préparer les élèves à rédiger une composition sur l'automne. Le mot, la phrase et le paragraphe sont destinés à suggérer des idées, toujours sur le même sujet.*

Texte.

La forêt à l'automne.— *De jour en jour*, la forêt change d'aspect. *Sur* la verdure d'été, l'automne étend ses badigeons de rouille. Dès les premières nuits froides, les quenouilles des peupliers de la lisière *se dorent.*

Peu à peu, l'incendie gagne tous les arbres. Les merisiers, les ormes et les érables s'allument comme des torches; les bouleaux et les saules deviennent d'un *blond pâle;* les chênes secouent dans le vent aigre de rudes tignasses rousses; les trembles, les pommiers et les pruniers sauvages charbonnent comme s'ils *avaient été léchés* par une *flamme.*

Mordues par le froid, les feuilles tombent; *les unes, tout droit, pressées* d'arriver au sol, *les autres,* lentement, cérémonieusement, après avoir plané sur les coulées de l'air. Bientôt à l'extrémité des rameaux *il* ne reste plus que quelques petites *feuilles* recroquevillées, ternes et sans vie. L'automne peut chanter, une fois de plus, sa victoire sur la forêt.

(Extrait du *Vocabulaire appliqué*, par BÉDARD.)

I — Lecture.

II — Intelligence du texte.

1 — Explication des mots et des expressions:

a) *Badigeons:* couleur en détrempe dont on peint les murs; ici, différentes nuances plutôt sombres des feuillages d'automne.

b) *Badigeons de rouille:* teinte de couleur brique de certaines feuilles et de l'herbe fanée de l'automne.

c) *Quenouilles:* petits bâtons garnis, au haut, de lin, de soie, de laine, etc.; ici, branches des peupliers qui rappellent assez justement la forme d'une longue quenouille. (En faire remarquer aux enfants.)

d) *Lisière:* bord qui termine, de chaque côté, la largeur d'une étoffe; ici, limite, bord.

e) *L'incendie gagne tous les arbres:* la forêt presque entière se colore de nuances vives.

f) *S'allument comme des torches:* deviennent d'un jaune chaud qui rappelle la flamme.

g) *Le vent aigre:* vent froid qui souffle en bourrasque.

h) *Tignasses:* chevelure rude et mal peignée; ici, branches feuillues du chêne.

i) *Ils charbonnent comme s'ils étaient léchés par une flamme:* ces arbres semblent recouverts de suie, tout comme un objet qu'on expose à la flamme.

j) *Mordues par le froid:* les premières gelées de l'automne sont mortelles pour la plupart des plantes; on les compare ici à une morsure venimeuse.

k) *Sur les coulées de l'air:* les feuilles mortes, parce que très légères, glissent dans l'air comme si elles descendaient sur un plan incliné.

2 — Tous les arbres sont-ils affectés par le passage de l'automne? — Non, les conifères (pin, sapin, if, etc.) conservent le vert sombre de leurs feuilles.

3 — Dans cette page, à qui compare-t-on l'automne? — À un peintre qui promène son pinceau ici et là.

4 — Quelle est l'utilité de la phrase synthétique qui commence le deuxième alinéa? — Elle sert de transition, de passage pour aller du général au particulier.

5 — Nommez les arbres fruitiers mentionnés dans cette page.— Le merisier, le pommier et le prunier.

6 — Quel est le fruit du merisier, de l'érable, du sapin et du chêne? — Le fruit du merisier est la merise; celui de l'érable, la samare; celui du sapin, le cône; celui du chêne, le gland.

7 — Tous ces fruits sont-ils comestibles? — Non, la samare et le cône ne le sont pas.

8 — Quels changements remarquez-vous dans la nature, à l'arrivée de l'automne? — La forêt change d'aspect et le feuillage se colore diversement.

9 — Ces changements sont-ils brusques? Quels mots du texte l'indiquent? — Non, ils s'opèrent graduellement comme le laissent entendre les mots: *de jour en jour, peu à peu,* au début des deux premiers alinéas.

10 — Quels sont les premiers effets apparents du passage de l'automne dans la forêt ? — Les merisiers, les ormes et les érables s'enflamment, les bouleaux blondissent, etc.

11 — Après avoir paré les feuilles de riches nuances, que fait l'automne ? — Il les sépare de la branche mère, c'est la chute des feuilles.

12 — Nommez quelques-unes des teintes des feuilles à l'automne.— Rouille, jaune or, rouge, gris, brun, pourpre, blond pâle, safran, citron, orangé, roux, brique, vermillon, etc.

13 — Dressez le plan de la page étudiée.

Arrivée de l'automne:
La forêt change d'aspect.
Le feuillage se colore.
Ses effets dans la forêt:
Merisiers, ormes, érables s'enflamment
Bouleaux, saules blondissent.
Chênes roussissent.
Trembles, pommiers, pruniers charbonnent.
Chute des feuilles:
Elles tombent,
Les unes, tout droit au sol,
Les autres lentement.

III — Lexicologie.

1 — Qualifiez *un automne.*— Un automne pluvieux, froid, rigoureux, précoce, doux, ensoleillé.

2 — Quel est l'adjectif dérivé de: *automne* ? Employez-le avec un nom.— Automnal. Le chrysanthème est une fleur automnale.

3 — Nommez quelques fleurs automnales.— L'achillée dite mille-feuilles ou herbe-à-dindes, la verge-d'or, le chardon-des-champs, l'immortelle dite anaphale-marguerite et la bardane affublée d'une foule de noms vulgaires: graquias, artichaut, rapace, etc.

N. P.— *Le professeur ferait bien d'en montrer quelques spécimens en nature ou en gravure.*

4 — Trouvez deux épithètes pour qualifier: le *ciel*, les *arbres*, la *forêt*, l'*horizon en automne.*— Un ciel triste, bas, couvert. Des arbres jaunissants, somptueux, dénudés, dégarnis, défeuillés, chauves, flamboyants. Une forêt déserte, dénudée, empourprée. Un horizon brumeux, indistinct, voilé, assombri, embrasé.

5 — Complétez:
a) *Des . . . dépouillés.*—Arbres.
b) *Une pluie . . .*—Battante.
c) *Les . . . se dorent.*—Peupliers.
d) *Les . . . charbonnent.*—Trembles, pommiers, pruniers.
e) *Les . . . jaunissent.*—Bouleaux, saules.
f) *Les . . . faisaient bruire et scintiller d'innombrables médailles jaunes.*— Tilleuls.
g) *les . . . deviennent jaune or.*—Hêtres.

6 — Qu'est-ce qui peut être:
a) *Aigre* ? — Le vent, un fruit.
b) *Rouillé* ? — Un clou, des feuilles.
c) *Recroquevillées* ?—Les jambes, les feuilles.
d) *Morne* ?—La température, un silence.

7 — Employez dans deux expressions chacun des adjectifs suivants: *monotone, indécise, éphémère.*— Un bruit, un chant, une soirée monotone; une victoire, la lumière indécise du crépuscule; une beauté, des charmes, une parure éphémère.

8 — Trouvez deux synonymes de: *éphémère.*— Bref, court, fugace, passager.

9 — Donnez deux synonymes de: *chant.*— Gazouillis, gazouillement, ramage.

10 — Énumérez quelques mots de la famille de: *flamme.*— Flammé, flammèche, flammette, enflammé, flambage, flambant, flambe, flambeau, flamber, flamboyer. (Donner la signification de chacun de ces mots à moins qu'elle ne soit connue.)

N. P.— *Toutes ces questions de lexicologie ainsi que celles qui suivent dans la phraséologie peuvent recevoir des réponses différentes; on ne peut exiger que l'élève trouve exactement celles que comporte ce travail. Dès qu'une réponse est juste, il faut l'accepter. Il serait peut-être utile cependant de donner en classe les réponses ci-jointes afin de compléter celles des enfants. Plusieurs questions peuvent servir d'exercices écrits si on le juge bon.*

IV — Phraséologie.

1 — En prenant comme sujets les mots: *feuilles, ombre, rafale*, composez trois phrases sur le modèle de celle qui suit : *Le soleil descendait lentement à l'horizon rougi.*
a) Les feuilles dorées se détachaient tristement des érables touffus.
b) L'ombre, sournoisement, était venue surprendre les champs déserts.
c) Les rafales du nord soufflent méchamment sur les dernières fleurs du parterre.

2 — Complétez, d'après vos observations, les phrases suivantes:
a) *Les bouleaux, frappés par le rayon naissant, exhibaient . . .* (quoi ?), (comment ?).
b) *Les ruisseaux charrient . . .* (quoi ?), (de quelle manière ?).
c) *Soudain, c'est une débandade: des troupes de feuilles fuient . . .* (comment ?).

Phrases complétées:
a) Les bouleaux, frappés par le rayon naissant, exhibaient coquettement l'éclat de leur peau blonde et rose sous une chevelure d'un jaune clair.
b) Les ruisseaux charrient de longues traînées de feuilles jaunes qui s'en vont processionnellement comme un convoi. (C. Tillier)
c) Soudain, c'est une débandade: des troupes de feuilles fuient, affolées, comme si l'hiver était là, au coin du bois. (J. Renard)

3 — Terminez les phrases par une comparaison:
a) *Les feuilles dorées s'envolent une à une, comme . . .*
b) *Et sans cesse, tout le long du jour, pareilles à . . ., les feuilles se détachent, tournoient et tombent.*

c) Les feuilles mortes courent dans la rue, elles babillent comme . . .

Phrases complétées:

a) Les feuilles dorées s'envolent une à une, comme l'aile d'un papillon mort, et tournoient en tombant dans la lumière. (H. Taine)

b) Et sans cesse, tout le long du jour, pareilles à de larges sous d'or, les feuilles se détachent, tournoient et tombent. (G. de Maupassant)

c) Les feuilles mortes courent dans la rue, elles babillent comme les petits, à la sortie des classes.

4 — *Le vent.*— Comme c'est beau le vent dans les grands arbres ! Il les plie à sa volonté, avec une aisance, une telle domination ! On dirait qu'il va les briser. Mais non, il se contente de les humilier, de leur faire sentir sa force en les obligeant à lui obéir, à se courber devant lui. Quand il a bien secoué les géants, il descend aux nains, aux humbles qui sont à peine des arbustes, qui se cachent derrière les murs, qui s'appuient à des tuteurs et, d'un grand geste, il balaye toute cette poussière qui s'en moque d'ailleurs et se redresse bientôt avec ironie. (Lire le modèle qui précède puis en demander un bon résumé aux élèves.)

5 — Quelle est l'action du vent sur:

a) la porte ?
b) les volets ?
c) la cime des arbres ?
d) les rameaux ?
e) le monde ?

Son action: le vent secoue la porte, il tourmente les volets, il court sur la cime des arbres, il courbe les rameaux, il saute sur le monde.

6 — Que fait-il en passant:

a) par les fentes de la fenêtre ?
b) par le tuyau de la cheminée ?
c) dans le corridor ?

Son action: il siffle en passant par les fentes de la fenêtre; il gronde dans le tuyau de la cheminée; il gémit dans le long corridor.

7 — Quelle est son action:

a) sur la mer ?
b) sur les étoiles ?

Son action: il fouette la mer et il souffle sur les étoiles.

8 — Complétez:

a) Le vent qui souffle dans les bois . . .
b) La bise qui pénètre dans les berceaux de feuillage . . .
c) Le vent fouette la mer. . . (comment ?). (Réponse de la mer.).
d) Le vent souffle sur les étoiles . . . (pourquoi ? réussit-il ?).

Phrases complétées:

a) Le vent qui souffle dans les bois fait tournoyer les feuilles mortes.

b) La bise qui pénètre dans les berceaux de feuillage fait mal aux petits oiseaux.

c) Le vent fouette la mer de ses fouets souples; elle hurle, se tord, lui crache au visage pour se venger; mais elle ne l'atteint jamais.

d) Colosse léger, le vent repart à travers l'espace, souffle sur les étoiles pour les éteindre, elles vacillent puis reprennent soudain leur force.

9 — Faire apprendre aux élèves le quatrain qui suit.

La pluie.

Tout l'horizon n'est qu'un blême rideau,
La vitre tinte et ruisselle de gouttes;
Sur le pavé sonore et bleu des routes,
Il saute et luit des étincelles d'eau.

Sully Prudhomme.

10 — Ajoutez des qualificatifs et des compléments aux phrases suivantes:

a) La pluie . . . qui tombe . . . du ciel gris frappe mes vitres . . . comme pour m'appeler.
b) Une pluie . . . tombe . . .: les feuilles. . . (que font-elles ?), *puis elles s'envolent dans la rafale comme . . ., et les arbres sont devenus . . .*
c) Il pleut. Le feuillage . . . en pleurant sous l'averse; le deuil de l'air afflige . . . (qui ou quoi ?).

Phrases complétées:

a) La pluie froide, monotone, tranquille qui tombe lentement du ciel gris, frappe mes vitres à petits coups, comme pour m'appeler.

b) Une pluie triste, menue, pénétrante tombe du ciel, inépuisable; les feuilles pleurent, puis elles s'envolent dans la rafale comme des ailes détrempées, et les arbres sont devenus chauves tout à coup.

c) Il pleut. Le feuillage se penche en pleurant sous l'averse; le deuil de l'air afflige les petits oiseaux qui refusent de chanter.

11 — Groupez quelques phrases étudiées auparavant, de manière à former des paragraphes.

a) La forêt en automne.— De jour en jour, la forêt change d'aspect. Sur la verdure d'été l'automne étend. . . Dès les premières nuits froides, les . . . Peu à peu l'incendie gagne . . . Les bouleaux et les saules . . .; les chênes secouent dans le vent aigre . . .; les trembles, les pommiers et les pruniers sauvages . . .

b) La chute des feuilles.— Mordues par le froid, les feuilles . . ., les unes . . les autres . . . Bientôt à l'extrémité des rameaux . . . L'automne peut chanter . . .

c) Absence de soleil. — Le soleil fatigué a omis de se lever ce matin.

Conséquences: aspect du ciel. — Le ciel est triste.

La température. — L'humidité nous transit.

Que font les oiseaux ? — Ils ne chantent plus.

Et les gens ?—Ils sont mornes.

Les enfants en récréation ? — Ils ne jouent pas.
En classe ? — Ils ne travaillent pas ou très peu.
Quelle est alors la tâche du professeur ? — Il s'efforce d'expliquer, mais il n'est pas écouté, pas compris.

12 — Reprendre ce paragraphe intitulé: *Absence de soleil*, lier toutes les idées.
Absence de soleil.— Le soleil fatigué a omis de se lever ce matin. Tout le ciel en est triste. Une humidité malsaine nous transit. Dans les bocages, les petits oiseaux n'ont pas le courage de chanter. Les gens semblent mornes, sur la rue il n'y a plus l'entrain des jours ensoleillés. Dans la cour de récréation, les enfants ne crient pas comme à l'ordinaire; ils s'adonnent à peine à leurs jeux préférés. En classe, le travail ne progresse guère, on dirait les esprits emmaillotés dans l'obscurité. Le professeur, malgré son dévouement, ne réussit pas à y faire pénétrer la lumière. Qu'ils sont donc tristes les jours sans soleil !

V — Grammaire.

1 — Mettre au passé la phrase suivante: *les trembles, les pommiers et les pruniers sauvages charbonnent comme s'ils avaient été léchés par une flamme.*— Les trembles, les . . . charbonnaient comme s'ils eussent été léchés par une flamme.

2 — À quel temps est le verbe: *eussent été léchés ?* Justifiez-en l'emploi.— Au plus-que-parfait du subjonctif. Ce temps s'emploie en relation avec les temps passés de l'indicatif, s'il s'agit d'une action déjà faite.

3 — Quels sont les verbes en *dre* qui conservent la finale ds, ds, d, au présent de l'indicatif ? — Tous, sauf ceux qui sont terminés en indre et en soudre.

4 — Donnez la règle des adjectifs composés qui désignent la couleur des objets.— Ces adjectifs restent toujours invariables.

5 — Nommez les noms masculins terminés par le son *i* qui prennent un *e* final.— Incendie, génie, parapluie, impie, bain-marie, Messie, Élie, Jérémie, Zacharie.

VI — Analyse.

Analyse grammaticale.

1 — Dans le texte: *La forêt à l'automne*, analysez les mots en italique.
De jour en jour.—Loc. adv., mod. change.
Sur.—Prép. fait rapporter étend à verdure.
se dorent.—V. trans. forme pronominale, 1ère conj. ind. prés. 3e personne du plur.
blond pâle.—Adj. comp. employé comme nom, masc. sing., attr. de bouleaux et de saules.
(On peut aussi analyser: *blond:* Adj. pris comme nom, m. s., attr. de bouleaux et de saules.
pâle: Adj. épithète de blond.)
avaient été léchés.—V. trans. forme passive, 1ère conj. plus-que-parfait de l'ind. 3e pers. plur.
flamme.— N. c. fém. sing., compl. d'agent de avaient été léchés.
les unes, les autres.—Loc. pron. indéf. fém. plur., sujets répétés de tombent. (ou simple sujet de tombent sous-ent.)
(On peut aussi analyser ces pron. séparément.)
tout.—Adv. de man., mod. droit.
droit.—Adv. de man. mod. tombent. (ou « toutdroit: Loc. adv.)
pressées.—Part. adj. fém. plur., apposition à les unes.
il (ne reste).—Pron. pers. neutre, suj. provisoire de reste.
feuilles.—N. c. fém. plur., suj. réel de reste.

2 — Donnez la nature des articles contenus dans les deux premiers paragraphes.
la (forêt): art. déf. simple.
la (verdure): art. déf. simple.
l' (automne): art. déf. élidé.
les (premières) (quenouilles): art. déf. simples.
des (peupliers): art. déf. contracté.
la (lisière): art. déf. simple.
l' (incendie): art. déf. élidé.
les (arbres, merisiers, ormes, érables): art. déf. simples.
des (torches): art. indéfini.
les (bouleaux, saules, chênes, vent, trembles, pommiers, pruniers): art. déf. simples.
un (blond pâle): art. ind.
de (rudes): art. ind.
une (flamme): art. ind.

Analyse logique.

1 — Quelle est la nature des propositions du premier alinéa ? — Ce sont des indépendantes.

2 — Combien y a-t-il d'indépendantes dans le deuxième alinéa ? — Il y en a cinq.
1ère *prop.* Peu à peu, l'incendie gagne tous les arbres: ind.
2e *prop.* Les merisiers, les . . . s'allument comme des torches: ind. juxt.
3e *prop.* Les bouleaux et . . . deviennent d'un blond pâle: ind. juxt.
4e *prop.* Les chênes secouent dans le vent de rudes tignasses: ind. juxt.
5e *prop.* Les trembles, les . . . charbonnent: ind. juxt., servant de princ. à la proposition suivante.

3 — Nature, forme et fonction de la proposition: *comme s'ils avaient été léchés par une flamme.*— Nature: subordonnée. Forme: conjonctive. Fonction: circonst. de manière de charbonnent.

4 — Séparez et nommez les propositions de la première phrase du dernier paragraphe de: *La forêt à l'automne.*
1ère *prop.* Mordues par le froid, les feuilles tombent: principale.
2e *prop.* les unes, tout droit, pressées d'arriver au sol, les autres, lentement, cérémonieusement: sub. participiale, apposition à feuilles.

3e prop. après avoir plané sur les coulées de l'air: sub. part., circ. de temps de tombent sous-ent.

5 — Quelle est la nature de la proposition de la deuxième phrase du dernier paragraphe ? — C'est une indépendante.

6 — Analysez-en les éléments:
sujet: provisoire: il.
réel: feuilles.
verbe: reste.
compléments: modificatif: bientôt.
circ.: à l'extrémité.
modificatif: ne plus.

7 — Nature de la dernière proposition.— C'est une indépendante.

8 — Quels en sont les éléments ?
sujet: automne.
verbe: peut chanter.
compléments: d'objet direct: sa victoire.
circ. de manière: une fois de plus.

VII — Dictées.

L'été s'en va.— Voici que du nord soufflent de fréquentes rafales, annonce des jours transis, fin cruelle d'une saison enchantée. Et les pauvres feuilles, mordues par la fraîcheur des nuits, pâlissent, roussissent; elles se recroquevillent, tombent sur le sol où le vent les balaye; les passants et les troupeaux les foulent au pied. Les prairies, les champs, dépouillés de leurs récoltes, offrent l'aspect d'une solitude désolée. Comme des blasés sans énergie que la moindre difficulté rebute, sans la plus petite résistance, trembles et bouleaux laissent glisser leur vêtement fané. Seuls les arbres au feuillage sombre: pins, sapins, épinettes . . . n'ont pas bronché au premier gel; ils se comportent en braves, semblables à l'âme virile qui triomphe de l'épreuve en se dirigeant avec plus de force vers Dieu. Sur le bleu du ciel de grands nuages blancs et gris se promènent nonchalamment; ils sentent déjà la neige. Oh ! ce n'est plus l'été !

Fr. Arsène-Louis.

En automne.— Le temps était à demi pluvieux . . . Les dernières feuilles tombaient; des débris roussâtres se mêlaient assez tristement à la rigidité des rameaux nus. La plaine, dépouillée et sévère, n'avait plus un brin de chaume sec qui rappelât ni l'été ni l'automne et ne montrait pas une herbe qui fît espérer le retour des saisons fertiles. Des charrues s'y promenaient encore de loin en loin, attelées de bœufs roux, d'un mouvement lent, et comme embourbées dans les terres grasses. À quelque distance que ce fût, on distinguait la voix des valets de labour qui stimulaient les attelages. Cet accent plaintif et tout local se prolongeait indéfiniment dans le calme absolu de cette journée grise.

E. Fromentin.

VIII — Récitation.

L'érable rouge.

Dans le vent qui les tord les érables se plaignent,
Et j'en sais un, là-bas, dont tous les rameaux saignent.
Il est dans la montagne, auprès d'un chêne vieux,
Sur le bord d'un chemin sombre et silencieux.
L'écarlate s'épand et le rubis s'écoule
De sa large ramure au bruit frais d'eau qui roule.
Il n'est qu'une blessure où magnifiquement
Le rayon qui pénètre allume un flamboiement !
Le bel arbre ! On dirait que sa cime qui bouge
A trempé dans les feux mourants du soleil rouge !
Sur le feuillage d'or au sol brun s'amassant,
Par instants, il échappe une feuille de sang.
Et quand le soir éteint l'éclat de chaque chose,
L'ombre qui l'enveloppe en devient toute rose.
La lune bleue et blanche, au lointain émergeant,
Dans la nuit vaste et pure verse une eau d'argent.
Et c'est une splendeur claire que rien n'égale,
Sous le soleil penchant ou la nuit automnale !

Albert Lozeau,
Le Miroir des Jours.

IX — Rédaction.

1 — *La chute des feuilles.*— L'automne est arrivé. Changement d'aspect dans la nature. Les feuilles tombent, (comment ?) les unes . . . les autres . . . Où tombent-elles ? Observez-les pour pouvoir les décrire avec vraisemblance. Terminez par une réflexion bien personnelle suggérée par la chute des feuilles. Ce spectacle est-il pour vous source de joie ou de tristesse ?

2 — *Derniers beaux jours.*— Par une belle journée d'automne, vous êtes allée vous promener dans la campagne . . . De retour à la maison, vous écrivez, dans votre journal intime, ou à une amie, ce que vous avez *vu*, ce que vous avez *entendu*, ce que vous avez *éprouvé*.

Ne vous contentez pas de vos souvenirs. Allez dans la campagne; ouvrez tout grands vos yeux; observez les champs, les arbres, le ciel; écoutez toutes les voix de l'automne. Puis de retour à la maison, faites un choix dans vos observations, dans vos impressions. Et dites avec sincérité, sans doute aussi avec émotion, ce que vous avez éprouvé en voyant s'enfuir les derniers beaux jours.

Premier sujet traité par une élève de la onzième année.

La chute des feuilles.— L'automne est venu. De son doigt d'artiste, il a nuancé les bois de teintes somptueuses: jaune pâle des bouleaux et des saules, or vif des peupliers, orangé et feu des érables. C'est une féerie de couleurs qui font ressortir le tronc d'argent du bouleau et la verte géométrie du sapin tenace.

Mais pourquoi faut-il que cette beauté soit si éphémère ? Pourquoi la froidure des nuits vient-elle mordre les coquettes feuilles dans leur plus belle parure ? Veut-elle leur rappeler que la vanité est funeste et que l'orgueil entraîne la ruine ? N'est-elle pas plutôt la déléguée d'une Providence infinie qui se sert de leurs débris pour donner à la terre en repos l'humus nécessaire à sa fécondité ?

Lorsque le soleil revient à l'horizon, il trouve des feuilles frissonnantes qu'il ne parvient plus à réchauffer. Anémiées, nerveuses, elles sursautent au moindre souffle, se crispent, se recroquevillent comme des poings fermés. Un coup de vent violent . . . et c'est une débandade, des volées de feuilles partent; les unes tourbillonnent

comme pour oublier la gravité de l'heure; quelques petites, après avoir décrit des courbes savantes, viennent caresser nos visages, frôler nos vêtements, nous chuchotent à l'oreille les beaux secrets de l'été disparu. D'autres plus grandes tombent tout droit à pic, comme si elles se jetaient la tête la première, en un suprême accès de désespoir subit qui fait songer au suicide. Les plus résistantes, après avoir grelotté quelques jours aux extrémités des rameaux dégarnis, sont vaincues à leur tour, mais elles ne veulent pas qu'on les voie mourir; avec une pudeur secrète, elles se détachent presque imperceptiblement, planent quelques instants dans l'air serein, tels des papillons aux ailes de soufre, puis descendent doucement et s'abandonnent enfin à la terre humide qui sera leur linceul.

Réfugiées dans un coin de la cour, en bordure des trottoirs ou courant dans les chemins creux avec un froissement de papier sec, les pauvres feuilles babillent encore entre elles et présentent au soleil automnal une face toujours joyeuse.

J'admire ce calme dans la défaite et, pour moi, la chute des feuilles n'est pas triste; cette richesse de teintes, cette gravité que la nature adopte, avant le trépas, savent me plaire.

« Oui, j'aime la leçon des feuillages défunts. »

Comme eux, je vivrai bien à ma place « où le bon Dieu me plantera », afin de mourir « en beauté », quand mon octobre sera révolu.

X — Chant.

Chansons de *La Bonne Chanson:*
La mort du cerf, n° 1, page 35.
Chanson d'automne, n° 4, page 153.

XI — Dessin.

Faire décorer de feuilles d'érable nuancées une page destinée à recevoir la poésie intitulée: *L'érable rouge.*

◆◆◆◆◆◆

Langue anglaise

SIXIÈME ANNÉE

Note pédagogique. — *Nos élèves sont entraînés aux exercices de vocabulaire; ils savent nommer presque tous les objets qu'ils voient en classe. Nous allons donc continuer ces leçons si pratiques et si faciles. Pour cela, nous pouvons nous servir d'objets ou d'images d'objets qui ne sont pas en classe. Ou encore nous faire des cartes d'images découpées des catalogues ou revues; ces images en couleurs, devront être bien nettes, assez grosses pour être vues de tous. Nous pouvons aussi dessiner des images au tableau; mais ce procédé demande une main habile et, de plus, il est moins... durable.*

I — Vocabulaire.

