Zeitschrift: Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique

Herausgeber: Société fribourgeoise d'éducation

Band: 12 (1883)

Heft: (2)

Artikel: De l'enseignement de l'orthographe à l'école primaire

Autor: [s.n.]

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1040166

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Supplément au *Bulletin pédagogique* de février 1883.

DE L'ENSEIGNEMENT

DE

L'ORTHOGRAPHE

A L'ECOLE PRIMAIRE

L'enseignement de l'orthographe a besoin d'une réforme, et cette réforme doit nécessairement commencer par la base.

En général, dans l'enseignement de l'orthographe, nous nous perdons souvent dans des systèmes; nous agissons un peu comme ce cultivateur qui piochait de ci, de là, dans son champ, quitte à y revenir ensuite, au lieu de procéder avec sagesse en commençant à une extrémité pour finir à l'autre; et, cependant, si nous voulons obtenir de bons résultats dans cet enseignement, il n'est pas d'étude où il soit plus nécessaire de procéder point après point, de surmonter les difficultés les unes après les autres.

Faisons comme ce voyageur qui, s'apprêtant à gravir une montagne, considérait le chemin à parcourir en se disant qu'il ne pouvait arriver ni au tiers ni à la moitié, ni au sommet de la montagne sans passer par tous les degrés intermédiaires. Il n'aurait pas même eu la faculté de pouvoir laisser de côté un seul de ces points, tandis que nous, malheureusement, nous l'avons cette faculté! mais c'est précisément ce que nous devons éviter avec le plus de soin, nous rappelant bien que, tôt ou tard, les lacunes nous seraient fatales et ne feraient qu'entraver la marche des progrès, tout en augmentant les difficultés.

Chaque maître, dit-on, doit se faire une méthode à son gré, et tel moyen qui réussit à l'un peut devenir une cause de désagrément pour un autre. Cependant, il est nécessaire de suivre un plan bien arrêté, et il existe, dans cette discipline, des règles uniformes et générales.

L'enseignement du français peut parfaitement se résumer dans ces deux choses : la correction des *mots* et la correction du *style*, c'est-à-dire l'orthographe et la composition. C'est de la première que nous allons nous occuper.

Quels sont donc les meilleurs moyens à employer pour apprendre à écrire correctement, étant donnés le nombre considérable de lettres muettes ou nulles et les difficultés de toutes sortes accumulées comme à plaisir dans notre langue? Jadis on ne procédait qu'à l'aide de règles grammaticales; on faisait appel à la mémoire pour retenir toutes ces dispositions du code grammatical, et de la sorte, les élèves arrivaient à posséder la partie mécanique de la langue, sans en pénétrer le vrai sens. Ajoutons cependant en faveur de cette méthode, que dans les cas de syntaxe difficiles ou douteux, les élèves étaient plus sûrs que ne le sont ceux d'aujourd'hui.

Afin d'éviter une trop grande confusion et de fastidieuses répétitions

dans l'ensemble des moyens que nous allons étudier, nous les rangerons sous trois chefs :

a) Lecture ;
b) Grammaire et analyse ;
c) Dictée et correction.

I Lecture.

La lecture, quel qu'en soit le degré, est un puissant moyen d'apprendre l'orthographe. Par cet exercice souvent répété, les mots se gravent dans l'esprit de l'enfant, sans même qu'il s'en aperçoive ; mais, hâtons-nous de le dire, il faut que le maître soit tout à son affaire. Il se gardera donc bien de se réserver la leçon de lecture, soit pour lire son journal, soit pour rédiger un bout de correspondance, ou que sais-je ? pour mettre à jour des écritures quelconques. Non, il sait qu'il est l'âme de la lecture, comme de toute leçon, qu'il doit la surveiller et l'enseigner avec autant et même plus de soin qu'une autre branche.

On répète souvent que tel élève a l'orthographe d'usage comme innée, qu'il ne fait presque jamais de fautes ; tandis que tel autre appartenant à la même famille, ayant suivi la même école, ne peut parvenir à écrire correctement. Sans chercher la cause de cette différence, on se contente de dire que l'orthographe est un don naturel. Tandis que si l'on voyait les choses de plus près, on dirait que l'un, quand il apprenait à lire, a remarqué mieux que l'autre, la construction des mots, que plus tard il s'est plu à aimer la lecture et qu'il lit beaucoup. Il ressort de cela que tout enfant qui lit bien et souvent est donc ordinairement avancé dans l'orthographe.

Si donc l'enfant lit mal, il écrira mal, s'il écrit mal il soignera mal ses tâches ; s'il abandonne tout soin pour ses tâches, il aura beaucoup de peine lorsqu'il s'agira d'orthographier. Former l'oreille de l'enfant en le faisant bien parler et bien lire : tel doit être le but des premières leçons de lecture.

Nous admettons ce principe : Peu et bien, lentement et mieux. C'est bien celui de la méthode Perroulaz suivie dans la généralité de nos écoles. La marche, nous en convenons, y est lente et sûre, c'est ce qu'il faut un peu pour la lecture ; mais les mots ne se prêtent guère aux leçons de choses qu'on doit faire sous toutes les formes et à tous les instants.

Il est vivement à regretter que nous n'ayons pas pour le moment une série de livres de lecture bien appropriés à nos écoles ; en attendant le jour où ceux que nous fournira le concours ouvert seront publiés, nous devons nous servir des meilleurs ouvrages semblables que nous connaissons.

Suivons, pour commencer, la méthode naturelle de lecture, depuis le moment où l'enfant bégaie le premier mot jusqu'à celui où il lit couramment.

Cette méthode est appelée naturelle parce qu'elle suit la marche de la nature. En effet, au lieu de partir de la lettre pour arriver au mot et à la pensée, besogne on ne peut plus aride, on part de cette dernière pour arriver au mot, à la syllabe et à la lettre. Lorsque sur les genoux de notre mère nous apprenions à parler, elle ne nous faisait pas nommer des lettres, mais des choses, des noms entiers, des mots.

