

Vol. V - N° 10

Juin 1946

QUÉBEC

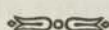
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

PROGRAMME D'ÉTUDES

des

ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES

(1^{re}, 2^e et 3^e années)



1946

SOMMAIRE

Le nouveau programme d'études, Victor Doré, surintendant de l'Instruction publique	749
Langue française	752
Arithmétique	786
Hygiène	801
Enseignement ménager	807
Géographie	810
Tableau de l'emploi du temps	815
Table générale des matières	816

Conditions relatives au concours concernant les manuels de lecture française en rapport avec le nouveau programme, B.-O. Filteau
page 3 couverture

Le Nouveau Programme d'Études



Le 17 décembre 1942, le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique priait sa Commission des Programmes et des Manuels de procéder sans retard à la revision du programme d'études des écoles élémentaires.

Discutant des principes qui devaient la guider dans sa tâche, la Commission posait tout d'abord: a) que le programme en vigueur devait être simplifié et allégé dans la mesure du possible; b) qu'il devait s'insérer dans des cadres flexibles et mobiles pouvant se resserrer et s'élargir selon l'initiative des maîtres, les aptitudes des élèves et les besoins du milieu.

La religion y conserverait l'importance qui lui fut toujours accordée, mais son enseignement devrait, si possible, être rajeuni et vivifié.

L'attention des éducateurs devrait se concentrer sur les matières essentielles, notamment sur la langue maternelle, médium par excellence de formation intellectuelle et morale.

On aurait recours aux méthodes actives qui laissent à l'enfant le libre jeu de ses facultés, favorisent le développement de ses dispositions naturelles et, de ce fait, rendent l'école plus attrayante.

Ces principes directeurs devaient guider les personnes qui ont bien voulu accepter de préparer le nouveau programme d'études.

La sous-commission les explicitait ainsi et les soumettait à l'approbation du Comité catholique avant d'entreprendre sa tâche:

- « 1.— Le nouveau programme du cours primaire élémentaire ne doit contenir que ce qui est nécessaire aux besoins communs à tous les hommes, quel que soit leur rôle social.*
- 2.— Il ne doit donc comprendre dans les premières années que les matières essentielles à la formation de l'homme, du citoyen, du chrétien; la religion, la langue maternelle, l'arithmétique, un peu d'histoire, de géographie sur lesquelles se greffent des connaissances pratiques sur des matières secondaires qu'on pourra introduire d'une façon plus formelle à mesure que le permettra le développement mental de l'enfant.*
- 3.— Il doit être conçu de façon à mettre constamment en activité les facultés de l'enfant.*
- 4.— Il doit tenir compte du développement mental de l'enfant dans les connaissances qu'il exige dans chaque matière du programme aux divers degrés du cours élémentaire.*
- 5.— Il s'appliquera à présenter les différentes matières du programme, non pas tant comme des connaissances à apprendre et à retenir de mémoire que comme des problèmes à résoudre, qui concourent à mûrir graduellement l'intelli-*

gence de l'enfant, l'habitue au travail personnel, éveillent en lui le goût de la passion de la découverte.

6.— Il doit enfin faire appel à des procédés et à des méthodes:

- a) Qui tiennent compte avant tout de l'enfant tel que nous le font connaître la droite raison et la Révélation, avec ses tendances, ses besoins, ses aptitudes physiques et mentales.
- b) Qui partent de l'observation directe des choses qu'il peut observer dans la vie réelle.
- c) Qui le font comprendre et apprendre en agissant.
- d) Qui favorisent sa spontanéité, son esprit d'initiative et de coopération, l'usage de sa liberté.
- e) Qui forment son caractère et développent sa personnalité.»

Trois années ont passé depuis le jour où la sous-commission du programme s'est mise à l'œuvre. Sa tâche est pratiquement terminée. Pas un instant elle ne se sera écartée d'un plan qui reste le sien et auquel l'autorité du Comité catholique aura donné force de loi. Toutes les matières du programme, sauf une ou deux, ont été revisées.

Le Comité catholique a bien voulu reconnaître qu'il y aurait avantage à n'en point retarder l'application dans les écoles anglaises, d'autant que des manuels existent qui sont conformes aux exigences du nouveau programme; il autorise sa mise à l'essai pour un an dès septembre prochain.

Pour ce qui est des écoles françaises, la question se pose de façon différente. De nouveaux manuels sont actuellement en préparation; mis au concours, leur choix n'en pourra être fait avant le milieu de la prochaine année scolaire. C'est pourquoi, seul le programme des trois premières années du cours primaire, où l'enseignement se donne oralement, s'appliquera dès septembre prochain.

En le publiant dans le dernier numéro de notre revue, nous gagnons un temps précieux. Dès sa réception, instituteurs et institutrices s'en feront un vade-mecum et, avant l'ouverture des classes, les directives pédagogiques générales et spéciales qui l'accompagnent leur seront devenues familières. De même, nos inspecteurs d'écoles auront-ils tout le temps requis pour s'en pénétrer avant leur visite d'automne.

Le Comité catholique fait appel à la bonne volonté du personnel enseignant; la réponse de celui-ci se fera intelligente et généreuse.

Le nouveau programme marque-t-il un progrès sur l'ancien? Répond-il mieux aux exigences de notre époque? A-t-il enfin les qualités que nous lui voulions? Nous en exprimons l'espoir.

Je sais mieux que tout autre la patience et l'intelligente activité dont ont fait preuve tous ceux qui, à la demande du Comité catholique ou à ma prière personnelle, ont bien voulu nous accorder leur collaboration. Je ne saurais trop les en louer et les en remercier.

VICTOR DORÉ,

Surintendant de l'Instruction publique

LANGUE FRANÇAISE

PRÉAMBULE

L'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire a un double but : apprendre à l'enfant à comprendre et à s'assimiler la pensée des autres, l'initier graduellement aux lois du langage qui lui permettront de parler et d'écrire correctement.

C'est par l'observation de tout ce qui se passe autour de lui et en lui, de tout ce qu'il entend dire ou raconter qu'il apprend à penser. Quand il pourra lire avec intelligence, les livres seront un autre moyen très efficace.

C'est par la lecture expliquée qu'il s'entraînera à comprendre et à s'assimiler la pensée des autres.

C'est en lui fournissant le plus souvent possible l'occasion de parler et d'écrire qu'on le rendra apte à donner une forme personnelle à sa pensée, à condition que l'on enrichisse graduellement son vocabulaire.

C'est la connaissance de la grammaire et celle de l'analyse qui le familiariseront avec les lois du langage et lui permettront de parler et d'écrire correctement.

L'enseignement du français comporte donc de la lecture et des exercices de pensée, l'étude du vocabulaire et de l'orthographe usuelle, du langage et de la rédaction, de la grammaire et de l'analyse.

Mais aucune de ces branches ne constitue une fin en soi et ne doit être enseignée pour elle-même. On ne fait pas de la lecture pour la lecture ni de la grammaire pour la grammaire. Mais toutes doivent converger vers l'acquisition d'une certaine maîtrise de la langue qui permet à l'enfant d'exprimer ses propres pensées dans un langage correct.

Maintenir des cloisons étanches entre ces différentes branches de l'enseignement du français, c'est disperser inutilement l'esprit de l'enfant et lui compliquer l'étude de sa langue maternelle.

Il faut donc donner un enseignement plus pratique, plus enchaîné, plus coordonné, plus pédagogique. Le moyen le plus simple, c'est de partir d'un texte à la portée de l'enfant, et sur lequel se greffent et vers lequel convergent toutes les branches de l'enseignement du français.

L'enfant apprend d'abord à penser sur un sujet qui l'intéresse et avec lequel il se familiarise. Pour lui permettre d'en parler facilement, on lui fournit tout le vocabulaire qui s'y rattache et dont il apprend l'orthographe à l'occasion. D'année en année, son vocabulaire s'enrichit et l'enfant se familiarise avec l'orthographe usuelle.

C'est dans ce texte que sont puisées les petites phrases qui servent aux leçons de grammaire et d'analyse. L'étude de la grammaire ne s'embarrasse pas d'une multitude d'exceptions ou de difficultés inutiles, elle s'en tient aux règles essentielles, non pas apprises dans l'ordre logique des grammairiens, mais dans l'ordre psychologique des besoins de l'enfant et graduées selon son âge. L'analyse n'est pas un étiquetage savant, mais une observation constante de la fonction des mots et des propositions pour en faire découvrir

facilement la nature et faciliter la compréhension des règles de grammaire et leur application. Les exercices orthographiques et la dictée, toujours puisés dans le texte ou inspirés de lui, terminent la leçon de grammaire et d'analyse.

L'enfant reprend alors son texte, qu'il lit avec intelligence et avec profit, parce qu'il sait parfaitement ce dont on parle. La lecture n'est plus cet exercice monotone que maîtres et élèves se hâtent d'exécuter sans intérêt, mais un véritable moyen de culture et d'enrichissement. C'est à cette occasion que se corrigent les défauts d'articulation et de prononciation. Quant à l'intonation, l'enfant qui a compris son texte la trouve assez naturellement.

La conversation s'engage ensuite sur la lecture et fournit l'occasion à tous les exercices d'élocution sur le texte et à propos du texte. En même temps s'amorce le sujet de rédaction, qui porte sur le texte lui-même, ou sur une de ses parties, ou sur un sujet qui s'en rapproche. Quelques exercices préliminaires de phraséologie entraînent l'enfant à exprimer clairement sa pensée dans une phrase grammaticale, mais personnelle.

Chaque leçon de français devrait souvent comprendre tous ces exercices, naturellement proportionnés au temps dont on dispose. L'enfant travaillerait ainsi sur une langue vivante et articulée, il s'habituerait à saisir les liens qui existent entre les différentes branches de l'enseignement du français, la raison d'être de chacune d'elles, le résultat auquel aboutit l'étude enchaînée de chacune d'elles. En suivant cette marche, il apprendrait effectivement à penser d'abord, puis à parler et à écrire ensuite.

Si le programme présente séparément les différentes branches de l'enseignement du français, ce n'est nullement pour laisser croire au maître qu'il doit les enseigner séparément, mais c'est pour qu'il ait toujours sous les yeux toute la matière que l'enfant aura à approfondir au cours de ses sept années d'étude, qu'il voie constamment ce que l'enfant a appris dans les classes qui ont précédé la sienne et ce qui lui restera à apprendre dans les classes qui suivront. Cela lui permet de mieux saisir la seule partie de la matière qu'il a à enseigner dans sa classe et d'établir fréquemment des ponts entre ce que l'enfant a appris les années précédentes et ce qu'il devra apprendre dans la suite. Ainsi, d'une classe à l'autre, la matière enseignée se développe, s'élargit, se complète d'une façon continue, sans rupture, et conduit l'enfant d'étape en étape au maximum de connaissances qu'il doit posséder au terme de son cours élémentaire sur chacune des branches qui constituent l'enseignement de la langue maternelle.



PLAN DE DISTRIBUTION DES EXERCICES DE LANGUE FRANÇAISE

A	B	C	D	E
Langage Conversation Lecture	Vocabulaire Orthographe d'usage	Grammaire Analyse	Phraséologie	Rédaction
Un petit texte illustré sur un sujet qui intéresse l'enfant sert de base aux exercices de langage, de conversation et de lecture.	Sur ce texte se greffent les exercices de vocabulaire et d'orthographe d'usage, gradués selon les degrés du cours et en conformité du programme.	Leçons de grammaire et d'analyse conduites de front selon le programme fixé pour chaque année du cours, mais toujours greffées sur le texte étudié et distribuées dans un ordre plus psychologique que philosophique — avec exercices orthographiques et dictées appropriées.	Exercices gradués selon un programme précis pour chaque degré du cours, mais greffés sur le texte et destinés à apprendre à l'enfant les diverses manières d'exprimer ses pensées.	Sur le sujet étudié ou sur d'autres sujets semblables, rédaction de quelques phrases qui se rattachent les unes aux autres, pour conduire graduellement à la construction d'un et de plusieurs paragraphes, selon le programme indiqué, pour en arriver enfin aux différents genres de rédactions: narration, description, lettres, etc.

LECTURE

PRÉLIMINAIRES

A — Importance.

Tous reconnaissent l'importance primordiale de la lecture dans l'enseignement de la langue maternelle. Elle en est la pierre angulaire, l'instrument indispensable. Pour apprendre convenablement sa langue, l'enfant doit savoir lire. On considère encore la lecture comme la matière la plus importante du cours élémentaire. Elle est l'auxiliaire du maître, non seulement dans tout ce qui se rattache à l'enseignement du français: vocabulaire, orthographe, grammaire, analyse, phraséologie, rédaction et style, mais encore dans toutes les autres matières du programme qu'il doit enseigner.

Elle est pour l'enfant un des plus puissants moyens d'instruction. Dans toutes les matières du programme qu'il doit étudier, elle élargit le champ de ses expériences et accroît continuellement son bagage scientifique. La lecture exerce toutes les facultés de l'enfant: son attention, sa mémoire, son intelligence, sa réflexion, son jugement, sa sensibilité.

Elle influence profondément sa conduite en formant chez lui le goût du vrai, du bien et du beau. Et quelle source de joies saines, d'agréables passe-temps, l'enfant à qui l'on aura appris à aimer la lecture, ne trouvera-t-il pas dans cet entretien intime, silencieux, personnel, avec les penseurs, les savants, les artistes, qui lui révéleront tour à tour les trésors de la nature, de la vie, de la pensée, de la science et de l'art. Il apprendra ainsi à observer, à découvrir, à connaître, à apprécier, à s'émouvoir. Pour lui, ce sera peut-être là un des meilleurs moyens d'acquérir l'art de parler et d'écrire.

La lecture est donc un exercice fondamental dont tous les éducateurs doivent reconnaître la valeur éducative et moralisatrice.

B — Nature.

Lire ne consiste pas à dévider, avec plus ou moins de rapidité, une série de syllabes et de mots, ni à traduire correctement en sons des signes qu'on ne comprend pas. Dans ce cas la lecture ne serait que le déroulement d'un mécanisme.

Lire, c'est avant tout associer des symboles visuels avec les idées que ces symboles représentent; c'est donc percevoir des mots, les grouper et y associer le contenu intellectuel qu'ils représentent, enchaîner des phrases et juger de leur contenu. Et comme l'idée s'entoure nécessairement d'un complexe émotionnel et de réactions subjectives, lire c'est aussi éprouver toutes les émotions que l'idée est susceptible de faire naître dans l'âme. Puis, s'il s'agit de la lecture à haute voix, à l'appréhension des mots comme objets visuels et symboles d'idées viennent s'ajouter l'activité motrice des organes de la voix et la perception auditive des sons.

Lire est donc en définitive une fonction de l'intelligence qui s'applique à interpréter le sens des mots et à comprendre les idées qu'ils expriment. On lit pour comprendre, et pour comprendre il faut un travail sérieux d'attention et de réflexion, d'ajustage continu des mots et d'enchaînement logique de la pensée, en même temps que la connaissance suffisante de la langue et la possession d'un riche vocabulaire.

Cet acte, apparemment simple, est en réalité d'une grande complexité, car il suppose la mise en branle d'organes très divers et d'activités psychiques nombreuses. Il y a là un travail d'adaptation de tout le système neuromusculaire, accompagné de la mise en

œuvre des plus hautes fonctions mentales. Et dans la lecture à haute voix, tous les organes phonateurs ajoutent leur activité complexe à celle déjà si intense de tout l'organisme.

Apprendre à lire est donc une tâche difficile; savoir lire est tout un art. Et tous les problèmes que suscitent l'apprentissage de la lecture et l'art de lire sont loin d'être résolus. Bien des recherches devront se poursuivre pour que la lecture puisse servir pleinement à l'enfant comme un moyen de se développer personnellement, de réussir en classe, de travailler à la formation de sa personnalité.

Les enfants ont à franchir certaines étapes avant de pouvoir maîtriser convenablement la lecture; ils progressent à des rythmes qui varient selon les aptitudes de chacun; les uns vont très vite, les autres très lentement. Un grand nombre de facteurs contribuent au plus ou moins de succès de l'enfant. Ce sont, entre autres, son degré de développement mental, son émotivité, son état de santé, la qualité de sa vision et de son audition, les conditions économiques dans lesquelles il vit, le milieu familial auquel il appartient, son assiduité en classe, l'attention et l'intérêt qu'il porte à la lecture, la qualité du matériel mis à sa disposition pour apprendre à lire, la méthode employée, et surtout la valeur du maître qui lui enseigne.

Pour être capable d'apprendre à lire, l'enfant doit avoir atteint un certain degré de développement mental. Or, de l'avis de la plupart des psychologues, l'enseignement formel de la lecture ne doit pas commencer avant que l'enfant ait un âge mental de 6 ans, et même 6 ans et 5 mois. Commencer avant cet âge, c'est vouloir brûler les étapes et agir trop souvent au détriment de la santé physique et mentale de l'enfant.

C — But de l'enseignement de la lecture.

Le but ultime de l'enseignement de la lecture, c'est de mettre l'enfant en possession d'un instrument dont il puisse se servir toute sa vie pour acquérir les connaissances utiles et souvent nécessaires à son développement personnel, à son instruction et à sa formation. Le livre ne remplacera jamais le véritable maître, mais il est et restera toujours un auxiliaire indispensable de culture intellectuelle, esthétique et morale, une source de plaisir, une occasion de penser. Cependant, pour faire acquérir à l'enfant une suffisante maîtrise de cet instrument, il importe de se proposer des buts plus immédiats et plus pratiques.

Le premier de ces buts, c'est de faire acquérir à l'enfant, et le plus rapidement possible, la technique de la lecture, c'est-à-dire de lui apprendre à associer correctement les signes et les sons, à articuler avec fermeté, à prononcer nettement et à corriger les défauts qu'il a pu contracter dans son milieu familial ou social. Ce but d'ordre surtout physiologique ne doit jamais faire perdre de vue le but intellectuel, qui consiste à rendre l'enfant capable d'associer les signes et les idées, c'est-à-dire de comprendre les petites phrases qu'il lit.

Les éléments essentiels de la technique une fois acquis, l'effort doit porter davantage sur la lecture intelligente, qui consiste à saisir les idées et les sentiments, le sens des mots et des expressions. L'enfant doit être capable d'exprimer dans son langage ce qu'il lit; c'est le moyen le plus sûr de s'assurer qu'il comprend.

A mesure que l'enfant développe ses aptitudes à comprendre ce qu'il lit, il faut l'habituer à lire pour apprendre, c'est-à-dire pour élargir son expérience et accroître son bagage de connaissances. C'est alors surtout que la lecture devient entre ses mains un instrument dont il se sert constamment pour acquérir les connaissances nécessaires à son instruction. Elle lui sert d'abord à apprendre sa langue: vocabulaire et orthographe d'usage, grammaire, analyse et orthographe de règles, phraséologie et rédaction. Elle lui sert encore à apprendre toutes les autres matières inscrites au programme, qu'il peut alors étudier à l'aide des manuels qu'on a mis entre ses mains et dont il se sert avec plus d'intelligence et de profit.

Un autre but qu'il faut poursuivre, dès le début et tout le long du cours élémentaire, en raison de son importance et des services qu'il rend, c'est d'apprendre à l'élève la lecture à haute voix. La lecture à haute voix n'a pas seulement une valeur sociale, elle possède une grande utilité individuelle. La lecture à haute voix habitue l'enfant à prononcer nettement, à articuler énergiquement chaque syllabe en marquant chacune de l'accent tonique qui lui convient et en faisant sentir les mots de valeur, à observer les pauses indiquées par la ponctuation et le sens, ainsi que les liaisons opportunes; à lire enfin sur un ton naturel qui correspond aux idées et aux sentiments exprimés.

Un but non moins important de l'enseignement de la lecture à l'école primaire élémentaire, c'est de faire aimer la lecture à l'enfant, de le convaincre qu'elle est un auxiliaire indispensable à son instruction et à sa formation, une grande source de consolations et de joies, un des plus agréables passe-temps. En vue de développer ce goût chez les enfants, nos maîtres devront consacrer, chaque semaine, au moins une heure, à leur faire de la lecture dirigée, en s'inspirant des procédés suggérés plus loin.

D — Méthodes.

Il existe de nombreuses méthodes pour apprendre à l'enfant, qui débute à l'école primaire élémentaire, le mécanisme de la lecture. Et il s'en invente continuellement de nouvelles. Les plus connues sont: la méthode alphabétique, la méthode phonique, la méthode phonétique, la méthode syllabique, la méthode globale.

On reconnaît que les succès obtenus par les enfants dans l'apprentissage de la lecture dépendent de toute une série de facteurs dont le principal est l'intelligence et la compétence du maître qui l'enseigne. Il faudra donc voir à ce que la méthode adoptée soit parfaitement connue de ceux qui doivent l'enseigner et qu'ils l'enseignent intelligemment.

Le présent programme est rédigé en fonction de la méthode en usage (méthode phonétique). Avec l'autorisation de l'autorité compétente, on peut adopter une autre méthode. Il faudra alors modifier le programme en conséquence et répartir autrement la matière.

Lorsque l'enfant a franchi cette étape initiale et qu'il s'est suffisamment familiarisé avec la technique de la lecture, le temps est venu de l'habituer à un travail de compréhension plus approfondi, plus détaillé, plus complet. La méthode à suivre alors diffère de la précédente. Elle s'applique surtout à faire découvrir les idées, les sentiments, les faits, le sens des mots et des expressions, de façon à ce que l'enfant ait une intelligence aussi parfaite que possible de ce qu'il lit. Assez élémentaire, au début, elle se précise et s'élargit à mesure que l'enfant avance dans son cours. Voici la marche générale que le maître pourrait suivre:

- a) Pour éveiller l'attention des élèves et exciter leur intérêt, le maître expose brièvement ce qui fait l'objet du morceau qu'on va lire. Puis, il lit lui-même à ses élèves le morceau en entier en y apportant toute l'application dont il est capable. A ce moment s'engage une conversation libre sur le sujet. Les élèves font part de leurs impressions ou de leurs expériences personnelles.
- b) Le maître en entreprend ensuite l'étude avec eux. Chaque phrase est lue lentement une par une pour en bien saisir l'idée et pour comprendre le sens des mots et des expressions qu'elle renferme. En même temps, on s'attache à distinguer les idées et la manière dont elles s'enchaînent. Et, selon le degré de développement des élèves, on cherche à découvrir les idées secondaires qui développent l'idée principale de chaque paragraphe, les idées principales qui marquent les différentes étapes du développement de l'idée maîtresse, et enfin l'idée maîtresse qui indique le sujet que l'auteur a voulu exposer. Ce premier travail terminé,

on demande aux élèves de résumer le morceau à l'aide des idées principales et des idées secondaires, afin de s'assurer qu'ils ont bien compris ce dont parle l'auteur et comment il en parle.

- c) De là, on passe à la forme. Et toujours en tenant compte de leur degré d'avancement, on fait remarquer aux élèves le vocabulaire de l'auteur, comment il construit ses phrases, quelles sont les images et les comparaisons dont il se sert.
- d) Le moment est alors venu de faire lire le morceau par les élèves. Comme ils ont bien étudié leur texte et qu'ils le comprennent bien, ils sont en mesure de le lire avec intelligence et expression.
- e) La lecture terminée, le maître incite les élèves à donner leurs impressions, à dire quelles pensées, quelles actions, quels sentiments, quelles images les ont frappés davantage, à rendre compte oralement de l'un ou l'autre passage du morceau qui les a le plus intéressés, à découvrir à quel genre il appartient: description, récit, lettre. Si le sujet s'y prête, les élèves peuvent être appelés à le dramatiser devant leurs compagnons.
- f) Quelques considérations sobres mais appropriées permettent au maître, avant de terminer sa leçon, de souligner une pensée, un trait, un sentiment, une comparaison qui méritent d'être retenus et qui peuvent contribuer à la formation intellectuelle, morale, patriotique ou religieuse des élèves. Quelques détails biographiques sur l'auteur et ses œuvres sont de nature à intéresser les élèves surtout plus âgés.

Les enfants qui auront été formés à cette méthode de lecture devraient être en état de comprendre et de goûter ce qu'ils lisent, d'apprécier tous les avantages et toutes les joies que peut procurer la lecture. Mais à une condition, c'est que le maître ait toujours su faire un choix judicieux des morceaux qu'il fait lire à ses élèves. Et pour cela, il faut qu'il connaisse la psychologie de l'enfant et quels sont les intérêts particuliers qu'il manifeste aux différentes étapes de son développement mental.

Nous avons dit ailleurs comment un maître soucieux de mettre de la coordination dans son enseignement de la langue maternelle peut greffer sur sa leçon de lecture toutes les autres matières du français: les exercices de vocabulaire et d'orthographe d'usage; la leçon de grammaire et d'analyse; les exercices orthographiques et la dictée; les exercices de phraséologie, de rédaction et de style.

De même saura-t-il mettre à profit le livre de lecture pour agrémenter son enseignement du catéchisme, de l'histoire, de la géographie, des connaissances pratiques, toutes les fois qu'il y trouvera une page qui se rapporte à l'un ou l'autre de ces sujets.

La méthode que nous venons d'exposer se rapporte plus particulièrement à ce que l'on appelle ordinairement la lecture expressive. Mais il est une autre façon de lire, à laquelle les élèves doivent être initiés graduellement, nous voulons dire la lecture silencieuse. C'est la lecture que l'élève fait seul, sans que personne lise pour lui ou avec lui, exactement comme il lira plus tard une lettre, un journal, une revue, un livre, pour lui-même, pour ses besoins personnels. Il s'agit d'habituer l'élève à lire des yeux seulement, en supprimant tout mouvement de lèvres et toute émission de son, afin que son esprit se concentre exclusivement sur le contenu intellectuel de la page à lire. L'élève doit alors réfléchir, revivre les situations, apprécier les actions, en un mot exercer son jugement critique à l'occasion de ce qu'il lit, dans le but d'apprendre, de se renseigner, de se documenter.

Il va sans dire que la lecture silencieuse ne commence pas avant que l'élève sache lire mécaniquement. On l'amorce discrètement quand l'enfant a vaincu les principales

difficultés de la lecture courante, puis on la fait pratiquer davantage à mesure que l'enfant vieillit et que son expérience et ses horizons s'élargissent.

On débute par un petit texte que l'élève n'a jamais lu. Quelques minutes lui sont données pour en prendre connaissance, seul, en le lisant des yeux seulement; puis on contrôle par de courtes interrogations pour se rendre compte qu'il a compris. Ensuite, on lui fait lire de la même manière une petite histoire qu'on lui demande de raconter. Plus tard, on l'invite à découvrir l'idée principale d'un paragraphe, le sens de certains mots et de certaines expressions. Enfin, on lui présente des lectures plus sérieuses qu'il doit analyser et résumer; cette initiation à la lecture silencieuse est capitale, puisque c'est celle que l'adulte utilisera ordinairement dans le cours de sa vie.

Quant à la lecture dirigée, il est entendu que les maîtres y consacreront une heure chaque semaine pour que tous nos élèves de l'école primaire acquièrent enfin non seulement le goût de la lecture, mais le désir de lire, et que ce besoin finisse par créer chez eux une habitude qu'ils garderont toute leur vie.

Durant cette heure, la classe prendra l'aspect d'une réunion intime où les élèves, laissant de côté tous leurs soucis scolaires, ne songeront plus qu'à vivre dans une atmosphère de calme, de recueillement, de joyeuse attente, en compagnie de bons et beaux livres.

Le maître emploiera la première demi-heure à lire lui-même aux élèves un livre captivant, qui répond aux intérêts des enfants, fait appel à leurs expériences passées ou futures, enrichit leur imagination, éveille dans leur esprit des idées nouvelles, dans leur cœur des sentiments variés et profonds. Pour ne pas troubler l'attention et ne pas faire perdre la suite des événements ou des idées, il s'abstiendra de tout commentaire, mais fournira quelques brèves explications jugées absolument nécessaires à l'intelligence du texte. Il permettra aux élèves de poser des questions sur ce qui vient d'être lu, et il s'efforcera d'y répondre au meilleur de sa connaissance, pour satisfaire leur saine curiosité. Mais lui-même ne posera aucune question et n'exigera aucun compte-rendu, afin de laisser chacun jouir en toute liberté des impressions causées par la lecture.

La seconde demi-heure peut comprendre diverses activités qui, toutes, doivent encore tendre vers le développement du goût de lire et du désir de lire chez l'enfant, mais qui peuvent varier selon son degré d'avancement.

En tenant compte des milieux, des circonstances et de l'âge des enfants, le maître s'inspirera des suggestions suivantes:

- 1 — Donner des conseils sur la manière de choisir un livre, de le lire avec intelligence et méthode, selon qu'il s'agit de s'instruire, de se renseigner, de se délasser, de comprendre la vie ou de guider sa vie.
- 2 — Faire connaître tous les genres de livres qui peuvent instruire, renseigner, divertir, guider: légendes, récits; scènes de la vie familiale, scolaire, nationale, religieuse; secrets de la nature; vie des plantes et des animaux; vie des découvreurs, des conquérants, des héros, des saints; biographies de toutes sortes; récits de voyages; histoire et géographie; sciences, arts et métiers; œuvres poétiques; livres de direction pour la jeunesse, etc.
- 3 — Détourner des lectures insignifiantes, frivoles, dangereuses, mauvaises; mettre en garde contre les mauvais journaux et les mauvaises revues.
- 4 — Montrer comment avoir soin d'un livre: comment le tenir, comment l'ouvrir, comment tourner les pages, comment le refermer, comment le conserver propre.
- 5 — Apprendre à consulter un livre à l'aide de la préface, de l'introduction, de la table des matières, des en-têtes de chapitres, des gravures, des cartes, des index.