1 — Noms de personnes: *father, mother, brother, sister, cousin, teacher, servant, boy, girl.*
2 — Service de la table: *knife, spoon, fork, plate, cup, saucer, table-cloth, napkin, glass, dish.*
3 — La nourriture: *bread, tea, coffee, milk, butter, salt, pepper, meat, potatoes, pie, cake.*
4 — Adjectifs: *clean, useful, good, cold, warm, ripe, green, fine, pretty, sweet* (*sucré*), *round, my, your.*
5 — Les chiffres de 10 à 20 (voir programme de septembre), 7e année.

N. P. — *Adaptons cette liste à notre classe: retranchons ou ajoutons au besoin.*

II — Grammaire.

Verbe *avoir*, à la forme négative et, si on le peut, à la forme interrogative, avec les pronoms *I, you, he, she, we, you, they.*

III — Thèmes.

1 — Mon oncle a une belle chaise. Nous avons un gros chien. Ma sœur a une boîte à crayons (pencil-box). La petite fille a une pomme et une orange. A-t-il un canif? Ils n'ont pas de parapluie. La mère a un chapeau neuf.
2 — Elle a une pomme mûre. Avez-vous une boîte ronde? Ma tante a un beau gros gâteau. La servante a-t-elle le beurre et le lait? Mon frère n'a pas le café, mais il a le thé. Marie a-t-elle une tasse et une soucoupe?

IV — Versions.

1 — Have you a big loaf? Yes, we have a big loaf. This boy has two red pencils. Have you my blue ink? I have not it. The merchant has black coffee. She has brown shoes.
2 — The three girls have warm tea. Have you five cups? I have five cups and six saucers. Has your brother three knives? No, he has two knives and five spoons. This is a big dish. See my pretty glass.

V — Conversation.

1 — Première semaine:
   a) Good morning, teacher. — Good morning, pupil.
   b) Is the table set? — Yes, the table is set.
   c) Where are the knives and forks? — The knives and forks are on the table.
2 — Deuxième semaine:
   a) How many cups are on the table? — Five cups are on the table.
   b) Name five things that you can eat. — I can eat: bread, butter, meat, potatoes and vegetables.
   c) Do you like tea or coffee? — I like milk.
3 — Troisième semaine:
   a) Is the pie warm? — Yes, the pie is warm.
   b) Is the table-cloth useful? — Yes, the table-cloth is useful.
   c) Is this cake good? — Yes, it is good and sweet.

SEPTIÈME ANNÉE

Note pédagogique. — *Pendant ce mois, nous verrons d'abord à perfectionner les parties faibles du programme de septembre; puis nous intercalerons ce qui est indiqué aux programmes précédents.*

Au début de la classe d'anglais, récapituler une partie des leçons précédentes. Puis expliquer ce qui, d'après le devoir précédent, n'a pas été compris. Pour que ces explications soient profitables, utiliser le tableau et faire parler les élèves; en questionnant les meilleurs d'abord et puis les autres.

I — Vocabulaire.

1 — Où est: *where is*; il y a: *there is, there are.*
2 — Quelques adverbes: *with, often, then, near, before.*
3 — Verbes: *to go, to write, to walk.*

II — Grammaire.

N. P.— *Voici un petit tableau qui peut aider dans l'enseignement des verbes:*

T. présent	*Marcher*	*To walk*
F. aff.	*Je marche*	*I walk*
F. nég.	*Je ne marche pas*	*I do not walk*
F. inter.	*Est-ce que je marche ?*	*Do I walk ?*

Ce petit tableau peut servir pour tous les temps des verbes. Lorsque les élèves ont écrit un temps à la première personne, on passe à la seconde, puis à la troisième; oralement, par écrit; puis on fera quelques exercices-éclairs tels ceux-ci:

a) Nous marchons, tu ne marches pas, je marche.
b) Vous ne marchez pas, il marche, marches-tu ?

On reprendra ces petits exercices avec un des adverbes indiqués au vocabulaire précédent.

III — Thèmes.

1 — Écris-tu ? Elle n'écrit pas. Écrivent-ils ? J'écris. Tu n'écris pas. Paul et Jean écrivent. Est-ce que j'écris ? Vous n'écrivez pas. Il écrit. Écrivons-nous ? Écris-tu aujourd'hui ? Elle n'écrit pas bien. Écrivent-ils cette lettre ? J'écris mon nom.
2 — Vas-tu ? Nous allons. Vous n'allez pas. Marie et Jeanne vont. Marche-t-il aujourd'hui ? Marchez-vous souvent ? Ils ne marchent pas vite. Allez-vous avec lui ?

IV — Versions.

1 — I do not go. Do you walk ? Does he write ? She does not walk. We write. Do you go ? I do not go. Paul and John write. May and Jane walk.
2 — They go to church. You do not walk. Does she walk ? She does not walk. Do you write ? I write. Do we go ? We do not go. Peter and Pat go to school. They walk.

V — Problème.

1 — Écrire cinq phrases commençant par: *Where is . . .*
2 — Écrire cinq adjectifs avec leur contraire, tels que: *white, black; good, bad; young, old; long, short; pretty, ugly; small, big; high, low; rich, poor; warm, cold.*
3 — Écrire dix mots (mots déjà appris) commençant par *m*, tels que: *mother, master, mistress, money, milk, meat, month, monday, mind, make, my . . .*

VI — Conversation.

1 — *a)* Do you go to school, on Saturday ? — No, I don't go to school, on Saturday.
b) Why ? — Because it is our weekly holiday.
c) At home does everybody go to mass, on Sunday ? — Yes, at home everybody goes to mass, on Sunday.
2 — *a)* Please, name the four seasons ? — The four seasons are: spring, summer, autumn, winter.
b) How many days are there in a week ? — There are seven days in a week.
c) Can you name them ? — Yes; they are: Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday.
d) What day is it, to-day ? — To-day is . . .
3 — *a)* Is October in summer ? — No, October is in autumn.
b) Are the apples ripe in September ? — Yes, the apples are ripe in September.
c) Do you like apples ? — Yes, I like ripe, juicy apples.

HUITIÈME ANNÉE

Note pédagogique.— *On ne doit pas oublier qu'il faut toujours procéder en allant du facile au difficile; pour cela, on reprendra avec profit et à titre de revision les programmes des sixième et septième années.*

I — Grammaire.

Règle du cas possessif.

N. B.— Pour la manière de procéder, voir le numéro de septembre, programme de neuvième année.

Conjugaison de verbes.

N. B.— Utiliser le tableau donné en septième année.

II — La lecture.

N. P. *D'abord, lecture et prononciation se tiennent. On peut écrire au tableau les mots nouveaux ou ceux qui offrent quelque difficulté, ou encore donner les principales règles de prononciation, d'après le Sadler's Speller.*

QUE FAUT-IL LIRE, TOUT D'ABORD ?

Des histoires très simples, courtes, surtout des dialogues; c'est plus vivant; on dramatise l'histoire.

COMMENT PROCÉDER ?

1 — Donner, en français, une idée de l'histoire.

2 — Autant de personnages dans l'histoire, autant d'élèves en scène; chacun a un rôle — ce qui intéresse l'enfant. On passera les récits, ou on les confiera à un lecteur, ou encore on les fera lire en les distribuant aux élèves. Chacun aura sa partie et la préparera d'avance.

N. B.— *La Classe en Anglais*, deuxième livre, se prête à un tel genre de lecture:

p. 49 *Playing store*, 4 personnages.
p. 108 *The Ant and the Grasshopper*, 2 personnages.
p. 38 *The Wolf and the Lamb*, 6 personnages.

The Wolf and the Lamb.

Le groupe est devant la classe; Philippe (ou Jeanne) et sa mère sont d'un côté; les annonceurs, au centre; le loup et l'agneau, de l'autre côté.

1 — Philippe (ou Jeanne).
2 — Un annonceur lira le premier paragraphe du récit: *One hot day . . .*
3 — Un autre annonceur lira le deuxième paragraphe du récit: *The lamb stood*, etc. . . .
4 — L'agneau: *How can that be* (omettre: *said the lamb*).
5 — Le loup: *Be that as it may . . .* (omettre: *replied the wolf*).
6 — Premier annonceur (ou un troisième): *So, he seized the poor, helpless lamb, etc.*
7 — Philippe.
8 — Mother.

Cette leçon sera répétée autant de fois qu'il le faut pour que tous les élèves la lisent. Le stimulant sera: *Quel groupe lira le mieux ?*

III — Vocabulaire.

L'heure: *time, noon, afternoon, evening, midnight, fast* (avance), *slow* (retard), *to wind up, late, early, on time* (à l'heure).

IV — Thèmes.

1 — (*Cas possessif*) — Quel est le nom de votre père ? La robe de votre mère est-elle rose ? N'avez-vous pas le pardessus de votre frère ? Avez-vous les chaussures de votre oncle ? Où est le chapeau du maître ? Le nom de ce chat est Fan. Le gâteau de Bertha est bon. Prenez la petite main de bébé.

2 — Votre frère a-t-il son crayon ? Non, il a le mien. J'achèterai le cheval de votre père. Le fils de Jean a-t-il un beau couteau ? Où est le parapluie de la petite fille ? Prêtez-moi un parapluie, s'il vous plaît. La sœur de Louise avait un pardessus. Voyez-vous un chêne ? Achèterez-vous un encrier ou une gomme à effacer ?

3 — *La classe.*— La classe est très grande; ce ne serait pas bon pour les élèves d'être tous réunis dans une petite pièce. Le plafond est toujours haut (ou élevé). Les fenêtres sont grandes, mais les élèves trouvent la porte plutôt étroite quand ils entrent ou qu'ils sortent. Chacune a un pupitre pour mettre toutes les choses qui lui sont nécessaires.

V — Versions.

1 — Did you see Jane's sister ? We had a week's vacation. I do not know my godmother's daughter. This is the merchant's shop. Have you not Paul's copy-book ? Show me your sister's new hat. My mother's pies are very good. No parking on this side. Stop.

2 — You will have an exercise or a letter. Who has my sister's umbrella ? You are late. Give me my father's overcoat. This is an excellent thing. Jane's brother has an agreeable voice. Those soldiers have an admirable courage. Do you write a letter ? No, I write a home-work.

3 — *The class-room.*— The class-room is very large; it would not be good for the pupils to be all gathered in a small room. The ceiling is always high. The windows are large, but the pupils always find that the door is rather narrow when they go in or out. Everyone has a desk to put all the articles necessary to them.

VI — Conversation.

1 — *a*) Good evening, John.— Good evening, Tom.
b) I am waiting for you since ten minutes.— Am I late ?
c) No, it is early.— I thought I was in time, too.
d) You are in time.— What time is it, please ?
e) It is a quarter to seven.— By my watch, it is only half past six.
f) Your watch does not go well, it is a quarter of an hour late.— At what time is the train due ?
g) The train is due at a quarter past seven.— Is Peter coming with us ?
h) Yes, he will be here at seven o'clock.— Let us wait for him to take our tickets, and chat.

NEUVIÈME ANNÉE

I — Grammaire.

Note pédagogique.— *Comment apprendre la grammaire ?*

Apprendre la grammaire, numéro par numéro, de façon suivie, régulière, n'offre peut-être pas grand avantage, puisque la grammaire est l'art de parler et d'écrire. Si notre méthode n'atteint pas ces deux buts, elle n'est donc pas bonne. Il serait sans doute plus pratique de prendre une méthode coordonnée, en groupant les numéros qui ont des rapports communs.

Par exemple, si j'enseigne les verbes, j'enseignerai, en même temps, les adverbes. On parle avec des phrases et non avec des mots. La grammaire doit être parlée, donc orale. Aux noms, on ajoute des prépositions: on the desk, in the drawer.

On étudiera un point à la fois, par le thème, car c'est le thème qui fait apprendre la langue.

LE VERBE ET L'ADVERBE.

Étude des adverbes qui se mettent à la fin de la phrase: *yesterday, to-day, to-morrow, late, early,* et des adverbes de manière qui se mettent après le verbe sans complément.

1 — Écrire au tableau quelques exemples: faire remarquer la place de l'adverbe; faire lire et relire ces phrases:
a) Let us sing *to-day.*
b) Come *early.*
c) She was sick *yesterday.*
d) I shall see her *to-morrow.*
e) He went to church *yesterday.*
f) I like tea *very much.*
g) He is six years old *to-day.*
h) Will you play with me *to-morrow ?*
i) We shall come *late.*

2 — Faire chercher dans un texte de lecture tous les adverbes, mais surtout ceux qui sont après le verbe. Faire remarquer la place qu'ils occupent par rapport au verbe.

II — Thèmes.

1 — Avez-vous étudié vos leçons, aujourd'hui ? Elle écrit bien. Réfléchissez beaucoup, parlez peu. J'aime beaucoup les histoires. Mon père est très bien. Parlez lentement. Elle se leva de bonne heure. Nous partirons bientôt. Ils sont venus trop tard. Le concert aura lieu après-demain. Sortez-vous aujourd'hui ? Étudiez-vous longtemps ? J'écris rarement. Écrit-elle facilement ? Vous avez agi sagement. Il parle mal l'anglais. Cette chanson me plaît un peu.

2 — Que vous est-il arrivé dernièrement ? Quelle heure est-il maintenant ? Nous n'aurons pas de classe demain. Ont-ils l'intention de travailler ? L'amour de Dieu et de nos parents, le soleil et toutes les merveilles de la nature nous sont données gratuitement. Dans les vergers, les arbres tombent (are bending down) sous le poids des fruits mûrs. Avez-vous tout ce dont vous avez besoin aujourd'hui ?

N. B.— *Procédez ainsi pour enseigner un deuxième point. L'adverbe se place:*
a) *avant le verbe;*
b) *entre l'auxiliaire et le verbe.*

III — Versions.

1 — Shall they come, to-morrow ? Don't speak so loudly. Does she sing well ? We go out rarely. Winter approaches rapidly. You must dress yourself warmly. Shall you come to-day ? He is always out. Read fluently. You speak too much. You have worked enough to-day.

2 — We arrived here yesterday. He goes there very often. They played very well. He is dead now. The lady sang beautifully. The teacher turned suddenly. Eat your meals regularly. This is good enough. I like maple sugar, very much. He shut the door softly. Study your lessons carefully. She speaks far too slowly. We intend going away to-day. I'll help you to-morrow. You should speak distinctly. Why don't you write more carefully ? A polite girl always speaks gently.

DIXIÈME ANNÉE

I — Literature.

A Christmas Carol, from Dickens.

N. B.—See October 1941, page 201.

II — Grammar.

1 — Copy the following groups of words, and state after each whether the group of words as a whole is a *sentence,* a *phrase,* or a *subordinate clause:*
a) During my brother's first year in college.
b) Where I had lived for the first six years of my life.
c) Have you heard where the school art exhibit will be held ?
d) After we had completed the preparations for our trip.
e) At last we had completed the preparations for our trip.
f) Every one else being away from home on vacation.
g) Because he had promised to go with us to the circus.
h) When the flyers returned, they were given a reception.
i) The books were bought with the proceeds of our school play.
j) The books having been bought with the proceeds of our school play.

2 — Give the principal parts of the following verbs: *arise, awake, be, beat, begin, bend, bind, blow, break, bring, build, buy, catch.*

III — English-French lexicon.

N. B.— See eleventh year.

IV — Vocabulary.

Claw, scratch, glossy, roost, hen, cool, yard, board, pump, fence, wooden, high, bitter, bloom, cheerful, rattle, dreadful, wonder, careless, crush.

V — Version.

Dear Lucy, please tell Mary to set the table. The dinner dishes and the wine glasses are on

the shelves in the cupboard, and the dessert knives are in the drawers, in boxes. Mary, put the cold chicken on the table, and bring the lettuce, the tomatoes, and the radishes from the pantry.— And where is the dessert, mother? — The peaches and the cherries are in that large basket in the corner.— Have we no raspberries at all? They are so nice this season.— No, dear we have no berries to-day.— May I trouble you for the keys of the pantry, mother? Here they are.—Where is Charles?—Dinner is waiting for him.— He is in the park with his friends, two gentlemen from Québec. Oh, he is coming now.

VI — Theme.

Puis-je aller me promener au parc avec mon oncle Jean, maman? Il fait si beau maintenant et j'ai besoin d'un peu de repos cet après-midi. — Oui, si vous voulez, mais n'oubliez pas votre leçon d'anglais. Si vous éprouvez des difficultés, demandez à vos amis de vous aider.— Oh ! maman, je suis sûre que je sais ma leçon. Posez-moi des questions, je vous prie.—Très bien, dites-moi le pluriel des trois mots: *life, wife, thief*.— Lives, wives, thieves.—Tout à fait juste. Maintenant des six mots: *ox, mouse, goose, tooth, duty* and *penny*.—Oxen, mice, geese, teeth, duties et pennies, ou la vieille forme pence.—Très bien, oui, Lucie, je pense que vous savez très bien votre leçon. Appelez votre oncle Jean, et vous pouvez aller maintenant avec lui. Quand vous reviendrez, apportez-moi de joli feuillage pour la salle à manger.

ONZIÈME ANNÉE

I — Literature.

Abou Ben Adhem, from Leigh Hunt.

N. B.— See October 1941, page 204.

II — Grammar.

1 — The *angel* who records the sorrows of men as well as their *sins*, knows how many and *deep* are the *sorrows* that *spring* from *false* ideas for which no man is blamable.

a) Write the subordinate clauses in the above selection, and tell their kind and relation.

b) Select all the connectives, classifying them as part of speech, and tell what they connect.

c) Parse all the underlined words.

2 — Write out:

a) The possessive case, plural, of: *child, gentleman, lass, lady*.

b) The feminine gender noun corresponding to: *monk, earl, nephew, bachelor, hero, marquis*.

c) The degrees of comparison of: *little, beautiful, early, hard, far*.

d) The principal parts of: *eat, come, seek, let, wear, shake*.

3 — Write out the following forms of the verb *teach*.

a) Second plural, past indicative, passive.

b) Third singular, present perfect, indicative, active.

c) First plural, future perfect, indicative, active.

d) Present imperative, passive.

e) Third singular, past progressive, active.

f) Third singular, present subjunctive, passive.

g) First singular, past perfect indicative, active.

III — English-French lexicon.

Abandon, v.; abandonner, laisser, quitter.
Abandoning, n.; abandon, m.
Abandonment, n.; abandon, m.
Abase, v.; abaisser, avilir.
Abasement, n.; abaissement, m.
Abash, v.; déconcerter.
Abashment, n.; confusion, f.
Abate, v.; diminuer.
Abatement, n.; rabais, m., réduction, remise, f.
Abb, n.; chaîne de tisserand, f.

IV — Version.

N. B.— See tenth year.

V — Theme.

N. B.— See tenth year.

VI — Conversation.

Good morning, dear mother. Are you well?— Yes, dear, I am quite well.—Is not the weather bad? — Yes, indeed, it is.— Where are John and Lucy? — There they are, in the garden.— And where is the teacher? Is he there too? — No, he is not there. He and Mr. Jones are in the new house.— Is not the new house too small, mother?— Oh ! no, it is large.— Are not the rooms too dark?—No, they are quite bright.— Where are the French books, mother? — Here they are on the table.— Are they very interesting? — Yes, they are quite interesting; but not for Lucy.—Why not?—Because she is too young. — Are they interesting for John?— Yes, they are. John is not a little boy.

DOUZIÈME ANNÉE

I — Literature.

Hymn to the Virgin, from Walter Scott.

N. B.—See October 1941, page 207.

II — Another text.

Alfred's Abstinence.— At dinner, Alfred, a lad of twelve, sets apart a piece of cake. He seems so serious and sober that his mother notices the action.

She thought it her duty to ask him why he did not want the cake. Was anything wrong with the cooking or rather was he not perhaps feeling sick somehow? Though quite unwilling to tell his mother, Alfred, fearing that she might believe him ill resolved to mention the reason of his abstinence, answered quietly: « I am not sick, mother; I only intend to give this good piece of cake at lunch time to little Harry, the carpenter's son. You can't imagine how poor they are at Harry's home. The father does not work half the time; and then he earns so little... »

The wise and happy mother knew enough.

III — Grammar.

1 — What are the principal tenses of the following verbs: *think, do, be, feel, tell, fear, believe?*

2 — Pick out four qualifying adjectives in the above text.

3 — Mention three regular verbs.

4 — Give the comparative and the superlative forms of: *sober, sick, good, little, sad, poor.*

5 — Copy out three adverbs.

6 — Parse and analyse orally the first sentence.

7 — Make the proper corrections in the following text.

Henry what is the reason of your late arrival at school sir i beg your pardon i did not hear the bell what day of the month is it to-day is the first october 1941 what time is it by your watch a quarter past one sir.

IV — Vocabulary.

1 — From what verb is derived the noun *cooking?*

2 — Give the corresponding noun of: *believe, unwilling.*

3 — What is the opposite of: *serious? wrong? abstinence? poor? sick?*

4 — What is the contrary of: *tell, fear, earn?*

5 — Give the meaning of *sets apart a piece of cake.*

6 — Express *ill resolved* in other words.

7 — Find two synonyms of: *lad, little, wise.*

8 — Look for twelve pairs of opposite nouns.

9 — By means of prefixes and suffixes form as many words as you can with the following: *boy, sick, mother, reason, poor, home.*

10 — Find the noun from which the adjective is derived: *parental, circular, angular, Canadian, tragic, French, peaceful, Roman, national, cubic, personal, Spanish, adverbial, momentary, motherly, foolish, promissory, dangerous, angelic, grammatical, European, oily, careful, golden, troublesome, childish, blamable, bloody.*

V — Version.

Translate the upper selection.

VI — Theme.

Les roses de sainte Élisabeth.— Un jour que sainte Élisabeth portait dans les pans de son manteau du pain, de la viande, des œufs et d'autres mets, pour les distribuer aux pauvres, elle se trouva tout à coup en face de son mari qui revenait de la chasse. Étonné de la voir ainsi ployant sous le poids de son fardeau, il lui dit: « Voyons ce que vous portez » et, en même temps, il ouvrit, malgré elle, le manteau qu'elle serrait contre sa poitrine; mais il n'y avait plus que des roses blanches et rouges, les plus belles qu'il eût vues de sa vie. Cela le surprit d'autant plus que ce n'était plus la saison des fleurs.

MONTALEMBERT, (Charles, comte de)
1810-1870.

VII — Conversation.

Pupils should try to answer orally the following questions in plain English.

1 — What is a class-room?

2 — On what days of the week do you go to school?

3 — At what time do you enter school in the morning? in the afternoon?

4 — How do you come to school: on foot, in car, on bycicle, by the tramway, or in a bus?

5 — Name some objects that are useful to a scholar.

6 — Count the windows in the class-room, the rows of desks, the number of pupils.

7 — Tell us what you have in your desk.

8 — Have you an English lesson every day?

VIII — Composition.

Write five complete sentences relating to your class-room.

IX — Memorization.

Ingratitude

Blow, blow, thou winter wind,
Thou art not so unkind
As man's ingratitude;
Thy tooth is not so keen
Because thou art not seen,
Although thy breath be rude.

Freeze, freeze, thou bitter sky,
Thou dost not bite so nigh
As benefits forgot;
Though thou the waters warp,
Thy sting is not so sharp
As friend remembered not.

SHAKESPEARE, 1564-1616.

X — Thoughts.

Never too old to learn; never too late to turn.

A rolling stone gathers no moss.

Poor workmen find fault with their tools.

If any man will come after Me, let him take up his cross.

Mathématiques

PREMIÈRE ANNÉE

I — Étude des nombres de 6 à 9.

Note pédagogique. — *L'étude des nombres chez les petits, avons-nous dit en septembre, doit être concrète. Autant que possible l'élève doit avoir du matériel, à lui, en mains: billes, bâtonnets, boulier-compteur, etc., matériel avec lequel il puisse lui-même former le nombre qu'il apprend.*

Il est à propos de procéder très lentement afin que les élèves se fassent une idée exacte de la valeur des 9 premiers nombres.

Le professeur devra se rendre compte par un exercice de contrôle que chaque élève connaît très bien le chiffre représentant le nombre étudié, avant de passer à l'étude d'un autre.

II — Calcul oral et écrit.

N. P.— *Le calcul oral doit être la base du calcul écrit.*

Quand l'élève a fait les opérations avec des objets concrets, il est appelé à dire la réponse.

Il écrit ensuite sur son cahier les nombres quil a ainsi additionnés ou soustraits, puis il marque la réponse.

Il passe ainsi du concret à l'abstrait sans difficulté.

1 — Votre papa a planté 5 arbres; le vent en a cassé 1. Combien reste-t-il d'arbres?

2 — Vous avez 7 cents, votre maman vous en donne encore 2. Aurez-vous plus ou moins de cents? Combien en aurez-vous?

3 — Dans la cour, il y avait 8 petits poulets; 5 sont entrés dans le poulailler. Combien en reste-t-il dans la cour?

4 — Quel est le chiffre qui vient: avant 5? après 7? après 8? avant 4?

N. P.— *Chaque élève pourra avoir en sa possession une feuille de calendrier pour trouver les réponses de ce problème.*

5 — Comptez de 1 à 9 et de 9 à 1.

6 — Écrivez: 3-8-6-4-1-7-9.

7 — Jean avait 7 billes, il en gagne encore 2; combien en a-t-il maintenant?

8 — J'ai 6 pommes dans un panier, j'en donne 3 à mon frère. Combien m'en reste-t-il?

9 — Combien font 4 oranges plus 2 oranges?

10 — Écrivez les chiffres de 1 à 9. Soulignez le chiffre qui vaut le plus de boules (du boulier-compteur).

DEUXIÈME ANNÉE

I — Les nombres.

NUMÉRATION.

Note pédagogique.— *Pour l'étude des nombres de 20 à 50, utilisons le procédé donné en septembre: d'abord, objets concrets; puis dessin de bâtonnets, de ronds, ou de points; enfin les nombres abstraits.*

MÉMORISATION.

N. P.— *Pour contrôler la mémorisation des nombres, voici deux petits moyens bien simples que le titulaire pourra utiliser:*

1 — dessiner une échelle et faire placer un nombre sur chaque échelon, en montant, puis en descendant;

2 — faire compter les marches des escaliers, si le lieu s'y prête.

II — Les tables.

N. B.— Pour la manière de procéder, consulter la revue de septembre.

N. P.— *Comme exercice de contrôle pour les tables d'addition et de multiplication, le titulaire pourrait dessiner au tableau un cadran, divisé en douze degrés, au centre duquel il placerait le nombre 2, 3, 4, etc. À l'aide d'une baguette il indique le nombre du cadran avec lequel additionner ou par lequel multiplier le nombre du centre.*

Chaque élève peut ensuite se fabriquer à lui-même un cadran avec du carton et des chiffres de calendrier et l'utiliser pour l'étude des tables.

III — Les mesures.