Voici la marche d'une leçon de cette méthode. Nous supposons que l'élève a déjà étudié trois mots : pipe, lune, tête.

Le maître présente à ses enfants une pipe, ou une bobine, par exemple,

un objet dont le nom renfermera deux ou trois syllabes simples, puis il fait tout d'abord une leçon de choses.

I. QU'EST-CE QUE L'OBJET ?

M. Comment appelez-vous ce que je tiens dans ma main ? — E. *Une bobine.*
M. Répétez tous ensemble : *une bobine.* E...
M. Jean, répétez : E... *Une bobine.*
M. Clémelentine, répétez aussi : E. *Une bobine.*
M. Répétez encore tous ensemble : E. *Une bobine.*

II. QUELLES SONT LES QUALITÉS DE L'OBJET, FORME, COULEUR, ETC.

M. Quelle est la forme de la bobine ? E. *Elle est ronde.*
M. Louis, répétez : *la bobine est ronde.* E...
M. Répétez tous ensemble : E...
M. Quelle couleur a-t-elle ? E... etc.

III. DE QUELLES PARTIES SE COMPOSE L'OBJET

M. Comment appelez-vous ceci ? (montrant le bois). E. *La bobine.*
M. Et ceci ? (montrant le fil). E. *C'est le fil.*

IV. DE QUOI EST FAIT L'OBJET OU LES PARTIES

M. De quoi est faite la bobine ? E. *Elle est faite de bois.*
M. Avec quoi fait-on le fil ? E...
M. Avez-vous vu du chanvre ? E... etc.

V. A QUOI SERT L'OBJET OU CHACUNE DES PARTIES

M. Que fait-on avec le fil ? E...
M. Avez-vous des fois vu votre mère réparer vos habits ? E...
M. Avec quoi cousait-elle ?... etc.

VI. PAR QUI EST FAIT L'OBJET ET COMMENT, OU D'OU LE TIRE-T-ON ?

Le maître aurait pu poursuivre sa leçon en la développant ; mais il s'arrêtera, réservant pour une prochaine fois des détails intéressants, et une petite histoire.

Le maître écrit ensuite au tableau le mot *bobine* en caractères bien distincts, puis il commence la leçon de *lecture.*

bobine

M. Voilà comment s'écrit le mot *bobine.* Tous ensemble, répétez, *bobine.* E...
M. Louis, seul. E...
M. Joseph, répétez aussi seul. E...
M. Félicité, montrez-moi où est écrit le mot bobine.
Il écrit plus bas le même mot, mais séparé en syllabes.

bo bi ne

Les élèves relisent les syllabes en les scandant ; au besoin on les fera chanter : BO (do), BI (mi). NE (sol), puis le maître fait divers exercices avec l'indicateur, le remettant même aux enfants. Après les exercices

analytiques viendront les exercices synthétiques, car chaque syllabe aura été séparée par lettres.

Puis :

		bo	*bi*	*ne*	
	e	*i*	*o*	*ê*	*u*
b	*be*	*bi*	*bo*	*bê*	*bu*
n	*ne*	*ni*	*no*	*nê*	*nu*
t	*te*	*ti*	*to*	*tê*	*tu*
l	*li*	*le*	*lo*	*lê*	*lu*
	eb	*ib*	*ob*	*êb*	*ub*

Le maître fait ensuite lire des mots dépendant des syllabes étudiées, fait citer un mot commençant par *bo,* par *bi,* par *tê, li,* etc.

Un grand avantage pour recomposer les syllabes est de se servir des caractères mobiles ; il en faut pluseurs exemplaires de la même lettre. Combien les enfants seront heureux de composer et de décomposer ! L'habitude de les voir leur en apprendra la forme.

Reste la leçon d'écriture. Le mot appris servira de modèle. L'élève écrit sur son cahier préparé, avec un crayon mou, l'exemple, objet de la leçon, tracé dans son cahier ; il n'a qu'à suivre les traits ; dans une répétition on ne servira que l'ardoise. Lorsque l'enfant aura de la peine d'écrire une lettre, d'en retenir la forme, le maître l'écrit au tableau, et l'élève repasse avec le doigt ou la main jusqu'à ce qu'il connaisse la manière de la tracer.

Les exercices continueront sur ce pied, et bientôt on arrivera à des phrases récapitulatives telles que :

pa pa fu me la pi pe. la da me a fi ni sa bobi ne. li li a vu la lu ne. ma ri e a ré pa ré sa ju pe. ca ro li ne a sa li sa ro be. a li ne a gâ té le jo li li vre., et tant d'autres de ce genre. L'inconvénient est qu'ici l'on présente des noms propres sans majuscules.

Un professeur, vrai homme d'école, connaissant les enfants, a publié dernièrement une méthode de lecture dont nous avons tiré la leçon présente. Puissent les essais qu'on fait en ce moment de cette méthode, lui être favorables, afin que bientôt elle soit entre les mains de tous les instituteurs et de tous les élèves.

L'enfant sait donc lire les caractères écrits, il sait écrire les phrases qu'il a apprises à lire. Il ne lui reste plus qu'à faire connaissance avec les caractères imprimés, ce qui sera l'objet de quelques leçons.

Nous prenons maintenant un livre de lectures élémentaires, supposons par exemple les *Premières lectures des petits enfants,* d'après la méthode Frœbel, par Dupuis. Les caractères imprimés assez grands pour commencer, diminuent peu à peu, et bientôt sont des caractères tout ordinaires, mais bien formés et bien distincts. Le maître a de fréquentes occasions de faire des leçons de choses ; de charmants petits quatrains les résument et les fixent dans la mémoire de l'enfant ; celui-ci continue à copier ce qu'il a lu et à transcrire de mémoire ce qu'il a bien appris ; bientôt déjà il pourra distinguer le masculin du féminin, le singulier du pluriel, car il faut s'efforcer de faire marcher de front les premiers éléments de lecture et ceux d'orthographe : les mêmes difficultés se rencontrent ici et là. Ce livre étant bien appris, on peut suivre la grammaire préparatoire de Larive et Fleury ; nous y reviendrons bientôt du reste.