- 6 — Faire connaître les livres contenus dans la bibliothèque scolaire.
- 7 — Indiquer le nom des bibliothèques où l'on peut se procurer des livres et comment consulter le catalogue.
- 8 — Initier à l'organisation d'une petite bibliothèque de classe ou d'école, et à son fonctionnement.
- 9 — Fournir l'occasion à chacun d'apporter à l'école le livre qu'il lit actuellement et de continuer sa lecture sous les regards discrets du maître qui en profite pour se renseigner sur ce que ses élèves lisent, sur les genres qui les intéressent, et comment ils lisent.
- 10 — Durant cette lecture, se mettre à la disposition de ceux qui le désirent, pour leur expliquer le sens d'un mot, d'une expression, d'un passage difficile, etc...
- 11 — De temps à autre, inviter les enfants, à tour de rôle, à entretenir, durant quelques instants, leurs compagnons ou leurs compagnes, d'un beau livre qu'ils ont lu.
- 12 — Montrer comment prendre des notes, quelles notes prendre, comment les classer, quand on peut en faire usage.
- 13 — Enseigner la manière de consulter le dictionnaire pour trouver la signification exacte d'un mot, les différents sens dans lesquels il peut être employé, ou encore pour se renseigner sur un homme, un lieu, un fait se rapportant à l'histoire générale ou à l'histoire d'un pays.
- 14 — Enrichir l'esprit des enfants par toutes sortes d'expériences sur tout ce qui les entoure.
- 15 — Afficher au tableau noir des découpures de journaux, des petits articles de revue, des portraits d'hommes importants, des gravures, des cartes en rapport avec les événements qui se passent dans la paroisse, dans le village ou la ville, dans la province, dans le pays, à l'étranger, pour éveiller la curiosité et habituer les élèves à s'intéresser à la vie économique, sociale, nationale, politique, religieuse de leurs concitoyens et des citoyens des autres pays.
- 16 — Obliger chaque élève à lire au moins cinq volumes, au cours de l'année, et à en rendre compte à l'aide d'un questionnaire très simple qui pourrait se ramener aux points suivants: titre du livre, — nom de l'auteur, — nom de l'éditeur, — sujet du livre, — passages les plus intéressants, — ou, s'il s'agit d'un récit: personnage principal, temps et lieu où se passe l'action, dénouement, — si le livre *est très intéressant, assez intéressant, peu intéressant, pas intéressant.*
- 17 — Inviter enfin les élèves à se constituer une petite bibliothèque personnelle, et les aider dans le choix des livres à acheter.

Ces quelques directions pédagogiques sur l'heure de lecture dirigée aideront le personnel enseignant à en saisir toute l'importance, la façon pratique de la concevoir et de l'organiser, l'immense profit que nos enfants de l'école primaire en retireront tant pour leur culture personnelle que pour l'occupation saine de leurs loisirs.

PROGRAMME

PREMIÈRE ANNÉE

L'enseignement de la lecture en première année a pour but: d'abord d'initier les enfants aux éléments techniques de la lecture; — de leur apprendre à lire à haute voix, de les rendre capables de comprendre les mots et les petites phrases qu'ils lisent; — de les habituer à la lecture silencieuse; — d'éveiller chez eux le goût de la lecture et le désir de lire.

A — Initiation aux éléments techniques de la lecture

- 1 — Au moyen d'un objet, d'une gravure, d'un conte illustré, sur lesquels il fait abondamment parler les enfants, pour élargir le champ de leurs expériences, enrichir leur vocabulaire, exercer toutes leurs facultés sensorielles, le maître s'efforce de graver dans leur esprit l'idée d'un être ou d'une action. De l'idée, il passe au mot qui l'exprime.
- 2 — Ce mot, connu globalement, sert à dégager le son (voyelle) ou l'articulation (consonne) qui doit être étudié. On commence par l'étude des sons simples formés d'une seule lettre: *a, e, é, è, ê, i, o, u*. Les enfants sont entraînés à découvrir ces différents sons, à bien les reconnaître, à les émettre avec justesse. Ils sont ensuite initiés au signe qui représente chacun de ces sons. Ils s'exercent à le reconnaître, à le découvrir, à le tracer dans l'air, sur le tableau noir, sur leur cahier, jusqu'à ce qu'ils puissent l'associer parfaitement au son qu'il représente.
- 3 — Dès que les enfants connaissent quelques sons simples, le maître commence l'étude des syllabes directes, à l'aide des articulations simples (consonnes): *p, b, f, v, m, — t, d, s, z, n, — l, r, j, c, g, k*. Après avoir initié les enfants à ces articulations et aux signes qui les représentent, comme il l'a fait pour les sons, il leur apprend à reconnaître, à découvrir, à lire et à écrire les syllabes formées de ces sons et articulations, et les mots simples qui renferment ces syllabes. Et dès qu'il le peut, il compose des petites phrases que les enfants apprennent à lire, à copier, à écrire sous dictée.

L'ordre dans lequel on fait étudier les bruits (articulations) peut être indiqué soit par la facilité que les élèves ont à les produire, soit par leur fréquence dans les mots du langage usuel des enfants, soit par la simplicité de leur forme écrite.

- 4 — Un peu plus tard, on introduit les sons composés *eu, ou*, et les sons nasaux *an, in, on, un*, avec des articulations simples. Ensuite les articulations composées, *ch, gn*, avec les sons simples, puis les sons composés et nasaux.
- 5 — Quand on a vaincu ces premières difficultés sur les syllabes directes, on aborde les syllabes inverses et on fait exécuter des exercices variés sur chaque son avec des articulations différentes.
- 6 — L'étude de la syllabe fermée vient logiquement après celle de la syllabe inverse puisque, pour la former, il suffit de mettre une articulation simple devant la syllabe inverse.

Les articulations doubles ne constituent pas une difficulté particulière, parce que les mots à articulation double renferment toujours une syllabe fermée.

- 7 — Il reste les articulations complexes, qui, étudiées en dernier lieu, ne comportent plus de difficulté, parce que les enfants sont plus familiarisés avec les différentes articulations et qu'ils peuvent facilement constater que dans les articulations complexes chaque articulation conserve sa valeur propre.
- 8 — Pour permettre la construction de toute une série de petites phrases faciles on peut introduire le présent de quelques verbes d'un usage courant.

Tels sont les éléments techniques que doivent assimiler les élèves de première année et qui constituent leur programme. Quant à l'ordre à suivre dans l'étude de ces difficultés, on adoptera celui qui convient le mieux au développement mental de l'enfant.

Durant tout le cours de cette initiation, la lecture, l'écriture et l'orthographe marchent de pair autant que possible.

Le maître reste le juge du moment opportun où il peut enseigner le véritable nom des lettres et commencer l'épellation. Cela peut se faire dès que les enfants connaissent bien quelques articulations.

B — Lecture à haute voix

Tous ces éléments techniques auxquels les enfants doivent s'initier ne sont que des moyens intermédiaires pour les amener à être capables de lire. La lecture est donc l'objet final de tous ces exercices et elle doit rester l'occupation principale. En conséquence, il faut beaucoup faire lire les enfants.

Tout en insistant sur l'émission parfaite des sons, sur une articulation nette, sur une prononciation correcte des mots, on habituera le plus tôt possible les enfants à ne morceler ni les mots ni les phrases, mais à lire tout de suite du ton naturel de la conversation.

C — Lecture expliquée

Pour amener les enfants à lire naturellement les mots et les phrases qu'ils ont à lire, il importe de les rendre capables de comprendre ce qu'ils lisent, puisqu'on lit pour comprendre.

Au moyen d'objets, de gravures, de petits dessins, de comparaisons familières, d'explications très simples, le maître s'appliquera à leur faire connaître les personnes, les animaux, les choses dont il est question dans leur livre de lecture, les qualités qu'on leur attribue, les actions qu'on leur prête. — Par des interrogations bien conduites, le maître amènera les enfants à découvrir de qui l'on parle, comment est celui dont on parle, quelle action accomplit celui dont on parle. Il peut même faire dramatiser par les enfants des phrases de leur livre. Tous ces exercices contribuent à habituer l'enfant à comprendre ce qu'il lit et à lire pour comprendre.

D — Lecture silencieuse

Dès cette première année le maître habitue les enfants à lire des yeux seulement, en supprimant tout mouvement de lèvres, toute émission de son. Il débute avec des mots courts et faciles qu'il montre juste le temps requis pour que les enfants les reconnaissent d'un coup d'œil, puis leur fait dire quels sont ces mots. Il écrit ensuite au tableau noir des séries de mots usuels tirés du livre de lecture, des phrases simples, puis il demande aux enfants de les lire attentivement des yeux seulement et la bouche bien fermée, et il pose des questions de contrôle pour s'assurer que les enfants contractent l'habitude de lire des yeux. En dernier lieu, il passe au livre de lecture et fait exécuter toutes sortes de petits exercices qui peuvent varier selon les questions qui sont posées.

E — Lecture dirigée et activités connexes

Pour éveiller chez les enfants le goût de la lecture et le désir de lire, le maître consacrera une heure par semaine, de préférence le vendredi après-midi, à la lecture dirigée.

Durant la première demi-heure, après avoir créé une atmosphère de calme et de recueillement, il lira à ses enfants des beaux contes, des récits merveilleux, de courtes légendes qui excitent l'imagination et suscitent l'enthousiasme. D'autres fois, il racontera lui-même de belles histoires, en ayant soin de faire remarquer aux enfants que dès qu'ils sauront lire, ils pourront en lire de semblables dans les livres. A d'autres moments, il leur montrera des albums d'images qu'il commentera brièvement : histoire sainte, — vie de Jésus, — catéchisme en images, — vie des saints, — vie de famille, — vie d'enfants ; — les animaux, — les plantes, — les métaux, — les habitations, — la nature ; — le firmament avec le soleil, la lune, les étoiles, etc..

La seconde demi-heure sera consacrée à diverses activités qui peuvent orienter les enfants vers l'amour de la lecture, en s'inspirant des suggestions suivantes :

- 1 — Habituer les enfants à observer tout ce qui se passe autour d'eux et enrichir ainsi leur esprit de nombreuses expériences sur lesquelles on les fait parler.
- 2 — Leur faire dramatiser des scènes illustrées qu'ils ont dans leur livre de lecture, ou des phrases qu'ils ont lues
- 3 — Les inviter à tour de rôle à raconter des histoires qu'ils savent, ou celles qu'on leur a racontées.
- 4 — Leur apprendre à réciter des petits morceaux, à chanter des chants populaires, à mimer des petites scènes religieuses.
- 5 — Leur montrer comment avoir soin d'un livre : comment le tenir, comment l'ouvrir, comment tourner les pages, comment refermer le livre, comment le conserver propre.
- 6 — Leur faire connaître des beaux livres de contes, les beaux albums d'images qu'ils pourraient demander en cadeaux, et ceux que contient leur bibliothèque scolaire.
- 7 — Leur permettre d'apporter en classe les livres d'images qu'ils ont à la maison et se mettre à leur disposition pour les aider à comprendre le sens des gravures et des textes qui les accompagnent.
- 8 — Les inviter à collectionner des gravures de toute sorte qu'ils collent dans un cahier.
- 9 — Les faire travailler en équipe pour classer des gravures de différents genres.
- 10 — Afficher au tableau noir des gravures, des portraits, des mots d'ordre, des avis, des petits dessins, des en-têtes de journaux qui rappellent des événements importants sur lesquels on fait causer les enfants.

N. B. — Tout l'enseignement du français en première année se greffe sur la lecture.

DEUXIÈME ANNÉE

En deuxième année, l'enseignement de la lecture a pour but: de compléter l'initiation des enfants aux éléments techniques de la lecture; — de leur apprendre à lire à haute voix des petits textes suivis; — de les rendre capables de comprendre un texte suivi; — de les habituer un peu plus à la lecture silencieuse; — de continuer à développer chez eux le goût de la lecture et le désir de lire.

A — Initiation aux éléments techniques de la lecture

Avant de commencer l'étude du programme de deuxième année, le maître a soin de s'assurer dans quelle mesure les élèves ont assimilé le programme de première année. Il revoit les sons et les articulations, les syllabes directes, inverses, fermées, les articulations doubles et les articulations complexes. Il s'attarde davantage aux difficultés que les élèves n'ont pas encore suffisamment surmontées. Quand il a constaté que la plupart des élèves possèdent convenablement ces premiers éléments, il entre dans le programme de l'année courante.

- 1 — On procède encore comme en première année. Le maître montre aux élèves un objet ou l'image qui le représente pour qu'ils en aient l'idée; de l'idée il passe au mot qui l'exprime; de ce mot, il dégage le son ou l'articulation à étudier.
- 2 — Les élèves sont exercés à découvrir, à reconnaître, à prononcer exactement ces éléments nouveaux; ils sont initiés ensuite aux signes qui les représentent et ils s'entraînent à les reconnaître, à les lire, à les écrire jusqu'à ce qu'ils puissent, sans hésitation, associer les signes aux sons.
- 3 — Les mots qui contiennent ces éléments nouveaux sont introduits dans des phrases que les élèves lisent, copient et écrivent sous dictée après des exercices préalables d'épellation.
- 4 — A mesure que s'élargit la connaissance des éléments techniques de la lecture, il devient plus facile de composer des textes suivis ou d'en faire lire dans le livre de lecture.
- 5 — Le travail de deuxième année porte sur quelques sons et articulations qui n'ont pas encore été étudiés, sur les diphtongues, sur les équivalents dans les sons, sur les équivalents dans les articulations.

a) Lettres qui n'ont pas été vues:

H — lettre nulle comme dans une *heure*, *bonheur*;
 QU = K — comme dans *quatre*, *tuque*;
 X { = Ks — comme dans *lux*, *Félix*, *Alexis*;
 = Gz — comme dans *exilé*, *exercice*;
 = S — dans *dix*, *soixante*;
 = Z — comme dans *deuxième*, *dixième*;
 Y = comme dans *Yvon*, *cygne*;
 W = comme dans *Wilfrid*, *tramway*.

b) Les diphtongues:

IA — comme dans *piano*, *diable*;
 I_ɛ — comme dans *moitié*, *crucifié*;
 I_{ɛ̃} — comme dans *lièvre*, *fièvre*;
 IO — comme dans *fiolle*, *pioche*;
 IEU — comme dans *Dieu*, *lieu*;
 IAN — comme dans *viande*, *confiance*, *défiance*;
 IEN — comme dans *chien*, *gardien*, *lien*;
 ION — comme dans *camion*, *union*, *religion*.

 OUA — comme dans *ouate*, *douane*, *rouage*;
 OUE — comme dans *fouet*, *jouet*, *rouet*;
 OI — comme dans *toi*, *moi*, *loi*, *roi*;
 OIN — comme dans *coin*, *loin*, *foin*;
 UE — comme dans *écuelle*, *ruelle*, *cruel*, *Emmanue*;
 UI — comme dans *cuisine*, *étui*, *luire*, *buis*;
 UIN — comme dans *juin*.

c) Équivalents dans les sons :

AU } $\hat{O}$ comme dans *Claude, faule, pauvre*;
EAU } comme dans *cadeau, eau, gâteau*.

AI } $\hat{E}$ comme dans *aigle, fraise, semaine*;
EI } comme dans *neige, reine, peine*.

AND } AN comme dans *Roland, marchand*;
ANT } *enfant, savant*;
ENT } *élément, serpent*.

AIN } IN comme dans *main, pain, train*;
EIN } *ceinture, peintre, rein*.

AM	} devant p. b. =	AN	} comme dans	} <i>ambition,</i> <i>important,</i> <i>ombre, tombe;</i> <i>humble.</i>
IM		IN		
OM		ON		
UM		UN		

AY = AI + I comme dans *crayon, payer*;
OY = OI + I comme dans *noyau, voyage, royal*;
UY = UI + I comme dans *tuyau, essuyer, appuyer*.

E = $\hat{E}$ dans EC = comme dans *bec, sec*;
dans EL = comme dans *autel, mortel, sel*;
dans ER = comme dans *ver, fer, mer, cher*;
dans ES = comme dans *messe, reste, veston*.

OEU = EU comme dans *œuf, bœuf, cœur, sœur*.

d) Équivalents dans les articulations :

C = S devant E, I, Y { *cerceau, cerise, cerveau*;
ciel, cire, cirque, ciseau;
cygne, cymbale, cylindre.

Ç = S comme dans *glacon, façade, garçon*.

CH = K dans certains mots comme *chrétien, Christ*.

G = J devant E, I, Y { *géant, genou, gerbe, geste*;
girafe, girouette, gîte;
gymnastique.

L = I faible dans { ILL — comme *bille, fille, grille*;
AILLE — comme *bataille, paille, médaille*;
EILLE — comme dans *oreille, abeille, veille*;
EUIL — comme dans *écureuil, chevreuil*;
UEIL — comme dans *cueillir, cercueil, orgueil*;
OUILLE — comme dans *rouille, bouille, houille*.

PH = F comme dans *phare, téléphone, Philippe, orphelin*.

S = Z entre deux voyelles comme dans *Basile, église, tisane, prison, poison*.

T = S devant ION comme dans *nation, aviation, navigation, action*.

Lettres nulles à la fin d'un mot: C, D, G, P, R, S, T, X. Comme dans *banc, tronc*; — *regard, bord, chaud*; — *rang, poing*; — *champ, coup*; — *panier, beurrier, calendrier*; — *bas, dos, brebis, repas*; — *chat, plat, paletot, lit*; — *croix, voix, crucifix, époux, curieux, joyeux*.

Tel est le programme des éléments techniques que les élèves doivent étudier au cours de la deuxième année. Quant à l'ordre à suivre dans l'étude de ces difficultés, on adoptera celui qui convient le mieux au développement mental de ses élèves.

La lecture, l'écriture, l'orthographe marchent encore de pair autant que possible dans l'initiation à ces difficultés techniques.

B — Lecture à haute voix

Comme en première année, ces éléments techniques auxquels les enfants sont initiés ne sont que des moyens intermédiaires pour les amener à être capables de lire. La lecture reste donc l'objet principal de tous ces exercices. En conséquence, il faut beaucoup faire lire les enfants.

On insistera encore davantage sur l'émission parfaite des sons, sur une articulation nette, sur la prononciation exacte des mots. Les élèves s'initieront graduellement à la lecture courante. Ils apprendront à observer les pauses indiquées par la ponctuation et le sens, à faire quelques liaisons élémentaires, à lire sur un ton naturel qui se rapproche de celui de la conversation.

C — Lecture expliquée

Pour amener les élèves à lire couramment il importe de les rendre capables de comprendre ce qu'ils lisent, puisqu'on lit pour comprendre. Les textes de lecture doivent toutefois être à la portée de leur intelligence, correspondre à quelque besoin de leur vie psychologique ou studieuse, être accompagnés d'une illustration.

- 1 — La première étape consiste à éveiller la curiosité des enfants et à exciter leur intérêt, en les mettant en face de la gravure qui illustre leur texte et en leur posant toute une série de questions, pour les bien familiariser avec cette gravure. Puis, pour satisfaire leur curiosité, le maître leur raconte brièvement l'histoire dont il est question.
- 2 — Comme le texte est supposé contenir l'application d'une difficulté technique que les élèves viennent d'étudier, le maître fait découvrir tous les mots du texte qui renferment cette difficulté et les fait lire, et épeler si c'est nécessaire, jusqu'à ce que la plupart des élèves les prononcent correctement. C'est la seconde étape.
- 3 — Le maître lit ensuite le texte lentement avec toutes les intonations, les liaisons et les pauses qu'il comporte; les élèves suivent attentivement dans leur livre. Puis, pour s'assurer que tous ont bien compris, il reprend phrase par phrase, s'arrête après chacune d'elle et pose une question aux enfants dont la réponse doit être la phrase du texte. Si le sens d'un mot ou d'une expression n'a pas été bien saisi, il en donne alors l'explication. Le texte ainsi déchiffré, le maître le relit une dernière fois. C'est la troisième étape.
- 4 — Les élèves sont ensuite invités à lire à tour de rôle ou collectivement, d'une lecture courante et intelligente.
- 5 — La lecture terminée, la conversation s'engage sur le texte. Le maître demande aux élèves soit un résumé oral du texte, soit ce qui les a le plus intéressés dans le texte, soit la leçon pratique qui s'en dégage pour la conduite de leur vie, soit enfin le souvenir qu'ils doivent conserver de ce qu'ils viennent de lire. Puis, il ajoute quelques considérations que lui inspirent le texte lui-même et les circonstances de milieu dans lesquelles sont placés ses élèves.

D — Lecture silencieuse

L'initiation à la lecture silencieuse se continue comme en première année. Le maître habitue les enfants à lire, des yeux seulement et la bouche bien fermée, des mots détachés d'abord, des phrases détachées ensuite et enfin des petits textes suivis. Par des questions ingénieuses, par toutes sortes de moyens de contrôle, il cherche à s'assurer que les enfants contractent réellement l'habitude de la lecture silencieuse, qu'ils peuvent rendre compte, dans leur propre langage, des choses qu'ils ont lues des yeux seulement.

E — Lecture dirigée et activités connexes

Pour éveiller chez les enfants le goût de la lecture et le désir de lire, le maître consacrera une heure par semaine, de préférence le vendredi après-midi, à la lecture dirigée.

Après avoir fait serrer dans les pupitres livres, cahiers, crayons et fait disparaître dans la classe tout ce qui peut détourner l'attention des enfants, dans une atmosphère de calme, de recueillement, d'attente curieuse, il commencera la lecture d'un beau conte: récit merveilleux, histoire légendaire, comme en première année, mais comportant un peu plus de développements. Comme les enfants sont encore friands d'images à cet âge, il pourra aussi leur faire voir des séries de gravures ou des albums d'images sur la nature, les plantes, les animaux, l'habitation, les monuments; — sur le catéchisme en images, la vie de Jésus, les paraboles évangéliques, la vie des saints; — sur des scènes de vie familiale, écolière, nationale, religieuse, etc. Il consacrera la première demi-heure à cette occupation.

La seconde demi-heure sera employée à des activités diverses qui, toutes, doivent orienter les enfants vers l'amour de la lecture, en s'inspirant des suggestions suivantes:

- 1 — Habituer les enfants à observer tout ce qui se passe autour d'eux et enrichir ainsi leur esprit de nombreuses expériences sur lesquelles on les fait parler. Profiter de cette occasion pour leur donner du vocabulaire.
- 2 — Organiser des classes-promenades pour faire voir aux enfants une église, une chapelle, une grande école, un grand magasin, un monument, un cimetière, un parc, un verger, un champ, une érablière, une rivière, une montagne, etc., selon le milieu dans lequel ils vivent.
- 3 — Les faire dramatiser les histoires de leur livre de lecture ou encore des scènes qu'ils ont vues dans leurs albums d'images.
- 4 — Leur apprendre à déclamer des petits morceaux, à chanter des chants populaires, à danser des rondes enfantines.
- 5 — Les inviter, à tour de rôle, à raconter des histoires qu'ils ont lues ou entendues.
- 6 — Leur faire connaître les beaux livres de contes, les beaux albums qu'ils peuvent demander en cadeaux ou se procurer à la bibliothèque soit scolaire soit publique.
- 7 — Leur permettre d'apporter en classe des livres de contes ou des albums d'images qui leur appartiennent, et se mettre à leur disposition pour les aider à comprendre ce qu'ils lisent ou ce qu'ils regardent.
- 8 — Leur montrer comment avoir soin d'un livre: comment le tenir, comment l'ouvrir, comment tourner les pages, comment refermer le livre, comment le conserver propre.
- 9 — Les habituer à collectionner des belles images et des jolies gravures, et à les coller dans un cahier. En profiter pour développer chez eux le goût du beau et les détourner de ce qui est laid, vulgaire.
- 10 — Les faire travailler en équipe pour couvrir des livres, découper et classer des gravures, préparer un chant, une ronde enfantine, une dramatisation, etc.
- 11 — Leur faire connaître les livres et albums contenus dans leur bibliothèque de classe ou dans la bibliothèque scolaire. Les intéresser au soin que l'on doit prendre des livres de la bibliothèque.
- 12 — Afficher au tableau noir des gravures, des portraits, des en-têtes de journaux, des sentences, des mots d'ordre, des dessins qui leur rappellent des événements importants sur lesquels on les fait causer.

N. B. — Tout l'enseignement du français: vocabulaire, orthographe, grammaire, analyse, dictée, phraséologie, langage et rédaction orale, se greffe sur le texte de lecture, comme en première année.

TROISIÈME ANNÉE

L'enseignement de la lecture en troisième année poursuit les mêmes buts que les deux années précédentes, mais d'une façon plus approfondie. C'est d'abord de raffermir l'acquisition des éléments techniques et d'entraîner graduellement les élèves à vaincre certaines difficultés spéciales, comme les diphtongues, les équivalents, les lettres muettes, les lettres nulles; de les exercer ensuite à la lecture courante qui les rend aptes à lire d'une manière intelligente et intelligible la pensée exprimée par écrit; de les habituer à mieux découvrir les idées exprimées dans un texte, le sens des mots et des expressions; de développer un peu plus leur capacité de lire silencieusement; de cultiver chez eux le goût de la lecture et le désir de lire.

A — Étude plus approfondie des éléments techniques

Il ne faut pas croire que l'enfant qui entre en troisième année a vaincu toutes les difficultés techniques de la lecture. Il y a été initié durant les deux premières années, mais il est loin de pouvoir lire un texte sans hésitation et d'une allure assez rapide. Il s'agit donc, en troisième année, de raffermir l'acquisition de tous les éléments techniques étudiés et d'entraîner graduellement les élèves à vaincre les difficultés spéciales auxquelles ils ont été initiés au cours de la deuxième année.

Au début de l'année, le maître fera une révision rapide pour s'enquérir des connaissances que possèdent les élèves et pour découvrir leurs déficiences.

Ensuite, il répartira sur les différents mois de l'année scolaire les difficultés qu'il doit approfondir, en ayant soin de moins insister sur ce qui est déjà bien acquis et de s'attarder sur ce qui présente de plus grands obstacles. Avec des exercices appropriés, il insistera sur les diphtongues, les équivalents dans les sons, les équivalents dans les articulations, les lettres muettes, les lettres nulles et quelques lettres plus difficiles à prononcer, qu'il prendra le temps de bien revoir afin d'amener graduellement les élèves à lire sans hésitation les mots qui renferment ces difficultés spéciales. Ces exercices préliminaires constituent une préparation nécessaire à la lecture courante.

B — Lecture à haute voix

Les difficultés techniques que les élèves s'entraînent à vaincre, à l'aide d'exercices appropriés sur des mots d'usage courant, ne sont encore que des moyens de les rendre capables de lire sans hésitation et d'une façon assez rapide. L'objet principal de la leçon reste la lecture. En conséquence il faut beaucoup faire lire les élèves.

Le maître verra à ce que les élèves lisent d'une voix pleine, sur un ton naturel, ni trop élevé, ni trop bas, ni précipité, ni traînant. Il s'efforcera d'obtenir une émission juste des sons, une articulation énergique des syllabes, une prononciation correcte des mots. Il fera observer les pauses indiquées par la ponctuation et le sens, et les liaisons opportunes. Il commencera à faire remarquer les mots de valeur dans la phrase, pour que les enfants s'habituent graduellement à les faire sentir en lisant.

C — Lecture expliquée

Pour être capables de bien rendre, les élèves doivent bien comprendre. D'où la nécessité de la lecture expliquée. Mais il importe qu'on leur présente des textes qui sont à la portée de leur intelligence, répondent à leurs intérêts, enrichissent leur imagination, excitent leur curiosité, éveillent en eux de nobles sentiments. De jolis petits traits, de courts récits, des légendes, des scènes de vie écolière, familiale, nationale, religieuse, sont le genre qui leur convient. Les illustrations offrent encore beaucoup d'intérêt à cet âge.

- a) Pour fixer l'attention des élèves et exciter leur intérêt, le maître expose brièvement ce qui fait l'objet du morceau qu'on va lire. Puis, il lit lui-même le morceau en entier avec toute la perfection dont il est capable. A ce moment peut s'engager une conversation libre sur le sujet. Les élèves font part de leurs impressions ou de leurs expériences personnelles.
- b) Si le texte comporte un certain nombre de mots difficiles à prononcer, le maître a soin d'en faire le relevé au tableau noir et de les faire prononcer plusieurs fois, par les élèves, avant d'entreprendre l'étude proprement dite du texte.
- c) Le maître reprend alors la lecture du texte, phrase par phrase. Au moyen de questions appropriées, il s'applique à faire dégager l'idée exprimée dans chacune d'elles et à faire saisir le sens des mots et des expressions qu'elles contiennent. Il essaie de faire découvrir l'idée dominante de chaque paragraphe. Le texte ainsi défriché est relu de nouveau et résumé en quelques courtes phrases qui marquent les principales étapes du développement.
- d) Les élèves sont ensuite invités à lire le morceau avec toute l'intelligence dont ils sont capables. La lecture individuelle et la lecture collective s'entremêlent harmonieusement de manière à ce que l'intérêt soit maintenu.
- e) La lecture terminée, la conversation s'engage sur le texte. Les élèves sont invités soit à raconter ce qu'ils viennent de lire, soit à résumer un passage, soit à indiquer ce qui les a le plus frappés. Le maître ajoute quelques considérations pratiques que lui inspirent le texte et les circonstances particulières dans lesquelles vivent ses élèves.