N. P.— *Pour enseigner les mesures, utilisons, comme objet concret, la règle que la plupart des enfants ont en mains.*

Une fois les notions apprises, multiplions les applications en faisant mesurer, par les enfants eux-mêmes, tout ce qui, dans leur voisinage, est susceptible d'être mesuré: livre, cahier, crayons, boîte à crayons, pupitre, armoire, etc.

Comme application très pratique, on peut enseigner aux élèves à mesurer leur grandeur réciproque. Plusieurs de ces exercices comportent des petits problèmes intéressants à résoudre.

N. B.— Pour la manière de procéder, le titulaire peut référer au programme de troisième année.

APPLICATIONS.

1 — Mesurez votre livre de lecture. Combien mesure-t-il de pouces: de largeur? de longueur?

2 — Mesurez votre crayon. Quelle est sa longueur?

3 — Mesurez la longueur de votre pupitre. Combien y a-t-il de pieds? de pouces?

4 — Mesurez l'armoire. Quelle est: sa longueur? sa largeur?

5 — Mesurez votre compagne. Est-elle grande? Combien: de pieds? de pouces?

TROISIÈME ANNÉE

I — Numération.

Note pédagogique. — *Pour l'étude des nombres jusqu'à 400, utiliser toujours le même procédé, celui énoncé dans l'*Enseignement primaire, *de septembre 1943.*

Problèmes oraux et écrits.

1 — Quel nombre obtiendrez-vous, si vous écrivez 3 centaines, 5 dizaines et 2 unités ?
2 — Dans 235, combien: de centaines ? de dizaines ?
3 — Combien d'unités dans: 4 dizaines ? 2 centaines ?
4 — Combien de dizaines dans: 1 centaine ? 2 centaines et 30 unités ?
5 — Combien d'unités dans: 125 ? 85 ?
6 — Combien de centaines dans: 308 ? 148 ?
7 — Soulignez le nombre qui a le plus de valeur dans: 146, 59, 395, 26, 296.
8 — Placez par ordre de grandeur: 235, 25, 48, 356, 149.
9 — Combien ajouterez-vous de dizaines à 180 pour avoir 2 centaines ?
10 — Vous avez 2 dizaines de billes et votre petite sœur en a 2 douzaines: qui en a le plus ?

II — Tables.

N. P. — *Toujours par le même procédé: objets concrets, puis dessins et enfin nombres abstraits, continuer l'enseignement des tables d'addition, de soustraction, de multiplication et de division.*

III — Multiplication.

N. P. — *Si les élèves ont bien compris les tables de multiplication, ils n'auront aucune difficulté à comprendre les opérations de la multiplication.*

Soit à multiplier: 143 par 2. Le titulaire fait d'abord décomposer le nombre.

1 — Combien de centaines dans 143 ?

N. P. — *Le titulaire fait écrire, au tableau, les réponses au complet. Ainsi, cette fois un élève écrira: 1 centaine.*

2 — Combien de dizaines ? — 4 dizaines.
3 — Combien d'unités ? — 3 unités.
4 — Qu'avez-vous donc à multiplier ?

N. P. — *L'opération posée donne ce qui suit:*

1 centaine, 4 dizaines, 3 unités.
$\times$ *2*

et le titulaire fait écrire, dessous, la réponse à mesure que l'opération se fait.

5 — Combien font 2 fois 3 unités ?
6 — Combien font 2 fois 4 dizaines ?
7 — Combien font 2 fois une centaine ?
8 — Lisez maintenant votre réponse. — 2 centaines, 8 dizaines, 6 unités.
9 — Quel nombre formez-vous avec cela ?
10 — Combien font 143$\times$2 ?

Problèmes écrits.

1 — Combien font 2 fois 124 soldats ?
2 — Combien y a-t-il de pommes dans 2 quarts qui en contiennent chacun 132 ?
3 — On doit additionner 3 fois 23. Comment pourrait-on arriver au même résultat sans faire l'addition ?
4 — La bibliothèque de l'école contient 3 rayons de 123 volumes chacun. Quel est le nombre de volumes de la bibliothèque ?
5 — Votre maman achète 4 paniers de pêches. Chaque panier en contient 21. Combien votre maman a-t-elle acheté de pêches ?

IV — Mesures de longueur.

N. P. — *La plupart des élèves ont une règle qui mesure 12 pouces. Le titulaire utilisera cette règle pour l'enseignement des premières mesures de longueur que l'élève doit apprendre.*

1 — Pour faire une ligne dans votre cahier de quoi vous servez-vous ?
2 — Prenez vos règles et lisez les nombres qui sont écrits dessus.
3 — Combien y en a-t-il ?
4 — Qui sait comment se nomme la mesure comprise entre chaque nombre ?
5 — Combien votre règle mesure-t-elle donc de pouces ?
6 — Ces 12 pouces placés l'un à côté de l'autre forment quoi ? Quelqu'un le sait-il ?
7 — 12 pouces égalent donc quoi ?
8 — Alors combien de pouces dans: un pied ? deux pieds ? un demi-pied ?
9 — Mesurez votre livre de lecture, combien mesure-t-il de pouces ?
10 — Mesurez: votre cahier, votre pupitre, votre crayon, la longueur de la classe, la largeur de la classe, la longueur et la largeur de la porte, des fenêtres, etc.

N. P. — *N'insistons pas sur les demi-pouces.*

Problèmes écrits.

1 — J'ai payé 1 cent pour 1 pouce de dentelle. Combien me coûterait 1 pied de cette dentelle ?
2 — Vous achetez de la broche qui vaut 22 cents le pied. Combien paierez-vous si vous en achetez 4 pieds ?
3 — Votre maman vous envoie chercher 6 pieds de fil pour son fer à repasser. Si le fil se vend 11 cents le pied, combien paierez-vous ?
4 — Combien font en tout: 75 pieds de terrain plus 29 pieds, plus 54 pieds, plus 92 pieds ?
5 — Votre père a acheté 240 pieds de broche. S'il en emploie 208 pieds pour faire une clôture, combien en restera-t-il ?

QUATRIÈME ANNÉE

I — La numération.

Note pédagogique. — *Si ce qui a été enseigné précédemment est bien compris, la venue des dizaines de mille ne sera l'objet d'aucun embarras pour l'élève. Il suffira de multiplier les exercices pour que l'enfant devienne aussi familier avec les*

nombres de la classe des mille qu'il l'est avec ceux de la classe des unités.

1 — Écrivez:
   a) le plus petit et le plus grand nombre de trois chiffres.— 100, 999.
   b) le plus petit et le plus grand nombre de quatre chiffres.— 1 000, 9 999.

2 — Ajoutez:
   a) 1 à 9 999.— 10 000.
   b) une unité de mille à 10 000.— 11 000.
   c) une centaine à 11 000.— 11 100.
   d) une dizaine à 11 100.— 11 110.
   e) une unité à 11 110.— 11 111.

3 — Décomposez 11 111 et écrivez chaque valeur donnée en chiffres et en lettres? — 11 111 =
10 000 ou une dizaine de mille,
1 000 ou une unité de mille,
100 ou une centaine,
10 ou une dizaine,
1 ou une unité.

4 — Écrivez:
   a) 10 111, 10 011, 10 001.

N. P.— *Le maître prononce le nombre; l'élève le répète avant de l'écrire; il le décompose mentalement; il dit quelles quantités ne sont pas exprimées; il écrit le nombre et répète la quantité représentée par chaque zéro.*

5 — À 10 000, ajoutez successivement: une unité, une dizaine, une centaine, une unité de mille.— 10 001, 10 010, 10 100, 11 000.

6 — Combien faut-il de chiffres pour écrire des dizaines de mille?

7 — À quel rang écrit-on: les dizaines? les centaines? les unités de mille? les dizaines de mille?

8 — Écrivez quatre nombres de cinq chiffres avec 2 et 8, en donnant toujours à 2 la valeur de deux dizaines de mille.— 20 008, 20 080, 20 800, 28 000.

9 — Écrivez six nombres de cinq chiffres avec 2, 5, 6. Placer toujours 2 au rang des dizaines de mille.— 20 056, 20 065, 20 506, 20 605, 25 006, 26 005.

10 — Combien:
   a) d'unités dans: une dizaine? une centaine? une unité de mille? une dizaine de mille?
   b) de dizaines dans: une centaine? une unité de mille? une dizaine de mille?
   c) de centaines dans: une unité de mille? une dizaine de mille?

N. P.— *On peut faire les mêmes exercices avec deux, trois, quatre, etc., dizaines, centaines, etc.*

User des mêmes procédés avec les dixièmes et les centièmes. L'étude de la monnaie du Canada au cours de ce mois favorisera la compréhension de cette partie de la numération.

II — La soustraction décimale.

N. P.— *Après l'étude de la soustraction faite en septembre avec des nombres entiers, la soustraction des nombres décimaux n'apportera rien de nouveau à l'élève, à condition encore une fois que la numération soit bien comprise. Nous y revenons souvent parce que nous savons que toutes les difficultés rencontrées au cours des travaux sur les quatre opérations fondamentales sont dues à une connaissance imparfaite de la numération. L'enseignement des quatre opérations qui n'est pas fait en regard des principes de la numération force l'élève à se familiariser avec quatre procédés qui ne sont pour lui que des mécanismes. Un grand nombre des réponses inexactes s'expliquent par cela. Le temps employé à donner une idée précise des nombres est donc du temps bien utilisé.*

III — Les quatre opérations.

Problèmes oraux.

1 — Combien un garçon avait-il d'argent dans son gousset, s'il a dépensé $0.05 pour acheter un crayon, $0.02 de plus pour un cahier, $0.08 pour un calepin et s'il lui reste encore $0.05?

2 — Un garçon actif a cueilli 23 livres de framboises en 3 jours. Le lundi, 6 livres; le mardi, 3 livres de plus. Combien en a-t-il cueilli le mercredi?

3 — Trois fermiers portent leur crème à la même beurrerie chaque matin. Si le trajet dure une heure, aller et retour, combien d'heures de travail ménagent-ils par semaine s'ils s'entendent pour se rendre à la beurrerie chacun leur tour?

4 — En utilisant la même voiture pour magasiner, quatre dames ont dépensé pour $0.32 d'essence. Combien auraient-elles dépensé de plus si elles avaient utilisé une voiture pour chacune d'elles? —

5 — Quel est le prix de 5 douzaines de pommes si 4 pommes coûtent $0.10?

Problèmes écrits.

N. P.— *Apprenons à l'enfant à raisonner avant de compter et habituons-le à raisonner avec le nom des choses et non avec les nombres. Procédons lentement, c'est le meilleur moyen de procéder sûrement.*

1 — Dans une année, une famille a dépensé $326. pour son logement, $132. de plus pour sa nourriture, $236.75 pour son vêtement et $183.60 pour divers autres besoins. Si elle a économisé $560., quel a été son revenu?

Raisonnement:
   a) *Chose à chercher:* le revenu.
   b) *Le revenu* = les dépenses totales + les économies.
   c) *Choses connues:* les dépenses pour le logement, le vêtement, les divers besoins et l'économie.
   d) *Choses inconnues:* la dépense pour la nourriture; et le total des dépenses.

Solution:
Rev. = dép. tot. + écon.
Dép. n. = $326. + $132.
= $458.
Dép. tot. = $326. + $458. + $236.75 + $183.60
= $1 204.35
Rev. = $1 204.35 + $560.
= ***$1 764.35***

2 — Le printemps dernier, un fermier a expédié à la Société des Producteurs de Sucre d'Érable 156.50 gallons de sirop conte-

nus dans trois barils. Si le premier baril contenait 48.5 gallons et le deuxième 52.75 gallons, combien y avait-il de gallons dans le troisième baril ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: le contenu du 3e baril.
b) Le 3e baril = le nombre de gallons expédiés—la somme du contenu des deux premiers barils.
c) Choses connues: le nombre de gallons expédiés, le contenu du deuxième baril et le contenu du premier baril.
d) Choses inconnues: la somme de gallons du 1er et du 2e barils.

Solution:

3e br. = envoi tot.—(1er + 2e)
1e + 2e br. = 48.5 gall. + 52.75 gall.
= 101.25 gall.
3e br. = 156.50 gall.—101.25 gall.
= ***55.25 gall.***

3 — Pour économiser l'essence, 3 voyageurs de commerce utilisent la même voiture. S'ils ont dépensé 8 gallons le lundi, 5 le mardi, 4 le mercredi, 3 le jeudi et 11 le vendredi, combien de gallons d'essence auraient-ils dépensé en plus s'ils avaient voyagé chacun dans sa voiture ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: le nombre de gallons d'essence dépensés par deux voitures de plus.
b) Ce nombre = le nombre de gallons d'essence qu'une voiture aurait dépensés × les deux voitures de plus.
c) Chose connue: la dépense d'une voiture pour chaque jour de la semaine.
d) Chose inconnue: le nombre de gallons dépensés dans une semaine par une voiture.

Solution:

Surp. dép. = dép. 1 v. × n. voitures
Dép. 1 v. = 8 + 5 + 4 + 3 + 11 gall.
= 31 gall.
Surp. dép. = 31 gall. × 2 v.
= ***62 gall.***

4 — Si l'essence coûte $0.35 le gallon et s'il faut 5 pintes d'huile à $0.40 la pinte chaque semaine, combien les 3 voyageurs du problème précédent ont-ils économisé d'argent ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: l'économie réalisée en utilisant 2 voitures de moins.
b) L'économie = deux fois la dépense d'une voiture.
c) Choses connues: la dépense pour un gallon d'essence et une pinte d'huile et le nombre de gallons d'essence et d'huile.
d) Choses inconnues: la dépense de l'essence et la dépense de l'huile pour une semaine, et la dépense totale pour une voiture.

Solution:

Écon. tot. = dép. 1 v. × 2 voitures
Dép. ess. = $0.35 × 31 g. ess. = $10.85
Dép. h. = $0.40 × 5 g. huile = 2.00
Dép. tot. = ... 12.85
Écon. tot. = $12.85 × 2 voitures
= ***$25.70***

5 — Quel est le prix de 15 douzaines de paires de bas à $0.75 la paire ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: le prix de 15 douzaines de paires de bas.
b) Le prix de 15 douzaines = 15 fois le prix d'une douzaine.
c) Chose connue: le prix d'une paire de bas.
d) Chose inconnue: le prix d'une douzaine de paires.

Solution:

P. A. tot. = P. A. 1 doz. × n. doz.
P. A. 1 doz. = $0.75 × 12 paires
= $9.
P. A. tot. = $9. × 15 doz.
= ***$135.***

CINQUIÈME ANNÉE

N. B.— Le programme d'octobre, pour la cinquième année, ne diffère de celui de quatrième que par l'étude des fractions ordinaires.

I — Les fractions ordinaires.

ADDITION: *addition des fractions dont le dénominateur varie.*

1 — Tracez une ligne représentant un entier et séparez-la en 2 parties égales.
2 — Nommez chaque partie et écrivez sa valeur en chiffres.
3 — Tracez une autre ligne de même longueur sous la première, séparez-la en six parties, nommez chaque partie et écrivez-en la valeur en chiffres comme vous avez fait pour la première.
4 — Dans le deuxième entier, montrez la partie qui représente une demie.
5 — Combien comptez-vous de sixièmes dans cette partie ? — 3/6.
6 — Si vous écriviez 3/6 à la place d'une demie, auriez-vous la même valeur ?
7 — Tracez une troisième ligne de même longueur que les deux premières, séparez-la en trois parties, nommez chaque partie et écrivez-en la valeur en chiffres.
8 — Dans la deuxième ligne, montrez la partie qui égale 1/3.
9 — Combien renferme-t-elle de sixièmes ? —2/6
10 — Si vous écriviez 2/6 au lieu de 1/3, auriez-vous la même valeur ?
11 — Sous l'entier partagé en sixièmes, tirez un trait de la longueur d'une demie.
12 — Prolongez le trait de la longueur d'un tiers.
13 — Comptez le nombre de sixièmes que ce trait égale.— 5/6
14 — Donc, 1/2 + 1/3 égalent combien de sixièmes ? — 5/6

15 — Écrivez 1/2 en sixièmes.
16 — Écrivez 1/3 en sixièmes.
17 — Combien de sixièmes font 3/6+2/6 ? — 5/6
18 — Si 1/2 ne s'additionne pas avec 1/3, peut-on obtenir la réponse en se servant d'autres fractions qui ont la même valeur ? — Oui.

1/2			1/2		
1/6	1/6	1/6	1/6	1/6	1/6
5/6					
1/3		1/3		1/3	

N. P.— Plusieurs exercices de ce genre amènent l'élève à comprendre que pour additionner des fractions dont le dénominateur varie, il faut d'abord les réduire au même dénominateur.

On termine chaque exercice en faisant diviser le dénominateur commun par chacun des dénominateurs des fractions additionnées, pour que l'élève se rende compte que le dénominateur de la fraction obtenue est divisible sans reste par chacun des dénominateurs des fractions additionnées.

Ce principe connu, on revient à la simplification. L'élève qui comprend qu'en divisant les deux termes d'une fraction on n'en change pas la valeur, comprendra aussi qu'en multipliant ces deux termes par le même nombre la fraction ne change pas plus de valeur.

On reprend l'addition de 1/2+1/3 et l'élève multiplie les deux termes de chaque fraction par le dénominateur de l'autre. Il obtient 3/6+2/6=5/6.

II — Propriétés des nombres.

Nombres premiers.

1 — Quel nombre peut diviser 1 sans reste ?
2 — Quel nombre peut diviser 2, 3, 5, 7, 11, 13, 17, etc. sans reste ?

N. P.— Le maître laisse chercher les élèves jusqu'à ce qu'ils aient trouvé qu'aucun de ces nombres ne peut être divisé sans reste que par lui-même ou par 1. Ce n'est qu'après cela qu'il faut leur dire que ce sont des nombres premiers.

Nombres composés.

1 — Y a-t-il un autre nombre que 1 et 4 qui peut diviser 4 ? — 2.
2 — 4 contient le nombre 2 combien de fois ?
3 — 2, est-ce un nombre premier ?
4 — 2 sert donc à composer le nombre 4 ?

N. P.— Faire faire le même exercice avec 6, 8, 9, 10, 12, etc. Toujours faire remarquer que ce sont des nombres premiers qui ont servi à former 4, 6, 8, 9, 10, 12, etc. Le maître peut dire ensuite que les nombres premiers qui servent à former d'autres nombres prennent le nom de facteurs premiers. Puis, les nombres formés de facteurs s'appellent nombres composés.

Problèmes.

1 — Faire trouver les nombres premiers et les nombres composés de 1 à 100.
2 — Faire trouver les facteurs premiers des nombres composés de 1 à 100.

Le multiple.

1 — Combien de fois 6 contient-il 2 ?
2 — Par quoi faut-il multiplier 2 pour avoir 6 ?
3 — Faire le même exercice avec 4, 8, 9, 10, 12, etc.
4 — Un nombre qui en contient un autre plusieurs fois se nomme comment ? — Il se nomme multiple de ce nombre.
5 — Qu'est-ce qu'un multiple ?

Problème.

Faire trouver des multiples de plusieurs nombres.

Le multiple commun.

1 — 6 est-t-il le multiple d'un autre nombre que 2 ? — 3.
2 — 6 est donc le multiple de 2 nombres ?
3 — 12 est-il aussi le multiple de 2 ?
4 — L'est-il de: 3 ? 4 ? 6 ?
5 — Pouvons-nous dire que 12 est le multiple commun de: 2 ? 3 ? 4 ? 6 ? — Oui.
6 — Comment appelle-t-on un nombre qui est le multiple de plusieurs autres ? — Le multiple commun.
7 — Dites un multiple commun de 2 et 3 ? — 6.
8 — Qu'avez-vous fait avec 2 et 3 pour obtenir 6 ? — Il a fallu les multiplier entre eux.
9 — Que fait-on pour obtenir le multiple commun de plusieurs nombres premiers ? — Il suffit de multiplier ces nombres entre eux.

Le plus petit multiple commun.

1 — Trouvez le multiple commun de 4 et 6 ?
2 — Quels sont les facteurs premiers de: 4 ? 6 ?
$4=2\times2$
$6=2\times3$
3 — Le facteur 2 est-il commun à 4 et à 6 ?
4 — Combien de fois est-il commun ?
5 — Gardez-en un et biffez l'autre.
6 — L'autre facteur 2 est-il commun à 4 et à 6 ?
7 — 3 est-il un facteur commun à 4 et à 6 ?
8 — Quel nombre obtiendrez-vous en multipliant le facteur commun et les deux facteurs premiers entre eux ? — $2\times2\times3=12$.
9 — 12 est-il le multiple commun de 4 et de 6 ?
10 — Est-ce que 12 est le plus petit multiple commun de 4 et de 6 ?

N. P.— Le titulaire fera faire de nombreux exercices de ce genre. L'élève se familiarisera avec le terme et avec la manière de trouver le multiple commun.

De là à comprendre que le plus petit multiple commun prend le nom de plus petit dénominateur commun au chapitre des fractions ordinaires, il n'y a qu'un pas: il suffit de faire trouver le plus petit multiple commun des dénominateurs de plusieurs fractions.

III—Les quatre opérations.

Problèmes oraux.

1 — Un cycliste a parcouru 110 milles en 3 jours. Le premier jour il a fait 40 milles et 10 milles de moins le deuxième jour. Quelle distance a-t-il parcouru le troisième jour ?

2 — Que rapporte la vente d'une douzaine de pommes à $0.03 l'une et 2 pintes de prunes à $0.15 la pinte ?

3 — Que vous reviendra-t-il de $1. si vous achetez 2 douzaines de poires à $0.44 la douzaine ?

4 — Combien coûteront 14 verges de ruban si 2 verges coûtent $0.25 ?

5 — Combien de minots de grain ont été ensemencés dans un champ où l'on a mis 2 1/2 minots d'avoine et 3 1/4 minots de blé ?

Problèmes écrits.

1 — Jules a commencé à travailler en 1939. La première année, il a économisé $98.80; en 1940, $28.30 de plus; en 1941, $3.60 de moins que l'année précédente et en 1942, le double de la première année. À combien se montent ses épargnes au bout de quatre ans ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: le total des économies au bout de 4 ans.

b) Le total des économies = la somme des économies de chaque année.

c) Chose connue: économie de 1939.

d) Choses inconnues: économies de 1940, 1941, 1942.

Solution:

Écon. tot. = 1939 + 1940 + 1941 + 1942
Écon. 1940 = $98.80 + $28.30
= $127.10
Écon. 1941 = $127.10 — $3.60
= $123.50
Écon. 1942 = $98.80 × 2
= $197.60
Écon. tot. = $98.80 + $127.10 + $123.50 + $197.60
= ***$547.***

2 — Un fermier a vendu 8 agneaux et la laine de 12 brebis. Les agneaux ont pesé en moyenne 46 livres et chaque brebis a donné en moyenne 5 livres de laine. Combien ces deux ventes lui ont-elles rapporté si la livre d'agneau vaut $0.16 et la livre de laine $0.45 ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: le produit des deux ventes.

b) Ce produit = le montant de la vente des agneaux + le montant de la vente de la laine.

c) Chose connue: le prix d'une livre de laine et d'une livre d'agneau, le nombre d'agneaux et de livres de laine.

d) Choses inconnues: le prix de vente: d'un agneau, de 8 agneaux; le prix de vente: d'une toison; de 12 toisons.

Solution:

P.V. tot. = P.V. agn. + P.V. laine
P.V. agn. = $0.16 × 46 lb × 8 agn.
= $7.36 × 8 agn.
= $58.88
P.V. laine = $0.45 × 5 × lb × 12 br.
= $2.25 × 12 br.
= $27.
P.V. tot. = $58.88 + $27.
= ***$85.88***

3 — Un commerçant achète un cheval pour $175. et une voiture pour $48.75 de moins. Que lui reviendra-t-il si, pour payer, il donne 4 billets de $100 ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: le reste de l'argent.

b) Ce montant = la somme des billets donnés pour payer — la somme des deux achats.

c) Choses connues: le prix d'achat du cheval, le nombre de billets et la valeur de chacun.

d) Choses inconnues: le prix d'achat de la voiture, la somme des achats et la somme donnée pour payer.

Solution:

Reste = Mt des billets — 2 P.A.
P.A. v. = $175. — $48.75
= $126.25
2 P.A. = $175. + $126.25
= $301.25
Mt b. = $100. × 4 b
= $400.
Reste = $400. — $301.25
= ***$98.75***

4 — Quel est le prix d'une pièce de 54 verges de velours si 6 verges valent $28.50 ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: la valeur des 54 verges.

b) Cette valeur = 54 fois le prix d'une verge.

c) Chose connue: valeur de 6 verges.

d) Chose inconnue: valeur d'une verge.

Solution:

P.A. 54 ver. = P.A. 1 ver. × n. ver.
P.A. 1 ver. = $28.50 ÷ 6 ver.
= $4.75
P.A. 54 ver. = $4.75 × 54 ver.
= ***$256.50***

N. P. — *En prévision des solutions des règles de trois proprement dites et du pourcentage, on peut varier quelque peu la solution de ce genre de problème et résoudre ainsi:*

$$\text{Si } 6 \text{ ver.} = \$28.50$$
$$1 \text{ ver.} = \frac{\$28.50}{6} \text{ fs — ou}$$
$$54 \text{ ver.} = \frac{\$28.50 \times 54 \text{ ver.}}{6} \text{ fs + ou}$$
$$= \$256.50$$

5 — Deux automobilistes partent ensemble des Trois-Rivières. L'un se dirige vers Québec et l'autre, vers Montréal. Le premier maintient une vitesse de 39 5/6 milles à l'heure; l'autre, 37 3/8 milles à l'heure. À quelle distance seront-ils l'un de l'autre après une heure de course ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: la distance qui sépare les deux automobilistes après une heure.

b) Cette distance = la somme des nombres de milles parcourus par chacun en une heure.

c) *Chose connue:* le nombre de milles parcourus par chaque automobiliste dans une heure.
d) *Chose inconnue: . . .*

Solution:
La distance = v. du 1er + v. du 2e
39 5/6 + 37 3/8
= ***77 5/24 milles***

SIXIÈME et SEPTIÈME ANNÉES

I — La numération.

N. P.— *Bien que la numération ne soit pas au programme de ce mois, un court exercice permettra de lutter contre l'oubli.*

Problèmes.

1 — Compter par 100:
  a) de 100 à 2 000;
  b) de 2 000 à 5 000;
  c) de 10 000 à 10 700.
2 — Compter par 1 000:
  a) de 1 000 à 10 000;
  b) 1 050 à 10 050;
  c) de 110 000 à 115 000.
3 — Compter: par 10 000 jusqu'à 70 000, par 10 à partir de 2 000 jusqu'à 2 100.
4 — Compter par unité de 800 465 à 800 470.
5 — Combien y a-t-il de fois 1 000 dans: 800 000 ? 845 000 ? 930 000 ?
6 — Que manque-t-il à 600 000 pour égaler 925 000 ?
7 — Combien de fois 1 000 dans: 1 000 000 ? 10 000 ?
8 — Combien de fois 0.1 dans: 10 ? 100 ? 1 ?
9 — Combien de fois 0.01 dans: 1 ? 10 ? 100 ?
10 — Par quel nombre faut-il multiplier 0.1 pour obtenir 10 ?