Nous ne parlons pas ici de la méthode Perroulaz, et pour cause. Il n'y a qu'à consulter à son sujet, l'excellent exposé de M. Ars. Blanc, intitulé : « Emploi de la méthode de lecture et d'orthographe de M. le Rd chanoine Perroulaz. » Il mérite d'être lu par tous les instituteurs.

Au livre de lecture donc, on appellera l'attention des enfants sur certains mots qu'ils ont lus, puis, fermant le livre, on en fait citer les lettres. Cet exercice pourra déjà se faire lorsque l'enfant aura étudié les premiers principes. On n'avisera pas les plus avancés du mot qu'ils auront à épeler; on fermera le livre, puis viendra l'épellation pour l'orthographe d'usage.

Chez tous, veillons à la correction de l'accent local. Dans nos contrées, il est plus souvent nasal. Généralement, les sons *an, on,* ne sont pas assez purs, surtout dans la Broye. *A. in, an, en,* sont aussi prononcés *aaaa, eiiin, aaan, ooon,* ou même *a'an han,* etc. A la vue du peu de progrès que permettent de telles consonnances, et du peu de rapports qui existent entre beaucoup de mots français usuels et les mots patois, il serait à désirer que le français soit la langue de toutes les mamans, et celle de tous les enfants.

L'instituteur ne permettra pas qu'on lise avec trop de précipitation, défaut dominant chez la plupart des élèves avancés; afin de donner l'exemple, le maître lira lui-même un passage et le fera répéter à l'élève.

De temps à autre une demi-page de lecture orthographique (analyse) où l'on fait remarquer la différence entre tel ou tel mot, l'application de telle ou telle règle, sera très utile. La permutation des mots habitue aussi l'enfant à porter de l'attention à ce qu'il lit. L'étude des homonymes aura aussi sa place; outre qu'elle n'est guère difficile, elle a aussi son importance. Les élèves aiment du reste à les rechercher et à les expliquer. Ce sera à qui mieux dira.

Les leçons de lecture donneront aussi occasion, parfois, à l'étude des préfixes et des suffixes, qu'il serait bon de ne pas délaisser dans le cours supérieur. Par ce moyen, les élèves acquerront une foule de mots inconnus jusqu'alors, et, ce qui mieux est, ils en comprendront le sens.

En résumé, à chaque occasion dans la lecture, qu'on fasse de nombreux exercices d'épellation. Que, non seulement on se borne à épeler, mais encore que le maître écrive au tableau chaque mot un peu nouveau, que les élèves l'écrivent trois, six, dix fois même, s'ils ont de la peine à le retenir.

Par ces moyens pris dans la lecture à elle seule, l'orthographe pourra devenir excellente. A part les difficultés inhérentes à la nature de certains élèves, l'instituteur peut tout obtenir, car il a l'avantage de cultiver les principales facultés de l'enfant, ce qu'il ne manquera pas de faire ressortir de la lecture par un compte-rendu raisonné sur la forme et le fond du sujet étudié.

II Grammaire.

Le P. Girard, dont nous voudrions voir tous les instituteurs connaître la méthode, le P. Girard veut qu'on s'occupe avec les initiaires, d'une manière spéciale du *substantif,* de l'*adjectif* et du *verbe.* On commence donc par n'écrire que des substantifs, puis on y ajoute l'article pour l'étude du genre et du nombre. On indiquera ces derniers, comme nous le verrons tout à l'heure, par des signes intuitifs spéciaux : ce sera le commencement de l'analyse. Enfin, on y joindra les adjectifs les plus faciles quant aux règles à appliquer.

Nous prendrons ensuite le verbe, ces conjugaisons que le meilleur ami de la jeunesse scolaire, le P. Girard, a tant recommandées, et dont il se servait comme d'un pivot dans tout son cours de langue. Il faudra conjuguer par propositions et par phrases, et jamais le verbe seul. On commencera non pas en faisant conjuguer le verbe en entier, mais seulement dans ses temps principaux.

PRÉSENT. 1. *Présent.*

PASSÉ. 2. *Imparfait ;* 3. *passé défini*, 4. *passé indéfini.*
FUTUR. 7. *futur.*

Plus tard seulement on pourra aller plus loin. Dans chaque exemple qu'on donnera, on n'oubliera jamais le sens intime de l'enfant, qu'il faudra exercer aussi souvent que les occasions le permettront. L'élève jugera si le cas donné est *bien* ou *mal,* dans le sens moral.

Soient par exemple :

Le chrétien imite Jésus-Christ. — Est-ce *bien* ou *mal fait ?*

Vous négligez vos devoirs. — Est-ce *bien* ou *mal fait ?* Ce à quoi l'élève aura facilement répondu.

Pendant tout ce temps, la grammaire aura été ce qu'elle doit être, un livre à consulter, et un moyen de graver plus profondément dans la mémoire la règle apprise par l'exemple. Il faut donc, pour que la grammaire ait sa raison d'être, et pour ne pas tromper l'élève, toujours faire sortir de l'exemple une définition claire et vive, que l'élève trouvera à sa grande satisfaction, exacte et la même dans la grammaire qu'il consultera ensuite.

Laissons de côté, pour le moment, les expressions ne servant qu'à embrouiller l'esprit de l'enfant, qui finira par n'y plus voir clair, confondant l'exception avec la règle, l'accessoire avec le nécessaire.

L'usage gravera la règle dans l'esprit de l'enfant ; la mémorisation de la règle l'y retiendra plus profondément, car il aura fait l'expérience avant d'avoir découvert la règle qui y préside, et il en sera tout heureux.