D — Lecture silencieuse

En deuxième année, les élèves ont été initiés à comprendre le sens d'un mot, d'une phrase, d'un petit texte en les lisant des yeux seulement, sans passer par le son. Au début de la troisième année il faut reprendre ces exercices durant quelques temps pour se rendre compte dans quelle mesure les élèves peuvent réussir ces exercices et repérer les déficiences. Quand la plupart réussissent convenablement ce genre de travail, le maître attaque le programme de troisième année, qui consiste dans un entraînement un peu plus méthodique sur la lecture silencieuse.

Pour obtenir des élèves leur entière coopération, il leur expliquera le but de cette technique qui est de les habituer à lire seuls, à lire vite, à bien comprendre et assimiler ce qu'ils lisent. Il leur signalera ensuite quelques-uns des principaux avantages de ce genre de lecture. C'est ainsi qu'on lit quand on veut apprendre, se renseigner, s'instruire, se délasser, se guider dans la vie; c'est une façon de lire plus rapide et moins fatigante; on comprend beaucoup mieux quand on lit ainsi. Il insistera enfin sur la nécessité de supprimer tout mouvement des lèvres et toute articulation des sons, pour en arriver à une lecture absolument silencieuse.

La matière de cette lecture sera de même nature que pour la lecture à haute voix: des traits, de courts récits, des légendes, etc., mais la façon de procéder sera différente.

- a) Il faut d'abord choisir un morceau que les enfants n'ont pas lu et qu'ils ne connaissent pas.
- b) On ne doit pas non plus raconter aux enfants l'histoire qui va être l'objet de la leçon de lecture silencieuse.
- c) On se contente d'amorcer le sujet en demandant aux enfants s'ils seraient intéressés à lire une belle histoire qui parle de telle chose en particulier. Puis on leur annonce qu'ils ont dans leur livre une histoire qui traite du sujet en question.
- d) Avant de leur permettre de prendre leur livre, on leur explique les mots ou les expressions qu'ils pourraient ne pas comprendre, en les introduisant dans des phrases qui leur sont familières et que l'on écrit au tableau noir.
- e) Cette préparation terminée, la lecture commence. Le maître indique à quelle page du livre se trouve le morceau à lire et demande aux enfants d'en lire des yeux et en silence un premier passage qu'il détermine avec précision et qui doit être parcouru dans un temps donné: une, deux ou trois minutes, selon la longueur du passage. Puis, il fait fermer le livre et pose toute une série de questions qui forcent les enfants à rendre compte de ce qu'ils ont lu et à prouver qu'ils ont bien compris, à s'intéresser de plus en plus à la suite du récit, à s'appliquer davantage à bien saisir tout ce que contiennent les passages qui vont suivre. Le travail se continue de la même façon sur les passages suivants, jusqu'à ce que l'histoire soit terminée.
- f) Quand l'histoire est terminée, le maître fait relire le morceau en entier par les enfants et leur demande soit de raconter l'histoire, soit de la résumer, soit d'indiquer les passages qui les ont le plus intéressés, soit de signaler les mots nouveaux qu'ils ont appris, soit de dessiner un des personnages ou une épisode du récit, soit de dramatiser cette histoire, soit enfin de faire des applications pratiques à leur vie d'écoliers, ou de donner leur appréciation sur les actes accomplis. Le milieu et les circonstances peuvent inspirer au maître toute une série d'autres activités intéressantes et formatrices.

E — Lecture dirigée et activités connexes

Pour éveiller chez les enfants le goût de la lecture et le désir de lire, le maître consacrera une heure par semaine, de préférence le vendredi après-midi, à la lecture dirigée.

Après avoir fait oublier aux enfants tous leurs petits soucis scolaires et les avoir placés dans une atmosphère de calme, de recueillement, de silencieuse attente, il commence la lecture d'un livre qu'il a choisi avec soin et qui répond aux intérêts particuliers des enfants de cet âge. Ce sont surtout des histoires réalistes: histoires d'animaux, histoires d'enfants de contrées éloignées, histoires de tribus indiennes, aventures de toutes sortes, récits de voyage, etc. Les petites filles continuent de s'intéresser, à cet âge, aux scènes de vie écolière et de vie familiale.

La lecture se poursuit durant une demi-heure et est reprise de semaine en semaine jusqu'à ce que le livre soit terminé. Aucun compte-rendu n'est exigé des élèves afin de les laisser jouir à leur aise des impressions que leur cause le récit. Mais pour satisfaire leur saine curiosité, on leur permet de poser des questions qui éclairent le récit, sans toutefois rien dévoiler des péripéties futures, afin de maintenir en éveil un intérêt constant.

La seconde demi-heure est employée à des activités diverses qui, toutes, doivent contribuer à développer chez les enfants le goût de la lecture et le désir de lire. On s'inspirera des suggestions suivantes:

- 1 — Habituer les enfants à observer tout ce qui se passe autour d'eux et enrichir ainsi leur esprit de nombreuses expériences sur lesquelles on les fait parler. Profiter de cette occasion pour augmenter leur vocabulaire.
- 2 — Organiser des classes-promenades pour faire voir aux enfants les endroits où s'exercent les différentes professions, les différents emplois, les différents métiers; — pour leur faire

visiter un cimetière, un parc public, un musée, un monument historique; — pour leur faire observer divers accidents géographiques, etc. . .

- 3 — Leur faire dramatiser des beaux récits de leurs livres de lecture, de leur catéchisme en images, de leur histoire sainte.
- 4 — Leur apprendre à réciter de jolis petits monologues.
- 5 — Les inviter, à tour de rôle, à raconter des histoires qu'ils ont lues ou entendues.
- 6 — Leur faire connaître les livres qu'ils peuvent lire et qui sont de nature à les intéresser.
- 7 — Leur donner des conseils sur la manière de choisir un livre, et les détourner des lectures insignifiantes, grotesques, vulgaires.
- 8 — Leur montrer comment avoir soin d'un livre: comment le tenir, comment l'ouvrir, comment tourner les pages, comment refermer le livre, comment le conserver propre.
- 9 — Leur faire connaître les livres contenus dans la bibliothèque scolaire et les intéresser au soin que l'on doit prendre des livres de la bibliothèque.
- 10 — Les initier à l'organisation d'une bibliothèque de classe ou d'école et à son fonctionnement.
- 11 — Leur fournir l'occasion d'apporter en classe les livres qu'ils lisent, pour se renseigner sur ce qui les intéresse, sur leur façon de lire; et leur donner à l'occasion les renseignements, les explications, les conseils dont ils peuvent avoir besoin.
- 12 — Leur montrer des gravures pour leur faire admirer de beaux paysages, des constructions imposantes et développer en même temps chez eux le goût du beau.
- 13 — Les faire travailler en équipe pour préparer une classe-promenade, une dramatisation, l'illustration d'un récit, la reproduction d'une construction, d'un accident géographique; pour l'entretien de la bibliothèque; pour la collection d'images se rapportant à un centre d'intérêt, etc.
- 14 — Afficher au tableau noir des gravures, des portraits, des en-têtes de journaux, des sentences, des mots d'ordre, des dessins en rapport avec un événement qui s'est passé dans l'école, à l'église, dans le village ou la ville, dans la province. Les faire causer sur ces événements pour les habituer à s'intéresser à la vie scolaire, religieuse, civile, économique de leur milieu.

N. B.— Tout l'enseignement du français: vocabulaire, orthographe, grammaire, analyse, dictée, phraséologie, langage et rédaction, se greffe encore sur le texte de lecture.

LANGAGE ET RÉDACTION

PRÉLIMINAIRES

Nous avons signalé l'importance de la lecture à l'école primaire comme un instrument indispensable d'instruction et de formation. Mais il ne faudrait pas croire que la lecture est le tout de l'enseignement de la langue maternelle. Enseigner la langue maternelle, c'est plus qu'apprendre à lire à l'enfant; c'est le rendre apte à penser par lui-même, à s'assimiler la pensée des autres pour en arriver à pouvoir dire, en ses propres termes, tout ce qu'il veut dire par la parole d'abord, par la plume ensuite. Mettre l'enfant en état de dire dans son langage à lui tout ce qu'il voit, entend, goûte et palpe, tout ce qu'il ressent, imagine et comprend, tout ce que lui rappelle sa mémoire, tout ce qu'il a appris à l'école, voilà le véritable but de l'enseignement de la langue maternelle. C'est un travail qu'il a largement ébauché avant de franchir le seuil de l'école, mais qu'il importe de continuer et de parfaire tout le long de son cours élémentaire.

Une parole suppose avant tout une pensée à exprimer, une communication à faire, le désir de répandre au dehors ce que l'on sent et ce que l'on pense. Pour parler, il faut avoir quelque chose à dire. Si donc l'on veut que l'enfant parle, il faut lui suggérer des sujets de conversation tirés des réalités qui l'entourent, des événements dont il est témoin, des situations qu'il vit, des problèmes qu'il a à résoudre, des difficultés qu'il a à vaincre, des multiples occasions qu'il a de réfléchir. Il convient de lui donner, ou mieux de lui faire découvrir par lui-même des idées sur le sujet qu'il aura à traiter.

PROGRAMME

A — Recherche des idées

Où puisera-t-il ces idées? D'abord dans le monde extérieur qui l'entoure: dans la nature, au foyer, à l'école, à l'église, dans la paroisse, dans la campagne, dans le village, dans la ville où il vit quotidiennement et qui lui offrent des choses à observer, des impressions à recueillir, des réflexions à faire. L'observation méthodique est encore pour l'enfant le moyen le plus facile et le plus sûr d'acquérir des idées précises, utiles, pratiques. Les objets les plus simples, les plus ordinaires lui offriront un champ d'observations intéressantes, pourvu qu'ils tombent dans la sphère de ses activités et de ses intérêts et qu'ils éveillent son besoin de savoir. De même en est-il de tous les actes qu'il accomplit, du matin au soir, de toutes les situations dans lesquelles il est placé, des actions de toutes sortes qu'il voit accomplir par les êtres qui évoluent autour de lui.

L'enfant se complait aussi dans l'irréel, le merveilleux, l'extraordinaire, qu'il aime à vivre ou à reproduire. Les récits de tous genres, qui lui suggèrent l'idée des personnages les plus divers, des actions les plus imprévues, des contrées pleines de mystère, des époques les plus éloignées, élargissent encore le champ de ses expériences et font naître en son esprit tout un monde d'idées nouvelles.

Une autre source abondante d'idées, c'est l'enseignement qu'il reçoit à l'école sur les diverses matières du programme, pourvu que ces matières lui soient présentées comme des problèmes à résoudre, qui répondent à des besoins réels et légitimes et qui sont pour lui d'un intérêt immédiatement pratique. Les renseignements qu'il obtiendra de ses parents, de ses maîtres, des personnes instruites et compétentes auront le même résultat. Et lorsqu'il saura lire, les livres, les revues, les journaux lui ouvriront des horizons nouveaux.

Enfin, l'enfant fera encore une riche moisson d'idées dans son monde intérieur, à mesure qu'il prendra conscience des impressions qu'il ressent, des sentiments qu'il éprouve, des souvenirs qu'il conserve, des images qu'il enregistre ou qu'il invente, des désirs qu'il entretient, des vouloirs qu'il manifeste, des jugements qu'il formule.

B — Vocabulaire

Faire acquérir à l'enfant le plus d'idées possible est donc la première condition du langage. La seconde, c'est de le mettre en possession des mots qui les expriment. De leur nature, les concepts sont instables et fugitifs; ce sont les mots qui fixent la pensée, la rendent permanente et utilisable au besoin. On a raison de dire que, chaque fois qu'un enfant enrichit son vocabulaire, il augmente d'autant son trésor d'idées, ses possibilités de jugement et de raisonnement.

Toutefois, le vocabulaire qu'on doit faire apprendre à l'enfant n'est pas un vocabulaire quelconque. Ce ne sont pas d'abord des mots isolés qui n'ont aucun lien entre eux et n'ont aucun rapport avec ce que l'enfant a besoin d'exprimer. Ce ne sont pas non plus des termes techniques qui ne conviennent qu'à des spécialistes et que l'enfant de l'école élémentaire n'est pas en mesure de comprendre. Ce sont donc les mots du langage courant, des mots usuels qui lui serviront à exprimer ses pensées. Ce vocabulaire pratique pourvoira à ses besoins actuels d'expression et le mettra à même de participer à la vie de son milieu, de comprendre ses semblables et de leur communiquer sa propre pensée. Il s'enrichira graduellement, à mesure que l'enfant grandira et que l'expérience et l'étude élargiront le cercle de ses connaissances humaines.

Comment apprendre le vocabulaire à l'enfant? Pour toutes les choses qui tombent sous ses sens: êtres, actions, qualités, il faut les lui faire voir, entendre, sentir, goûter, palper, et associer le mot à l'idée qu'elles représentent. S'il est impossible de mettre l'enfant en contact immédiat avec la réalité, c'est par l'image, le graphique, le dessin que le rapport s'établit entre l'idée et le mot qui la représente. D'où l'intérêt qu'il y a de faire collectionner à l'enfant de nombreuses images, qui deviennent une source inépuisable d'enrichissement du vocabulaire. Faire mimer les actions est encore un moyen ingénieux d'en faire apprendre le nom.

L'association des idées permet aussi de découvrir un grand nombre de mots, et très facilement. Et l'enfant s'intéresse à ce genre d'exercices, si l'on a soin de faire appel à ses observations, à son expérience et si l'on répond à ses besoins réels et immédiats. En associant dans son esprit le tout à la partie, l'auteur à l'action, la cause à l'effet, le genre à l'espèce, le temps et le lieu à l'action, — et inversement, — l'enfant apprend non seulement des mots nouveaux, mais leur signification lui apparaît dans une lumière plus vive.

L'analogie des mots introduit l'enfant dans un autre champ d'expérimentation. Il se rend compte qu'il y a des mots de même famille qu'il peut trouver aisément. Par des exercices très simples de dérivation, il découvre les verbes, les adjectifs, les adverbes qui découlent du nom. A l'aide de préfixes et de suffixes courants qu'on lui indique, il voit surgir d'autres noms, d'autres verbes, d'autres adjectifs, etc. C'est ensuite la recherche des synonymes, des contraires que l'on peut commencer très tôt. Enfin, plus tard, les mots concrets amènent l'enfant à découvrir les mots abstraits correspondants.

Rien ne favorise plus l'étude du vocabulaire que la lecture. L'enfant qui s'intéresse à ce qu'il lit n'a pas de plus ardent désir que de comprendre. D'où le besoin tout naturel qu'il éprouve de connaître la signification de tous les mots nouveaux qu'il rencontre et de bien les graver dans sa mémoire pour pouvoir les utiliser dans la suite.

Enfin le dictionnaire est un instrument indispensable pour compléter l'étude du vocabulaire. Dans les classes inférieures, l'enfant profiterait certainement d'un petit dictionnaire par l'image. On peut lui faire composer son petit dictionnaire à lui, avec illustrations appropriées. A partir de la quatrième année, l'enfant devrait commencer à s'initier à l'usage du dictionnaire, qu'il apprendra par la suite à consulter d'une façon plus méthodique et plus pratique.

Tous les exercices de vocabulaire n'auront de valeur formatrice qu'en tant qu'ils seront rattachés à un sujet bien déterminé, avec lequel l'enfant a été familiarisé au préalable et sur lequel on a abondamment conversé. Il comprendra alors la nécessité d'apprendre des mots pour exprimer ses pensées sur le sujet dont il aura à parler ou sur lequel il devra écrire. Il les étudiera avec beaucoup plus d'intérêt et d'enthousiasme, parce qu'il en aura saisi l'utilité immédiate pour le travail qui l'attend.

C — Phraséologie

Cependant il ne suffit pas de posséder un riche vocabulaire pour parler et écrire correctement. Les mots ne sont, en somme, que des matériaux qui doivent entrer dans la construction des phrases qui énonceront les jugements formulés. Il faut donc savoir bâtir une phrase conformément aux exigences de la langue d'abord, mais qui rende aussi les nuances de la pensée à exprimer. Tel est le but que poursuivent les exercices de phraséologie. Fournir à l'enfant l'occasion d'utiliser immédiatement les mots qu'il vient d'apprendre, en les faisant introduire dans des phrases qui en précisent le sens et le gravent davantage dans l'esprit, initier ensuite graduellement l'enfant aux diverses formes de phrases qu'il peut employer pour exprimer ses pensées, voilà la troisième condition d'un bon langage.

L'enfant n'a pas attendu son entrée à l'école pour construire des phrases. Quand il y arrive, il possède déjà un bagage plus ou moins riche, qu'il a puisé dans les divers milieux où il a vécu et dans lesquels il a évolué. La tâche des maîtres est donc de partir de son langage pour le corriger et le perfectionner.

Car l'enfant doit apprendre d'une façon formelle, méthodique, comment se construit la phrase française, dans ses formes les plus simples d'abord, dans ses formes plus complexes ensuite. Ce travail marche au rythme du développement de l'enfant et des exigences de sa pensée.

Toujours en utilisant les mots du vocabulaire qu'il vient d'étudier et les connaissances grammaticales qu'il acquiert graduellement, on invite l'enfant à exprimer dans de courtes phrases, qui ne contiennent d'abord qu'un sujet, un verbe et un attribut ou un complément, les pensées que lui inspire le thème avec lequel il a été familiarisé. En s'inspirant des phrases qu'il a entendues ou qu'il a lues dans son petit texte, il énonce les actions que peut faire le sujet, ou encore ce que l'on peut attribuer à ce sujet; il nomme d'autres sujets qui peuvent accomplir la même action; il cherche des mots qui peuvent compléter l'action exprimée par le verbe, etc.

De là, on passe au mot de qualité, qui s'introduit dans la phrase pour dire comment sont les personnes, les animaux, les choses dont on parle. Ces mots s'ajoutent tantôt au sujet, tantôt à l'attribut ou au complément.

Dès que l'enfant est initié aux divers temps du verbe, on fait introduire, dans ses petites phrases des mots d'action qui indiquent un présent, un passé, un futur, un conditionnel, un impératif, pour l'habituer à marquer les moments différents de l'action.

De nouveaux exercices s'élaborent avec les articles, les adjectifs déterminatifs, les pronoms, à mesure que l'enfant en acquiert la notion et qu'il en saisit le rôle.

Quand il est initié aux compléments du nom et du verbe, il est invité à construire des phrases qui contiennent soit un complément du nom soit un complément du verbe, direct, indirect ou circonstanciel.

Il apprend en même temps à varier ses formes de phrases: à passer de l'affirmation à la négation ou à l'interrogation, à exprimer un ordre, un souhait, un doute, etc.

Plus tard, il devient capable d'introduire l'adverbe, qui apporte une modification au verbe, à l'adjectif ou à un autre adverbe; il s'habitue à employer les petits mots invariables qui relient les mots entre eux et qui indiquent des rapports différents.

Ces exercices sur des propositions simples se poursuivent tant que l'enfant n'a pas abordé l'étude des propositions subordonnées. Il est évident qu'il n'aura pas attendu de connaître toutes les espèces de propositions et la nature de chacune d'elles pour les employer dans son langage courant, et qu'il ne faudrait pas l'empêcher de les employer occasionnellement. Mais vient un moment où il importe de lui en apprendre l'usage, d'une façon plus formelle et plus méthodique. C'est alors que s'introduisent les exercices sur les différentes espèces de propositions subordonnées.

On commence par celles qui jouent le rôle de complément du verbe. Après avoir fait formuler une proposition principale, l'enfant est invité à trouver et à exprimer des propositions subordonnées qui complètent l'idée de la proposition principale.

De là on passe aux subordonnées qui jouent le rôle de complément circonstanciel. Et, sans insister sur la nomenclature des diverses circonstanciels, mais à l'aide des conjonctions et des locutions conjonctives appropriées, l'enfant s'habitue à découvrir et à exprimer des subordonnées qui indiquent une cause, un effet, un but, — une condition, une comparaison, une concession, — une circonstance de temps ou de lieu.

On aborde enfin les subordonnées qui jouent le rôle de complément du nom ou du pronom et qui sont assimilables à des adjectifs ou à des participes-adjectifs. Après avoir fait remarquer à l'enfant que ces propositions commencent toujours par un pronom relatif, on l'invite à trouver et à exprimer une subordonnée qui explique ou précise le sens d'un nom ou d'un pronom.

Lorsque l'enfant est devenu familier avec l'usage des propositions subordonnées, le temps est venu de lui apprendre à les transformer, pour donner plus de concision à sa phrase. Il se rend compte qu'en remplaçant la conjonction ou la locution conjonctive par une préposition ou une locution prépositive correspondante, et en mettant le verbe à l'infinitif, la phrase devient moins lourde. Il s'aperçoit encore qu'on peut parfois remplacer la subordonnée par un simple complément qui fait la phrase plus courte et souvent aussi expressive.

A ces exercices s'en ajoutent d'autres qui rendent la phrase plus alerte, plus vivante, plus précise, plus pittoresque. Les verbes « est », « il y a », « se trouve », « on voit », sont remplacés par des verbes qui font toujours agir les personnes, les animaux et même les êtres inanimés. La forme passive fait place à la forme active. Le discours direct se substitue au discours indirect. Les adjectifs vagues deviennent des épithètes qui éveillent l'idée d'une chose vue, entendue, sentie, goûtée, palpée; qui s'adresse à la sensibilité, à l'imagination, à l'intelligence. Une comparaison, un contraste, une image éclairent la pensée.

Enseigner à l'enfant différentes façons de corriger ses propres phrases, pour qu'elles deviennent plus claires, plus précises, plus variées, plus équilibrées, plus harmonieuses, est encore un excellent exercice de phraséologie. Ainsi disparaissent les phrases équivoques, les phrases toujours construites de la même façon, les phrases trop longues ou mal balancées, la répétition des mêmes mots, des mêmes assonances.

Enfin faire apprendre par cœur un beau choix de morceaux soit en prose soit en vers, est un excellent moyen de graver dans la mémoire de l'enfant des tournures de phrases élégantes qu'il pourra essayer d'imiter à l'occasion.

Tous ces exercices, pratiqués oralement et par écrit, d'une façon méthodique et graduée, habitueront l'enfant à exprimer ses pensées dans des phrases simples, originales, personnelles, mais qui ne manqueront à la longue ni de correction, ni de précision, ni de variété, ni de pittoresque. A condition toutefois qu'on ne le fasse pas travailler sur des idées quelconques, mais toujours sur des idées qui se rattachent au sujet avec lequel il a été familiarisé, et sur lequel il possède déjà un vocabulaire suffisant qu'il a étudié et dont il peut se servir.

D — Rédaction

Quand l'enfant a recueilli une abondante moisson d'idées sur son sujet, qu'il a appris le vocabulaire qui s'y rattache, qu'il s'est entraîné, par des exercices de phraséologie, à exprimer ses pensées avec une certaine aisance sur ce sujet, le moment est venu de lui apprendre à enchaîner ses pensées dans un ordre convenable.

Qu'il s'agisse de n'importe quel sujet: description, récit, compte rendu, lettre, etc., enchaîner ses pensées dans un ordre convenable, c'est, premièrement, bien déterminer le but que l'on se propose en traitant ce sujet; c'est, deuxièmement, formuler clairement l'idée maîtresse qui résume tout ce que l'on va dire sur ce sujet; c'est, troisièmement, préciser les idées principales qui marqueront les différentes étapes du développement de l'idée maîtresse; c'est, quatrièmement, grouper autour de chaque idée principale, les idées secondaires qui la mettent en lumière; c'est, enfin, introduire dans chaque idée secondaire les détails qu'exige le sujet que l'on traite.

L'enfant est incapable d'embrasser tout de suite un ordre logique aussi complet. Dans la pratique, il faut procéder avec lui par étapes lentes et progressives. On le conduit, en premier lieu, des détails à l'idée secondaire; un peu plus tard, des idées secondaires à l'idée principale; et, enfin, des idées principales à l'idée maîtresse. Ces exercices l'amèneront graduellement à constater l'ordre logique de la composition. Il aura ainsi appris comment d'abord on cherche les idées qui se rapportent au sujet que l'on veut traiter, comment s'ordonnent ensuite ces idées dans un petit plan, comment enfin on développe son sujet en conformité avec le plan qu'on s'est fixé.

E — Répartition de la matière

Durant les trois premières années du cours, les exercices consistent à habituer l'enfant à n'introduire dans ses petites phrases que des détails se rapportant au sujet qu'il traite. On débute par de petites phrases qui ne contiennent qu'un détail précis; on fait ajouter par la suite quelques détails de plus. Après, on demande à l'enfant de construire trois ou quatre petites phrases différentes se rapportant au même sujet, et qu'on lui fait grouper sous une idée principale. Ceci constitue une initiation lente mais sûre à la construction du paragraphe.

En 4^e et 5^e années, l'enfant fait une étude plus approfondie de la structure du paragraphe. Il s'exerce à grouper sous une idée principale des idées secondaires qui la mettent bien en lumière, en ayant soin de ne jamais introduire dans son paragraphe des idées secondaires qui soient étrangères à l'idée principale qu'il veut développer.

Les sujets proposés doivent toucher à toutes les questions qui peuvent l'intéresser, mais ne pas dépasser, au cours de ces deux années, les limites du paragraphe. Il pourra décrire un objet, un animal, une personne, une petite scène de la nature, — raconter une histoire qu'il a entendue ou un événement dont il a été témoin, — dresser le compte rendu d'une petite expérience, d'une courte lecture, — rédiger un billet, une carte postale, une lettre, . . . et bien d'autres choses encore. Ces exercices se font oralement ou par écrit. On l'habitue enfin à mettre bien en évidence l'idée maîtresse de son paragraphe, de préférence au commencement, et à terminer par une petite conclusion.

Le même travail se poursuit en 6^e année, mais dans des cadres plus larges. Les sujets proposés sont dans le même genre, en tenant compte toutefois des nouveaux intérêts de l'enfant. Il s'agit de l'exercer à construire plusieurs paragraphes ayant chacun leur idée principale bien mise en relief et à rattacher ces idées principales à une idée maîtresse qui résume le sujet qu'il a à développer. Comme pour les idées secondaires, on l'habitue à choisir des idées principales qui ne se rapportent qu'à la seule idée maîtresse qu'il veut développer et qui contribuent à la mettre en lumière, à sacrifier impitoyablement toute idée principale qui serait étrangère au sujet énoncé dans l'idée maîtresse. On lui apprend ensuite comment lier entre eux les différents paragraphes, par des phrases qui servent de

transition. On lui indique enfin diverses manières de conclure son travail, selon la nature du sujet qu'il traite. Ce peut être une observation, un sentiment, une réflexion personnelle, un souhait, une petite leçon pratique.

Arrivé en 7^e année, l'enfant aura appris, par la pratique, que tout sujet que l'on traite se ramène à une idée maîtresse qui, selon le but qu'on se propose, annonce ce que l'on va dire; que cette idée maîtresse est ensuite mise en lumière par des idées principales, développées à leur tour par des idées secondaires, qui contiennent les détails propres à intéresser l'auditeur ou le lecteur au sujet dont on voulait l'entretenir. Il va sans dire que, tout le long de son cours, les exercices de lecture expliquée l'auront largement aidé à découvrir cet enchaînement des idées dans la composition et lui auront fourni de nombreux modèles à imiter.

Il restera à insister sur les différents genres de composition, pour lui en faire connaître un peu plus la nature, les parties essentielles, les qualités fondamentales, sans toutefois entrer dans des détails qui ne sont pas de son âge.

Il apprendra, par exemple, que décrire, c'est peindre d'une façon précise, vivante et animée, de manière à faire ressortir les traits caractéristiques de l'objet et à donner la sensation d'une chose vue. Et il s'exercera à de petites descriptions, en s'inspirant de modèles que le maître aura soin de lui proposer.

Il découvrira que la narration est le récit d'un événement réel ou imaginaire, mais qui comporte ses circonstances de temps, de lieux et de personnages bien caractérisés, ses péripéties de plus en plus nouées, son dénouement qui doit rester imprévu. Et, après avoir lu et analysé de beaux petits récits, il s'essaiera à raconter à son tour des petites histoires de toutes sortes.

Il se rendra compte que la lettre est une conversation écrite avec une personne absente; qu'elle embrasse tous les sujets possibles et imaginables que les circonstances de la vie font naître; que le ton doit toujours en être simple, naturel, tout en étant original et personnel; qu'elle est soumise à une disposition matérielle qu'il faut scrupuleusement observer. On lui fera lire et pratiquer divers genres de lettres.

