

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Vol IV - N° 3, 4, et 5

NOVEMBRE - DÉCEMBRE 1944

JANVIER 1945

QUÉBEC

SOMMAIRE

ÉDUCATION ET FORMATION

EXCELSIOR! Cécile Rouleau, rédactrice, p. 298.— Des résultats d'une enquête, C. R. p. 300.

Formation religieuse

SOLILOQUES XXVII: Ma mission, Victorin Germain, ptre, p. 302.— Nos trois prochains numéros, C. R., p. 305.

Formation sociale

LE SERVICE SOCIAL: Hayda Denault, p. 306.

Formation familiale par l'Enseignement ménager

FEMMES DE TÊTES: Albert Tessier, ptre, p. 308.

Formation pédagogique

LE DIAGNOSTIC PÉDAGOGIQUE: Roland Vinette, D.P., p. 311.

Formation professionnelle

LA RELIGION À L'ÉCOLE: Honorable Omer Côté, secrétaire de la Province, p. 314.

PÉDAGOGIE ET MÉTHODOLOGIE

SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES: nov.-déc.-janv., Tests-diagnostics: Le diagnostic en français, p. 328.— Le diagnostic en numération, p. 334.— Le diagnostic en fractions décimales, p. 344.— Résultats et correctifs: Langue française, p. 344.— Numération, p. 350.— Fractions décimales et pourcentage, p. 360.

English Section

Classroom technique, Brother Fidelis, p. 365.— Teaching citizenship, Brother Andrew, p. 367.

RENSEIGNEMENTS ET DIRECTIVES

Certificat d'Études primaires, C.-J. Miller, I.G., p. 370.— Le Frère Marie-Victorin et les tout-petits, Marcelle Gauvreau, p. 380.— Accusés de réception, p. 384; p. 3 de la couverture.— Les conférences pédagogiques, p. 4 de la couverture.

Éditorial**EXCELSIOR!**

Une importance croissante attribuée aux problèmes de l'éducation et de l'instruction est évidemment l'un des caractères de l'époque actuelle. Les uns s'intéressent à l'évolution des idées pédagogiques et des diverses techniques d'enseignement, les autres préconisent une méthode ou des procédés qui semblent plus efficaces pour diagnostiquer certaines aptitudes, évaluer des progrès ou des insuffisances. On tente même des expériences; on prend des initiatives hardies, voire téméraires aux yeux de certains. Le mouvement pédagogique possède une histoire, une histoire vécue tant sur le théâtre mondial que sur les scènes locales.

Nous avons notre page à écrire dans cette histoire en marche; vous, par l'enseignement verbal; nous, par l'étude du problème dans son ensemble et, autant que possible, dans ses détails. Cette page, chers lecteurs, écrivons-la et tâchons qu'elle soit à la fois de profonde inspiration et de forte expression.

Riches d'un bel héritage, (qu'il faut sauvegarder à tout prix,) de doctrine et d'expérience, nous ne voulons pas cependant boudier la science et ignorer le progrès.

Au contraire! Ce que nous visons, c'est un progrès toujours plus grand, un progrès rationnel approprié à notre histoire, à nos besoins et à notre mission.

"L'Enseignement primaire," peut-il contribuer à la réalisation de cet idéal? Demandons la réponse à des voix plus autorisées. Relevons le courrier des derniers mois. Il contient des témoignages si nombreux, des appréciations si objectives et si élogieuses, que nous croyons rendre un juste hommage à nos collaborateurs et à nos lecteurs en consignnant ici quelques-unes de ces opinions.

Les uns réclament les « Soliloques », entretiens sur la vie d'un chrétien normal; d'autres nous demandent les « informations sur la doctrine sociale de l'Église » et sur les « services social et familial ». De centres très divers sont venus des aveux comme celui-ci: « Il nous a été permis d'exercer une influence enviable auprès des jeunes, grâce aux lumières jetées sur des problèmes courants d'ordre religieux ou social. » Ceux qui rêvent d'une école, **centre social**, surtout dans ses relations avec la famille, à leur tour, déclarent: « Il y a déjà une réalisation de nos rêves de collaboration dans notre paroisse; nous le devons aux idées substantielles soulevées dans les pages de culture générale que présente votre revue. » Les propagandistes nommés par Nosseigneurs les évêques pour faire mieux connaître les fondateurs de l'Église du Canada affirment que "L'Enseignement primaire" est le meilleur véhicule pour transmettre à tous nos enfants les connaissances historiques sur ce sujet. « La revue est le truchement idéal aux mains des titulaires pour informer la gent écolière du stage primaire » soit un quart de la population d'aujourd'hui et . . . toute la population de demain.

Les appréciations sur les articles traitant d'hygiène nous prouvent que, de plus en plus, chez nous, on s'intéresse à l'important problème d'une bonne éducation physique dont nos enfants bénéficieront toute leur vie au grand avantage de la nation.

La restauration de la famille préoccupe tous les esprits; nous n'avons pas oublié que le seul moyen d'y parvenir, c'est de préparer nos enfants au rôle familial qu'ils auront à jouer plus tard. Aussi, n'avons-nous pas été surpris de l'enthousiasme avec lequel vous avez accueilli l'annonce des articles de mademoiselle LeBlanc, chef du Service de l'Enseignement ménager, de monsieur l'abbé Tessier, visiteur-propagandiste au même service, et historien connu et apprécié. Les problèmes d'initiation manuelle, de préparation technique selon les milieux urbain, agricole ou autres viendront à leur temps; ils figurent au projet général.

En dernière citation, celle-ci qui se passe de commentaire: « Tant vaut le maître, tant valent ses disciples. Plus le maître continue de s'instruire, plus son enseignement s'améliore; et plus le maître réchauffe sa religion, plus son apostolat est fructueux. C'est ce qui fait que "L'Enseignement primaire" est agréé, qu'il est attendu chaque mois aussi bien de la petite institutrice du fin fond de la colonie que du personnel d'une école de ville. Je crois que "L'Enseignement primaire", dans son genre, soutient la comparaison. »

Inutile de vous dire, chers lecteurs, que de tels jugements stimule grandement notre ardeur au travail. Nous aurions voulu faire enquête sur "L'Enseignement primaire" que jamais réponses plus variées et plus nuancées n'auraient été formulées. Merci à tous ceux dont nous soupçonnions les sentiments, de nous les avoir exprimés de façon si aimable, si touchante, devrions-nous dire. Plus que jamais, nous avons l'impression d'appartenir à une grande famille dont tous les membres ont l'ambition de servir la plus noble des causes.

Nous n'en concluons pas, cependant, que nous avons atteint à la perfection. Hélas! il y a loin de ces modestes réalisations à nos rêves! Au cours des trois dernières années nous n'avons fait, en somme, que des travaux d'approche. Nos recherches se poursuivent, les idées directrices se coordonnent en vue d'une action de plus en plus intense, de plus en plus efficace.

Aussi, avons-nous accepté avec empressement les critiques constructives et les suggestions opportunes qui nous ont été faites. Qu'on nous permette, cependant, une mise au point, déjà faite d'ailleurs dès la présentation de la troisième série de "L'Enseignement primaire".

"L'Enseignement primaire" n'a jamais prétendu accaparer ou englober l'objet propre d'excellentes revues, ni le travail des professeurs, des inspecteurs, et de qui que ce soit. Nous désirons simplement faire oeuvre utile et complémentaire en fournissant à nos lecteurs, avec les « renseignements et directives » du Comité catholique et du Département de l'Instruction publique, des articles de culture générale réclamés par un très grand nombre de titulaires et, dans l'ordre pédagogique, des suggestions qui ne doivent pas être considérées comme des préparations de classes quotidiennes. Ces suggestions rédigées et mises à l'épreuve par des titulaires en fonction tirent une valeur spéciale du fait qu'elles sont revisées par des personnes spécialisées en matière de psychologie, de pédagogie, de philosophie, de sociologie ou de religion.

Plusieurs initiatives ont été tentées avec un succès qui a dépassé les espérances, grâce au travail d'équipes de titulaires, de spécialistes, de délégués des Commissions scolaires et du Département de l'Instruction publique. Les 32,000 tests de rendement scolaire administrés en juin dernier constituent déjà une mine très riche aux mains d'une équipe de chercheurs qui, avec leurs connaissances techniques approfondies travaillent sur des données objectives de chez nous et préparent, pour tout le personnel, des procédés de remédiation efficace et immédiate. L'enseignement correctif du présent numéro en est une première illustration. D'autres suivront.

Avec des principes basés sur la pédagogie chrétienne que tant d'autres nous envient, avec une judicieuse utilisation des découvertes scientifiques, qui pourrait nous empêcher d'écrire la plus belle page d'histoire de la pédagogie contemporaine ! C'est notre vœu le plus ardent comme c'est sans doute le vôtre. Aussi vous prions-nous, en terminant, de vouloir bien nous continuer vos heureuses suggestions et vos saines critiques.

Notre cause est commune, que nos efforts soient communs. Pour le plus grand bien des enfants qui nous sont confiés, faisons bénéficier la Société de toutes les ressources de notre expérience et de notre dévouement.

La rédactrice,
Cécile ROULEAU.

Des résultats d'une enquête.

La partie pratique de ce numéro présente premièrement des tests-diagnostic et secondement un essai d'enseignement correctif sur la langue française, la numération, les fractions décimales, le pourcentage. Ces exercices ne sont pas adaptés de façon rigide au programme d'un mois déterminé. Ils prévoient les difficultés les plus fréquentes que rencontrent les élèves dans l'étude des matières principales au cours d'une année.

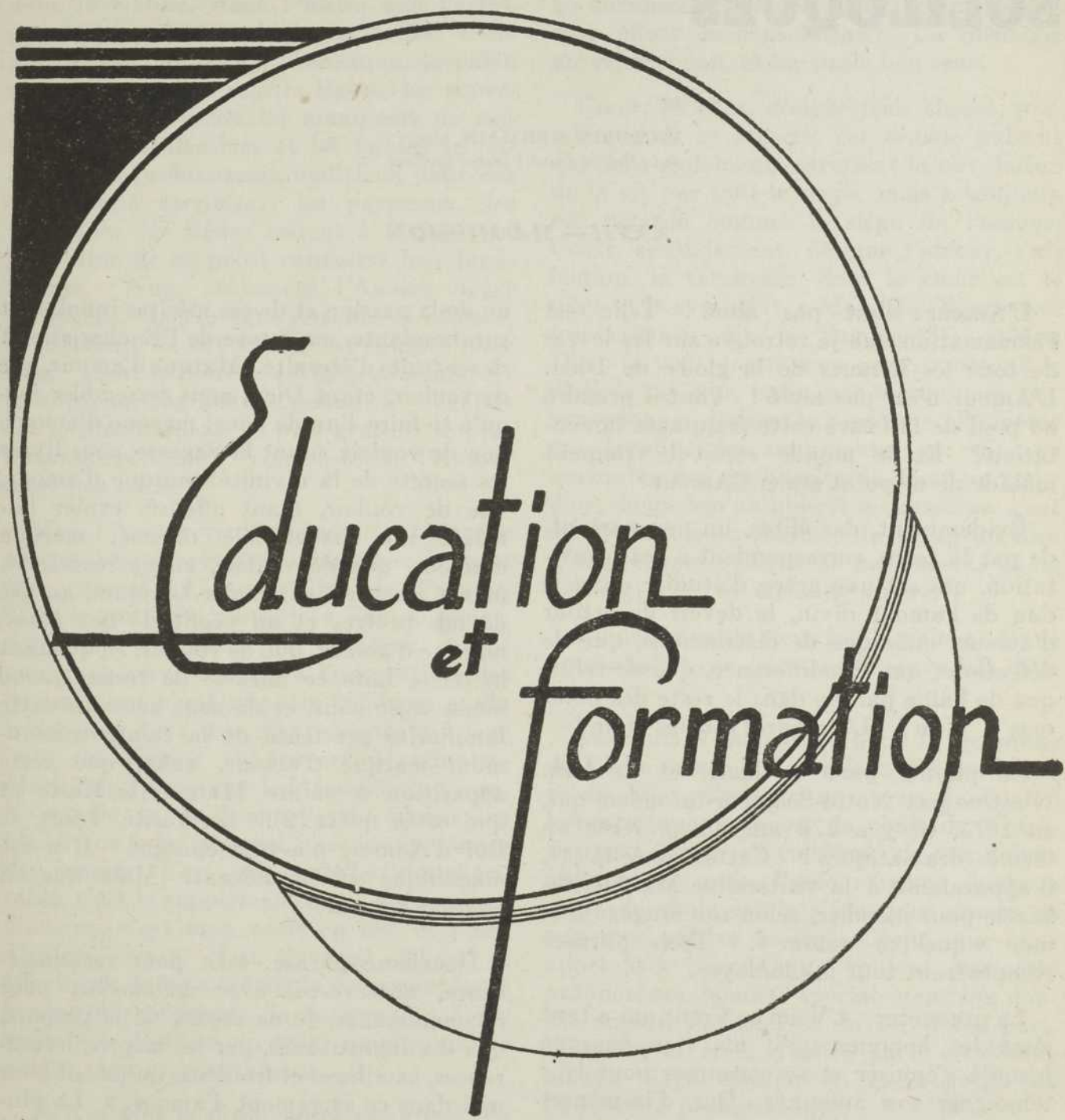
Leur utilité a donc été jugée en fonction des examens de fin d'année.

Après l'examen objectif de rendement scolaire de juin 1944, une attention spéciale a été portée sur la fréquence des réponses erronées. Aussi, le présent questionnaire veut-il aider le titulaire à réformer les élèves sur les points qui faisaient alors défaut.

Nous prions tous les collaborateurs à cette enquête et au questionnaire qui en est résulté de trouver ici l'expression réitérée de notre gratitude.

Leur travail n'est point terminé. Nous comptons pouvoir donner l'an prochain d'autres commentaires et applications sur la même matière.

C. R.



Éducation
et
formation

« La véritable éducation consiste à aller tout d'abord à la découverte de l'enfant ».

« L'esprit de l'enfant est pratiquement inconnu des adultes; il leur apparaît comme une énigme ».

Mme MONTISSON
L'enfant, p. 76-77-119.

SOLILOQUES

Formation religieuse

par

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

XXVII — MA MISSION

L'Amour n'est pas aimé ! Telle est l'exclamation que je retrouve sur les lèvres de tous les hérauts de la gloire de Dieu. L'Amour n'est pas aimé ! Faut-il prendre au pied de la lettre cette frappante lamentation ? Et le monde serait-il vraiment malade de ne point aimer l'Amour ?

Évidemment, des élites, un peu partout, de par la terre, correspondent à cette invitation, qui est une grâce, d'étudier, outre le don de l'amour divin, le devoir du retour d'amour ; mais que de distractions, que de défections, que d'indifférence, que de refus, que de haine parfois dans le reste des hommes ! Non ! L'Amour n'est pas aimé !

La plainte part de haut, et de loin. N'est-ce pas Notre-Seigneur lui-même qui, en 1675, (il y a 270 ans) l'a proférée en termes dramatiques ? Cette année-là (1), il apparaissait à la visitandine Marguerite-Marie pour mendier, selon son langage même, « quelque retour ». Trois phrases composèrent tout le plaidoyer.

La première : « Voici ce Cœur qui a tant aimé les hommes qu'il n'a rien épargné jusqu'à s'épuiser et se consumer pour leur témoigner son amour. » Que d'immenses témoignages, en effet ! On ne sait vraiment quel a été le plus grand, ou du dessein éternel de rédemption, ou du fait de l'incarnation et des enseignements de l'Évangile,

(1) Le dimanche, 16 juin 1675, pendant l'octave du Saint-Sacrement, la contemplative, âgée alors de 27 ans, était à genoux devant la grille du chœur, les yeux fixée sur le tabernacle, lorsque tout à coup Notre-Seigneur lui apparut sur l'autel, découvrant son cœur... C'est la grande parmi les grandes apparitions. Le P. de la Colombière en eut connaissance dans les premiers jours qui suivirent et s'en fit écrire le récit par la sainte. Ce récit est consigné dans le *Mémoire* autographe de celle-ci comme dans la *Retraite spirituelle* du P. de la Colombière.

ou de la passion et de ses mérites infiniment surabondants, ou encore de l'Eucharistie et de ses fruits d'éternité. Marque d'amour, que de vouloir, étant Dieu, nous ressembler jusqu'à se faire l'un de nous ; marque d'amour, que de vouloir, étant la Sagesse, nous livrer les secrets de la divinité ; marque d'amour, que de vouloir, étant offensé, expier lui-même une irréparable offense ; marque d'amour, que de vouloir, même ressuscité, même glorieux, s'immoler toujours, au gré de nos prêtres et au profit de nos âmes ; marque d'amour, que de vouloir, en quittant la terre, faire ce miracle de rester quand même avec nous, et de nous accorder cette familiarité précieuse de la sainte communion ; marque d'amour, enfin, que cette apparition à sainte Marguerite-Marie et que cette quête (2). En vérité, Jésus, le Roi d'Amour, n'a rien épargné. Il a été magnifique et munificent. Mais que lui en est-il revenu ?

Deuxième phrase : « Et pour reconnaissance, observe-t-il avec mélancolie, pour reconnaissance, je ne reçois, de la plupart, que des ingratitude, par les mépris, irrévérences, sacrilèges et froideurs qu'ils ont pour moi dans ce sacrement d'amour. » La plupart donc, la multitude méconnaît le bienfait de l'amour. Et cette méconnaissance fait souffrir une nouvelle agonie, une nouvelle passion, et mille morts nouvelles, à notre Emmanuel, à Jésus Eucharistie. C'est, comme jadis au prétoire et sur la

(2) « Il me fit voir que l'ardent désir qu'Il avait d'être aimé des hommes et de les retirer de la voie de perdition où Satan les précipite en foule, lui avait fait former ce dessein de manifester son Cœur aux hommes avec tous les trésors d'amour, de miséricorde, de grâce, de sanctification et de salut qu'il contenait. » (Cf. Lettres inédites, lettre IV). C'est dans la seconde grande apparition, 1673 ou 1674.

croix, c'est sur l'autel, dans l'ostensoir, dans le ciboire, dans l'hostie que l'atteignent plus volontiers les ingratitude: L'orgueilleux, l'incroyant, l'hérétique, le païen l'y méprisent; les esprits légers, les superficiels, les ignorants lui manquent de respect; les pusillanimes et les faibles se joignent aux profanateurs malicieux pour des traitements sacrilèges; les paresseux, les négligents, les tièdes restent à distance et font mine de ne point connaître leur bienfaiteur. Non seulement l'Amour n'est point reçu, mais le signe sensible, et efficace, et créateur, de cet amour est compté pour rien. C'est la noire, c'est la profonde, c'est la suprême ingratitude, quand le bienfait est le plus évident, le plus gratuit, le plus incommensurable. Non, en vérité, l'Amour n'est pas aimé.

Mais l'Amour veut être aimé. L'Amour écarté, rejeté, répoussé, blasphémé, veut être consolé. L'Amour implore l'amour. C'est la troisième phrase: « Toi, du moins, donne-moi ce plaisir de suppléer autant que tu en seras capable à l'ingratitude des hommes qui n'ont que des froideurs et du rebut pour tous mes emprovements à leur faire du bien. » A travers Marguerite-Marie, c'est à moi que le Méconnu s'adresse. Il mendie ce qu'il appelle un plaisir; ce plaisir que je lui causerai, c'est la suppléance des ingrats; c'est ma contribution charitable, c'est le supplément de ce qui manque d'amour; c'est mon cœur en lieu et place d'autres cœurs; c'est l'accueil délicat et affectueux de ses avances, la correspondance à ses emprovements, la compassion à ses opprobes, c'est, en un mot, amour contre amour, amour pour amour.

Je n'ai plus le droit, après cet appel, de professer une vague et platonique adhésion au premier commandement de Dieu. Au contraire, je dois au Sacré-Cœur des preuves d'une sincère affection, d'une sincère gratitude. Des protestations, oui; mais plus encore des attitudes, des actes, une conduite, un zèle, une dévotion.

L'amour se démontre surtout par les sacrifices qu'il inspire; et le plus grand amour ne se prouve que par le plus grand sacrifice. La mesure de ma générosité sera donc la mesure des consolations que j'apporterai à ce Cœur qui a tant aimé les hommes.

Mais, en m'attachant au Cœur de Jésus, ne donnerai-je pas un objet trop restreint à mon effort de consolation? La théologie me répond non, et me parle bon sens.

Cœur, en effet, désigne trois choses: premièrement, ce muscle, cet organe pulsant qui, non seulement entretient la circulation de la vie par tout le corps, mais a toujours été regardé comme le siège de l'amour. Cœur, secondement, désigne l'amour, l'affection, la tendresse, dont le cœur est le siège et le symbole: « Mon fils, donne-moi ton cœur », dit la Sagesse (3); « Mon Dieu, je vous donne mon cœur, » répond le disciple. Cœur, enfin, par métonymie, par synecdoque, désigne la personne elle-même qui éprouve ces sentiments: on dit, de quelqu'un qui est charitable, c'est un cœur d'or; de quelqu'un qui est magnanime, c'est un grand cœur; comme, du reste, on dira d'une personne pleine de méchanceté et de perfidie, c'est un cœur de vipère.

Évidemment, le cœur fait la richesse d'une personnalité, au point qu'il serve à la désigner.

Aussi, dans mon culte pour la personne du Verbe incarné, ai-je raison d'adorer, oui, je dis bien, d'adorer, en vertu de l'union hypostatique, le cœur de chair de Notre-Seigneur, siège et emblème de son amour rédempteur, puis, l'amour même dont ce cœur de chair est le siège, puis encore la personne entière de Jésus-Christ, que nous appelons le Sacré-Cœur, voulant, par cette antonomase, honorer spécialement son double amour, l'éternel et incréé, d'une part, l'humain et créé, d'autre part, ce double amour divin épandu en miséricorde sur l'humanité pécheresse (4).

Un triple objet occupe donc ma pensée quand je révère le Cœur Sacré de Jésus: son vrai cœur, son amour infini, son unique et divine personnalité.

(3) *Proverbes*, XXIII, 20

(4) Le Sacré-Cœur offert par l'Église au culte public, c'est Jésus montrant son cœur. Il n'y a pas image du Sacré-Cœur si le cœur n'est pas visible. Cela pour exprimer et le don de l'amour et la demande de retour. La médaille pontificale commémorative de la béatification de sainte Marguerite-Marie représentait le Sacré-Cœur avec cette légende: *Cor ut redametur exhibet*: Son Cœur, c'est pour être payé de retour qu'il le montre.

Le moins que je puisse faire est de lui adresser des oraisons jaculatoires; je lui en jette des dizaines entremêlées de Gloria Patri: *Cœur Sacré de Jésus*, lui dis-je, *je crois à votre amour pour moi* (5); conséquence logique: *j'ai confiance en vous* (6). En retour de cette foi et de cette espérance, *ayez pitié de nous* (7). Considérez notre misère, l'indigence de nos âmes, la pauvreté de notre amour. *Doux Cœur de mon Jésus, faites que je vous aime de plus en plus* (8). Aurai-je jamais fini d'aimer, et d'aimer comme il faudrait, avec cette humble ambition de l'union transformante? *Jésus doux et humble de cœur, rendez mon cœur semblable au vôtre* (9).

Je ne veux cependant pas ignorer les préférences de Notre-Seigneur, son désir formel et explicite de la communion fréquente et réparatrice: « J'ai une soif ardente d'être honoré et aimé des hommes dans le Saint-Sacrement; et cependant, je ne trouve presque personne qui s'efforce selon mon désir de me désaltérer... Pour suppléer à cette ingratitude, tu me recevras dans le Saint-Sacrement autant que l'obéissance te le voudra permettre. »

Tu me recevras et tu verras aussi à ce qu'on me reçoive. Il me faut, après mes prodigalités eucharistiques de la Fête-Dieu, une réparation solennelle et collective des

(5) Indulgence de 300 jours, *Preces et Pia Opera*, 199.

(6) Ind. de 300 jours et plénière mensuelle pour récitation quotidienne, PPO, 195.

(7) Ind. de 500 jours et plénière mensuelle, PPO, 211.

(8) Ind. de 300 jours et plénière mensuelle, PPO, 193.

(9) Ind. de 500 jours et plénière mensuelle, PPO, 196. — En fait d'oraisons jaculatoires, quoi de plus beau que les vénérables litanies du Sacré-Cœur approuvées pour récitation publique dans l'Église universelle en 1899, mais figurant déjà, en 1718, dans le *Manuel de l'Adoration perpétuelle du Sacré-Cœur*, en usage à Marseille: Trente-trois invocations pour honorer les trente-trois années de la vie mortelle de Notre-Seigneur; deux qui proclament les excellences fondamentales du Cœur sacré; vingt qui énumèrent ses amabilités et ses attrait, onze qui insistent sur son rôle de propitiation. Toutes sont tirées de nos livres saints, souvent littéralement. Les litanies du Sacré-Cœur sont enrichies d'une indulgence de sept ans, et d'une plénière mensuelle pour récitation quotidienne. PPO, 213. (Cf. VERMEERSCH, s.j., *Pratique et doctrine de la dévotion au Sacré-Cœur*, II, *passim*.)

abus qu'on en aura faits: « Je te demande que le premier vendredi après l'octave du Saint-Sacrement soit dédié à une fête particulière, pour honorer mon cœur, en lui faisant réparation d'honneur par une amende honorable, communiant ce jour-là pour réparer les indignités qu'il a reçues pendant les temps qu'il a été exposé sur les autels(10)

Cette communion réparatrice, Notre-Seigneur en a tellement soif, qu'Il a voulu y attacher une insigne récompense: « Je te promets, dans l'excessive miséricorde de mon cœur, que son amour tout-puissant accordera, à tous ceux qui communieront les neuf premiers vendredis du mois, tous de suite, la grâce finale de la pénitence; il ne mourront point en sa disgrâce, ni sans recevoir leurs sacrements; mon divin Cœur se rendant leur asile assuré en ce dernier moment (11). »

Pareille assurance morale de salut, pareil gage de prédestination ne vaut-il pas tous les efforts d'attention, de purification et de fidélité, tous les recommencements et tous les sacrifices?

Enfin, si j'aspire à marcher sur les traces de sainte Marguerite, j'accorderai moi aussi à Notre-Seigneur une troisième sorte d'aumône, la compassion à son agonie, la veillée au jardin:

« Toutes les nuits du jeudi au vendredi, je te ferai participer à cette tristesse mortelle que j'ai bien voulu souffrir au jardin des Oliviers... Et, pour m'accompagner dans cette humble prière que je présentai alors à mon Père parmi toutes mes angoisses, tu te lèveras, entre onze heures et minuit, pour te prosterner avec moi la face contre terre, tant pour apaiser la divine colère en

(10) Cf. *Retraite spirituelle* du R. P. CLAUDE DE LA COLOMBIÈRE.

(11) Un jour de vendredi, mai 1688, pendant la sainte communion, (Cf. lettre LXXXII, à la Mère de Saumaise). — Chose réconfortante pour les sceptiques, le texte de ce qu'on a appelé la Grande Promesse a été intégralement inséré dans la Bulle de canonisation de sainte Marguerite-Marie. Cf. *Acta Apostolicae Sedis*, 2 nov. 1920. — Ce qui est promis ce n'est pas la réception en toute hypothèse des derniers sacrements, mais la persévérance finale et les sacrements voulus, les sacrements nécessaires à ce résultat; donc la mort soudaine sans sacrements des zélateurs du Cœur de Jésus ne veut point dire qu'ils ont manqué des sacrements qu'il leur fallait, même qu'ils ont manqué des sacrements qu'on aurait voulu

demandant miséricorde pour les pécheurs, que pour adoucir en quelque façon l'amertume que je sentais de l'abandon de mes apôtres, qui m'obligea à leur reprocher de n'avoir pu veiller une heure avec moi (12) ».

C'est entendu, je ferai l'heure sainte, j'accompagnerai mon Sauveur à Gethsémani où déjà, par anticipation, Il endurait en son cœur tous les coups des bourreaux, toutes les lacérations des péchés, toutes les haines, tous les sacrilèges, tous les blasphèmes, toutes les indifférences et tous les oublis, de tous les hommes et de tous les temps. J'y ferai amende honorable pour moi-même, pour les miens et pour les pécheurs innombrables; je m'y consacrerai à son service, comme son disciple, son évangéliste et son apôtre. Je le consolerais. Je le ferai consoler. Fussé-je, à ses yeux, un abîme d'indignité et d'ignorance, je sais qu'il voudra faire fructifier mes infimes efforts, et répandre, par mon intercession,

(12) Cf. *Mémoire autographe* écrit par ordre du R. P. Rolin.

(13) Ces strophes sont empruntées respectivement à Laudes, Prime, Sexte et None du *Petit Office du Sacré-Cœur de Jésus*, traduction en vers français du P. Compaing, s.j. — Il y a, pour la récitation du Petit Office, une indulgence de sept ans ainsi qu'une indulgence plénière mensuelle pour la fidélité à la récitation quotidienne. PPO, 212.

les bienfaits de sa miséricorde; tant un peu d'amour béni de Dieu peut avoir de puissance.

Ma misson, je la connais, c'est de consoler l'Amour qui n'est pas aimé, c'est de lui susciter des consolateurs.

O tout aimant et tout aimable Cœur de Jésus, exaucez ma prière, recevez ma propitiation, bénissez mon apostolat. Faites qu'enfin, partout et toujours, l'Amour soit aimé !

Ô Cœur que l'Esprit de lumière,
D'un sang préservé du péché,
Façonna dans la Vierge Mère,
Digne trône du Dieu caché !

La blessure que fit si grande
Votre ineffable amour, Seigneur,
Parle à nos cœurs et nous demande
De pénétrer dans votre Cœur.

Cœur plus grand que toute la terre,
Plus sublime autel que les cieux,
Vous faites agréer au Père
Nos sacrifices et nos vœux.

Cœur divin, toutes vos offrandes
Plaisent au Père tout-puissant;
Sur terre, au ciel, dans vos demandes,
Il exauce la voix du Sang (13).

Nos trois prochains numéros...

Trois autres numéros seront publiés pour la saison 1944-45.

Le prochain numéro renfermera, outre les articles de culture générale, des leçons-types de religion, de langue française, de mathématiques, de langue seconde, d'histoire et de géographie.

Le second numéro comportera un questionnaire objectif traditionnel sur les matières inscrites au programme d'une année complète.

Peut-être devons-nous, faute d'espace, mettre, pour cette année seulement les pages consacrées aux 10^e, 11^e et 12^e années.

Le numéro de juin renfermera les conférences présentées au congrès des professeurs d'écoles normales tenue à Montréal, en juillet 1944.

C. R.

LE SERVICE SOCIAL

LA RÉHABILITATION DES INDIVIDUS

par

HAYDA DENAULT,
Directrice du Service familial de Québec

« Il faudrait que chaque individu s'insère dans le milieu social suivant ses aptitudes, suivant ses activités mentales et physiologiques spécifiées. *Mais il ne peut le faire, car il ignore ce qu'il est.* Les parents et les éducateurs partagent cette ignorance. Ils ne savent pas distinguer dans leurs enfants la nature de leur individualité. » (1)

Lorsqu'il écrivit ces lignes, dans son si célèbre ouvrage de vulgarisation « L'homme, cet Inconnu », le docteur Carrel, qui habitait alors les États-Unis — c'était avant 1935 — n'avait sûrement pas vu fonctionner chez nos voisins, comme en France, en Allemagne, en Angleterre d'alors, quelques-uns des innombrables bureaux publics ou privés qui font de l'assistance et de la réhabilitation individuelle. L'idée sur laquelle il attire l'attention du lecteur n'est-elle pas, en effet, que, pour diminuer, pour alléger les misères de l'homme il faudrait se pencher sur lui, l'étudier, le connaître, le conseiller, l'aider de façon si efficace qu'il puisse garder ou prendre la place qui est sienne dans son milieu social et s'y trouver à l'aise et heureux ? Or, c'est justement ce que fait le service social des cas particuliers ou « Social case Work ».

Et cette œuvre touche de si près celle de l'éducateur que, partout où le service social individualisé se pratique, on le trouve en contact direct et constant avec les institutions et les spécialistes de l'éducation. Le service social a même contribué pour une grande part à éveiller chez certains éducateurs l'intérêt de plus en plus marqué qu'ils témoignent à la nature de l'individualité de leurs enfants. Jusqu'à un certain point, le service social des cas particuliers a réussi à développer le même intérêt chez les parents. C'est d'ailleurs son but, tout comme celui de l'éducateur : assurer l'épanouissement de la personne humaine. Et c'est ainsi que le service social s'intègre dans le domaine de l'éducation.

Le service des cas particuliers n'est pas tout le service social. L'étude très poussée et richement documentée du docteur René Sand sur le service social à travers le monde (2) fait bien comprendre quel vaste champ de travail est ouvert aux méthodes modernes, légèrement diversifiées selon les besoins de chaque pays : c'est tout le champ de la misère humaine. Le service social qui se développe sur divers plans (3) comprend, on le sait, toutes les institutions publiques ou privées qui veulent suppléer, dans l'intérêt des individus, des familles et des groupes, aux défaillances et aux déficiences qui seraient des menaces pour la sécurité ou le bon ordre. L'assistance publique, les pensions, les orphelinats, les salles de vieillards, les refuges de vagabonds ou d'incubables, les institutions pour maladies mentales, les œuvres de protection maternelle et infantile, les œuvres de jeunesse, de relèvement, d'orientation, de loisirs, d'hygiène et d'autres encore, constituent dans leur ensemble le service social.

Sa caractéristique, ainsi que l'explique une assistante sociale parisienne, « c'est de s'insérer près de l'homme, dans la société, partout où il y a un rouage qui ne fonctionne pas ou qui fonctionne mal » (4). Et l'on pourrait ajouter : partout où un rouage pré-

(1) ALEXIS CARREL, *L'homme, Cet Inconnu*, Paris, Plon, 1935.

(2) DR RENÉ SAND, *Le Service Social à Travers le Monde*, Paris, Alcan, 1933.

(3) *L'Enseignement Primaire*, livraison d'octobre 1944.

(4) M. DELBREL, *Ampleur et Dépendance du Service Social*, Paris, Bloud & Gay.

sente un simple symptôme de mauvais fonctionnement, car le service social s'oriente de plus en plus vers la prévoyance. Le champ du service social est donc très varié et comme nous l'avons dit, aussi vaste que la misère humaine; aussi le service des cas particuliers n'en est-il qu'un aspect; mais il en est peut-être l'aspect le plus important, le plus moderne et le plus significatif de l'évolution de la charité privée et publique vers le relèvement de l'individu et de la famille.

Qu'est-ce donc que le service social des cas particuliers ou « case work » comme vous entendez dire souvent ? C'est un ensemble de procédés au moyen desquels des agents professionnels, qu'on appelle travailleurs, assistants ou auxiliaires sociaux, développent une personnalité en rajustant entre eux tel individu et son milieu social. On a appelé cet aspect du service social « L'art d'aider les autres à s'aider eux-mêmes ». Cette définition est, semble-t-il, la plus simple, la plus juste et la plus accessible. Aider les autres à s'aider eux-mêmes, n'est-ce pas à la fois très démocratique et très chrétien ? Voilà une attitude bien éloignée de certaines formes autoritaires d'assistance. Le service des cas particuliers s'intéresse à chaque individu qui présente un problème personnel, familial ou social. Comme le médecin qui reconnaît qu'il n'y a pas de maladie, mais des malades, ainsi le travailleur social tâche-t-il d'évaluer, dans chaque cas, les possibilités particulières d'adaptation et de relèvement, possibilités qui peuvent contribuer à son rajustement tant personnel que familial et social.