II — Les problèmes.

Note pédagogique. — *Une partie considérable du travail en arithmétique est consacrée à la résolution des problèmes. Il importe donc beaucoup d'apprendre aux élèves comment s'y prendre pour les aborder systématiquement. Qu'on ne craigne pas d'y mettre le temps requis. Il est beaucoup plus profitable de résoudre un petit nombre de problèmes avec méthode que d'en donner un grand nombre à faire, en laissant l'élève sans direction.*

Laissé à lui-même, l'élève moyen aborde les problèmes sans méthode, par des essais répétés, en effectuant des calculs au petit bonheur dans l'espoir de trouver, sans trop d'effort mental, une réponse qui soit la bonne.

C'est pourquoi les élèves disent, après une première lecture de la donnée d'un problème: Il faut additionner . . . ou Il faut multiplier . . . Cette précipitation est, le plus souvent, l'indice d'un manque de réflexion.

Habituer l'élève à réfléchir, c'est en somme le but cherché dans la résolution des problèmes. Cet objectif, on l'atteindra principalement par des questions socratiques. Elles devront guider l'élève dans sa marche vers la solution du problème.

Marche à suivre pour la résolution d'un problème.

Raisonnement.

1 — Faire lire attentivement la donnée. S'assurer que tous les termes sont connus. S'il y a lieu, se référer à des objets concrets: règle, équerre, cartes géographiques, etc.

2 — Faire distinguer:
  a) ce qu'on cherche;
  b) ce qui est requis *pour trouver ce qu'on cherche;*
  c) ce qui est connu;
  d) ce qui est inconnu.

3 — Faire poser le problème en résumé en distinguant nettement, par la disposition matérielle, les quatre points mentionnés.

Exemple.

En 1940-41, les arrivages de grains à la tête du lac Supérieur furent de 261 915 683 boisseaux. Pour la même période, les arrivages à la côte du Pacifique et à la Baie d'Hudson (Churchill) furent respectivement de: 9 175 004 et 117 192 boisseaux.

De combien de boisseaux le transport par les Grands Lacs surpasse-t-il les deux autres ensemble ?

N. P.— *Il serait utile de se référer à la carte du Canada pour situer les élévateurs du lac Supérieur: Fort William et Port Arthur; ceux de la côte du Pacifique: Vancouver, Victoria, etc.; enfin ceux de Churchill à la baie d'Hudson. Un mot de la provenance de ces grains, de leur distribution à travers le monde, des principales voies d'expédition . . ., etc., compléterait l'information.*

Qu'est-ce qu'on cherche ? — De combien de boisseaux les arrivages du lac Supérieur sont-ils plus élevés que ceux du Pacifique et de Churchill ensemble ?

Qu'est-ce qu'il nous faut pour trouver cela?—Deux choses: les arrivages du lac Supérieur; ceux des deux autres.

Quelles sont les choses connues ? — Les arrivages de chaque endroit séparément.

Quelles sont les choses inconnues ? — La somme des arrivages du Pacifique et de Churchill.

Y aura-t-il une grosse différence entre les arrivages du lac Supérieur et les autres ?— Oui, plus de 250 000 000 boisseaux.

Cette dernière question a pour but d'amener l'élève à se former une idée approximative de la réponse. C'est une forme du sens critique . . . Elle manque parfois à nos élèves à ce point qu'ils nous apportent des réponses aussi différentes que les suivantes: 84.80, 80.48, 8480.00, 84 800, etc.

Avant de commencer la solution écrite, il y a généralement lieu de poser le problème en résumé. *On peut dire qu'un problème bien résumé est à moitié résolu. La manière de le faire peut nécessairement varier avec le genre de problèmes. On pourrait même encourager une certaine originalité de la part de l'élève. Mais toujours la disposition matérielle des éléments doit faire ressortir les points capitaux.*

a) Chose à chercher: surplus d'arrivages du lac Supérieur.
b) Ce surplus = différence entre arrivages lac Supérieur et somme des autres arrivages.

c) Choses connues: arrivages lac Supérieur, arrivages Pacifique, arrivages Churchill.
d) Chose inconnue: somme des arrivages Pacifique et Churchill.

Solution:
Surplus = arr. lac Sup.—somme autres
= 261 915 683 boisseaux
—(9 175 004 + 117 192) b.
= 261 915 683 b.—9 292 196
= ***252 623 487 boisseaux***

Les quatre opérations.

Problèmes sur les quatre opérations.

N. B.— On notera que tous les problèmes portent sur des données géographiques canadiennes.

Problèmes écrits.

1 — En 1942, la production du blé canadien était de 306 000 146 boisseaux. En 1941, elle avait été de 547 020 000 boisseaux. Quelle a été la diminution ?

Raisonnement:
a) Chose à chercher: la diminution.
b) Cette diminution = différence entre la production de 1941 et celle de 1942.
c) Choses connues: la production de 1941 et celle de 1942.
d) Choses inconnues: . . .

Solution:
Dim. = diff. entre 1941 et 1942
= 547 020 000 b.—306 000 146 b.
= ***241 019 854 boisseaux***

2 — La demande de bacon pour le marché britannique a été de 425 000 000 livres en 1941, et de 600 000 000 en 1942. Calculez l'augmentation.

Raisonnement:
a) Chose à chercher: augmentation.
b) Cette augmentation = différence entre les demandes de 1942 et de 1941.
c) Choses connues: les demandes de 1942 et de 1941.
d) Chose inconnue: . . .

Solution:
Aug. = dem. 1942—dem. 1941
= 600 000 000 lb—425 000 000 lb
= ***175 000 000 lb***

3 — En 1939, 17 128 immigrants sont entrés au Canada. En 1940 et 1941 respectivement, il y en eut 16 205 et 11 496. Combien d'immigrants sont entrés au Canada durant ces trois années ?

Raisonnement:
a) Chose à chercher: somme totale.
b) Cette somme = n. immigrants 1939 + n. im. 1940 + n. im. 1941.
c) Choses connues: ces nombres.
d) Chose inconnue: . . .

Solution:
Som. = im. 1939 + im. 1940 + im. 1941
= 17 128 + 16 205 + 11 496
= ***44 829 immigrants***

4 — Les Canadiens ont récolté 27 847 000 livres de tabac jaune en 1932. Quelle somme cette récolte a-t-elle rapportée à raison de $0.164 la livre ?

Raisonnement:
a) Chose à chercher: revenu.
b) Ce revenu = la valeur, de 1 lb multipliée par le nombre de lb.
c) Choses connues: le nombre de lb et la valeur d'une lb.
d) Chose inconnue: . . .

Solution:
Rev. = P.V. 1 lb × n. lb
= $0.164 × 27 847 000 lb
= ***$111 388.***

5 — En 1940, le gouvernement fédéral a émis 321 000 licences de radio pour la province de Québec. Sachant que la population de cette province était approximativement de 3 210 000, calculez combien il y avait alors de radios par 100 personnes.

Raisonnement:
a) Chose à chercher: nombre de radios par 100 personnes.
b) Ce nombre = nombre de licences divisé par le nombre de fois 100 personnes.
c) Choses connues: nombre de licences et population.
d) Chose inconnue: nombre de 100 personnes.

Solution:

$$\text{N. radios } \% = \frac{\text{n. tot. licences}}{\text{n. de 100 per.}} = \frac{321\,000 \text{ l.}}{3\,210\,000 \text{ per.} \div 100 \text{ per.}} = \frac{3\,210\,00}{3\,210\,0} = \mathbf{10}$$

6 — Même problème qu'au numéro 5. Pour la province d'Ontario: nombre de permis: 520 000; population approximative: 3 752 000.

Raisonnement:
a) Chose à chercher: n. radios par 100 personnes.
b) Ce nombre = nombre de licences divisé par le nombre de 100 personnes.
c) Choses connues: le nombre de licences et la population.
d) Chose inconnue: nombre de 100 personnes.

Solution:

$$\text{N. radios } \% = \frac{\text{n. tot. licences}}{\text{n. de 100 per.}} = \frac{520\,000 \text{ l.}}{3\,752\,000 \text{ per.} \div 100 \text{ per.}} = \frac{520\,000}{37\,520} = \mathbf{13.8}$$

Le pourcentage.

N. P.— *Strictement parlant, le pourcentage n'apporte rien de nouveau en fait de principes mathématiques à l'élève de sixième ou de septième*

années. Il a déjà étudié les fractions ordinaires, les nombres décimaux et les règles de trois.

En fin de compte, le pour cent n'est qu'une fraction ordinaire ayant 100 pour dénominateur. De sorte qu'on peut écrire l'équation:

$$\frac{5}{100} = 0.05 = 5\%$$

Si l'on veut édifier sur le propre fondement de l'élève, à savoir, sur ce qui lui est déjà familier, il est très important de tenir compte de ce fait. On évitera donc d'embrouiller les élèves. Il suffit de dire tout bonnement que pour cent est une autre manière de dire centième.

Le tableau comparatif suivant est propre à aider le titulaire dans cet enseignement.

Les nombres en gras seulement sont écrits au tableau noir.

(1)		(2)		(3)		(4)
1/2	=	***0.50***	=	***50/100***	=	***50%***
1/4	=	0.25	=	25/100	=	25%
1/5	=	0.20	=	20/100	=	20%
1/10	=	0.10	=	10/100	=	10%
2/5	=	0.40	=	40/100	=	40%
3/5	=	0.60	=	60/100	=	60%
4/5	=	0.80	=	80/100	=	80%
3/10	=	0.30	=	30/100	=	30%
5/10	=	0.50	=	50/100	=	50%
7/10	=	0.70	=	70/100	=	70%
9/10	=	0.90	=	90/100	=	90%
etc.						

Problèmes oraux.

1 — Trouvez 1/2 de \$1.00; 1/4 de \$1.00; 1/5, 2/5, 3/5, 4/5, 1/10, 3/10, 5/10, 7/10, 9/10 de \$1.00.

2 — Montrez que \$0.50 = 1/2 dollar.— 50/100 = 1/2.

3 — (Cf. tableau ci-joint, 1ere ligne en haut.) Montrez que 1/2 = 0.50.— 1.000 ÷ 2 = 0.50; toute fraction est une division non effectuée.

4 — Montrez que 0.50 = 50/100.— 0.50 se lit *cinquante centièmes*. On peut donc écrire en fraction ordinaire.

5 — Montrez que 50/100 = 1/2.— En simplifiant par 50.

6 — Pourquoi 50/100 = 50% ? — 50/100 et 50% sont deux manières de dire exactement la même chose.

7 — Est-ce que 50% peut s'écrire 0.50 ?

8 — Compléter le tableau ci-contre.

9 — Que devient 1/3 en fraction décimale ? — 1 ÷ 3 = 0.33333, ou 0.33 1/3.

10 — Que deviennent 1/6 ? 1/7 ? 1/8 ? 2/3 ? (Faire un tableau semblable à celui qui est donné ci-dessus.)

N. P.— *Faire de nombreux exercices oraux jusqu'à ce que les élèves soient parfaitement familiers avec ces équations.*

Problèmes écrits.

1 — En 1939, le revenu total des fermes à fourrures canadiennes fut de \$5 800 292.00. Les *pour-cent* de ces revenus par province sont les suivants: Ontario, 20.2%; Québec, 18.8%; Manitoba, 13.7%, etc. Trouvez le revenu de chacune de ces trois provinces.

Raisonnement:

% Ont. =	rev. tot.	rev. Ont.
	\$100.	\$20.20
	\$5 800 292.	*x*

Lorsque le rev. tot. est \$100., le rev. Ontario est \$20.2.

Lorsque le rev. tot. est \$1., le rev. Ontario est 100 fois moins grand.

Lorsque le rev. tot. est \$5 800 292., le rev. Ontario est 5 800 292 fois plus grand.

Solution:

$$\%\ \text{Ont.} = \frac{\$20.20 \times \$5\,800\,292.}{\$100.} = \textbf{\textit{\$1 171 658.98}}$$

$$\%\ \text{Qué.} = \frac{\$18.80 \times \$5\,800\,292.}{\$100.} = \textbf{\textit{\$1 090 454.89}}$$

$$\%\ \text{Man.} = \frac{\$13.70 \times \$5\,800\,292.}{\$100.} = \textbf{\textit{\$794 640.}}$$

2 — En 1942, le prix des vêtements était de 20% plus élevé qu'avant la guerre. Complétez le tableau ci-dessous:

	(1937)	(1942)
Chaussures	\$4.50	\$5.40
Imperméable	8.30	9.96
Bas	0.70	0.84
Chapeau	2.30	2.76

Raisonnement:

Chaussures =	avant	pendant
	\$100.	\$120.
	\$4.50	*x*

Lorsque pr. av. g. est \$100. pr. de g. est \$120.

Lorsque pr. av. g. est \$1. pr. de g. est 100 fs—ou

Lorsque pr. av. g. est \$4.50 pr. de g. est \$4.50 fs+ou

Solution:

$$\text{Chaussures} = \frac{\$120. \times \$4.50}{\$100.} = \textbf{\textit{\$5.40}}$$

$$\text{Imperméable} = \frac{\$120. \times \$8.30}{\$100.} = \textbf{\textit{\$9.96}}$$

$$\text{Bas} = \frac{\$120. \times \$0.70}{\$100.} = \textbf{\textit{\$0.84}}$$

$$\text{Chapeau} = \frac{\$120. \times \$2.30}{\$100.} = \textbf{\textit{\$2.76}}$$

3 — Un pêcheur de la Gaspésie vend son poisson \$0.025 la lb au commerçant. Ce dernier le revend \$0.30 la lb. Quel *pour cent* de cette dernière vente le pêcheur touche-t-il ?

Raisonnement:

P.V. com.	P.V. pêch.
\$0.30	\$0.025
\$100.	x

Lorsque P.V. com. est \$0.30, le P.V. pêch. est \$0.025
Lorsque P.V. com. est \$0.01, le P.V. pêch. est 30 fois—
Lorsque P.V. com. est \$100., le P.V. pêch. est 100 fois+

Solution:

$$\%\ \text{pêch.} = \frac{\$0.025 \times \$100.}{\$0.30}$$
$$= \$8\ 1/3$$
$$= \textit{8 1/3}\%$$

4 — On estime qu'au Canada, 52 décès par 1 000 décès sont attribuables à la tuberculose. Quel est le taux *pour cent* de la mortalité par cette maladie ?

Raisonnement:

n. tot.	tuber.
1 000	52
100	x

Sur 1 000 décès 52 tuber.
" 1 " 1 000 fois—
" 100 " 100 fois+

Solution:

$$\%\ \text{tuber.} = \frac{52 \times 100}{1\,000}$$
$$= 5.2\ \text{tuber.}$$
$$= \textit{5.2}\%$$

HUITIÈME et NEUVIÈME ANNÉES

Note pédagogique.— *En huitième et en neuvième années, tout comme dans les années inférieures, le calcul mental doit précéder et préparer le calcul écrit.*

Exigeons, de ces élèves aussi, un raisonnement clair et précis avant toute opération. Pourquoi ne pas utiliser, en l'adaptant, s'il y a lieu, la méthode conseillée en quatrième, cinquième, sixième et septième années ? Elle aurait sans doute son opportunité.

Pour viser au pratique, habituons les élèves à faire mentalement un calcul approximatif du problème avant de faire au complet les opérations.

I — Quatre règles simples.

N. B.— Lire les notes pédagogiques de sixième et septième années concernant la résolution des problèmes.

N. P.— *Les problèmes qui suivent sont une application arithmétique d'un principe démontré en algèbre, dans la revue de septembre. Il s'agit de trouver l'écart qui existe entre un nombre précédé du signe moins et un autre précédé du signe plus.*

Pour information, revoir le numéro de septembre, algèbre, huitième année.

Problèmes oraux.

1 — Jean et Paul achètent le même nombre de manuels de classe avec le même montant d'argent. Jean paie \$0.60 l'unité et il lui reste \$0.45; Paul paie \$0.70 l'unité et il lui manque \$0.45. Quelle est la fortune de l'un et de l'autre et combien de manuels chacun a-t-il achetés ? — ***9*** et ***\$5.85***

2 — Même problème mais avec des nombres différents. Jean paie \$0.75 le manuel et il lui reste \$0.50; Paul les paie \$0.85 et il lui manque \$0.50 — ***10*** et ***\$8.***

3 — Même problème. Jean paie le manuel \$0.50 et il lui reste \$0.90; Paul les paie \$0.65 et il lui manque \$0.90.— ***12*** et ***\$6.90***

Problème écrit.

Si un laboureur chargeait \$9. de l'arpent pour labourer une prairie, il pourrait acheter une voiture et il lui resterait \$15. S'il chargeait \$7., il lui manquerait \$15. pour faire son achat. Quelle est la superficie de la prairie et quel est le prix de la voiture ?

Raisonnement:

a) *Chose à chercher:* superficie d'abord (P.C. voiture, après).

b) *Cette superficie* = l'écart entre les 2 sommes divisé par la différence des salaires.

c) *Choses connues:* 2 salaires, le surplus dans 1 cas et l'écart dans l'autre.

d) *Chose inconnue:* l'écart entre les 2 sommes d'argent.

Solution:

$$\text{Surp.} = \frac{\text{écart entre 2 sommes}}{\text{diff. salaires}}$$
$$= \frac{\$15. + \$15.}{\$9. - \$7.}$$
$$= \frac{\$30.}{\$2.}$$
$$= \textit{\$15.}$$

P.C. v. = (Sal. 1 arp. × n. arp.)—surp.
= (\$9. × 15 arp.)—\$15.
= \$135.—\$15.
= ***\$120.***

II — Pourcentage.

PROFITS ET PERTES.

N. P.— *Il s'agit de démontrer que, dans le cas de deux prix de vente égaux, l'un avec gain et l'autre avec perte au même taux, la solution finale donne toujours une perte.*

Supposons qu'il s'agisse de deux ventes de \$63., l'une avec gain à 12 1/2% et l'autre avec perte au même taux.

Procédons par les fractions, le travail sera simplifié.

1 — Que représente 12 1/2% en fraction ordinaire ?

2 — Alors quelle fraction représentera une vente faite avec 12 1/2% de bénéfice ?

3 — Quelle fraction représentera une vente faite avec 12 1/2% de perte ?

4 — Dans le cas du bénéfice, qu'est-ce qui égalera $63. ?
5 — Je diviserai donc $63. par quoi ?
6 — Et 1/8 égalera quoi ?
7 — Dans le cas de la perte, qu'est-ce qui égalera $63. ?
8 — Je diviserai alors $63. par quoi ?
9 — Et 1/8 égalera quoi ?
10 — 1/8 de bénéfice égale donc $7. tandis que 1/8 de perte égale $9. Est-il besoin d'aller plus loin ?

Problèmes oraux.

1 — Pierre vend deux montres $12. chacune: l'une avec un bénéfice de 20%, l'autre avec une perte de 20%. Combien a-t-il gagné ou perdu sur ces deux ventes ? — ***Perte $5.***

2 — On a vendu deux bibliothèques $20. chacune. Sur l'une on a gagné 33 1/3%; sur l'autre on a perdu 33 1/3%. A-t-on gagné ou perdu sur le tout ? — ***Perte $15.***

3 — Votre mère a vendu 2 divans $15. chacun. Sur l'un elle a réalisé 25% de bénéfice et sur l'autre 25% de perte. A-t-elle gagné ou perdu finalement ? — ***Perte $8.***

Problème écrit.

Un cultivateur vend deux charrues $60. chacune, l'une avec un bénéfice de 25% et l'autre avec une perte de 25%. Combien a-t-il gagné ou perdu finalement sur ces deux ventes ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: gain ou perte finale.
b) Gain ou perte finale = gain moins perte ou perte moins gain.
c) Choses connues: P.V. de chaque charrue, taux du gain, taux de la perte.
d) Choses inconnues: gain dans un cas, perte dans l'autre.

Solution:

1) P.V. = P.A. + bén.
$125. $100. + $25.
$60. *x*

$$\text{Bén.} = \frac{\$25. \times \$60.}{\$125.} = \$.12$$

2) P.V. = P.A. — perte
$75. $100. — $25.
$60. *x*

$$\text{Perte} = \frac{\$25. \times \$60.}{\$75.} = \$20.$$

3) Perte fin. = $20. — $12.
= $8.

III — Mesurage.

N. P.— *En mesurage, le temps consacré à la démonstration, à la construction des figures n'est pas du temps perdu. Même quand il s'agit de révision, le moyen le plus sûr et le plus rapide pour arriver à bien est encore la démonstration.*

Losange.

DÉMONSTRATION.

N. P.— *Avec les élèves, prenons une feuille de papier de forme rectangulaire.*

Avec eux, plions cette feuille en deux parties égales, dans le sens de la longueur, puis dans celui de la largeur.

Déplions la feuille et rejoignons entre elles les extrémités des plis dont nous l'avons marquée.

Découpons maintenant la figure dessinée et comparons les triangles enlevés à la figure découpée.

Il devient alors évident que la surface d'un losange, est la moitié de la surface du rectangle primitif puisque cette figure découpée a la même surface que les quatre triangles enlevés.

De la démonstration à la formule, il n'y a qu'un pas.

1 — Quelle est la formule pour trouver la surface d'un rectangle ?
2 — Quelle sera celle du losange, pensez-vous ?
3 — Quand vous aurez la surface et une dimension, comment faudra-t-il procéder pour trouver l'autre dimension ?
4 — Écrivez ces deux formules.

N. P.— *L'élève écrira sans doute:*

a) $S = \frac{B \times H}{2}$

b) $H = \frac{S \times 2}{B}$

c) $B = \frac{S \times 2}{H}$

L'erreur des termes n'est pas très grave, l'important est que l'idée soit comprise.

Le titulaire fera remplacer les mots base et hauteur par grande diagonale (D) et petite diagonale (d), tout en faisant remarquer que ces lignes se nomment diagonales parce qu'elles unissent deux angles opposés.

5 — Écrivez maintenant les formules telles qu'elles doivent être données.

a) $S = \frac{D \times d}{2}$

b) $D = \frac{2S}{d}$

c) $d = \frac{2S}{D}$

Problèmes oraux.

1 — Michelle a gagné un miroir qui a la forme d'un losange. Il a une surface de 3 pieds carrés. Sa petite diagonale mesure 2 pieds. Quelle est la longueur de la grande diagonale ? — ***3 pi.***

2 — Un étang a la forme d'un losange dont la grande diagonale mesure 40 verges et la petite 30 verges. Quelle est la surface de cet étang ? — ***600 ver. car.***

3 — On construit une piscine, de la forme d'un losange. Sa grande diagonale mesurera 90 pieds et sa petite 70 pieds. À combien s'élèvera le coût de ces travaux à $0.10 le pied carré ? — ***$315.***

Problème écrit.

Monsieur le curé fait labourer, en forme de losange, une partie du parterre de

l'église; l'une des diagonales du losange a 40 pieds; quelle sera la longueur de l'autre, s'il veut planter 300 rosiers, en réservant un espace de 4 pieds carrés par arbuste ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: une diagonale.

b) $Diagonale = \frac{2S}{\text{autre d.}}$

c) Choses connues: 1 diagonale, nombre de rosiers, espace réservé à chacun.

d) Choses inconnues: surface.

Solution:

$$D = \frac{2S}{d}$$
$$= \frac{2 \times 300 \text{ r.} \times 4 \text{ pi. car.}}{40 \text{ pi.}}$$
$$= \frac{1 \times 1\,200 \text{ pi. car.}}{40 \text{ pi.}}$$
$$= \frac{2\,400 \text{ pi. car.}}{40 \text{ pi.}}$$
$$= \textbf{\textit{60 pi.}}$$

Triangle rectangle.

Démonstration.

N. P.— *Procédons encore par une démonstration pour faire trouver la mesure de l'hypothénuse.*

Dans ce but, faisons découper, par les élèves, 50 carrés de 1 pouce de côté. Chaque élève construira un triangle rectangle de 4 pouces de base et de 3 pouces de hauteur ; l'hypothénuse mesurera alors 5 pouces.

Avec les carrés, il construira, sur la hauteur, un premier carré dont la surface aura: 3 po. $\times$ *3 po.* $=$ *9 po. car. et qu'il désignera par A.*

Sur la base, il construira un deuxième carré dont la surface aura: 4 po. $\times$ *4 po.* $=$ *16 po. car. et qu'il désignera par B.*

Sur l'hypothénuse, il construira un troisième carré dont la surface aura: 5 po. $\times$ *5 po.* $=$ *25 po. car. et qu'il désignera par C.*

Les élèves constateront facilement que:

les surfaces $A + B = C$
les surfaces $C - A = B$
les surfaces $C - B = A$

1 — Quelle est la base de votre triangle ?
2 — Quelle est sa hauteur ?
3 — Quelle est son hypothénuse ?
4 — Comment feriez-vous pour trouver son hypothénuse si vous n'aviez que la base et la hauteur ?
5 — Comment feriez-vous pour trouver la hauteur si vous aviez la base et l'hypothénuse ?
6 — Comment feriez-vous pour trouver la base si vous aviez l'hypothénuse et la hauteur ?
7 — Comment trouver la surface d'un triangle rectangle quand on a la base et la hauteur ?
8 — Comment trouver la surface quand on a la base et l'hypothénuse ?
9 — Pourquoi alors soustraire le carré de la base de celui de l'hypothénuse ?
10 — Écrivez les diverses formules concernant le triangle rectangle.

a) $S = \frac{B \times H}{2}$

$B = \frac{2S}{H}$

$H = \frac{2S}{B}$

b) $Hyp. = \sqrt[2]{B^2 + H^2}$

$B = \sqrt[2]{Hyp.^2 - H^2}$

$H = \sqrt[2]{Hyp.^2 - B^2}$

Problèmes oraux.

1 — Dites ce que vous feriez pour trouver l'hypothénuse d'un triangle rectangle dont la base et la hauteur sont de 6 pouces et 7 pouces.
2 — Que feriez-vous pour trouver la base d'un triangle rectangle dont l'hypothénuse et la base mesurent 12 pouces et 9 pouces ?
3 — Quelle est la hauteur d'un triangle rectangle dont la surface est de 156 pieds carrés et la base de 13 pieds ?

Problème écrit

Un laboureur creuse un fossé autour d'un champ qui a la forme d'un triangle rectangle. Quelle sera la longueur du fossé, si l'un des côtés de l'angle droit mesure 12 arpents et l'hypothénuse 15 arpents ?

Raisonnement:

a) Chose à chercher: le périmètre d'un triangle rectangle.

b) Périmètre $= B + H + Hyp.$

c) Choses connues: un côté, l'hypothénuse.

d) Chose inconnue: le deuxième côté.

Solution:

$Pér. = B + H + Hyp.$
$= \sqrt[2]{Hyp.^2 - H^2} + 12 \text{ arp.} + 15 \text{ arp.}$
$= 9 \text{ arp.} + 12 \text{ arp.} + 15 \text{ arp.}$
$= \textbf{\textit{36 arp.}}$

PARALLÉLOGRAMME.