Ce qui importe, dans tous ces exercices de rédaction orale et écrite, c'est de ne proposer à l'enfant que des sujets adaptés à son âge et à son développement mental, qui répondent à ses intérêts, à ses préoccupations, qui font appel à ses expériences, à ses observations, à ses connaissances acquises, qui lui inspirent un réel désir de parler ou d'écrire et lui rendent la tâche facile et agréable. En un mot, des choses vues, senties, connues, vécues, sur lesquelles l'enfant peut naturellement exercer sa pensée.

C'est, ensuite, de lui offrir le plus d'occasions possible de parler et d'écrire. Ici plus qu'ailleurs, c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Plus l'enfant aura d'occasions de parler et d'écrire, plus il parviendra à maîtriser ses pensées et à les rendre dans des formes personnelles et originales.

C'est, enfin, de ne pas s'attarder à des corrections interminables qui ennuiant l'enfant et souvent le découragent et font perdre aux maîtres un temps précieux. C'est plutôt d'encourager ce qui est bien, de signaler méthodiquement les écueils à éviter, et de proposer tout de suite un nouveau sujet à traiter, qui stimule les énergies, soutient l'enthousiasme, excite l'émulation.

F — Marche ordinaire d'une leçon de langue maternelle

On aura sans doute saisi, dans ces exercices de langage proposés aux maîtres de l'école élémentaire, le but à atteindre dans l'enseignement de la langue maternelle et la marche qui s'impose si l'on veut réellement l'obtenir.

Pour amener l'enfant à parler et à écrire convenablement sa langue maternelle, on le conduit de la lecture à l'élocution, de l'élocution au vocabulaire, du vocabulaire à la dictée (grammaire et analyse), de la dictée à la phraséologie, de la phraséologie à la rédaction.

Voici donc quelle pourrait être la marche ordinaire d'une leçon de langue maternelle:

- 1 — Choisir pour chaque semaine un petit sujet propre à soutenir l'attention de l'enfant, parce qu'il est pour lui d'un intérêt immédiat. Ce petit sujet est résumé dans un texte assez court que l'on extrait d'un livre, ou que l'on rédige soi-même, ou que l'on fait rédiger en collaboration par les élèves. Il est ensuite illustré soit par une gravure qui s'y rapporte, soit par un croquis au tableau noir, soit encore par toute une série de petits dessins exécutés par les élèves et affichés autour de la classe.
- 2 — Le texte, placé en évidence, dans le manuel ou au tableau noir, ou remis aux élèves sur une feuille polycopiée, ou encore transcrit par les élèves dans un cahier spécial, sert de base à tous les exercices de la semaine. Il est d'abord utilisé comme texte de lecture.
- 3 — Il alimente ensuite la conversation sur le sujet choisi. Il ne contient pas tout ce que l'on peut dire sur ce sujet, mais il sert à l'amorcer. L'enfant, en faisant appel à ses obser-

ventions, à ses expériences, à ses souvenirs, à ses connaissances, et guidé par le maître, cause abondamment sur cette question et acquiert tout un bagage d'idées nouvelles.

- 4 — Ces conversations fournissent l'occasion de repasser un vocabulaire plus étendu que celui qui est contenu dans le texte. Ce sont des noms, des verbes, des adjectifs, des mots invariables que l'enfant revoit ou qu'il découvre à l'aide de procédés divers. Le maître détermine ceux qu'il faut apprendre et retenir, il en enseigne l'orthographe.
- 5 — Au moment opportun s'introduit la leçon de grammaire et d'analyse. Quelques phrases tirées du texte servent d'exemples et sont transformées pour les besoins de la leçon. Tous les exercices d'application qui suivent sont composés de phrases qui se rapportent au sujet étudié. Ainsi l'enfant n'est pas exposé à faire des dictées sur des sujets qu'il ignore.
- 6 — Après la leçon de grammaire et d'analyse viennent les exercices de phraséologie, oraux d'abord, écrits ensuite. Avec le vocabulaire appris, l'enfant est invité à construire des phrases qui expriment toute une série d'idées se rapportant au sujet avec lequel il s'est familiarisé. Ces exercices de phraséologie se font d'une façon méthodique et graduée, en conformité du programme, mais sans être nécessairement limités par le programme de grammaire. Le maître surveille et corrige à propos l'orthographe d'usage, l'orthographe de règles et les constructions de phrases.
- 7 — A la fin de la semaine, un sujet de rédaction, tiré de ce qui a fait l'objet de nombreuses conversations, est préparé par des exercices oraux et enfin traité librement par l'enfant, à qui on a appris à bien construire un ou plusieurs petits paragraphes qui mettent en relief l'idée à développer. Ainsi, chaque semaine, l'enfant s'intéresse à un sujet en particulier, que lui résume un petit texte de lecture. Il apprend à en parler avec aisance, à l'aide du vocabulaire qu'il a acquis et des exercices de phraséologie qu'il a faits. Il trouve l'occasion d'appliquer les nouvelles notions de grammaire et d'analyse qu'il connaît, pour s'exprimer plus correctement. Il s'habitue à parler et à écrire, avec facilité et avec joie, de choses qui lui sont devenues familières et qui ont pour lui un intérêt immédiatement pratique.

S'il accomplit méthodiquement ce travail, de semaine en semaine, durant les sept années de son cours élémentaire, il aura étudié sa langue maternelle d'une façon vivante, coordonnée et pratique. Il pourra certainement parler et écrire d'une manière fort convenable pour son âge.

Grammaire et analyse

Exercices orthographiques et dictée

PRÉAMBULE

Il est essentiel que l'enfant, à l'école primaire, apprenne à exprimer correctement, selon les lois du langage, les pensées de son esprit ou les sentiments de son cœur. C'est la connaissance de la grammaire et celle de l'analyse, complétée par les exercices orthographiques et la dictée, qui développent chez l'enfant l'aptitude à s'exprimer correctement selon les lois du langage.

La grammaire n'est pas un formulaire de définition et de règles que l'enfant doit apprendre par cœur pour pouvoir les réciter imperturbablement. C'est avant tout une science qu'il acquiert par l'observation réfléchie et qui consiste à découvrir les lois du langage, dans la langue parlée ou écrite, et une fois ces lois découvertes, bien comprises et formulées, à les appliquer toutes les fois qu'il a à parler ou à écrire.

La grammaire n'est pas non plus un manuel qu'il faut étudier page par page et ligne par ligne, mais un aide-mémoire auquel on réfère pour mieux se graver dans l'esprit une définition ou une règle que l'on a découverte par l'observation réfléchie, à l'aide de nombreux exemples que l'on comprend très bien et que l'on sera parvenu à appliquer presque instinctivement. Au cours primaire, l'enseignement de la grammaire doit rester très élémentaire et exclure absolument toutes les exceptions et les subtilités qui ne sont d'aucune utilité pour l'enfant. Et elle s'enseigne par le procédé inductif qui va de la chose à l'idée, de l'idée à la formule, de la formule à l'application.

L'analyse n'est pas un étiquetage savant des mots et des propositions dans le seul but de les classer selon leur nature et leur fonction. C'est le travail d'intelligente observation auquel l'enfant s'entraîne, non plus pour découvrir les lois du langage, mais pour vérifier leur application dans la langue parlée ou écrite, pour constater comment les mots sont écrits et pourquoi ils sont écrits de cette manière, comment ils s'enchaînent dans la phrase pour exprimer la pensée et pourquoi ils s'enchaînent ainsi, comment, à leur tour, se rattachent les unes aux autres les propositions, quelle est la valeur et la raison d'être de leurs rapports. L'enfant apprend ainsi à reconnaître par leur fonction la nature des mots et des propositions, les rapports qui existent entre eux, la raison d'être des différentes formes qu'ils prennent. Il saisit mieux, sous les phrases qui les habillent, les idées qui sont exprimées et comment elles sont exprimées. Il s'habitue en même temps à exprimer sa pensée dans une phrase correcte, à manier habilement les diverses propositions qui lui permettent de rendre plus parfaitement les diverses modalités de sa pensée.

L'analyse devient ainsi un complément nécessaire de l'enseignement de la grammaire puisqu'elle permet de vérifier sur les textes les lois du langage que la grammaire a fait découvrir. Puis, elle a comme résultat d'initier l'enfant aux formes variées de phrases ou de propositions au moyen desquelles il peut exprimer sa pensée.

On a beaucoup discrédité les exercices orthographiques, par l'abus qu'on en a fait. Ils ont pourtant leur raison d'être et, pratiqués dans de justes limites, sont très profitables à l'enfant. Il ne faut pas les confondre avec la dictée proprement dite. Ils consistent en de courtes phrases détachées qui contiennent l'application d'une règle de grammaire que l'enfant vient d'étudier. Ils ont un double but pratique: permettre au maître de

constater si l'enfant a bien compris sa règle de grammaire et s'il l'applique correctement, aider l'enfant à s'assimiler sa règle de grammaire par des applications variées et répétées et lui faire contracter l'habitude de la bien appliquer. Ces exercices suivent immédiatement la leçon de grammaire et ne doivent durer que le temps nécessaire pour faire constater à l'enfant qu'il a compris sa règle de grammaire et peut l'appliquer. Ces exercices sont encore très utiles aux époques des récapitulations.

La dictée a un rôle plus important et embrasse un champ d'action plus vaste. Elle consiste dans un texte suivi, emprunté de préférence aux auteurs français et canadiens ou rédigé pour la circonstance, qui traite d'un sujet à la portée de l'enfant et qui est de nature à l'intéresser tout en l'instruisant. Il peut y être question de connaissances usuelles, historiques, morales, religieuses, etc. Ce n'est donc pas un texte dans lequel on accumule à plaisir toutes les difficultés et toutes les subtilités grammaticales, pour la raison très simple qu'on ne rencontre pas souvent ce genre de phrases alambiquées dans les bons auteurs et que l'enfant n'aura jamais l'idée d'écrire de cette façon. C'est un texte écrit dans un style simple, précis, noble et agrémenté de quelques images et de quelques figures de style.

Le but immédiat de la dictée est de faire pratiquer à l'enfant, d'une façon intelligente, rationnelle et méthodique, son orthographe d'usage et son orthographe de règles, l'emploi de la ponctuation et des signes orthographiques. Son but éloigné est, tout en l'instruisant de choses intéressantes et utiles, de lui apprendre à en parler et en écrire dans un style qui, sans être littéraire, sera châtié, personnel, original. Mais elle ne peut obtenir ces résultats que si elle est sérieusement préparée par des explications qui mettent l'élève en état d'écrire la dictée presque sans faute.

GRAMMAIRE

PRÉLIMINAIRES

La langue française est une langue difficile. Il n'est guère possible de la comprendre, de la parler et de l'écrire correctement, au moins dans bien des cas, si l'on ignore la grammaire. Au double point de vue de l'orthographe et de la construction de la phrase, « la grammaire doit donc être enseignée à nos enfants de l'école primaire, mais elle doit l'être dans de bonnes conditions, par la méthode qui convient et dans la mesure qui s'impose ».

La meilleure condition pour faire apprendre la grammaire à l'enfant, c'est de partir de la langue elle-même, de la langue qu'il parle dans le milieu où il se trouve. Et comme, de sa nature, la langue est une synthèse et que l'on parle par phrases et non par mots juxtaposés, il faut partir de la phrase. Non pas des phrases quelconques, vides et banales, mais des phrases qui, autant que possible, expriment la pensée de l'enfant, complétée et précisée sous l'impulsion du maître, ou encore traduite dans de jolis textes bien à sa portée.

La méthode qui convient le mieux à l'enfant de l'école primaire, qui est le mieux adaptée à son développement psychologique, c'est la méthode inductive dans laquelle l'observation joue un rôle de premier plan. On fait observer à l'enfant comment il s'exprime lui-même, comment s'expriment ceux de son entourage, ceux qui parlent bien, ceux qui savent écrire. Au moyen de ces observations, on l'amène à constater un fait constant qu'il est appelé à formuler dans son langage: c'est une définition ou une règle. Quand il l'a bien comprise et bien formulée, on la lui fait trouver dans son manuel, en termes peut-être plus relevés ou mieux choisis, mais exprimant la même idée foncière. De nombreuses applications pratiques la graveront encore davantage dans son esprit.

Il n'aura plus qu'à la retenir. Dans les dernières années du cour élémentaire, quand les élèves possèdent déjà convenablement les éléments de la grammaire, il est bon de les habituer à la méthode déductive.

Les limites qui s'imposent dans l'enseignement de la grammaire sont de ne pas faire apprendre aux enfants des notions qui dépassent leur degré de développement mental et leur puissance d'assimilation, et, même dans ces limites, il faut encore s'en tenir à l'indispensable, laissant de côté les exceptions, les règles trop complexes et un bon nombre de verbes irréguliers que l'enfant n'aura peut-être jamais l'occasion d'employer et qu'on se contente de lui signaler au passage avec quelques explications appropriées.

Durant les trois premières années du cours élémentaire, il ne peut être question que d'une initiation à la grammaire. C'est à partir de la quatrième année que commence l'étude systématique de cette matière, en utilisant un bon manuel rédigé dans l'esprit du programme et adapté aux puissances d'assimilation de l'enfant.

Si l'on suit la méthode préconisée dans les considérations générales sur l'enseignement du français, c'est donc sur un texte que se greffe la leçon de grammaire. On extrait de ce texte quelques phrases avec lesquelles l'enfant est déjà familiarisé et, par l'observation réfléchie, on lui fait découvrir la définition ou la règle qu'on veut lui faire apprendre. On ne s'en tient pas à ces seules phrases, mais on fait appel à son expérience personnelle pour lui en faire trouver beaucoup d'autres semblables qui peuvent servir d'exemples.

PROGRAMME

PREMIÈRE ANNÉE

La seule initiation grammaticale qui soit de mise en première année, c'est celle qui consiste à habituer graduellement l'enfant à observer dans les petites phrases qu'il lit ou qu'il dit, s'il y a une action, qui la fait, comment est la personne ou la chose nommée, mais sans exiger aucune appellation grammaticale.

A mesure qu'il peut reconnaître les différents sons (voyelles) qu'il a étudiés, on l'habitue à observer les accents qui peuvent les affecter, l'accent circonflexe que l'on trouve parfois sur les voyelles *a, e, i, o, u*, l'accent grave sur les voyelles *a, e, u*, l'accent aigu sur l'*é* fermé, mais encore ici, sans aucune appellation grammaticale. On lui signale aussi le point qui surmonte toujours les lettres *i* et *j*. Puis enfin, graduellement, on l'amène à remarquer qu'une phrase commence toujours par une lettre majuscule et se termine par un point.

DEUXIÈME ANNÉE

Au début de la deuxième année, on a soin de revoir lentement les quelques notions que l'enfant a apprises en première année et de partir de ces connaissances élémentaires pour y greffer les notions nouvelles. L'initiation grammaticale se continue, mais d'une façon encore très simple.

On insiste davantage sur le mot d'action, sur le nom et sur le mot de qualité. Par l'observation, on fait découvrir à l'enfant, dans ce qu'il lit ou dit, s'il y a une action et on lui apprend que le mot qui indique cette action s'appelle: mot d'action.

On lui fait trouver ensuite les mots qui désignent des personnes, des animaux ou des choses, et on lui apprend que ses mot s'appellent des noms.

Enfin, on lui fait remarquer comment est la personne, l'animal ou la chose dont on parle, et on lui dit que ce mot qui indique « comment » s'appelle: mot de qualité.

Dans les lectures et les conversations, l'enfant est entraîné à distinguer l'idée du présent, du passé et du futur, parce que sa notion du temps, avec l'âge et l'expérience, se précise. De même, peut-il être initié à l'idée du singulier et du pluriel, mais sans définition ni règle.

Tous les accents qui peuvent affecter les voyelles *a, e, i, o, u* sont observés d'une façon plus attentive, de même que les points sur les *i* et les *j*. Puis, quand l'enfant a appris que *c* égale *s* dans certains cas, on lui fait remarquer la cédille que l'on place sous ce *c*. Toutes les fois qu'il rencontre l'apostrophe dans sa lecture, on lui signale simplement que ce signe remplace une voyelle.

Enfin, après avoir fréquemment rappelé qu'une phrase commence toujours par une majuscule et se termine par un point, on peut habituer l'enfant à constater que tous les noms qui ne conviennent qu'à une seule personne ou à un seul animal, ou à une seule chose, s'écrivent avec une lettre majuscule.

TROISIÈME ANNÉE

Au début de la troisième année, on a soin de revoir lentement les quelques notions que l'enfant a apprises en deuxième année et de partir de ces connaissances pour y greffer des notions nouvelles.

Durant toute cette année encore le programme ne comporte qu'une initiation à la grammaire, mais un peu plus poussée qu'au cours des deux années précédentes.

N. B.— Les expressions « faire observer », « faire remarquer », « faire constater », « faire découvrir », que l'on rencontre dans ce programme signifient que le maître doit faire acquérir à l'élève une connaissance expérimentale du fait de langage qui lui a été signalé, et le rendre capable de le reconnaître, de le comprendre et de l'appliquer au besoin, mais qu'on n'exige pas, à ce moment, que l'élève apprenne par cœur, pour l'examen, la définition ou la règle de grammaire qui s'y rapporte. On peut cependant lui demander à l'examen des applications pratiques de ces faits de langage.

1. Les personnes dans le verbe.

Il serait bon, avant d'apprendre à l'enfant à conjuguer quelques temps du verbe, de l'amener à distinguer, par des moyens concrets et des activités appropriées, les personnes dans le verbe: la personne qui parle, celle à qui l'on parle, celle de qui l'on parle. Puis le familiariser avec les pronoms *je, me, moi, tu, te, toi, il et elle, nous, vous, ils, elles*, qui sont d'usage courant dans leur langage.

2. Le verbe.

Après avoir fait observer à l'enfant la différence qui existe entre une action présente, passée ou future, on lui apprendra à conjuguer les temps dont il se sert le plus dans son langage courant: le présent, l'imparfait, le passé composé, le futur de l'indicatif et l'impératif à la forme affirmative seulement. On commencera par les verbes *être* et *avoir*, auxquels on ajoutera quelques autres verbes réguliers d'usage très courant du premier et du deuxième groupes, comme: *parler, aimer, chanter, écouter, penser, porter, trouver, donner, travailler, laver, dessiner, aider, fêter, bénir, obéir, finir*.

3. Le nom.

On fera bien observer à l'enfant ce que désigne le nom: le nom commun d'abord, le nom propre ensuite.

On lui fera découvrir les deux propriétés qu'a le nom: de désigner le sexe des êtres, d'indiquer s'il s'agit d'un ou de plusieurs êtres. La première est le genre (masculin, féminin), la seconde est le nombre (singulier, pluriel). (Voir numéro 4, article.)

On l'initiera ensuite à la règle générale de la formation du féminin et du pluriel dans les noms. Quant aux exceptions, on se contente de les signaler à l'occasion, mais sans y insister pour le moment.

4. L'article.

On lui fera remarquer que les noms sont presque toujours précédés d'un petit mot qui aide à connaître leur genre ou leur nombre. C'est ce qu'on appelle des articles. Et on lui fera connaître les articles les plus usités: *un, une, des, le, la, les*.

5. L'adjectif.

Après avoir habitué l'enfant à bien constater en quoi consiste le mot de qualité que l'on ajoute au nom, on lui en apprendra le nom véritable. On l'initiera à la règle générale de la formation du féminin et du pluriel dans les adjectifs et à la règle d'accord de l'adjectif avec le nom qu'il qualifie.

Comme les adjectifs démonstratifs, possessifs, numéraux sont d'un usage courant dans le langage de l'enfant, on peut, sans les définir, les faire reconnaître par l'idée qu'ils ajoutent au nom qu'ils accompagnent: l'idée d'indication, de possession, de nombre ou de rang.

6. Mots invariables.

Ils ne font pas partie du programme de troisième année. Mais on les signale au passage dans la mesure où peut l'exiger la compréhension de l'une ou de l'autre phrase d'un texte de lecture.

7. Accents et signes orthographiques.

On appuiera davantage sur les accents que l'enfant a pris l'habitude de mettre sur certaines voyelles, sans encore trop insister sur leur dénomination. On fera bien observer devant quels mots on remplace les voyelles *a, o, i*, par une apostrophe avec *le, la, de, si, ce*, etc. On rappellera l'usage de la cédille et du trait d'union.

8. Ponctuation et majuscules.

On habituera les élèves à mettre un point à la fin d'une phrase affirmative, un point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative. On se contentera de donner les autres signes de ponctuation qui peuvent se rencontrer dans les dictées.

L'enfant apprendra à mettre une majuscule au commencement de chaque phrase et de tous les mots qu'il peut reconnaître comme étant des noms propres.

L'ANALYSE

PRÉLIMINAIRES

L'analyse contribue à l'acquisition d'une connaissance solide de la langue maternelle. Elle est l'auxiliaire indispensable de la grammaire et de la dictée, parce que, en faisant découvrir et vérifier les lois du langage, elle en rend l'application plus compréhensible et, partant, plus rationnelle. Elle intervient fréquemment dans la lecture pour faire saisir, sous les mots et les propositions qui s'enchaînent, les pensées qui y sont exprimées. Elle prépare à la rédaction en habituant l'élève à découvrir toutes les formes de propositions et de phrases qui peuvent servir à exprimer ses propres pensées. D'où son importance dans l'enseignement du français.

L'analyse peut n'être d'abord qu'un simple exercice de vérification, de contrôle, lorsqu'elle se contente de rechercher les mots de même nature ou de compter les propositions dans une phrase. Elle devient un véritable travail de décomposition, lorsqu'elle cherche à découvrir la fonction de chacun des éléments qui entrent dans une proposition ou la fonction de chacune des propositions qui entrent dans une phrase.

A l'école primaire élémentaire, on ne s'attarde pas à distinguer analyse grammaticale et analyse logique; on ne parle que d'analyse tout court. Il suffit de faire observer aux élèves que l'analyse, en définitive, porte soit sur des mots soit sur des phrases qui renferment une ou plusieurs propositions.

Quand l'analyse porte sur des mots, c'est pour en faire découvrir graduellement l'espèce, la forme et la fonction; quand elle porte sur la proposition, c'est pour faire reconnaître les éléments qui la composent et la fonction de chacun de ces éléments; quand elle porte sur la phrase, c'est pour distinguer les propositions qu'elle renferme et la fonction de chacune d'elles.

Le but de l'analyse à l'école primaire élémentaire n'est pas d'astreindre l'élève à un fastidieux exercice d'étiquetage de mots ou de propositions qui n'a aucune utilité pratique, ni de le lancer dans la décomposition savante des formes de propositions ou de phrases qui échappent aux lois ordinaires de l'analyse. Son but doit être plus pratique et plus formateur. C'est d'abord d'habituer l'élève à reconnaître la nature, la forme et la fonction des mots, pour l'amener à comprendre les règles de grammaire et à les appliquer correc-

tement. C'est en second lieu de l'initier graduellement aux différentes structures des propositions et à la façon dont elles s'enchaînent dans les phrases. Il en arrive ainsi à mieux saisir les pensées qu'elles expriment et les rapports qui existent entre elles. Puis, lorsqu'il veut exprimer ses propres pensées, ses formes variées d'expression lui reviennent à la mémoire et il peut s'en servir à bon escient. Il résulte de ces exercices une habitude d'esprit dont l'élève pourra profiter dans tous les autres travaux.

Pour l'avantage de tous les enfants qui fréquentent l'école primaire élémentaire, les maîtres et les maîtresses adopteront dans l'analyse des mots et des propositions la terminologie suivante:

A — Analyse des mots

1.— Pour analyser le nom, il faut en dire:

- a) l'espèce: si c'est un nom commun ou un nom propre;
- b) le genre et le nombre;
- c) la fonction: s'il est sujet, attribut, complément d'un nom, d'un adjectif, complément direct, indirect ou circonstanciel; mots mis en apposition, en apostrophe.

2.— Pour analyser l'article, il faut en dire:

- a) l'espèce: s'il est défini, indéfini ou partitif;
- b) le genre et le nombre;
- c) à quel nom il se rapporte.

3.— Pour analyser l'adjectif, il faut en dire:

- a) l'espèce: s'il est qualificatif, s'il est déterminatif (démonstratif, possessif, numéral-cardinal ou ordinal, interrogatif, indéfini);
- b) le genre et le nombre;
- c) la fonction: quel mot il qualifie ou détermine, ou de quel mot il est attribut.

4.— Pour analyser le pronom, il faut en dire:

- a) l'espèce: s'il est personnel, démonstratif, possessif, relatif, interrogatif, indéfini;
- b) la personne (pour les pronoms personnels), le genre et le nombre;
- c) la fonction: de quel nom il tient la place, s'il est sujet, attribut, complément d'un nom ou d'un adjectif, complément direct, indirect, circonstanciel, mis en apostrophe.

5.— Pour analyser le verbe, il faut en dire:

- a) l'espèce: s'il est transitif, intransitif; ne pas classer le verbe être; il n'y a pas lieu d'indiquer l'espèce pour les verbes pronominaux et impersonnels;
- b) la forme: active, passive, pronominale, impersonnelle;
- c) le groupe auquel il appartient: 1^{er}, 2^e, 3^e;
- d) le mode, le temps, le nombre, la personne, le sujet;
- e) la fonction: si le verbe est à l'infinitif.— Il peut être alors sujet, attribut, complément du nom ou de l'adjectif, complément direct, indirect ou circonstanciel.

N. B.— Le participe présent s'analyse comme un verbe au mode infinitif. Il peut être complément du nom ou du pronom, ou complément circonstanciel.

Le participe passé conjugué avec un auxiliaire ne doit pas s'analyser séparément de son auxiliaire.

L'adjectif verbal et le participe passé employés sans auxiliaire s'analysent comme l'adjectif qualificatif.

6.— Pour analyser l'adverbe, il faut dire:

- a) si c'est un adverbe ou une locution adverbiale;
- b) sa fonction: quel mot il modifie;

7.— Pour analyser la préposition, il faut dire:

- a) si c'est une préposition ou une locution prépositive;
- b) sa fonction: quels mots elle met en rapport.

8.— Pour analyser la conjonction, il faut dire:

- a) si c'est une conjonction ou une locution conjonctive;
- b) sa fonction: quelles propositions ou quelles parties semblables d'une même proposition elle relie ou met en rapport.

9.— Pour analyser l'interjection, il suffit d'indiquer:

- si c'est une interjection ou une locution interjective.

On ne pousse pas plus loin l'analyse des mots au cours primaire élémentaire.

B — Analyse des propositions

« En général, une proposition exprime ce qui concerne un sujet, à l'aide d'un mot essentiel, le verbe, autour duquel peuvent se grouper divers compléments. » Il s'en suit que le soutien ordinaire de la proposition, ce qui en constitue la clé de voûte et nous permet de la découvrir, c'est le verbe à mode personnel. Donc, tout verbe à mode personnel, exprimé ou sous-entendu, tout verbe à l'infinitif ayant le sens d'un verbe à mode personnel, tout participe qui a le sens d'un verbe à mode personnel, comme la réponse à une question, une annonce, etc., indiquent qu'il y a proposition.

Le maître pourra, au cours des lectures, faire remarquer à l'élève ces différentes formes de proposition. Dans la pratique, cependant, il ne devra faire analyser que les phrases qui contiennent un verbe à mode personnel, et il se bornera aux propositions suivantes:

- a) *La proposition indépendante*: celle qui a un sens complet par elle-même, c'est-à-dire qui ne dépend d'aucune autre et dont aucune autre ne dépend.
- b) *La proposition principale*: celle qui a sous sa dépendance une ou plusieurs autres propositions, c'est-à-dire qui est complétée par une ou plusieurs autres propositions.
- c) *La proposition subordonnée*: celle qui joue dans la phrase le même rôle que jouent les mots dans la proposition, c'est-à-dire qui est sujet, attribut, complément direct, indirect ou circonstanciel du verbe, ou encore complément d'un nom, d'un pronom ou d'un adjectif.
 - 1.— *Subordonnée sujet*: la proposition qui joue le rôle d'un sujet dans la phrase.
 - 2.— *Subordonnée attribut*: la proposition qui joue le rôle d'un attribut dans la phrase.
 - 3.— *Subordonnée complément direct*: la proposition qui joue le rôle d'un complément direct dans la phrase.
 - 4.— *Subordonnée complément indirect*: la proposition qui joue le rôle d'un complément indirect dans la phrase.
 - 5.— *Subordonnée complément circonstanciel*: la proposition qui joue le rôle d'un complément circonstanciel dans la phrase: circonstances de temps, de cause et de condition seules exigées.
 - 6.— *Subordonnée complément du nom, du pronom, de l'adjectif*: la proposition qui complète soit un nom, soit un pronom, soit un adjectif dans la phrase.

Le maître pourra faire remarquer, en temps opportun, pour guider les élèves, que les subordonnées compléments d'un nom, d'un pronom sont généralement introduites par un pronom relatif; que les subordonnées sujets, attributs, compléments direct ou indirect et compléments circonstanciels sont généralement rattachées à une autre proposition par une conjonction ou une locution conjonctive.