Aider chaque personne à s'aider elle-même, voilà ce que veut le travailleur social. Comment va-t-il s'y prendre ? Quelles sont les méthodes employées en service social des cas particuliers ?

Les cas de service social sont multiples; on les groupe souvent sous trois chefs, en raison de leurs facteurs prédominants: les troubles, les personnes, les dynamismes.

a) *Troubles*.— On entend ici par troubles, les facteurs extérieurs de perturbation; ils peuvent être d'ordre économique (chômage, dettes), d'ordre physique (tuberculose, maladie de cœur, infirmité), d'ordre psychique

(délinquance, désertion, conduite anti-sociale).

b) *Personnes*.— Il n'y a pas au monde deux personnes si semblables que chez elles les mêmes causes produisent absolument les mêmes effets. Il n'en reste pas moins vrai qu'il n'y a pas au monde une personne si différente des autres qu'elle ne soit affectée de la même manière qu'un certain groupe d'autres personnes.

c) *Dynamisme de chaque cas*.— Le cas vu dans son passé et dans son avenir, les causes et les effets du trouble étudiés, quelle ressource à la disposition du client ou travailleur social pour obtenir la réhabilitation désirée ! (5)

C'est en vue de saisir un cas dans toute sa complexité et de le traiter efficacement que le service social a établi des méthodes ou pratiques basées sur des sciences comme la sociologie, la psychologie, la psychiatrie, la médecine, le droit, ainsi que sur les données de l'expérience même des travailleurs sociaux; les observations de ces travailleurs étant elles-mêmes étudiées, contrôlées, critiquées dans de véritables laboratoires de recherche sociale. Les principales phases de travail sont les suivantes:

a) La connaissance aussi parfaite que possible de l'être humain qui présente un trouble, et la recherche de « son besoin immédiat » par une enquête appropriée conduisent à un premier diagnostic et à une première évaluation des possibilités de rajustement personnel ou social. Ce diagnostic doit être vérifié et complété par la suite.

b) Le diagnostic dicte le traitement. Un plan provisoire est dressé. On choisit sans tarder les moyens d'action les plus efficaces parmi ceux qui sont à la disposition du travailleur social et de son client.

c) Le travail de reconstruction de la personnalité et de rajustement à la vie de groupe vient ensuite de telle façon que l'intéressé soit capable par lui-même, de faire, face à la vie, sans l'aide du service social.

(5) Cf. *L'Assistance Sociale*, RENÉ JEANTY, Paris, 1934.

*Formation familiale par l'Enseignement ménager***Femmes de tête**

par

ALBERT TESSIER, ptre,
Membre de la Société royale du Canada.

Il importe de bien se rappeler que la jeune fille destinée normalement au foyer doit recevoir une solide formation, une forte culture.

Monsieur Henri David rappelle que, sur ce point, les parents de France ont été unanimes. Même accord également pour réclamer le retour à « une culture vraie, sérieuse et profonde, appuyée sur des bases ».

« On constate que ces bases manquent. (...) Actuellement, on semble tout confondre. On veut, en outre, tout poursuivre d'un coup, et on manque le but ».

On réclame surtout un enseignement « moins encyclopédique, à la dimension même des intelligences », assez souple « pour s'évader de la rigidité de programmes mal conçus et pléthoriques à l'excès ». On demande un enseignement, non plus en série, mais en quelque sorte sur mesure, ce qui serait aisément réalisé rien que par le dégonflement des programmes et l'impitoyable suppression de tout ce qu'ils contiennent d'accessoires ». Un programme dégonflé, dispensé par « un professeur doublé d'un psychologue » qui considérerait les élèves non comme des « cerveaux à bourrer » mais comme des « hommes à former ».

« Des hommes, et aussi des femmes. Et ceci nous replace au cœur même du sujet ».

« Nous avons supposé des programmes décongestionnés. Ceci est à la base même de toute réforme. On pourra, dès lors, dans les écoles féminines qui ne seront plus des champs de course, créer un climat ».

« L'atmosphère sera, non plus trépidante, mais faite de calme et de recueillement.

L'effort intellectuel demandé ne sera plus intense à l'excès. Les horaires cesseront d'être draconiens et donneront à la légitime détente la part nécessaire. On pourra ainsi, avec le temps voulu et la liberté d'esprit nécessaire, cultiver ces fleurs rares de la conscience et de l'intelligence... « On fera de la culture physique, non pas certes à la manière des garçons, et dans une atmosphère de stade, mais en développant le jeu, les activités naturelles si comprimées aujourd'hui, l'expansion de tout l'être. Et c'est dans une ambiance familiale que sera dispensée, à tous les étages, la culture.

« Il s'agit, ne l'oublions pas, de mettre au service du pays de fortes personnalités féminines. On y parviendra en formant très tôt le caractère, en développant le sens de la discipline, en inspirant le goût de l'effort désintéressé, en mettant en honneur l'esprit de sacrifice, en cultivant la féminité, au lieu de l'étouffer. Ainsi se réaliseront peu à peu ces créatures d'élection, qui seront, pour le mari, l'amie qui comprend et qui soutient; pour les enfants, l'éducatrice compétente, indiscutée et irremplaçable ».

Monsieur Henri David apporte certaines suggestions d'ordre concret. Je ne retiens que celle-ci, pour le cours primaire. « Les intentions officielles sont, paraît-il, d'une part, de restreindre les jours de congé, ce qui serait nécessaire; de l'autre, de consacrer neuf heures par semaine à ce que l'on nomme « l'éducation générale » et les sports.

« Cette réforme n'est possible que si le volume des matières enseignées est considérablement réduit. Ce serait le cas d'élaguer sérieusement dans tout ce qui n'importe pas directement à la culture, de pratiquer les coupes sombres depuis longtemps demandées dans un amas de spécia-

lités encombrantes, de viser à meubler l'esprit plutôt qu'à farcir les cerveaux ».

« Cela fait, on pourrait concevoir un programme primaire d'ordre intellectuel presque identique pour les deux sexes. Il aurait pour but d'assurer la vraie formation. (...) C'est durant les neuf heures d'éducation générale, que l'on pourrait utiliser des disciplines et des techniques différentes pour les garçons et pour les filles: les premiers étant habitués à certains travaux manuels, les secondes s'initiant à leurs futures tâches ménagères, d'une manière encore discrète, mais, cependant, effective, afin de créer et de maintenir le climat ».

Quant à celles qui désirent gagner leur vie ou qui seront forcées de le faire, l'auteur de l'étude insiste pour que leur orientation demeure nettement féminine.

Plusieurs carrières administratives s'adaptent au tempérament féminin. Il faudrait en faire le classement et diriger les jeunes filles vers ces carrières.

« Il y a en second lieu un artisanat féminin, les métiers féminins, trop méconnus et trop négligés. On songe ici à ce qui touche aux soins corporels, au vêtement, à la parure, aux arts, aux industries ménagères et de luxe. Une restauration s'impose; si la femme a déserté trop souvent son foyer, elle a de même abandonné ce qui, mieux que des professions d'hommes, pouvait la faire vivre ».

« L'accent doit être mis sur la carrière agricole dans laquelle la maîtresse est irremplaçable. Le type de la femme forte des Écritures s'impose ici... »

« D'intérêt social sont aussi toutes les carrières d'aide à la famille, à l'enfance, à la vieillesse, à la profession organisée qui se multiplient actuellement. Ces carrières, il faut le dire, sont surtout féminines. Elles permettent à la femme, d'une part, d'assurer son indépendance, sa vie matérielle, intellectuelle et morale; de l'autre, de servir à une place où elle est irremplaçable. Elle le fera sans perdre le charme de sa féminité, mais en le développant, sans se détourner par avance des joies du foyer et de la famille,

mais au contraire en se réservant toute possibilité d'être une épouse attentive, une mère accomplie, si tel doit être son destin ».

Les lignes qui précèdent sont tirées presque intégralement de l'article d'Henri David. Cette étude s'inspire des lacunes constatées en France et elle propose des remèdes pour la France. Voyez vous-mêmes dans quelle mesure les constatations et les suggestions du pédagogue français s'appliquent à notre propre situation !

Ne soyons ni injustes, ni pessimistes. L'enseignement ménager connaît présentement une vogue encourageante chez nous. Nos écoles ménagères ont bonne presse et elles reçoivent du public et des autorités scolaires de la province des encouragements qui ne sont pas simplement platoniques. Il s'accomplit présentement une très belle besogne au service d'une pédagogie féminine ramenée plus directement vers la Famille et le Foyer.

Nos écoles ménagères spécialisées reçoivent des élèves de plus en plus nombreuses et, dans les écoles régionales en particulier, l'orientation de toutes les disciplines et de tous les travaux tend essentiellement à préparer de fortes personnalités féminines, désireuses et capables de « défendre » et de perfectionner la vie familiale, tant à la ville qu'à la campagne. Le Département de l'Instruction publique a donné depuis quelques années une très généreuse et très forte impulsion à ces écoles régionales actuellement au nombre de vingt dans la province.

A un stage inférieur, le Département vient de créer une cinquantaine d'écoles ménagères moyennes, distribuées dans toute la province. Ce nombre augmentera chaque année, à mesure que l'expérience tentée se révélera satisfaisante.

Au recensement de 1943, la population féminine de nos 72 écoles spécialisées se chiffrait à 2,659 élèves. C'est un progrès énorme, puisqu'il y a cinq ou six ans, nous en comptions moins de 250 dans toute la province. Mais 2,659, c'est peu si on songe aux 300,000 fillettes et jeunes filles que nos écoles et couvents doivent préparer à leur mission de femme ! Aussi, nous devons

nous réjouir de voir que dans toutes les écoles primaires, un mouvement sérieux s'amorce pour appliquer plus complètement la lettre et l'esprit du programme ménager introduit, il y a quelques années seulement, et que trop de gens croient encore facultatif. En 1940, le Comité catholique a recommandé fortement qu'on attache une grande importance à l'éducation ménagère dans les visites d'écoles et dans les examens. Il a prié les Écoles normales de préparer les futures institutrices avec encore plus de soin et d'amour, à leur rôle d'éducatrice chargées de donner aux fillettes une formation féminine et ménagère.

Nous devons aussi noter avec joie le très beau travail accompli dans le public par les conférencières du Service de l'Économie domestique ou du Service de l'Enseignement ménager; la propagation rapide des Cercles de Fermières indique l'ampleur et l'efficacité des efforts de relèvement familial déployés par le Service de l'Économie domestique.

Il y aurait d'autres initiatives conso-

lantes à citer: campagne de presse et de radio, conférences, revues vouées au service de la Famille, associations de parents pour nommer les plus connues.

Tout cela doit nous tenir en état d'optimisme constructif. Pas d'optimisme satisfait, car il reste encore énormément de besogne à abattre. L'essentiel est de ne pas nous attarder en discussions irritantes, en critiques désagréables et stériles, mais de nous épauler mutuellement et de mener une campagne de propagande systématique et ordonnée en faveur du Foyer et de la femme qui en est l'âme. Pensons à la Cause avant de nous préoccuper de nos intérêts de groupes. Ne perdons aucune occasion de tenir l'opinion publique en éveil; par nos contacts individuels, nos articles, nos causeries à la radio, nos prières aussi, travaillons ensemble à créer partout une mystique du foyer et à maintenir une atmosphère d'admiration et de respect, pour les vertus et pour les tâches de la femme à la maison... et pour les méthodes pédagogiques qui nous donneront des « femmes dépareillées ».



Le service social *(suite de la page 307)*

Un prêtre français disait un jour devant un groupe de dames charitables de Paris: « Accomplir œuvre charitable, c'est mettre entre les mains du pauvre un traitement dont il se servira dans la lutte pour la vie. Rendre un service social, c'est améliorer les conditions de la lutte ». Faire le service social des cas particuliers, c'est donner au

loueur l'entraînement, l'habileté et la force de lutter jusqu'au bout et de remporter la victoire.

(Dans les articles subséquents, nous verrons quelques-unes des formes sous lesquelles se présente le service social des cas particuliers, dans la famille, auprès des enfants, à l'école).

Le diagnostic pédagogique

par

ROLAND VINETTE, D.Péd.,
*professeur à l'École normale Jacques-Cartier
 et à l'Université de Montréal.*

La médecine et la pédagogie n'ont pas seulement de nombreux points de contact; ces deux sciences se ressemblent peut-être davantage par les méthodes qu'elles emploient. Elles ont sur ce point des analogies si marquées que Raymond Buyse a pu donner comme préface à son volume « L'expérimentation en pédagogie » les pages célèbres de « Introduction à l'Étude de la médecine expérimentale » de Claude Bernard. Buyse n'a eu qu'à remplacer les termes médicaux par des mots du vocabulaire pédagogique. Pas une phrase n'est modifiée, par une idée n'est changée. Et pourtant, l'adaptation est si parfaite, qu'à moins de connaître le texte de Claude Bernard il est impossible de soupçonner, même un instant, que la préface de Buyse n'a pas été écrite spécialement pour son ouvrage.

La pédagogie moderne ajoute à celles déjà connues une autre ressemblance de méthodes. En effet, de même que la médecine connaît le diagnostic et le traitement, la pédagogie connaît maintenant le diagnostic pédagogique et l'enseignement correctif.

Le médecin consciencieux ne se contente pas de constater qu'un individu est malade et de lui prescrire un remède général qui serait le même pour tous. Après avoir analysé tous les symptômes que présente son client, il s'efforce de localiser le mal et d'en découvrir la cause; puis il prescrit un traitement approprié. Ainsi doit agir le bon maître. Constater qu'un élève est faible et l'obliger à recommencer son année, c'est très facile mais fort peu scientifique comme diagnostic et comme traitement. Il faut chercher à connaître d'une façon précise la nature de cette faiblesse et de ses causes pour lui donner un enseignement correctif approprié. Sans doute, le diagnostic pédagogique n'est pas plus une décou-

te moderne que le diagnostic médical. De tous temps, les maîtres et les médecins ont fait usage de l'un et de l'autre; mais tous deux sont devenus aujourd'hui plus rationnels, plus scientifiques, plus méthodiques, grâce aux développements des sciences dont ils relèvent.

Laissant la médecine au médecin, demandons-nous ce qu'est, au juste, le diagnostic pédagogique, quelle en est la nécessité, quelles en sont les méthodes et les techniques et quelles en sont les conditions nécessaires.

Au sens large, le diagnostic pédagogique est une technique très générale qui consiste à chercher et découvrir toutes les faiblesses et toutes les forces physiques, intellectuelles et morales d'un élève, afin de lui donner une éducation aussi adaptée que possible. Entendu dans ce sens, le diagnostic pédagogique couvre pratiquement tout le problème de l'éducation et en particulier, de l'éducation spéciale des déficients physiques et mentaux.

Au sens restreint le diagnostic pédagogique a pour objet la recherche des faiblesses particulières des élèves ordinaires et l'étude des causes de ces faiblesses, en vue d'un enseignement correctif approprié. C'est, le plus souvent, en ce sens que l'expression est employée; et c'est celui que nous lui donnerons au cours de ces pages.

Qu'un tel procédé soit nécessaire, cela saute aux yeux de tout praticien de l'enseignement, puisque la plupart des élèves souffrent de déficiences plus ou moins prononcées. Personne ne contestera la nécessité d'appliquer un tel procédé à ceux que l'on appelle les « doubleurs ». Or, ces doubleurs ne forment-ils pas de 20 à 30% de la population des écoles élémentaires? Si tel maître avait découvert à temps, au début ou au milieu de l'année, les faiblesses particulières de chacun de ses élèves, combien n'en aurait-il pas pu réchapper? Quelques

milliers de plus auraient sans doute fait leur année, et cela pour leur plus grand bien, celui des maîtres et celui des commissions scolaires. La solution paresseuse qui s'exprime en ces termes. « Il est faible, il doublera », ou encore. « Il a doublé parce qu'il était faible », n'est certes pas la plus profitable ni aux élèves, ni aux maîtres ni aux budgets scolaires. Qui ne voit qu'il faut cent fois mieux chercher à connaître d'une façon précise en quoi un élève est faible et par quels moyens on peut corriger ces faiblesses ?

Les doubleurs ne sont pas les seuls à pouvoir bénéficier du diagnostic pédagogique. On peut affirmer que tous ceux dont la moyenne générale s'établit de 60% à 75% n'en ont pas moins besoin. Ce sont, en effet, des élèves qui possèdent moins des trois quarts des connaissances jugées indispensables. Sans doute, les règlements n'exigent que 60% pour être promu, mais la vie n'admet pas que l'on possède à moitié seulement les connaissances fondamentales. A ces deux catégories, ajoutons le nombre assez considérable de ceux qui accusent une ou deux faiblesses particulières, et nous pourrions dire que, presque tous les élèves ont quelques déficiences qui doivent être dépistées et soignées. Le diagnostic pédagogique n'est donc pas un procédé de luxe pour les génies ou les idiots mais une nécessité pour la presque totalité des élèves.

Un procédé d'application aussi générale doit nécessairement être à la portée de tous les maîtres. S'il était d'application trop difficile, on ne pourrait décemment demander à tous les maîtres de s'en servir. Mais la plupart des techniques du diagnostic sont très simples, même celles qui exigent un certain matériel. Elles ne sont pas nouvelles non plus puisqu'elles sont presque toutes la systématisation de pratiques très anciennes.

Au premier rang de ces techniques, il faut placer l'observation du comportement de l'élève pendant son travail. Il arrive souvent, en effet, qu'un élève ne réussisse pas dans une branche quelconque, tout simplement parce qu'il ne sait pas s'y prendre. Pour ne donner qu'un exemple, citons le cas des élèves des classes inférieures qui ne peuvent parvenir à écrire convenablement. C'est une faiblesse des plus faciles à constater. Par ailleurs, ce n'est pas en multi-

pliant les exercices d'écriture que l'on parviendra à la corriger. Il faut observer attentivement l'élève pendant qu'il écrit. On découvrira peut-être qu'il souffre d'une mauvaise vue, qu'il tient mal sa plume ou son cahier ou encore que toute son attitude est défectueuse. La cause du mal connue, il devient facile d'appliquer le remède et de faire disparaître un défaut que l'élève aurait pu traîner toute sa vie. Cette même technique peut servir tout aussi bien en dessin, en lecture, en calcul, et cœtera. Ce n'est pas pour rien que l'on dit du maître qu'il doit être bon observateur. Il doit savoir regarder et interpréter ce qu'il voit.

Il doit aussi savoir lire, corriger et analyser les travaux de ces élèves. C'est trop facile d'enlever un point par faute dans une dictée ou un exercice, ou de donner cinq points par problèmes réussis, et d'enregistrer les résultats, en se disant. « Mes élèves sont forts, faibles ou moyens ».

Pour celui qui sait voir clair, rien ne révèle mieux la valeur des élèves sur un sujet donné que leurs travaux à eux. Encore faut-il se donner la peine d'analyser ces travaux. Pour le faire avec profit, il faut procéder avec méthode. La plus simple consiste dans le relevé méthodique des erreurs. On dresse une liste des erreurs ou groupes d'erreurs possibles et, sur un tableau contenant les noms des élèves, on trace autant de colonnes qu'il y a d'erreurs ou de groupes de celles-ci. Dès que l'on rencontre une faute sur la copie d'un élève, on la note vis-à-vis de son nom et dans la colonne appropriée. Lorsque cette correction est terminée le maître voit d'un seul coup d'œil quels sont les points faibles de chacun de ses élèves et ceux de la classe en général. Il lui sera donc possible de donner des explications collectives ou particulières selon les cas, mais ces explications seront toujours en rapport avec les besoins réels de la classe et de chaque élève en particulier. Ainsi, on ne perd pas un temps précieux dans des observations vagues et générales qui n'ont d'ailleurs aucun résultat. Au contraire, l'élève qui aura touché du doigt son bobo sera bien plus empressé d'accepter le remède qui le guérira.

Souvent l'observation de l'élève ou l'analyse de ses travaux permettent de découvrir une lacune sans toutefois en révéler l'origine.

Et pourtant, il est nécessaire de la connaître, si l'on veut supprimer le mal à sa source. Dans ces cas, un entretien avec l'élève peut être très utile en révélant comment tel problème s'est présenté à son esprit et par quelle marche il a trouvé telle solution. Il sera alors possible au maître de mettre au point certains mécanismes défectueux et de supprimer du même coup la cause de nombreuses erreurs.

Enfin, une dernière technique parmi celles qui peuvent être d'application courante en classe, c'est l'usage des tests diagnostiques. Ces tests sont des examens scientifiquement préparés qui permettent de découvrir d'un seul coup d'œil les points précis par lesquels les élèves sont arrêtés. Ainsi, un bon test diagnostique d'arithmétique sur les quatre règles simples ne permettra pas seulement de constater que tel élève est faible en soustraction, et tel autre en division mais il fera constater qu'ils sont arrêtés par telle difficulté bien précise de l'une ou de l'autre opération. On ne peut demander à tous les maîtres d'élaborer de tels tests. Il faut du temps et des connaissances spéciales que tous ne peuvent avoir. En attendant qu'un matériel complet de tests diagnostiques leur soit fourni par des spécialistes, nous suggérons une règle générale qui facilitera quelques essais préliminaires. Veut-on diagnostiquer les faiblesses de ses élèves sur un point quelconque, relevons d'abord les difficultés, tous les cas que présente ce point; préparons ensuite trois épreuves sur chacun de ces cas ou chacune de ces difficultés. De cette manière, nous constaterons si l'échec est dû au hasard ou à l'ignorance.

Les tests d'intelligence peuvent aussi servir au diagnostic, en ce sens qu'ils permettent de découvrir les élèves mentalement inaptes à suivre le cours où ils sont placés. Un enseignement correctif serait dans ce cas inutile; c'est un reclassement qui s'impose.

Toute technique, pour réussir, doit être employée selon ses principes. Ainsi du diagnostic. Mal fait, il dessert le maître bien plus qu'il ne le sert.

Pour atteindre son but, le diagnostic doit être précis, c'est-à-dire, indiquer clairement la vraie faiblesse de l'élève et la vraie cause. Autrement, il n'est pas valide, donc inutile et même nuisible. Comment reconnaître

qu'un diagnostic est valide? Par deux moyens très simples. Le premier: lorsqu'un diagnostic relève la présence d'un fait déjà reconnu comme cause possible de la faiblesse rencontrée, il est fort probable que ce diagnostic est valide. Ainsi, supposons qu'un élève lise très mal et que l'observation de cet élève révèle l'existence de certains défauts de la vue. Dans ce cas, nous pouvons légitimement croire que le diagnostic est valide puisque les défauts de la vue affectent considérablement la lecture. Le deuxième moyen repose sur l'efficacité de l'enseignement correctif basé sur le diagnostic. Lorsqu'un médecin guérit un malade, on peut dire qu'il ne s'était pas trompé dans son diagnostic. Il en est ainsi du maître. Si, après avoir découvert une faiblesse chez son élève, il lui donne un enseignement dirigé contre ce qu'il croit être la cause de cette faiblesse et que celle-ci disparaisse, il peut croire à la justesse de son diagnostic.

Le diagnostic pédagogique, c'est l'équivalent de l'examen médical. Le médecin n'examine pas pour le plaisir de contempler la maladie mais bien dans le but de guérir son client. Il doit en être ainsi du maître qui ne doit pas chercher les déficiences de ses élèves pour le seul plaisir de les connaître mais bien pour les corriger. L'enseignement correctif dont le but est de corriger les faiblesses des élèves dépend donc nécessairement du diagnostic. C'est une vérité bien élémentaire mais trop souvent oubliée. Notons aussi que cet enseignement correctif ne doit s'adresser qu'à ceux-là seuls qui en ont besoin. Les remèdes sont pour les malades.

Le diagnostic pédagogique et l'enseignement correctif ne constituent pas une panacée. Cependant, appliqués comme il convient, ils peuvent rendre d'éminents services aux élèves et aux maîtres. Si l'usage en était généralisé, surtout dans les basses classes, les maîtres des classes supérieures perdraient beaucoup moins de temps à revoir des notions qui devraient être possédées parfaitement dès les premières années. Le nombre des doubleurs et des derniers de classe diminuerait considérablement puisque les élèves doivent souvent leur infériorité à quelques insuffisances faciles à combler. Sachons donc observer nos élèves et donner à chacun la nourriture et les remèdes qui conviennent.

LA RELIGION À L'ÉCOLE

par l'Honorable Omer COTÉ,
secrétaire de la Province.

Trop ? Non ! Pas assez . . .

Vu l'intérêt suscité par la causerie de l'Honorable Secrétaire de la Province chez tous ceux qui l'ont entendue, nous avons grand plaisir à la publier dans notre revue pour l'avantage de tout le personnel enseignant de la Province, comme document officiel à conserver dans chaque classe.

LA RÉDACTION.

Ce message que je vous adresse, mesdames et messieurs, est le premier que j'ai l'occasion de vous faire en ma qualité de secrétaire de la Province et, comme tel, chargé, sous la directive sage et éclairée de l'épiscopat, de l'éducation dans la province de Québec. Parce que c'est le premier, je voudrais que l'objet de ce message fût dégagé de toute incidence politique. Je désire aussi qu'il traite de ce qu'il y a de plus fondamental dans la question de l'éducation chez nous.

Depuis près de cinq mois, mes nouvelles fonctions m'ont pour ainsi dire forcé d'étudier sérieusement et profondément le problème de l'enseignement. Je ne vous cacherai pas que j'ai lu par devoir d'état et par principe d'abord, par conviction et par goût ensuite, une quantité considérable d'articles de revues publiés dans cette province et en dehors du Québec, ainsi que d'innombrables extraits de journaux traitant d'éducation.

La religion n'occupe jamais trop de place

Je dois vous avouer aussi que plusieurs de mes amis intimes ont fait, par amour pour leur province et pour me rendre service, des recherches considérables. A la suite de ces recherches, de rencontres avec certains éducateurs de chez nous et d'ailleurs, une première conclusion s'est imposée plus claire, plus précise et plus nette à mon esprit: la religion doit garder sa place dans l'école, et la religion ne prend jamais trop de place à l'école.

J'ai cru de mon devoir d'en faire l'objet de ce premier message au corps enseignant,

non seulement parce que les religieux et les laïcs se sont sacrifiés avec un dévouement inlassable à l'éducation de notre jeunesse, mais encore parce que la religion est un fait qui s'impose et que nous devons la placer avant toutes autres de nos convictions.

De plus, comme depuis un certain temps il a couru et il court encore des rumeurs de source viciée expliquant l'infériorité de notre éducation, par un enseignement religieux trop prononcé dans nos écoles, à cause aussi de la déclaration d'un membre du corps enseignant qui, de bonne foi sans doute, a dit, dans une conférence de date récente, donnée à Montréal qu'il croyait qu'il y avait trop de religion dans nos écoles, sans cependant fournir de preuves convaincantes, j'ai cru et je crois encore que c'est un impérieux devoir, pour ceux que le peuple a chargés de l'orientation de sa destinée, d'exprimer clairement, hautement et officiellement ce qu'ils en pensent, et de fournir l'occasion à l'ensemble du peuple de manifester, lui aussi, ce qu'il en pense, à l'encontre de ces individus qui aiment à prophétiser, philosopher sans comprendre ni prévoir.

Vous serez peut-être étonnés de ce qu'il ne soit ici aucunement question de finance et d'administration; c'est afin de chasser de vos esprits la question politique que je veux sincèrement moi-même écarter. Il sera donc uniquement question du principe fondamental de l'éducation chrétienne. Plus tard, il faudra réaliser des mesures administratives et financières de façon à non seulement maintenir dans le statu quo

l'administration scolaire, mais aussi à lui donner tout l'essor qu'il convient.

Nous espérons arriver à cette fin en consacrant nos forces au progrès de l'éducation franchement chrétienne, et, avec le concours de tous nos collègues, nous aurons la satisfaction de réaliser dans une très large mesure les améliorations nécessaires à la stabilité et au progrès de cette éducation, base et puissance de notre édifice social.

Y a-t-il trop de religion dans nos écoles?

Une chose est indéniable, c'est que de nombreux recteurs d'Universités, des principaux de High Schools en Angleterre, aux États-Unis, en Ontario et dans les autres provinces du Dominion trouvent qu'il n'y en a pas assez. Ils déplorent même le fait que les jeunes générations, quelque techniciennes qu'elles soient, ne possèdent aucunement de principes sûrs pour diriger leur vie.

Vous vous souvenez sans doute d'une enquête qui a fait un bruit considérable en Angleterre, enquête qui a démontré d'après le *Times*, de Londres, que la fière Albion déplore ce lamentable état de choses.

Sera-t-il nécessaire de rappeler à vos mémoires que la France, après sa glorieuse ascension du XVII^e siècle, soit celle des Bossuet, des Racine et des Condé, précisément à cause de cette éducation chrétienne, a connu depuis cinquante ans un recul indéniable. Après avoir supprimé les communautés enseignantes, et laïcisé son enseignement, elle s'est trouvée avec près de 80,000 professeurs et instituteurs communistes.

Personne non plus n'ignore que la Russie, l'Allemagne et d'autres pays se sont attaquées à l'éducation religieuse et il serait oiseux d'en rappeler les résultats néfastes.

Pas de religion à l'école, cela veut dire que dans les écoles primaires, techniques, secondaires et même universitaires, on pourrait prêcher toutes les doctrines, excepté le christianisme. Et tous nous savons que, en fait, dans toutes les écoles supposées neutres, on a prêché tous les matérialismes et tous les rationalismes. On y a opposé la science et la foi. La science fut la religion. Les peuples pleins d'orgueil, à cause

des conquêtes de la science, de la radio, de l'aviation, des découvertes chimiques ou physiques, ont laissé croire aux générations montantes que la religion n'était plus nécessaire, que nous étions entrés dans une ère de progrès indéfini et que nous n'avions plus besoin ni de Dieu, ni de sa révélation, ni de sa morale.

La science sans religion est une faillite

Jetons, si vous le voulez bien, un regard évidemment rempli de tristesse sur les deux dernières guerres, celle-ci en particulier qui a ouvert les yeux à un grand nombre. Toutes ces conquêtes scientifiques et tout ce progrès matériel, en somme, ont abouti à mettre au service de la destruction toutes ces fameuses découvertes de la science; jamais pourtant le monde ne fut si cruel, jamais les peuples ne furent si malheureux, jamais les larmes ne coulèrent plus abondantes, dans les foyers, à cause de séparations, d'expatriations massives, de destructions et de morts. Jamais non plus, le monde, avec toutes ses découvertes scientifiques, ses facilités de transport, n'avait posé et connu de plus angoissant problème que celui d'une abondance de produits incapables de satisfaire des millions de chômeurs et de crève-faim.

L'égoïsme de certains trustards exploitant les masses et les laissant dans la misère pendant que quelques privilégiés jouissent de tous les avantages du progrès matériel est l'aboutissement logique de la science sans la religion.

Jamais non plus le monde, enrichi par la science du moyen merveilleux de mettre les peuples au courant de l'actualité universelle, ne s'est plus servi de la presse, de la radio et du cinéma pour une propagande qui non seulement incite, mais oblige à tous les mensonges et à toutes les réticences.

Me basant sur ces données, j'ai fait des découvertes qui, loin de développer en moi ce complexe d'infériorité que certains de nos compatriotes et nombre d'étrangers ont tenté d'inculquer à une population bien pensante, m'ont au contraire donné un sentiment de fierté que je voudrais voir partagé par un plus grand nombre de mes frères.

Ce que nous avons créé et conservé

Ce sera une révélation pour plusieurs de savoir que, malgré l'immensité de notre territoire, malgré la dualité de races, la dualité de langues et la dualité de foi, malgré le grand nombre d'enfants à instruire et donc, malgré des ressources financières moindres pour l'éducation de chaque enfant dans le Québec, la province possède près de 10,000 écoles primaires élémentaires et supérieures, près de 75 écoles d'arts et métiers, 87 écoles ménagères régionales ou d'agriculture, au delà d'une centaine de centres d'initiation artisanale; 27 écoles normales, en plus des institutions pédagogiques, de 42 collèges et de couvents de caractère privé, de trois universités, une merveilleuse École des Hautes Études Commerciales, deux écoles des Beaux-Arts, des écoles de Solfège et de Musique, une École d'Art Céramique, une école d'Arts Graphiques, une École Supérieure de Commerce, une École des Pêcheries, une École des Mines, une École d'Électricité, deux collèges d'agriculture, une École du Meuble, etc., etc.

Voilà ce que ce petit peuple de français, tenant par toutes les fibres de son être aux plus chères de ses traditions, a su non seulement créer, mais conserver, pour diffuser la lumière et la vie, suivant les principes pour lesquels moururent nos martyrs canadiens.

Qu'il se trouve chez nous un certain nombre d'illettrés, cela est fort possible, mais la base de cette déficience, si réellement elle existe, et je vois dans cette insinuation une propagande perfide, n'est certes pas due au mépris de l'éducation, mais à la nécessité où se trouvent les aînés de nos familles nombreuses de travailler dès que l'âge le leur permet pour gagner quelques sous, afin d'aider leurs parents à nourrir et à entretenir leurs jeunes frères et sœurs. Disons-le en passant, nos familles nombreuses ont constitué, malgré les insultes de quelques orangistes de Toronto, un magnifique réservoir pour nos forces armées.

Une autre raison qui pourrait excuser ce petit nombre, je veux le croire, d'illettrés chez nous c'est probablement, c'est certainement celle que fournit l'enquête Stevens: 46% des ouvriers travaillant dans les industries du textile n'ont jamais reçu sauf depuis

un an ou deux, un salaire, plus élevé que \$15.71 par semaine.

Mais si l'on nous parle de nos illettrés, l'on ne nous parle jamais de la valeur intellectuelle qu'ont révélée les tests d'intelligence, or, je puis vous assurer en toute franchise et honnêteté que les catholiques sont loin de s'être révélés inférieurs aux autres.

Il serait donc injuste de prétendre que la religion abaisse le niveau intellectuel de ceux qui en reçoivent les données.

Dévouement de nos instituteurs et professeurs

Je m'en voudrais de ne pas rappeler ici le dévouement admirable de nos instituteurs et professeurs, tant religieux que laïcs. Nous les payons souvent moins qu'ailleurs et malgré cela, fidèles à leur mission et en nombre toujours suffisant, ils ont répondu à l'appel de la race et de l'Église. Je rends donc un témoignage d'admiration et de reconnaissance à nos prêtres, religieux et religieuses, dont le dévouement, le labeur fécond et les vertus généreuses ont épargné à la Province des millions; je rends le même hommage en même temps aux laïcs pour la noblesse et la constance de leur dévouement à la cause de l'éducation.

Je prétends donc que notre éducation, parce qu'elle est chrétienne, n'est pas inférieure. En fait, si nous croyons vraiment que Dieu s'est incarné et que l'Homme-Dieu a fondé une religion, cette dernière ne peut être un facteur de recul et de régression pour l'humanité; et l'Église, à qui son fondateur a confié la mission surnaturelle d'enseigner toutes les nations, ne peut certes pas faillir à sa tâche.

Trop? Non! Mais pas assez!

Quand j'entends ou je lis qu'il y a trop de religion dans nos écoles, je suis immédiatement, je ne sais si c'est par esprit de contradiction, porté à croire que nous n'en avons pas assez.

En effet, quand je constate que depuis des générations, notre petit peuple s'est appauvri en respect des biens des autres, en respect de la parole donnée, en respect extérieur des minorités confiées à sa juridiction, en respect des puissances de vies, je me prends à penser que vraiment toutes ces vertus qui sont des vertus chrétiennes

ne sont certainement pas assez prêchées. Et je serais porté à croire, avec un sociologue de chez nous, que nous sommes plus pauvres de ce que nous avons perdu en esprit religieux que de ce que nous avons perdu en argent.