Plus tard seulement, et lorsqu'on saura imperturbablement les règles générales, on abordera les exceptions.

Un moyen très simple et assez important pour graver par l'usage les règles dans la mémoire, consiste à placer des signes intuitifs en guise de remarque, à côté de chaque mot analysé en écrivant, comme nous l'ont appris le P. Girard dans sa *Grammaire des campagnes* publiée en 1821 et l'inspecteur Chappuis en 1831, dans ses *Leçons de langue.*

Ces ouvrages, vieux d'un demi-siècle, ont une certaine valeur, et, nous le répétons, ils devraient être connus de tous les instituteurs ; combien ne seraient-ils pas heureux d'en connaître la marche et les exemples, et d'en faire l'application à l'occasion. Il serait bon, du reste, de voir le mérite qu'ont certains ouvrages anciens, et de les préférer à tant de ces publications récentes qui n'ont de valeur que la nouveauté.

I. Pour marquer le masculin, on fait un o (LE rond, UN rond), et pour le féminin, on fait une + (LA croix, UNE croix), au-dessus du mot analysé.

o
Mon frère

+
La mère

II. Pour marquer le singulier on fait un simple tiret horizontal sous le mot en vue (——), et pour le pluriel, un double filet (═══).

o
Mon frère

+
Les mères

III. Le nombre dans le verbe se marque de la même manière.

+
J'aime ma mère.

+
Nous récitons nos leçons.

IV. Dans le verbe on distingue les trois temps généraux et les temps particuliers, désignés par un chiffre, comme nous l'avons fait plus haut.

Présent : Je parle.
1

Passé : Je parlais, je parlai ; j'ai parlé.
2 3 4

Futur : Je parlerai.
7

V. Singulier et pluriel de chaque temps du verbe.

Je récite ma leçon.
1

Tu récitais ta leçon.
2

Louis récita sa leçon.
3

Nous avons récité notre leçon.
4

Vous réciterez vos leçons.
7

VI. Le sujet s'indique par une ligne verticale | et le complément, par deux verticales ||

Le maître | parle.
o 1

Maître. Où est le verbe ? — Elève. Le verbe est *parle.*
M. Quand parle-t-il ? — E. Il parle à présent, donc 1er temps.

M. Qui est-ce qui parle ? — E. C'est le maître | (sujet, masc., sing.)
o

M. Quelle question faut-il donc faire pour trouver le sujet ? — E. Il faut faire la question : qui est-ce qui ? — Autre exemple : L'âne portait le pain.
M. Où est le verbe ? — E. Le verbe est : portait.
2

M. Quelle question faut-il faire pour trouver le sujet ? — E. Il faut faire la question : qui est-ce qui ?

M. Qui est-ce qui portait (le pain) ? — E. L'âne |
o

M. L'âne portait quoi ? — E. Le pain ||
o

M. Le pain || est complément ; d'après cela, quelle question faut-il faire pour trouver le complément ? — E. Il faut faire la question *quoi.*
o

M. Trouvez donc le complément dans cette phrase. — E. L'âne portait *quoi ?* — Le pain ||
o

M. Ecrivez donc la phrase que vous venez d'analyser, avec tous les signes que vous avez appris.

E. L'âne (o) | portait (2) le pain ||

M. Quel est le 7e temps ? — E. C'est le futur.
M. Mettez donc cette phrase au pluriel et au futur.

E. Les ânes (o) | porteront (7) les pains (o) ||

VII. On désigne les temps des verbes, nous venons de le voir, par un chiffre placé avant le signe du nombre, et sous le verbe, et la personne par un signe placé après celui du nombre.

Je (1) | prie (1) Dieu (o) || François | a prié (4) (3) Dieu (o) ||

Je (2) | priais (1) Dieu (o) || Nous | prierons (7) (1) Dieu (o) ||

Tu (3) | prias (2) Dieu (o) || Vous | prierez (1) (2) Dieu (o) ||

François et Maurice (o) | priaient (2) (3) Dieu (o) ||

A première vue, ces signes semblent un peu compliqués ; mais d'une seule leçon, les élèves, si peu doués soient-ils, en comprennent facilement tout le mécanisme, et le sauront faire mouvoir à toute occasion aussi bien qu'ils le feraient d'une patte de dindon sur laquelle ils n'auraient qu'à presser un doigt. De la sorte, un cours moyen parviendra de suite à faire une excellente analyse qu'on pourra faire traduire une fois en leçon écrite *in extenso,* à part les abréviations usités. N'en faisons que rarement, de ces longues analyses écrites, de temps à autre seulement ; faisons par contre souvent des analyses orales. Pour une analyse à faire en devoir on ne saurait recourir à un meilleur moyen que celui dont nous nous sommes entretenus ci-haut.

Dans les cours supérieurs, il faut que l'enfant sache se rendre compte de chaque mot qu'il écrit ; ici, l'analyse viendra au secours de l'enseignement de la grammaire ; mais, dans les cours inférieurs, faire de l'analyse un instrument pour l'enseignement de la langue, serait tuer l'intelligence, atrophier son esprit. Prenons-y garde avec ceux-ci, n'allons pas trop loin dans l'analyse, et sachons même, avec les cours supérieurs, nous borner dans les dénominations.

En résumé, enseigner simultanément aux cours supérieurs l'analyse grammaticale et l'analyse appelée logique. Lorsqu'on sera suffisamment avancés dans le cours inférieur : distinction du genre et du nombre des noms, sujet, verbes faciles et compléments.

Ici nous terminons notre chapitre sur la grammaire et l'analyse ; nous allons achever notre travail en jetant un coup d'œil sur le troisième point capital pour l'enseignement de l'orthographe : la dictée et la correction.

III — La dictée et la correction.