La leçon d'analyse se greffe, d'abord, sur le texte qui a été choisi pour la leçon de français. La façon de pratiquer l'analyse dépend ensuite des fins qu'on se propose. Pour rendre cet exercice attrayant et fructueux, on peut varier les procédés d'analyse. Par exemple, à mesure que les élèves apprennent les différentes espèces de mots, on leur fait relever dans un texte les mots de même nature; quand ils commencent à connaître les diverses fonctions des mots, ils peuvent relever dans un texte les mots de même fonction. Plus tard on agit de la même façon avec les propositions. Les élèves relèvent d'abord les propositions de même nature, puis ensuite, les propositions de même fonction.

Quand les élèves ont une proposition à analyser, pour qu'ils en saisissent sur le vif la structure et comment s'y agencent les mots qui la composent, il y aurait avantage à ne pas leur faire étiqueter les mots à la suite les uns des autres, mais à leur faire découvrir et analyser en premier lieu le verbe avec l'adverbe qui peut le modifier, puisque c'est lui qui est la clé de voûte de la proposition. Ils découvrent ensuite le sujet avec tous les mots qui le qualifient et le déterminent, puis analysent s'il y a lieu chacun de ces éléments; ils passent de là aux divers compléments du verbe avec tout ce qui les qualifie ou les détermine et procèdent à l'analyse comme pour les sujets. Lorsqu'il s'agit d'une phrase à analyser, ils procèdent de la même manière. Après avoir découvert et compté le nombre de propositions dans une phrase, ils cherchent la principale qui est la clé de voûte de la phrase et y rattachent les subordonnées qui la complètent selon le rôle qu'elles jouent: sujet, attribut,—compléments direct, indirect ou circonstanciel; et, s'il y en a, les subordonnées compléments du nom, du pronom ou de l'adjectif que peuvent renfermer la proposition principale ou toute autre proposition contenue dans la phrase.

Ces directions pédagogiques faciliteront aux maîtres et aux maîtresses l'interprétation du programme qui suit.

PROGRAMME

PREMIÈRE ANNÉE

Il ne saurait être question d'analyse proprement dite en première année; il est cependant possible d'exercer le sens d'observation des enfants en leur faisant découvrir dans leurs petits textes de lecture les éléments qu'ils ont appris.

- a) Trouver le nombre de voyelles dans une syllabe;
- b) Trouver le nombre de consonnes dans une syllabe;
- c) Trouver le nombre de syllabes dans un mot;
- d) Trouver par quelle sorte de lettre commence une phrase;
- e) Trouver par quel signe se termine une phrase;
- f) Trouver le nombre de mots dans une phrase;
- g) Relever dans une phrase les sons semblables ou les articulations semblables;
- h) Trouver les mots qui ont un même nombre de syllabes dans une phrase;
- i) Trouver les phrases qui ont le même nombre de mots;
- j) Trouver les voyelles qui portent un accent.

Bien entendu, ces divers exercices sont laissés à la discrétion de la maîtresse et se font oralement.

On peut aussi habituer les élèves à découvrir dans les petites phrases qu'ils lisent s'il y a une action, qui la fait, comment est la personne ou la chose nommée. Ceci les aide à comprendre ce qu'ils lisent et les empêche de lire *par cœur*.

DEUXIÈME ANNÉE

Au début de la deuxième année, on a soin de faire revoir lentement les quelques exercices que les enfants ont fait en première année et de partir de ces connaissances élémentaires pour y greffer des notions nouvelles.

- 1 — Habituer l'enfant à reconnaître d'abord :
 - a) Le nombre de voyelles dans un mot ou le nombre de consonnes;
 - b) Le nombre de syllabes dans un mot;
 - c) Le nombre de mots dans une phrase;
 - d) Les mots d'action;
 - e) Les mots qui nomment des personnes, des animaux ou des choses;
 - f) Les mots qui disent comment sont les personnes, les animaux, les choses;
 - g) Le singulier et le pluriel.
- 2 — Ensuite, faire relever dans un petit texte :
 - a) Les voyelles semblables ou les consonnes semblables;
 - b) Tous les mots qui ont un même nombre de syllabes ou qui ont des syllabes semblables;
 - c) Tous les mots d'action;
 - d) Tous les mots qui nomment des personnes, des animaux, des choses;
 - e) Tous les mots qui disent comment sont les personnes, les animaux, les choses;
 - f) Tous les mots singuliers et tous les mots pluriels;
 - g) Toutes les voyelles accentuées, etc.
- 3 — Enfin, l'initier d'une façon très simple aux éléments de la proposition, mais sans insister sur l'appellation grammaticale, en lui faisant chercher :
 - a) Quel est le mot qui exprime l'action (verbe);
 - b) Quand cette action est faite : avant aujourd'hui (passé); aujourd'hui (présent); plus tard (futur);
 - c) Quelle est la personne, quel est l'animal ou quelle est la chose qui fait cette action (sujet);
 - d) Comment est celui qui fait l'action (mot de qualité);
 - e) Par quelle lettre commence une phrase;
 - f) Par quoi se termine une phrase.

Tous ces exercices se font de vive voix ou par soulignement sur le texte choisi pour la leçon de français et sont gradués selon le développement de l'enfant et ses connaissances acquises.

TROISIÈME ANNÉE

Au début de la troisième année, on a soin de faire revoir lentement les quelques notions d'analyse que les enfants ont apprises en deuxième année et de partir des connaissances acquises pour y greffer des notions nouvelles.

- 1 — Habituer les enfants à découvrir et à bien reconnaître les mots de même espèce à mesure qu'ils les étudient en grammaire :
 - a) Occasionnellement, les petits mots qui indiquent celui qui parle, celui à qui l'on parle, celui de qui l'on parle, mais sans insister pour le moment sur leur dénomination;
 - b) Le mot d'action (verbe) au présent, à l'imparfait, au passé composé ou au futur de l'indicatif — ou, s'il prend la forme d'un commandement, à l'impératif;
 - c) Les noms qui désignent soit des personnes, soit des animaux, soit des choses, — les noms communs et les noms propres, — les noms masculins et les noms féminins, — les noms singuliers et les noms pluriels;
 - d) Les mots *un, une, des, le, la, les* qui se placent devant les noms et aident à découvrir s'ils sont masculins ou féminins, singuliers ou pluriels, et habituer les enfants à les appeler des articles;
 - e) Les mots qui donnent au nom une qualité bonne ou mauvaise, et les appeler adjectifs qualificatifs. Faire découvrir qu'ils s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils qualifient;
 - f) Certains petits mots qui s'ajoutent au nom, non plus pour leur donner une qualité bonne ou mauvaise, mais pour le montrer ou pour dire à qui il appartient, ou encore pour indiquer combien il y en a, ou pour dire quel rang il occupe, et que ces mots s'appellent aussi des adjectifs;

- g) Les accents qui affectent les voyelles *a, e, i, o, u*,—l'apostrophe, quand on la rencontre et la voyelle qu'elle remplace;
- h) Les espèces de points qui terminent une phrase et les mots qui portent une lettre majuscule.
- 2 — Faire relever ensuite dans un texte les pronoms: *je, me, moi, tu, te, toi, il, elle, nous, vous, ils, elles*,— tous les verbes,— tous les noms,— les articles: *un, une, des, le, la, les*,— tous les mots de qualité,— les adjectifs démonstratifs, possessifs et numéraux, mais sans insister sur leur dénomination.
- 3 — Initier les enfants à l'analyse des éléments de la proposition:
- a) Découvrir le mot d'action (verbe) et dire s'il indique une action présente, passé ou future, ou s'il indique un commandement;
- b) Découvrir qui fait cette action: si c'est une personne, un animal ou une chose,— si c'est un nom commun ou un nom propre,— si c'est un nom masculin ou féminin, singulier ou pluriel (sujet);
- c) Découvrir les mots qui qualifient ou déterminent le nom qui fait l'action en indiquant comment ils s'accordent avec lui;
- d) Signaler au passage, dans la mesure où peut l'exiger l'une ou l'autre phrase d'un texte de lecture, les mots invariables, mais sans insister davantage et sans dénomination.

N. B.— Il est évident que, dans cette initiation à l'analyse de la proposition, le maître s'en tient strictement aux éléments que les élèves ont appris et connaissent déjà suffisamment.

Tous ces exercices d'analyse se font d'abord sur le texte qui sert à la leçon de français.



ARITHMÉTIQUE

DIRECTIONS PÉDAGOGIQUES SUR L'ENSEMBLE DU PROGRAMME

Connaissances pratiques

L'enseignement de l'arithmétique à l'école primaire doit faire acquérir à l'élève les connaissances utilisées dans la vie courante en cette matière :

Faire comprendre la valeur des nombres;

Assurer l'exactitude dans les calculs;

Établir le fondement des connaissances arithmétiques;

Développer l'attitude mentale convenable en face d'un problème;

Donner les connaissances pratiques des affaires courantes et de la comptabilité domestique.

Éléments de formation

L'enseignement de l'arithmétique doit aussi contribuer à la formation de l'enfant. Le travail bien fait en cette matière développe l'attention, la souplesse et la rapidité en même temps que la sûreté et la précision rigoureuse; il requiert une juste appréciation des faits, des quantités; il habitue au calme, à la maîtrise de soi, à l'esprit de suite dans les idées, à la logique en même temps qu'au sens pratique.

On entraîne l'enfant à appliquer à la solution des problèmes de son milieu les idées qu'il a acquises au sujet des quantités, du temps, de l'espace, des mesures. On lui fait constater l'importance de l'exactitude des calculs, des mesures, dans un travail bien fait efficace. On lui fait reconnaître l'utilité de l'arithmétique dans sa vie, dans sa famille, dans la société.

L'enseignement de l'arithmétique contribuera aussi à la formation morale, si l'on sait le rattacher à la vie du bon citoyen, du chrétien vivant. On fera contracter de bonne heure des habitudes d'ordre, de franchise, de probité intellectuelle et morale. On amènera l'élève à considérer la tâche qui lui est confiée comme une responsabilité personnelle et on lui inculquera la fierté du travail bien fait. On fera comprendre le rôle que doit jouer l'argent dans la famille, dans la société, en conformité avec la justice et la charité; on entraînera à l'épargne, à la générosité; on inculquera le sens de l'honnêteté dans les affaires comme un devoir de chrétien et de bon citoyen.

Méthode de travail et d'enseignement

On aura soin de bien mettre l'enseignement à la portée de l'enfant. Il ne faut pas aller plus vite que ne le permet le développement mental de l'enfant; c'est sagesse d'attendre le succès pour progresser: la confiance accompagne le succès.

La tâche que l'on propose à l'enfant doit présenter assez de difficultés pour provoquer son effort; mais les difficultés doivent être si bien graduées, si bien adaptées au progrès de l'élève, à sa capacité réelle, que l'échec soit considéré comme quelque chose d'anormal, d'inattendu.

Les examens de contrôle immédiat ne suffisent pas. Il faut s'assurer, par des examens diagnostiques, qu'une connaissance est réellement assimilée. On considère qu'un élève maîtrise suffisamment sa matière quand il peut réussir, à environ 80%, un examen couvrant les points essentiels, examen passé de quatre à six semaines après l'étude initiale. Aller trop vite, c'est conduire les élèves d'échecs en échecs et les embrouiller de plus en plus: les connaissances s'enchaînent en arithmétique.

Le maître doit tenir compte des procédés déjà utilisés par ses élèves. Ainsi, dans nos écoles, la soustraction s'enseigne par soustraction et emprunt; mais si le maître constate que certains de ses élèves procèdent autrement, il se gardera bien de les obliger à changer de méthode. Il doit voir jusqu'à quel point ses élèves ont compris et retenu l'enseignement de l'année précédente, avant de passer à du nouveau. Il faut même diagnostiquer les faiblesses individuelles, et leur appliquer ensuite les traitements appropriés jusqu'à ce qu'on ait obtenu la maîtrise suffisante de la difficulté ou qu'on ait remplacé la mauvaise habitude par une bonne.

Il est très important de faire contracter de bonne heure des habitudes d'ordre, de propreté, de précision. On habituera l'élève à n'être satisfait que lorsqu'il est moralement sûr de présenter un travail sans erreur. A cette fin, une maîtrise parfaite des combinaisons de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division est fondamentale. Il importe aussi de montrer aux élèves à utiliser les moyens de contrôle et les preuves ordinaires.

Les calculs écrits doivent être simples, bien ordonnés, bien écrits: on ne fait pas de brouillon en arithmétique. L'élève doit présenter solutions et calculs d'une façon telle qu'il soit facile de comprendre sa pensée, de suivre son raisonnement. Ce qui contribue le plus au développement de l'enfant, ce n'est pas tant la quantité des connaissances que l'apprentissage de bonnes méthodes de travail.

Le programme

Pour bien situer son enseignement et comprendre le rôle du travail particulier à sa classe, chaque maître doit connaître le programme entier des sept années de l'école primaire. Il étudiera à fond le programme de sa classe avant de commencer à en appliquer une partie.

On remarquera que chaque série de connaissances est énumérée dans le détail; c'est une invitation à conduire l'élève pas à pas d'une difficulté à l'autre, procédant du connu à l'inconnu, peu à la fois, de la façon la plus normale, la plus facile, la plus rassurante. Il est clair qu'il ne faut pas considérer chaque étape comme un cas à part, avec une règle particulière; il faut, au contraire, présenter chaque degré sous son aspect connu, puis faire découvrir l'élément nouveau et enfin le faire maîtriser. On s'appliquera constamment à fortifier le lien entre les connaissances, pour les ramener à quelques principes fondamentaux.

Le programme présente les connaissances par groupes logiques. Il est entendu qu'il n'est pas toujours opportun d'épuiser un groupe avant d'en commencer un autre; on s'appliquera plutôt à graduer les difficultés et à varier les exercices de manière à progresser sans heurt et à soutenir l'intérêt. Ainsi, dès le début de l'année, on utilisera avec avantage les connaissances les plus faciles du programme des mesures et les applications concrètes qu'elles comportent.

Il en est de même des problèmes. Ils figurent à la fin du programme, dans un article distinct; mais on en fait tout le long de l'année. Chaque fois qu'on a une difficulté nouvelle à faire comprendre, un procédé de calcul à faire acquérir, on met les élèves en présence d'un fait, d'un cas concret qui implique cet élément nouveau: c'est un problème à résoudre. Le cas est analysé, discuté avec les élèves, qui sont bientôt mis sur la piste de la connaissance nouvelle. Suivent quelques cas analogues, puis des exercices d'entraînement pour faire acquérir la sûreté et la facilité d'opération, et ensuite l'application de cette connaissance à des cas concrets, à d'autres problèmes. Dans les classes inférieures surtout, la plupart de ces problèmes sont analysés et résolus oralement; ce travail bien fait apprend à réfléchir, il habitue à raisonner avec méthode. Dans les problèmes oraux, les calculs doivent être assez simples pour être faits sans difficulté.

Tout le long du cours primaire, le maître entraînera au calcul mental, calcul résolu de tête et non chiffré. Il conduira de front le calcul mental et le calcul écrit. Quant au dosage à établir entre les deux procédés, il faut le déterminer par les nécessités de la vie pratique. Le calcul mental porte surtout sur les nombres peu élevés; lorsqu'il porte sur de grands nombres, on a souvent recours à des procédés spéciaux qui simplifient le calcul tels que: arrondir les nombres; décomposer seulement le second nombre dans une soustraction ou une addition de deux nombres; décomposer un nombre en facteurs pour opérer une multiplication ou une division. Lorsque le calcul écrit devient plus sûr et plus rapide, c'est lui qu'il faut employer. Calculer mentalement demande plus d'effort de pensée, plus d'attention volontaire que calculer par écrit; c'est un travail fatigant: il importe de ne pas le prolonger et de le faire dans des conditions favorables.

On aura soin de ne pas cloisonner l'enseignement de l'arithmétique; on s'appliquera à mettre cette étude en rapport avec celle des autres matières; on y trouvera l'avantage de faire utiliser ce qui est su, de faire constater combien les connaissances acquises aident à l'acquisition de connaissances nouvelles. L'emploi de connaissances arithmétiques à l'occasion du dessin, de la géographie, de l'hygiène, des sciences naturelles fera comprendre, mieux que de longs discours, à quoi sert l'arithmétique dans la vie.

PREMIÈRE ANNÉE

DIRECTIVES PÉDAGOGIQUES

N. B.— Lire l'introduction au programme d'arithmétique (p. 1).

Buts de l'enseignement de l'arithmétique en première année:

Développer graduellement l'idée de quantité par des procédés concrets; habituer à comparer les choses quant à leur grandeur et à leur nombre.

Bien établir dans l'intelligence de l'enfant la valeur des vingt premiers nombres.

Faire acquérir un vocabulaire exact qui répond au besoin d'exprimer les idées acquises.

Faire constater à l'enfant qu'il a à se servir des nombres dans sa vie et qu'il doit être sûr de leur valeur.

Lui faire acquérir l'idée d'addition et de soustraction et lui faire apprendre les premières combinaisons.

Développer en lui, dès le début, la confiance en même temps que l'habileté dans l'usage des nombres.

Habituer l'enfant à l'emploi honnête et charitable de l'argent dans sa vie courante.

Au début de l'année, on commence par examiner ce que chaque enfant connaît déjà des nombres. Il est conseillé de noter ces résultats et d'y ajouter les nouvelles notions, à mesure qu'elles sont acquises, pour mieux en tenir compte dans l'enseignement.

Inutile de vouloir aller plus vite que la capacité de l'enfant, ou de contraindre des arriérés à s'adapter à l'enseignement d'un groupe plus avancé; c'est l'enseignement qui doit s'adapter à la capacité de l'élève, proportionnant à chacun sa tâche, si l'on veut assurer l'éclosion intellectuelle, la véritable croissance.

Toute l'année, le travail d'arithmétique sera surtout oral et sensoriel. Il naîtra des jeux et des activités des enfants plutôt que d'un enseignement formel.

Comme on a habitué à identifier automatiquement le nombre d'objets dans un groupement, de même il faut faire acquérir les combinaisons de l'addition et de la soustraction comme des automatismes.

Pour enseigner la combinaison de $3 + 2$ par exemple, le maître demande à l'élève de placer une rangée de jetons sur son bureau; il les fait compter au besoin. Il en fait placer trois à droite et deux à gauche. Il demande à l'élève combien il en a en tout. L'élève prend le groupe de trois jetons dans une main, le groupe de deux dans l'autre; et il dit combien il a de jetons dans chaque main, combien il en a en tout. On recommence l'expérience plusieurs fois en employant les deux formes directes et inverses: 3 élèves et 2 élèves font 5 élèves, 2 élèves et 3 élèves font 5 élèves. Le maître pose au tableau ces deux combinaisons:

$$\begin{array}{r} 3 \text{ élèves} \\ + 2 \text{ élèves} \\ \hline 5 \text{ élèves} \end{array} \qquad \begin{array}{r} 2 \text{ élèves} \\ + 3 \text{ élèves} \\ \hline 5 \text{ élèves} \end{array}$$

Il donnera encore plusieurs exemples avec divers objets de même nature. Enfin, après avoir bien inculqué l'idée que 3 objets et 2 objets font 5 objets, le maître écrit au tableau, bien en vue, les deux combinaisons étudiées.

$$\begin{array}{r} 3 \\ + 2 \\ \hline 5 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 2 \\ + 3 \\ \hline 5 \end{array}$$

Il aura soin de faire faire de fréquents exercices sur les combinaisons déjà étudiées de manière à en assurer la mémorisation; si un élève hésite à trouver le résultat, le lui dire ou le lui montrer au tableau avant qu'il ait le temps de compter.

On enseigne une combinaison, son inverse, puis les combinaisons correspondantes de la soustraction, ainsi qu'elles apparaissent dans le tableau de la page 9. On commence par les plus faciles; on évite d'enseigner à la suite les combinaisons qui ont trop de ressemblance. On enseigne peu de combinaisons à la fois; quand elles sont parfaitement sues, on en ajoute de nouvelles; on les fait utiliser et réciter fréquemment et dans un ordre varié.

En cette matière comme dans les autres, toujours la marche en avant sera réglée sur la sûreté des connaissances acquises, sur le développement mental de l'enfant et sur ses intérêts.

PROGRAMME

I.— Comptage

Au cours de la première année, apprendre à compter de 1 à 100.

Comptage par cœur de 1 à 10, par 10 jusqu'à 100, de 10 à 20, de 20 à 100.

Comptage rationnel de 1 à 5, de 5 à 10, de 10 à 20, par 10 jusqu'à 100. On fait d'abord compter des objets concrets en associant le nombre à un objet que l'enfant touche ou déplace; puis on fait compter des choses semi-concrètes, images ou dessins, puis des mouvements que l'on voit seulement, une série de bruits, de sons que l'on entend seulement.

II.— Idée de grandeur et de quantité

Faire comparer des objets au point de vue grandeur, au point de vue nombre, de manière à développer l'idée de grandeur, l'idée de quantité: plus long, plus court, plus gros, plus petit . . . ; plus, moins, autant . . .

III.— Les cinq premiers nombres

Étude successive, par procédés intuitifs, des nombres, un, deux, trois, quatre, cinq.

Faire composer des groupes d'objets: jetons de couleur, boutons, blocs, bâtonnets . . .

Faire identifier des groupes déjà formés: d'objets d'abord, puis d'images, puis de signes semi-concrets, tels que des barres tracées au tableau, des points dans le jeu de dominos . . . On fait associer le groupe avec le nom du nombre.

Quand l'élève peut identifier des groupes, sans compter, sans hésiter, sans se tromper, on fait associer le groupe avec le chiffre correspondant. Faire associer le groupe d'objets, le nom du nombre et le chiffre. L'un des trois étant donné, l'élève y joint les deux autres.

$$\begin{array}{ccc} \square & & \square \\ & \square & \\ \square & & \square \end{array} = (\text{On dit cinq.}) = 5$$

Faire écrire les chiffres des nombres étudiés; habituer à les bien former et à les bien disposer.

Faire acquérir l'idée d'addition dans des problèmes concrets.

Faire apprendre les combinaisons de l'addition, au moyen d'objets concrets d'abord. Enseigner simultanément les combinaisons composées des mêmes chiffres, comme:

$$\begin{array}{r} 2 \\ + 1 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 1 \\ + 2 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 3 \\ + 2 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 2 \\ + 3 \\ \hline \end{array}$$

Faire acquérir l'idée de soustraction dans des problèmes concrets.

Faire apprendre les combinaisons de la soustraction aussi par procédés intuitifs.

$$\begin{array}{r} 3 \\ - 1 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 3 \\ - 2 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 5 \\ - 2 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 5 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$$

IV.— Les nombres six, sept, huit, neuf et dix

Procéder intuitivement et progressivement comme pour l'étude des cinq premiers nombres. Étudier les combinaisons de l'addition et celles de la soustraction. Exemples:

$$\begin{array}{r} 6 \\ + 3 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 3 \\ + 6 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 9 \\ - 3 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 9 \\ - 6 \\ \hline \end{array}$$

Montrer qu'on n'a pas un chiffre spécial pour écrire dix, on l'écrit au moyen de deux chiffres 1 et 0. Faire remarquer que le chiffre 1 vaut un ou dix selon la position qu'il occupe.

V.— La dizaine

Procéder intuitivement et progressivement.

Habituer les élèves à voir dans la dizaine un groupe de dix.

Représenter la dizaine par un faisceau de dix bâchettes, de dix pailles . . .

Faire compter des faisceaux de dix objets.

Faire composer des groupes d'un certain nombre de dizaine.

Faire identifier des groupes déjà formés; on fait associer le groupe avec le nom du nombre.

Faire associer le groupe avec le nombre écrit en chiffres. Bien faire saisir la valeur du chiffre des dizaines: faire remarquer, par exemple, que le chiffre 5 dans 50 ne signifie pas 5 unités, mais 5 dizaines à cause de sa position.

Faire écrire les nombres.

VI.— Les nombres intermédiaires entre 10 et 20

Procéder intuitivement et progressivement.

Dans le comptage rationnel, à un faisceau de dix bâchettes, on en ajoute une pour faire onze, deux pour faire douze . . .

Faire composer des groupes d'un certain nombre d'objets: la dizaine formera un faisceau distinct, des unités.

Faire identifier des groupes déjà formés; on fait associer le groupe avec le nom du nombre.

Faire associer le groupe avec le nombre écrit en chiffres.

Bien faire distinguer le chiffre des dizaines de celui des unités: le nombre 15, par exemple, exprime 1 dizaine et 5 unités.

Faire écrire les nombres.

Pour entraîner à l'addition et à la soustraction, donner des exercices comme ceux-ci:

$$\begin{array}{r} 10 \\ + 2 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 2 \\ + 10 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 10 \\ + 6 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 6 \\ + 10 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 12 \\ - 2 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 12 \\ - 10 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 16 \\ - 6 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 16 \\ - 10 \\ \hline \end{array}$$

Puis des applications aux combinaisons déjà étudiées comme:

$$\begin{array}{r} 4 \\ + 3 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 14 \\ + 3 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 3 \\ + 4 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 13 \\ + 4 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 7 \\ - 3 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 17 \\ - 3 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 7 \\ - 4 \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 17 \\ - 4 \\ \hline \end{array}$$

VII.— Opérations écrites

Exercices écrits d'addition et de soustraction dans les limites des combinaisons étudiées.

VIII.— Mesures

Faire comparer des dimensions en faisant compter des pas.

Faire reconnaître les pièces de monnaie suivantes: 1 cent, 5 cents, 10 cents.

Lecture des heures, en nombres entiers, sur un cadran marqué de chiffres arabes.

IX.— Vocabulaire

A l'occasion de l'enseignement du langage et de l'arithmétique, faire acquérir une connaissance expérimentale des expressions suivantes: ajouter, ôter, enlever, dépenser, reste, la moitié, le double; les signes +, —. Et des termes de comparaison: plus long, plus court, plus petit, plus gros, plus grand, plus haut, plus bas, plus, moins, plusieurs, peu, beaucoup, plus épais, plus mince, plus vite, plus lent, plus près, plus loin, plus étroit, plus large, plus vieux, plus jeune, aussi, autant, égal, le plus, presque aussi, un peu plus, un peu moins, combien de plus, combien de moins.

**Combinaisons de l'addition et de la soustraction
au programme de la première année**

$$\begin{array}{l} 2 \quad \begin{array}{|c|} \hline 1 \\ +1 \\ \hline 2 \end{array} \quad \begin{array}{r} 2 \\ -1 \\ \hline 1 \end{array} \\ \\ 3 \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ +1 \\ \hline 3 \end{array} \quad \begin{array}{r} 1 \\ +2 \\ \hline 3 \end{array} \quad \begin{array}{r} 3 \\ -1 \\ \hline 2 \end{array} \quad \begin{array}{r} 3 \\ -2 \\ \hline 1 \end{array} \\ \\ 4 \quad \begin{array}{|c|} \hline 3 \\ +1 \\ \hline 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} 1 \\ +3 \\ \hline 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} 4 \\ -1 \\ \hline 3 \end{array} \quad \begin{array}{r} 4 \\ -3 \\ \hline 1 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ +2 \\ \hline 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} 4 \\ -2 \\ \hline 2 \end{array} \\ \\ 5 \quad \begin{array}{|c|} \hline 4 \\ +1 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{r} 1 \\ +4 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{r} 5 \\ -1 \\ \hline 4 \end{array} \quad \begin{array}{r} 5 \\ -4 \\ \hline 1 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 3 \\ +2 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{r} 2 \\ +3 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{r} 5 \\ -2 \\ \hline 3 \end{array} \quad \begin{array}{r} 5 \\ -3 \\ \hline 2 \end{array} \end{array}$$

6	5 +1 6	1 +5 6	6 -1 5	6 -5 1	4 +2 6	2 +4 6	6 -2 4	6 -4 2	3 +3 6	6 -3 3								
7	6 +1 7	1 +6 7	7 -1 6	7 -6 1	5 +2 7	2 +5 7	7 -2 5	7 -5 2	4 +3 7	3 +4 7	7 -3 4	7 -4 3						
8	7 +1 8	1 +7 8	8 -1 7	8 -7 1	6 +2 8	2 +6 8	8 -2 6	8 -6 2	5 +3 8	3 +5 8	8 -3 5	8 -5 3	4 +4 8	8 -4 4				
9	8 +1 9	1 +8 9	9 -1 8	9 -8 1	7 +2 9	2 +7 9	9 -2 7	9 -7 2	6 +3 9	3 +6 9	9 -3 6	9 -6 3	5 +4 9	4 +5 9	9 -4 5	9 -5 4		
10	9 +1 10	1 +9 10	10 -1 9	10 -9 1	8 +2 10	2 +8 10	10 -2 8	10 -8 2	7 +3 10	3 +7 10	10 -3 7	10 -7 3	6 +4 10	4 +6 10	10 -4 6	10 -6 4	5 +5 10	10 -5 5

DEUXIÈME ANNÉE

DIRECTIVES PÉDAGOGIQUES

N.B.—Lire l'introduction au programme d'arithmétique (p. 1), puis se familiariser avec le programme de première année (p. 6) avant d'étudier celui de deuxième.

Buts de l'enseignement de l'arithmétique en deuxième année :

Enrichir et éclairer l'idée de nombre dans les expériences quotidiennes de l'enfant.

Développer et approfondir le vocabulaire en rapport avec l'extension des connaissances et la fréquence de leur emploi.

Faire comprendre l'addition et la soustraction.

Assurer la connaissance des combinaisons de l'addition et de la soustraction.