Ce n'est certes pas l'argent qui nous rendra honnêtes, hommes de parole, citoyens intègres, députés ou échevins incorruptibles, fidèles à nos épouses, prudents pour nos filles et nos fils, ouvriers soucieux du travail bien accompli et du maintien de l'ordre social.

Les monuments élevés par la Foi aux siècles de chrétienté sont un témoignage d'une grande culture et d'admirables connaissances. Détruire de pareilles oeuvres par des bombes, si perfectionnées qu'elles soient, n'est pas toutefois la marque d'une civilisation supérieure.

Sans la religion enseignée de manière à donner à notre population une plus grande fierté d'être chrétien, nous risquons, certes fort, de perdre les qualités foncières qui nous donnent une vraie supériorité et de descendre au niveau de ceux qui rêvent le paradis exclusivement sur terre, qui l'y cherchent toujours et ne le trouvent jamais.

Notons qu'en m'exprimant ainsi et en revendiquant la liberté de m'exprimer ainsi, je ne prétends pas usurper le rôle du prêtre et faire un sermon; mais, à titre de canadien-français et de catholique fier d'être ce qu'il est, je m'empresse avec joie d'exprimer et de proclamer la vérité, tout comme d'autres semblent s'appliquer à la voiler par leur prose déformatrice. Nous ne devons pas tolérer qu'on essaie de faire de la liberté de parole un monopole à l'usage exclusif de ceux qui, par le discours ou par l'écrit, véhiculent à travers nos provinces canadiennes, et même à l'étranger, les pires insinuations et calomnies contre notre peuple. Le prétendu tort de ce peuple est de posséder, grâce à son éducation, assez d'équilibre et de bon sens pour savoir progresser tout en respectant son devoir, son honneur, et ses intérêts les plus fondamentaux.

Les protestants réclament plus de religion

Ce qui me frappe c'est que les laïcs, non pas du monde catholique, mais du monde protestant, réclament, comme jamais aupa-

ravant, plus de religion dans les écoles. Voyez la déclaration d'un membre protestant du Parlement britannique, monsieur Godfrey Nicholson qui, en mars dernier, déclarait:

« L'existence même d'un État libre a pour base l'acceptation générale de la thèse que l'homme est enfant de Dieu, que chaque personne humaine doit être traitée avec dignité parce qu'elle a une âme précieuse aux yeux de Dieu. Tous les droits de l'homme, toutes ses libertés, toute loi et toute justice sont basés là-dessus. Et je ne crois pas que rien de cela ne soit possible si l'attitude de l'État envers la religion et l'éducation est une attitude de neutralité. »

Un autre membre du Parlement britannique, protestant lui aussi, monsieur T. Magnay, déclarait, si je m'en rapporte au *Catholic Canadian Register* du 8 avril 1944: « Nous convenons tous, en ce moment, en notre pays, qu'il n'y a pas de salut dans une éducation sans religion. Pareille éducation ne porte en elle aucune force. Quelques indifférents pensent le contraire, mais je parle du peuple ordinaire qui a le sens commun. Je parle ainsi que je l'ai déjà dit, comme un méthodiste de quatre générations ».

N'est-ce pas monsieur L. Jacks, chef de l'Office de l'éducation à Oxford, en Angleterre, qui exprimait récemment l'idée qu'une éducation centrée sur Dieu est le type d'éducation qui s'impose aujourd'hui. (*Gazette*, 16 avril, 1943).

N'est-ce pas Richard Austen Butler, chef du Bureau de l'éducation, qui, dans un *Livre blanc* anglais, annonçait, en 1943, que désormais chacune des écoles primaires et secondaires d'Angleterre donnerait l'instruction religieuse. (*Gazette*, 9 avril, 1943).

La loi naturelle sans Dieu n'a pas de sens

Ces citations sont peut-être ardues et arides mais je m'en voudrais, puisque je suis chargé en quelque sorte en ma qualité de Secrétaire de cette Province, sous la direction du Conseil de l'Instruction publique, de l'éducation dans le Québec, de ne pas réfuter les arguments perfides et mensongers. Je m'en voudrais de ne pas vous rapporter, véritable signe des temps, la déclaration du fameux professeur Hocking,

de Harvard, qui enseigne que la loi naturelle séparée de son auteur, Dieu, n'a plus de sens.

Selon monsieur Kotschnig (*Relations*, février 1943), « Rien ne contribuera autant à réveiller le sens perdu des vraies valeurs, que le retour à l'enseignement de la philosophie, de la religion et de l'histoire ».

D'après une enquête du *New York Times*, en juin 1944, 25% de la jeunesse américaine n'a jamais entendu parler des dix commandements. Alarmé par la criminalité juvénile, monsieur J. Edgar Hoover, chef du Federal Bureau of Investigation, prône ardemment l'introduction de cours de religion dans toutes les écoles du pays voisin. (*Relations*, juin, 1944).

N'est-ce pas cette épiscopaliennne, Madame Harper Sibly qui, parlant devant plus de 1,000 femmes protestantes à Cincinnati, déclarait en 1941 ce qui suit:

« Nos ancêtres ont énoncé un grand principe — que tous les hommes sont créés libres et égaux — ce qui signifie que les hommes sont libres et égaux sous l'œil de Dieu. Cette partie de leur croyance était si claire dans leur esprit qu'ils ne jugèrent même pas nécessaire de l'expliquer... Dire que les hommes ont des droits inaliénables cela suppose une relation au Créateur, car si ces droits venaient de l'État, ils pourraient être révoqués par l'État et ne seraient pas inhérents à l'homme lui-même, inaliénables... Si nous ne sauvegardons nos croyances de base, *religieuses*, la démocratie sera détruite non par les attaques du dehors, mais par la désintégration à l'intérieur. Nous la perdrons et nous aurons mérité de la perdre. (*America*, T. 65, 1941, p. 37).

Robert S. Spraul, président de l'Université de Californie réclama encore plus vigoureusement:

« ... avec toute son application à protéger ses enfants contre l'influence indue des zélotes de telle ou telle secte, notre peuple a pratiquement éliminé toute mention de religion des écoles et des universités.

Des institutions comme les Newman Halls, qui s'établissent près de nos universités d'État, aident à combler ce vide, pour lequel la nature manifeste autant de répulsion que pour tout autre vide. Ces institutions religieuses sont indispensables, car

sans religion l'homme doit substituer de bien faibles conventions aux valeurs permanentes et aux principes immuables ». (*America*, T. 68, 14 novembre 1942).

En décembre dernier, dans *Saturday Evening Post* (9 décembre 1944), Kenneth H. Merrill, de retour de Guadalcanal, déplorait la neutralité scolaire. Il affirmait la préoccupation religieuse des jeunes et condamnait la prétendue impossibilité de satisfaire la curiosité au sujet de la religion à l'école.

En Ontario et en Saskatchewan

Au Canada, un récent congrès des commissaires d'écoles et des contribuables de l'Ontario adoptait à l'unanimité (moins une voix) plusieurs résolutions pressant le gouvernement provincial d'accorder à la religion la place qui lui revient à l'école:

1. Enseignement obligatoire de la religion à l'école;
2. Crédits accordés aux élèves pour l'instruction religieuse comme pour toute autre matière au programme;
3. Formation au College of Education de professeurs compétents et munis d'un certificat spécial donnant droit aux salaires que reçoivent les professeurs spécialisés, etc.

Monsieur J. S. Thompson, président de l'Université de la Saskatchewan et ancien directeur général de Radio-Canada, disait au cours de l'année: « La jeunesse des pays où l'enseignement neutre est à l'honneur s'en va à la ruine. Le genre d'éducation qui fut le nôtre a presque conduit le monde à sa ruine. On s'est occupé de techniques. On a formé des techniciens de toutes sortes. Mais qui pourrait dire qu'une éducation scientifique peut sauver le monde? Les pays qui ont fait le plus de progrès scientifique sont les mêmes qui ont perdu leur foi. Il faut rendre sa place à la religion dans l'école ».

Et il ajoutait:

« Essayer de maintenir des écoles sans enseignement religieux c'est tout comme mettre un pistolet dans les mains des enfants »!

Enfin, de Winnipeg, en janvier 1944, le Révérend A. W. McIntosh, pasteur de la Grace United Church, rendait le témoignage suivant aux catholiques: « Durant

mes années de professorat, j'étais opposé aux écoles séparées catholiques romaines, mais j'ai depuis changé d'opinion. Les catholiques ont une conception juste de ce que doit être l'école. Ils croient que la religion doit être la base de toute éducation. Je voudrais que les protestants se rallient davantage à cette opinion ».

Nous aurions pu multiplier par cent de tels témoignages. Après avoir ainsi constaté avec quelle unanimité les gens réfléchis demandent un retour à l'enseignement religieux dans l'école, les citoyens de la province de Québec méritent des félicitations. Je me dois de féliciter les protestants de la province pour avoir gardé longtemps et être revenus avant tous leurs co-religionnaires des autres provinces à un enseignement religieux plus intense dans leurs écoles. C'est là une attitude québécoise, et c'est là une attitude vraiment canadienne, parce que vraiment chrétienne.

Pie XI et la religion dans l'école

Quant à nous, catholiques, je me contenterai de rappeler par trois paragraphes de Pie XI sur l'éducation, la doctrine immuable de l'Église catholique grâce à laquelle nous avons toujours donné à la religion la place qui lui convient dans nos écoles.

« Le seul fait qu'il se donne à l'école une instruction religieuse ne suffit pas pour qu'une école puisse être jugée conforme aux droits de l'Église et de la famille chrétienne et digne d'être fréquentée par les enfants catholiques. Pour cette conformité, il est nécessaire que tout l'enseignement, toute l'ordonnance de l'école, personnel, programmes et livres, en tout genre de discipline, soient régis par un esprit vraiment chrétien sous la direction et la maternelle vigilance de l'Église, de telle façon que la religion soit le fondement et le couronnement de tout l'enseignement, à tous les degrés. Il est indispensable que non seulement à certaines heures la religion soit enseignée aux jeunes, mais que tout le reste de la formation soit imprégné de piété chrétienne. Sans cela, si le souffle sacré ne pénètre pas et ne réchauffe pas l'esprit des maîtres et des disciples, la science, quelle qu'elle soit, sera de bien peu de profit; souvent même il n'en résultera que des dommages sérieux.

« Eh bien, que ceux-là qui nous disent que la doctrine de l'Église est l'ennemie de l'État, ajoute Pie XI, nous donnent une armée composée de soldats tels que les veulent la doctrine et les enseignements de l'Église, qu'ils nous donnent des sujets, des maris, des épouses, des parents, des fils, des maîtres, des serviteurs, des rois, des juges, et enfin des contribuables et des agents de fisc, tels que les exige la doctrine chrétienne, et qu'ils osent ensuite nous dire que cette doctrine est nuisible à l'État; qu'ils n'hésitent pas un instant au contraire à proclamer que, là où on lui obéit elle est le salut par excellence de l'État ». (S. Augustin).

En effet, « plus le gouvernement temporel sait coordonner son action avec celle du gouvernement spirituel, continue Pie XI, plus il le favorise et le contient, plus aussi il concourt à la conservation de l'État. Car, tandis que le supérieur ecclésiastique s'efforce de former le bon chrétien avec l'autorité et les moyens spirituels, suivant sa fin, il réussit en même temps, par une conséquence nécessaire, à former le bon citoyen, tel qu'il doit être sous la dépendance de l'autorité politique. Il en est ainsi parce que, dans l'Église catholique romaine, cité de Dieu, le bon citoyen et l'homme de bien sont absolument la même chose. Sont donc dans une erreur profonde ceux qui disjoignent des choses si intimement unies, et qui pensent avoir obtenu de bons citoyens par d'autres règles et d'autres voies que par celles qui contribuent à former les bons chrétiens. Que la prudence humaine parle et discoure tant qu'il lui plaira: ni la vraie paix, ni la vraie tranquillité temporelle ne sortiront jamais de tout ce qui s'oppose à la paix et à la félicité éternelle ou qui s'en écarte ». (Lettre au cardinal secrétaire d'État, le 30 mai 1929).

Québec garde son rôle de précurseur

Nous devons, mesdames, messieurs, nous féliciter d'avoir gardé à la religion la place qui lui revient dans nos écoles alors que toute l'Amérique du Nord l'abandonnait; alors qu'on nous traitait de retardataires parce que nous croyions à l'utilité de l'enseignement religieux. Aujourd'hui comme hier, la province de Québec garde son rôle de précurseur et de chef en terre d'Amérique.

Cela pourtant ne veut pas dire qu'il n'y a rien à améliorer dans nos écoles. Je voudrais qu'elles fussent dans des conditions matérielles moins précaires, je voudrais que nos professeurs fussent mieux formés et mieux payés. Je voudrais que les élèves qui sortent de nos écoles — à tous les degrés — eussent l'opportunité de mettre au service de la société les connaissances acquises et que la compétence, plus que l'influence, comptât dans la montée des jeunes.

Mais ce que je veux surtout, c'est garder et assurer la tradition si féconde et si pleine de garanties de notre système d'éducation avec son Conseil de l'Instruction Publique, où siègent, côte-à-côte et en nombre égal, les évêques et les laïcs représentant toutes les plus nobles et les plus solides traditions de notre peuple.

Le Conseil de l'Instruction Publique

Un corps comme celui-là n'est pas exposé à s'engager dans tous les changements brusques et dans toutes les aventures périlleuses qui ont tant nui à l'éducation dans d'autres pays. C'est grâce à ce Conseil que, dans notre Province, l'éducation est en dehors de la politique, et je tiens à noter que l'esprit dans lequel a été créé notre Conseil de l'Instruction Publique, a été gardé sous tous les gouvernements. Les améliorations nécessaires, au lieu de dépendre de la volonté ou du caprice d'un ministre, sont d'abord étudiées par les comités catholique et protestant.

Je voudrais que cette vénérable assemblée qui a déjà tant fait pour notre éducation, et des choses qui ne sont pas assez connues de notre population peut-être, ait à sa disposition tous les moyens nécessaires de travail efficace et fructueux.

Dans toute cette question de l'éducation, il y a des problèmes qui relèvent de l'Église et qu'elle a résolus dans un esprit de progrès.

Il y en a d'autres qui relèvent de l'État. C'est le rôle de celui-ci d'aider nos instituteurs à se développer dans l'esprit de notre population de majorité française et catholique.

D'après ce que je puis voir, l'État, d'une façon générale, n'a pas manqué à son devoir; mais s'il y a moyen pour lui de faire davantage, je suis prêt à le faire et je compte sur

l'appui de tous ceux qui s'intéressent au progrès réel pour m'y aider.

Permettez-moi de vous dire, messieurs, que si dans le domaine éducationnel il y a des problèmes qui relèvent de l'Église et de l'État, nombreux sont ceux qui relèvent, d'abord et de droit, des parents. Il appartient à ces derniers de faire valoir leurs droits et leurs justes réclamations.

En garde

C'est un sujet qu'il ne m'appartient pas d'approfondir ce soir, mais, actuellement, nos parents, dans les questions qui se posent au sujet de l'éducation chez nous comme dans tous les pays du monde, par la presse, par leurs associations que je voudrais plus nombreuses, par leurs contacts avec l'école qui semblent se faire plus intimes, nos parents, dis-je, ont mille occasions d'exposer leurs désirs, leurs doléances; et un certain nombre n'y manquent pas; je me demande pourtant parfois si ceux qui réclament le plus fort sont ceux qui expriment le mieux ce que veut notre population. Les chambardements que réclament un petit nombre n'ont jamais rien changé, rien donné. Je ne crois pas que notre population, si attachée à ses traditions dans l'ensemble, les réclame.

J'en profite pour mettre en garde les pères de familles; je prie mes compatriotes de se défier des propagandes dangereuses qui tendent à réclamer le contrôle de l'éducation par Ottawa; et je demande aux Provinces sœurs de ne rien céder sur ce point essentiel garanti par la lettre et l'esprit de la constitution qui nous régit.

Je dois ajouter à propos d'illettrés, que de l'aveu même des statistiques officielles, on a trouvé 2,700 illettrés dans les forces armées canadiennes, et c'est sur ce chiffre que les tenants de la fédéralisation et tous ceux qui critiquent l'enseignement tel qu'il est donné actuellement dans les diverses provinces canadiennes et dans la nôtre, basent leur réquisitoire. Ils oublient, bien entendu, comme *Liberty* du 16 décembre, de mentionner qu'il s'agit de 2,700 illettrés sur non seulement près de 800,000 membres des forces armées canadiennes actuellement en service, mais sur plus d'un million qui ont fait partie des forces armées depuis 1939, sans parler de ceux qui ont été exami-

nés puis refusés ou exemptés. Deux mille sept cents sur huit cent mille, donc moins de trois-dixièmes d'un pour cent !

Réquisitoire déloyal des fédéralisants

En ne présentant qu'une partie de la vérité, les fédéralisants font un réquisitoire déloyal contre l'éducation des provinces canadiennes en général, et ces journalistes à gages croiraient mal gagner leur argent, comme de raison, s'ils n'en faisaient en même temps un plaidoyer spécial contre l'éducation de la province de Québec. Moins de trois-dixièmes d'un pour cent d'illettrés dans notre population canadienne de 18 à 39 ans, on ne pouvait établir de plus beau témoignage à la gloire des écoles canadiennes d'un océan à l'autre. Nous savons tous assez notre géographie du Canada pour savoir que, à part un nombre restreint de familles négligentes, bon nombre de familles très méritantes se trouvent isolées dans nos territoires immenses, et la surprise normale, c'est que le nombre d'illettrés ne soit pas, malgré tout, plus considérable.

L'on tente de laisser croire que seule la province de Québec a un problème d'éducation, et cela, parce que la religion a une trop grande place dans notre système éducatif. Ce sont deux erreurs.

Le problème de l'éducation se pose partout.

Il se pose moins aigu chez nous, parce que notre éducation est déjà à base de religion et n'a pas à être remodelée dans cette partie essentielle.

A propos de religion cependant, je crois qu'il faut distinguer entre instruction religieuse et pratiques religieuses. Je sais toute l'importance de celles-ci, mais je sais aussi que la nécessité s'impose de plus en plus de les empêcher de devenir routinières. Pour cela il me semble que l'instruction elle-même doit être donnée de telle sorte que non seulement elle enrichisse la mémoire des textes si précieux de nos catéchismes, mais qu'elle développe chez nos jeunes une vraie fierté d'être catholiques, en leur montrant toutes les réalisations faites dans le monde et chez nous, par le christianisme.

Je n'ignore pas que des études fort intéressantes ont été faites à l'étranger et aussi,

depuis quelques années, par nos éducateurs, sur ce problème d'adaptation. Je sais même qu'il y a plus que des études, il y a déjà de belles réalisations.

Mais remarquons-le bien, cette façon de donner l'instruction et cet esprit à mettre dans les pratiques religieuses supposent un milieu franchement, fièrement, je dirais même crânement religieux.

Une atmosphère religieuse

A l'école l'atmosphère doit être religieuse, c'est-à-dire favorable en tout, à l'estime, à l'admiration et au développement des vertus chrétiennes et même de la piété chrétienne. Cette atmosphère, c'est au personnel de la créer, et de la maintenir. Or, remarquons-le, de même qu'il y a partout un danger pour les religieux d'oublier toute l'importance qu'il faut attacher à la préparation de l'enfant pour la vie réelle du monde où il vivra, de même il y a un danger pour les laïcs d'oublier d'apporter toute l'attention suffisante à maintenir et à développer dans l'école une atmosphère chrétienne débordante.

L'atmosphère religieuse dans l'école de chez nous ne peut être parfaite si le prêtre, si M. le Curé n'est pas non seulement bien reçu mais souvent reçu et toujours désiré. La collaboration du curé s'est toujours avérée un très grand facteur de progrès, et nous avons vu diminuer sensiblement la qualité de notre éducation chrétienne et de notre éducation tout court, chaque fois que, pour quelque cause que ce soit, elle a cessé. Cela est vrai en particulier dans nos grandes villes où la lutte du milieu contre l'éducation chrétienne est plus intense et où l'esprit paroissial, rempart de notre nation, s'est moins bien conservé.

L'école cependant ne peut remplir complètement son rôle si la famille ne remplit pas le sien. Pour le succès de notre enseignement religieux, il faut donc que le milieu de la famille soit religieux et j'attire aussi l'attention du personnel enseignant sur ce fait que, comme individus et comme corporation, il peut et devrait exercer une très grande influence sur les familles.

Collaboration des parents

Tous les éducateurs ont le devoir de faire appel aux parents. D'après une enquête

remontant à quelques années, un fort pourcentage des enfants se présentaient à l'école sans connaître leurs prières les plus élémentaires: le Je vous salue, Marie, le Notre Père, le signe de la croix. On voit tout de suite le niveau d'esprit chrétien de ces familles. Pareille absence de collaboration des parents est souverainement dommageable au travail des éducateurs. Il n'y a pas trop de religion à l'école, mais il n'y en a pas assez dans nombre de familles et dans la société.

Pour compléter l'exploration sincère de ce qu'on appelle, de façon trop exclusive cependant, le « problème de l'enseignement religieux », je dois ajouter que, en dernière analyse, le problème qui se pose au sujet de « l'éducation religieuse » des jeunes, c'est une difficulté nouvelle pour ceux-ci de développer, aussi profondément que jadis, des habitudes chrétiennes pendant leur séjour à l'école et d'assurer leur persévérance dans le bien au sortir de l'école.

Et cela, quand on y réfléchit, ne provient pas surtout de ce que l'enseignement religieux, dans nos écoles catholiques du moins, est moins considérable que jadis, ou moins intensif, ou moins méthodique, mais bien de ce que l'antagonisme de la société, (affiches, ondes, publications, cinéma, allures d'ensemble) à l'égard de la vie chrétienne et de la persévérance chrétienne s'est décuplé, centuplé, chez nous comme partout depuis la dernière guerre.

C'est pourquoi je tiens à féliciter, encourager, stimuler tous ceux qui, laïques en très grand nombre, véritables éducateurs du peuple, s'emploient activement, et efficacement déjà, à redonner à la famille canadienne-française (et par ricochet à toute famille canadienne), la véritable allure, le véritable esprit chrétien, sauvegarde de la famille et, par elle, de la société, garantie aussi de la permanence des jeunes dans les habitudes contractées à l'école.

En effet, le jour où nous aurons tonifié l'atmosphère chrétienne du milieu familial et, par là, de la société, nous aurons réglé aux trois-quarts ce que, encore une fois, on appelle souvent le « problème de l'enseignement religieux » mais qui est en fait « le problème de l'éducation religieuse » c'est-à-dire de la formation et de la stabilisation d'habitudes conformes aux exigences de la religion.

Le même enseignement produira désormais librement, naturellement, ses fruits et ceux-ci n'étant plus soumis à des puissances disproportionnées de contamination demeureront stables. Les effets de l'enseignement religieux devenant bien apparents et stables, cet enseignement sera reconnu comme satisfaisant, en pratique. Le problème de l'éducation religieuse communément appelé « problème de l'enseignement religieux » ne sollicitera plus alors notre attention de façon spéciale.

Ce que j'exprime ici, correspond, j'en suis sûr, aux aspirations de tout notre peuple canadien-français, de toute notre population, catholique et protestante. Des représentants attitrés de toutes les sphères d'influence de l'Amérique et de l'Europe soutiennent les mêmes affirmations.

La religion et l'après-guerre

Lord Halifax proclamait, en 1943, l'importance vitale de la religion dans le monde d'après-guerre:

« Dans le domaine de la politique intérieure d'un pays qui désire garder à sa civilisation son caractère chrétien, disait-il, rien n'est plus urgent actuellement que de rendre à l'éducation chrétienne la place qu'elle n'aurait jamais dû perdre ». (*Canada*, 1943, reproduit du *Star*).

La commission scolaire de la ville d'Edmonton, en 1943, a compris le péril et elle a tenté une expérience. Elle a décidé d'introduire dans son curriculum un cours d'introduction religieuse limité à une demi-heure par semaine. C'est très peu, c'est cependant mieux que rien.

Un journal de Montréal remarquait à ce propos:

« Les Anglo-Saxons commencent à se rendre compte que la neutralité religieuse absolue, en plus d'être un mythe, est souvent un danger dans la formation de la jeunesse. Elle aboutit fatalement à un agnosticisme délétère, nuisible à l'épanouissement du civisme. Le citoyen pour qui toutes les religions se valent — en pratique, pour qui toutes les religions ne valent rien — est incapable de saisir l'apport irremplaçable des valeurs spirituelles à la vie de la cité. Tout un ordre de réalités lui échappe et c'est la communauté (famille et société) qui en souffre. (*Devoir*, 10 mai 1943).

Parlant assez récemment de « l'Éducation d'aujourd'hui et de demain », monsieur Chamberlain, directeur général à Whitney Point, N. Y., déclarait que « les buts de l'éducation doivent être: la santé, la préparation professionnelle, une vraie culture, un esprit social, avec la formation du caractère comme pierre de base et la religion pénétrant et imbibant tous les champs de l'éducation » (*Gazette*, 10 mai).

Dans son ouvrage, « *l'Homme cet Inconnu*, quel but le Dr Carrel assigne-t-il à l'éducation? « L'éducation prime l'instruction. La conscience vaut mieux que l'intelligence. L'homme moral l'emporte sur le cérébral. » A cette bonne jauge notre système scolaire ne doit pas baisser la tête, en posture de vaincu. Les réformateurs n'auront qu'à perfectionner, pas à démolir.

« Il n'est pas besoin d'une haute culture de l'intelligence pour féconder le sens esthétique et le sens mystique, et produire les artistes, les poètes, les religieux, tous ceux qui contemplant d'une vue désintéressée les aspects divers de la beauté, dit Carrel. Il en est de même du sens moral et du jugement. Mais ces dernières activités peuvent presque se suffire à elles-mêmes. Elles donnent à celui qui les possède l'aptitude au bonheur. Elles semblent fortifier toutes les autres activités, même les activités organiques. Ce sont elles dont il faut viser, avant tout, le développement dans l'éducation, car elles assurent l'équilibre de l'individu. Elles en font un élément solide de l'édifice social. A ceux qui sont les membres anonymes des grandes nations, le sens moral est beaucoup plus important que l'intelligence ».

Quand on songe que le docteur Carrel n'était pas à ce moment catholique pratiquant, ce dernier paragraphe est un joli abattage de l'école publique, sans Dieu, jugée par ses fruits piqués. (*Relations*, août 1943).

Jamais je ne pourrai moi-même oublier les réflexions faites par un élève d'un collège neutre américain après avoir lu *Les Nuées* d'Aristophane: « Les sophistes, écrivait cet élève, avaient l'honnêteté de proclamer ce qu'ils pensaient, à savoir que les dieux n'existaient pas. A leur place ils proposaient quelque chose en qui l'on pût croire,

même si ce n'était que les nuées ou le vent. Les maîtres de la haute éducation aujourd'hui n'osent pas dire: il n'y a pas de Dieu. Des insinuations malignes, des déclarations évasives, trompeuses, leur suffisent ainsi qu'une grimace cosmique. Leur méthode actuellement consiste à déchirer. Après avoir réussi à mettre en doute au nom de la raison toutes les certitudes, ils ne se sentent aucune obligation de nous proposer rien à la place. Ils ne proposent pas même à notre foi un tourbillon quelconque, mais laissent seulement dans nos esprits un douloureux trou noir.

« Si nos maîtres nous arrachent les valeurs morales, continuait l'étudiant, il serait au moins juste de leur réclamer un substitut valable. La science n'a pas le droit d'empoisonner nos esprits avec un enseignement machiavélique, et de nous priver en même temps de l'antidote qui est notre foi dans la vertu morale. C'est là un cas évident de meurtre, un crime contre la société et contre l'avenir de la race humaine. S'il n'y a pas de changement, dans un avenir prochain, ajoutait-il, il y a grande chance que se rencontre un second Strepsides pour crier: « Je traverse l'air et contemple le soleil » pendant qu'il met le feu à la maison de son professeur ». (*School and Society*, 1943, vol. 58, p. 131).

Une révolution en Ontario

En Ontario, « une véritable révolution paraît s'amorcer, dans le domaine de l'éducation — révolution qui gagnera sans doute les autres provinces et influencera profondément la génération présente et celles qui suivront », disait l'hebdomadaire torontois, *The Saturday Night*.

« Il n'y a pas eu de place dans les écoles publiques de l'Ontario pour l'enseignement de la religion, continue cet article qui raconte l'effort tenté actuellement pour enlever cette tache (this blot); nos enfants pourront alors s'instruire davantage des principes sur lesquels repose notre civilisation et plus tard travailler à la rendre meilleure. » (*Saturday Night*).

Révolution en effet, commentait une de nos revues. Une des idées les plus courtisées de la civilisation moderne; la neutralité scolaire vient d'être reconnue comme un faux dieu.

« Depuis quelques années, les meilleurs esprits parmi nos compatriotes protestants s'alarment des résultats néfastes de l'école neutre: triomphe de l'égoïsme chez l'individu, déchéance de la famille, vigueur morale de la nation compromise. « En quelques années, par une éducation systématique, les nazis ont formé une génération de jeunes païens en vue de réaliser leurs rêves de violence ». L'école neutre de nos pays démocratiques, avec plus de lenteur, mais non moins d'efficacité, est en voie de paganiser la plus grande partie de notre jeunesse canadienne et la nation. L'anomalie est grande d'assumer le rôle de défenseurs de la civilisation chrétienne en Europe et d'en être chez nous les fossoyeurs.

« Il faut souhaiter ardemment que la « révolution ontarienne s'étende, selon la prédiction de l'auteur, à toutes les provinces du Canada. Seul le vieux Québec ne pourra suivre l'exemple de l'Ontario, et pour cause... »

Depuis le jour, il y a trois cents ans, où Madame de la Peltrie à Québec et Marguerite Bourgeoys à Montréal ont ouvert les premières écoles du Canada français jusqu'à l'année de grâce 1945, l'enseignement de la religion a toujours tenu, dans notre système d'enseignement, la place d'honneur qui lui revient. Pour s'être entêté à ne pas suivre aveuglément les « conquêtes » de l'esprit moderne, Québec se trouve une fois de plus à battre la marche des réformes qui s'annoncent; lui, le retardataire invétéré (si on le lui dit !) il devient, par un juste retour des choses, chef de file et modèle...

« Plus heureux que l'Ontario, notre enseignement officiel n'a pas à se réadapter péniblement à une matière oubliée. Notre problème, dans le Québec, en est un de méthode et d'esprit surtout. Mettre toutes les ressources de la pédagogie au service de l'enseignement religieux, pour le renouveler, le rendre plus suggestif et plus mordant. Faire comprendre que le christianisme n'est pas un code de défense, mais surtout une doctrine de vie (*Relations* 1941, p. 282).

Mesdames et messieurs, je crois vous avoir prouvé d'une façon concluante que la religion est nécessaire à l'éducation.

L'âme de nos collègues ne change pas

Qui d'entre vous n'a pas ressenti une fois dans sa vie, après quelques années d'absence, en visitant son Alma Mater, un sentiment de fierté et de reconnaissance pour la formation puisée entre les vieux murs de son école, de son collège ou de son séminaire. Et si l'aspect physique avait changé, si vous y voyiez des contours modernes, je suis sûr que vous êtes retourné chez vous en vous disant: « si l'aspect physique est changé, l'âme ne change pas », et c'est ce qui importe, car je suis certain que vous, comme moi, y avez trouvé la même harmonieuse alliance entre la foi, la science, les lettres et les arts, les mêmes traditions, le même esprit, les mêmes souvenirs et les mêmes espérances.

C'est dans ces merveilleux foyers d'éducation que notre foi a recherché la science. Comme le disait l'illustre docteur, *Fides quaerens intellectum*, la foi stimulant la recherche intelligente! C'est là encore que les facultés de l'homme se développent harmonieusement: l'intelligence d'abord qui s'empare du réel, de tout le réel, naturel et surnaturel; l'imagination qui s'exerce à le reproduire exact ou enrichi mais jamais difforme; la sensibilité qui vient de permettre une saisie et une interprétation plus complète pourvu qu'elle ne fasse pas, par une intervention abusive, oublier le réel.

C'est là encore, dans l'école, le collège ou le séminaire de chez nous que, par dessus tout, la volonté établit son empire sur nos êtres, forge le caractère et organise la tête bien faite, élève le jeune homme à la hauteur des tâches qui l'attendent et qui le réclameront.

C'est là que la foi du baptême et les croyances héritées de la famille deviennent définitivement conscientes, raisonnées, personnelles; là que se bâtissent pour la vie, pourvu qu'on n'y mette pas obstacle, les convictions inébranlables, là que les qualités naturelles, surélevées par la grâce, par les vertus morales de justice, de prudence, de tempérance et de force, ébauchées dans l'enfance, deviennent des habitudes stables et profondes, garanties de vie féconde pour l'individu et la nation.

C'est là, dans l'école, le collège ou le séminaire, prolongement spécialisé de la famille, que les vertus théologiques de foi, (vivre de quelque chose), d'espérance (vivre en vue de quelque chose), de charité (vivre par amour de quelque chose), c'est là dis-je, que ces vertus chrétiennes qui assurent seules le parfait accomplissement du rôle des individus et des nations sur terre, prennent l'essor qui mesure la portée de nos vies comme l'influence de notre peuple dans le monde.

C'est là, dans nos familles et surtout dans nos maisons d'éducation, que d'un groupement autrefois faible et négligeable est sorti chez nous un peuple nombreux, fort, actif, décidé de vivre, capable, s'il reste fidèle à ses principes d'éducation chrétienne, d'influencer pour le mieux les peuples qui l'entourent, de leur servir de lumière et de guide dans le retour au vrai sens de la vie, à la notion des valeurs, source de justice, d'ordre, de paix, de bonheur!

L'Église est la grande institutrice

Et je m'en voudrais, mesdames et messieurs, de ne pas rapporter ici l'une des plus belles pages d'un homme qui, malgré ses 86 ans, travaille encore avec acharnement à la propagation de sa foi et au maintien des traditions qui nous sont chères, j'ai nommé Sir Thomas Chapais, auquel je rends un témoignage de reconnaissance et d'admiration. Voici ce qu'il disait en 1883, alors qu'il parlait au Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, sur l'éducation catholique:

« L'histoire, la littérature, la philosophie et les sciences naturelles vont tour à tour être l'objet d'une ardente investigation pour le jeune étudiant. Les horizons s'agrandissent, des perspectives inconnues s'ouvrent aux regards ravis, les relations cachées se dévoilent, l'enchaînement des causes et des effets apparaît graduellement, la lumière descend des hauteurs mystérieuses où réside la science, elle tombe sur les fronts recueillis et va provoquer dans les âmes des tressaillements sacrés.

« Les superbes royaumes de l'Asie, instruments aveugles des plans divins, traversent les âges comme de brillants météores et ne laissent derrière eux que des ruines fastueuses, monuments éloquents de la fra-

gilité humaine. L'Empire romain marche à la conquête du monde et, par l'universalité de sa domination, ouvre les voies à la diffusion de l'Évangile. Le Christ paraît: il apporte aux hommes la vérité et la liberté et laisse à l'Église qu'il fonde une promesse d'éternelle durée. Le christianisme s'établit par le plus éclatant et le plus indéniable des miracles, et il triomphe du paganisme et de l'hérésie, de l'amphithéâtre et du sophisme, de Trajan et de Julien, aussi bien d'Arius et de Pélage et lorsque les barbares, surgissant des profondeurs de l'Orient, font crouler sous leur choc impétueux l'empire romain vermoulu, l'Église les baptise et les enfante à la civilisation nouvelle.