A. LA DICTÉE

La dictée occupe, comme la lecture et la grammaire, une large place dans l'enseignement de l'orthographe ; mais il faut user modérément de

ce moyen : le cadre de la dictée se bornera aux matières étudiées. On peut commencer la dictée dès que l'enfant a un certain degré de développement, une assez grande force d'attention.

On serait tenté de se demander cependant si, en suivant les grammaires Larousse ou de Larive et Fleury, etc., les exercices qu'ils font faire à l'élève ne suffisent pas pour leur apprendre l'orthographe sans qu'il soit nécessaire de faire des dictées spéciales. Nous ne le pensons pas. Ces ouvrages enseignent la construction de la proposition et de la phrase selon les règles de la grammaire : l'élève doit écrire ses exemples conformément à la règle donnée ; mais comment se conformera-t-il à l'orthographe absolue, et comment saura-t-il écrire ce qu'il compose lui-même ?

Il faut évidemment que de fréquents exercices l'habituent à vaincre toutes les difficultés ; il faut en un mot lui donner des dictées. Mettons beaucoup de soins dans le choix de celles-ci lorsqu'elles ont en vue l'orthographe ; abandonnons cette manie de prendre des sujets hérissés de difficultés, car ils rebutent l'enfant et l'abaissent à ses yeux, bien au-dessous du fier magister qui se pavane devant ses élèves d'un peu de grammaire qu'il connaît. « Et moi aussi, avec le livre, j'en saurais autant que le régent ! » diront les enfants courroucés.

Préparons nos dictées en préparant nos classes, et non pendant que nous nous transportons de notre domicile dans la salle d'école, ou qui soit, en cherchant, dans un livre quelconque, au moment de la dictée, quelque alinéa intéressant... Mettons à contribution le livre de lecture.

On ne doit pas se servir de textes suivis dans les premières dictées ; de la sorte, l'enfant pourrait rencontrer des mots inconnus pour lui ou des termes étrangers auxquels il ne saurait appliquer aucune règle.

Prenons des textes faciles et courts ; moins l'enfant fera de fautes, plus il sera satisfait, et plus il aura l'œil exercé pour l'orthographe, et ce coup d'œil a son importance, car l'habitude de lire les mots correctement écrits aide à l'enfant à retenir l'orthographe absolue. Faisons le moins possible de dictées séparées pour l'orthographe d'usage et celle de règle : elles sont intimement unies et ne peuvent être séparées.

Nous avons, suivant l'âge et le degré d'instruction des enfants, trois classes de dictées correspondant à trois cours :

Ire classe. Cours inférieur.	Dictées de mots usuels, petites propositions.
IIe classe. Cours intermédiaire.	Dictées en rapport avec ce que les enfants ont appris en grammaire, soit sur le *nom*, l'*article*, l'*adjectif*, le *pronom* et le *verbe*. Dictées préparées.
IIIe classe. Cours supérieur.	Dictées récapitulatives, choisies avec tact dans nos meilleurs auteurs, et dictées en vue de l'application de telle ou telle règle, un peu comme à la 2e classe. Quelques dictées préparées.

Ire Classe, cours inférieur.

L'enfant apprendra à bien écrire les mots en italique qui se trouvent dans la grammaire préparatoire de Larive et Fleury (Exerc, 9, 10, 11, etc.) ; après explication de la petite proposition construite avec chacun de ces mots, il la copie, puis on dicte ces mêmes exercices. Pour le moment, nous n'avons pas d'autres dictées.

Au moyen du seul petit livre de lecture de ces chers petits enfants

nous pouvons faire quantité d'exercices concernant la langue ainsi que les autres branches.

Nous sommes donc à la leçon. Nous avons lu un petit alinéa; c'est déjà assez, et c'est beaucoup, si chaque élève a bien compris le sens des mots qu'on vient de lire. Voulons-nous continuer rapidement cette lecture afin de laisser courir aussitôt les enfants? ou bien voulons-nous donner à notre leçon le soin nécessaire qui est toujours le cachet d'une bonne classe? Oui, certainement. Voici donc un peu de quelle manière on s'y prendra.

Chaque élève est muni d'un crayon. Faisons épeler par un élève quelconque, celui-là même qui me semble le moins attentif, le premier mot un peu difficile pour eux, ou qu'ils ne connaissent peut-être pas. Ce mot épelé par un élève est souligné par tous ses camarades et par lui-même, ainsi d'autres, et la tâche, d'ici à la prochaine leçon sera de copier avec soin, deux, trois... fois les mots soulignés. Il ne faut pas donner trop de mots à copier, ni le même mot trois fois, car, au lieu de faire aimer le devoir à l'enfant, on l'en dégoûtera, et une fois expatriée, la pauvre tâche aura de la peine à redevenir l'amie d'un petit enfant déjà plutôt disposé à courir monts et vaux, à faire l'école buissonnière, qu'à écrire et calculer.

A la prochaine leçon, nous reprenons la leçon précédente oralement: chaque élève épellera un des mots appris que nous lui demanderons, puis il épellera la tâche qu'il aura faite. Vu le nombre d'enfants de notre cours, nous ne saurions les faire épeler tous et en entier leur travail; nous passons donc d'un élève à l'autre sans suivre aucun ordre; nous examinons leur tâche, et les élèves qui ont le mieux soigné reçoivent un bon point. Le devoir examiné, nous dictons quelques mots des plus difficiles étudiés, afin de nous assurer que l'enfant a réellement bien étudié sa leçon, et nous corrigeons.

Suivons toujours la marche comme nous l'avons commencée. Ne confondons ni moyens, ni méthodes, mais que ceux-là s'unissent intimement pour venir en aide de toutes leur forces à celles-ci.