Développer l'intérêt, la confiance et l'habileté dans l'emploi des nombres ainsi que le désir d'en savoir davantage en arithmétique.

Au début de l'année, on commence par se rendre compte, par des examens appropriés, du degré de développement de chaque enfant, de ses méthodes de travail, des connaissances qu'il possède avec sûreté. On s'emploie ensuite à revoir, à fortifier les connaissances et les bonnes habitudes de l'année précédente. Ne passer à une connaissance nouvelle que lorsque la précédente est suffisamment assimilée.

On multipliera encore les expériences concrètes; on organisera des activités sous forme de jeux propres à développer l'intérêt et l'intelligence dans l'usage ordinaire des nombres et des opérations simples. Incorporer ces connaissances dans diverses activités scolaires et familiales de l'écolier.

L'élève de deuxième année sera entraîné au calcul mental sûr et rapide; à cette fin, on assurera la connaissance parfaite des combinaisons de l'addition et de la soustraction. Les exercices d'entraînement doivent être faits de telle sorte que ces opérations mentales deviennent automatiques: à la vue ou à l'énoncé de chaque combinaison, la réponse doit arriver immédiatement. La possession de ces automatismes est indispensable pour l'étude ultérieure du calcul écrit.

Dans les exercices écrits, on habituera l'élève à l'ordre et à la netteté dans le travail, et à la vérification de ses calculs.

On profitera des circonstances favorables pour faire comprendre la valeur de l'argent; pour montrer à bien s'en servir. Faire comprendre combien le père travaille pour le procurer à la famille et comment les enfants peuvent aider à l'employer comme il faut. Les habituer à l'économie et à la charité. Leur faire résoudre des problèmes personnels comme celui-ci: « Parrain m'a donné 10 cents, et maman 10 cents. Vais-je tout dépenser? Combien vais-je mettre dans ma banque? Combien vais-je mettre de côté pour donner en aumône? » Inspirer le sens de l'honnêteté dans le maniement de l'argent: monnaie à recevoir et à rendre exactement quand on fait une commission; que faire de l'argent trouvé...

PROGRAMME

I.— Numération

Lecture et écriture des nombres jusqu'à 1 000.

Faire additionner des nombres disposés comme les suivants:

$$\begin{array}{r} 5 \\ 30 \\ 800 \\ \hline \end{array} \quad \text{On obtient 835. On fait voir ainsi clairement la composition du nombre.}$$

$$\begin{array}{r} 400 \\ 7 \\ \hline \end{array} \quad \text{On obtient 407. On montre pourquoi il faut un zéro dans 407.}$$

Lecture et écriture des nombres ordinaux jusqu'à 10^e: 1^{er}, 2^e, 3^e...

II.— Addition et soustraction

Revision:

Les nombres de 1 à 10.

Compréhension de l'addition et de la soustraction. Bien faire remarquer qu'on ne peut additionner ou soustraire que des quantités de même nature.

Combinaisons de l'addition des 10 premiers nombres.

Combinaisons de la soustraction des 10 premiers nombres.

La dizaine.

Les nombres compris entre 10 et 20.

A chaque étape, diagnostiquer les déficiences individuelles puis donner des exercices correctifs.

Nombres intermédiaires entre les dizaines.

Exercices où l'on utilise les combinaisons de l'addition et de la soustraction déjà étudiées.

Utiliser les associations par analogie comme dans les exemples suivants:

$\begin{array}{r} 6 \\ + 2 \\ \hline 8 \end{array}$	$\begin{array}{r} 16 \\ + 2 \\ \hline 18 \end{array}$	$\begin{array}{r} 36 \\ + 2 \\ \hline 38 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3 \\ + 4 \\ \hline 7 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3 \\ + 14 \\ \hline 17 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3 \\ + 54 \\ \hline 57 \end{array}$	$\begin{array}{r} 8 \\ - 5 \\ \hline 3 \end{array}$	$\begin{array}{r} 18 \\ - 5 \\ \hline 13 \end{array}$	$\begin{array}{r} 48 \\ - 5 \\ \hline 43 \end{array}$
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Passage de la dizaine:

Étude des combinaisons de l'addition et de la soustraction. Procéder comme en première année; enseigner simultanément les combinaisons composées des mêmes nombres.

Dans les exercices, utiliser abondamment les associations par analogie comme dans les exemples suivants:

$\begin{array}{r} 8 \\ + 5 \\ \hline 13 \end{array}$	$\begin{array}{r} 18 \\ + 5 \\ \hline 23 \end{array}$	$\begin{array}{r} 48 \\ + 5 \\ \hline 53 \end{array}$	$\begin{array}{r} 5 \\ + 8 \\ \hline 13 \end{array}$	$\begin{array}{r} 15 \\ + 8 \\ \hline 23 \end{array}$	$\begin{array}{r} 45 \\ + 8 \\ \hline 53 \end{array}$	$\begin{array}{r} 13 \\ - 5 \\ \hline 8 \end{array}$	$\begin{array}{r} 23 \\ - 5 \\ \hline 18 \end{array}$	$\begin{array}{r} 53 \\ - 5 \\ \hline 48 \end{array}$	$\begin{array}{r} 13 \\ - 8 \\ \hline 5 \end{array}$	$\begin{array}{r} 23 \\ - 8 \\ \hline 15 \end{array}$	$\begin{array}{r} 53 \\ - 8 \\ \hline 45 \end{array}$
--	---	---	--	---	---	--	---	---	--	---	---

Il faut faire acquérir la connaissance parfaite des combinaisons de l'addition et de la soustraction. C'est le principal objectif de la deuxième année.

Exercices écrits sur des nombres inférieurs à 1 000.

Addition sans retenue: combinaisons et applications dans les dizaines supérieures:

$\begin{array}{r} 4 \\ + 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 32 \\ + 6 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ + 7 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 27 \\ + 8 \\ \hline \end{array}$
---	--	---	--

Deux nombres de deux ou de trois chiffres:

$\begin{array}{r} 12 \\ + 35 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 462 \\ + 317 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 43 \\ + 95 \\ \hline \end{array}$
---	---	---

Trois, quatre, cinq nombres d'un chiffre:

$\begin{array}{r} 4 \\ 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 8 \\ 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 7 \\ 6 \\ 8 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 9 \\ 7 \\ 6 \\ 9 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 5 \\ 4 \\ 8 \\ 3 \\ 2 \\ \hline \end{array}$
---	---	--	---	--

Avec zéro:

$\begin{array}{r} 30 \\ + 20 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 26 \\ + 20 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 50 \\ + 74 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 94 \\ + 10 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 50 \\ + 50 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 307 \\ 0 \\ 12 \\ \hline \end{array}$
---	---	---	---	---	---

† Soustraction sans emprunts: combinaisons et applications dans les dizaines supérieures:

$\begin{array}{r} 7 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 37 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 16 \\ - 9 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 46 \\ - 9 \\ \hline \end{array}$
---	--	--	--

Deux nombres de deux ou de trois chiffres:

$\begin{array}{r} 59 \\ - 46 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 885 \\ - 362 \\ \hline \end{array}$
---	---

Avec zéro:

$\begin{array}{r} 80 \\ - 40 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 507 \\ - 302 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 87 \\ - 10 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 617 \\ - 406 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 63 \\ - 43 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 469 \\ - 426 \\ \hline \end{array}$
---	---	---	---	---	---

Nombres d'inégale longueur:

$\begin{array}{r} 138 \\ - 56 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 109 \\ - 46 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 364 \\ - 53 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 308 \\ - 7 \\ \hline \end{array}$
--	--	--	---

III.— Multiplication

Faire acquérir l'idée de multiplication.

Compter par 2, par 10 et par 5 jusqu'à 100.

Compter par 3 et par 4 jusqu'à 50.

On part de 2, de 10, de 5, de 3 ou de 4 selon le cas.

Compter souvent à haute voix: ces exercices permettent de créer des associations par les voies auditives et verbe-motrice.

On fait additionner des nombres égaux pour initier à la multiplication. Se servir de moyens concrets: par exemple, faire trouver le coût de trois timbres de 2 cents, puis trois fois 2 cents, et enfin, trois fois 2.

Étude des combinaisons dont les produits ne dépassent pas 20. Montrer peu de combinaisons à la fois et faire suivre l'étude de ces combinaisons par de nombreux exercices où elles sont très souvent répétées. Enseigner simultanément les combinaisons directes et les inverses, comme 3 fois 4 et 4 fois 3.

Exercices écrits sur les combinaisons étudiées. Le multiplicateur n'aura qu'un chiffre, l'opération ne devra pas donner lieu à des retenues et le résultat n'aura pas plus de trois chiffres.

$\begin{array}{r} 21 \\ \times 5 \\ \hline 105 \end{array}$	$\begin{array}{r} 42 \\ \times 4 \\ \hline 168 \end{array}$	$\begin{array}{r} 74 \\ \times 2 \\ \hline 148 \end{array}$	$\begin{array}{r} 31 \\ \times 6 \\ \hline 186 \end{array}$	$\begin{array}{r} 214 \\ \times 2 \\ \hline 428 \end{array}$	$\begin{array}{r} 321 \\ \times 3 \\ \hline 963 \end{array}$
---	---	---	---	--	--

IV.— Mesures

Faire prendre des mesures concrètes:

En pouces, en pieds; en chopines, en pintes.

Comparaison entre le pouce et le pied, entre la chopine et la pinte.

Familiariser les élèves avec les pièces de monnaie en usage: 1 cent, 5 cents, 10 cents, 25 cents et 50 cents.

Lecture de l'heure entière et des demies, en chiffres arabes et en chiffres romains.

V.— Fractions

Enseigner intuitivement ce qu'est la moitié, sans faire connaître l'expression chiffrée de cette fraction.

Prendre la moitié d'une pomme, d'une bande de papier, d'une ficelle, d'une ligne . . .

VI.— Problèmes

Petits problèmes ne comportant qu'une seule opération, qui devra se trouver clairement indiquée par l'énoncé.

On ne présentera que des cas très concrets, pris dans le monde exploré par un enfant de deuxième. On bannira de ces problèmes les expressions qui sont hors de la portée des enfants.

VII.— Vocabulaire

Revoir le vocabulaire de première année.

Faire connaître par l'usage les mots: additionner, addition, somme, total, ensemble, en tout, de plus, colonne de chiffres, réponse; soustraire, soustraction, différence, reste, de moins, plus que, moins que; multiplier, multiplication, produit; demi-pouce, demi-livre, demi-heure, demi-douzaine; les signes =, $\times$, \$, ¢.

Combinaison de l'addition et de la soustraction Passage de la dizaine

11	$\begin{array}{r} 9 \\ +2 \\ \hline 11 \end{array}$	$\begin{array}{r} 2 \\ +9 \\ \hline 11 \end{array}$	$\begin{array}{r} 11 \\ -2 \\ \hline 9 \end{array}$	$\begin{array}{r} 11 \\ -9 \\ \hline 2 \end{array}$	$\begin{array}{r} 8 \\ +3 \\ \hline 11 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3 \\ +8 \\ \hline 11 \end{array}$	$\begin{array}{r} 11 \\ -3 \\ \hline 8 \end{array}$	$\begin{array}{r} 11 \\ -8 \\ \hline 3 \end{array}$	$\begin{array}{r} 7 \\ +4 \\ \hline 11 \end{array}$	$\begin{array}{r} 4 \\ +7 \\ \hline 11 \end{array}$	$\begin{array}{r} 11 \\ -4 \\ \hline 7 \end{array}$	$\begin{array}{r} 11 \\ -7 \\ \hline 4 \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ +5 \\ \hline 11 \end{array}$	$\begin{array}{r} 5 \\ +6 \\ \hline 11 \end{array}$	$\begin{array}{r} 11 \\ -5 \\ \hline 6 \end{array}$	$\begin{array}{r} 11 \\ -6 \\ \hline 5 \end{array}$
12	$\begin{array}{r} 9 \\ +3 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3 \\ +9 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 12 \\ -3 \\ \hline 9 \end{array}$	$\begin{array}{r} 12 \\ -9 \\ \hline 3 \end{array}$	$\begin{array}{r} 8 \\ +4 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 4 \\ +8 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 12 \\ -4 \\ \hline 8 \end{array}$	$\begin{array}{r} 12 \\ -8 \\ \hline 4 \end{array}$	$\begin{array}{r} 7 \\ +5 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 5 \\ +7 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 12 \\ -5 \\ \hline 7 \end{array}$	$\begin{array}{r} 12 \\ -7 \\ \hline 5 \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ +6 \\ \hline 12 \end{array}$		$\begin{array}{r} 12 \\ -6 \\ \hline 6 \end{array}$	
13	$\begin{array}{r} 9 \\ +4 \\ \hline 13 \end{array}$	$\begin{array}{r} 4 \\ +9 \\ \hline 13 \end{array}$	$\begin{array}{r} 13 \\ -4 \\ \hline 9 \end{array}$	$\begin{array}{r} 13 \\ -9 \\ \hline 4 \end{array}$	$\begin{array}{r} 8 \\ +5 \\ \hline 13 \end{array}$	$\begin{array}{r} 5 \\ +8 \\ \hline 13 \end{array}$	$\begin{array}{r} 13 \\ -5 \\ \hline 8 \end{array}$	$\begin{array}{r} 13 \\ -8 \\ \hline 5 \end{array}$	$\begin{array}{r} 7 \\ +6 \\ \hline 13 \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ +7 \\ \hline 13 \end{array}$	$\begin{array}{r} 13 \\ -6 \\ \hline 7 \end{array}$	$\begin{array}{r} 13 \\ -7 \\ \hline 6 \end{array}$				

$$14 \quad \begin{array}{|c|} \hline 9 \\ \hline +5 \\ \hline 14 \end{array} \quad \begin{array}{r} 5 \\ +9 \\ \hline 14 \end{array} \quad \begin{array}{r} 14 \\ -5 \\ \hline 9 \end{array} \quad \begin{array}{r} 14 \\ -9 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 8 \\ \hline +6 \\ \hline 14 \end{array} \quad \begin{array}{r} 6 \\ +8 \\ \hline 14 \end{array} \quad \begin{array}{r} 14 \\ -6 \\ \hline 8 \end{array} \quad \begin{array}{r} 14 \\ -8 \\ \hline 6 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 7 \\ \hline +7 \\ \hline 14 \end{array} \quad \begin{array}{r} 14 \\ -7 \\ \hline 7 \end{array}$$

$$15 \quad \begin{array}{|c|} \hline 9 \\ \hline +6 \\ \hline 15 \end{array} \quad \begin{array}{r} 6 \\ +9 \\ \hline 15 \end{array} \quad \begin{array}{r} 15 \\ -6 \\ \hline 9 \end{array} \quad \begin{array}{r} 15 \\ -9 \\ \hline 6 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 8 \\ \hline +7 \\ \hline 15 \end{array} \quad \begin{array}{r} 7 \\ +8 \\ \hline 15 \end{array} \quad \begin{array}{r} 15 \\ -7 \\ \hline 8 \end{array} \quad \begin{array}{r} 15 \\ -8 \\ \hline 7 \end{array}$$

$$16 \quad \begin{array}{|c|} \hline 9 \\ \hline +7 \\ \hline 16 \end{array} \quad \begin{array}{r} 7 \\ +9 \\ \hline 16 \end{array} \quad \begin{array}{r} 16 \\ -7 \\ \hline 9 \end{array} \quad \begin{array}{r} 16 \\ -9 \\ \hline 7 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 8 \\ \hline +8 \\ \hline 16 \end{array} \quad \begin{array}{r} 16 \\ -8 \\ \hline 8 \end{array}$$

$$17 \quad \begin{array}{|c|} \hline 9 \\ \hline +8 \\ \hline 17 \end{array} \quad \begin{array}{r} 8 \\ +9 \\ \hline 17 \end{array} \quad \begin{array}{r} 17 \\ -8 \\ \hline 9 \end{array} \quad \begin{array}{r} 17 \\ -9 \\ \hline 8 \end{array}$$

$$18 \quad \begin{array}{|c|} \hline 9 \\ \hline +9 \\ \hline 18 \end{array} \quad \begin{array}{r} 18 \\ -9 \\ \hline 9 \end{array}$$

Combinaisons de zéro

$$a) \quad \begin{array}{|c|} \hline 1 \\ \hline +0 \\ \hline 1 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ \hline +0 \\ \hline 2 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 3 \\ \hline +0 \\ \hline 3 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 4 \\ \hline +0 \\ \hline 4 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 5 \\ \hline +0 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 6 \\ \hline +0 \\ \hline 6 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 7 \\ \hline +0 \\ \hline 7 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 8 \\ \hline +0 \\ \hline 8 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 9 \\ \hline +0 \\ \hline 9 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 0 \\ \hline +0 \\ \hline 0 \end{array}$$

$$b) \quad \begin{array}{|c|} \hline 0 \\ \hline +1 \\ \hline 1 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 0 \\ \hline +2 \\ \hline 2 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 0 \\ \hline +3 \\ \hline 3 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 0 \\ \hline +4 \\ \hline 4 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 0 \\ \hline +5 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 0 \\ \hline +6 \\ \hline 6 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 0 \\ \hline +7 \\ \hline 7 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 0 \\ \hline +8 \\ \hline 8 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 0 \\ \hline +9 \\ \hline 9 \end{array}$$

$$c) \quad \begin{array}{|c|} \hline 1 \\ \hline -0 \\ \hline 1 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ \hline -0 \\ \hline 2 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 3 \\ \hline -0 \\ \hline 3 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 4 \\ \hline -0 \\ \hline 4 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 5 \\ \hline -0 \\ \hline 5 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 6 \\ \hline -0 \\ \hline 6 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 7 \\ \hline -0 \\ \hline 7 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 8 \\ \hline -0 \\ \hline 8 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 9 \\ \hline -0 \\ \hline 9 \end{array}$$

$$d) \quad \begin{array}{|c|} \hline 1 \\ \hline -1 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ \hline -2 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 3 \\ \hline -3 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 4 \\ \hline -4 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 5 \\ \hline -5 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 6 \\ \hline -6 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 7 \\ \hline -7 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 8 \\ \hline -8 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 9 \\ \hline -9 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 0 \\ \hline -0 \\ \hline 0 \end{array}$$

La signification de 0 a été enseignée à l'occasion des opérations sur des nombres concrets. Il n'y a pas lieu d'enseigner les combinaisons de 0; après avoir fait observer chaque série de combinaisons, on fera découvrir les conclusions suivantes:

- a) un nombre + 0 = ce nombre;
- b) 0 + un nombre = ce nombre;
- c) un nombre - 0 = ce nombre;
- d) un nombre - ce nombre = 0.

Combinaison de la multiplication au programme de la deuxième année

$$a) \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ \hline \times 2 \\ \hline 4 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 5 \\ \hline \times 2 \\ \hline 10 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ \hline \times 5 \\ \hline 10 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 3 \\ \hline \times 2 \\ \hline 6 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ \hline \times 3 \\ \hline 6 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 6 \\ \hline \times 2 \\ \hline 12 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ \hline \times 6 \\ \hline 12 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 4 \\ \hline \times 2 \\ \hline 8 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ \hline \times 4 \\ \hline 8 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 8 \\ \hline \times 2 \\ \hline 16 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ \hline \times 8 \\ \hline 16 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 7 \\ \hline \times 2 \\ \hline 14 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ \hline \times 7 \\ \hline 14 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 9 \\ \hline \times 2 \\ \hline 18 \end{array} \quad \begin{array}{|c|} \hline 2 \\ \hline \times 9 \\ \hline 18 \end{array}$$

b)	$\begin{array}{r} 3 \\ \times 3 \\ \hline 9 \end{array}$	$\begin{array}{r} 5 \\ \times 3 \\ \hline 15 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3 \\ \times 5 \\ \hline 15 \end{array}$	$\begin{array}{r} 4 \\ \times 3 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3 \\ \times 4 \\ \hline 12 \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ \times 3 \\ \hline 18 \end{array}$	$\begin{array}{r} 3 \\ \times 6 \\ \hline 18 \end{array}$	$\begin{array}{r} 4 \\ \times 4 \\ \hline 16 \end{array}$	$\begin{array}{r} 5 \\ \times 4 \\ \hline 20 \end{array}$	$\begin{array}{r} 4 \\ \times 5 \\ \hline 20 \end{array}$
c)	$\begin{array}{r} 1\ 2 \\ 2\ 1 \\ \hline 2\ 2 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1\ 5 \\ 5\ 1 \\ \hline 5\ 5 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1\ 7 \\ 7\ 1 \\ \hline 7\ 7 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1\ 4 \\ 4\ 1 \\ \hline 4\ 4 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1\ 8 \\ 8\ 1 \\ \hline 8\ 8 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1\ 3 \\ 3\ 1 \\ \hline 3\ 3 \end{array}$	$\begin{array}{r} 1\ 6 \\ 6\ 1 \\ \hline 6\ 6 \end{array}$			
d)	$\begin{array}{r} 0\ 2 \\ 2\ 0 \\ \hline 0\ 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 0\ 5 \\ 5\ 0 \\ \hline 0\ 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 0\ 3 \\ 3\ 0 \\ \hline 0\ 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 0\ 6 \\ 6\ 0 \\ \hline 0\ 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 0\ 4 \\ 4\ 0 \\ \hline 0\ 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 0\ 7 \\ 7\ 0 \\ \hline 0\ 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 0\ 9 \\ 9\ 0 \\ \hline 0\ 0 \end{array}$			

On enseignera d'abord les combinaisons de 2 (a) en ayant soin de faire découvrir que ces combinaisons ont déjà été apprises dans l'addition; il n'y a que l'expression qui diffère dans la multiplication. Ainsi, dans l'addition on dit: 5 et 5 font 10, tandis que dans la multiplication on dit: 2 fois 5 font 10.

On n'enseigne pas séparément chacune des combinaisons de 1 et de 0. Par l'observation de chaque série, on fait découvrir:

- que le produit d'un nombre par 1 donne ce même nombre;
- que le produit d'un nombre par 0 donne toujours 0.

TROISIÈME ANNÉE

DIRECTIVES PÉDAGOGIQUES

N. B. Lire l'introduction au programme d'arithmétique (p. 1), puis se familiariser avec les programmes de première (p. 6) et de deuxième années (p. 11) avant d'étudier celui de troisième.

Buts de l'enseignement de l'arithmétique en troisième année:

Affermir les connaissances acquises et en étendre l'application.

Assurer la possession parfaite des combinaisons de l'addition et de la soustraction.

Faire comprendre la multiplication et la division et en faire apprendre les combinaisons.

Assurer l'exactitude dans les calculs.

Entraîner à résoudre les problèmes avec méthode, clarté et correction dans le langage, ordre et netteté dans les écritures.

Montrer le rôle de l'arithmétique dans la vie de l'enfant.

Les combinaisons de la multiplication et de la division s'enseignent comme celles de l'addition et de la soustraction. Partant d'exemples concrets, on donne une idée claire de l'opération à effectuer et l'on fait trouver le résultat; puis, lorsque cette connaissance est suffisamment assimilée, on répète les exercices de mémorisation jusqu'à ce que l'opération devienne automatique et parfaitement sûre. On utilise ces combinaisons dans des applications concrètes, des problèmes d'ordre pratique. On trouvera (p. 20) un tableau des combinaisons de 2 à 9; l'ordre dans lequel elles sont présentées n'est pas rigoureux. Il est entendu qu'on ne fait pas réciter les combinaisons toujours dans l'ordre où elles ont été apprises. On procède lentement et sûrement; on n'ajoute de nouvelles combinaisons

que lorsque les précédentes sont parfaitement sues. Pour les calculs écrits, les élèves ont à leur disposition des tables qu'ils peuvent consulter pour contrôler au besoin l'exactitude de leurs opérations mentales: il ne faut pas les exposer à contracter l'habitude de l'à peu près ou à compter sur leurs doigts.

Les combinaisons et l'usage de l'arithmétique dans la vie ne sont pas enseignés séparément, mais en même temps et d'une façon expérimentale. On fera naître de situations réelles le besoin d'en connaître davantage en arithmétique; les enfants apprendront à appliquer à des problèmes de leur vie courante leurs connaissances en calcul.

On n'emploiera que des termes à la portée des élèves; on leur montrera à lire et à comprendre les textes de leurs petits problèmes. Ils seront encouragés à chercher la solution par eux-mêmes.

On s'appliquera à incorporer les connaissances arithmétiques aux autres études et aux diverses activités de l'enfant, en classe et hors de la classe.

Intéresser l'enfant au prix des aliments; lui faire apprécier combien vaut la nourriture d'une journée, une paire de souliers, un habit, divers articles du mobilier; faire en sorte qu'il se rende compte combien de jours son père doit travailler pour payer les chaussures de la famille, la nourriture d'une semaine... Montrer comment les enfants peuvent collaborer avec la famille pour éviter des dépenses inutiles, pour conserver la maison en bon état, pour aider à réaliser des améliorations. Montrer à faire des économies, à s'imposer des sacrifices pour faire l'aumône, pour aider une organisation de bienfaisance sociale ou scolaire.

PROGRAMME

Étude des nombres entiers jusqu'à 10,000

I.— Numération

Faire additionner des nombres disposés comme les suivants:

a)
$$\begin{array}{r} 5 \\ 30 \\ 800 \\ 7\,000 \\ \hline \end{array}$$
 On obtient 7 835. On fait voir ainsi clairement la composition du nombre.

b)
$$\begin{array}{r} 4\,000 \\ 20 \\ 7 \\ \hline \end{array}$$
 On obtient 4 027. On montre pourquoi il faut un zéro dans 4 027.

Faire dire la valeur de chacun des chiffres dans les nombres comme:

6 295: 6 mille, 2 centaines, 9 dizaines, 5 unités;

3 807: 3 mille, 8 centaines, 9 dizaines, 7 unités.

Faire lire des nombres inférieurs à 10,000.

Faire écrire sous dictée des nombres inférieurs à 10, 000.

Montrer à lire et à écrire les chiffres romains jusqu'à XX. Applications occasionnelles.

II.— Addition et soustraction

Revision des combinaisons: diagnostiquer les déficiences individuelles puis donner des exercices correctifs.

Opérations écrites: additions dont la somme est inférieure à 10, 000.

Sans retenue;

Avec retenues:	$\begin{array}{r} 42 \\ 19 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 74 \\ 48 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 469 \\ 788 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 308 \\ 809 \\ \hline \end{array}$
----------------	---	---	---	---

De deux, trois, quatre nombres; de dollars et de cents.

Faire la preuve en additionnant en sens inverse.

Soustractions dont le grand nombre est inférieur à 10,000.

Sans emprunt;

Avec emprunt:	53	485	648
	28	317	289

Avec des zéros:	650	709	700	800	938
	437	356	364	650	863

De dollars et de cents. Faire la preuve par addition.

III.— Multiplication et division

Faire comprendre la multiplication et la division.

Combinaisons.

Revision des combinaisons de la multiplication apprises en deuxième année.

Étude des combinaisons correspondantes de la division. Initier d'abord à l'idée de la division: inviter, par exemple, 6 élèves à se partager en groupes de 2, et leur demander combien il y a de fois 2 élèves dans 6 élèves.

Étude des combinaisons dont les facteurs ne dépassent pas 9. Enseigner simultanément les combinaisons de la multiplication et celles de la division et dans chaque cas la combinaison directe et son inverse:

$$8 \times 3 = 24 \quad 3 \times 8 = 24 \quad 24 \div 3 = 8 \quad 24 \div 8 = 3$$

A partir de cette classe, le succès de l'enseignement du calcul est intimement lié à la connaissance parfaite des combinaisons de la multiplication.

Exercices écrits: multiplication dont le produit est inférieur à 10, 000:

Par un seul chiffre:

Sans retenue:	24	81	632
	$\times 2$	$\times 7$	$\times 3$

Avec retenues:	34	317	786
	$\times 4$	$\times 5$	$\times 3$

Par deux chiffres:

Sans zéro:	312	163
	$\times 32$	$\times 54$

Avec zéro au multiplicateur, au multiplicande ou aux deux facteurs:

325	208	309	170
$\times 30$	$\times 46$	$\times 20$	$\times 40$

Division: par un seul chiffre:

Sans aucun reste: $8 \div 2$; $693 \div 3$; $168 \div 4$

Avec reste au cours de l'opération: $231 \div 7$; $726 \div 6$; $660 \div 5$

Avec reste final: $47 \div 9$; $580 \div 3$; $807 \div 7$

Avec zéro au quotient: $840 \div 7$; $482 \div 8$; $624 \div 6$

Faire la preuve de la division par multiplication.

IV.— Mesures

Mesures de longueur: faire prendre des mesures en pieds, en pouces et en verges.

Comparaison: entre le pouce et le pied;
entre le pied et la verge.

Mesures de capacité: faire mesurer en chopines, en pintes et en gallons.

Comparaison: entre la chopine et la pinte;
entre la pinte et le gallon.

Mesures du temps:

Comparaison: entre la minute et l'heure;
entre l'heure et le jour;
entre le jour et la semaine;
entre la semaine et le mois.

Lecture du cadran à cinq minutes près.

Mesures monétaires:

Familiariser les élèves avec la monnaie canadienne.

Habituer les élèves à rendre la monnaie d'un dollar.

V.— Fractions

Signification et expression de $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{6}$.