Viennent les siècles de ténèbres, de déchirements et de chaos qui remplissent la première moitié du Moyen-Age. Elle est encore là pour sauver du naufrage les nations de l'Europe chrétienne. Et c'est là qu'elle se constitue en même temps la gardienne du feu sacré et préserve d'un complet obscurcissement le flambeau des sciences et des lettres ».

Et ce même collège ou séminaire, imbu de christianisme, enseigne également à l'élève la littérature, laquelle comme le disait le même auteur « l'initie aux splendeurs idéales de la parole humaine et entraîne son âme au culte du beau. L'art de la composition et l'étude des modèles l'habituent à donner du coloris à la phrase et à jeter sur le discours la royale draperie du style. La poésie, fille de la musique, fait pousser des ailes à son imagination et lui enseigne à vêtir l'idée d'un vêtement de lumière et d'harmonie. L'éloquence lui communique son souffle ardent et lui apprend que, pour posséder un verbe dominant, il faut savoir faire passer dans sa parole les frémissements de l'âme et les palpitations de la vie ». C'est ainsi que l'élève avance dans sa carrière d'étudiant. L'histoire lui a donné la science des faits, la littérature l'a initié au sentiment du beau, mais il lui manque encore la science de l'âme et celle de la nature. C'est la philosophie chrétienne que Bossuet définit: une science qui consiste principalement à rappeler l'esprit à soi même pour s'élever ensuite et comme par un degré surnaturel jusqu'à Dieu ».

Les sciences conduisent à Dieu

Et je vous cite encore monsieur Chapais : « Cette science, disait-il, fait descendre le jeune disciple au fond de son être et lui fait toucher des doigts les mystérieuses opérations de sa pensée, lui fournit des preuves concluantes de la spiritualité, de la liberté et de l'immortalité de l'âme humaine, lui apprend à combattre le scepticisme, le matérialisme et l'athéisme, lui démontre l'existence de Dieu et l'action de sa Providence sur les actes humains, lui enseigne les droits et les devoirs de l'homme dans la société domestique et civile et établit enfin dans l'intelligence de l'élève ce fonds solide de vérités surnaturelles qui ont valu à la philosophie l'honneur d'être appelée par les Pères de l'Église « la préface humaine de l'Évangile ».

Et des humbles écoles, mesdames et messieurs, ces modernes mais modestes collèges ou séminaires, apprennent encore à l'étudiant qui leur est confié, les sciences. « Les mathématiques », dont Kléber a dit qu'elles « sont co-éternelles à Dieu et sont passées dans l'homme avec l'image de Dieu », les mathématiques l'introduisent dans ce champ nouveau où les formules inflexibles et les axiomes rigoureux contribuent à rectifier son jugement, en lui donnant une trempe plus solide.

L'astronomie lui révèle l'existence d'une loi intelligente qui régit les corps célestes et les fait se mouvoir avec une régularité admirable au milieu de leur prodigieuse évolution.

La physique lui donne la théorie des forces de la nature organique et leur action sur la nature inerte.

La chimie lui fait pénétrer les secrets merveilleux de la composition des corps.

La géologie lui permet de descendre jusque dans les entrailles de la terre pour y chercher l'âge du monde et pour y lire, dans l'histoire de sa transformation, la justification scientifique de la genèse chrétienne.

« La botanique, la zoologie, la biologie humaine fournissent encore à l'étudiant qui leur est confié, une première connaissance des détails si variés et toujours mystérieux des organismes vivants. »

Voilà ce que nos collèges enseignent. Je me demande si ceux qui ont conscience de leurs responsabilités et qui déblatèrent

contre l'enseignement de la religion dans nos écoles se rendent compte que nos élèves vont de la foi à la science et que cette même science les ramène à la foi.

En terminant, mesdames, messieurs, permettez-moi de déclarer que nous nous en tiendrons quant à nous, avec toute l'autorité que nous possédons, à cette éducation chrétienne, cléricale si l'on veut, qui a sauvé la race française de la province de Québec aux jours de crises et qui est aujourd'hui l'un des boulevards de notre nationalité.

Nous sommes convaincus qu'il est de notre devoir de permettre à toute cette jeunesse qui nous est confiée de continuellement s'abreuver à cette source sacrée de l'enseignement chrétien qui a fait la force et la grandeur de notre population.

Hommage aux éducateurs religieux et laïcs

J'ose souhaiter que, dans notre Canada catholique et français, il y ait toujours de ces âmes généreuses qui se dévouent au soutien des sciences et des lettres, afin qu'il y ait encore des écoles, des couvents, des collèges et des séminaires, foyers de lumière, de vertu et de patriotisme.

Et j'adresse, à tous nos éducateurs de la province, laïcs ou religieux, actuellement en exercice ou retraités, et conscients d'avoir fait leur devoir, ces vers de Crémazie :

Du peu que nous savons, vous êtes l'origine
Si nous pouvons encore à la source divine,
D'où s'échappe à grands flots l'enseigne-
ment humain,
Approcher quelquefois nos lèvres altérées
Nous le devons à vous, dont les mains vé-
nérées

Nous ont de la science aplani le chemin.
Si nous avons gardé, pur de tout alliage,
Des pionniers français l'héroïque héritage,
Notre religion, notre langue et nos lois ;
Si dans les mauvais jours de notre jeune
histoire
Nous avons avec nous vu marcher la victoire
Nous vous devons encore ces glorieux ex-
ploits.

Car fécondant toujours le sol de la patrie
Des grandeurs de la foi, des éclairs du génie
Vous gardiez ce dépôt, source de tous les
biens

Où, (puisant les leçons des histoires an-
tiques)

Nos pères ont appris ces vertus héroïques
Qui font les nobles cœurs et les grands ci-
toyens.

Pédagogie
et
méthodologie

« De la puissance d'observation dépend le succès en toutes choses. »

« Dire les choses à un enfant et les lui montrer, ce n'est pas là lui apprendre à observer, c'est faire de lui un simple réceptif des observations des autres ».

SPENCER,
Éducation, chap. II.

SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES

Tests-diagnostic

I -- Le diagnostic en français:

MORPHOLOGIE ET SYNTAXE DU NOM ET DE L'ARTICLE.

INTRODUCTION:

La technique des tests en général, malgré les services insignes qu'elle peut déjà rendre à l'éducation et à l'instruction, n'a pas encore atteint son plus haut degré de perfectionnement, loin de là.

Les tests-diagnostic, par exemple, surtout dans l'enseignement des langues, ont été grandement négligés par la plupart des constructeurs de tests. Et il en fut ainsi, non pas parce qu'on ignorait l'importance des services qu'ils peuvent rendre dans ce domaine particulier, mais tout simplement et tout humainement, parce qu'ils sont peut-être les plus difficiles à construire.

Cela, pour rappeler surtout qu'il ne s'agit, pour le moment, que d'un essai de test-diagnostic imparfait et forcément incomplet.

Les observations et les suggestions des spécialistes nous aideront certainement à améliorer notre travail.

DEUXIÈME ET TROISIÈME ANNÉES

Orthographe et Vocabulaire:

- A) Choisissez votre réponse et inscrivez-en le numéro entre les parenthèses placées au bout de chaque ligne.
1. Votre maman est:
1) *une mer*, 2) *un maire*, 3) *une mère* (3)
 2. Le nom de ce qui coule dans vos veines est:
1) *sans*, 2) *sang*, 3) *sens* (2)
 3. Le chiffre 5 s'écrit en lettres:
1) *saint*, 2) *sain*, 3) *cing* (3)
 4. Une histoire qu'on vous raconte est un:
1) *conte*, 2) *compte*, 3) *comte* (1)
 5. Le chiffre 7 s'écrit:
1) *cet*, 2) *sept*, 3) *cette* (2)
 6. Le petit vase dans lequel on met de l'encre est:
1) *un flacon*, 2) *un verre*, 3) *un encrier* (3)
 7. Le contraire de blancheur est:
1) *couleur*, 2) *rougeur*, 3) *noirceur* (3)
 8. Un mot qui veut dire la même chose que papa est:
1) *mère*, 2) *frère*, 3) *père* (3)
 9. Une blouse est:
1) *un ornement*, 2) *un vêtement*, 3) *un récipient* (2)
 10. La pomme est:
1) *un fruit*, 2) *un légume*, 3) *un arbre* (1)

Grammaire:

A) Quand la phrase est vraie soulignez **vrai**; quand la phrase est fausse, soulignez **faux**.

1. Les *voyelles* en français sont: *a, e, i, u, y* (**vrai - faux**)
2. Le *nom* en français est ou *masculin* ou *féminin* (**vrai - faux**)
3. Les *noms de personnes* sont tous des *noms propres* (**vrai - faux**)
4. La lettre *E* est souvent le *signe du féminin* (**vrai - faux**)
5. *Tous les noms* prennent une *S* au *pluriel* (**vrai - faux**)

B) Choisissez votre réponse et inscrivez-en le numéro entre les parenthèses placées au bout de la ligne.

6. Parmi les mots suivants, lequel est un nom commun ?
1) *Curé*, 2) *Pierrette*, 3) *Montréal*, 4) *Madeleine* (1)
7. Lequel est un nom propre ?
1) *évêque*, 2) *ville*, 3) *Québec*, 4) *pays* (3)
8. Trouvez un nom masculin:
1) *bonbon*, 2) *crème*, 3) *glace*, 4) *friandise* (1)
9. Trouvez un nom féminin:
1) *patin*, 2) *roue*, 3) *gouret*, 4) *bâton* (2)
10. Trouvez un nom singulier:
1) *parties*, 2) *jeux*, 3) *lectures*, 4) *cheveu* (4)
11. Trouvez un nom pluriel:
1) *jeux*, 2) *feu*, 3) *semence*, 4) *foule* (1)

Analyse:

A) Écrivez votre réponse en un mot au bout de la ligne.

1. Dans la phrase suivante, trouvez un nom pluriel:
les bons élèves travaillent bien **élèves**
2. Trouvez un nom masculin pluriel:
les garçons jouent à la balle **garçons**
3. Trouvez un nom féminin pluriel:
Andrée chante des chansons **chansons**
4. Trouvez un nom féminin singulier:
Pierre a une casquette neuve **casquette**
5. Trouvez un nom propre féminin:
Pierre et Andrée jouent ensemble **Andrée**

B) Écrivez votre réponse au bout de chaque ligne.

Dieu a créé le ciel et la terre en six jours.

Dans cette phrase, trouvez:

6. un nom propre **Dieu**
7. un nom commun masculin singulier **ciel**
8. un nom commun masculin pluriel **jours**
9. un nom commun féminin singulier **terre**
10. qui fait l'action **Dieu**

| |
|--------------------------------------|
| QUATRIÈME ET CINQUIÈME ANNÉES |
|--------------------------------------|

Orthographe et Vocabulaire :

A) Choisissez votre réponse et inscrivez-en le numéro entre les parenthèses placées au bout de chaque ligne.

1. Un insecte à deux ailes est un:
1) *thon*, 2) *taon*, 3) *ton* (2)
2. La qualité d'un corps pesant s'écrit:
1) *poix*, 2) *pois*, 3) *poids* (3)
3. Le saut que fait une voiture sur un chemin s'appelle:
1) *chaos*, 2) *cahot* (2)
4. Deux choses qui ne se ressemblent pas sont:
1) *différentes*, 2) *différanes*, 3) *pareilles* (1)
5. La peine de l'enfer s'écrit:
1) *dam*, 2) *dans*, 3) *dent* (1)

B) Écrivez à droite de chaque ligne le mot qui est défini à gauche.

6. Acte par lequel on déclare ses dernières volontés: **testament**
7. Lieu où l'on habite: **habitation, maison, demeure**
8. Action d'ajouter: **addition**
9. Cri du chien: **abolement**
10. Action d'imiter: **imitation**
11. Le contraire de *négation*: **affirmation**
12. Un nom de même famille que *table*: ... **tablette, tablee**
13. Le contraire de *tendre*: **dur, sévère**
14. Le contraire de *ressemblance*: **différence**
15. Le contraire de *qualité*: **défaut**

Grammaire :

A) Quand une phrase est vraie, soulignez **vrai**; quand elle est fausse, soulignez **faux**.

1. L'article *l'* accompagne toujours un nom singulier (vrai - faux)
2. *Le, la, les*, sont des articles contractés (vrai - faux)
3. Tous les noms terminés par *ou* prennent un *x* au pluriel (vrai - faux)
4. Les noms terminés au singulier par *s, x, z*, ne changent pas au pluriel. (vrai - faux)
5. L'article *les* est employé pour le pluriel des deux genres (vrai - faux)

B) Choisissez vos réponses et inscrivez-en les numéros entre les parenthèses placées au bout de chaque ligne.

6. Trouvez deux articles simples:
1) *les*, 2) *une*, 3) *des*, 4) *la*, 5) *au* (1) (4)
7. Trouvez deux articles indéfinis:
1) *aux*, 2) *des*, 3) *une*, 4) *le*, 5) *l'* (2) (3)

8. Trouvez deux noms qui ne changent pas au féminin:
1) *écolier*, 2) *amateur*, 3) *héros*, 4) *auteur*, 5) *comte* (2) (4)
9. Trouvez deux pluriels irréguliers:
1) *yeux*, 2) *pains*, 3) *fromages*, 4) *cerises*, 5) *aïeux* (1) (5)
10. Trouvez deux mots qui peuvent être employés au masculin et au féminin:
1) *ciel*, 2) *œil*, 3) *manche*, 4) *habit*, 5) *pendule* (3) (5)

Analyse :

A) Choisissez votre réponse et inscrivez-en le numéro entre les parenthèses placées au bout de chaque ligne.

a) *La force du corps résulte de l'exercice et de la tempérance.*

1. Dans cette phrase, il y a deux articles
1) *simples*, 2) *contractés*, 3) *élimés* (1)
2. Entre les mots *force* et *corps*, il y a un article
1) *élimé*, 2) *simple*, 3) *contracté* (3)
3. Le complément déterminatif de *force* est:
1) *exercice*, 2) *tempérance*, 3) *corps* (3)

b) *La haine du vice est une vertu.*

4. Dans cette phrase, le mot *vertu* est
1) *sujet*, 2) *attribut*, 3) *complément* (2)
5. Le sujet du verbe est:
1) *haine*, 2) *vice*, 3) *vertu* (1)

SIXIÈME ET SEPTIÈME ANNÉES

Orthographe et Vocabulaire :

A) Choisissez votre réponse et inscrivez-en le numéro entre les parenthèses placées au bout de chaque ligne.

1. Pour désigner le prix d'une chose, on écrit:
1) *cou*, 2) *coup*, 3) *coût* (3)
2. Trouvez un terme de chasse:
1) *cour*, 2) *cours*, 3) *courre* (3)
3. Tribune plus ou moins élevée d'où l'on parle:
1) *chair*, 2) *chaire*, 3) *cher* (2)
4. Partie du théâtre où jouent les acteurs:
1) *scène*, 2) *cène*, 3) *seine* (1)
5. Une mesure de surface:
1) *are*, 2) *arrhes*, 3) *hart* (1)

B) Écrivez à droite de chaque ligne le mot qui est défini à gauche.

6. Véhicule qui sert au transport des marchandises: **camion**
7. Ce qui sert à communiquer à distance: **téléphone, télégramme**
8. Action de payer ses dettes: **acquitter**
9. Genre d'insecte vivant sous terre, en société: **fourmi**
10. Homme chargé d'exécuter la peine de mort: **bourreau**

Grammaire :

A) Choisissez le mot écrit correctement au pluriel, inscrivez-en le numéro entre parenthèses.

1. 1) *chou-fleurs*, 2) *choux-fleur*, 3) *choux-fleurs* (3)
2. 1) *timbres-postes*, 2) *timbres-poste*, 3) *timbre-postes* (2)
3. 1) *cerfs-volants*, 2) *cerfs-volant*, 3) *cerf-volants* (1)
4. 1) *grand'messes*, 2) *grandes-messes*, 3) *grands'messes* (1)

B) A chaque ligne écrivez le mot en italique en le corrigeant, quand il y a lieu.

5. La multitude des soldats se *porta* à l'attaque **porta**
6. Une multitude de soldats se *porta* à l'attaque **portèrent**
7. Une troupe de soldats armés *formail* l'avant-garde **formait**

C) Au bout de chaque ligne, vous écrirez un des mots placés entre les parenthèses.

8. Il a perdu ... (*la, sa*) fortune **sa**
9. Il a perdu ... (*la, sa*) tête **la**
10. Jean s'est fait couper ... (*les, ses*) cheveux **les**

Analyse :

Écrivez votre réponse au bout de chaque ligne.

Le nombre des espèces d'animaux est plus grand que celui des espèces de plantes. (Buffon)

1. Trouvez un article simple **le**
2. Trouvez un nom commun masculin singulier **nombre**
3. Trouvez un article contracté **des**
4. Quelle sorte de complément est le mot *plante* ? **déterminatif**
5. L'article contracté *des* est mis pour **de les**

HUITIÈME ET NEUVIÈME ANNÉES
Orthographe et Vocabulaire :

A) Donnez à chacun des mots définis le numéro de la définition qui lui convient.

DÉFINITIONS:

MOTS DÉFINIS

1. *Arbrisseau toujours vert* **reine** (3)
2. *Tribune élevée d'où l'on parle* **saut** (5)
3. *Féminin de roi* **sceau** (6)
4. *Sorte de quadrupède* **houx** (1)
5. *Action de sauter* **renne** (4)
6. *Récipient pour puiser de l'eau* **chaire** (2)

B) Écrivez au bout de la ligne le mot qui est défini à gauche.

- | | |
|---|-------------|
| 7. <i>Ce que l'on fait</i> | action |
| 8. <i>Action de réfléchir</i> | réflexion |
| 9. <i>Action d'instruire</i> | instruction |
| 10. <i>Action de protéger</i> | protection |
| 11. <i>Action de fléchir le genou</i> | généflexion |

Grammaire :

A) Quand la proposition est vraie, soulignez **vrai**; quand elle est fausse, soulignez **faux**.

1. L'article simple indique que le nom est pris dans un sens vague (vrai - faux)
2. L'article contracté est formé d'un article simple et d'une préposition. . . (vrai - faux)
3. Les noms propres employés au pluriel restent toujours invariables . . . (vrai - faux)
4. Dans les noms composés avec trait d'union, le nom et l'adjectif sont seuls susceptibles de prendre la marque du pluriel (vrai - faux)
5. Quand deux adjectifs unis par la conjonction *et* qualifient un même substantif, l'article *de* ne se répète pas devant le second. (vrai - faux)

B) Choisissez le mot écrit correctement :

6. 1) *chef-lieux*, 2) *basses-cour*, 3) *blancs-becs* (3)
7. 1) *chefs-d'œuvre*, 2) *arcs-en-ciels*, 3) *pot-de-vins* (1)
8. 1) *nouveaux-né*, 2) *beaux-frères*, 3) *crocs-en-jambes* (2)
9. 1) *oiseaux-mouches*, 2) *coffres-forts*, 3) *gardes-côtes* (3)
10. 1) *chèvresfeuilles*, 2) *portesmanteaux*, 3) *bonshommes* (3)

C) A chaque ligne écrivez le mot en italique en le corrigeant quand il y a lieu.

- | | |
|--|-------------|
| 11. Une multitude de passions <i>divise</i> les hommes | divisent |
| 12. Une foule de curieux <i>encombre</i> la rue | encombre |
| 13. Une douzaine d'oranges vous <i>coûtera</i> quarante sous | coûtera |
| 14. Le peu de ressources qu'il a lui <i>suffit</i> | suffisent |
| 15. Une foule d'adulateurs <i>l'environnait</i> | environnait |

Analyse :

Écrivez votre réponse au bout de chaque ligne.

O Dieu, sauveur des hommes, ayez pitié de nous.

1. Trouvez un nom mis en apposition
 2. Trouvez un nom mis en apostrophe
 3. Quelle est la fonction du mot *hommes* ?
 4. Trouvez un article contracté
 5. Quel est le sujet de *ayez*
- | | |
|--|-------------------------|
| | Sauveur |
| | Dieu |
| | complément déterminatif |
| | des |
| | vous |

II -- Le diagnostic en numération:

INTRODUCTION:

1. Le test diagnostique n'est pas un examen pour classer les élèves; c'est tout simplement un moyen de dépister les difficultés qui empêcheraient sûrement les élèves de progresser.

2. Le test diagnostique a pour but d'aider le titulaire à découvrir: les déficiences de son enseignement; les faiblesses particulières de chaque élève.

Une fois le point faible repéré, il est relativement facile de remédier au mal.

3. Nous vous donnons ci-après des exercices accompagnés de directives propres à guider votre travail de remédiation.

En numération, le travail est divisé en trois sections qui se dénomment comme suit:

- 1 — Test inventaire général;
- 2 — Test collectif;
- 3 — Test individuel.

DEUXIÈME, TROISIÈME, QUATRIÈME ET CINQUIÈME ANNÉES

TEST INVENTAIRE GÉNÉRAL

A) L'écriture des nombres:

N. B.— Les nombres que nous proposons pour chaque année sont du programme de l'année précédente; quelques-uns sont du programme de septembre et d'octobre de l'année courante.

Dicter les nombres suivants:

| 2ième | 3ième | 4ième | 5ième |
|-------|--------|-----------|-------------|
| 1) 5 | 1) 57 | 1) 238 | 1) 15,375 |
| 2) 15 | 2) 77 | 2) 333 | 2) 37,037 |
| 3) 18 | 3) 97 | 3) 770 | 3) 58,050 |
| 4) 27 | 4) 67 | 4) 606 | 4) 75,005 |
| 5) 37 | 5) 85 | 5) 677 | 5) 60,060 |
| 6) 48 | 6) 155 | 6) 990 | 6) 70,007 |
| | 7) 105 | 7) 6,000 | 7) 235,681 |
| | 8) 170 | 8) 9,554 | 8) 103,354 |
| | 9) 208 | 9) 8,035 | 9) 204,040 |
| | | 10) 8,030 | 10) 405,005 |
| | | 11) 7,007 | 11) 150,050 |
| | | 12) 4,400 | 12) 760,006 |
| | | | 13) 300,003 |

B) La lecture des nombres:

Exposer des séries de nombres semblables à celles que nous venons de suggérer et les faire écrire. Si les élèves ne savent pas écrire de façon satisfaisante, on fera passer individuellement ce second test: écrire les noms des élèves et faire une colonne pour chaque nombre; quand un élève se trompe, faire une croix dans le carré correspondant. (Voir l'exemple.)

| | 238 | 333 | 770 | 606 | 677 | 990 | |
|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| Pierre | | | | | | | |
| Paul | | | | X | | | |
| Jean | | X | | X | | | |
| Jules | | | | X | | X | |

C) Correction et relevé des erreurs :

Dans la correction de tout test inventaire ou diagnostique, il ne faut indiquer que les réponses fausses.

Pour faire un relevé sommaire, prendre la liste des questions posées et faire le pointage: on repasse les copies les unes après les autres; si un élève a une erreur à la troisième question, on fait, sur notre liste, une marque près de la question numéro 3 et ainsi de suite pour toutes les questions. On fait ensuite pour chaque question le total des erreurs.

D) Le diagnostic :

Si par le relevé, on constate que, par exemple, il y a de nombreuses erreurs à la dixième question (5^e année, 405,005), on en étudie la difficulté: *zéro aux dizaines de mille, aux centaines et aux dizaines d'unités simples*. On donne alors trois ou quatre autres exercices de la même difficulté. S'il y a deux erreurs sur trois, c'est une déficience grave.

Note pédagogique.— Causes de ces déficiences: En numération, les erreurs viennent:

- 1° de l'ignorance du mécanisme de la numération;
- 2° du manque de méthode pour écrire et lire les nombres.

E) Le correctif :

1° Si un enfant ne comprend pas la numération, il faut, quelle que soit la classe, revenir aux manipulations. On fera donc faire des exercices comme ceux que nous avons suggérés en octobre. On peut aussi donner des exercices de décomposition comme les suivants:

Décomposer: 2.035

$$\begin{array}{r} 2,035 = 2,000 \quad 2 \text{ mille} \\ \quad \quad \quad 000 \quad 0 \text{ centaine} \\ \quad \quad \quad 30 \quad 3 \text{ dizaines} \\ \quad \quad \quad 5 \quad 5 \text{ unités} \end{array}$$

2° La séparation des classes d'unités (millions, mille et unités) est très importante. Lire 3 576 028 ou 3,576,028 est chose facile; il n'en est pas de même pour 3576028. Habitons donc les élèves à *séparer* les classes et à écrire ou à lire chaque classe *séparément* comme un nombre détaché. Il faut trois chiffres par classe; on remplit les vides si nécessaire. On lira donc chaque tranche sans s'occuper du reste: « Trois millions (3,) 576, mille (,576,), 28 unités (,028) ». Les adultes le font instinctivement mais il faut le dire aux enfants et les entraîner à le faire. *Tous les jours*, jusqu'à ce qu'on obtienne un résultat parfait, on dictera et on fera lire de ces séries de nombres.

LE DIAGNOSTIC DANS LES TABLES, LES CLEFS OU LES COMBINAISONS

N. P.— Il est inutile d'entreprendre le diagnostic d'une opération et d'en continuer l'étude sans trouver d'abord les tables qui ne sont pas sues et qui causent 50% des erreurs de calcul. Pour bien comprendre la technique du diagnostic des lacunes des tables, il convient de jeter un rapide coup d'œil sur la nouvelle manière de les faire apprendre. Voici comment l'on procède aujourd'hui.

Si nous combinons chacun des dix chiffres avec les neuf autres, nous formons 45 combinaisons:

$$\begin{array}{cccccccc} 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & 1 & 7 & 8 \\ 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 \dots; & 2 & 3 \dots 9; & 8 & 9; \end{array}$$

chacune d'elles peut être renversée:

$$\begin{array}{cccccccc} 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 2 & 3 & 9 & 8 & 6 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 \dots; & 1 & 1 \dots 1; & 7 & 8; \end{array}$$

ce qui donne en tout 90 combinaisons.

Avec les dix paires:

$$\begin{array}{cccccccc} 0 & 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 9 \\ 0 & 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 & 9, \end{array}$$

nous avons un total de 100 combinaisons.

Chaque combinaison donne une addition:

$$\begin{array}{r} 0 \quad 1 \\ + \\ 1 \quad 0 \end{array} \text{ et une multiplication: } \begin{array}{r} 0 \quad 1 \\ \times \\ 1 \quad 0; \end{array}$$

chaque addition donnant une soustraction et chaque multiplication donnant une division, sauf dans les cas où le diviseur devient 0.

Nous avons donc:

100 additions,-clefs;
100 soustractions,-clefs;
100 multiplications,-clefs;
90 divisions,-clefs.

Ce sont ces petites opérations que nous appelons opérations-clefs.

Au lieu d'enseigner ces opérations-clefs et ces combinaisons en les groupant en tables, comme on l'a fait jusqu'à présent, on a prouvé par des expériences scientifiques qu'il valait beaucoup mieux les montrer séparément.

On se sert de cartes: d'un côté on met l'opération sans réponse:

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

de l'autre côté,

la même opération avec la réponse:

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

Le professeur doit avoir une série de ces cartes qu'il utilise pour faire des exercices collectifs. Les enfants s'en construisent de plus petites au fur et à mesure qu'ils étudient une combinaison; ils s'en servent pour étudier.

Quoique beaucoup d'élèves ont étudié les combinaisons groupés en tables, le test diagnostique doit se donner quand même en les séparant, sans ordre défini.

N. B.— Connaissances que les élèves doivent posséder:

2^e année:

- a) Les additions-clefs dont la somme est égale ou inférieure à 10;
- b) les soustractions dont le grand total est égal ou inférieur à 10;
- c) les numéros de 1 à 64 du test qui suit.

3^e année:

- a) Les cent additions et les cent soustractions-clefs;
- b) les multiplications dont le produit ne dépasse pas 20;
- c) les divisions correspondantes;
- d) les six premières lignes du test des multiplications-clefs.

4^e et 5^e années:

Toutes les opérations-clefs.

TEST COLLECTIF

Test des additions-clefs:

| | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1) 1 + 1 | 26) 2 + 5 | 51) 0 + 4 | 76) 9 + 9 |
| 2) 3 + 1 | 27) 2 + 2 | 52) 0 + 1 | 77) 9 + 5 |
| 3) 2 + 1 | 28) 1 + 5 | 53) 0 + 0 | 78) 6 + 0 |
| 4) 5 + 1 | 29) 1 + 3 | 54) 3 + 5 | 79) 9 + 3 |
| 5) 3 + 2 | 30) 0 + 7 | 55) 0 + 8 | 80) 6 + 6 |
| 6) 8 + 1 | 31) 2 + 6 | 56) 4 + 6 | 81) 8 + 3 |
| 7) 5 + 2 | 32) 1 + 7 | 57) 0 + 1 | 82) 8 + 7 |
| 8) 4 + 1 | 33) 2 + 8 | 58) 1 + 0 | 83) 2 + 9 |
| 9) 2 + 4 | 34) 1 + 9 | 59) 6 + 1 | 84) 3 + 9 |
| 10) 6 + 0 | 35) 2 + 7 | 60) 0 + 6 | 85) 5 + 9 |
| 11) 6 + 2 | 36) 0 + 9 | 61) 0 + 1 | 86) 4 + 8 |
| 12) 0 + 1 | 37) 4 + 4 | 62) 7 + 1 | 87) 5 + 7 |
| 13) 3 + 3 | 38) 3 + 4 | 63) 6 + 3 | 88) 7 + 6 |
| 14) 7 + 2 | 39) 3 + 7 | 64) 3 + 0 | 89) 9 + 6 |
| 15) 4 + 3 | 40) 4 + 5 | 65) 8 + 4 | 90) 8 + 8 |

| | | | |
|-----------|-----------|-----------|------------|
| 16) 7 + 0 | 41) 0 + 3 | 66) 6 + 5 | 91) 4 + 7 |
| 17) 7 + 3 | 42) 0 + 2 | 67) 6 + 7 | 92) 4 + 9 |
| 18) 9 + 0 | 43) 5 + 3 | 68) 7 + 4 | 93) 8 + 9 |
| 19) 8 + 2 | 44) 5 + 4 | 69) 9 + 8 | 94) 7 + 7 |
| 20) 1 + 4 | 45) 4 + 0 | 70) 7 + 5 | 95) 5 + 8 |
| 21) 4 + 2 | 46) 8 + 0 | 71) 9 + 4 | 96) 5 + 6 |
| 22) 1 + 6 | 47) 2 + 0 | 72) 8 + 5 | 97) 6 + 8 |
| 23) 1 + 2 | 48) 5 + 5 | 73) 9 + 2 | 98) 3 + 8 |
| 24) 2 + 3 | 49) 3 + 6 | 74) 8 + 6 | 99) 9 + 7 |
| 25) 1 + 8 | 50) 6 + 4 | 75) 7 + 9 | 100) 7 + 8 |

Test des soustractions-clefs:

| | | | |
|----------|-----------|-----------------|------------|
| 1) 2 — 1 | 26) 7 — 2 | 51) 4 — 0 | 76) 18 — 9 |
| 2) 4 — 3 | 27) 4 — 2 | 52) 1 — 0 | 77) 14 — 9 |
| 3) 3 — 2 | 28) 6 — 1 | 53) 0 — 0 | 78) 15 — 6 |
| 4) 6 — 5 | 29) 4 — 1 | 54) 8 — 3 | 79) 12 — 9 |
| 5) 5 — 3 | 30) 7 — 0 | etc., etc. | |

N. B.— Il est facile de trouver les autres sans qu'il y ait danger d'en oublier une seule: on prend chacune des additions-clefs, on en fait la somme; de celle-ci, on soustrait continuellement le premier des deux nombres de l'addition. Ainsi le numéro 26) $2 + 5 = 7$ donne: $7 - 2 = 5$ et le numéro 7) $5 + 2 = 7$ donnera: $7 - 5 = 2$.

N. P.— Manière de donner le test collectif.

Pour donner ces tests, on peut diviser ces clefs en deux ou en quatre séries et prendre deux ou quatre jours pour les donner. On fait écrire d'avance les numéros de 1 à 25 ou de 1 à 50 puis, en suivant notre liste préparée, nous nommons d'abord le numéro où nous sommes rendus, (par exemple: numéro 28); les élèves mettent leur crayon sur le numéro énoncé (28), puis nous dictons la combinaison: « Un plus cinq » nous montrons la carte du côté sans réponse, nous donnons, pour écrire la réponse seulement ou pour faire une croix si on l'ignore, cinq ou six secondes en deuxième année, quatre ou cinq secondes en troisième année, trois secondes en quatrième et cinquième années.

Test des multiplications-clefs:

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J |
|------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| I | $\begin{array}{r} 4 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 1 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 4 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 0 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 1 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 5 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 0 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 5 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 1 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 0 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$ |
| II | $\begin{array}{r} 3 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 1 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 0 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 8 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 1 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 4 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 0 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 1 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 1 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 0 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$ |
| III | $\begin{array}{r} 1 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 9 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 1 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 6 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 0 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 6 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 0 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 7 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 0 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 3 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ |
| IV | $\begin{array}{r} 2 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 0 \\ \times 0 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 4 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 7 \\ \times 0 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 2 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 3 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 0 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 2 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 8 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 3 \\ \times 0 \\ \hline \end{array}$ |
| V | $\begin{array}{r} 2 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 4 \\ \times 0 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 5 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 9 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 5 \\ \times 0 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 6 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 7 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 2 \\ \times 0 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 2 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 4 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$ |
| VI | $\begin{array}{r} 3 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 3 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 2 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 2 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 8 \\ \times 0 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 2 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 6 \\ \times 0 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 2 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 1 \\ \times 0 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 5 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$ |
| VII | $\begin{array}{r} 9 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 6 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 5 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 7 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 5 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 9 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 6 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 8 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 7 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 8 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ |
| VIII | $\begin{array}{r} 9 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 8 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 9 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 7 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 8 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 8 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 9 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 9 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 9 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 8 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$ |

| | | | | | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| IX | $\begin{array}{r} 7 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 4 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 6 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 4 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 6 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 7 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 3 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 5 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 3 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 4 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$ |
| X | $\begin{array}{r} 5 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 7 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 6 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 3 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 8 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 4 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 5 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 6 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 4 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 7 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$ |

Test des divisions-clefs:

| | | | | | | | | | | |
|----|-------------------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------|--|
| I | $8 \overline{)4}$ | $2 \overline{)1}$ | $12 \overline{)4}$ | $8 \overline{)1}$ | $10 \overline{)5}$ | $4 \overline{)1}$ | $6 \overline{)3}$ | $3 \overline{)1}$ | $16 \overline{)8}$ | |
| II | $7 \overline{)1}$ | $16 \overline{)4}$ | $1 \overline{)1}$ | $6 \overline{)1}$ | $5 \overline{)1}$ | $18 \overline{)9}$ | etc..... | | | |

N. B.— On trouvera facilement les autres divisions-clefs en suivant le test des multiplications. On prend continuellement le produit comme dividende et le multiplicande comme diviseur: $\times 2$ donne $8 \overline{)4}$.
On devra cependant éliminer les divisions dont le diviseur serait zéro: \times « donnerait $7 \overline{)0}$, division impossible.

Pour les tests de multiplications et de divisions-clefs on peut, si l'on a un miméographe ou une boîte de gélatine, imprimer un test et le distribuer aux élèves.

Ces derniers ne font que poser les réponses.

Ceux de cinquième année doivent le faire dans environ six minutes.

Ceux de quatrième, en sept minutes.

Aux élèves de troisième, on demande pour le moment, de répondre en cinq minutes, aux six premières lignes du test: multiplications dont le produit est inférieur à 202.