Démonstration.

N. P.— *Demandons aux élèves de se procurer chacun une boîte de carton, d'en enlever le fond et le couvercle. Cette boîte sera sans doute de forme carrée ou rectangulaire.*

Le titulaire fera mesurer à chacun sa boîte puis fera trouver la surface du carré ou du rectangle qu'elle représente.

Puis chacun sera appelé à placer ce tour de boîte sur le côté et à déplacer sa base supérieure vers la droite, en observant bien afin de se rendre compte que la surface diminue sans cesse à mesure que la base se déplace vers la droite, cela bien que les dimensions des côtés de la boîte ne changent pas. La surface peut même devenir nulle, et les côtés de la boîte ne changent pas.

1 — Qu'est-ce qui a changé alors ?
2 — Comment se nomme cette figure ?
3 — Quelle est la formule pour trouver la surface d'un rectangle ?

4 — Qu'est-ce qui est la hauteur dans un rectangle ?
5 — La hauteur est-elle une ligne oblique ou une ligne perpendiculaire à la base ?
6 — Pourquoi peut-on dire que le côté d'un rectangle est une hauteur ?
7 — Peut-on en dire autant du côté d'un parallélogramme ?
8 — Pourquoi non ?
9 — Qu'est-ce qui est la hauteur dans un parallélogramme ?
10 — Quelles seront les formules relatives au parallélogramme ?

$$S = B \times H$$
$$B = \frac{S}{H}$$
$$H = \frac{S}{B}$$

Problèmes oraux.

1 — Quelle est la surface d'un parallélogramme qui mesure 25 pieds de base et 12 pieds de hauteur ? — ***300 pi. car.***
2 — Quelle est la hauteur d'un parallélogramme dont la surface égale 112 pouces et la base 14 pouces ? — ***8 po.***
3 — Un cadre mesure 20 pouces de base et 18 pouces de hauteur. Je déplace sa base supérieure vers la droite de telle sorte qu'il n'y ait plus que 10 pouces entre ses deux bases. Ai-je changé sa surface ? Pourquoi ?

Problème écrit.

La partie labourée d'une prairie a la forme d'un parallélogramme. Elle mesure 10 800 verges carrées de surface. Sa largeur est de 120 verges. Quelle est sa longueur ?

Raisonnement:

a) *Chose à chercher:* hauteur d'un parallélogramme.

b) $Hauteur = \frac{S}{B}$

c) *Choses connues:* surface du parallélogramme, largeur.

d) *Chose inconnue:* . . .

Solution:

$$H = \frac{S}{B}$$
$$= \frac{10\,800 \text{ ver. car.}}{120 \text{ ver.}}$$
$$= \textbf{90 ver.}$$

ALGÈBRE

I — Addition.

Que valent a et b, lorsque

$$a = 8a^2 + 9b - 16c$$
$$b = 4a^2 - 12b + 49c$$
$$\textbf{a+b = 12a² − 3b + 33c}$$

II — Soustraction.

$(8a - 3b) - (9a + 4b) - (2a - 6b)$

Faisons disparaître les parenthèses:

$$\overbrace{8a - 3b}\overbrace{- 9a - 4b}\overbrace{- 2a + 6b} = \textbf{−3a − b}$$

Ou bien faisons les opérations indiquées:

Retranchons $9a + 4b$ de $8a - 3b$

$$8a - 3b$$
$$-9a - 4b$$
$$\textbf{− a − 7b}$$

Retranchons $2a - 6b$ de cette différence.

$$-a - 7b$$
$$-2a + 6b$$
$$\textbf{−3a − b}$$

III — Division.

Diviser un polynôme par un polynôme.

$20ab^3 + 7a^3b + 12a^4 + 6a^2b^2$ par $5ab + 4a^2$

Raisonnement:

Ordonnons le dividende et le diviseur par rapport à a:

$$12a^4 + 7a^3b + 6a^2b^2 + 20ab^3 \div 4a^2 + 5ab$$

Divisons le premier terme du dividende $+12a^4$ par le premier terme du diviseur $+4a^2$ et écrivons $3a^2$ au quotient.

Multiplions les termes du diviseur $4a^2 + 5ab$ par le terme du quotient $3a^2$ et nous obtenons le produit:

$$4a^2 + 5ab$$
$$3a^2$$
$$12a^4 + 15a^3b$$

Soustrayons $12a^4 + 15a^3b$ de $12a^4 + 7a^3b$. Pour soustraire, on change les signes des termes à soustraire et l'on additionne.

$$12a^4 + 7a^3b$$
$$-12a^4 - 15a^3b$$
$$-8a^3b$$

Abaissons la balance du dividende et divisons le premier terme $-8a^3b$ par le premier terme du diviseur $+4a^2$ et nous écrivons le 2e terme du quotient $-2ab$.

Multiplions comme dans le premier cas, etc.

Solution:

$12a^4 + 7a^3b + 6a^2b^2 + 20ab^3$	$4a^2 + 5ab$
$-12a^4 - 15a^3b$	$\textbf{3a² − 2ab + 4b²}$
$-8a^3b + 6a^2b^2 + 20ab^3$	
$+8a^3b + 10a^2b^2$	
$16a^2b^2 + 20ab^3$	
$-16a^2b^2 - 20ab^3$	
0	

IV — Décomposition en facteurs.

1 — Décomposer :

$$400 - b^2$$

Cette expression est le produit de deux binômes dont le premier terme de chacun est 20. Le deuxième terme est précédé du signe + dans un binôme et du signe — dans l'autre, puisque les termes sont annulés dans l'addition et que, multipliés, ils donnent: $(20 + b)\ (20 - b)$

Preuve :

$$20 + b$$
$$20 - b$$
$$400 + 20b$$
$$-20b - b^2$$
$$\textbf{400 − b²}$$

2 — Décomposer en facteurs :

$$n^2 + 8n - 20$$

Cette expression est le produit de deux binômes dont le premier terme de chacun est n. Le deuxième terme est précédé du signe + dans un binôme et du signe — dans l'autre, puisque l'addition de ces deux termes donnent +8, et leur multiplication, —20. Ces deuxièmes termes sont +10 et —2.

Preuve :

$$\begin{array}{r} n+10 \\ n-2 \\ \hline n^2+10n \\ -2n-20 \\ \hline \boldsymbol{n^2+8n-20} \end{array}$$

DIXIÈME ANNÉE

Comment mettre un problème en équation

Note pédagogique. — *Pour résoudre un problème par algèbre, il faut le mettre en équation, c'est-à-dire exprimer les relations qui existent entre les données du problème et les quantités inconnues dont nous voulons connaître la valeur, par autant d'équations qu'il y a de valeurs inconnues dans le problème. Et ensuite, résoudre l'équation ou les équations, car un problème à une inconnue sera résolu au moyen d'une seule équation, un problème à deux inconnues, par deux équations et ainsi de suite.*

Aujourd'hui, nous ne parlerons que des problèmes qui peuvent se résoudre par une seule équation, parce qu'ils ne contiennent qu'une inconnue.

1 — Qu'est-ce qu'une équation ?

Vous vous souvenez qu'une équation est une égalité, c'est-à-dire l'expression de deux quantités qui ont la même valeur. Ainsi, parce que $(4\times3)+(5\times2)+7$ *a la même valeur que* $(5\times5)+4$, *on peut écrire que:*

$$(4\times3)+(5\times2)+7=(5x5)+4$$

et nous avons là une égalité.

Mais on ne pourra dire que $5x+4$ *a la même valeur que* $(4\times3)+2x+7$ *et écrire:*

$$5x+4=4\times3+2x+7$$

que si on donne à l'inconnue x, la valeur 5. Dans ce cas, nous avons une équation: « égalité qui ne peut être vérifiée que par certaines valeurs attribuées aux lettres qui y représentent les quantités inconnues ».

Comme vous l'avez remarqué, une équation se compose de trois parties: deux nombres et le signe de l'égalité. L'ensemble des valeurs à gauche du signe = constitue le premier membre de l'équation, et l'ensemble des valeurs à droite du signe de l'égalité, le second membre de l'équation.

Pour mettre le signe de l'égalité entre les deux membres d'une équation, il faut qu'il y ait valeurs équivalentes dans chacun des deux membres. Autrement, l'équilibre, rompu au bénifice de l'un des membres et au désavantage de l'autre, ne permet pas de trouver la valeur exacte de l'inconnue.

On peut comparer une équation à une balance: les deux membres de l'équation sont comme les deux plateaux de la balance, et le signe de l'égalité, le fléau.

Pour trouver la pesanteur d'un objet placé dans l'un des plateaux d'une balance, il faut, comme condition essentielle, établir l'équilibre des deux plateaux, en mettant dans le deuxième des poids marqués. L'équilibre existe lorsque le poids supporté par le premier plateau égale exactement celui supporté par le deuxième. Alors seulement, la somme des poids marqués du deuxième plateau donne la pesanteur de l'objet placé dans l'autre.

Il en va de même pour l'équation: on ne peut trouver la valeur de l'inconnue d'une équation, que s'il y a équilibre entre les deux membres: c'est la condition essentielle.

2 — Mais comment arriver à mettre un problème en équation ?

Voici:

1° Il faut lire la donnée bien attentivement, deux fois, trois fois et même plus si nécessaire; l'analyser, la scruter, jusqu'à ce qu'on ait bien saisi ce qui est demandé, qu'on ait si bien compris le problème, qu'on le fasse sien.

2° On représente par une lettre x, y ou z, la quantité qu'on demande de chercher.

3° En relisant la donnée, on indique sur le papier à mesure qu'elles se présentent, les opérations qu'il nous faudrait faire si, connaissant la valeur de l'inconnue, on voulait vérifier cette valeur. C'est l'ensemble de ces opérations qui constitue l'équation.

Exemples:

1 — On demande un nombre tel qu'en diminuant de 10 son produit par 7, on obtienne 122 diminué de 4 fois le nombre demandé.

Supposons qu'après avoir résolu le problème précédent, nous voulions vérifier si la réponse par nous trouvée: 12 (le nombre demandé) est bien exacte. Que ferons-nous ?

Tous le savent. Nous prendrons 12, valeur du nombre dont il est parlé dans le problème; et relisant la donnée, nous appliquerons à la valeur 12, les relations qui existent entre la donnée et le nombre dont il est question. Si la réponse 12 est exacte, nous arriverons aux conclusions du problème; sinon, il y aura divergence de conclusion.

Solution arithmétique.

Un nombre est tel . . . (pour nous, ce nombre c'est 12) qu'en diminuant de 10 son produit par 7, on obtienne 122 diminué de 4 fois le nombre demandé. Alors effectuons sur le nombre 12, toutes les opérations indiquées ici:

$$(12\times7)-10=122-(12\times4)$$

Opérant, nous avons: $84-10=122-48$

et: $74=74$

12 est donc bien le nombre cherché, puisqu'en opérant sur cette valeur, nous arrivons à la conclusion de la donnée.

Solution algébrique.

Maintenant, disons que nous sommes en face du problème pour la première fois, et essayons de le résoudre par algèbre, c'est-à-dire cherchons la valeur du nombre dont il est ici question.

Après avoir bien analysé le problème, nous constatons qu'on demande de chercher la valeur du nombre sur lequel après avoir fait telle et telle opération, on arrive à une certaine conclusion.

Supposons que ce nombre, nous le connaissons, c'est x.

Alors, procédons comme nous l'avons fait pour vérifier si la valeur 12, que nous donnions à l'inconnue, était exacte: relisons la donnée du problème et indiquons les opérations à faire pour vérifier si la valeur x, que nous attribuons maintenant à l'inconnue, est juste.

Un nombre est tel . . . (ce nombre pour nous, c'est x), qu'en diminuant de 10, son produit par 7, (alors : $7x—10$), on obtienne 122 diminué de 4 fois le nombre demandé (on obtienne $122—4x$); donc: $7x—10=122—4x$.

(Remarquons que dans l'équation, nous retrouvons le problème au complet: 7 fois le nombre demandé x, moins 10, égale 122 diminué de $4x$, 4 fois le produit du nombre.)

Transposant: $7x+4x=122+10$
d'où l'on tire que: $11x=132$
et que: $x=12$: nombre cherché.

2 — Jeanne et Marie ont ensemble 25 ans. Le triple des années de Jeanne ajouté au quadruple des années de Marie donne 90. Trouver l'âge de chacune.

Solution algébrique.

Supposons l'âge de Jeanne x.

Puisque Jeanne et Marie ont ensemble 25 ans, l'âge de Marie sera 25 ans moins les années de Jeanne: x; donc: $(25—x)$=l'âge de Marie.

Relisons le problème et exprimons dans une équation, les relations qui existent entre les données et les deux valeurs que nous venons de supposer.

Alors: $3x+4(25—x)=90$
effectuant: $3x+100—4x=90$
transposant: $3x—4x=90—100$
d'où: $x=10$ l'âge de Jeanne

puisque x représentait les années de Jeanne; Marie aura: 25—10 la valeur de x, c'est-à-dire 15 ans.

Nous pouvons donc conclure que le secret pour bien établir une équation, c'est d'établir l'équilibre entre les deux membres: mêmes valeurs et mêmes espèces de choses dans chacun: du temps ne peut égaler que du temps; de l'espace, de l'espace; de la vitesse, de la vitesse.

Application:

Arithmétique F.E.C. Cours supérieur, n° 2217 à 2241.
Arithmétique des Écoles, Cours supérieur (Robert), n° 2279 et suivants.
Algèbre F.I.C., n° 835 à 872.

ONZIÈME ANNÉE

Un cas de polynôme de la forme de $a^2—b^2$

Note pédagogique. — *Avant d'analyser la décomposition de cette sorte de polynôme, rappelons quelques principes.*

1° Qu'un polynôme, comme son nom l'indique, poly: plusieurs, et nômes; nombres, est une expression algébrique composée de plusieurs termes.

2° Que la mise en facteurs d'une expression algébrique n'est autre que la recherche des facteurs dont le produit est le polynôme en question. Autrement dit, pour décomposer un polynôme en facteurs, il s'agit de considérer l'expression algébrique comme un produit dont on a à chercher le multiplicande (premier facteur) et le multiplicateur (deuxième facteur), car il ne faut pas oublier que le mot facteur a le même sens en algèbre qu'en arithmétique.

3° Enfin, rappelons que:

a) lorsqu'on carre la somme de deux quantités, le produit obtenu se compose: du carré de la première quantité plus le double produit de la première quantité par la deuxième, plus le carré de la deuxième quantité. Exemple: $(a+b)^2=a^2+2ab+b^2$;

b) lorsqu'on carre la différence de deux quantités, le produit obtenu est: le carré de la première quantité, moins le double produit de la première quantité par la deuxième, plus le carré de la deuxième. Exemple: $(a—b)^2=a^2—2ab+b^2$.

Dans les deux cas, le produit est un trinôme, et parce que les deux facteurs sont les mêmes, le trinôme est un carré parfait: carré de deux quantités et double produit de ces deux quantités.

c) Lorsqu'on multiplie la somme de deux quantités par la différence de deux quantités, le produit, un binôme, est la différence du carré des deux quantités. Exemple: $(a+b)\ (a—b)=a^2—b^2$.

Exemples:

1) $m^4+n^4+m^2n^2$

À la lumière de ces principes qui facilitent beaucoup la mise en facteurs, non seulement de ces trois sortes de polynômes, mais aussi de plusieurs autres cas, analysons le polynôme suivant:

$$m^4+n^4+m^2n^2$$

produit des deux facteurs:

$$\begin{array}{l} m^2+n^2+mn \\ m^2+n^2—mn \\ \hline m^4+m^2n^2+m^3n \\ \quad +m^2n^2 \qquad +n^4+mn^3 \\ \quad —m^2n^2—m^3n \qquad —mn^3 \\ \hline m^4+m^2n^2 \qquad +n^4 \end{array}$$

Ordonnons tout d'abord l'expression, afin d'en mieux saisir les éléments:

$$m^4+m^2n^2+n^4$$

Nous constatons que nous n'avons pas affaire à un carré parfait: le premier terme est bien le carré d'une première quantité: m^2; le dernier, le carré d'une deuxième quantité: n^2; mais le terme du milieu n'est pas le double produit de ces deux quantités. En effet, le carré parfait de m^2+n^2,

$$\begin{array}{l} m^2+n^2 \\ m^2+n^2 \\ \hline m^4+m^2n^2 \\ \quad +m^2n^2+n^4 \\ \hline m^4+2m^2n^2+n^4 \end{array}$$

est:

Il manque donc au polynôme que nous analysons: $m^4+2m^2n^2+n^4$

$$\begin{array}{l} —m^4 \mp m^2n^2 \mp n^4 \\ \hline \quad + m^2n^2 \end{array}$$

pour être carré parfait.

Afin de faciliter la recherche des facteurs et de nous servir des connaissances que nous avons

acquises, sur la décomposition du carré parfait, ajoutons au polynôme: $m^4+m^2n^2+n^4$, cette quantité: m^2n^2, et nous aurons:

$$m^4+2m^2n^2+n^4$$

c'est-à-dire un carré parfait. Mais de même que quelqu'un qui possède \$950 000. peut dire sans mentir et sans changer la valeur de son avoir, qu'il est millionnaire moins \$50 000. (\$1 000 000.—\$950 000 = \$50 000.), de même nous dirons que le polynôme dont nous cherchons les éléments est un carré parfait:

$$(m^4+2m^2n^2+n^4)—m^2n^2$$

L'expression algébrique renfermée dans la parenthèse, parce que carré parfait, est donc le produit de deux facteurs semblables: (m^2+n^2) (m^2+n^2), et peut s'écrire: $(m^2+n^2)^2$

Alors: $(m^4+2m^2n^2+n^4)—m^2n^2$
devient: $(m^2+n^2)^2—m^2n^2$

Et nous voilà en présence de la différence des carrés de deux quantités: 1° $(m^2+n^2)^2$, carré de la première quantité et 2° m^2n^2, carré de la deuxième quantité; différence qui provient, nous le savons, du produit d'une somme par une différence, puisque nous avons affaire à un polynôme du genre de $a^2—b^2$.

Donc, le polynôme: $(m^2+n^2)^2—m^2n^2$ est le produit de:

Premier facteur			Deuxième facteur		
(m^2+n^2)	$+ mn)$	par	(m^2+n^2)	$— mn)$
racine de la 1ere quantité	racine de la 2e quantité	+	racine de la 1ere quantité	racine de la 2e quantité

Faisant disparaître les parenthèses au sein de chaque facteur, nous obtenons:
(m^2+n^2+mn) $(m^2+n^2—mn)$: facteurs cherchés.

2) $25x^4+49y^4+6x^2y^2$

Pour décomposer en facteurs un polynôme dont deux des termes sont les carrés de deux quantités, mais dont le troisième terme n'est pas le double produit de ces deux quantités, par exemple:

$$25x^4+49y^4+6x^2y^2$$

il faut, après avoir ordonné le polynôme:

$$25x^4+6x^2y^2+49y^4$$

1° Trouver la racine carrée du premier et du troisième terme du trinôme:

$$5x^2 \quad 7y^2$$

2° Faire le double produit de ces deux racines:

$$2(5x^2\times7y^2)=70x^2y^2$$

3° Soustraire de ce double produit le deuxième terme du polynôme, afin de trouver ce qui manque au polynôme pour être carré parfait:

$$70x^2y^2—6x^2y^2=64x^2y^2$$

4° Compléter le carré parfait, sans changer la valeur du polynôme, c'est-à-dire ajouter et retrancher la même quantité:

$$25x^4+6x^2y^2+49y^4+64x^2y^2—64x^2y^2$$

qui devient:

$(25x^4+70x^2y^2+49y^4)$	—	64^2xy^2
carré parfait	—	ce qui a été ajouté pour le rendre tel.

carré parfait qui peut s'écrire:

$(5x^2+7y^2)^2—64x^2y^2$ (binôme formé de la différence des carrés de deux quantités.)

5° Décomposer le binôme: produit de la somme de deux quantités, premier facteur, par la différence de deux quantités, deuxième facteur, sont les facteurs cherchés.

$(5x^2+7y^2)^2$	—	$64x^2y^2$
carré de la 1ere quantité		carré de la 2e quantité

Alors: $((5x^2+7y^2)^2+8xy)$ $((5x^2+y^2)^2—8xy)$
devient: $(5x^2+7y^2+8xy)$ $(5x^2+y^2—8xy)$: facteurs dont le produit:

$$\begin{array}{r} 5x^2+7y^2+8xy \\ 5x^2+7y^2—8xy \\ \hline 25x^4+35x^2y^2+40x^3y \\ +35x^2y^2 \qquad +49y^4+56xy^3 \\ —64x^2y^2—40x^3y \qquad —56xy^3 \\ \hline \text{est le polynôme } 25x^4+\ 6x^2y^2 \qquad +49y^4 \end{array}$$

Application:

Arithmétique F.E.C. Cours supérieur: n° 2147 1°, 2°, etc.
Algèbre F.I.C., n° 262 à 267.

DOUZIÈME ANNÉE

La progression arithmétique

Note pédagogique. — *Une progression est une suite de termes tels que chacun est formé du précédent suivant une même loi.*

Examinons attentivement les deux progressions suivantes, afin de découvrir à quelle loi obéit chacune d'elles.

$\div$ *3 . 5 . 7 . 9 . 11 . 13 . 15 . 17 . 19*
$\dot{\div}$ *2 : 6 : 18 : 54 : 162 : 486*

Dans le premier cas, nous constatons qu'il y a, entre chaque terme de la progression et celui qui précède, une même différence: *2. Cette différence s'appelle* raison *de la progression; et l'on donne le nom de* progression arithmétique *à toute suite de termes dont la raison est une différence.*

Dans le second cas, c'est la division de chaque terme par le précédent qui donne un même quotient: *3. Ce quotient s'appelle ici encore* raison *de la progression; et on donnera le nom de* progression géométrique *à toute suite de termes dont la raison est un quotient.*

Il y a donc deux sortes de progressions: 1° la progression arithmétique (dont la raison est une différence) que l'on désigne par le signe $\div$ et 2° la progression géométrique (dont la raison est un quotient) que l'on désigne par le signe $\dot{\div}$.

La progression arithmétique.

Puisque la progression arithmétique est une progression par différence, il suffira donc d'ajouter la raison à un terme pour avoir le suivant; raison qui peut être positive *et donner naissance à une progression arithmétique croissante; ou* négative, *et, dans ce cas, donner lieu à une progression arithmétique décroissante. Ainsi, si le premier terme de la progression est 19 et la raison (—2), la suite de termes sera: 19 . 17 . 15 . 13 . 11 . etc. . . parce que 19+(—2) = 17 et ainsi de suite.*

Le premier terme et le dernier d'une progression se nomment extrêmes; *les termes compris entre les extrêmes sont les* moyens *de la progression. Dans la progression:*

$\div$ *3 . 5 . 7 . 9 . 11 . 13 . 15 . 17 . 19*

Il est convenu que l'on désigne par la lettre a *le premier terme d'une progression, par* l *le dernier terme, par* n *le nombre de termes, par* m *le nombre de moyens et par* r *la raison.*

Remarquons en passant, que dans le nombre de termes d'une progression, sont compris et les moyens et les extrêmes; par contre, le nombre de moyens sera égal au nombre de termes moins les deux extrêmes.

Exemples:

1 — ÷ 3 . 5 . 7 . 9 . 11 . 13 . 15 . 17 . 19

Analysons quelques-uns des termes de la progression précédente afin d'en connaître les éléments et les propriétés. Le *deuxième terme* n'est autre que le premier terme augmenté de la raison. Le *septième terme* de la progression, soit 15, contient le premier terme 3 et 6 fois la raison 2; en effet, la différence entre le septième terme et le premier, 12 (15—3 = 12), contient 6 fois la raison (12 ÷ 2 = 6). De même, le neuvième et dernier terme, 19, contient le premier terme 3 et la différence entre ces deux extrêmes est égale à autant de fois la raison qu'il y a de termes avant le neuvième, c'est-à-dire à huit fois la raison (16 ÷ 2 = 8).

On peut donc conclure de cette analyse que chaque terme d'une progression arithmétique est égal au premier, plus autant de fois la raison qu'il y a de termes avant celui qu'on considère. Et en conséquence, que le dernier terme d'une progression arithmétique dont le premier terme est a, le nombre de termes n et la raison r, sera égal au premier, plus autant de fois la raison qu'il y a de termes moins un dans la progression, c'est-à-dire à $(n—l)$, et écrire:

$$l = a + (n—l)r$$

Cette équation permet de calculer la valeur de l'une ou l'autre des quatre quantités qui y figurent: soit le premier terme a, le nombre de termes n, la raison r ou le dernier terme l lorsque l'on connaît les trois autres; ainsi, la formule peut se transformer et s'écrire:

$$a + (n—l)r = l$$

et devenir: a) $a = l—(n—l)r$

b) $r = \dfrac{l—a}{n—l}$

c) $n = \dfrac{l—a}{r} + l$

(Pour la transformation de la première formule, il s'agit de bien déterminer la quantité dont on veut connaître la valeur, puis de faire passer dans le deuxième membre de l'équation, en changeant leur signe, chacune des autres quantités.)

Quant à l'application de l'une ou l'autre de ces formules, il s'agit, après avoir étudié le problème et choisi la formule à appliquer, de remplacer chacune des lettres du deuxième membre de l'équation par sa valeur respective, et de faire les opérations indiquées dans la formule.

2 — Pour trouver le neuvième terme, c'est-à-dire le dernier de la progression ÷ 3 . 5 . 7 . 9 . 11 . 13 . 15 . etc. . .

On applique la formule:

$$l = a + (n—l)r$$

remplaçant chacune des lettres de la deuxième partie de l'équation par leur valeur:

$$l = 3 + (9—1)2$$

opérant, on a: $l = 3 + 16$

puis: $l = 19$

Les autres formules s'appliquent de la même manière.

3 — En poursuivant l'analyse de la progression: ÷ 3 . 5 . 7 . 9 . 11 . 13 . 15 . 17 . 19, prouvez, que la somme de deux moyens également distants des extrêmes est égale à la somme des extrêmes. La somme des extrêmes, ici, est: 3 + 19 = 22; la somme du premier moyen et du dernier est également: 5 + 17 = 22; de même, la somme du deuxième et de l'avant-dernier est: 7 + 15 = 22.

Partant de ce principe, cherchons une formule qui permette de trouver, sans un calcul trop long, la somme des termes d'une progression, quel que soit leur nombre.

4 — Trouvez la somme des termes de la progression: ÷ 3 . 5 . 7 . 9 . 11 . 13 . 15 . 17 . 19

La somme des termes de cette progression serait:

$$S = 3+5+7+9+11+13+15+17+19$$

et si nous renversons l'ordre des termes de cette progression, nous aurons de même pour somme des termes: $S = 19+17+15+13+11+9+7+5+3$

Additionnant ces deux équations membre à membre, nous obtenons:

$$\begin{array}{r} S = 3+5+7+9+11+13+15+17+19 \\ S = 19+17+15+13+11+9+7+5+3 \\ \hline 2S = 22+22+22+22+22+22+22+22+22 \end{array}$$

Remarquons que:

1° Le premier et le dernier 22 sont formés de la somme des deux extrêmes de la progression, c'est-à-dire de $(a+l)$.