N'est-il pas vrai que, pour apprendre à écrire avec plus de facilité et le plus vite possible à nos enfants, nous avons combiné nos exercices d'écriture avec ceux de lecture? Comment nous y sommes-nous encore pris? Nous avons montré à l'enfant un objet quelconque qu'il connaissait déjà un peu; il nous en a dit le nom. Nous l'avons aidé à trouver les lettres qui le composaient en le divisant d'abord en syllabes (sons), et bientôt il les a trouvées seul, il a su les écrire, à sa plus grande joie et à notre satisfaction: — il avait appris à lire et à écrire... il savait l'un et l'autre! Comme on le voit, il ne faut donc pas atténdre que l'enfant sache bien lire et bien écrire pour commencer avec lui des exercices oraux et écrits et simultanés avec ceux de lecture.

Afin de diversifier les moyens d'apprendre l'orthographe d'usage surtout, et d'animer la classe d'une vie constante, il est bon d'écrire au tableau noir, une ou deux fois par semaine des mots nouveaux pour l'enfant, adaptés à une petite phrase; l'enfant aura pour tâche de les lire et épeler sans notre aide, puis les apprendre et les répéter.

De temps en temps une petite dictée préparée, soit de petites phrases du livre de lecture fixées à l'avance, contribuera aussi à atteindre plus vite le but que nous nous proposons.

Ces divers moyens habilement conbinés remplaceront avantageusement les divers recueils de mots en usage dans les cantons voisins, et rendront certainement de plus grands services.

IIe Classe, cours moyen.

Ici on ne fera jamais de dictée suivie : toujours des phrases détachées, avec un sujet et un complément, à moins que les dictées soient tout ordinaires, d'un style simple et correct, qui n'offre à l'élève d'autres difficultés que celles qu'il lui importe de connaître.

Donnons d'abord des dictées en rapport avec les leçons étudiées. Il faut que l'élève raisonne les difficultés et applique les règles apprises. Ce moyen est un puissant auxiliaire pour les fixer dans la mémoire. Il semblerait même au premier abord qu'il devrait être le seul employé. Il est bien plus rationnel que celui qui consiste à faire une dictée suivie, prise, comme nous l'avons dit, au hasard dans un livre quelconque ; souvenons-nous que l'enfant oublie facilement ce qu'il apprend, et qu'il faut lui rappeler à chaque instant les leçons précédentes.

Ce cours connaît donc les mots étudiés dans la Ire classe, où l'on a déjà appliqué les règles du genre et du nombre, étudié simultanément les deux orthographes d'usage et de règle. Il connaît les principales règles de l'adjectif, etc.

Uu bon moyen pour faire des dictées profitables est celui-ci : le maître écrit au tableau noir quelques phrases ayant trait à la dictée qui va suivre, et à la leçon de grammaire qui a précédé ; il y fera entrer des substantifs, des adjectifs et des verbes qu'il met successivement au singulier et au pluriel. Il se trouvera certainement, dans cette classe, des élèves qui, au moyen de questions bien posées, trouveront la règle appliquée, la formuleront et sauront l'appliquer dans d'autres exercices.

On fera, comme au cours inférieur, de fréquents exercices d'épellation, qu'on devra continuer jusqu'à ce que les mots les plus en usage soient bien gravés dans la mémoire de chaque écolier. On n'oubliera pas de faire épeler les mots des tâches apprises par cœur, afin de s'assurer que l'enfant a appris avec attention.

En résumé, on fera des exercices d'orthographe non seulement dans les dictées proprement dites, mais chaque fois que l'occasion s'en présentera, comme on doit faire des remarques de grammaire, de construction et de composition, toutes les fois que la lecture ou la dictée y donne lieu.

IIIe Classe, cours supérieur.

On s'arrêtera ici, dans la dictée et dans les autres exercices qui y ont rapport, à la signification des mots, à leurs différentes acceptions, aux homonymes et à leur signification.

Afin de ne pas perdre du temps par des dictées sans fin, on fera la dictée orale. Ici, l'enfant écoute la phrase sans l'écrire, après quoi il doit en rendre compte, ainsi que des mots et de leur orthographe.

La portée de ces examens oraux est considérable ; ils habituent l'enfant à retenir les mots et à donner des explications spontanées et raisonnées, puis, outre cet avantage, l'intérêt est plus grand.

N'oublions pas ce principe : il faut de la variété, de la variété autant que possible, soit dans la forme de la dictée, soit dans la manière de la corriger ; l'élève doit toujours trouver dans la leçon du nouveau et de l'imprévu.

« L'ennui naquit un jour de l'uniformité. »

On répète, dans ce cours, les exercices de la deuxième classe, en faisant copier quelques lignes du livre de lecture, bien et sans faute, ce qu'on vérifie par la correction mutuelle.

Une autre fois on choisira un morceau de prose ou de poésie, et l'on fera écrire une fois aux élèves, chaque mot nouveau qu'ils rencontreront dans l'étude de cette tâche. De la sorte, leur attention sera facilement éveillée. La copie des dictées donnera aussi de bons résultats; mais il faut exiger un travail soigné. Combien de fois n'avons-nous pas eu l'occasion de voir une copie renfermant presque autant de fautes que la dictée elle-même. Là il n'y a pas progrès. Nous reviendrons du reste plus loin sur la copie de la dictée.

Comme dans les autres classes, la dictée sera courte. Elle ne renfermera que des difficultés grammaticales et des termes connus des élèves. Si parfois on en rencontrait un qu'on n'ait jamais vu, on l'écrira au tableau noir. Chaque jour on fera une dictée de plusieurs phrases détachées ayant trait à la leçon hodierne. Ainsi l'on répétera et l'on appliquera une fois de plus les principes étudiés.

Dans la deuxième classe, nous avons en analyse, appris à décomposer les propositions, nous basant sur le verbe, duquel nous voyions tout; comme placé sur une hauteur, nous distinguions tous les abords. Chaque élève sait donc assigner à chaque terme sa fonction, les accords se font sans tâtonnements; on est descendu de la proposition aux mots isolés. Il nous reste, dans la troisième classe, à décomposer la phrase en propositions, ce qui sera facile si nous n'en distinguons que deux espèces, la *principale* et les *subordonnées* ou *dépendantes,* cela afin de ne pas surcharger la mémoire de l'enfant de termes nuls ou sans grande valeur.