Les tests imprimés peuvent s'employer plus difficilement en addition et en soustraction car les élèves s'attardent à compter sur leurs doigts les combinaisons dont ils ne sont certains.

Si l'on ne peut imprimer ces tests, on procède comme pour les deux premières opérations: on dicte à haute voix les combinaisons.

TESTS INDIVIDUELS

La manière pratique de se servir du test:

Les enfants qui ont des cartes peuvent contrôler eux-mêmes leur savoir. Ils prennent leurs cartes du côté sans réponse et mettent dans une seule pile toutes les opérations qui donnent le même résultat: $7 + 5$, $9 + 3$, $6 + 6$. Quand ils ont fini ce partage, ils retournent leurs paquets et vérifient. S'ils trouvent un 13 dans la pile des 12, ils mettent la carte de côté pour l'étudier d'une façon spéciale.

Les enfants peuvent aussi se tester les uns les autres. Un enfant montre à son voisin le côté des cartes où il n'y a pas de réponse; celui-ci donne sa réponse et le premier la vérifie. On met de côté les cartes non réussies.

La correction des copies et le relevé des erreurs:

La correction de ces tests est très rapide si l'on sait comment procéder. On se fait des clefs de correction. Pour pouvoir les utiliser, il faut que tous les élèves adoptent la même disposition sur du papier semblable. Par exemple, si l'on donne le test des additions-clefs en deux séries, il y a cinquante questions par épreuve. On demande aux élèves de faire deux colonnes de vingt-cinq numéros chacune (de 1 à 25 et de 26 à 50). On prend deux bandes de papier sur lesquelles on écrit les numéros et les réponses de façon que, en appliquant cette clef de correction sur les copies des élèves, les numéros et les réponses de la clef de correction correspondent exactement avec ceux des copies. D'un rapide coup d'œil, on répète et l'on indique par un trait horizontal chaque réponses fausses.

Si l'on fait passer les tests de multiplications et de divisions sur des feuilles imprimées, au lieu de prendre des bandes détachées, on plie une feuille en accordéon. Sur la première bande on écrit les réponses des exercices de la première ligne du test, sur la deuxième bande, celle de la deuxième ligne... etc. Pour corriger on applique la première bande sous les réponses de la première ligne

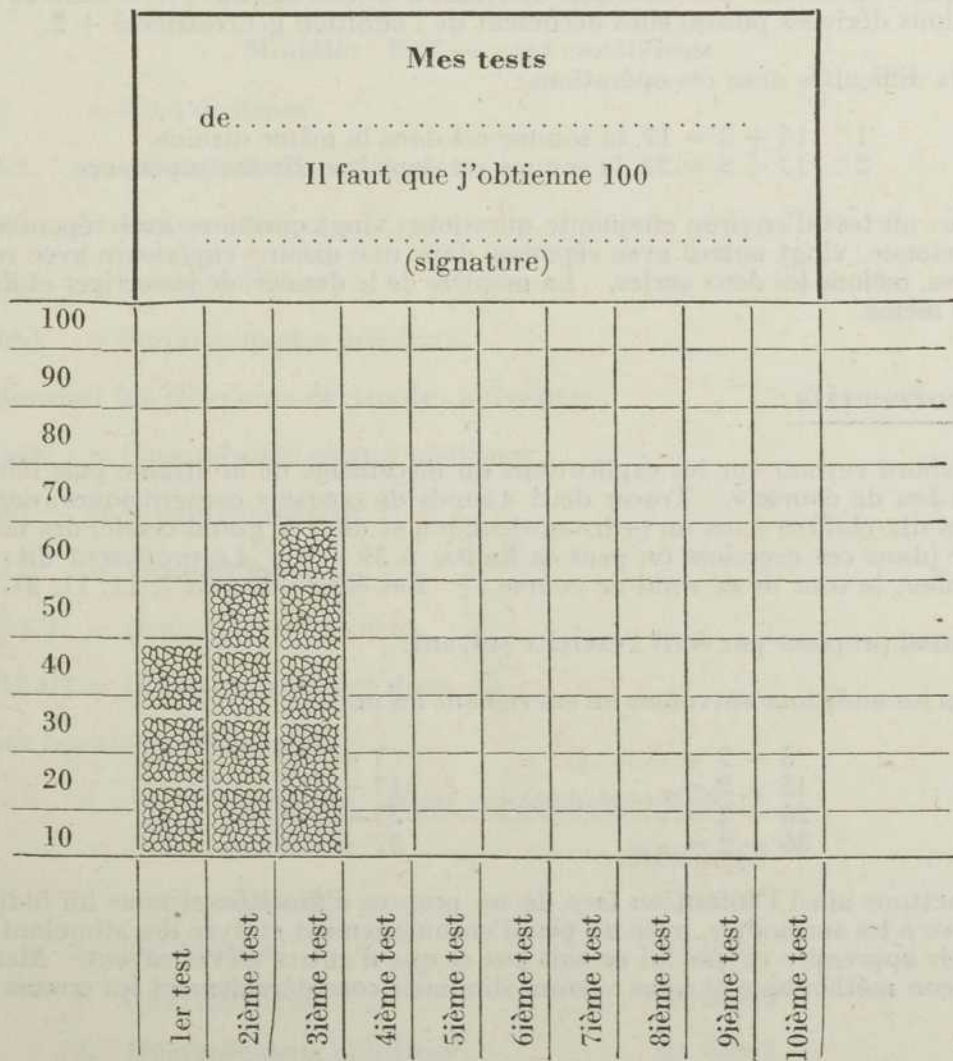
de la copie. Rendu à la deuxième ligne, on plie par en-dessous la première bande; la deuxième se trouve donc au haut de la feuille; on l'applique alors sous les réponses de la deuxième ligne du test. Pour la troisième ligne on pliera les deux premières bandes et ainsi de suite.

Le relevé se fait de la même manière que pour celui du test de numération: repasser les unes après les autres, les feuilles des élèves et, sur une copie du test ou sur une liste des questions, pointer les combinaisons manquées. Ce relevé nous indiquera les opérations où il y a le plus d'erreurs.

| | | |
|---------------------------|-----|---------|
| Test des additions | | |
| PAUL DUBIEN | | |
| 1-2 | 1-2 | 26-7 |
| 2-4 | 2-4 | 27-4 |
| 3-3 | 3-3 | 28-6 |
| 4-6 | 4-6 | 29-4 |
| 5-5 | 5-5 | 30-7 |
| (clef) | | (copie) |

Le correctif:

Le correctif est affaire de mémoire mais, ici comme ailleurs, on retient bien ce que l'on comprend. Si un élève a manqué $5 + 8$, lui faire découvrir la bonne réponse par des manipulations, si nécessaire, ou lui montrer à décomposer ses nombres: 5 c'est 3 et 2; 2 et 8 font 10, 10 et 3 font 13.



A) Exercices collectifs:

Le professeur qui a des séries de cartes met de côté celles que la plupart des enfants n'ont pas réussi. Tous les jours il les fait repasser collectivement: il montre la carte et tous les élèves donnent la réponse à haute voix.

B) Exercices individuels:

En plus de ces exercices en commun chaque élève doit étudier d'une façon spéciale les combinaisons qu'il ignore. Ne jamais dire à un enfant: « Vous ne savez pas vos tables, vous les étudierez ce soir ». Que chacun se fasse plutôt une « liste noire ». Pour celui qui a de petites cartes, sa liste noire c'est la pile de celles qu'il n'a pas sues. L'autre qui n'en a pas, écrit dans un carnet spécial, la liste des clefs non réussies.

Demandons peu à la fois: cinq ou six combinaisons par jour. A mesure que l'élève en sait une, il est fier d'ouvrir son calepin et de la rayer de sa liste.

A périodes régulières, répétons ce diagnostic et faisons faire par chaque enfant des graphiques qui demeurent exposés en classe. On peut adopter le principe du thermomètre (voir exemple). Si à chaque épreuve l'enfant fait grimper le mercure, il sera heureux d'aller lui-même l'indiquer sur son graphique. Au contraire il aura honte de le faire baisser. Chacun cherchera à atteindre son cent: engagement que l'on a pris solennellement.

LES ADDITIONS DÉRIVÉES

Lorsque les élèves possèdent bien les cent additions-clefs, il faut immédiatement attaquer un autre point: les additions-dérivées.

Voici ce que l'on entend par addition dérivées: $5 + 7 = 12$, $25 + 7 = 32$. $15 + 7$ et $25 + 7$ sont des additions dérivées puisqu'elles découlent de l'addition génératrice $5 + 2$.

Il y a deux difficultés dans ces opérations:

- 1° $15 + 2 = 17$, la somme est dans la même dizaine.
- 2° $17 + 5 = 22$, la somme est dans une dizaine supérieure.

Composons un test d'environ cinquante questions: vingt questions avec réponses dans la même dizaine sans retenue, vingt autres avec réponses dans une dizaine supérieure avec retenue et, dans les dix dernières, mêlons les deux sortes. La manière de le donner, de le corriger et de faire le relevé est toujours la même.

Exercices correctifs:

Il faut d'abord revenir sur les explications du mécanisme de la dizaine puis faire des exercices du genre du « Jeu de course ». Tracer deux « ronds de course » concentriques; dans le plus petit cercle écrire les dix chiffres dans un ordre quelconque et dans le grand cercle, des nombres compris entre 10 et 40 (dans ces exercices on peut se limiter à $39 + 9$). Le professeur dit: « Pouvez-vous faire, sans tomber, le tour de ce rond de course »? Les élèves diront: 7, 17, 11, 31, 5, 35, ... etc.

On peut aussi proposer par écrit l'exercice suivant:

Faites les additions suivantes en surveillant les unités:

| | |
|----------------------------|----------------------------|
| $5 + 2 = \dots\dots\dots$ | $7 + 5 = \dots\dots\dots$ |
| $15 + 2 = \dots\dots\dots$ | $17 + 5 = \dots\dots\dots$ |
| $25 + 2 = \dots\dots\dots$ | $27 + 5 = \dots\dots\dots$ |
| $35 + 2 = \dots\dots\dots$ | $37 + 5 = \dots\dots\dots$ |

Si nous mettons ainsi l'enfant en face de ses propres difficultés, si nous lui indiquons un plan pour qu'il arrive à les surmonter, avec un peu d'encouragement et avec des stimulants, nous le déciderons à vouloir apprendre ce que lui ne sait pas et que d'autres élèves savent. Mettons-nous à la tâche d'une façon méthodique et nous verrons diminuer considérablement les erreurs de calcul.

III -- Le diagnostic en fractions décimales

INTRODUCTION:

Le présent test comporte deux parties:

- A) Le test proprement dit (le questionnaire).
B) L'interprétation des réponses, les suggestions et exercices correctifs.

Administration du test:

1° Si l'on peut photocopier les exercices tels quels, ce sera peut-être le mieux. La copie de l'élève sera un document à garder et à étudier. Autant que possible, rechercher les causes des erreurs. Au besoin questionner chaque élève, faire reprendre individuellement au tableau noir les exercices manqués. Noter au besoin sur la feuille de l'élève les déficiences les plus graves, s'occuper dans la suite de ces points faibles.

2° S'il n'est pas possible de se procurer le texte de l'examen, donner le test par tranches successives. (Dans la majorité des cas, il vaut mieux n'en pas trop donner à la fois pour pouvoir étudier plus sérieusement les résultats.) Écrire les questions au tableau noir si possible.

Pour que le test ait tout le résultat qu'on est en droit d'en attendre, il faut que l'élève soit laissé à lui-même durant l'examen. Le rôle du titulaire devrait être limité à maintenir la discipline.

A première vue, les questions proposées paraîtront peut-être trop simples, surtout pour la 7^e et la 8^e années. Il est cependant d'expérience que ce sont les cas simples qui permettent le mieux de mettre en lumière les lacunes graves des élèves. C'est remarquable comme les maîtres expérimentés ont une forte tendance à simplifier leur enseignement et à exclure, du moins au début, les cas tant soit peu enchevêtrés.

I — Écrire en toutes lettres les nombres décimaux suivants:

Modèle: 0.07 — sept centièmes

1. 0.5 = Cinq dixièmes
2. 0.62 = Soixante-deux centièmes
3. 0.02 = Deux centièmes
4. 0.004 = Quatre millièmes
5. 0.064 = Soixante-quatre millièmes.

II — Lire oralement les fractions décimales suivantes:

1. 0.164 = Cent soixante-quatre millièmes
2. 0.30 = Trente centièmes
3. 0.3 = Trois dixièmes
4. 0.2 1/2 = Deux dixièmes et demi
5. 0.12 1/2 = Douze centièmes et demi

III — Écrire en fractions décimales:

Modèle: Neuf centièmes — 0.09

| | RÉPONSES |
|----------------------------------|----------|
| 1. Cinq centièmes | 1) 0.05 |
| 2. Six dixièmes | 2) 0.6 |
| 3. Cinq millièmes | 3) 0.005 |
| 4. Quarante-deux millièmes | 4) 0.042 |

5. Cinquante-trois centièmes 5) 0.53
 6. Quatre centièmes 6) 0.04
 7. Huit millièmes 7) 0.008
 8. Cent trente-deux millièmes 8) 0.132

IV — Addition:

| | | RÉPONSES |
|----|---|-------------------------------|
| 1. | $41 + 0.36$ | $= 41.36$ |
| 2. | $13.6 + 12$ | $= 25.6$ |
| 3. | $36 + 15.1 + 0.36$ | $= 51.46$ |
| 4. | $0.20 + 1/5$ | $= 2/5$ ou 0.4 ou 0.40 |
| 5. | $0.12 \frac{1}{2} + 0.37 \frac{1}{2} + 1/8$ | $= 5/8$ ou $0.62 \frac{1}{2}$ |

V — Soustraction:

| | | RÉPONSES |
|----|------------------------------------|------------|
| 1. | $361 - 0.36$ | $= 360.64$ |
| 2. | $50 - 0.50$ | $= 49.50$ |
| 3. | $49 - 0.4$ | $= 48.6$ |
| 4. | $54.8 - 4$ | $= 50.8$ |
| 5. | $5 \frac{3}{8} - 0.37 \frac{1}{2}$ | $= 5.0$ |

VI — Multiplication:

| | | RÉPONSES |
|----|--|----------|
| 1. | $1/3 \times 0.33 \frac{1}{3}$ | $= 1/9$ |
| 2. | $0.25 \times 1/4$ | $= 1/16$ |
| 3. | $0.66 \frac{2}{3} \times 0.33 \frac{1}{3}$ | $= 2/9$ |
| 4. | $0.87 \frac{1}{2} \times 1/2$ | $= 7/16$ |
| 5. | $0.37 \frac{1}{2} \times 2 \frac{2}{3}$ | $= 1$ |

VII — Division:

| | | RÉPONSES |
|----|---------------------------------|-------------------------------|
| 1. | 0.22 divisé par 2.2 | $= 0.1$ |
| 2. | 0.2 divisé par 10 | $= 0.02$ |
| 3. | 220 divisé par 2.2 | $= 100.$ |
| 4. | $0.33 \frac{1}{3}$ divisé par 4 | $= 1/12$ ou $.08 \frac{1}{3}$ |
| 5. | 0.2 divisé par $3/5$ | $= 1/3$ |

VIII — Écrire en fractions décimales:

Modèle: $1/30 = 0.03 \frac{1}{3}$

| | | RÉPONSES |
|----|--------|-------------------|
| 1. | $1/2$ | $= 0.50$ ou 0.5 |
| 2. | $3/4$ | $= 0.75$ |
| 3. | $2/5$ | $= 0.40$ ou 0.4 |
| 4. | $4/5$ | $= 0.80$ ou 0.8 |
| 5. | $3/10$ | $= 0.30$ ou 0.3 |

| | | | |
|-----|-------------------|---|-------------|
| 6. | $9/10$ | = | 0.90 ou 0.9 |
| 7. | $5/100$ | = | 0.05 |
| 8. | $50/100$ | = | 0.50 ou 0.5 |
| 9. | $1/3$ | = | 0.33 $1/3$ |
| 10. | $1/6$ | = | 0.16 $2/3$ |
| 11. | $1/7$ | = | 0.14 $2/7$ |
| 12. | $3/7$ | = | 0.42 $6/7$ |
| 13. | $1/8$ | = | 0.12 $1/2$ |
| 14. | $5/8$ | = | 0.62 $1/2$ |
| 15. | $1/9$ | = | 0.11 $1/9$ |
| 16. | $3/9$ | = | 0.33 $1/3$ |
| 17. | $3/2$ | = | 1.5 |
| 18. | $5/4$ | = | 1.25 |
| 19. | $4\ 1/2$ | = | 4.5 |
| 20. | $1\ 1/6$ | = | 1.16 $2/3$ |
| 21. | $1/50$ | = | 0.02 |
| 22. | $0.5/100$ | = | 0.005 |
| 23. | $\frac{2/3}{100}$ | = | 0.006 $2/3$ |

IX — Écrire en fractions ordinaires (A la plus simple expression):

Modèle: $0.5 = 1/2$

| | | RÉPONSES |
|-----|------------|----------|
| 1. | 0.25 | $1/4$ |
| 2. | 0.60 | $3/5$ |
| 3. | 0.05 | $1/20$ |
| 4. | 0.07 | $7/100$ |
| 5. | 0.250 | $1/4$ |
| 6. | 0.2 | $1/50$ |
| 7. | 0.11 $1/9$ | $1/9$ |
| 8. | 0.75 | $3/4$ |
| 9. | 0.28 $4/7$ | $2/7$ |
| 10. | 0.12 $1/2$ | $1/8$ |
| 11. | 0.87 $1/2$ | $7/8$ |
| 12. | 0.375 | $3/8$ |
| 13. | 0.005 | $1/200$ |
| 14. | 0.06 $2/3$ | $1/15$ |
| 15. | 0.025 | $1/40$ |

Résultats et correctifs

EN MARGE DE L'EXAMEN OBJECTIF DE RENDEMENT SCOLAIRE

I -- Langue française

INTRODUCTION:

« L'Examen objectif de rendement scolaire » en français, administré en juin dernier, peut, ainsi d'ailleurs que tous les tests de rendement scolaire, être considéré à peu près comme un test diagnostique. En effet, une première compilation des résultats obtenus facilite une certaine détermination objective de quelques points sur lesquels les élèves examinés ont manifesté une faiblesse presque générale.

De toute évidence, ces indications sont globales: elles peuvent très bien, par conséquent, ne pas s'appliquer adéquatement à toutes et à chacune des classes soumises à cet examen. Tout de même, ces faiblesses, décelées objectivement, constituent déjà une acquisition expérimentale importante plus sûre que toutes les opinions subjectives.

Une étude statistique élémentaire des résultats fournis par ce premier essai d'examen objectif nous permet de suggérer certains exercices correctifs qui, nous l'espérons, pourront rendre service au moins dans quelques cas particuliers. Ces exercices tentent, si l'on peut dire, d'appliquer le traitement approprié aux points névralgiques diagnostiqués expérimentalement.

Cette première étude ne porte, pour le moment, que sur les vingt-quatre (24) premières questions de l'« Examen objectif ».

DEUXIÈME ET TROISIÈME ANNÉES

N. B.— Dans les classes de deuxième et de troisième années, l'examen objectif n'a pas révélé de difficultés spéciales quant à l'habileté dans la lecture ou dans l'identification des mots qui formaient la matière de ce test.

L'aptitude à la lecture étant très compliquée, par suite de la multiplicité des facteurs qu'on y retrouve, il n'est pas facile de composer des exercices correctifs en partant de résultats globaux de tests collectifs. Pour la lecture, plus que toute autre matière, semble-t-il, il faudrait toujours avoir recours à des procédés d'enseignement complètement individualisés. Et il devrait en être ainsi d'ailleurs d'un examen diagnostique comme de son complément indispensable, l'enseignement correctif. Donc, pour être adéquats, les exercices correctifs devraient se trouver, théoriquement, en si grand nombre qu'ils soient susceptibles de convenir à tous les besoins particuliers. Evidemment, c'est là un idéal trop difficile à réaliser par l'intermédiaire d'une revue pédagogique, même si elle est déjà largement hospitalière.

Nous nous contentons seulement de proposer ici à l'approbation du personnel enseignant quelques-uns de ces exercices auxquels on peut avoir recours en diverses circonstances.

A) Ainsi, quand on veut remédier à une compréhension trop lente, les exercices suivants peuvent rendre service.

1. Exposer au tableau noir un court paragraphe que l'on fait lire silencieusement par les élèves durant quelques secondes. Puis, comme ci-dessous, on procède au contrôle immédiat des résultats de cette lecture.

Texte à faire lire:

On était en juin. L'homme, vêtu de sa blouse bleue et coiffé d'un képi noir à galon rouge, traversait les champs par des sentiers étroits.

Questions que l'on peut poser:

1. L'homme portait-il une blouse ? (oui - non)
2. Il était coiffé: d'une casquette, d'un képi, d'un chapeau (képi)

3. C'était au mois de: *mai, juin, juillet* (**juin**)
4. La coiffure de l'homme était-elle noire ? (**oui - non**)
5. Sur cette coiffure voyait-on un galon bleu ? (**oui - non**)
6. Cet homme traversait-il une rue large ? (**oui - non**)

N. P.— On conseille de varier la forme et des questions et des réponses.

2. Comme plus haut, exposer au tableau noir durant quelques secondes un groupe de courtes propositions contenant des ordres variés, des directions à suivre.

Texte à faire lire:

Pierre, allez au tableau noir. Marie, ouvrez la porte de la classe. André, apportez-moi votre cahier. Madeleine, fermez la porte de la classe. Jean, ouvrez la fenêtre.

Après avoir lu silencieusement ce texte, les élèves désignés exécutent les ordres donnés.

3. Exposer au tableau noir durant quelques secondes un ou deux noms de choses faciles à dessiner. Aussitôt, effacer les mots et faire exécuter les dessins.
4. Faire commencer la lecture par un enfant où il veut dans le texte d'une leçon. L'élève qui, le premier, découvre où l'autre en est rendu, continue la lecture. Puis, le jeu recommence avec ce dernier.

B) Les sujets qui ont une tendance à lire avec monotonie trouveraient peut-être de meilleures habitudes en lecture si on les exerçait à tenir un rôle dans une leçon dramatisée. On arriverait probablement encore à de bons résultats en leur faisant interpréter seuls certains dialogues dans lesquels ils devront caractériser les personnages uniquement par les modulations de leur voix.

C) La paronymie peut être aussi une cause de difficulté en lecture. En pareil cas, il faut habituer les élèves à reconnaître rapidement la composition littérale des mots. Ainsi, faire comparer entre eux rapidement les mots suivants:

| | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <i>papillon</i> — <i>pavillon</i> | <i>dernier</i> — <i>denier</i> |
| <i>papa</i> — <i>pape</i> | <i>aplanir</i> — <i>aplatir</i> |
| <i>mère</i> — <i>mer</i> | <i>avènement</i> — <i>événement</i> |
| <i>manan</i> — <i>moment</i> | <i>chanteur</i> — <i>chantre</i> |
| <i>boîte</i> — <i>botte</i> | <i>éclaircir</i> — <i>éclairer</i> |
| <i>pont</i> — <i>pond</i> | <i>ennuyant</i> — <i>ennuyeux</i> |
| <i>pomme</i> — <i>pomme</i> | |

2. Faire souligner les mots contenant une certaine syllabe, par exemple, la syllabe ère :
mer, mère, maire, frère, père, paire, fièrement, distraire, lisière, guerre, découverte, prière, lierre, parlerre, salière, chaudière, chèrement, portière, entièrement, etc.

3. Dans une liste de noms écrits au tableau noir, faire reconnaître celui qui désigne un objet indiqué par le professeur:

tableau, craie, calendrier, montre, cheveux, pupitre, crucifix, cadre, image, porte, livre, cahier, crayon, encrier, plume, gilet.

4. Faire grouper les mots en diverses catégories, d'après l'identification de certaines syllabes. Par exemple: **che, ca, poi, tre**, et toutes les autres syllabes présentant la consonnance à l'étude:

feutre, poche, caramel, pupitre, poire, casse, touche, gauche, chapitre, poignet, cahier, bouche, capuchon, manche, vitre, poil, titre, poisson, vache, canadien, poignée, être, poison, huitre.

5. Faire grouper en trois colonnes les mots qui renferment une des voyelles: **A, I, U**, pour ne nommer que celles-là:

beurre, sofa, liste, titre, ville, char, cornet, dur, heure, obus, rage, sureté, tombola, poisson, noix, nœud, noir, pipe, gage, esclave, crise.

QUATRIÈME ET CINQUIÈME ANNÉES

Dans les quatrième et cinquième années, les résultats de l'examen objectif ont montré des ressemblances telles qu'il a paru superflu de composer séparément des exercices correctifs pour chacun de ces degrés.

En général, les élèves ont assez bien surmonté les difficultés présentées. En effet, dix-huit questions sur vingt-quatre affichent des résultats marqués par des pour cents qui progressent assez rapidement à partir de 75% à 95%.

Nous suggérons plus bas, certains types d'exercices correctifs pour les six difficultés qui ont causé le plus d'échecs.

QUESTIONS:

No 12 — Le pluriel de *balle* est . . .

- 1 — *bals*,
- 2 — *baux*,
- 3 — *balles*.

No 23 — Le singulier de *canaux* est . . .

- 1 — *canal*,
- 2 — *canau*,
- 3 — *canot*.

68% et 74% des élèves ont réussi.

No 12 — Le pluriel de *mal* est . . .

- 1 — *mals*,
- 2 — *maux*,
- 3 — *meaux*.

68% et 74% des élèves ont réussi.

Exercices correctifs:

Écrivez les noms suivants au pluriel:

céréale, initiale, cabale, cymbale, écale, escale, dalle, pédale, scandale, sandale, rafale, cigale, malle, décimale, cathédrale, salle, succursale, capitale, intervalle, rôle.

Et ainsi de suite pour les noms en *ou, eu, ail*.

QUESTIONS:

No 8 — Le féminin d'*acteur* est . . .

- 1 — *acteuse*,
- 2 — *actrice*.

No 7 — Quel nom féminin est mal écrit . . .

- 1 — *correcteur fait correcteuse*,
- 2 — *rédacteur fait rédactrice*,
- 3 — *parleur fait parleuse*.

73% des élèves ont réussi.

Exercices correctifs:

Écrivez le féminin des noms suivants:

acteur, admirateur, accélérateur, conducteur, conservateur, conciliateur, consolateur, créateur, débiteur, destructeur, examinateur, exécuteur, fondateur, instituteur, lecteur, médiateur, pacificateur, persécuteur.

QUESTIONS:

No 17 — Le pluriel de *verrou* est . . .

- 1 — *verrous*,
- 2 — *verroux*.

No 21 — Le pluriel de *bout* est . . .

- 1 — *bous*,
- 2 — *boux*,
- 3 — *bouts*.

67% des élèves ont réussi.

Exercices correctifs:

Écrivez le pluriel des noms suivants:

voyou, bambou, cou, coucou, fou, acajou, filou, clou, verrou, écrou, kangourou, froufrou, trou, sou, matou, manitou, caoulchouc.

QUESTIONS:

No 1 — Pour que le *c* reste doux devant les voyelles *a, o, u*, on met . . .

- 1 — *une cédille,*
- 2 — *un accent aigu.*
- 3 — *un tréma.*

No 1 — On met l'accent aigu sur un . . .

- 1 — *e fermé,*
- 2 — *e ouvert,*
- 3 — *e muet.*

67% des élèves ont réussi.

Exercices correctifs:

Mettez les accents aigus là où il en faut:

verite, bonte, heredite, solidite, timidite, rapidite, avidite, commodite, fecondite, absurдите, realite, qualite, egalite, moralite, brutalite, fidelite, amabilite, humilite, frivolite, charite, extremite, majeste, anxiете, momentane, clerge, ble, cle, gre, pre.

Mettez les accents graves là où il en faut:

creme, seme, anatheme, systeme, hygiene, poeme, deuxieme, diademe, blaspheme, indigene, oxygene, amene, mene, sirene, gangrene, scene, chaudiere, ouvriere, priere, fiere, saliere, filiere, banniere, poussiere, maniere, troisieme.

QUESTIONS:

No 24 — Le singulier de *secours* est . . .

- 1 — *secour,*
- 2 — *secours.*

No 19 — Le pluriel de *jaloux* est . . .

- 1 — *jalouxs,*
- 2 — *jaloux.*

32% des élèves ont réussi.

Exercices correctifs:

N. P. — *Il s'agit ici de noms qui, au singulier, gardent le signe du pluriel. Comme il serait très difficile de fournir aux élèves de ces classes certaines explications d'ordre philologique ou linguistique, nous devons nous contenter, peut-être, de faire appel à la mémoire en ce qui concerne cette catégorie de mots tels que:*

secours, discours, concours, recours, parcours, cours, velours, progrès, congrès, décès, accès, excès, palmarès, dais, palais, relais, harnais, fils.

SIXIÈME ET SEPTIÈME ANNÉES

En sixième année, pour les vingt-quatre premières questions de l'examen objectif (voir le numéro de septembre de *L'Enseignement primaire*, p. 124), les pour-cents de succès s'échelonnent assez régulièrement à partir de 40% jusqu'à 97%.

Les exercices correctifs proposés plus bas visent à corriger surtout les erreurs commises dans les neuf exercices qui n'ont pas été réussis par au moins 70% des sujets.

QUESTION:

No 4 — Quel nom est mal écrit:

- 1 — *un filleul,*
- 2 — *un méchant,*
- 3 — *un allemant.*

63% des élèves ont réussi.

Exercices correctifs:

Écrivez la syllabe finale des participes présents suivants:

aim . . . (aimer), chan . . . (chanter), par . . . (partir), revoiy . . . (revoir), appre . . . (apprendre), suffi . . . (suffire), parla . . . (partager), mélan . . . (mélanger), amu . . . (amuser), mena . . . (menacer), fréquen . . . (fréquenter), reve . . . (revénir), mou . . . (mourir), nourris . . . (nourrir), abal . . . (abattre).

Écrivez la lettre finale des noms suivants:

géan . . ., néan . . ., alleman . . ., chat-huan . . ., marchan . . ., trafiquan . . ., fabrican . . ., brigant . . ., clinquan . . ., pédan . . ., adjudan . . ., chalan . . ., goélan . . ., glan . . ., enfan . . ., intrigan . . ., gourman . . ., surveillan . . ., mendian . . ., diaman . . .

Complétez la syllabe finale des adjectifs suivants:

néglig . . ., viol . . ., adhér . . ., coïncid . . ., expédi . . ., précéd . . ., différ . . ., diverg . . ., compét . . ., équival . . ., conséqu . . ., strid . . ., dissid . . ., évid . . ., précéd . . ., impud . . .

Complétez la syllabe finale des participes présents suivants:

viol . . ., néglig . . ., adhér . . ., coïncid . . ., résid . . ., afflu . . ., diverg . . ., équival . . ., expédi . . ., précéd . . ., ruissel . . ., élincel . . .

Complétez à droite les mots définis à gauche.

| | |
|---|-----------------------|
| Tissu de soie plat, mince et étroit | ru |
| Médisance que l'on colporte | can |
| Vente à l'enchère | en |
| Bourrasque violente | oura |
| Sorte de sofa sans dossier | di |

N. P. — Comme pour cette question le mot filleul a causé beaucoup d'erreurs, il serait peut-être bon que les élèves apprennent les mots suivants qui ont un orthographe semblable.

Étudiez bien l'orthographe des mots suivants:

accueil, écueil, cercueil, deuil, orgueil, treuil, chevreuil, bouvreuil, seuil, linceul, aïeul, filleul, tilleul, épagneul, meule.

QUESTIONS:

No 12 — Nos volontaires canadiens sont de vrais . . .

- 1 — Dollard,
- 2 — Dollards.

55% des élèves ont réussi.

Question No 14 — Le Canada eut deux . . . comme gouverneurs.

- 1 — Vaudreuil.
- 2 — Vaudreuils.

63% des élèves ont réussi.

Exercices correctifs:

N. P. — Nous croyons qu'il y a ici avantage à séparer les exercices en deux groupes distincts: noms propres invariables et noms propres variables. Cette façon de procéder peut faciliter l'induction de la règle à mettre en pratique. Nous donnons quelques exemples, seulement dans chacun des cas; si vous les multipliez, nous vous conseillons de prendre des noms de personnalités que les enfants rencontreront dans leur histoire du Canada ou leur littérature canadienne.

En partant du sens général de chaque phrase, expliquez pourquoi les noms propres restent invariables.

- a) Les Colomb et les Cartier furent de grands découvreurs.
- b) Les Champlain et les Maisonneuve furent de grands fondateurs.
- c) Les Montcalm et les Lévis luttèrent comme des héros.

En partant du sens général de chaque phrase, expliquez pourquoi les noms propres sont variables.

- a) La guerre actuelle a produit d'autres Dollards.
- b) Combien de Caiens la jalousie ne peut-elle pas produire ?
- c) On rencontre plus de Talon que de Bigots.

QUESTIONS:

No 18 — Le pluriel de *coffre-fort* est . . .

- 1 — *coffre-forts*.
- 2 — *coffres-forts*.
- 3 — *coffres-fort*.

61% des élèves ont réussi.

No 21 — Le pluriel de *passe-partout* est . . .

- 1 — *passes-partouts*.
- 2 — *passes-partout*.
- 3 — *passe-partout*.

56% des élèves ont réussi.

Exercices correctifs:

Formez le pluriel dans les noms composés suivants:

grand-père, beau-frère, branle-bas, laissez-passer, belle-mère, cerf-volant, cache-cache, chauve-souris, passe-partout, coffre-fort, plate-bande, va-et-vient, rouge-gorge, blanc-bec, basse-cour, oui-dire, bric-à-brac.

QUESTION:

No 9 — L'expression *Pâques* . . . tire son nom de l'entrée triomphale de Jésus à Jérusalem.

- 1 — *fleuri*.
- 2 — *fleuries*.
- 3 — *fleuris*.

53% des élèves ont réussi.

Exercices correctifs:

Pour chacune des propositions suivantes, choisissez une des trois manières d'écrire:

Pâques, Pâque ou pâques.

Notre-Seigneur célébra la . . . avec ses disciples.

Le dimanche des Rameaux est appelé . . . fleuries.

L'expression . . . closes désigne le dimanche de Quasimodo.

Il s'est mis en état de faire de bonnes . . .

. . . est tardif cette année.

Je vous payerai à . . . prochain.

. . . est la plus grande fête de l'Eglise.

La fête de l'Ascension est célébrée quarante jours après . . .

L'époque de la fête de . . . peut varier de trente-cinq jours.

Pour les catholiques, toutes les fêtes mobiles dépendent de la fête de . . .

QUESTION:

No 16 — Le pluriel de *bail* est . . .

- 1 — *bails*.
- 2 — *baux*.
- 3 — *beaux*.

53% des élèves ont réussi.

Exercices correctifs:

Écrivez les mots suivants au pluriel:

Le corail les
Le détail les
Le bercail les
Le soupirail les
Le poitrail les
Le camail les
Le rail les

Le vantail les
le gouvernail les
le bail les
Le vitrail les
L'épouvantail les
L'email les
Le ventail les

QUESTION:

No 5 — J'ai rencontré des . . . gens.

- 1 — *vieux*.
- 2 — *vieils*.
- 3 — *vieilles*.

40% des élèves ont réussi.

Exercices correctifs:

N. P. — Il est intéressant de noter ici que la question No 6 portant également sur la règle du mot « gens » a été réussie par 4% des élèves. Evidemment, pour la question No 5, il y a là une difficulté accrue par la possibilité pour l'adjectif « vieil » de prendre deux formes différentes au masculin.