2° Chacun des autres 22 est la somme de deux moyens également distants des extrêmes.

3° Le premier membre de l'équation: $2S$ est égal à autant de 22 qu'il y a de termes dans la progression.

On peut donc dire que 2 fois la somme d'une progression égale autant de fois $(a+l)$ qu'il y a de termes dans la progression, et écrire:

$$2S = (a+l)n$$

Puis déduire de cette équation que:

$$S = \frac{(a+l)n}{2}$$

Nous avons ici, les principes sur lesquels repose la progression arithmétique. Au mois de novembre nous étudierons les logarithmes.

Revue.

1 — Qu'est-ce qu'une progression ?
2 — Combien y a-t-il de sortes de progressions ?
3 — Quelle différence y a-t-il entre une progression arithmétique et une progression géométrique ?
4 — Combien y a-t-il de moyens dans une progression ?
5 — À quoi est égal un terme quelconque d'une progression arithmétique ?
6 — Pourquoi la somme d'une progression arithmétique est-elle égale à autant de fois la somme du premier terme et du dernier qu'il y a de termes dans la progression, divisée par 2 ?

Application.

Arithmétique F.E.C., n° 2570 à 2589.
Algèbre F.I.C., n° 1834 à 1906 et 2761, 2762, 2763, 2764, 2765, 2774, 2778, 2780, 2782, 2783, 2793.
Arithmétique des Écoles, Cours supérieur: n° 1868 à 1887.

Histoire du Canada

Le sketch.

Note pédagogique. — *En septembre, l'*Enseignement Primaire *vous a présenté une méthode qui peut rendre l'étude de l'histoire nationale plus attrayante, plus vivante et plus fructueuse.*

Voici aujourd'hui quelques précisions sur le sketch: ce qu'il doit être, comment le composer comment le faire exécuter.

Ce qu'il doit être.

Le sketch, tel que suggéré pour une leçon d'histoire, doit être une mise en scène, courte mais aussi exacte que possible, d'un événement historique, d'une parole célèbre, d'un geste héroïque.

Il a pour but de faire mieux saisir, retenir, aimer et vénérer notre histoire nationale, et par suite de développer, chez les jeunes, un patriotisme de vénération pour le passé, d'édification personnelle pour le présent et d'idéal pour l'avenir.

Comment le composer?

Il ne faudrait pas penser que le sketch doit être un monument littéraire digne de passer à la postérité. Son style doit être à la portée des auditeurs, c'est-à-dire simple et de plus en plus à mesure qu'il s'adressera à des plus jeunes.

Le titulaire n'a qu'à user de son imagination pour replacer dans leurs cadres les personnages de l'histoire et leur prêter le langage du temps, d'après le caractère connu de chacun.

Pour atteindre le but proposé, il est préférable de décrire un événement principal, aussi dépouillé que possible de ses accessoires. De cette façon l'attention des élèves est fixée sur ce que la mémoire devra retenir.

Parfois les personnages auraient trop à dire, cela demanderait trop d'étude. Dans ce cas, on a recours à d'autres procédés comme celui d'un lecteur, par exemple. Son rôle, comme son nom l'indique, sera de lire le récit des événements accessoires tandis que le tableau, ne devra présenter que le principal. Ce moyen donne un très bon résultat: le tableau grave l'essentiel dans la mémoire et à force d'entendre répéter la même leçon, tout le monde finit par la savoir.

Les tableaux Desrosiers-Bertrand, qui se trouvent dans à peu près toutes les écoles, sont d'un précieux secours pour la préparation d'une leçon. L'image donne une forme aux personnages à étudier. Elle est très suggestive pour la rédaction d'un sketch, soit par le titulaire chez les jeunes élèves, soit par les élèves eux-mêmes chez les plus âgés. Ils se font, par elle, une meilleure idée des faits passés il y a trois cents ans et plus. Il y a là suggestions pour le décor, les costumes, l'attitude des personnages.

Si le titulaire en a la facilité, il pourrait consulter des volumes autres que ceux des élèves. Il pourrait, par ses références à Desrosiers-Bertrand, à Farley-Lamarche, rendre encore plus intéressantes ses préparations. Que n'ait-il le plaisir et l'avantage de parcourir tous les bouquins qui traitent de la petite comme de la grande histoire!

Peut-être, un jour, verrons-nous réaliser ce rêve d'avoir sous la main une bibliothèque scolaire bien garnie.

Les qualités requises pour monter un sketch peuvent donc se résumer ainsi: un peu d'imagination, de savoir-faire et de respect pour la vérité historique.

Comment le faire exécuter?

L'exercice demande du temps, dira-t-on. L'exercice, c'est la leçon d'histoire ou de lecture qu'on fait en classe, devant les élèves.

Au jour fixé pour l'exécution, il ne reste qu'à y ajouter un peu de mise en scène, costumes et décors, préparés par les élèves si possible; et ce sera suffisant pour que les jeunes y trouvent un nouvel attrait.

Il y a ici une erreur à éviter: celle de rechercher un résultat artistique. Le but de ces sketches est d'enseigner l'histoire d'abord; et ensuite, mais ensuite seulement de corriger certains défauts de prononciation, de diction et de timidité chez l'élève. Il ne faut pas s'attendre à ce que nos élèves soient de parfaits acteurs ni vouloir les rendre tels.

La morale.

Il ne faudrait jamais oublier la morale à tirer de chacune de ces leçons. L'histoire ne doit pas servir à bourrer la mémoire mais à former l'être moral.

Une application.

Maisonneuve et Montmagny.

La scène représente une sorte de salon comme pouvait en avoir alors le gouverneur de la Nouvelle-France.

Les personnages sont: Monsieur de Maisonneuve, Monsieur de Montmagny et un lecteur.

Le lecteur.— Nous sommes en automne 1641. Monsieur de Maisonneuve vient d'arriver en Nouvelle-France; il hiverne à Québec et se propose d'aller établir sa colonie à l'île de Montréal, dès le printemps. Monsieur de Montmagny voudrait bien garder à Québec les colons amenés par Monsieur de Maisonneuve. Il comprend la grande valeur et le courage du brave fondateur et sait quel appoint ce serait pour la petite colonie de Québec. Nous voyons les deux personnages au moment où le gouverneur tente un effort pour convaincre Monsieur de Maisonneuve de rester à Québec.

Monsieur de Montmagny: Je vous le répète, Monsieur de Maisonneuve, il me semble que vous serviriez mieux la France et le roi en demeurant avec nous. Nous avons besoin de colons et de soldats, vous avez avec vous soixante hommes choisis parmi les meilleurs ! Vais-je vous laisser partir pour une aventure périlleuse, risquer votre vie et celle de ces hommes pour essayer de réaliser un rêve impossible ? Tenez, si vous le voulez, je vous concède l'île d'Orléans, elle est belle, fertile, bien située. Vous y installerez vos colons, vous y fonderez une Ville-Marie. Au moins, vous serez près de Québec, sous la protection du fort, vous pourrez, au besoin, avoir aide et secours. Tandis que dans cette île de Montréal, aux portes du pays des Iroquois . . .

— *Maisonneuve:* Monsieur le Gouverneur, ce n'est pas une folle aventure que nous cherchons,

c'est un devoir que nous voulons accomplir. J'ai été chargé par la Société de Notre-Dame de Montréal d'aller fonder un poste sur l'île de Montréal. Sans doute, les sociétaires ne connaissent-ils que bien peu les dangers de toutes sortes qui nous attendent, mais moi, je les connaissais quand j'ai donné ma parole à Monsieur Olier et à Monsieur de la Dauversière. Et puis, pourquoi se faire un tableau noir de tous ces dangers ?

Vous dites que les Iroquois rôdent tout alentour de l'île, ce sera un moyen de les approcher. Si nous montrons à ces barbares que nous ne les craignons pas, ils nous respecteront. Qui sait si nous ne serons pas une protection pour des missionnaires qui pourraient les amener à connaître et à aimer Dieu ? Peut-être que plus tard, ces mêmes barbares deviendront nos alliés ?

— *Montmagny:* On voit bien que vous ne connaissez pas les Iroquois. Il n'y a nulle part sauvages plus cruels. Ils massacrent sans pitié tous les Français qu'ils trouvent, et viennent même nous menacer sous les canons du fort. Ils scalpent leurs prisonniers et les torturent affreusement jusqu'à la mort. Et vous voulez aller vous installer à deux pas de leur pays, avec une petite troupe de soixante hommes et de cinq femmes, dans cet endroit où vous devrez d'abord construire un fort ? C'est plus que téméraire ! C'est tenter Dieu !

Maisonneuve.— Monsieur le Gouverneur, nous devons aller à l'île de Montréal, les dangers ne nous font pas peur. Nous y allons pour la plus grande gloire de Dieu et sous la protection de la Reine du Ciel ! Notre Dame veillera sur nous et sur Ville-Marie. Que pourrons-nous craindre sous sa puissante protection ? Qu'importe si le projet semble difficile, il n'est rien d'impossible à Dieu et avec sa grâce, j'irai à Montréal, j'irais même si tous les arbres se changeaient en autant d'Iroquois, et j'y fonderais une colonie !

Le lecteur.—Mes chers compagnons, vous venez d'admirer le courage, l'esprit de foi et la grande confiance en Dieu de Monsieur de Maisonneuve. Toutes ces belles qualités, c'est dans son amour de Dieu et de son pays qu'il les trouvait. Nous, enfants canadiens-français, petits enfants de ceux qui accompagnaient ces grands fondateurs, nous devons garder le précieux trésor légué par nos ancêtres: notre foi, notre langue, nos traditions. Essayons donc de leur ressembler en aimant et en servant Dieu comme ils l'aimèrent et le servirent, en accomplissant notre devoir d'écoliers comme ils accomplissaient leur devoir de défricheurs. En travaillant ainsi, nous serons dignes d'eux, et nous deviendrons des citoyens qui seront la fierté de notre race canadienne-française !

Exercices de contrôle

QUATRIÈME ANNÉE

1 — *Rédaction.*

a) Complétez les phrases:

Les premiers missionnaires canadiens furent . . . Ils vinrent au pays en 16 . . . Ils furent aidés par les . . ., qui arrivèrent au Canada, en 16 . . .

b) Composez trois phrases sur Lambert Closse.

2 — *Cartographie.*

Tracez la carte du Saint-Laurent. Indiquez Québec, Montréal, Trois-Rivières. Mettez la date de la fondation de chacune de ces villes.

3 — *Sketch.*

Conversation entre Maisonneuve et le gouverneur, Monsieur de Montmagny.

CINQUIÈME ANNÉE

1 — *Rédaction*

a) Complétez les phrases:
La première maison d'éducation pour jeunes filles fut fondée à Québec par . . . Celle-ci était religieuse . . . Elle était arrivée à Québec en 16 . . . avec quelques compagnes et des . . . qui venaient fonder un . . .

b) Faites 3 phrases où vous parlerez des sauvages.

c) Faites 3 phrases où vous parlerez des missionnaires.

2 — *Cartographie.*

Tracez la carte du Saint-Laurent et des Grands Lacs. Indiquez les contrées habitées par les Hurons et les Iroquois.

3 — *Sketch.*

Arrivée des Ursulines et des Augustines. Montmagny les accueille.

SIXIÈME ANNÉE

1 — *Rédaction.*

a) Racontez les démêlés de Monseigneur de Laval au sujet de la traite de l'eau-de-vie aux sauvages.

b) Racontez les souffrances que les missionnaires avaient à endurer chez les sauvages. Dites quelques mots de ceux qui eurent à souffrir le martyre.

2 — *Cartographie.*

Tracez la région de la rivière Outaouais et l'itinéraire suivi par Dollard et ses compagnons.

3 — *Sketch.*

Arrivée des Ursulines et des Hospitalières. Quelques mots de Montmagny qui les accueille.

SEPTIÈME ANNÉE

1 — *Rédaction.*

a) En janvier 1776, de Québec, vous écrivez à un parent ou à une parente de Montréal et vous racontez les événements qui ont eu lieu à Québec dans les derniers jours de décembre 1775.

b) Vous parlez de l'arrivée des Loyalistes et vous appréciez la conduite du gouvernement à leur égard.

2 — *Cartographie.*

Tracez la région du Saint-Laurent et l'itinéraire des armées américaines d'invasion.

3 — *Sketch.*

Conversation entre un Canadien et son curé au sujet de la conduite à tenir dans l'invasion américaine; conseils du curé à son paroissien.

HUITIÈME ANNÉE

1 — *Rédaction.*

a) Faites une courte description de ce qu'était la Nouvelle-France avant l'arrivée de Talon. Dites ce qu'a fait le grand intendant pour l'agriculture, le commerce, l'industrie canadienne.

b) Parlez de la Compagnie des Cent-Associés, de son œuvre, de ce qu'elle aurait pu faire. Trouvez des raisons à ses succès et insuccès.

2 — *Cartographie.*

Tracez les Grands Lacs et indiquez les Missions huronnes.

3 — *Sketch.*

Dollard décide d'aller au-devant des Iroquois. Il donne ses raisons à un compagnon, et l'engage à aller avec lui.

NEUVIÈME ANNÉE

1 — *Rédaction.*

a) Appréciez le geste de l'Angleterre donnant au Canada l'Acte de Québec, énumérez-en les avantages et les désavantages.

b) Prouvez que les Canadiens-français firent preuve de loyauté envers la couronne britannique en 1775. Appréciez leur conduite.

2 — *Cartographie.*

Tracez les contours de la province de Québec lors du traité de Paris en 1763, et après que l'Angleterre en eut détaché la partie qui revint aux États-Unis après le traité de Versailles.

3 — *Sketch.*

Conversation entre deux Canadiens qui prouverait que les Canadiens eurent raison de ne pas suivre les Américains en 1775.

◆◆◆◆◆◆

Géographie

DEUXIÈME ANNÉE

Note pédagogique.— *Avec les enfants, surtout avec les très jeunes, le titulaire doit avoir le souci de ne rien enseigner sans faire voir et faire agir: enseignement intuitif, actif.*

Il ne faut pas chercher à faire trop savant. Sachons demeurer simple. Les enfants ne peuvent donner de définitions ? . . . Tant mieux ! Point n'est besoin de les torturer pour leur faire retenir une formule, pourvu qu'ils la comprennent.

Est - Ouest - Sud - Nord.

N. P.— *Il est parfois nécessaire d'effectuer certains changements à l'horaire afin de profiter de la température, des circonstances, des événements, des dispositions des élèves.*

Ainsi, cette leçon peut se donner un matin, au début de la classe. Il y aurait avantage à ce que ce soit dans la cour de l'école.

Regardons bien le beau globe de feu suspendu dans l'espace.

Quel nom porte-t-il ?

Savez-vous ce qu'il donne à la terre ?

Si nous revenons ici, dans cette partie de la cour, à midi ou ce soir, le soleil sera-t-il encore au même endroit ?

C'est vrai, nous le verrons ailleurs. Mais alors ?

Vous croyez qu'il a marché ?

Nous ne le sentons pas, mais c'est la terre où nous posons les pieds qui tourne, tourne sans cesse. Le soleil est immobile.

En nous servant du soleil, nous apprendrons à connaître quatre points de la terre.

Qui s'est levé de bonne heure aujourd'hui ?

Le soleil paraissait-il ? À quel endroit de l'horizon l'avez-vous aperçu ?

Petit Pierre veut parler. Qu'avez-vous à nous dire ?

Le soleil se lève tous les jours dans la fenêtre de votre chambre ? — Venez nous indiquer où se trouve votre chambre.

Étendez le bras gauche dans cette direction.

Nous donnerons un beau nom à ce côté du ciel. Qui va le trouver ?

N'est-ce pas là que le soleil apparaît tous les jours, qu'il se lève ? . . .

Disons que c'est le levant.

Pourquoi l'appeler levant ?

Pouvons-nous lui donner un autre nom qui signifie exactement la même chose ?

Répétons-le tous ensemble. Très bien.

Tendez tous votre bras gauche vers l'est. Où se lève le soleil, tous les matins ?

N. P.— Le titulaire dispose les élèves à différents endroits de la cour, les uns, face au soleil, d'autres de dos, un certain nombre de côté. Au signal: « Une course vers l'est » . . . tous les enfants accourent à l'endroit déterminé.

Quels édifices ? la montagne ? les champs ? l'église peut-être ? sont situés à l'est ?

Quels élèves habitent à l'est de la paroisse ?

Comment savent-ils que c'est l'est ?

Gardez bien votre position, bras gauche tendu vers le levant. Étendez votre droit maintenant.

Qu'est-ce qui disparaîtra de ce côté, vers la fin de la journée ?

Ce soir, n'oubliez pas de regarder le soleil. C'est toujours de ce côté de l'horizon qu'il disparaît, qu'il se couche.

Pouvez-vous découvrir le nom de ce point du ciel ? — Couchant ou ouest.

N. P.— Le titulaire procède de la même façon que pour l'est. L'enfant fait ensuite la comparaison avec les édifices situés à l'est de l'école, de la paroisse, etc.

De retour dans la classe, la leçon se continue ou plutôt recommence, car les enfants sont déjà désorientés. Mêmes procédés, explications et questions analogues.

S'en tenir à ces deux points pour une première leçon est plus que suffisant. On y revient le lendemain et les jours suivants. L'élève apporte le trésor de ses petites constatations, de ses remarques, et, chaque fois, ses connaissances se gravent davantage dans sa mémoire.

N. P.— La deuxième ou troisième semaine après cette leçon, un élève abordera lui-même, peut être, le sujet. Il aura remarqué, par exemple, la position du soleil, entre l'est et l'ouest, en allant dîner.

Précieuse occasion de compléter les premières notions données sur les points cardinaux.

Pauline est invitée à venir prendre position. Bras gauche dans la direction du soleil levant, droit vers l'ouest, elle découvre le soleil en face, à l'heure du midi.

C'est le midi ou sud. On lui enseigne qu'aux jours de grisaille, même en l'absence du soleil, cette partie de l'horizon est et sera toujours le sud.

Le moment est venu d'amener le nord en cause. Elle le voit . . . de dos. Cette partie de l'horizon ne recevra jamais la visite de Messire le Soleil.

Mêmes procédés que plus haut pour découvrir les accidents géographiques, les édifices de la paroisse, les objets de la classe, placés dans ces directions.

RÉSUMONS.

1 — Qu'appelle-t-on levant ?
2 — Quel bras devons-nous étendre vers l'ouest ?
3 — À quel endroit de l'horizon n'apparaît jamais le soleil ?

DEVOIRS DE CONTRÔLE.

1 — Le titulaire trace un rectangle représentant la classe.
Ce rectangle est complété par les élèves: le premier vient indiquer l'est; un second, l'ouest, et ainsi de suite.
2 — À la maison, chacun recherchera où se trouve: son domicile, sa chambre, par rapport au soleil.

TROISIÈME ANNÉE

N. P.— En troisième année, le programme de géographie est le même qu'en deuxième année. Le titulaire peut s'inspirer de la leçon type du cours précédent.

Notons toutefois que des explications supplémentaires peuvent être données afin de compléter les connaissances déjà acquises.

Qu'est-ce que s'orienter ?

Comment faire pour découvrir les points cardinaux ?

Qu'est-ce que l'ombre ?

Quels jours remarquez-vous l'absence de l'ombre ?

Où se voit-elle, par rapport au soleil ?

Est-elle au nord ou à l'est, le midi ? le soir ?

N'y a-t-il pas un moyen de trouver le nord, dans les forêts ?

À quoi sert la boussole ? — En faire voir une. Expliquer que l'aiguille aimantée indique toujours le nord.

QUATRIÈME ANNÉE

***Note pédagogique.**— Nous ne sommes qu'en quatrième année. Ici encore, les explications restent simples. Elles sont accompagnées de nombreux exemples. Gardons-nous des seules définitions du livre trop souvent apprises et répétées, sans être comprises.*

Les zones: *leur climat.*

N. P.— Jean et Pauline sont invités à apporter de nouveau, qui un chandelier et une chandelle, qui une toupie.

Pauline allume la chandelle (soleil) pendant que Jean met la toupie (terre) en mouvement.

Les enfants ont appris que le soleil n'éclaire qu'un côté de la terre à la fois. Ils observent que le centre du globe reçoit plus directement la lumière, donc la chaleur du soleil.

Un élève remarque judicieusement que les deux extrémités restent dans l'ombre.

Ici, on pourrait continuer la leçon en remplaçant la toupie par un objet rond et fixe, soit: une pomme, une balle, ou mieux encore, le globe terrestre.

Le titulaire explique alors qu'une ligne imaginaire, l'équateur, entoure la terre à égale distance

de ses deux extrémités. Ses extrémités se nomment pôles. Il indique cette ligne sur l'objet. Le soleil tombe d'aplomb sur cette partie de la terre, d'où chaleur très grande, chaleur constante.

Comment s'appelle le centre de la terre ?

De chaque côté de l'équateur s'étendent deux larges bandes, appelées zones (nouveaux tracés).

Que remarquez-vous sur cette zone ?

Est-elle éclairée et réchauffée par le soleil ?

Autant qu'à l'équateur ? — Un peu moins, mais ici encore la chaleur est brûlante, intense, torride.

Quel qualificatif conviendrait à cette zone ?

Expliquez le mot: *torride.*

Où se trouve située la zone torride ?

Comment est le climat de ces pays ?

Quels animaux peuvent y vivre ?

Connaissez-vous des fruits qui y poussent en abondance ?

Tout à l'heure, Denise a sagement fait la remarque que le soleil n'éclairait pas les pôles. Savez-vous pourquoi ?

Combien y a-t-il de pôles ?

Où sont-ils situés ?

Pensez-vous qu'il fait chaud ou froid, aux extrémités de la terre ?

Qui veut expliquer la raison de ce froid très grand ?

Peut-on dire que la température, le climat des pôles est glacial ?

N. P.— *Ne conviendrait-il pas de glisser quelques mots sur la région glaciale du nord (qui touche à la nôtre), ensevelie sous la neige et les glaces et où ne pousse nulle végétation ? Vie étrange de ses habitants qui s'abritent dans des iglous (huttes de glace), vivent de chasse et de pêche et s'habillent de peaux de phoque (seal) ?*

Nous connaissons déjà trois zones, bien différentes par leur climat et leurs productions, et aussi par la vie de leurs habitants.

Que remarquez-vous entre la zone où il fait très chaud (la faire nommer) et celles où il n'y a pas d'été ?

Ces espaces sont-ils vastes ?

Le titulaire fait observer la position du soleil, par rapport à ces zones qui reçoivent des rayons obliques.

Quelle influence cela peut-il avoir sur le climat ?

Comment pourrait-on appeler une température qui n'est, ni trop froide, ni trop chaude ?

Comptons le nombre des zones tempérées.

Savez-vous maintenant ce qu'est le climat d'un pays ?

Quelles sont les causes de sa différence d'un pays à l'autre ?

Dans quelle zone le Canada se trouve-t-il ?

Connaissez-vous certains animaux qui y vivent ? les produits qui font sa richesse ?

N'est-il pas facile de deviner quel climat est préférable pour la santé de l'homme ?

Pourquoi les Canadiens sont-ils des privilégiés ?

RÉSUMONS.

1 — Quelle ligne imaginaire sépare la terre en deux ?
2 — Combien y a-t-il de zones ?
3 — Quelle zone habitons-nous ?

DEVOIRS DE CONTRÔLE.

1 — Les élèves tracent une boule représentant la terre. Ils doivent indiquer les zones, inscrire leur nom et situer le Canada dans la zone appropriée.
2 — On leur demande de rechercher six produits:
   a) des zones tempérées,
   b) de la zone torride.
3 — Ils indiquent quelques animaux connus:
   a) des zones glaciales,
   b) de la zone torride.

CINQUIÈME ANNÉE

Note pédagogique.— *La carte est encore à l'honneur. Elle y restera toute l'année. L'élève retient mieux ce qu'il cherche, ce qu'il voit, ce qu'il exécute. Ne négligeons pas ce précieux auxiliaire dans l'enseignement de la géographie.*

Contour de la province de Québec.

À notre premier voyage, ajoutons-en un second. Cette fois, prenons l'avion, et, carte en mains, survolons notre belle province de Québec.

Nommons les eaux qui l'entourent.

La baie d'Hudson vous rappelle-t-elle des souvenirs historiques ?

Nommez le brillant Canadien qui s'illustra à cet endroit.

Qu'est-ce qu'un océan ? Y en a-t-il plusieurs sur la surface du globe ?

Pourquoi donner le nom de golfe à l'étendue d'eau dans laquelle se jette le fleuve Saint-Laurent ?

Vous souvenez-vous de l'endroit où le fleuve prend sa source ?

Connaissez-vous le grand pays situé au sud de la province ?

Qu'est-ce que l'Ontario ?

Partons de cet endroit et reprenons notre voyage d'observation. Ne trouvez-vous pas que la patrie québécoise pourrait être contenue dans un immense triangle ?

Je quitte Montréal remontant la rivière Outaouais pour pénétrer légèrement vers l'ouest. Au lac Témiscamingue, j'oblique en ligne droite vers une baie. Comment s'appelle-t-elle ?

Même s'il n'y avait aucune indication, pourrais-je reconnaître que c'est une baie ?

Une autre baie s'annonce immédiatement après avoir contourné le cap Jones. Est-elle plus étendue que la première ? Quel nom porte-t-elle ?

Comment se termine cette partie de la province ? — Par la presqu'île d'Ungava, très avancée dans les eaux.

Voyez-vous un bras de mer resserré entre Québec et la Terre de Baffin ?

Comment nomme-t-on un bras de mer ?

Ici, la terre s'échancre de nouveau pour former quelle petite baie ? — La baie d'Ungava.

La large bande du Labrador fait-elle partie de la province ?

Nous ne suivons plus les côtes. À cause du Labrador, il nous faut retrancher vers le centre, pour élargir de nouveau jusqu'au détroit de Belle-Île.

Est-ce le premier détroit que nous rencontrons ?

Lequel est le plus large ?

Quelles terres ce dernier sépare-t-il ?

Terre-Neuve fait-elle partie de la province ?

Depuis quand cette île appartient-elle à l'Angleterre ?

En quittant le détroit de Belle-Île, saluons l'île d'Anticosti et pénétrons dans le fleuve. Quel fleuve ?

Quel est le premier Français qui s'aventura sur les eaux du fleuve ?

Qui lui donna le nom de Saint-Laurent ? Attention .... À quelle occasion fut-il appelé Saint-Laurent ? En quelle année ?

N'oublions pas d'étudier la forme de la bande de terre située au sud du fleuve. Suivons-la jusqu'à Gaspé.

Quel souvenir les fêtes de 1934, à Gaspé, voulaient-elles rappeler ?

De Gaspé, jusqu'à quel endroit devons-nous revenir ?