Relations de ces fractions: avec un objet; avec un groupe d'objets.

Se servir des rapports des mesures pour familiariser les élèves avec les fractions étudiées.

VI.— Problèmes

Petits problèmes très simples, à une ou deux opérations, sur des cas très concrets, des scènes vécues, tirés de l'expérience de l'enfant, d'activités auxquelles il s'intéresse. On bannira toute terminologie hors de la portée de l'enfant. On utilisera au besoin la réduction à l'unité.

VII.— Vocabulaire

Revision du vocabulaire de deuxième année.

Signification des mots: multiplication, multiplier, multiplicande, multiplicateur, produit; division, diviser, dividende, diviseur, quotient, faire la preuve, le signe $\div$. Hauteur, profondeur, épaisseur, largeur, longueur.

Combinaisons de la multiplication et de la division

2×2 $4 \div 2$	5×2 2×5 $10 \div 2$ $10 \div 5$	3×2 2×3 $6 \div 2$ $6 \div 3$	6×2 2×6 $12 \div 2$ $12 \div 6$	4×2 2×4 $8 \div 2$ $8 \div 4$	8×2 2×8 $16 \div 2$ $16 \div 8$
7×2 2×7 $14 \div 2$ $14 \div 7$	9×2 2×9 $18 \div 2$ $18 \div 9$	3×3 $9 \div 3$	6×3 3×6 $18 \div 3$ $18 \div 6$	4×3 3×4 $12 \div 3$ $12 \div 4$	8×3 3×8 $18 \div 3$ $18 \div 6$
5×3 3×5 $15 \div 3$ $15 \div 5$	7×3 3×7 $21 \div 3$ $21 \div 7$	9×3 3×9 $27 \div 3$ $27 \div 9$	4×4 $16 \div 4$	6×4 4×6 $24 \div 4$ $24 \div 6$	8×4 4×8 $32 \div 4$ $32 \div 8$
5×4 4×5 $20 \div 4$ $20 \div 5$	7×4 4×7 $28 \div 4$ $28 \div 7$	9×4 4×9 $36 \div 4$ $36 \div 9$	5×5 $25 \div 5$	8×5 5×8 $40 \div 5$ $40 \div 8$	6×5 5×6 $30 \div 5$ $30 \div 6$
7×5 5×7 $35 \div 5$ $35 \div 7$	9×5 5×9 $45 \div 5$ $45 \div 9$	8×6 6×8 $48 \div 6$ $48 \div 8$	6×6 $36 \div 6$	9×6 6×9 $54 \div 6$ $54 \div 9$	7×6 6×7 $42 \div 6$ $42 \div 7$
7×7 $49 \div 7$	9×7 7×9 $63 \div 7$ $63 \div 9$	8×8 $64 \div 8$	9×9 $81 \div 9$	8×7 7×8 $56 \div 7$ $56 \div 8$	9×8 8×9 $72 \div 8$ $72 \div 9$

HYGIÈNE

DIRECTIVES PÉDAGOGIQUES

L'HYGIÈNE est l'art de se maintenir en santé. Elle est avant tout une formule de vie dont les répercussions conditionnent toute l'activité présente et future des jeunes. Elle mérite de ce chef une place à part dans nos programmes, à côté de la formation religieuse et de la formation civique, avec lesquelles elle collabore puissamment pour assurer à chacun un précieux équilibre et une saine joie de vivre.

Les maîtres devront d'abord se bien pénétrer de l'importance vitale de l'hygiène. Le maintien et la préparation de la santé comptent parmi les devoirs qui nous lient « envers Dieu, envers le prochain et envers nous-mêmes ». Placé à ce niveau, l'enseignement de l'hygiène devient une mission, un apostolat. En s'y donnant avec tout son cœur, le maître remplit une des principales obligations de son ministère. Il travaille à munir l'enfant d'un moyen presque indispensable pour mener une vie heureuse et utile. Il recueillera, par surcroît, une récompense immédiate: ses élèves, maintenus en bonne santé, seront plus assidus, plus aimables, plus attentifs, plus éveillés et profiteront davantage d'un enseignement devenu pour eux plus agréable et plus facile.

La santé est un des plus grands bienfaits que Dieu octroie à l'homme. Celui-ci devra rendre compte de l'usage des moyens mis à sa portée pour faire fructifier ce don. Nous sommes tous les gardiens de notre propre santé et, dans une certaine mesure, de celle du prochain. Les éducateurs doivent mettre de bonne heure l'enfant en face de cette responsabilité et lui fournir, de façon attachante, les lumières et les convictions qui l'inciteront à y conformer sa vie.

L'action du maître revêtira des formes multiples. Il devra *instruire l'enfant, gagner son adhésion, l'aider à vivre dans les conditions les plus favorables à son épanouissement équilibré.*

1. L'enseignement.

C'est peut-être la partie la moins importante du programme d'hygiène. La conviction que la santé est un actif précieux, mais périssable, doit devenir une réalité agissante dans l'esprit des enfants. On atteindra ce but par des plaidoyers bien plus que par des explications techniques. Il faudra toutefois, au cours de leçons brèves et vivantes, justifier les pratiques que l'on recommande, les appuyer sur des notions de sciences naturelles qui expliquent comment le corps utilise les divers éléments nécessaires à sa croissance et à sa défense. Il faudra surtout viser constamment à créer dans l'esprit des élèves un sentiment de respect et d'admiration pour les merveilles du corps humain et de l'univers qui est à son service. On évitera soigneusement tout appareil scientifique. Les cours seront brefs, colorés, adaptés aux articles successifs du programme.

Au cours des six premières années, on s'en tiendra à des leçons de choses très simples, inspirées des phénomènes familiers de la vie quotidienne. Les notions inscrites en septième année ne dépasseront pas le niveau d'une initiation sommaire au prodigieux mécanisme du corps humain, *chef-d'œuvre de Dieu, dont il faut prendre grand soin*, affirme Sa Sainteté Pie XII.

Outre l'enseignement direct, les possibilités sont très nombreuses d'intégrer l'hygiène aux autres matières du programme. A ce sujet, le *Guide du Maître* offre des suggestions appropriées. Le titulaire profitera aussi des situations ou des événements ayant quelque rapport avec la santé et l'hygiène: maladies, accidents, décès, examens médicaux, enquêtes, excursions, cinéma, etc. . . pour mettre en valeur les principes d'une vie saine.

2. Formation de la mentalité (surveillance et encouragements).

Presque tous les articles du programme d'hygiène constituent des règles et des pratiques auxquelles l'enfant doit conformer sa vie. Leur répartition graduée comporte l'obligation de les exposer avec plus d'insistance à un moment ou à un autre du cours, mais il faudra, par des rappels fréquents et une surveillance continuelle, voir à leur application concrète dans les détails de la vie de tous les jours. Les élèves se plieront avec joie aux exigences des habitudes recommandées, dans la mesure où le maître maintiendra l'enthousiasme. S'il prêche continuellement d'exemple, s'il apporte un grand soin à surveiller tous les détails de salubrité scolaire et à collaborer généreusement aux services de santé de l'école, les élèves seront stimulés et maintenus en état d'éveil au sujet de leur santé physique et mentale.

3. Salubrité scolaire.

Le maître ne se contentera pas d'appliquer les directives ayant trait aux conditions sanitaires de l'école et de ses dépendances. Il devra en expliquer les raisons aux élèves et, pour en faire une éducation vécue, leur fournir l'occasion de participer eux-mêmes au maintien de la salubrité scolaire. Le *Guide du Maître* fournit à ce sujet toutes les précisions utiles.

4. Collaboration aux services de santé.

L'expression *Services de santé* désigne les organismes chargés de surveiller la santé des écoliers, d'obtenir leur coopération afin de l'améliorer et de la protéger, d'informer les parents des défauts trouvés et de corriger ceux-ci ou d'y remédier dans la mesure du possible.

Pour que les visites du médecin et de l'infirmière portent des fruits, la coopération du titulaire est indispensable. Le professeur devra montrer à ses élèves le but et les bienfaits d'examens dont ils sont les premiers bénéficiaires. Il signalera aux officiers médicaux les absences causées par la maladie, les anomalies qu'il a lui-même découvertes et autres détails susceptibles de les éclairer.

Entre les visites du médecin et de l'infirmière, le professeur doit surveiller continuellement l'état physique des enfants. Il profitera de l'inspection quotidienne de propreté pour noter les déviations apparentes de la santé. Périodiquement, il observera la croissance en poids et en taille et appellera les pratiques d'hygiène susceptibles de la favoriser. Il dépistera surtout les défauts physiques pouvant entraver le travail intellectuel, tels ceux de la vue et de l'ouïe qui sont facilement reconnaissables. Le *Guide du Maître* donne toutes les instructions utiles à cet effet.

5. Nutrition.

La nutrition doit être une partie essentielle de l'enseignement de l'hygiène. Une bonne nutrition résulte du concours de plusieurs facteurs autres que les aliments: le repos, l'exercice, l'air pur, la vie saine et joyeuse, etc. Cependant, elle est basée principalement sur une alimentation équilibrée en qualité et en quantité.

Bien que le contrôle de plusieurs facteurs lui échappe, le maître s'efforcera d'inculquer à l'enfant le désir d'une alimentation saine. Il fera du dîner à l'école un programme réaliste de nutrition. Ce repas fournira l'occasion d'expliquer les règles alimentaires déjà enseignées.

6. Culture physique.

Même dans une institution où l'on emploie un professeur de culture physique, le titulaire doit apporter sa collaboration à ce spécialiste. Bien que la culture physique soit une partie essentielle de l'hygiène scolaire et étroitement associée à ses autres composants (salubrité, hygiène mentale, instruction, services de santé, nutrition), elle constitue cependant une formation particulière, exige un entraînement spécial et requiert à l'horaire une période distincte de celle qui est accordée à l'hygiène proprement dite.

7. Hygiène mentale.

Il existe un rapport étroit entre la santé physique et le comportement intellectuel et moral des enfants. Le programme d'hygiène serait incomplet s'il se limitait aux soins corporels. Les facteurs mentaux qui peuvent se résumer dans la joie de vivre, à la maison et à l'école, jouent un rôle important dans l'équilibre des individus.

Il n'existe pas d'opposition entre les buts ultimes de l'éducation et ceux de l'hygiène mentale. Les deux tendent à cultiver la confiance en soi, le respect de soi-même, l'initiative, le courage, le sens des responsabilités, l'aptitude à surmonter les difficultés et à mener les choses à bonne fin, la bienveillance et la sympathie envers les autres, la coopération avec ses semblables, la tolérance envers les divergences d'opinion, l'humilité et la franchise qui font reconnaître de bon gré une faute ou une erreur, etc.

Par des proportions harmonieuses de liberté désirable et de discipline nécessaire, la psychologie offre à l'enfant les moyens d'expression, les occasions de réussir qui développent l'initiative et la confiance en soi qui, tout en donnant de la compétence, respectent la personnalité ou même favorisent son épanouissement.

Le titulaire doit en plus observer attentivement chacun de ses élèves et noter le travail intellectuel et ses résultats, la conduite et ses manifestations anormales, afin de dépister les premiers symptômes d'un complexe d'infériorité ou d'agressivité. Il doit alors s'appliquer à faire les ajustements indiqués en milieu scolaire et à encourager ceux qui doivent être effectués en milieu familial et social.

Dans les cas d'enfants présentant des problèmes difficiles, il demandera l'aide des autorités religieuses et, lorsque la chose est possible, il recourra au personnel des cliniques d'hygiène mentale et du service social.

PROGRAMME

PREMIÈRE ANNÉE

I. — Propreté

Habitudes à cultiver:

- 1 — Quand et comment se laver les mains, la figure, le cou et les oreilles.
- 2 — Quand et comment se brosser les dents.
- 3 — Toujours se laver les mains avant de manger et après avoir été à la chambre de toilette.

- 4 — Éviter de se ronger les ongles.
- 5 — Prendre un bain ou toilette générale au moins une fois la semaine.
- 6 — Comment se servir des toilettes ou cabinets d'aisance.
- 7 — Prévenir la constipation par des habitudes régulières.
- 8 — Il est préférable d'être seul à se servir de sa serviette, de son peigne et de sa brosse à dents.
- 9 — Il est recommandé de se changer de bas tous les jours, ou au moins deux fois la semaine, après s'être lavé les pieds.

II.— Prévention des maladies

- 1 — Éviter de manipuler et de porter à la bouche des crayons, des gommes à effacer ou d'autres objets.
- 2 — Éviter de se frotter les yeux.
- 3 — S'abstenir de se servir d'une coupe commune ou d'un récipient souillé. Comment se servir de l'abreuvoir sans y appuyer les lèvres.
- 4 — Changer ses vêtements s'ils sont humides ou mouillés.
- 5 — Revêtir un chandail ou un manteau après les jeux actifs.
- 6 — Porter sur soi un mouchoir propre et s'en servir au besoin.
- 7 — Comment se moucher.
- 8 — Se couvrir le nez et la bouche de son mouchoir pour tousser et pour éternuer.
- 9 — Éviter de jouer avec les enfants malades, même avec ceux qui ont le rhume; ils peuvent être contagieux.
- 10 — S'habiller selon la température.
- 11 — En classe, enlever ses caoutchoucs et ses vêtements d'extérieur.

III.— Hygiène alimentaire et nutrition

- 1 — Prendre un bon déjeuner tous les matins.
- 2 — Boire du lait, manger des fruits et des légumes tous les jours.
- 3 — Manger des fruits plutôt que des pâtisseries, des bonbons ou des biscuits.
- 4 — Boire des jus de fruits; pas de liqueurs ou d'eaux gazeuses.
- 5 — Prendre trois repas tous les jours et à des heures régulières.
- 6 — Se reposer ou jouer à des jeux paisibles quelques minutes avant les repas et pendant la demi-heure qui les suit.
- 7 — Ne pas porter à sa bouche des ustensiles ayant servi à un autre.
- 8 — Ne pas manger d'aliments qui ont été portés à la bouche d'une autre personne.
- 9 — Ne pas manger d'aliments qui sont tombés sur le parquet ou sur la rue s'ils ne peuvent être lavés très soigneusement.
- 10 — Boire beaucoup d'eau entre les repas, en prendre avant la classe et durant les récréations.
- 11 — Ne pas boire l'eau des ruisseaux ou des rivières; ne pas manger de neige, ni sucer de glaçons, ni boire l'eau de pluie; cette eau a ramassé les poussières de l'air et lavé les toits; elle n'est pas propre.
- 12 — Au besoin, demander sans hésiter la permission de sortir durant la classe.

IV.— Grand air et soleil

Jouer en plein air tous les jours, au soleil si possible.

V.— Jeux et exercices

- 1 — Comment s'asseoir, se tenir debout et marcher droit.
- 2 — Prendre part à des jeux actifs: sauter, courir, grimper, lancer, etc., excepté lorsque le médecin le défend.

VI.— Sommeil et repos

- 1 — Se coucher tôt et dormir dans une chambre bien aérée.
- 2 — Un enfant doit dormir de dix à douze heures.
- 3 — Comment se préparer au repos de la nuit: passer à la chambre de toilette; se laver les mains et la figure; se brosser les dents; si possible, prendre un bain de propreté; revêtir un costume de nuit; faire sa prière; se mettre au lit. Éviter de prendre beaucoup de liquide avant de se mettre au lit.

VII.— Sécurité

- 1 — Traverser les rues avec précaution et seulement aux intersections dans les villes.
- 2 — Marcher sur le côté *gauche* des routes.
- 3 — Éviter de jouer dans les rues et aux endroits dangereux, par exemple, près des carrières.

- 4 — Éviter de se baigner seul ou avec d'autres enfants, sans surveillance.
- 5 — Éviter de s'engager dans la forêt seul ou avec des petits compagnons sans être accompagné d'un adulte.
- 6 — Éviter de manipuler des ciseaux ou d'autres instruments pointus.
- 7 — Éviter de courir avec des crayons et d'autres objets dans la bouche.
- 8 — Éviter de s'introduire quoi que ce soit dans le nez et dans les oreilles.
- 9 — Ne jamais jouer avec des allumettes ou du feu.
- 10 — Si un corps étranger pénètre dans l'œil, aller immédiatement, suivant le cas, à ses parents ou au titulaire qui verront à appeler le médecin, si nécessaire.
- 11 — Éviter de toucher à des objets non familiers.
- 12 — Porter sur soi des pièces d'identité.
- 13 — Appeler un adulte en cas d'accident.

DEUXIÈME et TROISIÈME ANNÉES

I. — Propreté

- (2^e et 3^e) 1 — Arriver propre à l'école et s'efforcer de le rester toute la journée.
- (3^e) 2 — Quand et comment se peigner.
- (2^e et 3^e) 3 — Ne pas se ronger les ongles.
- (3^e) 4 — Quand et comment se nettoyer les ongles.
- (2^e et 3^e) 5 — Se laver les mains souvent à l'eau tiède et au savon. Bien les assécher afin de prévenir les gerçures.
- (3^e) 6 — Se changer de sous-vêtements et de bas deux fois la semaine et plus fréquemment si nécessaire.
- (2^e et 3^e) 7 — Se brosser les dents régulièrement et prendre bien soin de sa brosse à dents.

II. — Prévention des maladies

- (2^e et 3^e) 1 — Éviter de porter à la bouche autre chose que des aliments et des ustensiles de table propres.
- (2^e et 3^e) 2 — Éviter de changer des bonbons, de la gomme à mâcher, des aliments et des ustensiles qui ont été portés à la bouche d'une autre personne et de manger des aliments tombés sur le parquet ou sur la rue.
- (2^e et 3^e) 3 — Ne pas s'exposer à boire de l'eau malpropre ou dangereuse: ru sseaux, rivières sources inconnues; neige, glaçons, eau de pluie.
- (2^e et 3^e) 4 — Éviter de garder sur soi des vêtements humides et éviter les refroidissements quand le corps est en transpiration.
- (3^e) 5 — Comment se moucher pour éviter les accidents.
- (3^e) 6 — Prendre soin de ne pas contaminer les autres enfants au cours d'un rhume ou d'une autre maladie contagieuse.
- (2^e et 3^e) 7 — Éviter d'embrasser un petit enfant sur la bouche.

III. — Hygiène alimentaire et nutrition

- (2^e et 3^e) 1 — Prendre un déjeuner substantiel tous les matins.
- (2^e et 3^e) 2 — Prendre de l'huile de foie de morue (ou un substitut) d'octobre à avril inclusivement.
- (2^e et 3^e) 3 — Ne pas abuser des bonbons; ne pas en manger avant les repas. Manger des légumes crus et des fruits plutôt que des pâtisseries ou des biscuits sucrés; préférer les jus de fruits aux liqueurs et aux eaux gazeuses.
- (3^e) 4 — Laver soigneusement tous les fruits et les légumes mangés crus.
- (3^e) 5 — Manger à des heures régulières; s'asseoir pour manger; être poli et gai à table.
- (3^e) 6 — Manger lentement et bien mastiquer.
- (2^e et 3^e) 7 — Ne pas boire avec des aliments dans la bouche.
- (2^e et 3^e) 8 — Éviter les culbutes, les courses et autres jeux violents près de deux heures des repas.
- (2^e et 3^e) 9 — Prendre les soins nécessaires pour éviter la constipation; manger des légumes, des fruits, des céréales entières; boire beaucoup d'eau entre les repas et, au besoin demander sans hésiter la permission de sortir durant la classe.

TROISIÈME ANNÉE**Relation des aliments avec la croissance**

- 1 — La croissance régulière est un des indices d'une bonne santé.
- 2 — Le développement du corps dépend, dans une large mesure, du choix et de la quantité des aliments nécessaires.
- 3 — Il faut apprendre à aimer les aliments nécessaires à la croissance et ne pas refuser ces aliments parce qu'on n'aime pas ça.

IV.— Jeux et exercices — Grand air et soleil

- (2^e et 3^e) 1 — Jouer au dehors au moins deux heures par jour, lorsque la température le permet.
- (3^e) 2 — Pourquoi il est préférable de jouer en plein air plutôt qu'à l'intérieur.
- (2^e et 3^e) 3 — Apprendre des jeux calmes et des jeux d'intérieur pour les jours de pluie, les indispositions, les périodes de convalescence et l'heure précédant le coucher.
- (3^e) 4 — Cultiver la bonne camaraderie et la gentillesse dans les jeux.

V.— Sommeil et repos

- (2^e et 3^e) 1 — Éviter les jeux violents avant le coucher.
- (2^e et 3^e) 2 — Éviter les programmes de radio, les histoires et les contes qui sont de nature à sur-exciter.
- (2^e et 3^e) 3 — Faire sa toilette avant de se mettre au lit.
- (3^e) 4 — Suspendre ses vêtements de jour de façon à les aérer durant la nuit.
- (2^e et 3^e) 5 — Dormir dans une pièce bien aérée et, si possible, loin du bruit.
- (2^e et 3^e) 6 — Dormir sans oreiller ou sur un oreiller mince et, suivant la saison, utiliser des couvertures chaudes, mais légères.
- (3^e) 7 — Les avantages des heures régulières de sommeil, le nombre d'heures requis.
- (3^e) 8 — Prendre une période de repos ou de récréation avant de faire ses devoirs ou [de se mettre à l'étude.

VI.— Sécurité

- (2^e et 3^e) 1 — Éviter de s'asseoir ou de se laisser traîner à l'arrière des camions ou autres véhicules.
- (3^e) 2 — Éviter de s'asseoir deux sur une bicyclette.
- (2^e et 3^e) 3 — S'assurer que la rue est libre avant de s'élancer à la poursuite d'une balle ou d'un autre objet.
- (3^e) 4 — Se servir de patins seulement dans les endroits sûrs et appropriés.
- (2^e et 3^e) 5 — Observer fidèlement tous les règlements de la circulation.
- (2^e et 3^e) 6 — Éviter de monter en voiture avec des inconnus.
- (2^e et 3^e) 7 — Comment se servir des ciseaux, des aiguilles et des épingles pour prévenir les blessures.
- (2^e et 3^e) 8 — Ne jamais agacer les animaux.
- (2^e et 3^e) 9 — Ne jamais toucher à des fils électriques tombés; ils peuvent être chargés d'électricité.
- (2^e et 3^e) 10 — S'abstenir de jouer avec des armes à feu, des pétards et autres pièces pyrotechniques.
- (2^e et 3^e) 11 — Ne jamais lancer des pierres ou d'autres projectiles pouvant causer des blessures ou des dommages.
- (3^e) 12 — Patiner sur les lacs et les cours d'eau seulement lorsqu'on a la certitude que la glace est assez épaisse et qu'il n'y a pas de trous.
- (3^e) 13 — Apprendre à nager.
- (3^e) 14 — Attendre pour se baigner au moins deux heures après un repas ou une collation.



ENSEIGNEMENT MÉNAGER

DIRECTIVES PÉDAGOGIQUES

1.— Le programme ménager des écoles primaires élémentaires fixe un minimum de leçons et de travaux manuels. L'importance de l'éducation ménagère est telle qu'il faudra s'appliquer partout à dépasser ce minimum ! Les autorités compétentes reconnaîtront le mérite des maîtresses qui s'intéresseront de façon spéciale à cette partie du programme. Il est à souhaiter que ces autorités compétentes, ainsi que les titulaires des classes, soulignent, en *actes* et en *paroles*, l'importance fondamentale de la formation ménagère. Dans l'attribution des *points*, des *compliments* et des *prix*, on accordera une large part aux « mérites ménagers » des élèves.

2.— Il convient d'apporter une certaine souplesse dans l'application de ce programme. Une interprétation trop rigide risquerait de lui enlever une part de son attrait et de sa portée éducative. Il faut adapter cet enseignement à la vie réelle, aux conditions du milieu social et géographique, aux goûts et aux dispositions des élèves. La maîtresse dirigera et orientera le travail, mais elle favorisera constamment la spontanéité des enfants et elle les encouragera à faire preuve d'*initiative* et d'*imagination* créatrice.

3.— On tiendra compte des réalités psychologiques, se rappelant qu'on ne peut exiger, de fillettes de six ou huit ans, l'habileté manuelle et le sérieux qu'on attend des adolescentes. Ce n'est pas de l'enfantillage de laisser les fillettes faire leurs débuts ménagers au service de leur poupée. Ce jeu, bien de leur âge, est une *manifestation* de féminité normale.

4.— Le but du programme domestique n'est pas tant d'imposer une série plus ou moins considérable de travaux manuels que de favoriser l'épanouissement de la nature féminine par une initiation graduée à la vie familiale, à ses tâches, à ses grandeurs, à ses devoirs. C'est l'âme de l'enfant qu'il faut former et non simplement ses doigts. Les maîtresses s'appliqueront donc surtout à inculquer aux fillettes le *goût du foyer*. Elles y parviendront dans la mesure où les leçons ménagères s'envelopperont de ferveur et d'entraînement. En exaltant la beauté des *vertus* et des *labeurs domestiques*, la maîtresse donnera aux élèves le désir de se montrer utiles à la maison.

5.— Il importe d'entretenir le goût du travail impeccable. Un article très simple, mais bien fait, vaut mieux qu'une pièce compliquée, d'exécution médiocre. Qu'on s'entienne aux travaux de tous les jours, même s'ils brillent moins aux expositions. Mais qu'on exige la perfection dans les moindres détails. Un reprisage parfait devra attirer plus de compliments et plus de points que des travaux de broderie.

6.— Les classes ménagères seront vivantes et actives. Il faudra éviter les longues explications et se garder de faire apprendre des formules et des définitions par cœur. Les maîtresses s'ingénieront à mettre de la gaieté dans cet enseignement. Une bonne partie du programme pourra prendre la forme d'amusements enfantins. Les fillettes ont des trouvailles délicieuses lorsqu'elles jouent à la grande personne.

7.— On s'abstiendra *soigneusement des récitation par cœur*. Jusqu'à la septième inclusivement, le contrôle du savoir portera sur la théorie *appliquée et expliquée en langage d'élève*, non sur la théorie récitée. De la première à la troisième année, on utilisera largement les illustrations murales et autres. Aux examens, quels qu'ils soient, on se souviendra que le par cœur est exclu de cette partie du programme scolaire. Les questions posées devront tenir compte de ce fait. Elles auront un caractère assez général, et assez près de la vie courante, pour que les élèves de tous les milieux puissent y répondre convenablement avec leurs mots à elles.

8.— Au commencement de chaque année, les maîtresses s'assureront, par des exercices récapitulatifs, que les élèves ont retenu les données fondamentales des leçons antérieures.

9.— En couture et en art culinaire, on habituera les élèves à établir le prix de revient de chaque plat et de chaque article, de façon à cultiver chez elles le sens de l'économie. Ce sera aussi une excellente façon de les initier à l'arithmétique familiale.

10.— Souhaitons que se répande chez les élèves l'excellente coutume de grouper dans un cahier spécial, divers échantillons miniatures des principaux travaux de couture ou de tricot. Les jeunes trouvent là un stimulant précieux. L'émulation les pousse à soigner toujours plus les pièces destinées à leur album personnel. D'un mois à l'autre, les progrès réalisés se précisent et paient les enfants de leurs efforts. Cette collection de travaux personnels (couture, tricot, broderie, reprisage, raccommodage, etc.) pourra être enjolivée de dessins, illustrations, lettres stylisées, etc. Les jeunes filles conserveront ce cahier comme un beau souvenir de leur vie écolière. Elles y recourront même pour retrouver des indications utiles.

11.— Les jeunes aiment les collections d'images. Il faut les encourager à recueillir et à coller dans des albums les illustrations qu'ils trouvent dans les revues, journaux ou catalogues: scènes familiales, jeux, travaux des champs, intérieurs de maisons, meubles, fleurs, fruits, légumes, animaux, etc. Les enfants peuvent rassembler ainsi une documentation susceptible de fixer fortement dans leur esprit les commentaires et directives que donnent les maîtresses sur les différents points du programme ménager.

12.— Il est à *souhaiter* qu'on généralise la demi-journée ménagère. Afin de ne pas empiéter sur le temps accordé aux autres matières, on pourra grouper, autour des leçons ménagères proprement dites, quelques sujets connexes: civisme, hygiène, bienséances, connaissances scientifiques usuelles (leçons de choses), chant et solfège, dessin, découpage, gymnastique, travaux manuels pour garçons dans les classes mixtes, etc. . . Ces matières, ramenées à la vie domestique, offriront plus d'intérêt et prendront une valeur formatrice supérieure. Une institutrice débrouillarde trouvera beaucoup de joie à organiser, chaque semaine, une demi-journée familiale qui prendra l'allure d'un jeu captivant. Cette demi-journée ne devra pas adopter l'allure d'une classe régulière, mais elle se déroulera selon une suite d'exercices, de travaux, de chants, de relations sociales, de leçons de choses appliquées, de bienséances pratiques, etc. . . comme dans la vie pour vrai ! Les conseils d'hygiène, de propreté, de bonne tenue, de beau langage, de charité chrétienne, etc. . . se mêleront à tout cela et vivifieront ce bel ensemble d'activités enfantines. On introduira quelques exercices de comptabilité familiale, d'arithmétique ménagère, etc. . . Bref, avec de l'ingéniosité, on pourra faire de cette demi-journée ménagère, la classe la plus agréable et la plus *éducative de la semaine*.