Dans chacune des propositions suivantes, expliquez tous les accords en genre et en nombre avec le mot « gens ».

*Toutes les bonnes gens sont charitables.
Quelles méchantes gens ils sont.
Certaines gens ne vivent que d'expédients.
Les vieilles gens sont ordinairement soupçonneux.
Ce sont les meilleures gens du monde.
Devenus vieux, ces bonnes et pieuses gens sont bien éprouvées.
Certaines gens étudient toute leur vie.*

II -- Numération**INTRODUCTION:**

La première chose à vaincre, c'est l'ignorance des combinaisons. Dans l'article précédent, nous avons vu comment il faut procéder pour diagnostiquer les déficiences intellectuelles dans l'étude des combinaisons-clés des quatre opérations. Nous avons étudié alors quelques remèdes à prescrire.

Maintenant, une croisade de tables s'impose. Rendons-la intéressante en employant des moyens d'émulation: tableau d'honneur, combats, joutes, et combien d'autres procédés du même genre. Inspirons-nous de la « liste noire » pour triompher des difficultés et que notre travail contribue à faire disparaître cette liste.

Les enfants qui auraient plus de difficulté que d'autres trouveront, eux aussi, des encouragements appropriés si le maître, à l'occasion, et pour cette étude, — s'il ne le peut de façon générale, — individualise son enseignement, ses procédés et ses moyens de correction, d'émulation.

Plusieurs professeurs de la province ont été appelés à faire passer des examens objectifs que le Département de l'Instruction publique a jugé bon de proposer. Certains d'entre eux, ont trouvé les questions d'arithmétique plutôt faciles.

Cependant, au premier relevé, des erreurs trouvés sur les copies d'environ cinq cents élèves donnent le tableau suivant:

*Deuxième: 35% d'erreurs;
Troisième: 28% d'erreurs;
Quatrième: 33% d'erreurs.*

Avec de tels résultats, devons-nous craindre d'aller lentement, de revenir et de revenir encore sur les premières notions? Évidemment non. C'est pourquoi nous suggérons quelques exercices correctifs. Les questions sont en rapport avec l'examen objectif de rendement scolaire.

Nous indiquerons d'abord un groupe de questions avec les numéros correspondant à l'examen et le pourcentage approximatif d'erreurs. Nous indiquerons quelques unes des causes d'échecs et nous ajouterons certains exemples d'exercices correctifs. Ne soyons pas surpris si ces correctifs, au début, paraissent plus faciles que l'examen. Pour corriger une déficience, il faut parfois retourner loin en arrière.

DEUXIÈME ANNÉE**Numération:****QUESTIONS:**

Nos 1 à 4 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 145).

ERREURS: environ 40%.

CAUSES.— Le manque d'entraînement dans la lecture et l'écriture en lettres des nombres; l'oubli du principe que le chiffre des dizaines est toujours à gauche du chiffre des unités.

Exercices correctifs:

1. Écrire les nombres suivants en chiffres d'abord, puis en lettres et les faire lire par les élèves.
2. Les dicter et les faire écrire en *chiffres*.
3. Les dicter et les faire écrire en *lettres*.
4. S'assurer que le *principe de numération* est connu.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|----|----|----|----|
| 10 | 11 | 21 | 31 | 52 |
| 20 | 12 | 22 | 35 | 54 |
| 30 | 13 | 23 | 37 | 58 |
| 40 | 14 | 24 | 39 | 41 |
| 50 | 15 | 25 | 33 | 56 |
| 60 | 16 | 26 | 42 | 43 |
| 70 | 17 | 27 | 46 | 55 |
| 80 | 18 | 28 | 44 | 47 |
| 90 | 19 | 29 | 48 | 32 |

(Ne montrer les nombres compris entre 60 et 100 que lorsque ces cinq colonnes sont bien sues.)

QUESTIONS:

Nos 5 à 12 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 145).

ERREURS: environ 25%.

CAUSE.— L'enfant ne réfléchit pas sur le chiffre qu'il doit examiner.

Explications:

- I — S'il n'y a que des nombres de deux chiffres, lequel faut-il considérer? (Les dizaines.)
- II — S'il n'y a que des nombres de trois chiffres, il faut d'abord considérer les centaines.
- III — Si les centaines sont représentées par le même chiffre, il faut considérer le chiffre des dizaines.
- IV — S'il y a des nombres de trois et de deux chiffres, d'après la remarque précédente, le nombre de trois chiffres est le plus grand.
- V — Procéder à l'inverse pour trouver le nombre le plus petit.

Exercices correctifs:

1. Pourquoi 30 est-il plus petit que 50? Pourquoi 40 " " " " 50?
2. Pourquoi 25 " " " " 27? Pourquoi 33 " " " " 35?
3. Pourquoi 35 est-il plus grand que 28? Pourquoi 47 " " " " 34?
4. Pourquoi 36 " " " " 20? Pourquoi 45 est-il plus petit que 57?
5. Faire un cercle autour du plus grand des nombres dans chacune des lignes qui suivent:

| | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|
| a) | 50 | 40 | 60 | b) | 79 | 97 | 117 | 107 |
| | 13 | 15 | 12 | | 112 | 121 | 111 | 211 |
| | 25 | 21 | 28 | | 321 | 132 | 123 | 231 |
| | 36 | 47 | 34 | | 130 | 310 | 103 | 301 |
| | 80 | 18 | 81 | | 371 | 173 | 317 | 153 |

6. A l'aide des exercices précédents, indiquer le plus petit des nombres en mettant un *trait* sous ce nombre.

Addition:**QUESTIONS:**

Nos 13 à 22 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 146).

ERREURS: environ 30%.

Les exercices les moins réussis sont:

- a) Numéros 18-20-21 qui comportent une addition globale; erreurs 28%.
- b) Numéro 17 qui comporte deux retenues; erreurs 42%.
- c) Numéro 22 qui comprend trois nombres dont un chiffre des dizaines est zéro; donc, pour les unités, une seule addition; erreurs 35%.
- d) Numéro 15 qui diffère du précédent en ceci que la colonne des unités demande deux additions; erreurs 51%.

CAUSE.— Avant de s'attaquer à ces difficultés, il aurait fallu s'assurer de la possession des connaissances de base. Ainsi:

- 1) Connaissances des combinaisons; les faire apprendre aux élèves (voir première partie sur le diagnostic).
- 2) Retenue au passage des dizaines: bien faire comprendre qu'additionner veut dire « mettre ensemble »; si on a de l'ordre, on met ensemble les choses de même nature, unités avec unités, dizaines avec dizaines, centaines avec centaines; si la somme des unités atteint ou dépasse 10 on a le passage à la dizaine. On a donc, des dizaines qu'il faut mettre avec les dizaines. Si la somme des dizaines atteint ou dépasse 10 on a donc des centaines qu'il faudra ajouter aux centaines. Revoir au besoin à l'aide de moyens concrets qu'une dizaine égale dix unités; une centaine contient dix dizaines.
- 3) Valeur du zéro: il n'a aucune valeur en lui-même.
- 4) Addition de mémoire: une colonne de plusieurs chiffres, en habituant à retenir la somme qui est invisible.

Exercices correctifs:

| | | | | | | |
|----|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------|----------------------------|
| 1. | 25 4 — | 36 2 — | 12 7 — | 45 3 — | 51 8 — | |
| 2. | 43 26 — | 51 36 — | 54 14 — | 17 21 — | 58 51 — | |
| 3. | 72 20 — | 20 51 — | 30 46 — | 45 20 — | 10 47 — | |
| 4. | 3 2 4 — | 3 4 1 — | 4 2 2 — | 3 4 3 — | 5 3 1 — | 2 2 3 — |
| | | | | | | Sommes plus petites que 10 |
| 5. | 3 8 8 — | 3 6 4 — | 4 2 6 — | 2 4 7 — | 5 4 9 — | 2 3 8 — |
| | | | | | | Sommes plus petites que 20 |
| 6. | 4 9 7 — | 5 9 8 — | 8 4 8 — | 8 7 9 — | 7 6 8 — | 9 6 8 — |
| | | | | | | Sommes dans la vingtaine |
| 7. | 16 20 73 — | 34 51 44 — | 85 14 30 — | 35 22 11 — | 7 50 82 — | |

| | | | | |
|----|-----|-----|-----|-----|
| 8. | 275 | 147 | 45 | 345 |
| | 115 | 33 | 76 | |
| | — | — | 31 | 17 |
| | — | — | — | — |
| 9. | 343 | 236 | 23 | 148 |
| | 197 | 97 | 206 | 50 |
| | — | — | 95 | 2 |
| | — | — | — | — |

Soustraction :**QUESTIONS:**

Nos 23 à 32 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 147).

ERREURS: environ 47%.

CAUSE.— Ignorance des combinaisons dont le grand nombre est supérieur à 10, (numéros 25, 27, 29, 31,) 40% d'erreurs; difficulté de l'emprunt, (numéros 24, 26, 28, 30, 32,) 50% d'erreurs. Manque d'exercices concrets.

Exercices correctifs:

1. Faire apprendre les combinaisons au moyen d'une liste noire:

| | | | | |
|------|------|-------|-------|------|
| 29 | 45 | 48 | 37 | 68 |
| — 6 | — 3 | — 4 | — 3 | — 4 |
| — | — | — | — | — |
| 29 | 45 | 46 | 71 | 87 |
| — 9 | — 5 | — 6 | — 1 | — 7 |
| — | — | — | — | — |
| 54 | 368 | 337 | 345 | |
| — 31 | — 25 | — 124 | — 243 | |
| — | — | — | — | |
| 55 | 43 | 87 | 94 | 76 |
| — 20 | — 30 | — 40 | — 50 | — 20 |
| — | — | — | — | — |

2. Revoir les procédés généraux de l'emprunt et revenir aux moyens concrets si nécessaire en se rappelant toujours du principe: on ne peut soustraire que des choses de même nature.

| | | | | |
|------|-------|-------|-------|-------|
| 45 | 342 | 353 | 235 | 306 |
| — 28 | — 218 | — 29 | — 129 | — 143 |
| — | — | — | — | — |
| 64 | 142 | 253 | 306 | 410 |
| — 37 | — 74 | — 175 | — 119 | — 258 |
| — | — | — | — | — |

Mesures:**QUESTIONS:**

Nos 33 à 40 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 148).

ERREURS: environ 35%.

CAUSE.— Manque d'exercices concrets.

N. B.— En général, pour montrer les tables de mesures, il faut faire mesurer.

Exercices correctifs:

1. Prenez votre règle, faites un trait de trois pouces, de cinq pouces, de huit pouces, de douze pouces.
2. A l'aide de votre règle, mesurez la longueur de votre bureau, la largeur de votre bureau; prenez aussi les dimensions de votre cahier, de votre livre.

3. Se servir en classe de points dont les valeurs correspondent à celles des monnaies et les désigner comme ces dernières. Donc, ne pas dire 25 points, 100 points, mais 25 cents, une piastre, ou mieux un dollar.

| |
|------------------------|
| TROISIÈME ANNÉE |
|------------------------|

Numération :**QUESTIONS:**

Nos 1 à 4 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 149).

ERREURS: environ 25%.

CAUSE.— La lecture du nombre écrit en lettres; ainsi, le numéro 3, le plus difficile, a donné 36% d'erreurs. (Voir remarques faites en deuxième année).

Exercices correctifs:

1. Écrire les nombres suivants en chiffres, et en lettres; les faire lire par les élèves.
2. Les dicter et les faire écrire en chiffres.
3. Les dicter et les faire écrire en lettres. (Si c'est nécessaire, commencer par les exercices suggérés en deuxième année, auxquels vous ajouterez ceux qui suivent.)

| | | | |
|----|-----|-----|-----|
| 55 | 91 | 103 | 181 |
| 77 | 94 | 109 | 191 |
| 79 | 97 | 107 | 199 |
| 86 | 99 | 154 | 200 |
| 90 | 100 | 175 | 235 |

QUESTIONS:

Nos 5 à 10 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 149).

ERREURS: environ 15%.

CAUSE.— Les mêmes qui ont été constatées en deuxième année. Y référer.

Exercices correctifs:

Voir ceux de la deuxième année.

Addition :**QUESTIONS:**

Nos 11 à 15 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, pp. 149 à 150).

ERREURS: environ 15%.

CAUSE.— Les mêmes qu'en deuxième année.

Exercices correctifs:

Voir ceux de deuxième année.

Soustraction :**QUESTIONS:**

Nos 16 à 20 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 150).

ERREURS: environ 21%.

CAUSES.— Le zéro au nombre inférieur pour le numéro 19: 172-40, 20% d'erreurs; l'emprunt surtout lorsqu'il faut mettre un 9 au-dessus d'un zéro: numéro 17: 174-29, 28% d'erreurs; numéro 20: 504-163, 29% d'erreurs.

Exercices correctifs:

Voir les exercices donnés en deuxième année.

Multiplication :**QUESTIONS:**

Nos 2 à 25 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 150).

ERREURS: environ 31%.

CAUSE.— La retenue. Numéro 21: 248×3 , et numéro 24: 146×4 , 27% d'erreurs; les multiplications avec un multiplicateur de deux chiffres. Numéro 22: 60×15 , 36% d'erreurs; s'il y a un zéro au multiplicateur. Exercice moins réussi. Numéro 23: 38×20 , 52% d'erreurs.

Exercices correctifs:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| $\begin{array}{r} 32 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 17 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 95 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 26 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 33 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 74 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ |
| $\begin{array}{r} 58 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 12 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 44 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 23 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 87 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 32 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$ |
| $\begin{array}{r} 62 \\ \times 32 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 72 \\ \times 55 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 15 \\ \times 72 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 88 \\ \times 83 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 25 \\ \times 48 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 71 \\ \times 56 \\ \hline \end{array}$ |
| $\begin{array}{r} 36 \\ \times 63 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 40 \\ \times 61 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 53 \\ \times 44 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 87 \\ \times 81 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 91 \\ \times 29 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 84 \\ \times 46 \\ \hline \end{array}$ |
| $\begin{array}{r} 18 \\ \times 50 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 13 \\ \times 80 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 62 \\ \times 90 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 43 \\ \times 60 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 58 \\ \times 10 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 24 \\ \times 40 \\ \hline \end{array}$ |
| $\begin{array}{r} 240 \\ \times 50 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 406 \\ \times 60 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 600 \\ \times 10 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 200 \\ \times 20 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 505 \\ \times 90 \\ \hline \end{array}$ | $\begin{array}{r} 640 \\ \times 70 \\ \hline \end{array}$ |

Division :**QUESTIONS:**

Nos 26 à 30 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 151).

ERREURS: environ 34%.

CAUSE.— La division, en elle-même, est plus difficile que la multiplication et est moins assimilée. Un cas de table, de combinaison. Numéro 28: $9 \div 3$, 20% d'erreurs (démontrer par l'inverse, $3 \times 3 = 9$). Numéro 30: $50 \div 10$, 27% d'erreurs; numéro 29: $72 \div 12$, 40% d'erreurs; connaissance de sa numération: numéro 26: $248 \div 2$, 34% d'erreurs; numéro 27: $564 \div 6$, 48% d'erreurs.

Exercices correctifs:

1. Montrer les combinaisons de la division en même temps que celles de la multiplication. Exemple: après 5×3 faire trouver l'inverse $15 \div 3$.
2. Procéder avec un plan bien défini et des difficultés bien graduées; ne pas oublier la difficulté des combinaisons avec reste.

| | | | |
|----------|-----------|----------|----------|
| $48 - 4$ | $102 - 2$ | $11 - 2$ | $92 - 4$ |
| $42 - 2$ | $164 - 4$ | $36 - 5$ | $45 - 3$ |
| $66 - 3$ | $248 - 4$ | $27 - 4$ | $72 - 3$ |
| $88 - 2$ | $355 - 5$ | $29 - 3$ | $96 - 2$ |
| $84 - 4$ | $305 - 5$ | $33 - 5$ | $87 - 3$ |

Mesures :**QUESTIONS:**

Nos 31 à 50 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, pp. 115 à 152).

ERREURS: environ 31%.

CAUSE.— Manque d'exercices concrets.

Exercices correctifs:

1. Faire mesurer à l'aide de la règle, la longueur et la largeur des objets qui sont à la portée de l'enfant: bureau, livres, cahiers, crayons.
2. Faire mesurer, à l'aide de la verge, les choses de dimensions plus grandes: classe, balcon, porte, armoire.
3. Pour la monnaie, suivre le procédé suggéré en troisième année.

QUATRIÈME ANNÉE**Numération:****QUESTIONS:**

Nos 1 à 8 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 154).

ERREURS: environ 18%.

CAUSE.— Les nombres formés de un ou plusieurs zéros: numéro 3: 42 027 a donné 27% d'erreurs; numéro 4: 10 008 a donné 33% d'erreurs.

Exercices correctifs:

N. B.— Pour les exercices correctifs, voir la première partie de cet article; y ajouter ceux qui suivent:

| | | | | | |
|----|-------|-------|-------|--------|--------|
| 1. | 508 | 370 | 806 | 1 902 | 7 640 |
| 2. | 491 | 7 408 | 3 075 | 8 209 | 4 300 |
| 3. | 9 150 | 5 000 | 9 180 | 3 707 | 809 |
| 4. | 6 307 | 2 014 | 4 203 | 6 006 | 2 030 |
| 5. | 4 620 | 6 003 | 2 004 | 12 000 | 10 020 |

Numération romaine:

ERREURS: environ 2%.

Soustraction:**QUESTIONS:**

Nos 17-18 (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 155).

ERREURS: numéro 17, environ 20%; numéro 18, environ 24%.

CAUSE.— 1° Embarras du zéro; exemple: 7 moins 0 et 0 moins 7; on pose souvent zéro en chiffre comme réponse. 2° La question des 9.

Exercices correctifs:

| | | | | |
|----|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 1. | 385 — 203 | 754 — 304 | 863 — 508 | 854 — 347 |
| 2. | 780 — 577 | 704 — 549 | 603 — 394 | 803 — 407 |
| 3. | 7 800 — 5 773 | 8 100 — 3 466 | 8 000 — 3 007 | 5 004 — 2 906 |
| 4. | 5 012 — 4 059 | 8 170 — 3 219 | 2 563 — 1 904 | 7 006 — 2 019 |

$$\begin{array}{r}
 5. \quad 5\ 070 \\
 \underline{- 3\ 667} \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 6\ 009 \\
 \underline{- 2\ 473} \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 7\ 002 \\
 \underline{- 4\ 237} \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 4\ 000 \\
 \underline{- 1\ 835} \\
 \hline
 \end{array}$$

Multiplication :**QUESTIONS :**

Nos 19 à 21 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 155).

ERREURS: numéro 19, 13%; numéro 20, 47%; numéro 21, 19%.

CAUSE.— La présence du zéro et au multiplicateur et au multiplicande. (On pourrait ajouter les produits partiels inégaux.)

Exercices correctifs :

$$\begin{array}{r}
 1. \quad 201 \\
 \times 41 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 603 \\
 \times 17 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 607 \\
 \times 71 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 202 \\
 \times 42 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 303 \\
 \times 24 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 406 \\
 \times 92 \\
 \hline
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 2. \quad 302 \\
 \times 13 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 500 \\
 \times 19 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 605 \\
 \times 81 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 507 \\
 \times 45 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 309 \\
 \times 72 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 708 \\
 \times 61 \\
 \hline
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 3. \quad 240 \\
 \times 50 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 406 \\
 \times 60 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 190 \\
 \times 130 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 280 \\
 \times 190 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 600 \\
 \times 106 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 680 \\
 \times 180 \\
 \hline
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 4. \quad 950 \\
 \times 70 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 703 \\
 \times 50 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 200 \\
 \times 108 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 505 \\
 \times 190 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 640 \\
 \times 170 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 700 \\
 \times 109 \\
 \hline
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 5. \quad 6\ 007 \\
 \times 10 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 8\ 740 \\
 \times 10 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 20\ 060 \\
 \times 100 \\
 \hline
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 12\ 160 \\
 \times 100 \\
 \hline
 \end{array}$$

Division :**QUESTIONS :**

Nos 22 et 23 (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 155).

ERREURS: numéro 22, 17%; numéro 23, 39%.

CAUSE.— Les zéros au quotient.

N. P.— La difficulté s'accroît dans les opérations où le quotient se termine par un zéro et qui donnent en même temps un reste; exemple: 42 divisé par 4 = 10, reste 2.

Exercices correctifs :

N. B.— Il faut habituer les enfants à prévoir le nombre de chiffres au quotient de la façon suivante: après la première soustraction, avant d'abaisser un chiffre, mettre au quotient autant de petits traits qu'il reste de chiffres au dividende.

Exemple:

$$\begin{array}{r}
 112,357 \overline{) 4} \\
 \underline{8} \qquad \quad \underline{2} \text{-----} \\
 3
 \end{array}$$

Il y aura quatre chiffres à abaisser, donc quatre petits traits à mettre. De cette façon, si l'on oublie un zéro, il reste un trait libre lorsque la division est terminée:

$$\begin{array}{r}
 112,357 \overline{) 4} \\
 \text{faux: } 2\ 8\ 8\ 9 - r. 1 \\
 \text{bon: } 2\ 8\ 0\ 8\ 9 r. 1
 \end{array}$$

$$1. \quad 509 \overline{) 9} \quad 790 \overline{) 8} \quad 645 \overline{) 7}$$

$$\begin{array}{r}
 \underline{5} - \\
 \underline{9} - \\
 \underline{9} -
 \end{array}$$

| | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2. | $768 \frac{3}{2}---$ | $4\ 764 \frac{8}{5}---$ | $5\ 635 \frac{6}{9}---$ |
| 3. | $412 \frac{4}{1}---$ | $1\ 632 \frac{4}{4}---$ | $2\ 836 \frac{7}{4}---$ |
| 4. | $63\ 540 \frac{9}{7}---$ | $48\ 720 \frac{8}{6}---$ | $42\ 280 \frac{7}{6}---$ |
| 5. | $27\ 242 \frac{3}{9}---$ | $24\ 416 \frac{8}{3}---$ | $48\ 061 \frac{6}{8}---$ |

Nombres décimaux:**QUESTIONS:**

Nos 24 à 35 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 156).

ERREURS: environ 42%.

CAUSE.— Procédé d'enseignement.

N. B.— Avec le programme actuel, on voit les fractions décimales avant les fractions ordinaires; on ne peut donc pas enseigner les décimales comme une autre façon d'écrire les fractions ordinaires dont le dénominateur est 10 ou un multiple de 10.

Il faut donc faire un rapprochement avec les monnaies. Alors commencer par revoir les calculs des monnaies en ayant soin de rappeler les principes de la numération: il y a dix centièmes dans un dixième et dix dixièmes dans une unité. Revoir ce principe d'une manière concrète au besoin.

Exercices correctifs:**a) Numération:**

| | | | | |
|----|---------|---------|---------|---------|
| 1. | \$24.56 | \$12.30 | \$14.50 | \$ 7.20 |
| 2. | \$ 0.35 | \$ 0.54 | \$ 0.18 | \$ 0.13 |
| 3. | \$ 0.05 | \$ 0.06 | \$ 0.07 | \$ 0.02 |
| 4. | \$15.05 | \$ 7.03 | \$23.07 | \$42.01 |
| 5. | \$11.10 | \$ 0.94 | \$ 0.08 | \$10.03 |

b) Addition:

| | |
|----|--------------------------------------|
| 1. | \$ 7.54 + \$ 3.18 + \$9.05 + \$ 8.30 |
| 2. | \$ 7.54 + \$17.20 + \$9.05 + \$18.30 |
| 3. | \$ 7.54 + \$17.00 + \$9.05 + \$ 8.00 |
| 4. | \$69.08 + \$17.00 + \$3.21 + \$ 8.00 |
| 5. | \$93.05 + \$ 0.17 + \$9.50 + \$ 0.08 |

c) Soustraction:

| | | | |
|----|-------------------|-------------------|-------------------|
| 1. | \$19.27 — \$14.12 | \$19.27 — \$15.00 | \$19.00 — \$14.12 |
| 2. | \$35.22 — \$ 7.05 | \$ 5.00 — \$ 3.25 | \$17.23 — \$ 5.56 |
| 3. | \$10.90 — \$ 1.94 | \$ 3.35 — \$ 0.60 | \$42.05 — \$16.23 |
| 4. | \$ 5.00 — \$ 4.26 | \$ 9.04 — \$ 1.95 | \$ 0.73 — \$ 0.65 |
| 5. | \$30.08 — \$ 5.50 | \$70.21 — \$ 9.03 | \$80.73 — \$49.80 |

d) Multiplication:

| | | | |
|----|--------------|-------------|-------------|
| 1. | \$ 0.68 × 70 | \$4.52 × 57 | \$ 2.43 × 8 |
|----|--------------|-------------|-------------|

- | | | |
|------------------|--------------|---------------|
| 2. \$ 0.05 × 21 | \$0.09 × 32 | \$ 0.65 × 19 |
| 3. \$ 3.12 × 80 | \$7.15 × 60 | \$41.80 × 70 |
| 4. \$ 6.24 × 100 | \$0.79 × 100 | \$69.89 × 100 |
| 5. \$32.10 × 10 | \$0.09 × 39 | \$ 9.67 × 100 |

e) Division:

- | | | |
|----------------|--------------|--------------|
| 1. \$ 8.42 2 | \$ 8.04 4 | \$ 15.50 5 |
| 2. \$38.04 6 | \$ 14.21 7 | \$ 9.61 6 |
| 3. \$44.31 7 | \$ 16.08 8 | \$ 27.93 9 |
| 4. \$28.35 5 | \$229.52 3 | \$544.03 2 |
| 5. \$ 5.66 7 | \$ 35.40 5 | \$122.40 3 |

Problèmes:**QUESTIONS:**

Nos 51 à 55 inclusivement (voir *L'Enseignement primaire*, septembre 1944, page 159).

ERREURS: environ 46%.

CAUSES.— 1. Souvent l'enfant ne comprend pas bien tous les mots et le sens général des données.

2. L'enfant n'est pas habitué à poser la question suivante: *quelle opération vais-je faire pour trouver telle réponse ?*

Exercices correctifs:

N. B.— Nous conseillons de donner des problèmes sur tous les principaux cas d'addition et de soustraction.

a) Addition:

- Paul a 50 poules grises, 47 poules rouges. Combien en a-t-il en tout ?
- Hier, Paul a recueilli 27 œufs le midi, 37, le soir. Combien a-t-il recueilli d'œufs en tout ?
- Durant le mois de juillet, Paul a vendu des œufs chaque semaine. La première semaine, il en a vendu pour \$10.80; la deuxième, pour \$11.35; la troisième, pour \$9.72; la quatrième, pour \$11.16. Combien d'argent a-t-il retiré en tout ?
- (Consulter le problème numéro 1) Le voisin de Paul a 35 poules de plus que lui. Combien ce voisin a-t-il de poules ?
- Paul a acheté 50 poules. Son voisin en a acheté 25. Combien Paul et son voisin ont-ils de poules ensemble. (Consulter le problème numéro 4.)

b) Soustraction:

- Paul a eu cette année 188 poulets. Il en a vendu 29. Combien lui en reste-t-il ?
- Durant le mois de juin, Paul a vendu pour \$62.00 d'œufs et il a dépensé \$35.45. Combien lui reste-t-il d'argent ?
- (Consulter le problème numéro 3, addition, et le problème numéro 2, soustraction.) Paul a vendu des œufs au mois de juin et au mois de juillet. (Pour combien au mois de juillet ? ... pour combien en juin ? ...) Combien d'argent a-t-il retiré de plus en juin ?
- Dans une caisse qui peut contenir 501 œufs il y en a 194. Combien en manque-t-il pour la remplir ?
- Paul veut s'acheter une voiture de \$105.00. Il a en banque \$47.65. Combien doit-il économiser encore pour pouvoir acheter cette voiture ?

c) Multiplication:

1. Alice met \$0.75 en banque chaque semaine. Combien d'argent peut-elle mettre à la banque dans un an ?
2. L'oncle Paul a un secrétaire qu'il paie \$208.50 chaque mois. Combien lui donne-t-il dans une année ?
3. 56 enfants achètent chacun 2 images à \$0.10 l'image. Combien d'argent le libraire a-t-il retiré ?
4. Dans une école, on a acheté 300 prix à \$1.14 le prix. Combien d'argent a-t-on déboursé ?
5. Tous les élèves de votre école vont en excursion. Le directeur achète lui-même tous les billets à \$0.50 sous du billet. Si vous êtes 268, combien devra-t-il déboursier d'argent ?

d) Division:

1. Jacques a payé 8 gallons de gasoline \$2.24. A combien lui revient le gallon ?
2. Votre père a acheté des pommes pour \$15.00. Il en a 30 douzaines. Combien a-t-il payé la douzaine ?
3. La nourriture de 24 chats pour un mois coûte \$21.60. A combien revient la nourriture pour un chat ?
4. Marie fait 14 problèmes d'arithmétique en 42 minutes. Environ combien de temps prend-elle pour un problème ?
5. 24 habits de scout coûtent \$97.20. Combien coûte un habit ?

N. B.— *L'espace nous manque pour donner les exercices correctifs en marge de l'examen de cinquième et de sixième années. Toutefois, le maître trouvera matière à l'enseignement correctif soit, dans les exercices donnés précédemment ou dans ceux qui suivront, les premiers, portant sur la numération, et les opérations fondamentales, les seconds, traitant des fractions décimales et du pourcentage.*

III -- Fractions décimales et pourcentage

INTRODUCTION:

Tout titulaire désireux de faire progresser ses élèves ne manque pas d'interpréter les résultats des examens faits au cours de l'année. Nous espérons que les notes qui vont suivre seront de quelque utilité dans ce sens.

But de l'interprétation:

1. *Tenter de découvrir les causes d'erreurs. A cela il y a de grands avantages:*
 - a) *pour l'élève, parce qu'on peut le guider en connaissance de cause;*
 - b) *pour le maître lui-même qui y gagne un certain affinement du sens psychologique.*
2. *Guider le titulaire dans la préparation de ses classes, l'aider à trouver des exercices correctifs aux déficiences constatées et lui permettre de prévenir les difficultés et les erreurs. C'est ce qui fait toute la différence entre le novice et le maître expérimenté. Le premier enseigne sans se douter que les élèves feront des fautes, le second prend beaucoup de précautions, insiste sur certains points, va lentement, fait répéter, etc. Le novice enseigne avec une apparente facilité; le maître expérimenté, avec une difficulté acquise par la pratique.*

Les exercices correctifs sont, dans une certaine mesure, du travail individualisé. En effet, si le programme a été vu, ce n'est qu'une proportion limitée de la classe qui échouera sur tel ou tel exercice. Ce serait inutile, et même dommageable, d'obliger tous les élèves indistinctement à refaire toujours les mêmes exercices. Les élèves auraient alors l'impression de marquer le pas, ce qui, avouons-le, arrive trop souvent.

Le test dont nous donnons ci-dessous une analyse détaillée se rattache sensiblement à l'examen objectif de rendement scolaire donné en juin dernier. Il a été administré au début d'octobre à un groupe d'élèves composé comme suit:

- 1° *Vingt-six (26) élèves de 6^e année primaire.*

Ils avaient eu trois leçons de 3/4 d'heure sur l'équivalence des fractions ordinaires en fractions décimales et vice versa. Aucune mémorisation commandée. Interval de quatre jours entre la dernière leçon et le test.

2° Dix-huit (18) élèves de 8^e année. Aucune revue de la matière.

INDICATION.

A titre de suggestion, on donne des exercices correctifs sur le numéro VIII du test précédent (p. 342).

VIII — Écrire en fractions décimales :

1. $1/2 = ?$ Réponse: 0.5

Il faut s'attendre à peu d'erreurs parce que les élèves connaissent la réponse de mémoire. Une réponse erronée dénoterait probablement que l'élève n'a pas maîtrisé la notion fondamentale d'équivalence entre fraction ordinaire et fraction décimale.

Exercices correctifs:

- Faites une droite d'un pied de long au tableau noir
- Divisez-la en deux parties égales.
- Montrez $1/2$ de la ligne.
- Chaque partie égale 1 divisé par 2 = $1/2$
- Si l'on fait la division au lieu de l'indiquer seulement (comme dans toute fraction, la division n'est qu'indiquée) on obtient:

$$\begin{array}{r} 1.00 \overline{)2} \\ \underline{10} \\ 0 \end{array}$$

Notion importante (apprendre par cœur):

Pour changer une fraction ordinaire en fraction décimale, on divise le numérateur par le dénominateur.

N. P. — Attention au point décimal.

Recourir à la représentation graphique le plus souvent possible.

Exercices correctifs:

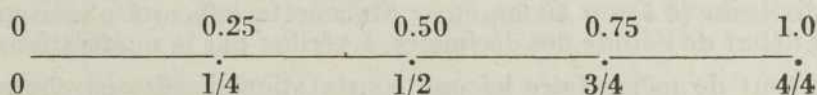
Dans une transformation de fraction ordinaire en fraction décimale on pourrait noter trois phases:

1. Division du numérateur par le dénominateur.

Exemple:

$$\begin{array}{r} 3.0 \overline{)4} \\ \underline{28} \\ 20 \\ \underline{20} \\ 0 \end{array}$$

2. Représentation graphique:



3. Preuve par la simplification.

Exemple:

$$\begin{aligned} 0.75 &= 3/4 \\ \text{Preuve: } 0.75 &= 75/100 = 3/4 \text{ (en simplifiant par 25)} \end{aligned}$$

QUELQUES RÉPONSES ERRONÉES:

- a) $1/2 = 0.2$ (sic)

L'élève a essayé de répondre de mémoire, i.e. sans effectuer le calcul. La présence du 2, dénominateur, l'a influencé; il s'est cru obligé d'avoir un 2 dans sa réponse.

- b) $1/2 = 0.5$ (sic)

Appelé au tableau noir, l'élève divise 1 par 2. Il met d'abord le point décimal, et dit: « 2 dans 1, zéro de fois; 2 dans 10, 5 fois ».

2. $3/4 = ?$ Réponse: 0.75

Échecs: autour de 30% à l'examen de juin 1944 en 6^e année

QUELQUES RÉPONSES ERRONÉES:

a) $3/4 = .075$ (sic)

Erreur commise dans la division (phase No 1, ci-dessus). Questionné, l'élève répond bien que $3/4$ égalent « soixante-quinze centièmes »; alors on lui demande de lire .075, il lit : « soixante-quinze centièmes » et non « soixante-quinze millièmes ». L'élève ne sait pas sa numération décimale: il met les dixièmes au deuxième chiffre après le point décimal.

b) $3/4 = 0.7$ (sic)

La division n'a pas été poussée assez loin.

Exercices correctifs:

1. Preuve par la simplification. (Phase No 3, ci-dessus.)

$$0.7 = \frac{7}{10} = ??? \text{ mais n'égalent pas } 3/4.$$

2. Représentation graphique de .7 et de $3/4$. (Phase No 2.)

3. Reprendre la division.

4. Formule: *On continue la division jusqu'à ce qu'on ait un zéro au quotient* (excepté pour les fractions périodiques).

c) $2/5 = 0.20$ (sic)

Erreur commise par 11% des élèves examinés. Encore la présence du 2 au numérateur qui semble influencer la réponse. Évidemment, de telles erreurs ne se produiraient pas si l'élève était habitué à faire la preuve de son travail.

Exercices correctifs:

Les trois phases proposées ci-dessus, No VIII, 1, p. 361

7. $5/10 = ?$ Réponse: 0.5

Échecs: 20% à l'examen du Département en juin 1944, 6^e année.

8. $50/100 = ?$ Réponse: 0.50 ou 0.5

QUELQUES RÉPONSES ERRONÉES:

$50/100 = 0.05$ (sic)

Réponse donnée par 12% des élèves examinés.