N. P.— *Cette première étude terminée, il serait intéressant de récapituler de deux manières:*

1° Les enfants, yeux fermés quelquefois, afin de se mieux concentrer, traceraient la carte dans le vide, au fur et à mesure que le titulaire indiquerait la route.

Exemple: Nous partons de Montréal. J'avance vers l'ouest, la province d'Ontario. Je monte jusqu'à la baie James pour aller former le cap Jones, etc., etc.

2° Dans les cahiers, et sans l'aide d'aucune carte.

La première fois, le résultat sera médiocre, mais ce procédé prépare efficacement au travail de la cartographie.

RÉSUMONS.

1 — Quelle est à peu près la forme de la province de Québec ?
2 — Laquelle de ses baies est la plus grande: *Ungava, James, Hudson,* ou *des Chaleurs* ?
3 — Connaissez-vous la province voisine de la nôtre, à l'ouest ?

DEVOIRS DE CONTRÔLE.

1 — Le titulaire fait tracer la carte au tableau noir.
2 — Tous les élèves doivent faire ce même travail, à la maison.
3 — Ils doivent aussi mentionner les événements historiques que leur rappellent: *Gaspé, Terre-Neuve, la baie d'Hudson.*

SIXIÈME ANNÉE

Le gouvernement.

Que fait le maire, dans une ville ? dans notre paroisse ?

Savez-vous qui le nomme à ce poste ?

Quels sont les désirs des électeurs qui élisent un maire ?

Celui-ci contracte-t-il des devoirs envers eux ?

Énumérez ces devoirs.

Qui lui donne-t-on pour l'aider dans sa tâche ? Combien de conseillers ou d'échevins ? — Six, sauf dans les grandes villes qui ont une charte particulière.

Voyons ce qu'est une municipalité: un petit état ayant un gouvernement élu par ses habitants.

Que comprendrait alors le conseil municipal ?

Monsieur le maire est bien connu dans la paroisse. Jeannette, pouvez-vous le nommer ?

Combien de temps siégera-t-il au fauteuil de maire ?

Nommez les municipalités qui entourent la vôtre.

Chacune a-t-elle son maire, ses conseillers ?

Agrandissons le cercle, voulez-vous. Réunissons un certain nombre de municipalités. Quel nom pourrions-nous donner à ce groupement ?

Le nombre des comtés est-il moindre que celu des municipalités ? Quelle en est la raison ?

Présentement, dans la province de Québec, on compte 70 comtés.

Pourquoi se forme-t-il des conseils de comtés ?

Se présente-t-il parfois des questions, des intérêts communs à plusieurs municipalités ?

Exemple ?

Quelles personnes font partie de ces conseils de comtés ?

Le président élu porte-t-il aussi le nom de maire, comme dans les municipalités ? — Préfet de comté.

Nous comprenons que plusieurs municipalités voisines, groupées dans un même comté, doivent parfois se consulter sur des questions d'ordre général: ne peut-il se présenter des problèmes communs à plusieurs comtés différents, à tout le territoire de la province ?

Comment procède-t-on pour les régler, alors ?

Bien. C'est parfaitement trouvé. Des représentants de tous les comtés se rencontrent pour discuter et régler ces problèmes.

Où se rencontrent-ils ?

Cette ville s'appelle capitale, parce que c'est la ville principale d'une province, d'un état, celle qui est le siège des pouvoirs publics.

De qui nos députés reçoivent-ils leur mandat ? Pour quelle durée ?

Qui représente le peuple ?

Tous les habitants du pays ont-ils le droit de voter ?

Lorsqu'on possède ce droit, doit-on se faire un devoir de voter ?

La réunion des 81 députés de la province de Québec forme l'assemblée législative. Cette assemblée propose et discute les lois de la province.

Proposer et discuter, cela signifie-t-il que les lois étudiées deviennent en vigueur ?

Où sont-elles adoptées ? Par qui ?

Le conseil législatif les étudie de nouveau, les approuve ou les rejette avant de les présenter au lieutenant-gouverneur.

Comment est composé le conseil législatif ?

Les membres de ce conseil sont-ils élus par le peuple ?

Pour combien de temps ?

Récapitulons: Quelle est la différence entre l'assemblée législative et le conseil législatif ?

Nous avons mentionné, tantôt, le lieutenant-gouverneur: le connaissez-vous ?

De qui détient-il son pouvoir ? qui représente-t-il ?

Ne vous souvient-il pas d'avoir entendu parler du ministre de l'agriculture, de la colonisation. . . etc. Ce sont des députés de l'assemblée législative qui sont nommés à la tête d'un département. Ils s'intéressent plus particulièrement aux problèmes de ce département. Ils portent la responsabilité des décisions et des travaux de ce département.

Le conseil des ministres, le conseil législatif et l'assemblée législative se réunissent-ils parfois en assemblée plénière ?

Que forme alors cette réunion ? — Le parlement provincial qui doit être convoqué au moins une fois l'an.

Le premier ministre de la province préside ces débats: quel est son nom ?

Résumons.

1 — Comment se compose le parlement provincial ?
2 — Quel nom donne-t-on aux délégués du peuple ?
3 — Quels intérêts sont étudiés par le gouvernement provincial ?

Devoirs de contrôle.

1 — La leçon terminée, le titulaire la résume en tableaux synoptiques.
2 — Les élèves les consultent, sans les copier et doivent, à la maison, préparer le même travail.
3 — Ils sont invités aussi à donner le nom:
a) du maire de leur municipalité,
b) du député du comté,
c) du ministre de l'agriculture,
d) du premier ministre de la province.

SEPTIÈME ANNÉE

La géographie économique des États-Unis.

Que faut-il entendre par géographie économique ?

Les États-Unis occupent un rang intéressant dans la production mondiale: énumérez les raisons de ce succès.

L'immensité et la richesse du sol américain sont de puissants atouts, certes, mais il en existe d'autres: les connaissez-vous ?

Comment le climat est-il favorable à la diversité des productions ?

On dit que l'énergie et l'esprit d'entreprise des Américains contribuent pour une part à la richesse du pays: pouvez-vous expliquer comment ?

La production agricole des États-Unis est énorme. Quatre produits principaux classent ce pays au premier rang: quels sont-ils ?

Cherchons les régions qui produisent en abondance.

Certaines influences heureuses doivent entrer en jeu: lesquelles, croyez-vous ?

La région des Grands Lacs et l'Ouest offre un sol propice à la culture des céréales, notamment du maïs. On calcule que la moitié des terres à céréales sont ensemencées en maïs.

À quoi sert cette céréale ?

Indiquez, sur la carte, la partie du territoire américain où elle est cultivée.

Où trouve-t-on du blé ?

La récolte annuelle vaut-elle la peine d'être signalée ? — 750 000 000 boisseaux.

Qu'est-ce qui fertilise cette immense plaine centrale ?

Quel est le nom de ce fleuve ?

Lui connaissez-vous quelques affluents importants ?

Dans quelle proportion les États-Unis exportent-ils du blé à l'étranger ?

Le Canada produit-il aussi une certaine quantité de blé ?

Quelles provinces sont surtout renommées pour cette culture ?

La culture du coton demande un climat tropical: les États-Unis en produisent-ils ?

Dans quelle région, croyez-vous ?

Pourquoi pas au nord du pays ?

Comment cette partie peut-elle offrir une température si chaude ?

Par qui est-elle surtout habitée ?

À quoi s'occupent les noirs ?

Sont-ils propriétaires des plantations de coton ou plutôt employés, à la solde des Américains ?

Ne seraient-ils pas plutôt des esclaves ?

Depuis quand jouissent-ils du statut d'hommes libres ?

Qui le leur a accordé ? — Raconter quelques anecdotes de cette époque.

N. P.— *Certaines explications sur la culture de coton seraient d'un grand intérêt pour les élèves et les instruiraient, tout en les reposant.— Ce qu'est le cotonnier.— Sa fleur.— Son fruit: duvet long et soyeux.— Sa culture.— Sa récolte.— Ses usages.— Il est facile de se procurer quelques gravures représentant des champs de coton.*

Où se pratique l'élevage des bestiaux ? Quels bestiaux ?

Quels sont les conditions de la région qui favorisent cet élevage ?

Pouvez-vous indiquer quelques produits secondaires des États-Unis ?

Quelle température est requise pour la culture de la canne à sucre et du riz ?

Indiquez les états où se fait cette culture ?

Pourquoi ne la pratiquons-nous pas au Canada ?

À l'ouest, tout le versant du Pacifique jouit d'un climat doux qui permet la culture d'arbres fruitiers. Lesquels ?

Que sait-on des vignobles de la Californie ?

Il est aussi question de la richesse minière des États-Unis. Quels mines s'y trouvent ?

Que savez-vous du fer du Missouri ?

RÉSUMONS.

1 — Qu'est-ce qui favorise les États-Unis, au point de vue économique ?
2 — Nommez les principaux produits de ce pays.
3 — Quelle est sa richesse minière ?

DEVOIRS DE CONTRÔLE.

1 — Le titulaire dessine une carte des États-Unis, au tableau. Les élèves la complètent. Ils indiquent les produits de chaque région en écrivant les noms, ou mieux en dessinant sommairement ces produits.
2 — À la maison, ils complètent la carte commencée le mois précédent (géographie physique) en ajoutant les connaissances nouvelles, acquises au cours de la journée.
3 — Chacun est invité à apporter cartes, gravures ou objets qui pourraient illustrer cette leçon et enrichir le musée.

HUITIÈME ANNÉE

L'atmosphère: *vents, pluies.*

Qu'est-ce que l'atmosphère ?

Quelle est l'épaisseur de cette masse d'air ? — Environ 80 milles.

Quels bienfaits retirent de l'air les êtres vivants ?

Connaissez-vous l'utilité de l'oxygène et de l'azote contenus dans l'air ?

Les principaux météores: le *vent*, la *pluie*, la *neige*, le *tonnerre*, existeraient-ils sans l'air ?

Pourquoi les hautes montagnes ont-elles, en général, un climat plus froid que celui des plaines ?

L'air est pesant. Comment se constate sa pression, au baromètre ?

Que remarquez-vous lorsqu'il se déplace ?

Les vents sont-ils toujours réguliers, sur toute la surface du globe ?

Où soufflent-ils réguliers sur une zone d'environ 300 milles ?

Y a-t-il des causes à l'irrégularité des vents ? Énumérez celles que vous connaissez.

On entend parfois mentionner les vents alizés. Que sont-ils ?

Les brises ou les moussons appartiennent-ils aux vents périodiques ou variables ?

Que sont les brises ?

Où vous souvient-il d'en avoir constatées ?

Les moussons soufflent-ils sur notre pays ?

Est-ce à intervalles réguliers que reviennent les vents variables ? — Ils dépendent des causes locales et accidentelles.

À cette catégorie appartiennent: le siroco appelé aussi simoun. La simoun a déjà enseveli des caravanes qui traversaient quoi ?

Comment appelez-vous celui qui souffle sur notre campagne canadienne, l'hiver ?

Où se fait sentir le mistral ?

Le chinook, vent chaud et sec, souffle des côtes du Pacifique vers l'Alberta. Il chasse la neige et élève considérablement la température de cette province. Où se trouve l'Alberta ?

Quels sont les particularités du typhon et des cyclones ?

Connaissez-vous des pays victimes de ces vents, il n'y a pas bien longtemps ?

N. P.— *Le titulaire pourrait donner des détails très intéressants sur ces vents violents, au mouvement giratoire puissant, déchaînant des ouragans qui ravagent des contrées entières. Citer des exemples, nous en avons de récents.*

Comment se forment les nuages ?

Qu'arrive-t-il lorsqu'ils se condensent en gouttelettes ?

Si l'air est froid, les gouttelettes tombent-elles sous forme de pluie ?

Quels noms prennent ces gouttelettes congelées ?

La direction des vents et les formes du relief du sol ont-elles quelque influence sur la fréquence des pluies ?

Fait à remarquer: le Nouveau-Monde est beaucoup plus arrosé que l'Ancien.

RÉSUMONS.

1 — Que serait le globe terrestre sans l'atmosphère ?
2 — Où soufflent les typhons ?
3 — Que sont les nuages ? Quand tombent-ils sur le sol ?

NEUVIÈME ANNÉE

Note pédagogique— *Pour octobre, le programme de géographie, à ce degré du cours, est le même qu'en septième année. Là, ce sont connaissances nouvelles; ici, c'est revision.*

La façon de procéder peut être la même. Seule peut différer l'abondance de la matière. Donnons certains commentaires, ajoutons des explications; exigeons plus des élèves.

Ne croyons pas surtout que ces pages sont parfaitement sues et qu'il suffit d'une sèche étude dans le manuel.

La carte est encore de mise, même en neuvième année. Que la leçon se donne sur la carte, se commente sur la carte et s'étudie sur la carte. Mémoire visuelle et mémoire intellective.

◆◆◆◆◆◆

Biologie

DIXIÈME ANNÉE

Classification des végétaux.

Entrée en matière.

Les classifications sont d'une grande utilité dans toutes les parties de l'histoire naturelle. Mais c'est surtout dans l'immense flore terrestre où le nombre des espèces est si considérable, environ 250 000, que les botanistes ont senti le besoin de classer les végétaux en différents groupes faciles à distinguer.

Leçon.

En comparant les végétaux les uns avec les autres, on s'est aperçu qu'un certain nombre offraient des caractères presque entièrement semblables. Chacun de ces végétaux a formé ce que l'on appelle un *individu*, et la réunion de ces individus semblables, considérée comme un être collectif, a constitué une *espèce*. Ces individus, quoique se ressemblant par l'ensemble de leurs caractères, peuvent offrir néanmoins quelques différences de grandeur, de coloration, d'odeur, etc.; et chacune de ces modifications établit une *variété* dans l'espèce. Ces modifications sont dues à l'influence de certaines circonstances extérieures telles que le changement de sol ou de climat. Elles diffèrent des espèces proprement dites en ce que la reproduction par les graines ne les perpétue pas avec tous leurs caractères.

En comparant les *espèces* entre elles, on a vu que plusieurs de ces espèces se ressemblaient beaucoup par les parties les plus importantes de l'organisation; alors on a fait de la réunion de ces espèces semblables une nouvelle association qui a été désignée par le nom de *genre*. Le genre est donc la collection des espèces qui ont entre elles une ressemblance frappante dans l'ensemble de leurs organes et surtout dans ceux de la fructification. Les caractères qui distinguent les espèces d'un même genre sont généralement tirées des organes de la végétation, c'est-à-dire des feuilles, des tiges et des racines.

C'est Linné, naturaliste suédois qui a vécu au XVIII[e] siècle qui a établi les principes de la nomenclature botanique universellement admise. D'après ce botaniste, les genres sont désignés par un « substantif »; les espèces, par un « substantif qualifié ». C'est ainsi que le nom de « dicotylédones » marque un genre dans lequel on a les espèces: « apétales, dialipétales et gamopétales ».

De même qu'en groupant ensemble les *espèces* qui ont entre elles une analogie marquée, on en a fait des *genres*, de même, en réunissant ensemble les genres qui se ressemblent beaucoup et qui sont liés par des caractères communs, on en compose des tribus nouvelles appelées *ordres* ou *familles*, et qui ne sont rien autre chose que de grands genres. Les ordres groupés ensuite d'après un caractère plus général, forment les *classes* qui sont les divisions les plus élevées du règne végétal. Ainsi, dans toute classification botanique, on distingue de grandes divisions appelées *classes*, dont chacune est subdivisée en groupes plus petits appelés *ordres* ou *familles;* chaque ordre est composé d'un certain nombre de groupes encore plus petits que l'on appelle *genres;* chaque genre se partage à son tour en *espèces;* et ces dernières ne contiennent plus que des *individus* ou *variétés*.

Quoique soumises à cette marche commune, les classifications en botanique diffèrent beaucoup suivant les principes suivis dans la formation des divisions supérieures.

On peut en effet établir ces divisions d'après des caractères tirés d'un seul organe ou d'un petit nombre d'organes, ou bien, on peut les établir d'après les caractères fournis par l'ensemble de l'organisation étudiée dans tous ses détails.

Quel que soit le genre de classification qu'ils ont choisi, la plupart des botanistes s'accordent à diviser les végétaux en deux grandes classes. Division basée sur la présence ou l'absence des fleurs; les végétaux qui ont des fleurs apparentes et par conséquent les organes de reproduction visibles, sont les *phanérogames* (g. phaneros, visible, et gamos, mariage); ceux qui sont en réalité ou en apparence dépourvus de fleurs, forment la classe des *cryptogames* (g. kruptos, caché, et gamos, mariage).

Les phanérogames.

La classe des *phanérogames* comprend deux grandes familles:

1 — *la famille des angiospermes* (g. aggeion, enveloppe, et sperma, graine) le fruit enveloppe les ovules dans une cavité close. A cette famille appartiennent:
- *a*) les dicotylédones (deux cotylédons) gamopétales, c'est-à-dire à pétales soudés: solanées, labiées, composées.
- *b*) les dicotylédones dialypétales c'est-à-dire à pétales séparés: renonculacées, ombellifères, rosacées, légumineuses, crucifères.
- *c*) les dicotylédones apétales, c'est-à-dire à pétales nuls: urticées, amentacées.
- *d*) les monocotylédones (un cotylédon): liliacées, graminées et palmiers.

(La division des dicotylédones est faite d'après la forme de la corolle.)

2 — *la famille des gymnospermes* (g. gymnos, nu, et sperma, graine) composée de toutes les plantes dont les ovules sont à nus sur des feuilles transformées en écailles. A cette famille appartiennent les conifères.

Les cryptogames.

A la classe des *cryptogames* appartiennent trois grandes familles:

1 — *la famille des cryptogames vasculaires*, plantes pourvues d'une racine et d'une tige communiquant par des vaisseaux:

les fougères, les prêles et les lycopodes sont les principales variétés appartenant à cette famille.

2 — *la famille des muscinées*, plantes qui ont une tige mais qui n'ont pas de racine. Les mousses et les hépathiques sont les variétés les plus caractéristiques.

3 — *la famille des thallophytes*, caractérisée par l'absence de vaisseaux et de racines. Les algues, les lichens et les champignons en sont les seules variétés.

QUESTIONS DE CONTRÔLE.

1 — Pourquoi a-t-on classé les végétaux ?

2 — Sur quoi se basent ordinairement les botanistes pour classer les végétaux ?

3 — Connaissez-vous un botaniste célèbre qui a établi les principes d'une nomenclature universellement admise ? Quels sont les principes de sa nomenclature ?

4 — Combien y a-t-il de divisions dans la classification généralement adoptée ? Nommez-les par ordre d'importance.

5 — Qu'est-ce qui différencie:

a) les deux grandes classes de végétaux ?

b) les familles qui appartiennent à chacune ?

c) les genres de chacune de ces familles ?

d) les espèces de chacun de ces genres ?

BIBLIOGRAPHIE:

Encyclopédie de la jeunesse.— *Sciences physiques et naturelles* (E. CAZES).— *Sciences physiques et naturelles* (Réunion de professeurs).— *Connaissances scientifiques usuelles* (Sœurs de Sainte-Anne).— *Histoire naturelle* (G. Delafosse).

RÉSUMÉ DE LA CLASSIFICATION DES PRINCIPAUX VÉGÉTAUX

CLASSES	FAMILLES ou ORDRES	GENRES	ESPÈCES	INDIVIDUS ou VARIÉTÉS	TYPES
Phanérogames (organe de reproduction visible)	**I — Angiospermes** (ovules dans une cavité close)	**Dicotylédones** (2 cotylédons)	**Gamopétales** (pétales soudés)	**Solanées**	**Pomme de terre**
				Labiées	**Thym**
				Composées	**Bluet**
			Dialypétales (pétales séparés)	**Renonculacées**	**Renoncule**
				Ombellifères	**Carotte**
				Rosacées	**Pommier**
				Légumineuses	**Pois**
				Crucifères	**Chou**
			Apétales (pétales nuls)	**Urticées**	**Chanvre**
				Amentacées	**Chêne**
		Monocotylédones (1 cotylédon)		**Liliacées**	**Lis**
				Graminées	**Blé**
				Palmiers	
	II — Gymnospermes (ovules nus sur des écailles)			**Conifères**	**Sapin**
Cryptogames (organe de reproduction invisible)	**I — Cryptogames vasculaires** (racine, tige, vaisseaux)			**Fougères**	
				Prêles	
				Lycopodes	
	II — Muscinées (tige; sans racine)			**Mousses**	
				Hépathiques	
	III — Thallophytes (pas de vaisseaux ni racines)			**Algues**	
				Lichens	
				Champignons	

ENGLISH SECTION

●

War and the primary curriculum

by

Brother THOMAS

The war has brought home to us, in a very striking way, the close relation that exists between school and life. We appreciate, now, the importance not merely of the subjects we teach but more so of the training involved in teaching them.

We saw, for example, in a previous discussion, that clear thinking is the first requisite for good writing, and the secret of clear thinking is accurate observation. How intimately related to life the training in observation given in school is startlingly evident to day. The pilot, back from an assignment, is required to give a clear and concise description of his work, for the full measure of success in further planning is dependent on the accuracy of his observation.

Again, at the beginning of the war, there was a feverish demand for skilled artisans and here again the relation between the school and life is apparent. For skill in using the hand is intimately connected with the proper co-ordination of brain, eye and hand, and the school makes use of Drawing as a simple and practical method for developing this co-ordination in children.

These examples serve to remind us, not only of the true function of the school in the community, but also that the teacher is more interested in process than in result, and this becomes very clear when we consider the purpose of the teaching of Form, seemingly a very humble subject in the curriculum. In this paper, I propose to discuss this subject in its physical aspect only, leaving till later on its social importance and the general methods to be followed in teaching.

Training in various physical dexterities is an essential part of the education of every child, for the relations with which such training deals are universal among mankind, and in some form and to some extent enter into every human life. They are functions without which life itself would be impossible. Consequently, the question whether they are well or ill performed cannot be indifferent to any individual, no matter what his station and occupation in life. And as every life-function has its inner as well as its outer aspect, the individual life itself must be mutilated if any essential form of functioning is neglected.

Now one of the most fundamental and constant activities of life is perception, or apprehension of the various elements of our surroundings. In all such apprehensions, form, with its inseparable correlates, material and color, plays an important part, and we have seen that our knowledge of these qualities only becomes real and fruitful when we deal with them by physical activity, and do not simply contemplate them in calm mental isolation. Throughout life, and especially in its earlier days, the essential question about any object is what we can do with it, and we learn its qualities as a means of answering that practical question. Increase of perceptual knowledge means, therefore, increase in power to modify things in various ways so as to adapt them to our purposes. And this continually increasing executive power we call manipulative skill.

It follows that perceptual knowledge and skill are inseparable, an increase in the one carries with it an increase in the other. In every practical activity we have a series of movements suggested and determined by the perception of the continually changing circumstances as the action advances towards the desired end. Skill simply means that all such movements are well adapted to secure the result. When skill is absent the movements are awkwardly performed, and the purpose is imperfectly attained. At first all series of movements are awkward, but with practice there comes a continually increasing adaptation, and the rapidity

with which this is secured is much increased when the practice is guided by imitation of a good model of the activity. When skill has been attained the series of movements exhibits a large and important element of automatism. Attention is no longer given to the detailed execution of each successive step, but is kept fixed on the result to be attained and on the general adaptation of the means to its attainment. The series is willed as a whole, the king of activity necessary is decided upon, and the actual carrying out of the movements is left to the established habits of motor adjustment. Every muscular contraction occurs just when and where it is seen to be needed.

Now, obviously, until skill is attained we cannot learn much about the possibilities of various materials in serving our purposes; we are too much taken up with ascertaining the kind of qualities possessed by the material to be able to take the further step of fitting those qualities into our scheme of life. Thus, while skill is absent, perception remains in its earlier stages, and as skill grows it advances to a fuller and fuller apprehension of the meaning and values of things. For example, till skill in the working of marble is attained the would-be sculptor cannot realise the possibilities of marble as a vehicle for embodying artistic ideas. Similarly, only when the child has command over brush or pencil are the possibilities of beauty lying hidden in pigment or line made real to him. It is plain, then, that though physical activity and perception can be divided in thought they cannot be separated in practice without injury to both.

This is brought home to us still more forcibly when we study the physiology of the brain. The points essential for our purpose are thus put by Sir James Crichton Browne:—

" The brain is not, as was at one time supposed, a single organ acting as a whole, but a congeries of organs capable of more or less independent action, and in its central region there is an area which is the fountain of all muscular movements, in which will, intention, or memory are involved, and the reservoir of all impressions derived from muscular movements. This motor . . . area of the brain . .. again is not a single organ acting as a whole, but is made up of a number of distinct centres presiding over groups of muscles, an excitation of which is followed by definite movements . . .

" But motor centres in the brain, although capable in a way of spontaneous and independent action, do not, as a rule, act singly, but in combined and blended action with each other and with sensory centres, and in order that centre may thus co-operate with centre, pathways of communication must be opened between them.. A brain that is to be serviceable must be used and well used, and what is true of a brain is true of all its parts, so every brain centre should be used and well used. If a brain centre is not used at all it undergoes degeneration; if it is imperfectly used it remains weak and sluggish; if it is excessively used it becomes irritable and unstable. And the just use of every brain centre necessarily implies the just use of the bodily organs with which it is connected . . . It is impossible to establish communication between centre and centre unless the muscles subtending these centres are used . . .

" But I must go further and maintain that use to be truly useful to brain centres must be resorted to at the proper time, and that exercise has an even more essential relation to the growth and development of the centres than to the maintenance of their healthy activity.

" The several centres of the brain do not expand and blossom all at once. They evolve gradually and in succession, and in every brain there are, at one and the same time, zones of budding spring, of luxuriant summer, and of autumnal harvest, opulent or meagre, as the case may be . . . We know that each centre has its nascent or growth period, which is sometimes very short, as it must be in the centre in which the movements of sucking are co-ordinated, and sometimes very long, as in those in which are co-ordinated the movements of the hand from its first feeble grasp up to its consummate achievements in shaping and making. But whether the nascent period be long or short, it is of paramount importance that it should be taken advantage of while it lasts, and that the organs related to the centre should be duly exercised during its continuance. If the nascent period is permitted to slip past unimproved no subsequent labour or assiduity will compensate for the loss thus sustained . . .

" The nascent period of the hand centres has not been accurately measured off, but it probably extends from the first year of life to the end of adolescence, its most active epoch being from the fourth to the fifteenth year, after which these centres, in the large majority of persons, become somewhat fixed and stubborn. Hence it can be understood that boys and girls whose hands have been altogether untrained up to the fifteenth year are practically incapable of high manual efficiency ever afterwards . . .

" The small muscles of the eye, ear, larynx, tongue, hand have much higher and more extensive intellectual relations than the large muscles of the trunk and limbs. If you would attain to the full intellectual stature of which you are capable, do not, I would say, neglect the physical education of the hand. "

These somewhat extended quotation from one of the greatest authorities on the subject show that the connection we have urged between appropriate physical activity and increase of knowledge and intelligence is one made necessary by the nature of our physical organisation, and consequently training in manual skill ,through the medium of Drawing, is an essential factor in the work of the Primary School.