L'analyse n'aura pas lieu seulement dans des exercices *ad hoc.* Dans les cours supérieurs, on pourra faire d'abord l'analyse de la dictée, de telle manière qu'il n'y ait aucun mot dont l'enfant ne connaisse la fonction. La phrase ainsi analysée est épelée pour la correction proprement dite, après quoi on passe à la phrase suivante.

Encore un mot sur la dictée aux cours supérieurs. Afin d'être sûr que l'enfant comprend l'année suivante ce qu'il a appris l'année précédente, il serait bon de faire, au commencement de chaque année scolaire, une dictée générale. L'instituteur la corrigera lui-même et il pourra constater de visu, ce qu'il y aura encore à faire. On reprendra, après, les exercices nécessaires, et dans les dictées suivantes, chacun des mots manqués. Dans ce but, le maître les fera entrer dans des phrases bien construites, qu'il dictera à ses élèves.

B. LA CORRECTION

« La correction est la meilleure des leçons. » (Destexhe).

Nous ne dissimulons pas que le mode de correction des dictées est d'une très grande importance.

Il existe une infinité de manières de procéder à la correction; toutes ont du bon et peuvent être appliquées avec succès. La variété que l'on donne à cet exercice en rompt la monotonie et le rend plus profitable.

Lorsque l'école est peu nombreuse on peut, tandis que l'on fait faire un travail écrit, appeler successivement auprès de soi chaque élève pour qu'il assiste à la correction de sa dictée, que l'on fait « séance tenante. » On fait voir à l'élève les fautes qu'il a faites; on lui rappelle la règle contre laquelle il a péché, et d'après laquelle on l'aide à retrouver la bonne manière d'écrire. Pour les fautes d'orthographe absolue, on essaie de lui montrer, soit par dérivation, soit par analogie, la raison de la correction. Cette manière de corriger est très profitable; chaque élève

reçoit la leçon qui lui convient; mais elle prend beaucoup de temps et ne peut être employée que rarement.

Le maître peut la remplacer par la correction faite en dehors de l'école; il corrige au crayon et exige, pour forcer l'élève à rendre compte de ses fautes, qu'il suive à l'encre les corrections du maître.

Dans l'un et l'autre cas, lorsque le maître a vu quels sont les mots que la généralité des élèves ont mal écrits, il fait une leçon générale, passe en revue les fautes, raisonne avec les enfants sur les règles à appliquer, et leur donne quelques notions d'orthographe d'usage. A ce propos, quelle que soit la manière dont on corrige, il faut exiger que l'élève écrive au pied de la dictée, les mots où il a fait une faute, et que plus tard, si nous lui en demandions l'orthographe, il la connaisse sous peine d'un mauvais point; autrement, il peut faire plusieurs années les mêmes fautes sans se corriger.

Si les élèves sont avancés, on peut leur laisser à chacun leur dictée; ils seront plus responsables des fautes qu'ils laisseront; s'il y en a trop, ou si l'écriture est trop mauvaise pour qu'ils puissent bien corriger, ils ne pourront s'en prendre qu'à eux-mêmes. On croira peut-être qu'alors l'élève n'indiquera pas autant de fautes qu'il en a trouvé, mais cela est sans importance; quand nous voudrons juger de la force de nos élèves, nous aurons soin de corriger nous-mêmes leurs dictées. On fait des dictées non pour avoir des fautes, mais pour apprendre l'orthographe, pour apprendre la construction des mots et leur accord; ce qui importe, ce n'est pas le nombre de fautes, mais qu'elles soient bien corrigées.

On peut aussi, pour la correction, échanger toutes les dictées; seulement, il faut varier dans la manière de procéder, afin que les mêmes élèves n'aient pas régulièrement les mêmes cahiers, car il y aurait bientôt entente pour tromper le maître, soit en indiquant trop de fautes, soit en en pardonnant, comme disent les enfants. Pour éviter cela on peut établir des émules, qui, certainement, ne pardonneront pas s'il y va de leur place qu'ils tiennent en honneur de conserver ou de devancer. En disant: pardonner des fautes, nous pensons que quelques élèves ne corrigeront pas tous les mots manqués, de sorte que la correction n'y gagnerait rien.

Ordinairement on fait faire la correction par les élèves au moyen de l'épellation, afin de *gagner du temps*, et, poussant l'économie à l'extrême, on épelle d'un bout à l'autre sans presque s'arrêter; on fait compter les fautes, on les indique, on rend les dictées, et en quinze ou vingt minutes tout est terminé.

C'est là le mal, la cause des minimes résultats qu'on obtient pour l'orthographe. Pour bien corriger une dictée, il faut du temps et beaucoup de temps. Si l'on en manque, mieux vaut dicter moins long, se borner à quelques lignes, plutôt que de corriger à la hâte.

Evitons que l'épellation n'ait lieu tout d'un trait, et sachons ralentir par de nombreuses questions et explications, l'ardeur de nos élèves pour arriver à la fin. Il faut entre autres faire épeler la dictée telle qu'elle est, avec les fautes, pour avoir occasion d'expliquer la raison de la correction. Quand on épelle une faute, demandons quels élèves l'ont laissée et donnons leur en particulier l'explication nécessaire. Quand nous supposons que certains mots difficiles sont généralement mal écrits, écrivons-les au tableau, et demandons ensuite quel sont ceux qui ont l'orthographe juste. Attirons l'attention de l'enfant, ici comme ailleurs, sur le cas où il doit appliquer la règle, raisonnons avec lui les exemples, et, par des questions convenables, faisons-lui trouver à lui-même la solution de la difficulté.