N. B.— Il importe de tenir compte des difficultés très réelles auxquelles font face les titulaires de classes mixtes à plusieurs divisions. L'enseignement ménager rencontre là des obstacles qui rendent son application intégrale assez difficile. Les autorités compétentes autoriseront une application graduée du programme, là où les conditions rendent impossible la mise en train immédiate de l'ensemble des *leçons* et des *travaux* pour toutes les classes du cours.

PROGRAMME**PREMIÈRE ANNÉE****Découpage:**

Images, pages de catalogues, de revues, d'albums, ou tout autre genre d'illustrations.

Pliage de papier:

Exercices faciles, formes simples.

Piquage sur carton (avec fils ou laines de couleur):

Au lieu de se servir d'aiguilles, on peut enrouler, à l'extrémité de la laine, du tissu gommant en cellophane dont on finit le bout en pointe. Ce procédé est économique et élimine les risques d'accidents.

Tenue de maison:

Habituer l'élève à mettre de l'ordre dans les objets à son usage.

DEUXIÈME ANNÉE**Découpage de papier:**

Pliage et tressage.

Tricot:

Corde sur fuseau à quatre ou cinq épingles.

Couture:

Manière d'enfiler une aiguille avec du fil ou de la laine.

Manière de faire un nœud.

Point devant.

Exercice du point devant et d'arrêt du fil sur une retaille quelconque.

Application du point devant sur un couvre-lit de poupée: bords effrangés (dessin familier d'allure enfantine).

Tenue de maison:

Entraîner les élèves au sens et au goût de l'ordre dans leurs objets personnels.

TROISIÈME ANNÉE**Découpage:**

Pliage et tressage plus élaborés.

Tricot:

Unî, à deux aiguilles: couverture pour le lit de la poupée ou poignée.

Couture:

S'assurer, au début de l'année, que toutes les élèves savent enfiler une aiguille, arrêter le fil.

Commencer les coutures sans nœud.

Point arrière.

Drap, taie d'oreiller pour lit de poupée; tablier de bébé, ou serviette.

(Un article au choix.)

Broderie:

Point de tige exécuté sur le morceau de couture. Très petit dessin.

Géographie

REMARQUES SUR L'ENSEMBLE DU PROGRAMME

Le programme de géographie dans les écoles primaires élémentaires forme un cycle complet d'études géographiques. Il couvre toutes les grandes rubriques qui doivent apparaître à ce stage de l'enseignement, *géographie générale* élémentaire (physique et humaine), *géographie régionale* (les pays).

Ainsi, à la fin de la septième année, l'élève aura été à même de se familiariser avec les phénomènes les plus importants d'ordre physique et humain et d'acquérir des notions suffisantes sur les caractéristiques de son pays et du reste du monde.

La répartition de cette matière à travers les sept années du cours tient compte du grand principe pédagogique selon lequel on doit procéder systématiquement du proche et du connu au lointain et à l'inconnu. On y passe graduellement du milieu immédiat de l'enfant à la région (de la 1^{re} à la 4^e années); puis, à la province de Québec (en 4^e et surtout 5^e années); puis, aux autres provinces canadiennes (en 5^e et surtout 6^e années); puis au Canada comme ensemble, aux États-Unis, à l'Amérique du Sud, à l'Europe, aux principaux pays du monde (en 6^e et surtout 7^e années).

Cette méthodologie basée sur l'observation du milieu est particulièrement importante dans les classes d'initiation afin d'éviter de faire de la géographie une série de définitions et de faits à apprendre par cœur.

Les notions et les difficultés sont distribuées dans un ordre qui tient compte de leur importance relative et de l'âge psychologique de ceux à qui elles s'adressent.

Le programme de chaque année représente en somme un minimum de connaissance à acquérir par l'élève d'intelligence moyenne.

Dans les écoles rurales (ou classes à divisions multiples), on pourra réunir plusieurs divisions pour certaines leçons (1).

PREMIÈRE ANNÉE

DIRECTIVES PÉDAGOGIQUES

En première année, la géographie se ramène à des exercices d'observation et de langage.

L'enfant qui commence à prendre conscience des réalités concrètes du petit monde qui l'entoure, se trouve chaque jour en contact avec des faits et des phénomènes d'ordre géographique accessibles à un esprit qui s'éveille.

(1) Le *Guide pour l'enseignement de la géographie* donnera les interprétations requises pour l'application de ce programme.

On développera chez l'enfant le sens de l'observation en dirigeant son attention sur ces choses familières de la nature et de la vie quotidienne. En apprenant ainsi à connaître son milieu, il sera initié petit à petit aux indispensables notions de direction, de distance, de dimension et de temps.

Les exercices emprunteront des formes variées où l'on s'efforcera toujours de donner une grande part à l'activité de l'enfant. Les uns se présenteront en quelque sorte comme une diversion à l'étude des matières de base ou se mêleront aux jeux des récréations. Les autres, un peu plus rigoureux quoique sans rigidité, se feront sous la forme de causeries familières, d'observations dirigées sur des images, des objets ou des phénomènes environnants.

Les leçons seront données au moment et à l'endroit qui conviennent le mieux. Choix du moment: on attendra, par exemple, une journée pluvieuse pour parler de la pluie, choix du lieu: on se rendra dans la cour pour faire observer la position du soleil.

Tout en conservant une certaine liberté dans le choix de ses leçons, le maître tiendra compte de l'ordonnance des difficultés et des exigences d'une saine méthodologie dans la présentation de chacune.

PROGRAMME

1. Initiation aux notions de direction, de distance et d'espace.

Comme ces notions, nécessaires à l'étude de la géographie, ne s'acquièrent que très lentement, on commencera dès la première année à en préparer l'éclosion. On ne cherchera pas ici à brûler les étapes. Les exercices seront soigneusement gradués et débiteront par l'emploi des termes les plus courants. On procurera aux enfants l'occasion de les utiliser d'une façon précise et consciente afin qu'ils les inscrivent dans leur vocabulaire.

Voici quelques termes familiers qui permettront aux enfants de déterminer la place qu'occupent les objets de la classe les uns par rapport aux autres et d'aborder insensiblement les notions plus abstraites de l'orientation.

Direction:

en haut, en bas; devant, derrière; au-dessus, au-dessous; à côté de; à gauche, à droite.

Distance et dimension:

- a) près de, loin de, plus loin que, moins loin que, (faire évaluer au moyen d'unités de comparaison à la portée de l'enfant: le pas, la règle, le crayon, etc.);
- b) petit, moyen, gros, grand.

2. Initiation à la notion de temps.

Pour inculquer la notion de temps, aussi utile à l'histoire qu'à la géographie, on attirera l'attention sur les points suivants:

- a) le jour et la nuit (soleil et lune);
- b) le matin, le midi, l'après-midi, le soir;
- c) les jours de la semaine;
- d) aujourd'hui, hier, demain.

On nommera les jours, sans en faire une rigide leçon de mémoire pour tous. Certains élèves réussiront quand même à les retenir: on s'attardera plutôt aux effets, à ce que l'on voit, à ce que l'on fait durant le jour, la nuit, etc.

3. Observations élémentaires sur le milieu où vit l'enfant.

On dirigera l'attention des enfants sur des points marquants de la localité. Les commentaires du maître découleront de ces observations. Les exercices seront adaptés au milieu. On évitera de parler de choses qu'on ne peut apercevoir sur place.

Selon les localités, les leçons porteront donc sur des sujets de cette nature.

- a) la rue (ruelle), le chemin, la route, le trottoir, la gare;
- b) la campagne, les champs, les prairies;
- c) [la ferme, la grange, les maisons, l'église, l'hôtel de ville; le bureau de poste, les monuments le cimetière;
- d) le village, la ville;
- e) la rivière, la mer, le quai, le port, le pont, le phare, les bateaux, le brise-lame, le barrage;
- f) [tout autre point de repère important de la localité.

4. Leçons de choses.

On tirera de l'observation de certains phénomènes locaux de la nature, des leçons de choses géographiques, en s'efforçant de donner à l'enfant l'impression qu'il fait lui-même des découvertes. Ces exercices porteront sur des phénomènes familiers à tous :

- a) les nuages, la pluie, le brouillard;
- b) la chaleur, le froid;
- c) la neige, la glace;
- d) le vent;
- e) les orages, les éclairs, le tonnerre;
- f) la rosée;
- g) l'hiver, l'été.

5. Travaux variés de dessin, de découpage et de coloriage.

DEUXIÈME ANNÉE

DIRECTIVES PÉDAGOGIQUES

L'initiation géographique, basée sur l'observation du milieu se continue en deuxième année.

Maintenant initiés aux notions élémentaires de direction, de dimension, de distance et de temps, les enfants aborderont plus facilement l'orientation. Ces exercices conduiront logiquement à la notion de plan qui, elle-même, prépare les esprits à comprendre la carte partie du programme de l'année suivante.

Certains sujets, vus l'année précédente, pourront revenir, mais on leur donnera un peu plus de substance. Il suffisait en première année de faire constater les phénomènes; on s'efforcera, maintenant, de les expliquer, sans s'éloigner toutefois de la portée intellectuelle des élèves.

De même qu'en première année, les exercices emprunteront des formes variées où l'on donnera toujours une grande part à l'activité de l'enfant; observations dirigées et commentées, causeries familières, leçons de choses, travaux manuels.

Les leçons seront également données au moment et à l'endroit qui conviennent le mieux, et il n'est pas nécessaire de les présenter dans l'ordre indiqué plus bas, sauf pour les exercices d'orientation et d'initiation à la notion de plan.

PROGRAMME

1. Récapitulation des notions vues en première année.

2. Exercices d'orientation.

- a) Manière de s'orienter d'après la position du soleil.
- b) Les quatre points cardinaux.

3. Initiation à la notion de plan.

- a) Plan horizontal du plancher de la salle avec orientation.
- b) Plan de la classe avec meubles.

Il faudra plusieurs leçons pour expliquer et faire exécuter le plan de la classe. Nous proposons les étapes suivantes pour faciliter le travail d'assimilation: 1) position des N., S., E., O., sur un carton horizontal orienté comme la classe elle-même; 2) mise en place, sur le tracé précédent, du mobilier de la classe; 3) exécution par les élèves du plan fait par le maître.

4. Observations élémentaires sur le milieu physique.

Les points à traiter sous cette rubrique varieront avec les particularités de chaque localité. Il s'agit en somme de prolonger les leçons de choses géographiques amorcées en première année en dirigeant les observations sur la nature locale.

Dans tous les cas, on évitera de surcharger la mémoire des enfants avec une terminologie savante qui dépasse leur faculté d'entendement. Qu'on se rappelle que l'objet de ces leçons est avant tout de développer le sens de l'observation, d'amener l'enfant à connaître son milieu, et non de lui faire apprendre par cœur une série de définitions.

D'élémentaires observations du temps qu'il fait se révéleront partout très profitables. Tout en ajoutant aux idées acquises sur la pluie, les nuages, le vent, etc., on pourra commencer à enregistrer ces divers phénomènes, sous la forme simple d'un calendrier du temps qu'il fait. Cette façon de procéder amusera les enfants en même temps qu'elle prolongera leur initiation à la notion de temps dans les deux sens du mot (durée et climat).

Le calendrier du temps qu'il fait prépare logiquement le calendrier des saisons, où l'on complètera, en les précisant et en les concrétisant, les idées déjà acquises sur l'été et l'hiver.

Le meilleur guide pour le choix des autres sujets d'observations est encore la nature du milieu. Il conviendrait qu'à la fin de la deuxième année, les enfants aient une idée déjà acquise sur l'été et l'hiver.

Le meilleur guide pour le choix des autres sujets d'observations est encore la nature du milieu. Il conviendrait qu'à la fin de la deuxième année, les enfants aient une idée sur les points suivants:

- a) Ruisseau, source, rivière;
- b) plaine, plateau;
- c) colline, montagne;
- d) étang, lac, mer;
- e) île;
- f) baie, golfe.

5. Observations élémentaires sur le milieu humain.

Cette rubrique a le même objet que celle qui précède: développer le sens de l'observation et amener à la connaissance du milieu. Au lieu de porter sur l'œuvre de la nature, les leçons portent ici sur l'œuvre de l'homme. On pourra ainsi aborder des sujets comme ceux-ci:

- a) Les aliments des repas quotidiens;
- b) les vêtements: avec quoi on les fait;
- c) la ferme: ses principaux bâtiments, instruments aratoires et animaux;
- d) une industrie locale, un commerce local, un chantier de construction;
- e) notre village (paroisse ou ville): quelques-unes de ses caractéristiques;
- f) comment on peut y venir ou en sortir: par terre (route, chemin de fer), par eau et par air;
- g) nommer et localiser les endroits voisins (villes, villages, paroisses).

6. Travaux variés de dessin, de découpage, de coloriage et de modelage (sable, glaise, pâte à papier, neige).

TROISIÈME ANNÉE

DIRECTIVES PÉDAGOGIQUES

L'élément capital du programme de la troisième année, c'est l'initiation à la notion de carte, prolongement de l'initiation au plan effectuée l'année précédente.

Les leçons de géographie demeurent des exercices d'observation du milieu (complétées par une terminologie simple) où l'on donne toujours une grande part à l'activité de l'enfant: observations dirigées et commentées, causeries familiales, classes-promenades, leçons de choses, travaux manuels.

Les leçons seront également données au moment et à l'endroit qui conviennent le mieux, et il n'est pas nécessaire de les représenter rigoureusement dans l'ordre indiqué plus bas, sauf pour l'initiation à la notion de carte.

PROGRAMME

1. Récapitulation des notions vues en deuxième année.

2. Initiation progressive à la notion de carte.

Pour passer de la notion de plan (vue en deuxième année), à celle de carte, on procédera par les étapes suivantes:

- a) Compléter le plan de classe;
- b) plan des contours de l'école, de la cour, des rues avoisinantes;
- c) plan simplifié de la paroisse;
- d) plan simplifié de la région représentant par des points le village de l'enfant et les villages environnants;
- e) initiation à la carte simplifiée du pays;
- f) le globe terrestre.

Si on le juge à propos, on peut exécuter comme transition entre *a* et *b*: le plan de l'étage où se trouve la classe. Chacune de ces étapes donnera lieu à plusieurs leçons où l'on peut faire intervenir des exercices de mesure, de calcul, de rédaction.

3. Observations élémentaires sur le milieu physique.

On précisera ici les notions déjà vues l'année précédente à l'aide d'exemples concrets et, sans en faire une série de définitions à apprendre par cœur, on ajoutera les suivantes:

- a) Action du climat sur la végétation, les travaux et la production de la terre, les températures, les jeux;
- b) le cycle de l'eau: la formation des nuages au-dessus des nappes d'eau, les chutes de pluie, le ruissellement vers la mer, nouvelle formation des nuages;
- c) le relief du sol et les cours d'eau, représentation par le dessin et le modelage;
- d) les accidents géographiques: archipel, presqu'île, cap, falaise, plage, volcan, marais, affluent.

4. Observations élémentaires sur le milieu humain.

L'attention des enfants a déjà été attirée sur plusieurs points saillants de la localité, considérés isolément. On peut maintenant commencer à leur faire observer les différentes formes de l'activité humaine dont ils sont témoins. On verra ainsi le rôle que joue dans notre vie:

- a) L'agriculteur, le commerçant, l'ouvrier, le curé, l'homme de profession, l'instituteur;
- b) les moyens de transport;
- c) compléter ces notions en mettant entre les mains des enfants des livres qui illustrent les mœurs, les coutumes et les occupations dans d'autres régions, d'autres pays.

5. Travaux variés de dessin, de découpage, de coloriage et de modelage.



**TABLEAU DE L'EMPLOI DU TEMPS, PAR SEMAINE
EN RAPPORT AVEC LE NOUVEAU PROGRAMME**

A

ÉCOLES URBAINES DE FILLES ET DE GARÇONS

MATIÈRES	1e année 20 h.	2e année 22 h.	3e année 25 h.	4e année 26 h. 15	5e année 26 h. 15	6e année 26 h. 15	7e année 26 h. 15
Religion: prières catéchisme histoire sainte et formation morale ..	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	5 h.	4 h.
Langue française: lecture analyse et grammaire .. langage et rédaction ..	9 h.	10 h.	12 h. g (11 h. f)	12 h. (11 h. f)	11 h. (10 h. f)	9 h. (8 h. f)	9 h. (8 h. f)
Anglais	—	—	—	—	—	2 h.	2 h.
Arithmétique	3½ h.	4 h.	4 h.	4 h.	5 h.	4 h. 50	4 h. 50
Histoire du Canada	1 h.	1 h.	1 h. 30	2 h. 45	2 h. 45	2 h. 45	2 h. 45
Géographie	1 h.	1 h.	1 h. 30	2 h. 45	2 h. 45	2 h. 45	2 h. 45
Hygiène et culture physique	30 min.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Dessin, découpage, etc.	30 min.	30 min.	1 h.	1 h.	1 h.	45 min. g 1 h. f.	45 min. g 1 h. f.
Enseignement ménager	à l'occasion des leçons de dessin			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Travaux manuels	à l'occasion des leçons de dessin			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Chant et solfège	30 min.	30 min.	30 min.	30 min.	30 min.	45 min. 30 min.	45 min. 30 min.
Connaissances scientifiques usuelles	à l'occasion des leçons de langue française			1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Bienséances	(avec formation religieuse, la formation morale, l'enseignement ménager)						

B

ÉCOLES RURALES DE FILLES ET DE GARÇONS

MATIÈRES	1e année 22 h.	2e année	3e année	4e année	5e année	6e année	7e année
Religion: catéchisme histoire sainte écriture sainte prières	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.	4 h.
Langue française: lecture vocabulaire grammaire et analyse phraséologie et rédaction ..	1 h.	10 h.	10 h.	10 h.	10 h.	10 h.	10 h.
Arithmétique	3 h.	4 h.	5 h. 30	5 h. 30	5 h. 30	5 h.	5 h.
Histoire du Canada	1 h.	1 h.	1 h. 30	2 h. 15	2 h. 15	2 h. 15	2 h. 15
Géographie	1 h.	1 h.	1 h. 30	2 h. 15	2 h. 15	2 h. 15	2 h. 15
Agriculture	—	—	—	30 min.	30 min.	30 min.	30 min.
Dessin et découpage	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Travaux manuels et économie domestique	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h. 30	1 h. 30
Hygiène et gymnastique	30 min.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.	1 h.
Bienséances	à l'occasion des leçons de langue française, d'instruction religieuse et d'enseignement ménager						
Chant et solfège	30 min.	30 min.	30 min.	30 min.	30 min.	30 min.	30 min.
Connaissances scientifiques usuelles	à l'occasion des leçons de langue française		30 min.	30 min.	30 min.	30 min.	30 min.
Langue seconde	—	—	—	—	—	1 h.	1 h.

TABLE GENERALE DES MATIÈRES

(d'après les auteurs)



ORDRE ALPHABÉTIQUE

A

ANONYME

LE CERCLE D'ÉTUDES

	Pages
I — Puniton ou non	188
II — La boîte aux questions	288
III — La conférence et le forum	471
Par cœur ou non	472
IV — Tutelle vs liberté	557
V — Jeux spontanés ou jeux dirigés	653
VI — Collaboration entre maîtres et parents, nécessaire ou non	743

ANONYME (A.-M.-G.-L.)

FORMATION NATIONALE

I — Le civisme à l'école primaire	112
L'embellissement	113-118
II — Le civisme à l'école primaire	216-217
L'embellissement: la propreté	217
III — Le civisme dans la famille	305
L'embellissement: le culte du beau	306
IV — Semaine de la fierté nationale: l'épopée rurale du Canada français	491
V — Le civisme: formation à l'école	579

ANONYME (Collaboration)

PÉDAGOGIE ET MÉTHODOLOGIE

I — Leçons-types (octobre-novembre)	120
II — Questionnaire objectif (décembre)	224
III — Leçons-types (janvier)	315
IV — Questionnaire traditionnel (FÉVRIER)	420
V — Suggestions pédagogiques (MARS)	501
VI — Leçons-types (avril)	589
VII — Questionnaire objectif (mai)	682

ANONYME (Une Ursuline de Mérici)

FORMATION PROFESSIONNELLE

L'école normale	497
-----------------------	-----

ANONYME

CONSULTATION PÉDAGOGIQUE

I — Mars	554
II — Avril	650

ANONYME

ENGLISH SECTION

Final examinations for 1946	551
-----------------------------------	-----

ADRIAN (Brother, F.S.C.)

ENGLISH SECTION

That geography Lesson !	182
-------------------------------	-----

B

BEAUDRY (Gérard), professeur de mathématiques, école normale Jacques-Cartier

L'enseignement de l'arithmétique	85
--	----

BERNIER (R. Père Robert), S.J.

FORMATION SOCIALE

Réalisation des directives de « <i>Requiem Novarum</i> » et « <i>Quadragesimo Anno</i> » au Canada	572
--	-----

	Pages
BILODEAU (Charles), officier spécial, Département de l'Instruction publique	
FORMATION PROFESSIONNELLE	
Trop de doubleurs	584
BOULANGER (Trefflé), directeur général des Études, Montréal.	
Développement psychologique de l'adolescent	43
BUREAU (Monique), visiteuse des Écoles ménagères de la province de Québec	
FORMATION FAMILIALE PAR L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER	
Une formule idéale d'éducation ménagère pour les centres ruraux	410

C

CARON (Wilfrid), inspecteur d'écoles	
FORMATION PROFESSIONNELLE	
L'école urbaine	415
CHARPENTIER (Alfred), président de la Confédération des Travailleurs Catholiques du Canada	
FORMATION SOCIALE	
Directives pontificales: encycliques "Rerum Novarum" et "Quadragesimo Anno" ..	671
CLOUTIER (François), inspecteur d'écoles et étudiant à l'Université de Michigan	
FORMATION PROFESSIONNELLE	
La prévention du crime et les cliniques psychologiques	678

COTÉ (Honorable Omer), secrétaire provincial	
FORMATION SOCIALE ET NATIONALE	
Unité ou union	398

D

D'AUVERGNE (R. S. Sainte-Flore, S.C.), préfète des études.	
L'expérience de Ville Mont-Royal	71
DOMETILLE (Sr M. de Sainte), s.c.i.m.	
Vous connaissez le catéchisme pittoresque ?	559
DORÉ (Victor), Surintendant de l'Instruction publique.	
I — Avant-propos	2
II — Vœux	294
III — Cours de vacances pour le personnel enseignant	742

F

FIDELIS (Brother, F.S.C.)	
ENGLISH SECTION	
I — A teacher's Notebook	184
II — Those preparation books	285
III — Solving pupils' difficulties	373
IV — Worlds and ideals	460
V — Child study	647
FILTEAU (B.-O.), secrétaire du Département de l'Instruction publique.	
I — Préparation de nouveaux manuels d'arithmétique et de géographie	463
II — Mise au concours des nouveaux manuels de langue française en rapport avec le nouveau programme. Réorganisation de l'enseignement supérieur	550
III — Mise au concours des manuels d'enseignement ménager	652
FONTAINE (Henri), professeur à l'Université Laval.	
CHRONIQUE DU MOIS	
I — Une autre grande guerre rentre dans l'histoire	291
II — Le chemin montant de la paix	386
III — La justice internationale	473
IV — L'O.N.U., à l'œuvre et à l'épreuve	561
V — Cette affaire d'espionnage	659
VI — Donner à manger à ceux qui ont faim	746

G

GARANT (l'abbé Chs-Omer), professeur à l'Université Laval.	Pages
FORMATION SOCIALE	
L'encyclique «Rerum Novarum»	102-109
GAUTHIER (Gloria), institutrice ménagère, Lac Saguay (Labelle).	
FORMATION FAMILIALE PAR L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER	
L'enseignement ménager au Lac Saguay	576
GIRARD (l'abbé Arthur), principal, école normale de Nicolet.	
La méthodologie dans nos écoles normales	54
GERMAIN (l'abbé Victorin), de la crèche Saint-Vincent-de-Paul.	
SOLILOQUES	
XXX — Ma réconciliation	98
XXXI — Ma négligence	202
XXXII — Mes visites	296
XXXIII — Ma honte	394
XXXIV — Mes intercesseurs	482
XXXV — Ma prière	569
XXXVI — Ma cour	664
GOSSELIN (Maurice), Inspecteur d'écoles.	
FORMATION FAMILIALE PAR L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER	
L'expérience du district No 2	302
GOSSELIN (l'abbé Paul-E.), secrétaire général du Comité Permanent de la Survivance française en Amérique et secrétaire de la Société d'histoire régionale de Québec.	
FORMATION NATIONALE	
Une grande existence	110

I

IGNATIUS (Brother)	
ENGLISH SECTION	
The teaching of English Composition in the high school	544

L

LADISLAS (R. Sœur A.S.V.), Nicolet.	
L'enseignement de la religion	80
LITALIEN (E.) inspecteur d'écoles.	
FORMATION PROFESSIONNELLE	
I — La première classe	116
II — La première classe (suite)	221
III — Le premier examen	311
IV — Formation nationale: respect aux arbres	580
V — Enfants, soyez bons pour les animaux	646
LORTIE (Lucien), avocat, conservateur de la Bibliothèque du Barreau, province de Québec	
IL FAUT LIRE	
I — Octobre-novembre	194
II — Janvier	387
III — Février	475
IV — Mars	563
V — Mai	747
LUSSIER (l'abbé Irenée), principal, l'Institut médico-pédagogique Emilie-Tavernier.	
Développement psychologique de 6 à 12 ans	16

M

MARION (Thérèse), nutritionniste au Département de la Santé, Montréal.	Pages
FORMATION FAMILIALE PAR L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER	
La nutrition à l'école rurale	106
MILLER (C.-J.), chef du Service des examens officiels.	
RENSEIGNEMENTS ET DIRECTIVES	
Examens officiels de fin d'année, mai et juin 1946	376
MIRAULT (Juliette), directrice de l'Enseignement ménager, commission des écoles catholiques de Montréal.	
FORMATION FAMILIALE PAR L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER	
I — La nutrition à l'école urbaine	104
II — Une expérience à Montréal	483

P

PELLAND (Léo), C.R.	
FORMATION SOCIALE	
Directives pontificales: l'encyclique "Divini Redemptoris" de Pie XI	300-304
PERRAULT (Antonio), ancien bâtonnier de la Province.	
FORMATION SOCIALE	
Directives pontificales: «Quadragesimo Anno»	205
PHILIP (Brother)	
ENGLISH SECTION	
Attention in the classroom	738
POULIOT (Rév. Père Adrien, S.J.)	
RENSEIGNEMENTS ET DIRECTIVES	
Concours Louis Jolliet	468

R

RÉDACTION (Note de la)	
COMMUNIQUÉS	
I — Travaux manuels à l'école primaire	107
II — Textes à étudier	181
III — Cercle d'étude: autres sujets qui seront traités à cette tribune	189
IV — Notre numéro de janvier	299
V — Dernière heure	392
RONDEAU (J.-M.), secrétaire-trésorier de l'Association des Instituteurs catholiques de la circonscription de l'École normale Laval.	
PROCES VERBAL	
218e Réunion	191
ROULEAU (Cécile), directrice de "l'Enseignement primaire".	
I — Introduction (octobre-novembre): Regrets — Neuf numéros — Notre programme — Paix et Justice — Boîte aux questions	94
II — Introduction (décembre): Pie XII parle à la femme — Paix ! Paix ! — Un autre éducateur disparaît — Consultation pédagogique — Notre numéro de décembre	198
III — Éditorial (février): Un ou trois ... Trois ou un ... — Vitalité de l'Église — Semaine du dimanche — Conférence — Questionnaire de revision — Consultation pédagogique — Concours — Les autres articles	390
IV — Consultation pédagogique	465
V — Éditorial (mars): Vouloir — Semaine familiale — Hommages — Semaine de fierté nationale — Méthodologie — Concours — Sommes-nous au point ?	478
VI — Discipline et personnalité	566
VII — Éditorial Merci aux collaborateurs	662

S

Pages

SAINT-JEAN (Albert), École Octave-Cassegrain, Montréal.

Cours de travaux manuels 213-290

T

**TESSIER (L'abbé Albert), membre de la Société Royale du Canada,
visiteur propagandiste au Service de l'Enseignement ménager.****FORMATION FAMILIALE PAR L'ENSEIGNEMENT MÉNAGER**

Quelques suggestions 210

THOMAS (Brother, S.C.)**ENGLISH SECTION**

I — Grammar in primary school	283
II — Grammar in primary school (suite)	371
III — Speech and composition	458
IV — Speech and composition (suite)	645

V

**VINETTE (Roland) professeur à l'École normale Jacques-Cartier et à
l'Université de Montréal.****FORMATION PÉDAGOGIQUE**

I — L'école nouvelle	5
Diagnostic pédagogique et enseignement correctif	33
II — Qu'est-ce qu'enseigner	114
III — La méthode des centres d'intérêt: principes fondamentaux	219
IV — La méthode des centres d'intérêt: la concentration	308
V — La méthode des centres d'intérêt: technique	412
VI — La méthode des centres d'intérêt: un sujet adapté à la 4 ^e année	494
VII — La méthode des centres d'intérêt: un exemple adapté au programme de la 7 ^e année	582
VIII — La méthode des centres d'intérêt: conclusion	674