A première vue on serait porté à mettre cette erreur au compte de l'étourderie. Solution facile et un peu simpliste qui n'expliquerait pas toutes les erreurs. Il semble y avoir une réelle difficulté pour l'élève à écrire cinquante centièmes (0.05). Expression peu employée telle quelle. On dit plutôt cinq dixièmes (0.5) ou \$0.50, etc. Mais cette difficulté n'existerait pas si on avait habitué l'élève, dès le début de l'étude des décimales, à vérifier par la numération, si le nombre est bien écrit.

On peut tout de même faire ici une constatation d'ordre psychologique. En présence d'une opération difficile, l'élève cherche à transformer la situation en une autre qui lui est plus familière. C'est l'origine de bon nombre d'erreurs.

La prévention des erreurs consiste autant à enseigner ce qu'il ne faut pas faire que ce qu'il faut faire.

9. $1/3 = ?$ Réponse: .033 $1/3$

Échecs: 31% des élèves examinés.

Notons tout de suite que ce cas est beaucoup plus difficile que les précédents.

a) $1/3 = 0.33 \frac{1}{3}$ (sic)

L'élève ne sait pas diviser 1 par 3.

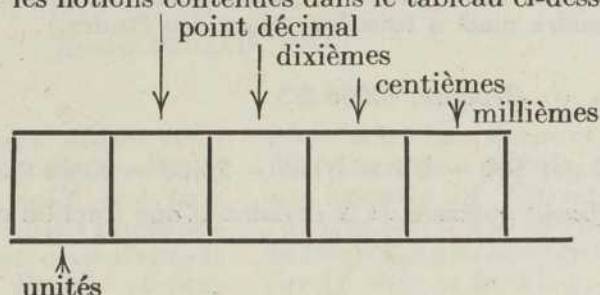
Il ne peut lire correctement la réponse qu'il a écrite. On croit trop facilement que les élèves de 6^e année savent leur numération. Le test du Département (juin 1944), révèle qu'environ 20% des élèves de 6^e année ne savaient pas écrire six millièmes en fraction décimale.

Exercices correctifs:

1. 1 divisé par 3 = 0.33 1/3
1 divisé par 4 = 0.25
1 divisé par 5 = 0.2

2. La numération des nombres décimaux.

(Faire assimiler les notions contenues dans le tableau ci-dessous.)



b) $1/3 = 0.3 \text{ } 1/3$

Réponse qui n'est pas mauvaise, mais quand même inacceptable parce que non conforme aux conventions reçues en arithmétique, surtout en pourcentage.

Pousser la division deux chiffres après le point décimal.

Un beau cas pour l'enseignement préventif.

c) $1/3 = 33 \text{ } 1/3$ (Pas de point décimal.)

Ces erreurs sont fréquentes et n'ont pas toutes pour cause l'inadvertance. Certains élèves ne voient pas bien ce que $33 \text{ } 1/3$ et $.33 \text{ } 1/3$ comportent de *différence réelle*. D'où, nécessité des questions socratiques et des exercices sur objets concrets.

Exercices correctifs:

Problème: quelqu'un vous doit \$33. 1/3. Il vous paie \$0.33 1/3.

Combien vous doit-il encore ?

Solution: $\$33. \text{ } 1/3 - \$0.33 \text{ } 1/3 = \$33.00$.

d) $1/3 = .33 \text{ reste } 1$

Il faudra apprendre à cet élève à transformer le reste en fraction.

10. $1/6 = ?$ Réponse: $0.16 \text{ } 2/3$

QUELQUES RÉPONSES ERRONÉES:

$1/6 = 16.66$

Réponse absurde.

Exercice sur objets concrets pour montrer que $1/6$ est plus petit que 1 tandis que 16 et une fraction est beaucoup plus grand que 1.

17. $3/2 = ?$ Réponse: 1.5

Échecs: 46% des élèves examinés.

EXEMPLES DE RÉPONSES ERRONÉES:

a) $3/2 = 0.66 \text{ } 2/3$

Confusion avec $2/3$.

Passage instinctif d'une situation difficile à une situation plus familière.

b) $3/2 = 0.15$ (sic)

Erreur dans la division. Transfert indésirable de l'habitude acquise au cours des exercices précédents où le numérateur était plus petit que le dénominateur; d'où un zéro avant le point. Il aurait fallu dire 2 dans 3, est contenu une fois.

20. $1 \text{ } 1/6 = ?$ Réponse: $1.16 \text{ } 2/3$

Comparez avec numéro 10. ci-dessus. Certains élèves ont réussi ce No 10 ($1/6 = 0.16 \frac{2}{3}$) et n'ont pu résoudre le No 20. La présence de l'entier ajoute une certaine difficulté.

L'échec dans ce cas révèle clairement que l'élève travaille d'une façon machinale.

$$22. \quad 0.5/100 = ? \quad \text{Réponse: } 0.005$$

Solution: 0.5 divisé par 100 =

(Excellent exercice pour faire placer le point décimal... cause de nombreuses erreurs, non seulement au cours primaire mais à tous les stades des études.)

$$23. \quad \frac{2/3}{100} = ? \quad \text{Réponse: } 0.006 \frac{2}{3}$$

Solution: $2/3$ divisé par 100 = $2/3 \times 1/100 = 2/300 = 0.006 \frac{2}{3}$.

(Ici il y aura la difficulté spéciale de la division d'une fraction ordinaire par un nombre entier.)

Exercices correctif:

1. $1/2$ divisé par 3 = $1/6$
2. $3/5$ divisé par 3 = $1/5$
3. $4/5$ divisé par 3 = $4/15$

$$25. \quad \frac{1 \frac{1}{2}}{100} = ? \quad \text{Réponse: } 0.015$$

Solution: $\frac{1 \frac{1}{2}}{100} = \frac{1.5}{100} = 1.5$ divisé par 100 = 0.015

Rappeler, à cette occasion là, que pour diviser un nombre par 100, il suffit de reculer le point de deux chiffres vers la gauche.

Exercices correctifs:

Faire la preuve de cette opération.

On lit 0.015 « quinze millièmes ».

On écrit: $\frac{15}{1000}$ en fraction ordinaire.

En divisant le numérateur et le dénominateur par 10 on obtient: $\frac{1.5}{100}$

IX — Écrivez en fractions ordinaires.

(Réduire à la plus simple expression)

Trois phases:

1. Lire correctement la fraction décimale.
2. Écrire en fraction ordinaire tel qu'on prononce.
3. Opérer les réductions nécessaires.

Exemple:

1. 0.25 se lit « vingt-cinq centièmes ».

2. Ce qui donne $\frac{25}{100}$

3. En simplifiant par 25, on obtient $1/4$.

N. B.— Si l'on suit les trois phases indiquées ci-dessus, l'élève n'éprouvera que peu de difficultés pour les numéros 1 à 6 inclusivement.

$$7. \quad 0.11 \frac{1}{9} = ? \quad \text{Réponse: } 1/9$$

Solution: $0.11 \frac{1}{9} = \frac{11 \frac{1}{9}}{100} = \frac{100/9}{100} = 100/9$ divisé par 100 = $1/9$

ENGLISH SECTION

Classroom technique

by

Brother FIDELIS, F.S.C.

In a previous article it was noted that of the twelve virtues of a good teacher listed by St. John Baptist de la Salle the first eight referred to the teacher's own personality and his general conduct and deportment in the classroom. These virtues comprised the sum total of the teacher's habits in his relation with his pupils. Gravity, Silence, Humility, Prudence, Wisdom, Patience, Reserve, Meekness, all tend to unite within the teacher's make-up to enable him to present himself to his class as a model of the true Christian gentleman, such as they are to become through their education in a Christian school. The teacher who strives with success to develop this classroom manner and to display with sincerity these eight virtues in all his relations with his pupils, may well say to the class: "Learn of me".

On the other hand, no amount of speech-making, exhorting or cajouling will make model Christian gentlemen out of a class of boys if the teacher has not acquired a good supply of these virtues in his own life. "Do as I say" never has been and never will be as effective as "do as I do". It goes without saying that the teacher who is lacking in all or any of these virtues will not accomplish the work which his noble profession demands of him, namely, the formation of the characters of his pupils.

Furthermore, much of the success of good teachers is attributeable, not so much to their clever methods, as to their acquisition of these virtues. It is not uncommon to hear a teacher complain of the dullness and laziness of the class, when he displays in all his manner the definite lack of such virtues as gravity, meekness and patience. Nor is it uncommon to hear a Catholic teacher remark that it is impossible to get the students to read Catholic literature. Little does he realize that his own knowledge of the same subject is too limited and that you cannot impart to others an enthusiasm for something in which you are not personally interested.

This enthusiasm on the part of the teacher calls to mind the ninth of the virtues of a good teacher, namely, Zeal. In our modern parlance, an enthusiastic person is often credited with the virtue of Zeal, which he may or may not possess. Enthusiasm for the right things is certainly a good definition of the virtue, and the tea-

cher who can impart his own enthusiasm for Christian ideals to his class is indeed an apostle of Christian education. Zeal for the salvation of the souls of the children is the prime necessity for a Catholic teacher, for if this is lacking, there is no essential difference between the Catholic school and the non-sectarian. It would be a useless expense to operate special schools for Catholics and then neglect the main end for which they are operated. Our schools must be definitely more religious in tone and in conduct than non-sectarian schools. This essential difference can be maintained, not by a different program of studies, but by a different set of teachers. It is the virtue of Christian zeal that marks the Catholic teacher. And how are we to define Zeal? It is that virtue which makes a teacher seek with great ardor the good of his neighbour and the advancement of God's honour.

This is the "raison d'être" of the Catholic school: to form habits of virtue in the souls of children in order to make of them fervent followers of Christ. This is what a Catholic means when he speaks of the formation of character in the pupils. As has been said before, this formation of character cannot be done by a program of studies. There is no such thing as a Catholic Algebra, or Catholic Physics, nor Catholic grammar or Catholic spelling. The only difference in our school programs from that of non-sectarian schools is the daily religious instruction and, perhaps, some special effort to read some Catholic literature. It is seen then, that it is not the program of studies that marks us as different, for, in the main, our pupils study the same subjects as do their non-Catholic playmates.

The essential difference, then, must be in the attitude of the teachers towards their work, and the end for which they are striving, the salvation of souls and the glory of the Creator. This end, the Catholic teacher strives for by good example and by constant reference to religious and moral training. He so lives and acts at all times as to be a safe and constant model for his pupils; he prepares them for the sacraments and he misses no opportunity to recall to their minds the great truths of religion. The zealous teacher will not be content to confine himself to the daily lesson in cate-

chism, but rather will he make skilful use of every suitable occasion for enforcing a moral lesson, which arising in the natural course of things, will make a deeper impression on the pupils' minds. He will let pass no opportunity to correct his pupils' faults not only in their academic work but in their general behaviour. In short, he will set himself up as their trainer for life.

All means should be used to "train" the pupils for a Christian life. In this regard we can well take a leaf out of the books of the Nazis and the Communists who so thoroughly made use of the training of the children for the propagation of their ideals. This training must start in the first grade and be continued as long as the child comes under our tuition. In times previous to the introduction of modern machinery the teacher's burden was lessened by very valuable help from the parents. Unfortunately, in too many cases, this extra help is no longer forthcoming and if the child does not receive the necessary training in good living habits and thinking habits in his classroom, he does not receive it at all. There is every evidence in our schools today that the parents look more to the teacher to do their jobs than ever before. True, the teacher can never replace a good parent, but the zealous teacher will try to compensate the child for the loss of that home training which is so necessary. The weekly lesson in hygiene or politeness is not sufficient to train the child in these matters. The training must be a long process extending over a period of years during which the child is convinced that correct habits of living and working and thinking are necessary for his success in life, not only spiritually but materially as well.

What are these habits that must be formed as part of the child's training? Opinions will vary on the order of importance, but I dare say we are unanimous on the choice: discipline, orderliness in work, neatness, politeness, courtesy, truthfulness, honour and all those fine qualities which we call the natural virtues. Too long have we attempted to build a supernatural life in the child without first laying the solid foundation of natural virtue. It is to be feared that many of our religion lessons are unprofitable because the natural virtues are lacking in the child. It is doubtful whether the memorizing of question after question in the catechism is of any value if the child is not trained to be truthful, honest, and courteous.

As can readily be seen the zealous teacher has more than enough work cut out for him if he wishes to "train" his pupils as well as instruct them. However, as a means to train the pupil, the teacher must first of all be able to hold himself up as a model. In this way many a lesson is taught silently, for the eye learns more quickly than the

ear. Insistence on small points of etiquette and honesty in all dealings with the teacher and with the classmates can bring good results in a short time. Insistence on correct posture, correct speech and dozen of other points that a child is apt to fail in, will benefit the pupil and be of more value to him in later life than many of the academic lessons that we drill him on in order to push him through an examination. In fact, it is observed that in classes where the teacher not only instructs but also trains, the results in examinations are usually better. This would indicate that insistence on correct physical activity pays dividends in terms of success in purely academic work. It is only logical that it should, for physical discipline of the right kind must necessarily lead to mental discipline and where there is mental discipline you will find that results in examinations look after themselves — all other things, of course, being equal. It is found that a person who is orderly in his work and in his personal habits is orderly in his thinking. While the reverse may not be true at all times, it is sufficiently true to urge the teacher to train the pupils to orderliness if he wishes them to develop orderly thinking habits. Those of us who have marked examination papers can trustify that the orderly paper is usually the one which gets the highest marks, while a "sloppy" paper is usually found to belong to the proper type of student. "Sloppiness", and that is the best word for it, is the result of "sloppy" thinking, which is another name for lack of concentration; and ability to concentrate is the gauge of the students' success.

The same attention that a child gives to his work in class and his extra-mural activities will be applied to his other living habits and it is safe to say that the child who is trained to think clearly, work orderly and conscientiously will bring the same good habits into the practice of his religious obligations. Hence, it follows that the teacher who trains his pupils in this sense has a better chance of doing some spiritual good for souls than he who is content to teach or preach the catechism and hope for the best.

In our day, when the world seems to be topsy-turvy with all kinds of new theories for the education of the young, it is well for us all to examine more closely some of the old theories and to see if we have given them a chance to prove themselves. Much of what is being proposed as new is the old theory in a new dress and it is an indictment of some Catholic educators that they fail to recognize what the church has taught for generations. The zealous teacher knows that while programs of studies may change, living conditions may change, all may change, but human nature remains the same and his job is "training" human beings to the more Christ-like.

Teaching citizenship

by

BROTHER ANDREW.

The constitutional requirements for a Greek youth to acquire citizenship are described by Aristotle, the great organizing Greek mind, in his work "Constitution of Athens". Before the child could be registered as a member of a deme or township, several influential townsmen had to find a verdict on oath that they believed the youth to be as the law required. This condition being assured, a jury must have satisfied themselves that he was freeborn and legitimate. Their next inspection took place under the scrutinizing eye of the Senate. Once they had measured up to the requirements of these seasoned citizens, they were called *epheboi*, or cadets, and entered a three-year term of physical and military training, usually at Piraeus. Only after this routine had been carried out with ritualistic precision, would the Athenian youth be granted citizenship.

Here we find one of the reasons why the Athenians took their citizenship so seriously. Our pupils are going to take their places as citizens of a democratic state. But, lacking any of that intense preparation which characterized the ancient schools, the youth of to-day may find their citizenship "thrust upon them". They come to their twenty-first birthday, and flower into full-fledged citizenship without as much as a thought of the implications involved. Very often the result is the only possible one, political apathy, indifference on election days and a shrinking from assuming the responsibilities of public office. It is not uncommon to see offices won by acclamation, particularly in municipal politics, where a candidate is elected to a post because nobody seems to want it.

If our pupils are to be prepared for their future citizenship they must receive their training in the school. The education of the Athenian youth would not fit the children to-day. We will employ a more practical technique and one more adapted to the type of democracy we are preparing for. The school, as it is constituted to-day, lends itself in many ways to the teaching and practice of real citizenship.

We hear a great deal about the threats to democracy from without, when the greatest danger lies within its gates. Our way of life will not fall because of enemies from without, as recent events in Europe should convince anyone. Like the Roman Empire, it can very conceivably collapse from inter-

nal decay and the ebbing of civic consciousness. The foe within is less apparent, and to that degree more subtle and more to be feared. The danger must be averted by the school. Its defeat is the sacred trust of education.

In the "Westminster Review", Herbert Spencer published an article in which he discusses what knowledge is of most worth. He agrees with all leading thinkers on the subject that education must prepare us for complete living. In enumerating the factors to be considered in "complete living" he places well up in the list "in what way to behave as a citizen". He maintains these factors should determine the curriculum. Following his idea, which, however is not confined to one writer on the subject, many countries have incorporated Civics into the Course of Studies as a separate subject, with a specified text and a required allotment of time on the programme. Where this is not the case, the onus is on the teacher during the regular history period.

We are all familiar with the way the Nazis and the Bolsheriks have successfully indoctrinated the youth of their countries. Brought to such an extreme, it has rooted the ideals of their systems only too firmly in the minds and hearts of their peoples. The way of democracy would be persuasion, rather than force, but we are inclined to neglect the matter entirely and to let our children grow up without any concept of their duties and rights as citizens of a democracy such as ours. Citizenship must be the object of some of our history lessons where it is brought in incidentally. It will be found almost essential to devote some entire periods to the theory for government. Many of the practical aspects of civic training may be cared for by the literary society, the debating club, the election of a class president or executive, and the general discipline routine about the school.

A lesson on the ancient city-states or the Anglo-Saxons could lead to a discussion of the pure form of democracy engendered by the Athenian assembly or the Saxon "moot". Here all the citizens or freemen could quite readily take part in the making of their own laws. At this stage the teacher would not be digressing unduly if he developed the expediency of modern nation states in Representative Government. Magna Carta could bring up the matter of

Constitutions, their value in a pledging the rights of the individual and the reasons why we cherish so highly the Bill of Rights, the B.N.A. Act. If the history teacher focusses the events he is teaching on the present, he will find it quite convenient to teach incidentally much of the theory of the government of his country.

There will still be topics which he will prefer to teach out of any chronological context. These will take the form of actual lessons on civics proper. Instruction on these subjects he will find essential to intelligent living as citizens.

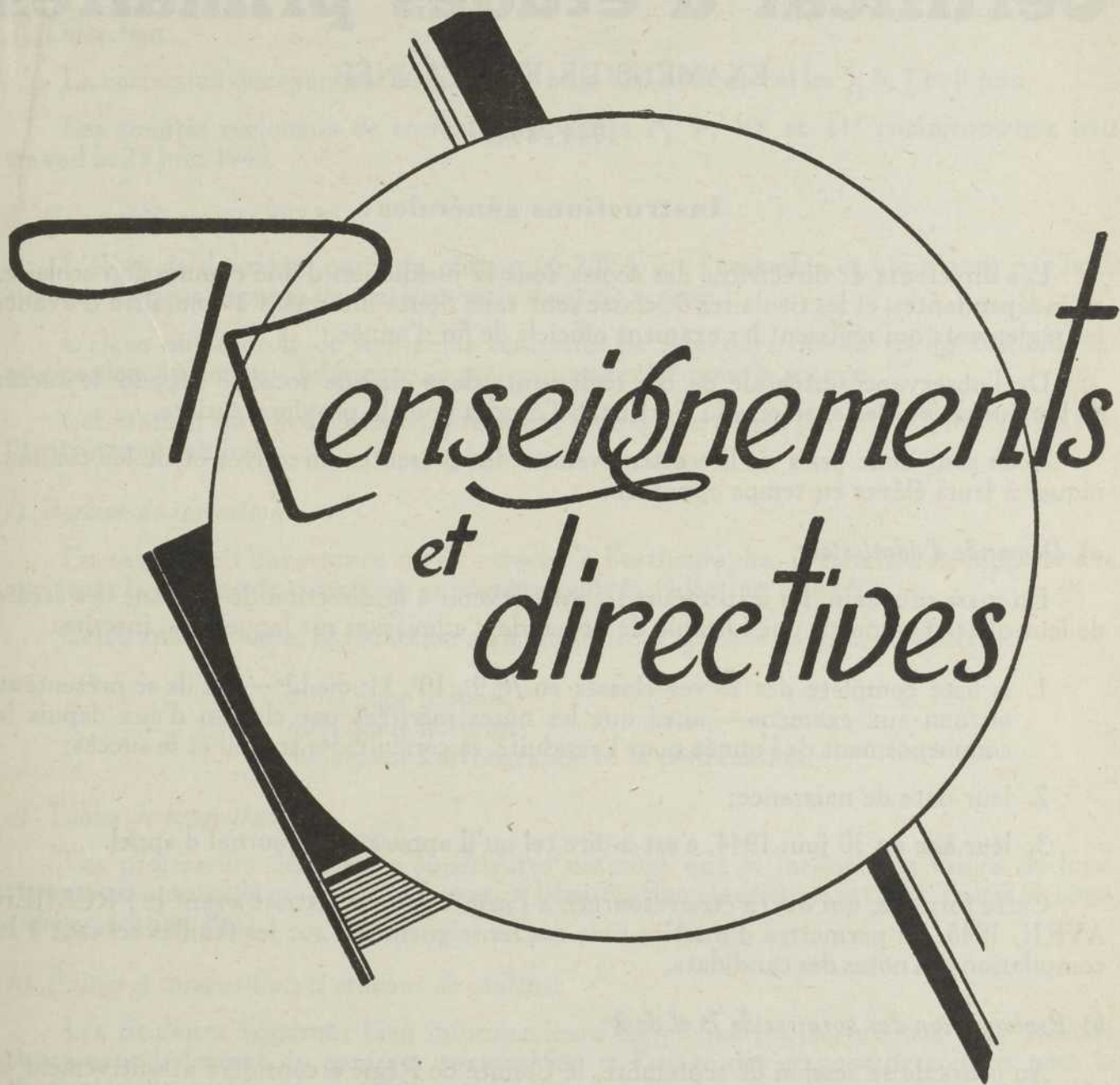
Most teachers have witnessed the interest of each member of the class in the event of electing a class president, or in voting on some measure which is to affect the class as a whole. Each pupil marks his ballot very meticulously, folds it with care, and take pains to see that it is included when the ballots are collected. If he wins his vote he is overjoyed. With few exceptions pupils vote very conscientiously on these occasions. To them it is a serious matter. The teacher is afforded here a golden opportunity to call attention to the importance of citizens exercising always and honestly their sacred and hardwon privilege of voting on election day. If the teacher could, by some magic, stabilize that interest and honesty in voting, he might be inclined to debate Euclid's answer to Pharaon when asked for an easier way of doing Geometry — "There is no royal road to learning." I sometimes wonder what the political reformers of 1832, 1867 and 1884 would think if they could visit the polls of Canada on election day and get the numbers from the officials of those whom they had enfranchised, who have not thought it worth while walking a block of two to cast their vote. Whom would they blame? I suspect it would be the old story — the school.

It should be a matter of civic pride to serve the country in the arena of politics if the gifts and talents are there. Public life is not the calling of the mediocre. The best brains in the country should be directing it. Sometimes the most efficient reserve their talents for private and more lucrative pursuits. This, of course, is their right in a system of free enterprise. The encouraging of pupils to accept public responsibility is a delicate job and often cannot be done directly. Examples of men like Bennett and Roosevelt, wealthy enough in their own rights to lead comfortable lives

as private citizens, will move generous natures to be inclined to devote their talents to the use of the state. The teacher who recognizes leadership about his class or school, and organization ability in the various activities about the school can find opportunities of working in this direction.

A correct attitude towards the Rule of Law is an important part of training for true citizenship. The teacher should try to insinuate the idea that law is a good thing and a very necessary thing. A few well-chosen regulations about the school, properly promulgated and enforced with firmness, besides helping the discipline, can be used very aptly for an object lesson in civics. Pupils must be made to see the necessity of such regulations to the smooth running of the school unit. They should be taught that public law is the safeguard of public security. The teacher must try to instil respect and gratitude to replace the traditional scorn which all too often greets the champions of the rule of law in the community. The children themselves can profitably assume some share in the enforcement of law in school, and in most cases they turn out to be very just, but also very strict executors of the laws. Such procedure makes excellent training in citizenship if it is carried out along the lines laid down by child psychology.

The teaching of citizenship in the school has been the plea of the great educational thinkers. Education as a preparation for life certainly implies it. If the citizens of the future are going to exercise their political rights, they must be given a real appreciation of these rights in the classroom. Pope Leo XIII, in his Encyclical "Immortale Dei" has this to say on the exercising political prerogative: "A refusal to take part in public affairs would be as reprehensible as to exercise neither care nor concurrence in the common weal; and this all the more, in the case of Catholics, who, by virtue of the very doctrine they profess, are obliged to fulfill this duty to the utmost limit of conscience. Moreover, by abstaining from the exercise of these rights, they would allow the reins of government to pass over without protest into the hands of those whose peculiar opinions hold out but little hope for the safety of the state. Such a course, indeed would be disastrous to the interests of Christianity, since, thereby, the enemies of the Church would be placed in possession of complete power, while its friends would have none."



*R*enseignements
et directives

Les enfants en classe pensent, sentent et agissent autrement que quand ils sont isolés. Il se produit, dans une classe, des phénomènes de contagion, de démoralisation collective, de surexcitation mutuelle, d'effervescence salubre qu'il faut savoir discerner afin de prévenir ou de combattre les uns, d'utiliser les autres.

DURKHEIM.

Éducation et sociologie, p. 102-103.

Certificat d'études primaires

EXAMENS DE FIN D'ANNÉE

1944 - 1945

Instructions générales

Les directeurs et directrices des écoles sous la juridiction d'une commission scolaire, ou indépendantes, et les titulaires de classe sont sans doute intéressés à connaître d'avance les règlements qui régissent les examens officiels de fin d'année.

De l'observance intégrale de ces règlements dans chaque localité dépend le succès de l'organisation des examens du Certificat d'études pour la province entière.

Tous sont donc priés de lire attentivement les présentes directives et de les communiquer à leurs élèves en temps opportun.

a) *Demande d'admission:*

En mars prochain, les inspecteurs feront parvenir à la direction de chacune des écoles de leur district respectif une formule de demande d'admission sur laquelle on inscrira:

1. la liste complète des élèves classés en 7^e, 9^e, 10^e, 11^e ou 12^e --- qu'ils se présentent ou non aux examens --- ainsi que les notes méritées par chacun d'eux depuis le commencement de l'année pour l'assiduité, la conduite, le travail et le succès;
2. leur date de naissance;
3. leur âge au 30 juin 1944, c'est-à-dire tel qu'il apparaît au Journal d'appel.

Cette formule, qui devra être retournée à l'inspecteur de district avant le PREMIER AVRIL 1945, lui permettra d'inscrire tous ces renseignements sur les feuilles servant à la compilation des notes des candidats.

b) *Prolongation des horaires de 7^e et de 9^e:*

Au cours de sa session de septembre, le Comité de Régie a considéré attentivement le mémoire soumis par la Corporation des Inspecteurs d'écoles et le vœu exprimé par la direction des Études de Montréal, concernant le nombre des matières inscrites à l'horaire de chaque jour d'examen, et a jugé à propos de répartir ces matières sur trois (3) jours francs au lieu de deux (2).

Cette décision sera sans doute accueillie favorablement et par les titulaires de classe et par les aspirants à l'un ou à l'autre des certificats. MM. les commissaires, nous en sommes convaincus, accepteront aussi avec bienveillance ce changement fait dans le but d'alléger le travail quotidien des élèves durant les concours et de leur permettre de donner ainsi leur pleine valeur.

c) *Dates des examens:*

Conformément au désir du Comité catholique de porter les examens aux derniers jours de l'année scolaire, en autant que la chose est possible, le Comité de Régie a déterminé comme suit les dates des prochains concours officiels:

Les 28, 29, 30 et 31 mai 1945 pour les élèves de douzième.

Les 18, 19, 20 et 21 juin 1945 pour les élèves de dixième et de onzième.

Les 19, 20 et 21 juin 1945 pour les élèves de septième et de neuvième.

d) *Correction:*

La correction des examens de douzième aura lieu à Montréal les 5, 6, 7 et 8 juin.

Les comités régionaux de correction pour les 7^e, 9^e, 10^e et 11^e commenceront leur travail le 25 juin 1945.

e) *Examen de reprise de 12^e:*

L'élève de douzième qui aura obtenu 66 2/3% sur l'ensemble et qui n'aura pas failli sur plus de deux groupes de matières aura droit de reprise.

L'élève qui a droit de reprise ne sera tenu de reprendre que la ou les matières du groupe dont la note est inférieure au pourcentage exigé pour le groupe.

Cet examen aura lieu en septembre, à une date qui sera fixée par M. le Surintendant de l'Instruction publique.

f) *Barème de correction:*

En raison de l'importance qu'on attache à l'orthographe, il sera bon de rappeler aux aspirants le barème de correction en vigueur pour la rédaction (7^e et 9^e).

Cette année encore, la rédaction sera appréciée d'après le barème suivant:

20% pour le fond,
40% pour la forme,
40% pour l'orthographe et la ponctuation.

g) *Tables de logarithmes:*

Les professeurs des classes supérieures noteront que le manuel des tables de logarithmes recommandé est celui des Frères de l'Instruction chrétienne, intitulé *Tables de Logarithmes*, édition 1942.

h) *Papier à composition et crayons de couleur:*

Les titulaires voudront bien informer leurs élèves que les instructions déjà données concernant le format du papier à composition et l'usage des crayons de couleur pour le dessin demeurent les mêmes cette année.

i) *Numéro d'examen:*

Les aspirants devront écrire en chiffres et en lettres sur chaque feuille d'examen le numéro qui leur aura été assigné par l'autorité compétente. Il leur est formellement interdit d'écrire soit leurs initiales, soit le nom de l'école qu'ils fréquentent ou tout autre signe qui puisse les faire reconnaître.

j) *Horaires:*

Les nouveaux horaires de 7^e et de 9^e publiés ci-après seront suivis lors des concours de juin 1945. Quant à ceux des classes supérieures (10^e, 11^e et 12^e) ils n'ont subi aucune modification.

C.-J. MILLER, J. G.

Secrétaire du Comité de régie du C. E. P.

SEPTIÈME ANNÉE

HORAIRE DU 19 JUIL 1945

MATIÈRES

| HEURES | avant-midi | Points alloués |
|-------------------|--|----------------|
| 8.30 | Instructions aux candidats..... | |
| 9.00 | Religion: Catéchisme..... | 50 |
| 10.00 | Récréation..... | |
| 10.15 | Arithmétique et mesurage..... | 100 |
| 12.00 | Départ..... | |
| Après-midi | | |
| 1.30 | Langue maternelle: Dictée..... | 100 |
| 2.45 | Récréation..... | |
| 3.00 | Agriculture (garçons — écoles rurales) ou Economie domestique (filles — écoles rurales) ou Connaissances scientifiques usuelles et hygiène (garçons et filles — écoles urbaines)..... | 50 |
| 4.00 | Départ..... | |

HORAIRE DU 20 JUIL 1945

Avant-midi

| | | |
|-------|--|-----|
| 8.45 | Rédaction (usage du dictionnaire)..... | 100 |
| | Écriture..... | 50 |
| 10.15 | Récréation..... | |
| 10.30 | Calcul exact et formes commerciales..... | 100 |
| 12.00 | Départ..... | |

Après-midi

| | | |
|------|---------------------------|-----|
| 1.30 | Grammaire et analyse..... | 100 |
| 2.45 | Récréation..... | |
| 3.00 | Dessin..... | 50 |
| 4.00 | Départ..... | |

HORAIRE DU 21 JUIL 1945

Avant-midi

| | | |
|-------|--|-----|
| 8.45 | Lecture expliquée (usage du dictionnaire)..... | 100 |
| 10.15 | Récréation..... | |
| 10.30 | Religion: Prières et histoire sainte..... | 50 |
| 12.00 | Départ..... | |

Après-midi

| | | |
|------|---|-----|
| 1.30 | Histoire du Canada et Géographie..... | 50 |
| 2.45 | Récréation..... | |
| 3.00 | Langue seconde: Thème et version (usage du dictionnaire)..... | 100 |
| 4.00 | Départ..... | |

TOTAL..... 1000

CERTIFICAT

Pour obtenir le **certificat d'études de 7^e année**, le candidat devra avoir conservé sur l'ensemble des matières et sur chacun des groupes les pourcentages suivants:

| | |
|---|-----|
| Ensemble des matières | 60% |
| Religion: Catéchisme.— Prière et histoire sainte..... | 50% |
| Langue maternelle: Dictée.— Rédaction.— Lecture expliquée.— Grammaire et analyse..... | 60% |
| Langue seconde: Thème.— Version..... | 40% |
| Mathématiques: Arithmétique et mesurage.— Calcul exact et formes commerciales..... | 50% |
| Histoire et connaissances pratiques: | |
| Écoles urbaines, garçons et filles: Histoire du Canada et géographie.— Connaissances scientifiques usuelles et hygiène; | |
| Écoles rurales, garçons: Histoire du Canada et géographie.— Agriculture; | |
| Écoles rurales, filles: Histoire du Canada et géographie.— Économie domestique..... | 40% |
| Autres matières: Écriture.— Dessin..... | 40% |

NEUVIÈME ANNÉE

HORAIRE DU 19 JUIN 1945

MATIÈRES

| HEURES | Avant-midi | Points alloués |
|-------------------|--|----------------|
| 8.30 | Instructions aux candidats | |
| 9.00 | Religion: Catéchisme | 50 |
| 10.00 | Récréation | |
| 10.15 | Arithmétique, mesurage et algèbre (garçons) ou | |
| | Arithmétique et mesurage (filles) | 100 |
| 12.00 | Départ | |
| Après-midi | | |
| 1.30 | Comptabilité | 100 |
| 2.45 | Récréation | |
| 3.00 | Agriculture (garçons — écoles rurales) ou | |
| | Connaissances scientifiques usuelles et hygiène (garçons — écoles urbaines) ou | |
| | Economie domestique (filles — écoles rurales et urbaines) | 50 |
| 4.00 | Départ | |

HORAIRE DU 20 JUIN 1945

Avant-midi

| | | |
|-------|---|-----|
| 8.45 | Rédaction (usage du dictionnaire) | 100 |
| | Ecriture | 50 |
| 10.15 | Récréation | |
| 10.30 | Histoire du Canada et géographie | 50 |
| 12.00 | Départ | |

Après-midi

| | | |
|------|----------------------------|-----|
| 1.30 | Grammaire et analyse | 100 |
| 2.45 | Récréation | |
| 3.00 | Dessin | 50 |
| 4.00 | Départ | |

HORAIRE DU 21 JUIN 1945

Avant-midi

| | | |
|-------|---|-----|
| 8.45 | Lecture expliquée (usage du dictionnaire) | 100 |
| 10.15 | Récréation | |
| 10.30 | Religion: Evangile et liturgie | 50 |
| 12.00 | Départ | |

Après-midi

| | | |
|------|--|-----|
| 1.30 | Langue maternelle: Dictée | 100 |
| 2.45 | Récréation | |
| 3.00 | Langue seconde: Thème et version (usage du dictionnaire) | 100 |
| 4.00 | Départ | |

TOTAL 1000

CERTIFICAT

Pour obtenir le **certificat d'études de 9^e année**, le candidat devra avoir conservé sur l'ensemble des matières et sur chacun des groupes les pourcentages suivants:

| | |
|---|-----|
| Ensemble des matières | 60% |
| Religion: Catéchisme.— Évangile et liturgie | 50% |
| Langue maternelle: Dictée.— Rédaction.— Lecture expliquée | 60% |
| Langue seconde: Thème.— Version | 40% |
| Mathématiques: Arithmétique, mesurage et algèbre.— Comptabilité | 50% |
| Histoire et connaissances pratiques: | |
| Écoles urbaines, garçons: Histoire du Canada et géographie.— Connaissances scientifiques usuelles et hygiène; | |
| Écoles rurales, garçons: Histoire du Canada et géographie.— Agriculture; | |
| Écoles urbaines et rurales, filles: Histoire du Canada et géographie.— Économie domestique | 40% |
| Autres matières: Écriture.— Dessin | 40% |