Si l'on a fait une dictée choisie en vue d'appliquer telle ou telle règle de grammaire, il faut d'abord la faire lire par l'élève qui indiquera les différentes applications qu'il trouve de la règle en vue. Si son énumération n'est pas complète, on invite d'autres élèves à la compléter. On peut faire ce travail avant l'échange des dictées s'il doit avoir lieu. Alors, en raisonnant l'emploi de la règle, on n'en conclut pas en disant : ce mot doit s'écrire ainsi,....., en épelant lettre après lettre, mais bien : ce mot doit s'accorder de telle manière, s'écrire au féminin pluriel par exemple, laissant à l'enfant le soin de trouver la forme de ce féminin pluriel. Après l'échange, quand on procède à l'épellation, s'il se trouve des fautes dans les mots qui ont fait le sujet du premier exercice, on s'adresse aux élèves qui les ont laissées pour leur demander comment on doit accorder tel mot mal écrit, soit ce féminin pluriel.

Afin de rendre plus fructueuses les corrections des dictées, il serait bon d'établir, pour la troisième classe seulement, un cahier d'explications des fautes des dictées orthographiques.

La page et divisée en trois colonnes, comme suit :

MOT MAL ÉCRIT	MOT CORRIGÉ	MOTIF DE LA CORRECTION

Quelle que soit, la marche suivie pour la correction, il faut que l'élève copie sans fautes, au moins les dictées suivies. Cette manière de procéder lui fera remarquer plus que toute autre les mots qu'il n'a pas su écrire, et l'engagera à s'en souvenir une prochaine fois.

A l'égard des copies, voici un excellent moyen. Il consiste à faire écrire sur le même cahier la dictée et la copie, la première sur la page de gauche, la seconde sur la page en regard, en établissant la correspondance page à page, et, si possible, ligne à ligne. L'élève doit souligner, dans la copie, les mots où il a fait des fautes dans la dictée, de sorte qu'un simple coup d'œil jeté sur son cahier lui fera voir, à gauche, les corrections qu'on lui a faites, à droite, la bonne manière d'écrire. L'orthographe s'apprend par l'intuition, souvent aussi bien que par la théorie.

Il serait bien aussi que l'enfant ait un petit cahier où il note les mots qu'il ne comprend pas, soit dans la lecture, soit dans la dictée, avec l'explication que le maître lui en donnera, car on est étonné de voir, dans le morceau le plus simple, combien il se trouve de mots que la plupart des enfants ne connaissent pas ou dont ils ne se font pas une idée bien juste.

En résumé, dans les divisions intermédiaires, les élèves corrigent eux-mêmes leurs cahiers, le maître ou les élèves à tour de rôle épellent la dictée, ou bien l'on échange les cahiers un peu au hasard, le maître les retirant tous les remet à celui-ci ou à celui-là ; si les éléves épellent, chacun de ceux-ci épellera une proposition ou une phrase entière ; on aura soin de faire épeler les élèves les plus faibles. Pendant la correction de la dictée, le maître fera annoncer à l'élève la règle qu'il a enfreinte, cela si promptement que possible, réservant pour la fin de la correction un coup d'œil général sur les fautes commises.

Etablissement d'un cahier de correction, et d'un livret d'explication.

Tels sont les enseignements que nous avons cru utile de condenser dans les pages qui précèdent.

Partout nous avons pu nous convaincre que cet aphorisme est vrai dans sa plus stricte signification : « Ce que le maître fait n'est rien ; ce que l'élève fait est tout ; mais aussi l'élève ne peut progresser sans l'aide constant du maître. » Pour qui comprend sa noble tâche, pour qui veut être utile à ceux qui lui confient leurs enfants, et être ainsi dévoué aux intérêts généraux du pays, il n'est pas nécessaire de prêcher patience, abnégation et travail. Le laboureur ne se soucie pas, lorsqu'il sème, de la température qu'il fait, ou de la peine qu'il a de labourer son champ, d'en extraire même des ronces et des épines ; il sait qu'en travaillant bien il récoltera beaucoup, et cette seule espérance basée sur l'aide de Dieu lui sert de contrepoids à ses fatigues. De même en est-il de l'instituteur dévoué.

Puissent ces quelques lignes être utiles à chacun, et rappeler à bon nombre d'instituteurs, des moyens qu'ils auront connus jadis, mais oubliés ensuite du peu de temps qu'ils ont pu consacrer à l'étude ; puissent-elles enfin contribuer, dans la mesure du possible, à élever le degré d'instruction des chers petits enfants qui leur sont confiés.

Ce sera là pour nous une bien grande satisfaction, et nous pourrons dire encore :

Vive le corps enseignant fribourgeois !

MUSÉE SCOLAIRE

I. La leçon de choses ; — II. **Le Musée des écoles** du Dr Saffray ; — III. Ce que doit être un Musée scolaire, définition, importance, but, matières qu'il embrasse, d'après M. de Bagnaux. — IV. Catalogue d'un musée scolaire pratique.

I

Les leçons de choses sont aussi vieilles que l'éducation. De tout temps des pédagogues éminents ont pratiqué l'enseignement par l'aspect et mis à profit l'intuition sous les trois formes sensible, mentale et morale. Les parents eux-mêmes ont toujours donné des leçons de choses à leurs enfants. La leçon de choses n'est donc pas nouvelle : la *méthode* seule est récente.

Rabelais et Montaigne se moquaient, il y a trois cents ans, de ce qu'ils appelaient la *Science livresque.* Il y a deux siècles, Nicole écrivait : On peut dire généralement que la lumière des enfants étant très dépendante des sens, il faut, autant que possible, attacher aux sens les instructions qu'on leur donne, et les faire entrer non seulement par l'ouïe, mais aussi par la vue, n'y étant de sens qui fasse une impression plus vive sur l'esprit et qui forme des idées plus nettes et plus distinctes.