L'orthographe à l'école primaire [suite]

Autor(en): **[s.n.]**

Objekttyp: **Article**

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

Band (Jahr): **33 (1904)**

Heft 20

PDF erstellt am: **31.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-1038771

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

nos séries seront les bienvenues, et qu'elles contribueront à promouvoir le progrès du calcul et à réaliser de mieux en mieux la fin moralisatrice de l'école populaire. Ad. MICHAUD.

L'orthographe à l'école primaire

(Suite.)

A notre humble avis, avec les causes mentionnées plus haut, la cause principale du mal que nous déplorons, surtout en ce qui concerne l'orthographe usuelle, réside dans la manière d'aborder les premiers éléments, les premiers essais de lecture courante dans notre premier manuel. Mais ici, nous tenons à bien préciser notre pensée. Loin de nous l'intention de condamner ou de critiquer le moins du monde la méthode usitée dans notre pays pour apprendre à lire aux enfants, ni les tableaux de lecture du regretté professeur, M. Horner, ni ce que nous appelons la nouvelle épellation employée dans l'étude des tableaux. Cette méthode a fait ses preuves et nous devons savoir gré à l'éminent auteur de notre méthode de lecture des services qu'il a rendus au pays. Ce qu'il faudrait réformer dans notre enseignement, c'est l'épellation employée dans l'étude du syllabaire, que l'on doit absolument abandonner au moment où les élèves prennent le livre de lecture.

Expliquons-nous. La méthode de lecture proprement dite consiste, entre autres procédés, à épeler les syllabes et les mots de cette manière : *t, a = ta ; — r, é = ré ; — c, on = con ; — m, ou = mou ; — ch, u = chu ; — pr, in = prin ; — gl, oi = gloi* ; — *t, emps = temps*, etc. Or, on comprendra facilement que, lorsqu'il s'agit de syllabes simples, *ti, pa, do...*, cette méthode ne présente pas plus de difficultés pour l'orthographe que pour la lecture. Mais, dès que l'élève aborde les consonnes et les voyelles composées, diphtongues consonnes doubles, équivalentes, consonnantes, etc., comme *longtemps, beaucoup, croisillon, serrurier, chambre, rebord,...* cette manière d'épeler qui peut être bonne pour apprendre à *lire*, devient forcément incomplète pour l'étude de l'*orthographe*. Par exemple, l'enfant épelle dans son livre, ou lit simplement (l'épellation se fait mentalement), *b, eau = beau ; — t, emps = temps* ; — *th, é = thé ; — m, ais = mais ; — l, et = let ; — l, ong = long ; — cr, oix = croix ; — b, ord = bord ; — s, eaux = seaux* , — *ch, amp = champ* ; — *c, am = cam*. En épelant de cette manière, c'est-à-dire en portant son attention sur deux seuls éléments, la consonne et la voyelle composée, l'enfant apprend à lire, mais il n'apprend pas à orthographier, parce que son esprit ne se porte pas sur les *lettres* qui composent le mot.

Dans *eau*, il ne voit pas trois lettres, il ne voit que le son *o*; dans *emps*, il ne voit que le son *en*; la plupart des élèves ne se seront aperçus que vaguement de la présence des lettres *m*, *p*, *s*. La méthode est donc toute phonétique et nous affirmons qu'à elle seule elle est insuffisante pour apprendre l'orthographe usuelle. Car, si l'instituteur continue dans l'étude du premier livre de lecture à mettre en usage la méthode qui lui a été d'une si grande utilité pour parcourir les tableaux de lecture, les élèves s'habituent à ne voir dans les mots que des syllabes simples ou du moins des éléments qui ont à ses yeux la même valeur; en un mot, ils ne se familiarisent pas avec l'*orthographe* des mots si différente de la prononciation. Il ne faut pas l'oublier, notre langue est ainsi faite : il est beaucoup de lettres qui ne se prononcent pas; il n'y a souvent aucun rapport entre la prononciation des mots et leur orthographe (*in*, *ain*, *ein*; — *on*, *om*, *ont*, *ons*, *ong*; etc.). De là, la nécessité d'obliger les élèves à voir *toutes les lettres* des mots s'ils veulent les écrire correctement.