B. T.

Language ability and general intelligence

by

Brother DANIEL

One of the rather startling revelations resulting from recent research in the domain of educational psychology relates to the reliability of language ability as a meter of general intelligence. The topic is a highly controversial one owing in large part to the hitherto unchallenged supremacy of mathematics as a criterion of high intelligence rating. Since precise case study and follow-up procedure for a large number of students is the only scientific approach to the matter we must hesitate before formulating any conclusions based on personal experience. For this very brief discussion we can benefit by the findings of United-States psychologists who, as a result of more extensive research in this extremely interesting domain, are in a position to capitalize, to a greater extent than we Canadians, on the brain power of youth.

Following are two interesting conclusions, based on scientific observation, which should be of practical value to all teachers, at least as inferred above, from a controversial viewpoint:

1. Students possessing decided ability in such language subjects as spelling, composition and literature score very high in intelligence quotient tests.

2. Students possessing decided ability in such branches as mathematics and science while exhibiting weakness in language ability are, as a rule, successful in school life and in later vocational pursuits until they reach middle age but from there on are not as successful as those possessing superiority in language attainments.

Before proceeding, it might be well to expand a little on the above statements. In the first one the high scoring in I. Q. tests infers that the student is a top-notcher throughout his academic course. It also infers that he is not above the average and even that he is inferior in mathematical subjects.

The second statement may sound fantastic but, since the evidence is based on statistics, we may safely subscribe to what it infers until such time as we can produce evidence to the contrary.

In regard to the conclusions to be drawn from the two statements it might be added that they do not refer to the rather small

group of talented students who exhibit superiority in all branches of learning.

Finally, the word "successful" is taken in the broad sense of the term. Naturally it does not mean simply the amassing of riches or prominence in political or social life. It may mean a certain amount of these, or even their total exclusion. But success does imply that certain enrichment of the cultural life coupled with broad horizons and the ability to earn an "honourable" living.

As teachers we may be inclined to discount the practical value of these findings since there is a general trend towards overemphasis of the strictly mathematical subjects on the curriculum. These conditions hold ordinarily, in grade and junior high school classes only. In senior high school and university classes where "specialists" take over, there is little danger of lopsidedness. But this is too late a stage in the students' career to remedy a language handicap. It would hardly be right to say that we are teaching too much mathematics — relatively, we may be teaching far too little. But there is possibly a great expenditure of useless energy as a result of a wrong approach. For example, no one will dispute the fact that the power to grasp the full significance of what a problem demands, as a result of superior language ability on the part of the student, would eliminate many of the so-called mathematical difficulties.

The title of this article calls for a discussion of the relation of language ability to general intelligence. Thus far we have presented a few general statements which seem to indicate that, if we wish to improve the chances of our students for success both in school and in later life, we must lay more stress on the language building subjects. General intelligence is not a totally inherited thing manifesting itself in abilities beyond our control. There are many definitely retarded cases which cannot be handled in an ordinary class. But the ability of the average or above-the-average student can be modified considerably through the efforts of the teacher.

There is a more or less pronounced tendency on the part of many of us to mark time during the hour or so allotted to English subjects every day. Getting high results by high pressure methods in mathematical subjects is much more spectacular than plodding along at correcting compositions, above all when there is a sort of tacit understanding that a student has to be glaringly weak to fail. But this is bound to result in increased stress, or rather distress, as the student advances into senior high school work.

There are few very practical things that we can do about capitalizing on these discoveries in regard to language ability.

In the first place we must restore the balance by being just as miserly about the minutes during the English periods as during any other period of the day — even inclined to steal a little overtime periodically. Spelling, literature and composition must occupy a predominant place in our preparation plans for the day's work. In conjunction with composition, periods in silent reading for interpretative purposes would be an excellent supplement to the programme. A taste for reading which every student has, potentially, — it is a very dormant state in some — should be cultivated at almost any cost. And there is school journalism, probably the most attractive and fruitful activity directly associated with composition. Even the least pretentious publications can be utilized to good effect in this regard.

I would like to state that, owing to circumstances, no authors could be used directly in substantiating the claims advanced here. In a later article references will be given. The purpose of the article is, however, to simply scratch the surface on this highly momentous topic of the importance of proficiency in language subjects with a view to the student's success during his academic career as well as during later life.

The late W.L. Phelps, outstanding United-States educator and author, was undoubtedly, a man of superior intelligence. In his fascinating autobiography, written towards the end of a distinguished career, he remarks that, after years of struggle, he was unable to pass in elementary mathematics examinations. This single case could not be offered as a proof but it is an interesting example of the fact that language ability packs tremendous weight in the educational field.

In conclusion, I would like to state once more that this is not intended as an argument against emphasizing mathematics in our schools. It simply claims that our efforts and those of our students could be better invested by laying at least an equal stress on language subjects.



UTILITÉ DES LECTURES PERSONNELLES

L'insuffisance des lectures personnelles est sans conteste un des plus grands défauts dans notre monde primaire.

L'instituteur doit faire lire ses élèves, mais il doit lire aussi lui-même. Il y est tenu, d'abord s'il veut les diriger utilement dans leurs lectures; comment pourrait-il recommander les ouvrages de la bibliothèque scolaire, s'il ne les a pas lus d'abord ?

Mais il doit lire surtout pour se nourrir sans cesse l'esprit, garder sa vigueur de pensée et sa fraîcheur d'imagination. Vivre toujours sur le même fonds de connaissances, sans le renouveler par de saines lectures, c'est, pour lui, se condamner à donner un enseignement de plus en plus desséché. Je me méfie du maître, même zélé et ponctuel, qui se cantonne dans les manuels, et dont la curiosité ne s'étend pas au-delà de son journal pédagogique, s'il en a un.

Un instituteur devrait, de temps à autre, se retremper aux vraies sources de vie, aux ouvrages consacrés par le temps, à nos merveilleux classiques du XVII^e^ siècle, par exemple. Puis, descendant de ces sommets, il devrait avoir sous la main des livres se rapportant à sa profession, non pas de pauvres manuels de pédagogie, mais des ouvrages originaux, d'une réelle valeur; toute institutrice, par exemple, ne devrait-elle pas avoir lu et relu les pages solides et charmantes que Fénelon a écrites sur l'éducation des filles ? Chaque instituteur ne devrait-il pas posséder une histoire bien faite (il en existe) des systèmes et des doctrines d'éducation ?

De telles lectures délassent l'esprit, le retrempent, lui donnent la vigueur et la souplesse que nous devons tous garder, si nous voulons avoir sur les enfants une action puissante et féconde.

T.,
Inspecteur primaire,
L'ÉCOLE ET LA FAMILLE.

Le Front des Écoliers

À la victoire de l'épargne

Nous publions ci-dessous un rapport sommaire de la campagne entreprise l'an dernier pour activer l'achat de timbres de guerre par nos écoliers.

De prime abord, ces résultats paraissent plutôt décevants. Toutefois, si l'on considère que dans bien des écoles les registres du maître et les feuillets de souscription destinés aux élèves ne sont arrivés qu'à la fin de février, il n'y a pas lieu de perdre confiance.

Nous reprenons donc cette campagne au point où nous l'avons laissée et nous lançons un nouvel appel au patriotisme de notre personnel enseignant.

L'année 1943-44 sera vraisemblablement l'année de la victoire. Y a-t-il un seul membre du personnel enseignant qui se refusera la gloire d'y participer. Y a-t-il un seul écolier qui renoncera à la satisfaction de pouvoir se dire : " Moi aussi, j'ai fait quelque chose pour la défense de mon pays et le triomphe de nos armes dans la plus grande guerre de tous les temps ".

Sur le nouveau front qui vient de s'ouvrir en Europe, nos vaillants soldats canadiens font preuve d'une vaillance qui nous honore. Quel est le petit Canadien qui ne sent battre son coeur en écoutant le récit de leurs exploits et ne serait heureux de leur prêter main-forte s'il le pouvait. Mais oui, vous le pouvez tous, écoliers de Québec. Vous pouvez leur procurer des vivres, des vêtements, des médicaments, des munitions. Vous pouvez leur envoyer des fusils, des mitrailleuses, des canons, des tanks. Vous pouvez faire davantage en dépêchant, auprès d'eux, des messagers sous forme d'avions qui seront là comme de grands oiseaux protecteurs venus, par vos soins, du Canada pour faire la ronde au-dessus de leur tâche et leur ouvrir la voie en semant la terreur chez les ennemis.

Le ministre de la Défense nationale vient en effet d'annoncer que les écoliers qui achèteront pour un certain montant de timbres de guerre seront désormais autorisés à baptiser du nom de leur localité un avion du Corps d'Aviation royal canadien.

Le montant requis est de $10,000.00, $15,000.00, $25,000.00 selon le type d'avion. Est-ce que chacune de nos régions rurales et chacune de nos villes importantes ne voudra pas se faire un point d'honneur de donner son nom à l'un de ces puissants oiseaux argentés qui s'en iraient là-bas réjouir le coeur des nôtres et soutenir leurs assauts en déployant fièrement des ailes où s'inscriraient les mots chéris de " Québec ", " Montréal ", " Trois-Rivières ", " Beauce ", " Richelieu ", " Terrebonne ", etc., etc.

Rappelez-vous bien qu'il ne faut pour cela que l'action concentrée de nos écoliers de chaque ville ou de chaque région, c'est-à-dire la mise en commun de leurs petits efforts hebdomadaires pendant une année. Dix mille écoliers versant régulièrement trois sous par semaine accumuleront en dix mois la somme nécessaire. Or, nous avons plus de 700,000 élèves dans les écoles de notre province. C'est donc toute une flotte aérienne qu'ils pourraient lancer par-delà les mers s'ils voulaient s'exercer à la coopération tout en s'initiant à l'habitude de l'épargne salvatrice.

Nous invitons instamment tous les membres du personnel enseignant à se faire nos collaborateurs dans cette entreprise d'une portée considérable pour l'honneur de notre province. Ils y trouveront chaque semaine l'occasion de cultiver le sens patriotique en même temps que l'esprit de corps de leurs élèves et de faire grandir sans cesse la fierté généreuse dont doit déborder le coeur de tout petit Canadien.

B.-O. FILTEAU



OBJECTIF 300 000 TIMBRES

TIMBRES DE GUERRE

vendus aux élèves des écoles catholiques de la province de Québec.

	Nombre de timbres vendus	Valeur des timbres vendus
Districts urbains Montréal et Québec compris)	164,572	$41,143
Région No 1	5,311	1,328
Région No 2	33,068	8,267
Région No 3	9,381	2,345
Région No 4	4,300	1,075
Région No 5	6,593	1,648
Région No 6	21,519	5,380
Région No 7	4,029	1,007
Région No 8	921	230
École indépendantes	2,061	515
TOTAUX	251,695	$62,938

Chronique du mois

LA CONFÉRENCE DE QUÉBEC

par

HENRI FONTAINE,
département du Procureur général

C'est peut-être accorder trop d'importance immédiate à la Conférence de Québec que de lui consacrer cette chronique, car au moment où j'écris, 2 septembre, il faut encore attendre, de l'avenir, la révélation de ses secrets. Elle ne fut pas, par ailleurs, le seul événement marquant dont nous ayons été témoins au cours du mois d'août.

Ces semaines mouvementées ont vu se produire, en effet, un fait nouveau dont la portée apparaîtra probablement sans contrepoids dans la conduite de la guerre.

Pour la première fois en trois étés, les Russes ont tenu tête à la ruée allemande, non par un brillant fait d'armes dans un secteur particulier, comme cela avait eu lieu aux approches de Stalingrad, mais par une résistance ferme et agressive allant de la Baltique à la Mer Noire. Ils ont même poussé l'avantage jusqu'à l'occupation de Karkov, grand centre ferroviaire sur lequel ils avaient remis la main sans pouvoir le conserver, pendant les péripéties de leur dernière campagne d'hiver. Leurs efforts tendent maintenant à la reprise des villes industrielles et des champs fertiles de l'Ukraine, que leurs ennemis exploitent avec profit depuis deux ans.

Si l'on se rappelle que l'Allemagne garde encore, selon des observateurs militaires au courant, plus de deux cents divisions sur le front soviétique, sa tendance actuelle à s'immobiliser partout, quand elle ne rétrocède pas, semble un sûr indice qu'elle a atteint désormais le faîte de sa puissance. Et bien que les Russes eux-mêmes nous aient prévenus assez curieusement que l'abandon de Karkov constituait d'abord un repli stratégique, le commencement de lassitude que l'on discerne déjà chez elle paraît plus inquiétant pour le maintien éventuel de ses conquêtes que les décisions prises à Québec.

De ces dernières, on connaît vraiment peu de chose. Elles ont fait l'objet de discussions, qui ont duré du 11 au 24 août, entre les États-Unis et l'Angleterre, auxquels se joignirent à l'occasion, à titre purement consultatif, le Canada, la Chine et l'Australie. Mais l'armée de journalistes aux aguets en furent pour leurs frais. Leur abondante copie *couvrit* surtout les incident de la Conférence, quand elle ne porta pas sur les ingénieuses déductions que la censure voulut bien autoriser. Sur les problèmes politiques et militaires en jeu, ils durent s'en rapporter, et le public avec eux, aux laconiques communiqués officiels.

Ces décisions se traduiront-elles prochainement en actes ? L'attention accordée aux affaires du Pacifique ne fut-elle qu'un écran de fumée cachant d'autres desseins ? Faut-il y voir l'indice d'un autre front du côté de la France ou de la Grèce ? Ou doit-on s'attendre tout simplement à l'invasion imminente de l'Italie proprement dite ? Cette initiative ne répondrait pas encore à la définition russe du deuxième front, mais elle serait dans la logique des faits, puisqu'il se trouve maintenant, en Sicile conquise, des forces considérables et aguerries dont il faudra disposer. On aura probablement un commencement de réponse à toutes ces questions le jour où paraîtront ces lignes.

Il reste que le président des États-Unis et le premier ministre de Grande-Bretagne, accompagnés de plusieurs ministres, des chefs de leurs états-majors et d'une nuée d'experts, n'auraient pas fait le voyage de Québec pour l'unique plaisir de boire à notre commune victoire en Sicile, tout en allant pêcher de la truite dans les lacs des Laurentides. Ils se sont arrêtés à certaines solutions urgentes, durant cette phase des opérations militaires, et ils ont posé certains jalons dans le chemin montant qui reste à parcourir. Le mystère qui entoura leurs délibérations se justifiait sans doute par la nécessité de garder entre eux les plans de campagne établis et celle d'accentuer les avantages de la guerre des nerfs.

C'était leur sixième rencontre depuis le début des hostilités.

La première avait eu lieu en mer, au large de notre littoral atlantique, pendant le mois d'août 1941. La neutralité américaine s'avérait alors de plus en plus précaire, en dépit d'énergiques campagnes de tribune et de presse, et l'Angleterre attendait anxieusement que sonne l'heure de l'intervention. On en profita pour formuler les principes de la Charte de l'Atlantique, principes dont on devait souligner plus tard, il est vrai, la souplesse d'interprétation aux Communes de Londres. Ces principes se résumaient, on s'en souvient, en quatre points: liberté de parole, liberté de religion, libération de la misère et libération de la crainte. La propagande les répandit de par le monde et de nouveaux espoirs naquirent dans l'âme de tous les peuples asservis.

Quelques mois plus tard éclatait le coup de tonnerre de Pearl Harbour et l'agression japonaise plongeait nos voisins dans la plus terrible des guerres. Churchill prit, derechef, le chemin de Washington où l'on signa, en décembre, la déclaration de solidarité des vingt-six nations unies contre l'axe Rome-Berlin-Tokio. Les Américains se mirent ensuite à l'œuvre avec l'entrain qui les caractérise, si bien que dès le mois de juin 1942, le premier ministre anglais se retrouvait dans leur capitale pour arrêter, avec le président, les plans de la campagne nord-africaine. Survinrent alors, en janvier 1943, la rencontre de Casablanca, où l'on posa la règle de la *capitulation sans condition*, et celle de mai dernier, de nouveau à Washington, où fut décidée l'invasion de la Sicile.

Si l'on en excepte la première, qui était destinée avant tout à fortifier le moral anglais et à gagner du temps, ces rencontres entre Roosevelt et Churchill ont donc produit déjà de remarquables résultats Les plus importants restent évidemment les succès remportés en Afrique et en Sicile. L'Axe chassé du continent noir et de la grande île italienne, la France coloniale remise sur un pied de guerre et sa flotte prenant la relève en Méditerranée, toute la perspective change dans cette partie du monde qui voit la victoire, d'incertaine qu'elle était, se ranger définitivement de notre côté.

Que sortira-t-il maintenant de la Conférence de Québec ? Le passé étant garant de l'avenir, on peut sans doute en espérer d'heureuses conséquences avec le temps. Car c'est toujours le facteur qui compte d'abord. La guerre totale exige l'équipement et le transport de masses d'hommes. Même au rythme actuel de la production, on n'improvise pas ces choses-là.

Avant de se déparer, le 24 août, le président et M. Churchill, réunis autour de M. King à la terrasse de la Citadelle, remirent aux journalistes convoqués une déclaration écrite sur leurs travaux.

On y disait en substance que ceux-ci avaient porté sur tous les aspects de la guerre et abouti, entre les États-Unis et la Grande-Bretagne, à des décisions dont l'Axe, en général et le Japon, en particulier, ne tarderaient pas à sentir tout le poids. C'était d'ailleurs cette volonté de pousser la lutte contre les Japonais, vivant en paix avec les Soviets, qui expliquait le caractère strictement anglo-américain de la Conférence. Les deux hommes d'État ajoutèrent verbalement qu'ils avaient fort goûté l'hospitalité canadienne et qu'ils faisaient grand cas de l'effort de guerre de notre pays.

Ils auraient pu difficilement se montrer plus discrets sur la nature de leurs entretiens et l'absence si remarquée des Russes au Château Frontenac.

Dès le lendemain, toutefois, MM. Roosevelt et Churchill annonçaient simultanément la nomination du vice-amiral Mountbatten au poste de commandant en chef des alliés dans le sud-est de l'Asie, et le 26 août, la reconnaissance si longtemps attendue du Comité de la Libération établi à Alger en mai dernier. Le Canada se joignait naturellement à cette reconnaissance officielle, bien que restrictive, des Français d'Afrique sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir. Il s'agissait manifestement là de mesures prises d'un commun accord au cours de la Conférence.

De la capitale où il s'était arrêté en rentrant à Washington, le président adressa aux Nations-Unies un message de confiance absolue en la victoire et d'amicale admiration

pour la façon dont le Canada y contribue. Cette visite constituait un précédent et M. Roosevelt tint, en cette occasion, à respecter avec M. King le caractère bilingue de notre pays.

Revenu de courtes vacances dans les Laurentides, le premier ministre anglais, de son côté, parla au monde de la capitale du Canada français, avant d'aller rejoindre le président pour compléter leurs entretiens.

Il rendit à la France qui souffre et qui résiste un hommage ému et particulièrement seyant, comme lui-même le souligna, de ce coin d'Amérique resté si français; il insista ensuite sur l'urgente nécessité, pour les Anglo-Saxons, de bien, s'entendre avec les Soviets; et il remercia de nouveau, en terminant, le Canada de son effort militaire et financier.

La Conférence de Québec est donc terminée. Elle a fait couler beaucoup d'encre et soulevé bien des espoirs. On la jugera maintenant à ses fruits.

IL FAUT LIRE

par

LUCIEN LORTIE, avocat,
diplômé de l'École des Bibliothécaires de l'Université de Montréal.

RIBOULET (L.) — La discipline préventive et ses éléments essentiels.

(suite)

3 — MOYENS PLUS DIRECTS D'AUTORITÉ ET DE DISCIPLINE

Ils consistent dans les directions, les méthodes, les procédés mis en œuvre chaque jour.

a) L'action personnelle du maître

Elle se résume ainsi : fermeté, douceur, persuasion. Plus simplement : Soyez un chef !

Et le chef voit, sait, prévoit, veut, sert.

b) L'art de persuader

« C'est l'art de prendre contact avec une âme . . . », c'est une œuvre de respect et d'amour.

Il faut aider l'enfant à se connaître, lui donner le désir de vivre plus pleinement, développer en lui l'idée de conservation et enfin en arriver au travail de pénétration qui est vraiment la formation.

c) La formation d'automatismes et d'habitudes

Dans les classes élémentaires l'action disciplinaire comporte une bonne part de dressage. Il importe de former des habitudes physiologiques de tenue, d'ordre, de propriété ; habitudes intellectuelles, morales et religieuses.

Dans cette formation des habitudes il est bon d'éveiller le sens de la responsabilité et de respecter la personnalité.

Selon W. James, pour acquérir une habitude il faut se lancer en avant avec une initiative forte et décidée, ne pas souffrir d'exception, saisir l'occasion, réfléchir, maintenir la faculté de l'effort.

d) La préparation de la classe

Elle est de première importance, elle renouvelle et rafraîchit les connaissances.

La leçon bien préparée est mieux adaptée à la classe, se donne avec plus d'enchaînement logique, évite des pertes de temps, donne au maître du prestige.

e) L'émulation et l'entrain

L'émulation est un aiguillon pour l'étude, un principe de formation intellectuelle, un stimulant pour le maître, une initiation à la vie sociale.

Une classe faite avec entrain est une classe où l'on chante, l'ennui en est chassé.

f) La surveillance

Surveiller c'est prévenir ce qui pourrait troubler l'ordre. Le maître veille sur les liaisons, les suspects dans leur attitude, leur langage, leurs actes ; il veille sur lui-même afin de ne rien faire ou dire qui compromette son autorité.

Il place près de lui les élèves sujets à caution, sépare les trop bons amis sans le leur faire remarquer, en se servant des rangs de compositions, place les plus dissipés à côté des plus sérieux.

La surveillance doit s'exercer à l'étude, aux récréations, au dortoir, à l'église, à la promenade. Elle est prévoyante, loyale, assidue, discrète.

Principe : montrer sa force afin de ne pas avoir à s'en servir.

g) Le silence d'action

Le silence de contrainte obtenu par la sévérité, la crainte des châtiments, est factice.

Le silence d'action obtenu par l'ensemble des moyens dont se sert le maître pour la bonne direction de la classe, est ce qu'il faut obtenir.

Parlez peu, parlez bien, parlez à propos, rendez la classe aussi vivante et active que possible et les élèves garderont le silence d'action.

h) Le tact et le savoir-faire

Le tact est le jugement appliqué à l'enseignement. Il se compose de plusieurs éléments :

connaître l'enfant en l'observant dans toutes ses manifestations, juger toujours sur des collections de faits ;

comprendre l'enfant, tel qu'il est, selon son caractère ;

aimer l'enfant avec un dévouement sans bornes, avec sympathie, avec une jeunesse d'âme ;

respecter l'enfant dans sa spontanéité, sa loyauté, sa pudeur, sa volonté, sa conscience ;

habituer l'enfant à se conduire seul, ce qui est le but suprême de l'éducation ;

faire confiance à l'enfant, se fier à sa parole ;

associer l'enfant à la bonne marche de la classe.

L'éducateur se sert des élèves les plus influents comme d'utiles auxiliaires. Il donne un soin particulier aux natures d'élites, aux chefs de file qui se distinguent par le dévouement, la tenacité, l'intelligence, une piété solide.

i) L'esprit de justice

La justice est fondamentale en éducation. Les enfants sont assoiffés de justice et ils admettent que justice n'est pas égalité. Ce qui les choque, c'est de voir que le maître a deux poids et deux mesures.

Conseils : Tenez une juste mesure entre l'indulgence et la sévérité ; gardez-vous de toute prévention envers certains élèves ; appréciez avec équité les devoirs et les leçons ; appliquez les sanctions avec impartialité ; à l'occasion avouez loyalement une erreur.

j) Le dévouement

Le dévouement est la pierre de touche du maître.

Se dévouer c'est aimer, se donner, se consacrer.

k) L'entente cordiale et effective des membres du corps professoral

Il est nécessaire que chacun soit à la place qui lui convient en raison de sa capacité et de ses aptitudes.

Il faut de la collaboration efficace.

« Il faudrait fustiger les maîtres qui ne craignent pas de subordonner à leur ambition le bien d'un enfant ou même de tout un groupe. »

l) Les mesures disciplinaires

Quand il y a manquement, l'éducateur a le devoir d'intervenir et de punir.

Conseils pratiques : ne manquez pas au devoir de répression ; le châtiment est un stimulant à condition d'être rare ; ne punissez que les fautes certaines ; avant de punir, épuisez toute la source des avertissements ; punissez avec modération ; proportionnez autant que possible le châtiment à la faute ; tenez compte de l'âge et de la malice ; évitez les punitions humiliantes et inutiles ; punissez de manière à ne jamais décourager l'enfant.

m) La formation morale et religieuse

Pour accomplir cette œuvre d'autorité qu'est l'éducation, la formule ne varie pas : Dieu à la base, Dieu au sommet !

4 — SENTIMENTS DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DE L'AUTORITÉ DISCIPLINAIRE

Ces sentiments se résument dans l'esprit de soumission et naissent dans cet ordre : crainte, admiration, confiance, amour.

a) La crainte

La crainte maintient l'inférieur dans sa condition, lui inspire respect, principe fondamental de toute éducation.

Lorsqu'on se présente devant une classe, il serait maladroit d'employer l'amour d'abord, la crainte ensuite.

Le professeur ne doit pas hésiter à s'imposer dès l'abord.

b) L'admiration

L'enfant admire son maître parce qu'il lui reconnaît des qualités dont il est dépourvu et qu'il juge enviables. Plus un maître révèle de supériorité, plus il suscite l'admiration de ses élèves, plus ils sont disposés à l'écouter, à l'imiter.

c) La confiance

Elle est le résultat de la crainte et de l'admiration, de l'admiration surtout dont elle est le corollaire.

Tout chef doit être inspirateur de confiance ; et le grand moyen, c'est d'avoir foi en sa mission.

d) L'amour

L'amour ne vient qu'en dernier lieu, lorsque le maître trouve l'occasion de manifester son cœur.

L'amour intervient pour rendre moins amères les exigences de l'autorité.

e) Le sentiment de soumission

Il est la conséquence des sentiments qui précèdent. Il en est pour ainsi dire le composé.

Ce sentiment est la marque du bon esprit.

Des réactions peuvent se produire, qu'il faut briser de suite : la révolte ouverte, la résistance retardée (on obéit physiquement mais non de cœur), la soumission expectante (moyens de détourner les règlements), l'esquive.

Nous pouvons maintenant nous faire une idée plus exacte de la discipline et des moyens de l'obtenir. Elle n'est qu'un auxiliaire, mais indispensable et de première importance ; elle n'est qu'une base, mais sur laquelle repose tout l'édifice.

En face d'une tâche aussi noble, mais très ardue et très délicate, l'éducateur, même le mieux préparé et le plus doué, sentira sa faiblesse et lèvera les yeux vers celui qu'on appelle le « *Pédagogue de l'humanité* ». Et il priera...