DIXIÈME et ONZIÈME ANNÉES — FILLES

Section générale

Section commerciale

Section spéciale

HORAIRE DU 18 JUIIN 1945

| Section générale | | | Avant-midi | | | Section spéciale | | |
|------------------|---|----------------|------------|--|----------------|------------------|---|----------------|
| Heures | Matières | Points alloués | Heures | Matières | Points alloués | Heures | Matières | Points alloués |
| 8.30 | Instructions aux candidates | | 8.30 | Instructions aux candidates | | 8.30 | Instructions aux candidates | |
| 8.45 | Composition française (avec dictionnaire) | 100 | 8.45 | Composition française (75) et Lettre d'affaires (25) (avec dictionnaire) | 100 | 8.45 | Composition française (avec dictionnaire) | 100 |
| 12.00 | Départ | | 12.00 | Départ | | 12.00 | Départ | |
| Après-midi | | | Après-midi | | | Après-midi | | |
| 1.30 | Biologie, 10 ^e ; Chimie, 11 ^e | 100 | 1.30 | Sténographie française | 50 | 1.30 | Langue latine: Thème (avec dictionnaire) | 50 |
| 4.00 | Départ | | | Dactylographie française | 50 | 4.00 | Version (avec dictionnaire) | 50 |
| | | | | | | | Départ | |

HORAIRE DU 19 JUIIN 1945

| Section générale | | | Avant-midi | | | Section spéciale | | |
|------------------|---|----------------|------------|---|----------------|------------------|---|----------------|
| Heures | Matières | Points alloués | Heures | Matières | Points alloués | Heures | Matières | Points alloués |
| 8.30 | Composition anglaise (avec dictionnaire) | 100 | 8.30 | Composition anglaise (75) et Lettre d'affaires (25) (avec dictionnaire) | 100 | 8.30 | Composition anglaise (avec dictionnaire) | 100 |
| | Départ | | 12.00 | Départ | | 12.00 | Départ | |
| Après-midi | | | Après-midi | | | Après-midi | | |
| 1.30 | Enseignement ménager | 100 | 1.30 | Enseignement ménager | 100 | 1.30 | Enseignement ménager | 100 |
| 3.30 | Récréation | | 3.30 | Récréation | | 3.30 | Récréation | |
| 3.45 | Logique, 10 ^e ; Psychologie, 11 ^e | 50 | 3.45 | Education familiale | 50 | 3.45 | Logique, 10 ^e ; Psychologie, 11 ^e | 50 |
| 5.15 | Départ | | 5.15 | Départ | | 5.15 | Départ | |

HORAIRE DU 20 JUIIN 1945

| Section générale | | | Avant-midi | | | Section spéciale | | |
|------------------|--|----------------|------------|--|----------------|------------------|--|----------------|
| Heures | Matières | Points alloués | Heures | Matières | Points alloués | Heures | Matières | Points alloués |
| 8.30 | Arithmétique | 100 | 8.30 | Comptabilité | 100 | 8.30 | Géométrie | 100 |
| 11.30 | Départ | | 11.30 | Départ | | 11.30 | Départ | |
| Après-midi | | | Après-midi | | | Après-midi | | |
| 1.00 | Algèbre | 100 | 1.00 | Arithmétique et Algèbre | 100 | 1.00 | Algèbre | 100 |
| 3.30 | Récréation | | 3.30 | Récréation | | 3.30 | Récréation | |
| 3.45 | Explication de texte (pas de dictionnaire) | 100 | 3.45 | Explication de texte (pas de dictionnaire) | 100 | 3.45 | Explication de texte (pas de dictionnaire) | 100 |
| 5.15 | Départ | | 5.15 | Départ | | 5.15 | Départ | |

HORAIRE DU 21 JUIN 1945

Avant-midi

| | | |
|-------|-------------------------|----|
| 8.30 | Apologétique | 50 |
| 10.30 | Récréation | |
| 10.45 | Histoire générale | 50 |
| 12.15 | Départ | |

| | | |
|-------|-------------------------|----|
| 8.30 | Apologétique | 50 |
| 10.30 | Récréation | |
| 10.45 | Histoire générale | 50 |
| 12.15 | Départ | |

| | | |
|-------|-------------------------|----|
| 8.30 | Apologétique | 50 |
| 10.30 | Récréation | |
| 10.45 | Histoire générale | 50 |
| 12.15 | Départ | |

Après-midi

| | | |
|-------------|---|-----|
| 1.45 | Langue seconde: Thème et version (avec dictionnaire) | 50 |
| 3.45 | Départ | |
| TOTAL | | 900 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| 1.45 | Langue seconde: Thème et version (avec dictionnaire) | 50 |
| 3.45 | Départ | |
| TOTAL | | 900 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| 1.45 | Langue seconde: Thème et version (avec dictionnaire) | 50 |
| 3.45 | Départ | |
| TOTAL | | 900 |

ATTESTATION

Pour obtenir l'ATTESTATION D'ÉTUDES DE 10^e OU DE 11^e ANNÉE, la candidate devra avoir conservé sur l'ensemble des matières et sur les divers groupes les pourcentages suivants:

Section générale

| | 10 ^e et 11 ^e année |
|---|---|
| Ensemble des matières | 60% |
| Religion: Apologétique.— Philosophie | 50% |
| Langue maternelle: Composition.— Explication de texte | 60% |
| Langue seconde: Composition.— Thème et version | 40% |
| Mathématiques: Algèbre.— Arithmétique | 50% |
| Histoire et sciences: Histoire générale.— Biologie en 10 ^e ; Chimie en 11 ^e .— Enseignement ménager | 40% |

Section commerciale

| | 10 ^e et 11 ^e année |
|--|---|
| Ensemble des matières | 60% |
| Religion: Apologétique.— Philosophie | 50% |
| Langue maternelle: Composition.— Explication de texte | 60% |
| Langue seconde: Composition.— Thème et version | 40% |
| Mathématiques et matières commerciales: Arithmétique et algèbre.— Comptabilité.— Sténographie.— Dactylographie | 50% |
| Autres matières: Histoire générale.— Enseignement ménager | 40% |

Section spéciale

| | 10 ^e et 11 ^e année |
|---|---|
| Ensemble des matières | 60% |
| Religion: Apologétique.— Philosophie | 50% |
| Langue maternelle: Composition.— Explication de texte | 60% |
| Langue seconde: Composition.— Thème et version | 40% |
| Mathématiques: Algèbre.— Géométrie | 50% |
| Langue latine: Thème.— Version | 40% |
| Autres matières: Histoire générale.— Enseignement ménager | 40% |

DOUZIÈME ANNÉE — FILLES

Section générale

| Heures | Matières | Points alloués |
|--------|---|----------------|
| 8.30 | Instructions aux candidates | |
| 8.45 | Composition française (avec dictionnaire) | 100 |
| 12.00 | Départ | |
| 1.30 | Physique | 100 |
| 4.00 | Départ | |

Section commerciale

HORAIRE DU 28 MAI 1945

Avant-midi

| Heures | Matières | Points alloués |
|--------|--|----------------|
| 8.30 | Instructions aux candidates | |
| 8.45 | Composition française (75) et Lettre d'affaires (25) (avec dictionnaire) | 100 |
| 12.00 | Départ | |

Après-midi

| | | |
|------|------------------------------------|----|
| 1.30 | Sténographie française | 50 |
| | Dactylographie française | 50 |

Section spéciale

| Heures | Matières | Points alloués |
|--------|---|----------------|
| 8.30 | Instructions aux candidates | |
| 8.45 | Composition française (avec dictionnaire) | 100 |
| 12.00 | Départ | |
| 1.30 | Langue latine: Thème (avec dictionnaire) | 50 |
| | Version (avec dictionnaire) | 50 |
| 4.00 | Départ | |

HORAIRE DU 29 MAI 1945

Avant-midi

| | | |
|-------|--|-----|
| 8.30 | Composition anglaise (avec dictionnaire) | 100 |
| 12.00 | Départ | |

| | | |
|-------|---|-----|
| 8.30 | Composition anglaise (75) et Lettre d'affaires (25) (avec dictionnaire) | 100 |
| 12.00 | Départ | |

| | | |
|-------|--|-----|
| 8.30 | Composition anglaise (avec dictionnaire) | 100 |
| 12.00 | Départ | |

Après-midi

| | | |
|------|--------------------------------|-----|
| 1.30 | Enseignement ménager | 100 |
| 3.30 | Récréation | |
| 3.45 | Morale | 50 |
| 5.15 | Départ | |

| | | |
|------|--------------------------------|-----|
| 1.30 | Enseignement ménager | 100 |
| 3.30 | Récréation | |
| 3.45 | Éducation familiale | 50 |
| 5.15 | Départ | |

| | | |
|------|--------------------------------|-----|
| 1.30 | Enseignement ménager | 100 |
| 3.30 | Récréation | |
| 3.45 | Morale | 50 |
| 5.15 | Départ | |

HORAIRE DU 30 MAI 1945

Avant-midi

| | | |
|-------|------------------------|-----|
| 8.30 | Arithmétique | 100 |
| 11.30 | Départ | |

| | | |
|-------|------------------------|-----|
| 8.30 | Comptabilité | 100 |
| 11.30 | Départ | |

| | | |
|-------|---------------------|-----|
| 8.30 | Géométrie | 100 |
| 11.30 | Départ | |

Après-midi

| | | |
|------|--|-----|
| 1.00 | Algèbre | 100 |
| 3.30 | Récréation | |
| 3.45 | Explication de texte (pas de dictionnaire) | 100 |
| 5.15 | Départ | |

| | | |
|------|--|-----|
| 1.00 | Arithmétique et Algèbre | 100 |
| 3.30 | Récréation | |
| 3.45 | Explication de texte (pas de dictionnaire) | 100 |
| 5.15 | Départ | |

| | | |
|------|--|-----|
| 1.00 | Algèbre | 100 |
| 3.30 | Récréation | |
| 3.45 | Explication de texte (pas de dictionnaire) | 100 |
| 5.15 | Départ | |

HORAIRE DU 31 MAI 1945

Avant-midi

| | | |
|-------|-------------------------|----|
| 8.30 | Apologétique | 50 |
| 10.30 | Récréation | |
| 10.45 | Histoire générale | 50 |
| 12.15 | Départ | |

| | | |
|-------|-------------------------|----|
| 8.30 | Apologétique | 50 |
| 10.30 | Récréation | |
| 10.45 | Histoire générale | 50 |
| 12.15 | Départ | |

| | | |
|-------|-------------------------|----|
| 8.30 | Apologétique | 50 |
| 10.30 | Récréation | |
| 10.45 | Histoire générale | 50 |
| 12.15 | Départ | |

Après-midi

| | | |
|------|---|----|
| 1.45 | Langue seconde: Thème et version (avec dictionnaire) | 50 |
| 3.45 | Départ | |

| | | |
|------|---|----|
| 1.45 | Langue seconde: Thème et version (avec dictionnaire) | 50 |
| 3.45 | Départ | |

| | | |
|------|---|----|
| 1.45 | Langue seconde: Thème et version (avec dictionnaire) | 50 |
| 3.45 | Départ | |

TOTAL

TOTAL

TOTAL

CERTIFICAT

Pour obtenir le CERTIFICAT DE 12^e ANNÉE, la candidate devra avoir conservé sur l'ensemble des matières et sur les divers groupes les pourcentages suivants:

Section générale

| | 12 ^e année |
|---|--------------------------|
| Ensemble des matières | 66 2/3% |
| Religion: Apologétique.— Philosophie | 50% |
| Langue maternelle: Composition.— Explication de texte | 60% |
| Langue seconde: Composition.— Thème et version | 50% |
| Mathématiques: Algèbre.— Arithmétique | 50% |
| Histoire et sciences: Histoire générale.— Physique.— Enseignement ménager | 40% |

Section commerciale

| | 12 ^e année |
|--|--------------------------|
| Ensemble des matières | 66 2/3% |
| Religion: Apologétique.— Education familiale | 50% |
| Langue maternelle: Composition.— Explication de texte | 60% |
| Langue seconde: Composition.— Thème et version | 50% |
| Mathématiques et matières commerciales: Arithmétique et algèbre.— Comptabilité.— Sténographie.— Dactylographie | 50% |
| Autres matières: Histoire générale.— Enseignement ménager | 40% |

Section spéciale

| | 12 ^e année |
|---|--------------------------|
| Ensemble des matières | 66 2/3% |
| Religion: Apologétique.— Philosophie | 50% |
| Langue maternelle: Composition.— Explication de texte | 60% |
| Langue seconde: Composition.— Thème et version | 50% |
| Mathématiques: Algèbre.— Géométrie | 50% |
| Langue latine: Thème.— Version | 50% |
| Autres matières: Histoire générale.— Enseignement ménager | 40% |

EXAMEN DE REPRISE POUR LES CANDIDATES AU CERTIFICAT

Pour avoir droit à l'examen de reprise, la candidate au certificat devra:

- a) avoir conservé 66 2/3% de moyenne générale;
- b) n'avoir pas échoué sur plus de deux groupes de matières.

La candidate reprend la ou les matières dont la note est inférieure au pourcentage exigé pour le groupe.

DIXIÈME et ONZIÈME ANNÉES — GARÇONS**HORAIRE DU 18 JUN 1945**

| HEURES | MATIÈRES | | Points alloués |
|--------|---|--|----------------|
| | Avant-midi | | |
| 8.30 | Instructions aux candidats | | |
| 8.45 | Composition française (usage du dictionnaire) | | 100 |
| 12.00 | Départ | | |
| | Après-midi | | |
| 1.30 | Physique | | 100 |
| 3.30 | Récréation | | |
| 3.45 | Dessin | | 50 |
| 5.15 | Départ | | |

HORAIRE DU 19 JUN 1945

| | | Avant-midi | | | |
|-------|---|------------|--|--|-----|
| 8.30 | Composition anglaise (usage du dictionnaire) | | | | 100 |
| 12.00 | Départ | | | | |
| | Après-midi | | | | |
| 1.30 | Chimie | | | | 100 |
| 3.30 | Récréation | | | | |
| 3.45 | Logique, 10 ^e ; Psychologie, 11 ^e | | | | 50 |
| 5.15 | Départ | | | | |

HORAIRE DU 20 JUN 1945

| | | Avant-midi | | | |
|-------|--|------------|--|--|-----|
| 8.30 | Géométrie | | | | 100 |
| 11.30 | Départ | | | | |
| | Après-midi | | | | |
| 1.00 | Arithmétique et Algèbre | | | | 100 |
| 3.30 | Récréation | | | | |
| 3.45 | Explication de texte (pas de dictionnaire) | | | | 100 |
| 5.15 | Départ | | | | |

HORAIRE DU 21 JUN 1945

| | | Avant-midi | | | |
|-------|--|------------|--|--|-------------|
| 8.30 | Apologétique | | | | 50 |
| 10.30 | Récréation | | | | |
| 10.45 | Histoire générale | | | | 50 |
| 12.15 | Départ | | | | |
| | Après-midi | | | | |
| 1.45 | Langue seconde: Thème et version (usage du dictionnaire) | | | | 100 |
| 3.45 | Départ | | | | |
| | TOTAL | | | | 1000 |

ATTESTATION

Pour obtenir l'attestation d'études de 10^e ou de 11^e année, le candidat devra avoir conservé sur l'ensemble des matières et sur les divers groupes les pourcentages suivants:

| | |
|--|-----|
| Ensemble des matières | 60% |
| Religion: Apologétique.— Logique ou Psychologie | 50% |
| Langue maternelle: Composition.— Explication de texte | 60% |
| Langue seconde: Composition.— Thème et version | 40% |
| Mathématiques: Arithmétique et algèbre.— Géométrie | 50% |
| Sciences: Physique.— Chimie | 40% |
| Autres matières: Histoire générale.— Dessin | 40% |

DOUZIÈME ANNÉE — GARÇONS

HORAIRE DU 28 MAI 1945

| HEURES | MATIÈRES | Points alloués | |
|--------|--|-------------------------------|------------------|
| | | Sections scien- tifique | commer- ciale |
| | Avant-midi | | |
| 8.30 | Instructions aux candidats | | |
| 8.45 | Composition française (usage du dictionnaire) | 100 | |
| | Composition française (75) et lettre d'affaires (25) (usage du dictionnaire) | | 100 |
| 12.00 | Départ | | |
| | Après-midi | | |
| 1.30 | Physique | 100 | |
| | Arithmétique | | 100 |
| 3.30 | Récréation | | |
| 3.45 | Dessin | 50 | 50 |
| 5.15 | Départ | | |

HORAIRE DU 29 MAI 1945

| HEURES | MATIÈRES | Points alloués | |
|--------|---|-------------------------------|------------------|
| | | Sections scien- tifique | commer- ciale |
| | Avant-midi | | |
| 8.30 | Composition anglaise (usage du dictionnaire) | 100 | |
| | Composition anglaise (75) et lettre d'affaires (25) (usage du dictionnaire) | | 100 |
| 12.00 | Départ | | |
| | Après-midi | | |
| 1.30 | Chimie | 100 | |
| | Comptabilité théorique et droit commercial | | 100 |
| 3.30 | Récréation | | |
| 3.45 | Morale | 50 | 50 |
| 5.15 | Départ | | |

HORAIRE DU 30 MAI 1945

| HEURES | MATIÈRES | Points alloués | |
|--------|--|-------------------------------|------------------|
| | | Sections scien- tifique | commer- ciale |
| | Avant-midi | | |
| 8.30 | Géométrie et trigonométrie | 100 | |
| | Comptabilité pratique | | 100 |
| 11.30 | Départ | | |
| | Après-midi | | |
| 1.00 | Algèbre | 100 | 100 |
| 3.30 | Récréation | | |
| 3.45 | Explication de texte (pas de dictionnaire) | 100 | 100 |
| 5.15 | Départ | | |

HORAIRE DU 31 MAI 1945

| HEURES | MATIÈRES | Points alloués | |
|--------|--|-------------------------------|------------------|
| | | Sections scien- tifique | commer- ciale |
| | Avant-midi | | |
| 8.30 | Apologétique | 50 | 50 |
| 10.30 | Récréation | | |
| 10.45 | Histoire générale | 50 | |
| | Économie politique | | 50 |
| 12.15 | Départ | | |
| | Après-midi | | |
| 1.45 | Langue seconde: Thème et version (usage du dictionnaire) | 100 | 100 |
| 3.45 | Départ | | |
| | TOTAL | 1000 | 1000 |

CERTIFICAT

Pour obtenir le **certificat de 12^e année**, le candidat devra avoir conservé les pourcentages suivants sur l'ensemble des matières et sur les divers groupes:

| | Section scientifique | Section commerciale |
|--|-------------------------|------------------------|
| Ensemble des matières | 66 2/3% | 66 2/3% |
| Religion: Apologétique.— Morale | 50% | 50% |
| Langue maternelle: Composition.— Explication de texte | 60% | 60% |
| Langue seconde: Composition.— Thème et version | 50% | 50% |
| Mathématiques: Algèbre.— Géométrie et trigonométrie | 50% | |
| Mathématiques et Matières commerciales: Comptabilité théorique et droit commercial.— Comptabilité pratique.— Arithmétique.— Algèbre | | 50% |
| Sciences: Physique.— Chimie | 50% | |
| Autres matières: | | |
| Section scientifique: Histoire générale.— Dessin | 40% | |
| Section commerciale: Économie politique.— Dessin | | 40% |

EXAMEN DE REPRISE

Pour avoir droit à l'examen de reprise, le candidat devra:

- avoir conservé 66 2/3% de moyenne générale;
- n'avoir pas échoué sur plus de deux groupes.

Le candidat reprend la ou les matières dont la note est inférieure au pourcentage exigé pour le groupe

Le Frère Marie-Victorin et les tout-petits

HOMMAGE DE L'ÉVEIL

par

MARCELLE GAUVREAU, L.S.B.

directrice de *L'Éveil*,

Montréal.

Il est très délicat de parler d'une œuvre à laquelle on est intimement lié. Mais lorsqu'il s'agit de mettre en lumière la grande et noble figure du Frère Marie-Victorin, ne faut-il pas vaincre ses répugnances ? Ne faut-il pas laisser courir sa plume en un devoir de reconnaissance, envers celui qui permit cette fondation un peu téméraire d'une école-miniature d'histoire naturelle — la première du genre au Canada ?

* * *

C'était en 1932. Le public étant encore dans l'étonnement et sous le charme d'une première exposition d'histoire naturelle organisée à la Salle Saint-Sulpice, à la suite d'un concours de botanique lancé par le journal *Le Devoir*, en juin 1930. L'une des concurrentes, qui n'avait de force que son enthousiasme, s'étant inscrite à la Faculté des Sciences de l'Université de Montréal, voulut « jouer à l'herborisation » avec un petit neveu de deux ans et trois mois, qui passait l'été avec elle à la campagne. C'était seulement pour s'amuser tous les deux ! Mais un jour d'automne, on vit le petit Claude, accompagné de sa mère, arrivé très sérieusement au Laboratoire de Botanique en tenant respectueusement son herbier de vingt fleurs, récoltées autour de la maison de son grand-père.

Le Frère Marie-Victorin, cette après-midi là, avait été sans cesse dérangé dans son travail. Cependant, il abandonne tout, encore une fois, sur son bureau. Il feuillette attentivement l'herbier du petit Claude, à qui il prend la peine de faire subir un examen ! Le bambin reconnaît tour à tour la bardane, le plantain, l'herbe à chat et toutes ses chères fleurs au sujet desquelles il donne même des détails inattendus. Par exemple :

— Le nénuphar, on a été le chercher dans la rivière.

Et le grand botaniste de répondre :

— Oh ! oh ! on ne le « colle » pas sur les habitats !

Le Frère Marie-Victorin, ému de découvrir un botaniste lilliputien, écrit en tête de l'Herbier : *Vu et approuvé par la direction de l'Institut Botanique*. Il signe, et, à la suite, ses assistants : M. Jules Brunel et M. Jacques Rousseau qui, pour s'amuser un peu, ont essayé en vain d'embrouiller le petit élève. Mais ce n'est pas tout ! Le Frère Marie-Victorin fait préparer pour Claude un magnifique diplôme des Cercles des Jeunes Naturalistes, comme quoi le nouveau diplômé en botanique vient de fonder le *Cercle des tout-petits* . . .

* * *

1933. Le miracle des Cercles des Jeunes Naturalistes a éclaté. Le Mont-Saint-Louis, à Montréal, dirigé par les Frères des Écoles Chrétiennes, organise une exposition provinciale grandiose, qui envahit les parloirs, les classes, les longs corridors ! Deux années après, c'est le Collège Notre-Dame de la Congrégation de Sainte-Croix, qui répète ce geste magnanime et assume les frais d'une troisième grande exposition. De tous les coins de la Province arrivent des montagnes d'herbiers ! Le *Cercle des tout-petits*, fondé par Claude, a l'honneur d'exposer. Ce n'est pas un tout petit enfant seul qui herborise, maintenant ! Sa sœur, Mireille, âgée de trois ans, et tous les petits cousins et cousines, Hélène (6 ans), Pierre (5 ans), Jacqueline (4 ans) ont déjà formé, à l'intérieur d'une même famille, un groupe des tout-petits naturalistes. Et les amis et les parents des amis, intéressés, demandent à la « tante » de bien vouloir enseigner la botanique à leurs propres enfants.

C'est ainsi qu'à l'automne de 1935, un samedi après-midi, jour de congé à l'Université, « quelqu'un » vient de nouveau interrompre le Frère Marie-Victorin dans son travail. Si tous ces petits enfants peuvent apprendre, si tant de parents veulent intéresser leurs enfants aux beautés de la nature, pourquoi ne pas fonder une école ? Le Frère Marie-Victorin, dont le cœur était resté incroyablement jeune, s'enthousiasme de l'idée, la gonfle aussitôt comme un ballon ! Où il voyait une étincelle, ah ! comme il savait allumer un grand feu ! Et c'était toujours un feu de joie !

— Il faut un nom à cette charmante école, s'écrie-t-il.

Je vais chercher . . .

— Oui ! Et il faut aussi une devise ! . . .

C'est le Frère Marie-Victorin, naturellement, qui trouve ce nom délicieux: *L'Éveil*. C'est lui également qui proposa la devise que tous les enfants récitent en chœur à chaque cours: *Je voudrais savoir pourquoi toutes ces choses sont belles*. On fit exécuter un joli dessin pour illustrer cette devise. On imprima des circulaires sous le vocable de *L'Éveil* ou *Cercle des Tout-petits naturalistes*, résumant ainsi le programme d'enseignement:

« Cette école s'adresse particulièrement aux tout-petits, de quatre à sept ans.

Son but peut se ramener aux points suivants:

Éveiller l'esprit d'observation;

Enrichir l'intelligence enfantine de notions simples, mais exactes, sur les sciences naturelles;

Faire aimer la nature;

Occuper les enfants en les amusant et les instruisant.

Les cours sont d'une heure par semaine. Ils comprennent, en outre, du printemps à l'automne, des excursions dans la campagne et la constitution de petites collections de plantes, d'insectes, de minéraux ».

Donc, le 15 novembre 1935, dans un salon de l'Hôtel Pennsylvanie, sous la présidence d'honneur du Frère Marie-Victorin, naissait à Montréal cette initiative nouvelle, qui se rattache au grand mouvement qui emporte la jeunesse laurentienne vers la nature. Il est bien certain que jamais l'École de l'Éveil n'aurait vu le jour, si le Frère Marie-Victorin ne l'avait voulu. D'après M. Lucien Desbiens, du *Devoir*, cette première assemblée apparut alors comme une réunion mystérieuse: « Sans interruption, écrit-il, pendant un bon quart d'heure, arrivaient des petits bouts d'hommes, des petits bouts de femmes, des professeurs haut cotés à l'Université. Que pouvait donc signifier cet assemblage disparate de conspirateurs » ?

» . . . Cette alliance, c'était celle des grands naturalistes avec des botanistes en miniature. Et, ainsi, l'on pouvait voir ce spectacle touchant de savants, comme le Frère Marie-Victorin, . . . penchés avec intérêt et affection sur tout un petit monde aux yeux purs, avide de recevoir sa première leçon d'histoire naturelle ».

On ne peut oublier le langage imagé, tout spécial, que le Frère Marie-Victorin réservait aux enfants. Il avait dit lors de l'inauguration de l'école: « Le directeur de l'Institut Botanique et tout le groupe de vos amis universitaires vous souhaitent bon succès et bonne chance, sur cette petite mer bleue où vous lancez ce matin le bateau fleuri de l'Éveil ».

* * *

Sur la petite mer bleue, presque toujours sans vagues, le bateau fleuri a vogué tout doucement. Le capitaine était un grand homme qui, ayant conduit de gros navires, devait diriger à bon port cette fragile embarcation. Tous les petits matelots ont été dociles, ouvrant leurs beaux yeux par delà l'horizon sans fin de la nature.

Le miracle est que le Frère Marie-Victorin, cet illustre savant que l'univers entier appréciait, ait su se pencher sur les enfants et leur parler dans leur langage propre. Alors qu'il aurait pu disposer en cinq minutes des plus grands de ce monde, il daignait accorder aux tout-petits une attention presque infinie.

La directrice de L'Éveil n'a jamais cessé de reconnaître que si son école a eu un certain succès, c'est à cause de son premier et célèbre bienfaiteur. Comme le Christ, son modèle, il laissait venir à lui les petits enfants. Dans les débuts, toujours plus difficiles, avec quelle tendresse il les regarde herboriser ! On le voit qui les comble d'images, de petits cadres, de récompenses toujours appropriées à leur âge tendre. Il dote la bibliothèque de beaux livres d'histoires. Le matériel de l'Institut Botanique et les diapositives sont toujours à l'usage de l'école. Plus encore, les confrères en religion du Frère Marie-Victorin veulent apporter leur précieux concours. Ainsi, les enfants sont accueillis au Collège de Longueuil par le Frère Rolland-Germain et par le Frère Jules. Ils ont leur première distribution des prix au Mont-Saint-Louis, alors que le Frère Robert en est le directeur. Plusieurs Frères des Écoles Chrétiennes, entre autres le Frère Alexandre, le Frère Dominique, le Frère Jules, le Frère Athanase — et le Frère Marie-Victorin, lui-même, il va sans dire, donnent des causeries spéciales à l'Éveil. Puis, en 1939, honneur suprême, le fondateur du Jardin Botannique demande que l'École de l'Éveil soit affiliée

au Jardin. Il réserve alors aux tout-petits le coin le plus ensoleillé de l'immeuble. Son grand bonheur est de les voir venir par bandes joyeuses, d'entendre leurs voix mutines et argentées. Après chacun de ces cours, le maître ne manque jamais de s'informer d'eux. Comme il désire connaître leurs réactions, leurs amusantes réparties, qui le font rire largement ! Il les visite de temps en temps, fait à la Crèche de l'école son pèlerinage annuel, assiste parfois à une leçon. Et avec quelle touchante sollicitude il occupe le premier rang à chacune des distributions de prix ! (Celle de cette année fut présidée en septembre, par le Frère Marie-Alphonse, directeur du Mont-Saint-Louis).

* * *

On comprendra que le Frère Marie-Victorin, de mille manières diverses, n'a ménagé ni ses encouragements intelligents, ni ses conseils judicieux dans la conduite de L'Éveil. Il l'a toujours fait paternellement, avec la plus entière discrétion, « craignant, disait-il, de mettre sa grosse patte d'homme dans cet engrenage de montre de luxe » ! Pour le bien de tous les éducateurs, je ne résiste pas au désir de glisser en forme de péroraison, quelques-unes de ces directives si pleines d'idéal, quoique lourdes de responsabilités, que le Frère Marie-Victorin écrivait au cours d'un voyage d'études :

« Faites connaître aux petits « pourquoi toutes ces choses sont belles » ; au bout de l'allée, ils trouveront Dieu. Ne prêchez point. Christianisez votre heure de classe par un mot de prière, et c'est tout. Vous avez, je pense, une conception juste du monde, de la vie et de cet Infini que tout dans la Nature nous crie, et que nous appelons Dieu. Tout cela va pénétrer tout ce que vous direz, et ces petites âmes, ces esprits en fleur vont s'appuyer sur le vôtre, se mouler sur lui. Songez-y ! Ces enfants, en partance pour la vie, porteront pour toujours la marque de votre esprit, de votre âme. Ils seront inéluçablement différents de ce qu'ils auraient été sans vous . . . Vous allez faire des œuvres d'art, tailler des statues, de belles statues. Et ceux que vous allez ainsi mouler aux replis sacrés de votre âme, mouleront à leur tour peut-être d'autres âmes . . . Et ainsi va se déroulant, la chaîne des impondérables . . . »

. . . « C'est une graine que vous jetez en terre. Elle germera et grandira, soyez-en sûre. Organisez votre âme pour garder à votre œuvre, car c'en est une, le cachet spirituel, moral, apostolique qui doit la distinguer. Soyez la femme parfaitement instruite des choses de la nature, et capable de communiquer cette connaissance aux petits. Ne cessez jamais de penser et de croire que vous êtes une éveilleuse d'âmes et que ces âmes que vous éveillez, vous devez les introduire dans le sentier qui monte vers les réalités plus hautes . . . Jamais vous ne vous dégoûterez de votre œuvre si vous la tenez sur ce palier très élevé. »

. . . « Continuez votre ministère semi-maternel et semi-pédagogique. Se donner comme ça, c'est la vie, la vraie vie généreuse. Aimez vos petits élèves et que le contact de leur innocence, de leur spontanéité, de leur beauté morale, vous rende meilleure. »

. . . « Le succès du Jardin Botanique semble vous réjouir . . . Comme vous le dites, ce sera un don royal au pays et à la bien-aimée jeunesse laurentienne. Quand je ne serai plus, vous saurez ce que tout cela a coûté d'efforts ! Vous viendrez promener vos tout-petits dans la montagne fleurie et vous leur direz combien je les aimais » !

Accusés de réception

- BAETEMAN (Joseph). *Ma retraite*, 3^e édition, 20^e mille. Évreux, G. Poussin, 1932. 182 pp. 19 cm. (Ouvrage réimprimé et distribué par Granger Frères Ltée, 54 ouest, rue Notre-Dame, Montréal.)
- BEATEMAN (Joseph). *Retraite de huit jours pour des religieuses*, selon l'esprit de Saint-Vincent-de-Paul. Évreux, Roussin, 1929. 180 pp. 19 cm. (Ouvrage réimprimé et distribué par Granger Frères Ltée, Montréal.)
- BLOY (Léon). *Le désespéré*, roman. Paris, Mercure de France, 1933. (23^e éd.) 356 pp. 19 cm. (Ouvrage réimprimé et distribué par les Éditions Beauchemin.)
- BORDEAUX (Henry). *Mariage de guerre*, roman. Paris, Plon, 1941. 243 pp. 18.5 cm. (Ouvrage réimprimé par Pony.)
- CHABOT (Cécile). *Imagerie*. Contes des Rois, avec dessins par l'auteur. Montréal, Fides, 1944. 70 pp. 20.5 cm.
- CLAUDEL (Paul). *Seigneur apprenez-nous à prier*. 9^e édition. Paris, Gallimard, 1942. 127 pp. 18.5 cm. (Ouvrage réimprimé et distribué par la librairie J.-A. Pony Ltée, 554 est, rue Sainte-Catherine, Montréal.)
- DELOS (J.-T.) *Le problème de civilisation*. La Nation: I Sociologie de la Nation, II Le Nationalisme et l'Ordre de droit. Montréal, Éditions de l'Arbre, 1944. 2 vol. 20 cm.
- DESCHAMPS (Philippe), C.S.V. *La composition française*. Comment raconter. Classes de quatrième et troisième. Livre du maître. Montréal, Librairie Saint-Viateur, 1944. 354 pp. 23 cm.
- DILLARD (Victor). *Jeunes travailleurs d'Amérique*. Paris, Sequana, 1944: 270 pp. 19.5 cm. (Montréal, Librairie Saint-Viateur, 1944):
- HERTEL (François). *Leur inquiétude*. Édition définitive. Montréal, Éditions Fides, 194.. 227 pp. 19.5 cm.
- FOWLIE (Wallace). *De Villon à Péguy*. Préface par Henri Focillon. (Grandeur de la pensée française). Montréal, Éditions de l'Arbre, 1944. 182 pp. 19.5 cm.
- GERMAIN (Abbé Victorin). *Les Chroniques de la Crèche*. Contes, plaidoyers, nouvelles. Québec, chez l'auteur, 1943. 168 pp. 27.5 cm.
- GILLET (M.-S.), O.P. *L'éloquence sacrée*. II^e édition. Paris, Éditions Corrèa, 1943. 336 pp. 18.5 cm. (Ouvrage réimprimé et distribué par la librairie J.-A. Pony Ltée, Montréal.)
- GLARNER (André). *De Montmartre à Tripoli*. (Journal d'un correspondant de guerre). Montréal, Éditions de l'Arbre, 1944. 262 pp. 20 cm. (Collection « France Forever »)
- GONZAGUE DE REYNOLD. *Le XVII^e Siècle*. Le classique et le baroque, suivi de trois études sur Malherbe, Molière, Mme de Lambert. Montréal, Éditions de l'Arbre, 1944. 280 pp. 20.5 cm.