Qu'il nous soit permis à ce propos de faire appel à l'expérience du corps enseignant. Ne vous est-il jamais arrivé de faire écrire, après l'avoir *lu* et même fait *copier*, par exemple, le chapitre 2 du livre de lecture, intitulé : *Le chemin de l'école?* Pourquoi quelques élèves ont-ils écrit sous dictée, ou dans une reproduction : *an*, au lieu de *en*; — *nen*, au lieu de *nant*; — *mè* au lieu de *mai*; *zon*, au lieu de *son*; — *lon*, au lieu de *long*; — *pières* au lieu de *pierres*; — *croi*, *crois ou croit* au lieu de *croix*? On l'a deviné; c'est que les enfants, en préparant ce devoir, ne sont pas descendus dans les détails du mot; ils n'ont pas assez bien *vu* et conséquemment, ils n'ont pas pu retenir toutes les lettres qui constituent un mot de quelque difficulté. Nous pouvons même dire que, au moins dans le début, à part les mots formés de syllabes simples, tout est difficulté pour eux dans ce domaine. Nous le prouvons. Prenons au hasard, le chap. 13, page 11 du livre de lecture. J'y trouve les mots : *sers*, *ordinairement*, *dans*, *en*, *bois*, *vois*, *aussi*, *fendre*, *bout*, *bas*, *encre*, *tableau*, *lettres*, *craie*, *blanche*, *papier*, *crayon*, *lorsque*, *perds*, *casse*, *moi*, *toujours*, *grand*, *soin*, *convenablement*. En voilà assez pour une leçon. Nous laissons de côté, à dessein, ce qui regarde l'orthographe de règles. Il est aisé, à qui possède un peu d'expérience, à tout instituteur qui a enseigné pendant quelque temps et qui a dû corriger une certaine quantité de devoirs, il est aisé, disons-nous, de comprendre pourquoi nos élèves, peuvent rencontrer des difficultés dans la reproduction de ces mots sous dictée. C'est qu'il peut y avoir confusion entre *sers*, *sert*, *serré*, *cerf*..., dans *ordinairement*, *nai* peut être écrit nê, nei, nè; — *ment* deviendra *man*, *men*, *mant* etc. Pourquoi donc? Mais simplement parce que les syllabes écrites de cette manière se prononcent de la même façon et que nos élèves ne sont pas censés connaître la véritable

orthographe de ces mots. Comment la connaitraient-ils? Croit-on que la nature leur ait infusé cette science? C'est le grand tort que nous avons : nous supposons toujours que les enfants doivent connaître l'orthographe lorsqu'ils commencent à lire, ou après avoir à la hâte, et tant bien que mal, *copié* un chapitre de leur manuel de lecture. (*A suivre*)

L'œuvre de la Protection de la jeune fille

(Suite et fin.)

Ici, l'Etat doit intervenir, en créant les institutions capables de remédier à cet état de choses, en réformant les anciennes qui n'en tiennent pas assez compte.

Sans doute, les autorités publiques ont, avant nous, compris le mal que je souligne et cherché les moyens d'y remédier.

On ne saurait trop les féliciter d'avoir patronné, à Fribourg, la création d'une école ménagère centrale, dont trop peu de Fribourgeoises profitent encore; d'avoir multiplié, sous toutes leurs formes, les cours professionnels, les rendant enfin obligatoires par une loi récente de la plus haute importance sociale.

Mais il reste encore beaucoup à faire pour éclairer les familles et les jeunes filles elles-mêmes, pour leur apprendre les nécessités nouvelles qui régissent le travail de la femme, pour leur inculquer l'idée qu'une bonne partie des gains qu'on va demander au dehors, on pourrait les acquérir chez soi, en ressuscitant et en implantant certaines industries familiales qui font aujourd'hui défaut à notre pays.

Je suis certaine que Mesdames les institutrices se préoccupent déjà de cet état de choses et orientent leurs élèves avec tout le soin possible. Mais elles le font un peu au hasard de leur volonté personnelle. Leurs relations avec nous fortifieraient leur action, la rendraient plus précise et plus méthodique. Enfin, ellles auraient, par notre entremise, une foule de renseignements qu'elles trouvent difficilement ailleurs, des indications précieuses pour tels ou tels cas spéciaux, et un moyen de placement aussi étendu que possible,

Le placement est, en effet, une chose importante et délicate, surtout le premier placement, et on ne s'en préoccupe pas assez, car de lui dépend souvent une vie tout entière. Nos œuvres sont venues combler, à ce point de vue, une grande lacune, car, pendant longtemps, le placement était livré tout entier à des agences particulières, les unes honorables, les autres véreuses, toutes, créées en vue de faire des affaires. Les nôtres sont un service social. Elles n'ont en vue que l'intérêt matériel, intérêt moral, intérêt religieux.